



INSTITUTION,
KULTUR, SPRÅK, MEDIER

Examensarbete i fördjupningsämnet svenska och lärande

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Främjandet av läsförståelse i mellanstadiet en kvalitativ studie om lärarnas perspektiv och undervisningsmetoder

Developing reading comprehension in middle school a qualitative
study on teacher's perspectives and teaching methods

Reza Majidi
Beheshta Ataei

Grundlärarexamen med inriktning mor arbete i
årskurs 4–6, 240 högskolepoäng
Examensarbete i fördjupningsämne 15 högskolepoäng
2025-03-30

Examinator: Anna von Knorring
Handledare: Anders Agebjörn

Förord

Vi som författar detta examensarbete är Beheshta Ataei och Reza Majidi, två studenter vid grundlärarprogrammet med inriktning årskurs 4–6. Vårt fördjupningsämne är svenska och lärande och under vår utbildning har vi utvecklat ett stort intresse för barns läsförståelseförmåga. Vi anser att en välutvecklad läsinlärning är viktig för elevernas framgång inte bara i svenskämnet utan även i andra skolämnena.

Arbetet har genomförts genom ett nära samarbete där vi båda har varit lika delaktiga genom hela processen. Genom meningsfulla diskussioner och gemensamma beslut har vi tillsammans strukturerat upp studiens arbete. Vi har kontinuerligt fört en öppen dialog för att utbyta idéer, reflektera och fördjupa våra insikter. En viktig aspekt i skrivandet av denna studien har varit den kunskap och kompetens vi tar med oss i vårt yrke som framtida lärare i mellanstadiet är att studien har givit oss djupare förståelse för användningen av olika undervisningsmetoder och arbetssätt för att främja elevers läsförståelse. Vi vill rikta ett stort tack till varandra för ett givande samarbete där vi har kompletterat och inspirerat varandra för att nå vårt gemensamma mål. Vi vill även tacka alla som har stöttat oss under arbetets gång. Ett särskilt tack riktas till de lärare som generöst avsatte tid för att delta i våra intervjuer er medverkan har varit betydelsefull för studiens genomförande. Slutligen vill vi uttrycka vår djupa tacksamhet till våra familjer vars stöd och uppmuntran har varit ovärderliga under hela vår utbildning.

Abstrakt

Denna studie syftar till att undersöka vilka lässtrategier mellanstadielärare använder i sin undervisning och hur de upplever att dessa stödjer elevers läsförståelse. Studien avser även att identifiera de utmaningar som lärare möter i arbetet med att främja elevers läsutveckling, samt hur de resonerar kring användningen av digitala verktyg i undervisningen. Genom en kvalitativ forskningsmetod i form av semistrukturerade intervjuer med fem mellanstadielärare analyseras deras erfarenheter och didaktiska val för att ge en djupare förståelse av hur undervisningen i läsförståelse kan utvecklas för att på bästa sätt stödja elevernas lärande. Studien besvarar följande frågeställningar: Vilka lässtrategier beskriver lärare i mellanstadiet att de använder i sin undervisning och hur upplever de att dessa stödjer elevernas läsförståelse? Vilka utmaningar i arbetet med att utveckla elevers läsförståelse identifierar lärare och hur relaterar dessa till elev variation och undervisningsmetoder? Hur resonerar lärare kring val och användning av digitala verktyg i läsundervisningen?

Resultaten visar att lärarna använder en variation av lässtrategier, där högläsning, textsamtal, omläsning och undervisning i specifika läsförståelsestrategier är centrala metoder för att stärka elevers förståelse. Lärarna upplever dock flera utmaningar, särskilt kopplat till elevers varierande språkliga förmågor och minskad fritidsläsning. Digitala verktyg beskrivs som både möjliggörande och utmanande, där vissa lärare ser dem som ett stöd för individualiserad undervisning medan andra upplever att tekniken kan distrahera elevernas fokus från djup läsning. Studien syftar till att bidra med ökad kunskap om hur lärare arbetar för att utveckla elevers läsförståelse och kan därmed informera framtida pedagogiska strategier och kompetensutveckling inom området.

Nyckelord: *högläsning, läsförståelse, lässtrategier, läsundervisning, digitala verktyg, multimodalitet, årskurs 4–6*

Innehållsförteckning

Förord	2
Abstrakt	3
1. Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställningar	6
2. Tidigare forskning	7
2.1 Ordförråd	7
2.2 Lässtrategier.....	8
2.3 Multimodalitet	9
3. Teoretiska perspektiv	12
3.1 Sociokulturellt perspektiv	12
3.2 Scaffolding och den proximala utvecklingszonen.....	13
3.3 Mediering.....	14
3.4 Den kognitiva teorin om multimodalt lärande	14
4. Metod	16
4.1 Deltagare.....	16
4.2 Semi-strukturerade intervjuer.....	17
4.3 Analysmetod.....	18
4.4 Validitet och Reliabilitet.....	20
4.5 Forskningsetik	21
5. Resultat	23
5.1 Lärares arbetssätt.....	23
5.1.1 Högläsning	24
5.1.2 Omläsning	26
5.1.3 Läsförståelsestrategier	27
5.2 Utmaningar relaterade till läsförståelse.....	30
5.3 Multimodalitet i undervisningen.....	31
6. Slutsats och diskussion	35
6.1 Sammanfattning av resultat	35
6.2 Diskussion.....	36
6.3 Metoddiskussion.....	40
6.4 Implikationer för professionen.....	42
6.5 Förslag till vidare forskning	43
7. Referenslista	44
Bilaga 1 information till potentiella deltagare i studien	47
Bilaga 2 Informerat samtycke	48
Bilaga 3 Intervjuguide	49

1. Inledning

I läroplanen LGR (22) för svenska nämns det att undervisning ska bidra med att främja elevers intresse för läsning. Läsning är en av de grundläggande färdigheterna för människans kognitiva och sociala utveckling. Genom läsning utvecklar vi förmågan att förstå och tolka världen omkring oss, samtidigt som vi tränar vårt kritiska tänkande, kommunikation och samhällsengagemang. I skolans värld är läsförståelse en central byggsten för att kunna tillägna sig kunskap inom alla ämnesområden och för elevernas personliga och sociala utveckling. Skolverket (2016) betonar att läsförståelsen påverkar möjligheterna att tillägna sig kunskaper i alla skolämnen och att skolan aktivt kan arbeta med detta genom gemensamma insatser från rektor, lärare och elever.

Trots denna fundamentala betydelse förvärras dock situationen i Sverige, där resultaten från internationella undersökningar, såsom PISA, visar på en stadig försämring av elevers läsförståelse. Enligt PISA-undersökningen 2022 har svenska elevers läsförståelse återgått till samma nivå som 2012, vilket innebär att en allt större andel av eleverna inte når basnivåer för läsförståelse, en nivå som anses vara helt avgörande för fortsatt akademisk utveckling. Skolverket (2022) rapporterar att 24 % av eleverna i svenska skolan inte ens uppnår basnivån för läsförståelse, vilket är oroande med tanke på att nivå 2 betraktas som grundläggande för att kunna hantera mer komplexa läsuppgifter. Enligt skolverket (2022) är en av anledningarna till att elevernas läsförståelse förmåga har försämrats är att läsundervisningens tid i skolan har minskat vilket lett till att allt fler elever läser mindre i skolan och utanför skolan.

Denna utveckling väcker frågor om hur skolor kan möta denna utmaning och vilket stöd som lärare behöver för att förbättra elevernas läsförståelse. Trots den omfattande forskningen om läsförståelse och de lässtrategier som kan främja denna, finns det relativt lite forskning som fokuserar på lärarnas egna erfarenheter och pedagogiska tillvägagångssätt i praktiken. Detta område är särskilt intressant då lärare är de som står dagligen inför de praktiska utmaningarna att utveckla elevers läsförståelse i klassrummet.

Enligt tidigare forskning finns det en rad faktorer som påverkar elevers läsförståelse, såsom individuell motivation, tidigare läserfarenheter och lärarens pedagogiska metoder. I en tid av

digitalisering och ökande distraktioner är det dessutom viktigt att förstå hur teknologin påverkar elevers koncentration och läsförmåga. Skolverket (2013) diskuterar att läsande på skärm kan påverka lässtrategier och förståelse, där elever tenderar att läsa digital text mer ytligt och att allt mer digitalisering kan leda till att fokus tappas.

Mot bakgrund av dessa utmaningar är det av intresse att undersöka hur verksamma lärare i årskurs 4–6 arbetar med att utveckla sina elevers läsförståelse, vilka strategier de använder och de hinder de möter i undervisningen. Denna studie vill belysa lärarnas egna erfarenheter och perspektiv, samt att undersöka hur deras pedagogiska metoder förhåller sig till tidigare forskning om läsförståelse och lässtrategier. Genom att intervjua lärare får vi en djupare förståelse för hur teoretiska insikter om läsning omsätts i praktiken och vilka lösningar lärarna ser på de utmaningar de möter i sitt arbete.

I vårt tidigare självständiga arbete har vi undersökt de lässtrategier som elever använder för att förbättra sin läsförståelse, vilket väckte vårt intresse för att förstå lärarnas roll i detta sammanhang. Vi har också reflekterat över hur elever i mellanstadiet kan utveckla sina läsfärdigheter och hur lärarna kan bidra till att främja läsningen.

1.1 Syfte och frågeställningar

Denna studie syftar till att undersöka vilka lässtrategier mellanstadielärare använder i sin undervisning och vilka utmaningar de identifierar i arbetet med att främja elevers läsförståelse. Studien avser även att belysa hur lärare resonerar kring användningen av digitala verktyg i undervisningen. Genom en kvalitativ forskningsmetod syftar vi till att analysera lärarnas erfarenheter och didaktiska val, ämnar studien bidra till en djupare förståelse av hur undervisningen i läsförståelse kan utvecklas för att på bästa sätt stödja elevers läsutveckling

Studien avser besvara följande frågeställningar:

- Vilka lässtrategier beskriver lärare i mellanstadiet att de använder i sin undervisning och hur upplever de att dessa stödjer elevernas läsförståelse?
- Vilka utmaningar i arbetet med att utveckla elevers läsförståelse identifierar lärare och hur relaterar dessa till elev variation och undervisningsmetoder?
- Hur resonerar lärare kring val och användning av digitala verktyg i läsundervisningen?

2. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenterar vi tidigare forskning som vi bedömer som relevant för vår studie och våra forskningsfrågor. De utvalda studierna sträcker sig från 2006 och framåt och omfattar både nationell och internationell forskning. I vår studie har vi fokuserat på forskning som belyser de strategier och metoder som lärare använder för att stödja och främja elevers läsförståelse. Studierna betonar även de upplevda utmaningar med att främja läsförståelse. Vi har även valt att använda oss av studier som belyser användningen av multimodala verktyg i undervisningen. Avsnittet är uppdelat i tre delar: 2.1 ordförråd, 2.2 lässtrategier och 2.3 multimodalitet.

2.1 Ordförråd

Ordförråd är den samling ord en individ förstår och kan använda i tal och skrift och det spelar en viktig roll för både språkförståelse och kommunikation. Ordförrådet är en central del av läsförståelsen och en avgörande faktor för elevers akademiska utveckling. Enligt Andréasson och Sandell Ring (2023) är ordförrådet en essentiell del av hur elever skapar förståelse i alla ämnen. För att kunna förstå innehållet i en text behöver läsaren känna till 95–98 % av orden som förekommer. Elever som har ett mindre utvecklat ordförråd kan därför möta svårigheter när de ska förstå och analysera det de läser. Språk och läsförståelse är nära sammanlänkade. Detta innebär att många elever kan behöva extra stöd för att utöka sitt ordförråd till exempel genom strukturerade övningar och språkutvecklande aktiviteter. Genom att systematiskt introducera nya ord och begrepp kan elevernas förmåga att läsa och förstå förbättras vilket i slutändan gynnar deras lärande i alla ämnen (Andréasson & Sandell Ring, 2023).

Spencer m.fl. (2018) genomförde en studie där de jämförde elever med goda läskunskaper och elever med läsförståelsesvårigheter för att undersöka hur ett bristande ordförråd påverkar läsförståelsen. Studien syftade till att kartlägga omfattningen av elevernas läsförståelsesvårigheter, undersöka om ett begränsat ordförråd var en central faktor bakom dessa svårigheter samt identifiera specifika utmaningar som eleverna mötte i sin läsutveckling. Resultaten visade att ett begränsat ordförråd kan vara en avgörande faktor för lässvårigheter vilket understryker vikten av att arbeta aktivt med ordförrådsutveckling i undervisningen. Spencer m.fl. (2018) betonar att bristande ordförråd inte är den enda

orsaken till läsförståelsesvårigheter men att det är en återkommande och betydande faktor. Studien understryker därför vikten av att aktivt arbeta med ordförrådsutveckling som en integrerad del av läsundervisningen samtidigt som andra faktorer som påverkar läsförståelsen också behöver beaktas. Spencer m.fl. (2018) betonar att undervisning i ordförrådsutveckling inte bara bör fokusera på att elever ska lära sig nya ord utan också på att de ska förstå hur och när de kan använda dessa ord i olika sammanhang. Detta stärker både deras läsförståelse och deras förmåga att bearbeta och tillgodogöra sig ny kunskap.

Biemiller och Boote (2006) instämmer med att ett bristande ordförråd är en bidragande faktor bakom elevers svaga läsförståelse. I deras studie undersöker de elever med bristande läsförståelse och de effektiva metoder som kan främja ordförråd. Resultaten visade att elever lärde sig fler ord när de fick höra texten upprepade gånger och när läraren samtidigt förklarade vad orden betydde. Detta ledde också till en förbättring i deras läsförståelse. I den första delen av studien ökade elevernas ordförråd med hela 22 % när båda metoderna används samtidigt. I den andra delen av studien lärde eleverna sig 41 % av de ord som undervisades, vilket visar på metodens effektivitet. Slutsatsen är att upprepad läsning i form av högläsning, i kombination med tydliga ordförklaringar, är ett kraftfullt sätt att stärka barns läsförståelse.

2.2 Lässtrategier

Lässtrategier definieras som medvetna metoder som stödjer läsaren i att förstå, analysera och bearbeta texter på ett effektivt och meningsfullt sätt. Lindholm (2019) framhåller att lässtrategier inte enbart handlar om att avkoda ord utan om att aktivt engagera sig i texten genom att på olika sätt skapa mening av texten, delvis genom att avkoda men också genom att tolka och skapa sammanhang.

Othman m.fl. (2014) utförde en studie som handlar om undervisning i lässtrategier, då analyserades av 60 grundskoleelevers prestationer i läsförståelse där eleverna delades in i en kontrollgrupp och en experimentgrupp. Experimentgruppen undervisades i att använda lässtrategier medan kontrollgruppen hade vanlig undervisning. Resultaten visade att de elever som använde metakognitiva strategier, som att förutspå, reda ut oklarheter och sammanfatta, uppvisade en betydligt bättre läsförståelse än kontrollgruppen. Detta tyder på att aktivt deltagande i undervisning där metakognitiva strategier lärs ut gynnar elevernas förmåga att förstå och bearbeta texter.

Resultatet av Othman m.fl. (2014) studie är i linje med Eckeskogs (2013) studie där fem lärare arbetar med lässtrategier i undervisningen. Eckeskog (2013) hävdar att eleverna ska undervisas och se hur en erfaren läsare tillämpar olika lässtrategier för att sedan själva kunna använda dem i sin läsning. I studien använde lärarna olika lässtrategier som högläsning, förutspå och metakognitiva strategier. Resultatet från studien visade att när eleverna får se en erfaren läsare använda lässtrategier främjar de deras egna förmåga att tillämpa olika strategier när de läser en text. Vid högläsning kunde eleverna se hur läraren kunde förutspå vad olika ord betydde för att sedan samt förstå ordet genom att hitta olika ledtrådar i texten.

För att elever ska kunna tillämpa lässtrategier på ett effektivt sätt spelar lärarens kompetens en betydelsefull roll (Lindholm, 2019). Lindholm (2019) utförde en studie där hon undersökte mellanstadieelevers användning av olika lässtrategier genom observationer och intervjuer med elever och lärare. I Lindholms studie (2019) identifierar hon fyra centrala strategier som elever använder för att förstå textens innehåll; omläsning lyfts fram som särskilt betydelsefull. Studien visar att elever som stötte på okända ord använde sig av omläsning genom att gå tillbaka i texten för att förstå ordets innebörd, något som hjälpte dem att identifiera ledtrådar genom sammanhanget eller genom information "mellan raderna". På detta sätt blev omläsning ett viktigt verktyg för att tolka och förstå texter.

2.3 Multimodalitet

Multimodalitet definieras som användningen av flera olika uttrycksformer eller modaliteter för att förmedla och tolka information. Dessa modaliteter kan inkludera skrift, bilder, ljud, gester vilket i kombination kan förstärka och nyansera kommunikationen. Marzban och Fábíán (2022) framhåller att multimodala texter integrerar flera kommunikationssätt i undervisningen, som gör det möjligt att överföra information mer effektivt och anpassa den till elevers olika sätt att ta till sig kunskap.

Forskning har visat att multimodal undervisning har en positiv inverkan på elevers läsutveckling. I en studie genomförd av Marzban och Fábíán (2022) undersöktes hur fjärdeklassare arbetade med olika texttyper och hur multimodala texter påverkar läsförståelsen. Resultatet visade att elevernas läsförmåga förbättrades när de fick använda sina förkunskaper och kombinera olika modaliteter i sitt lärande. När både visuella och

auditiva element inkluderades i undervisningen blev sambandet mellan text och bild tydligare, vilket underlättade förståelsen av innehållet. Dessutom visade studien att elever som fick lyssna på texter samtidigt som de läste utvecklade en bättre förmåga att både avkoda och förstå ord. Vidare betonade Marzban och Fábíán (2022) att multimodala texter inte bara stärker läsförståelsen utan även bidrar till att utveckla ordförrådet och främja en mer självständig läsning. Genom att använda digitala verktyg och bilder i kombination med text blir elevernas inläring mer dynamisk och interaktiv, vilket skapar bättre förutsättningar för att förstå och tolka texter på djupet.

I sin studie påpekar Marzban och Fábíán (2022) också på några hinder med användningen av digitala verktyg i undervisningen. En av de största utmaningarna är att många lärare inte har tillräcklig kunskap och kompetens för att använda dessa verktyg effektivt. För att eleverna ska kunna dra full nytta av digitala verktyg måste läraren själv vara kunnig i hur verktygen används korrekt. Om läraren saknar denna kompetens, kan de inte ge det rätta stödet till eleverna, vilket gör det svårt att maximera verktygens potential i undervisningen.

I enlighet med Marzban och Fábíán (2022) genomförde Wing och Lo-Philips (2024) en kvalitativ studie som undersökte hur multimodal undervisning kan främja elevers läsförmåga. Studien baseras på observationer av lärare i årskurserna 2-4 under en period på 14 veckor, där totalt 42 klassrumsobservationer genomfördes. Syftet var att ta reda på hur lärarna arbetade för att utveckla elevernas läsförståelse, djupläsning och närläsning genom att använda olika multimodala verktyg i undervisningen.

De multimodala verktygen som användes inkluderade bland annat ljudböcker, bilderböcker och digitala hjälpmedel. Resultaten visade att elevernas läsförståelse förbättrades när de fick använda fler olika multimodala resurser. Detta berodde på att eleverna upplevde att undervisningen blev mer meningsfull och engagerande, vilket ledde till ett mer aktivt lärande. Genom att kombinera olika medier som ljud och bilder tillsammans med texten fick eleverna möjlighet att bearbeta information på olika sätt, vilket stärkte deras förståelse och engagemang för läsning. Ett annat resultat som studien tar upp är den negativa effekten av en digitaliserad undervisning. Wing och Lo-Philips (2024) betonar att digitala hjälpmedel som datorer kan bli en form av distraktion för eleverna. Eleverna väljer att spela, titta på videos eller använda andra appar istället för att fokusera på läsningen, vilket kan hindra deras lärande. Detta kan vara ett hinder i en

multimodal undervisning, eftersom de digitala verktygen, om de inte används på rätt sätt, kan ta bort fokus från själva läsinnehållet.

3. Teoretiska perspektiv

I detta avsnitt presenterar vi de teoretiska perspektiv och begrepp som utgör grunden för vår studie. Vi baserar oss på Vygotskijs (1978) teorier samt Säljö och Libergs tolkningar av det sociokulturella perspektivet, med fokus på begrepp som proximala utvecklingszonen, scaffolding och mediering. Vi belyser även den kognitiva teorin och multimodal lärande av Mayer och Morenos som är framställd av Rasmusson (2014). Dessa teoretiska ramar används för att undersöka vilka lässtrategier lärare använder i sin undervisning, hur de resonerar kring utmaningar i arbetet med att främja elevers läsförståelse samt hur de upplever användningen av digitala verktyg och multimodala arbetssätt. Avsnittet är uppdelat i tre delar: 3.1 sociokulturellt perspektiv, 3.2 scaffolding och den proximala utvecklingszonen, 3.3 mediering och 3.4 den kognitiva teorin om multimodalt lärande.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Ur ett sociokulturellt perspektiv spelar social interaktion och kommunikation en avgörande roll för lärande och utveckling. Enligt Vygotskij (1978) sker inläring i samspel med omgivningen där individens förståelse formas genom dialog och delaktighet i sociala sammanhang. Vygotskij (1978) betonar att människans språk är ett semiotiskt system som innebär att genom språket får vi möjligheten att analysera, beskriva och tolka världen utifrån olika perspektiv. Vygotskij (1978) menar att människor lär sig nya ord och begrepp genom att interagera med andra som redan har dessa kunskaper. Säljö m.fl. (2020) stärker Vygotskijs påståenden och nämner att det sociokulturella perspektivet vilar på forskning om språk, lärande och utveckling. Det sociokulturella perspektivet är en social teori som betonar lärande och utveckling. Teorin bygger på att människor lär sig av varandras erfarenheter i olika situationer (Liberg, 2019).

Säljö (2014) betonar att Vygotskijs syn på förståelsen av olika texter påverkas av sociala och kulturella sammanhang. Enligt Säljö m.fl. (2020) handlar textförståelse och strategianvändning inte om färdigheter som en individ bara besitter, utan om kunskaper som utvecklas genom social interaktion med andra människor. Säljö (2014) hävdar även utifrån det sociokulturella perspektivet att förståelsen av en text inte är en isolerad process, utan det ska ske i sociala sammanhang.

I vår studie kommer det sociokulturella perspektivet vara ett primär teoretiskt ramverk för att förstå hur lärarna i studien arbetar med att främja elevers läsförståelse förmåga och vilka hinder som är förekommande i deras arbete.

3.2 Scaffolding och den proximala utvecklingszonen

Inom det sociokulturella perspektivet är scaffolding (stöttning) en central metod för lärande. Begreppet utvecklades av Vygotskij (1978) och handlar om att läraren ger stöd och vägledning för att hjälpa elever att lösa problem eller förstå komplexa uppgifter. Stödet anpassas efter elevens behov och minskar gradvis när eleven blir mer självständig. Gibbons (2009) betonar att lärarens användning av scaffolding möjliggör för elever att uppnå högre nivåer av förståelse och kunskap genom att erbjuda både direkt hjälp och feedback. Tjernberg (2013) framhåller att målet med scaffolding är att eleverna ska bli mer självständiga, vilket sker genom att lärarens stöd minskar och elevens förmågor utvecklas.

Detta stöd sker inom ramen för Vygotskijs teori (1978) om den proximala utvecklingszonen, ett begrepp som beskriver det avstånd mellan vad en elev kan göra på egen hand och vad hen kan uppnå med hjälp av en mer kompetent person. Scaffolding och den proximala utvecklingszonen är därmed nära sammanlänkade, eftersom lärarens stöd syftar till att hjälpa elever att röra sig inom denna zon och utveckla nya färdigheter. Säljö (2014) understryker att den proximala utvecklingszonen kan delas upp i två stadier; det första stadiet, där eleven fungerar självständigt och inte behöver stöd, och det andra stadiet där eleven är i behov av extern hjälp för att ta sig vidare. Säljö (2014) hävdar vidare att den proximala utvecklingszonen hjälper läraren att kartlägga var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling och att den ger vägledning om vilka tillvägagångssätt läraren kan använda för att främja elevens lärande.

I vår studie kommer begreppen scaffolding och proximala utvecklingszonen att verka som teoretisk grund för hur lärarna i studien erbjuder stöd för att främja elevernas läsförståelse. Dessa begrepp kommer även att ge oss studenter en fördjupad förståelse i lärarnas arbete med att främja läsförståelse genom att arbeta med olika lässtrategier.

3.3 Mediering

I denna studie har vi valt att använda begreppet mediering, som är centralt inom det sociokulturella perspektivet. Vygotskij (1978) beskriver mediering som hur vi använder språkliga och fysiska verktyg för att förstå och agera i världen. Säljö (2014) stödjer detta och förklarar att vår upplevelse av världen inte sker direkt, utan snarare genom de verktyg och resurser vi har tillgång till, som språk och andra redskap. Dessa verktyg hjälper oss att skapa våra egna tolkningar av världen omkring oss.

Vygotskij (1978) betonar att mediering handlar om att vi inte lär oss eller förstår saker i isolering, utan genom samspel med andra och genom de verktyg vi använder. I lärandesituationer innebär det att läraren, eller en mer erfaren person, hjälper eleverna att förstå nya begrepp genom att ge dem stöd och vägledning. Verktyg som språk, bilder eller digitala hjälpmedel används för att göra undervisningen mer begriplig och tillgänglig för eleven.

I denna studie kommer begreppet mediering att agera som teoretiska verktyg för att fördjupa förståelsen för hur lärare implementerar olika digitala verktyg i undervisningen för att främja elevernas läsförståelse.

3.4 Den kognitiva teorin om multimodalt lärande

I denna studie har vi valt att använda Mayer och Morenos (2003) teori den kognitiva teorin om multimodalt lärande som är framställd av Rasmusson (2014). Teorin är ett teoretiskt ramverk för att förstå hur olika former av media och digitala verktyg påverkar elevernas inläring. Rasmusson (2014) beskriver denna teori som en modell för hur människor bearbetar information genom flera sinnen. Bearbetningen av information sker via två kognitiva system samtidigt där individens sensoriska minne behandlar text och tal och arbetsminne hanterar bilder vilket förbättrar förståelsen och minneskapaciteten.

Enligt teorin hjälper användning av olika medier, som text, ljud och bilder, att effektivisera inlärningsprocessen genom att kombinera digitala verktyg för att bearbeta och lagra information. Rasmusson (2014) påpekar att när lärande sker genom olika typer av multimodala medier så får eleverna bättre möjligheter att skapa starkare och mer långvariga minnen och förståelse för det de lär sig. Vidare betonar Bergseth m.fl (2022) att den kognitiva teorin om multimodalt lärande förklarar att vi inte bara lär oss från en enskild källa eller en

typ av medium, utan att våra hjärnor fungerar bättre när vi får tillgång till en rik mångfald av information genom olika kanaler. Detta kan inkludera bilder, text och ljud, som tillsammans stärker vår förståelse och gör det lättare att skapa meningsfulla kopplingar. För att maximera inlärning är det därför viktigt att undervisningen anpassas till att använda olika former av media för att stödja elevernas förståelse (Bergseth m.fl., 2022).

I denna studie kommer den kognitiva teorin om multimodalt lärande att vara ett centralt verktyg för att analysera hur lärare använder olika digitala verktyg i undervisningen.

4. Metod

I denna studie undersöker vi genom intervjuer vilka lässtrategier fem mellanstadielärare använder i sin undervisning, hur de upplever att dessa stödjer elevernas läsförståelse, samt vilka utmaningar de identifierar i arbetet med att utveckla elevers läsförmåga. Studien belyser även hur lärarna resonerar kring användningen av digitala verktyg i undervisningen. Lärarna presenteras i avsnitt 4.1. I avsnitt 4.2 beskriver vi vårt val av metod samt hur intervjuerna förbereddes och genomfördes. Därefter beskriver vi i avsnitt 4.3 hur vi genom en kvalitativ analys av det insamlade materialet kom fram till teman som besvarar våra frågeställningar. I avsnitt 4.4 diskuterar vi för metodens reliabilitet och validitet. Avslutningsvis belyser vi studiens etiska överväganden i avsnitt 4.5.

4.1 Deltagare

Urvalet av deltagare baserades på en kombination av bekvämlighetsurval och strategiskt urval (se Alvehus, 2019; Bryman, 2018). Det var ett bekvämlighetsurval på så sätt att vi utgick från våra respektive kontaktnät; lärarna i studien arbetar alla på olika skolor där vi har gjort praktik eller vikarierat. Urvalet var också ett strategiskt urval på så sätt att deltagare kontaktades baserat på vår kunskap om deras specifika erfarenheter och expertis med relevans för syftet och forskningsfrågorna. Specifikt var våra urvalskriterier att deltagarna skulle vara verksamma lärare i mellanstadiet årskurs 4–6, legitimerade och behöriga i ämnet svenska. Detta motiverades av att de lärare som uppfyller dessa kriterier bedömdes kunna bidra med viktig kunskap med relevans för vårt syfte och våra frågeställningar. Rekryteringen av respondenter skedde initialt via e-postkontakt. Efter att lärare visat intresse inhämtades godkännande från respektive skolans rektorer att genomföra intervjuer i skolans lokaler på lärarnas arbetstid.

Totalt fem lärare ingår i studien samtliga kvinnor. De var behöriga i svenskämnet och verksamma i skolor i två sydsvenska kommuner. I studien har alla deltagare fått en pseudonym. I tabell 1 nedan ges information om deras ålder, vilken undervisningsgrupp de hade vid tillfället för intervjun samt hur många år de undervisat.

Tabell 1*Deltagare*

Pseudonym	Ålder	Åk	Undervisningserfarenhet
Emma	67 år	Åk 5	47 år
Anna	59 år	Åk 4	32 år
Maria	45 år	Åk 6	20 år
Jasmine	37 år	Åk 5	10 år
Alva	42 år	Åk 4	19 år

4.2 Semi-strukturerade intervjuer

Studiens datainsamlingsmetod bestod av semistrukturerade intervjuer med fem verksamma lärare i årskurs 4–6. Den semistrukturerade metoden innebär en flexibel intervjuform som kombinerar förbestämda frågor med möjligheten att följa upp intressanta aspekter som dyker upp under samtalet. Alvehus (2019) förklarar att kvalitativa metoder som intervjuer är optimala för att undersöka individers uppfattningar och tolkningar, eftersom de ger möjlighet till en djupgående förståelse av ämnet. Detta tillvägagångssätt möjliggör en balans mellan strukturerade inslag som säkerställer att alla relevanta ämnen berörs och en öppenhet för att utforska deltagarnas perspektiv och erfarenheter på ett mer nyanserat sätt.

Den semistrukturerade metoden valdes för att den passar väl till studiens forskningsfrågor som var att utforska vilka lässtrategier mellanstadielärare använder i sin undervisning, vilka utmaningar de identifierar i arbetet med att främja elevers läsförståelse samt hur lärare resonerar kring val och användning av digitala verktyg i läsundervisningen. Den kvalitativa forskningsmetoden tillät oss att samla in detaljerade data samtidigt som den gav en viss struktur som underlättade analysen.

För att optimera intervjuguiden strukturerade delar och undvika missförstånd genomfördes två testintervjuer med kollegor på lärarutbildningen. Bryman (2018) betonar att sådana pilotintervjuer kan avslöja metodologiska svagheter vilket i detta fall ledde till mindre

justeringar av frågeformuleringar. Intervjuguiden (se bilaga 1) utformades med en kombination av öppna och styrda frågor där de ställda frågorna säkerställde att vissa centrala teman alltid berördes, medan de öppna frågorna gav utrymme för deltagarna att uttrycka sina tankar fritt. Test Intervjuerna hjälpte oss att identifiera otydliga frågor och justera guiden för att göra den mer lättillgänglig och relevant för de verkliga intervjusituationerna.

Alla intervjuer genomfördes av båda författarna till studien för att säkerställa en gemensam förståelse och fördela ansvaret för att leda samtalet samt anteckna viktiga punkter. Varje intervju varade i genomsnitt 30–60 minuter och detta gav tillräckligt med tid för att utforska ämnet i detalj utan att bli för långdraget. Samtliga intervjuer spelades in med tillstånd från deltagarna för att säkerställa att inga viktiga detaljer gick förlorade under transkriberingen. Efter varje intervju genomfördes en kort uppföljning där vi diskuterade och dokumenterade våra första intryck och reflektioner.

Efter intervjuerna transkriberades inspelningarna i ett textdokument.

Under transkriberingsprocessen noterades även icke-verbala uttryck som pauser och betoningar. Denna noggranna hantering av data säkerställde att resultatet skulle vara så nära deltagarnas utsagor som möjligt. I nästa avsnitt beskrivs hur transkriptionerna sedan analyserades med hjälp av en tematisk analysmetod.

4.3 Analysmetod

Utifrån material som samlats in genom fem intervjuer har vi i analysen arbetat med att lyfta fram återkommande mönster och samband i det insamlade datamaterialet.

I studien användes en metod för att analysera materialet som tog inspiration från Braun och Clarkes (2006) tematiska analysmetod. Denna metod syftar till att systematiskt sammanställa empiriskt material (Braun & Clarke, 2006). Processen innefattar sex steg: Bekanta sig med sitt material, generera initiala koder, söka efter tema, granska tema, definiera och namnge tema och avslutningsvis producera en rapport. Denscombe (2018) betonar att en tematisk analys innebär att man identifierar och utforskar centrala teman som tydligt framträder i forskningsmaterialet. Vi valde detta tillvägagångssätt för att kunna hitta, analysera och presentera de mönster och teman som dök upp i våra intervjuer. Detta skulle i sin tur göra det lättare att svara på studiens forskningsfrågor.

I den första fasen *bekanta sig med sitt material* där vi skulle sätta oss in i vår data, började vi med att transkribera allt inspelat material från intervjuerna. Genom att lyssna på intervjuerna och skriva ner vad som sades kunde vi börja förstå datan bättre. Medan vi lyssnade och transkriberade diskuterade vi kontinuerligt deltagarnas svar och gjorde anteckningar om vad vi tyckte var intressant eller viktigt. Vi letade efter samband och mönster i svaren som vi ansåg vara relevanta och användbara för att besvara våra forskningsfrågor.

Den andra fasen, som kallas generera initiala koder, handlade om att gå tillbaka till det transkriberade materialet från intervjuerna för att börja sortera ut relevant och användbar information. I det här steget gick vi igenom all text från intervjuerna och identifierade delar som var viktiga för vår studie. För att göra detta enklare och mer strukturerat använde vi en metod som kallas färgkodning. Det innebär att vi markerade olika delar av texten med olika färger beroende på vilket tema eller vilken kategori de tillhörde. Till exempel kunde all text som handlade om en specifik fråga eller ett visst ämne få samma färg. Detta hjälpte oss att snabbt och enkelt se vilka teman som dök upp i materialet och hur de hängde ihop. Genom att använda färgkodning kunde vi på ett visuellt sätt organisera och strukturera informationen, som underlättade arbetet med att analysera och förstå de mönster och teman som framträdde under studien. Detta steg var viktigt för att skapa en tydlig översikt och förbereda materialet för den fortsatta analysen.

Den tredje fasen, som kallas *söka efter tema*, handlade om att vi aktivt letade efter och identifiera olika teman i det insamlade materialet. Efter att ha sorterat och färg kodat informationen i föregående fas gick vi nu igenom allt materialet för att se vilka återkommande mönster och relevant information som dök upp. Dessa mönster blev de teman som vi sedan använde som grund för vår studie. När vi hade identifierat dessa teman använde vi dem för att strukturera och organisera resultaten av studien. Varje tema representerade en viktig del av det vi hade upptäckt under vår forskning och de hjälpte oss att skapa en tydlig och logisk presentation av vårt material. Genom att gruppera informationen under dessa teman kunde vi på ett strukturerat sätt förmedla värdefulla data från intervjuerna. Detta steg var nödvändig för att säkerställa att resultaten inte bara var välorganiserade utan också meningsfulla och lätta att förstå för dem som läser studien.

I den fjärde fasen, som kallas *granska teman*, fokuserade vi på att kontrollera och säkerställa att de teman vi hade identifierat faktiskt stämde överens med det insamlade materialet. Detta

var ett viktigt steg för att försäkra oss om att våra teman var välgrundade och representerade det som faktiskt framkommit under intervjuerna. För att göra detta använde vi en tabell där vi kunde sammankoppla och jämföra våra teman med det konkreta innehållet från intervjuerna. I tabellen listade vi upp alla teman och kopplade dem till de specifika citat eller delar av texten som stöttade varje tema. Detta hjälpte oss att se om varje tema verkligen var relevant och om det fanns tillräckligt med underlag från materialet som stöd för det. Genom att använda denna metod kunde vi också upptäcka om det fanns några teman som behövde justeras eller omdefinieras. Om ett tema inte stämde väl överens med materialet eller om det saknades tillräckligt stöd kunde vi antingen förfinas temat eller kombinera det med ett annat. Detta steg var viktigt för att säkerställa att vår analys var noggrann och att resultaten vi presenterade var trovärdiga och väl underbyggda. Följande teman har identifierats i studiens resultat: lärares arbetssätt för att främja elevers läsförståelse 5.1, utmaningar relaterade till läsförståelse 5.2 samt användningen av multimodalitet i undervisningen 5.3.

I samband med den fjärde fasen gick vi vidare till den femte fasen, som kallas *definiera och namnge teman*. Här analyserade vi våra teman mer ingående för att koppla dem till studiens forskningsfrågor. Under processen justerade vi titlarna på temana flera gånger för att säkerställa att de var så lämpliga och relevanta som möjligt. Avslutningsvis genomförde vi den sista fasen, *producera en rapport*, där vi sammanställde och presenterade våra resultat baserat på den tematisering vi hade skapat under de tidigare faserna. Vårt resultat presenteras nedan efter våra etiska överväganden.

4.4 Validitet och Reliabilitet

Inom kvalitativ forskning, specifikt inom kvalitativ forskning, utgås det ifrån deltagarens åsikter, känslor och personliga uppfattning. Vid kvalitativ forskning får forskarna en djupare analys och olika nyanser som hade varit svårare att framställa vid en kvantitativ forskning. Alvehus (2019) betonar att kvalitativa studiers tillförlitlighet utgår ifrån begreppen validitet och reliabilitet. Validitet handlar om hur korrekt och representativ den insamlade datan är för det område och ämne som studien avser att undersöka. Som blivande lärare vill vi verkligen fördjupa oss i de kunskaper, erfarenheter och uppfattningar de intervjuade lärarna hade om hur de främjar elevers läsförståelse. För att vår studie skulle erhålla hög validitet har vi konstruerat vår intervjuguide utifrån studiens syfte och för att kunna besvara studiens forskningsfrågor. På grund av detta fick vi svar som var passande och stämde överens med

studiens utgångspunkt som i sin tur ledde till hög validitet. För att stärka studiens validitet har vi valt att enbart intervjua lärare som är legitimerade svensklärare i årskurs 4-6.

Reliabilitet, enligt Alvehus (2019), handlar om hur väl forskningen kan återupprepas och ge samma resultat vid upprepade undersökningar. I en studie baseras reliabiliteten på om andra forskare skulle kunna få samma resultat om de genomförde samma undersökning igen. Alvehus (2019) påpekar att reliabiliteten i kvalitativa studier, särskilt i intervjuer, är komplex och mångfacetterad. Han betonar att det är svårt för olika forskare att få exakt samma svar från en deltagare om personen intervjuas vid olika tillfällen. Flera faktorer påverkar detta, såsom tidpunkt, deltagarens erfarenheter, samhällsförändringar och personliga omständigheter. Vår förhoppning är att om andra forskare genomförde samma undersökning med samma intervjuguide och deltagare, skulle de få liknande resultat. I vår intervjuguide har alla deltagare fått samma huvudfrågor, men följdfrågorna har varierat beroende på intervjusituationen, svaren och relevansen. Detta kan ha påverkat reliabiliteten i vår studie, eftersom det inte går att garantera att någon annan hade fått exakt samma svar beroende på omständigheter eller situationer.

4.5 Forskningsetik

I denna studie har vi följt de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2017) har fastställt och som är obligatoriska enligt svensk lag. Dessa principer innebär att vi måste se till att deltagarnas integritet respekteras genom att uppfylla krav på konfidentialitet, samtycke, information och ansvarsfull användning av data. Alla deltagare informerades om studiens syfte via ett informationsbrev och hur deras svar skulle användas. Genom en samtyckesblankett fick deltagarna också veta att deras deltagande var frivilligt och att de kunde avbryta sin medverkan när som helst utan att ange anledning. För att säkerställa att deltagarna var medvetna om detta undertecknade de en samtyckesblankett som innehöll all relevant information om studien.

Inga personuppgifter eller känsliga uppgifter samlades in och all data hanterades konfidentiellt. För att skydda deltagarnas anonymitet användes diktafon som tillhörde Malmö universitet och allt inspelat material anonymiserades. All data har sparats på ett säkert sätt och kommer att raderas när studien är färdig. Dessutom följde vi sekretesslagen och tystnadsplikten, särskilt eftersom studien genomfördes i en skolmiljö där det är extra viktigt

att skydda deltagarnas identitet. För att säkerställa deltagarnas integritet kommer deras riktiga namn inte att användas i studien. Istället kommer de att tilldelas fiktiva namn såsom Emma, Anna, Maria, Jasmine och Alva. Genom att följa dessa etiska riktlinjer har vi säkerställt att studien är rättvis, trygg och respektfull mot alla som har deltagit

Studiens valda metod erbjöd en effektiv och flexibel väg för att samla in kvalitativa data som kunde belysa studiens frågeställningar på ett djupgående sätt. Genom noggrann förberedelse, testintervjuer och systematisk genomförande kunde vi säkerställa en hög validitet och tillförlitlighet i vår datainsamling. I nästa avsnitt presenteras studiens resultat.

5. Resultat

I detta avsnitt presenteras och analyseras resultaten från de semistrukturerade intervjuerna utifrån studiens teoretiska ramverk. Analysen bygger på det sociokulturella perspektivet samt den kognitiva teorin om multimodalt lärande, där begreppen scaffolding och den proximala utvecklingszonen också integreras. Nedan presenterar vi vår tematiska analys utifrån studiens tre forskningsfrågor. Genom att organisera resultaten tematiskt strävar vi efter att ge en helhetsbild av lärarnas perspektiv och arbetssätt för att främja elevers läsförståelse.

Vi har identifierat tre huvudsakliga teman i vår analys. Det första temat, lärarens arbetssätt, besvarar studiens första forskningsfråga genom att belysa vilka lässtrategier lärarna använder i undervisningen och hur de upplever att dessa stödjer elevernas läsförståelse. Det andra temat, upplevda utmaningar med läsförståelse, behandlar studiens andra forskningsfråga och fokuserar på de hinder som lärare identifierar i arbetet med att utveckla elevers läsförmåga samt hur dessa relaterar till elevvariation och undervisningsmetoder. Det tredje temat, multimodalitet och digitala verktyg, besvarar studiens tredje forskningsfråga genom att analysera hur lärare resonerar kring användningen av digitala och multimodala resurser i läsundervisningen. Denna tematisering gör det möjligt att få en tydligare översikt och en djupare förståelse för deltagarnas perspektiv och erfarenheter.

5.1 Lärares arbetssätt

I detta avsnitt undersöker vi hur lärarna beskriver sitt arbete med att främja elevernas läsförståelse genom användningen av lässtrategier i sin undervisning. Lärarna vi intervjuade använder en variation av metoder för att stärka elevernas läsförståelse och skapa en inkluderande och stimulerande läsmiljö. De ser läsundervisningen som en process där eleverna behöver få verktyg och strategier för att inte bara avkoda text utan också tolka, analysera och reflektera över innehållet. Vår analys visar att lärarna använder en lång rad olika metoder för att stärka elevernas läsförståelse.

5.1.1 Högläsning

Samtliga lärare i studien lyfter fram högläsning som ett centralt och effektivt verktyg för att stärka elevernas läsförståelse. Genom högläsning får eleverna möjlighet att höra hur språket används, följa med i berättelser och diskutera texter tillsammans och detta bidrar till en djupare förståelse och ökad motivation för läsning.

Anna, som lade stor vikt vid läsningen som ett medel för personlighetsutveckling, fantasi och empati, ser högläsning som ett sätt att skapa en gemensam upplevelse där eleverna engageras och ges möjlighet att analysera och reflektera över innehållet. Hon beskriver hur hon under högläsningen stannar upp för att diskutera texten och låter eleverna tänka vidare kring handlingen. Hon förklarar: "När jag läser högt försöker jag alltid skapa en dialog med eleverna. Jag frågar till exempel vad tror ni händer härnäst?". Vidare betonar Anna även att det handlar om att få eleverna att engagera sig i texten och se läsningen som något mer än bara ord på en sida. Genom dessa samtal hjälper hon eleverna att fördjupa sin förståelse och utveckla ett mer aktivt läsande.

Även Alva lyfter fram högläsning som ett sätt att skapa en gemensam upplevelse precis som Anna, men hon betonar också att den ger läraren möjlighet att introducera och förklara nya ord och begrepp. Hon understryker att högläsningen skapar en plattform för samtal och reflektion där eleverna kan relatera texten till sina egna erfarenheter. Alva beskriver hur hon ofta ställer frågor som "Vad tycker ni om karaktärens val?" eller "Hur tror ni att ni själva skulle ha hanterat en liknande situation?" Målet är att få eleverna att tänka kritiskt och se läsning som en upplevelse där de själva är med och utforskar betydelser och tolkningar. För både Anna och Alva är högläsningen inte bara en stund för att ta del av en berättelse utan en aktiv process där eleverna ges möjlighet att utveckla sin läsförståelse genom diskussion och reflektion. Efter högläsningen arbetar de vidare med texten genom skrivuppgifter, gruppsamtal eller gemensamma analyser. Alva betonar att "det är i samtalet kring texten som läsförståelsen verkligen växer. När eleverna får dela sina idéer och reflektera tillsammans blir läsningen så mycket mer meningsfull."

Detta kan vi sammankoppla till det sociokulturella perspektivets idé om att kunskap skapas i samspel med andra (Säljö m.fl. 2020; Liberg, 2019). Det sociokulturella perspektivet betonar att lärande sker genom social interaktion, dialog och delaktighet i gemensamma aktiviteter . I

både Annas och Alvas användning av högläsning förmedlas kunskap genom gemensam språklig interaktion med andra i form av diskussioner. När de ställer öppna frågor och inleder diskussioner kring textens innehåll, agerar de som stöd som möjliggör för eleverna att utveckla sin förståelse genom ett gemensamt resonemang. I sin tur är detta i linje med Vygotskijs (1978) tankar om att språket är centralt för att forma vår förståelse av världen.

Lärarna i studien är eniga om att högläsning är en viktig metod för att utveckla elevers läsförståelse. Framför allt Anna och Alva beskriver hur högläsningen används för att skapa en gemensam upplevelse där eleverna engageras och ges möjlighet att tolka och reflektera över innehållet. Även de andra lärarna betonar att högläsning inte bara introducerar nya texter utan också bidrar till att stärka elevernas förmåga att förstå och analysera det lästa genom samtal och diskussion.

Även detta resultat kan vi koppla till det sociokulturella perspektivet, där textförståelse utvecklas genom social interaktion snarare än som en individuell färdighet (Säljö m.fl. 2020). Lärarna i studien, särskilt Anna och Alva, använder högläsning som en metod för att skapa en gemensam förståelse av texten genom samtal och reflektion. Genom att ställa frågor och uppmuntra diskussioner möjliggör de en social kontext där eleverna tillsammans utforskar och tolkar innehållet. Detta överensstämmer med Säljö m.fl. (2020) syn på att förståelse av en text inte är en isolerad process, utan något som formas i samspel med andra.

Sammanfattningsvis visar analysen att högläsning ger lärarna möjlighet att introducera och förklara nya ord och begrepp samt säkerställa att alla elever förstår textens innehåll. Genom att kombinera högläsning med diskussioner och frågor får eleverna verktyg att förstå texter på ett djupare plan vilket gör läsupplevelsen mer givande och utvecklande. Samtidigt skapar högläsning en gemensam läsupplevelse som ger eleverna en plattform för samtal och reflektion. Lärarna betonar vikten av att ställa frågor under och efter läsningen, till exempel om karaktärernas val eller hur eleverna själva skulle ha hanterat liknande situationer. Detta främjar elevernas kritiska tänkande och gör läsningen till en gemensam utforskning av betydelser och tolkningar.

5.1.2 Omläsning

Omläsning är en strategi som lärarna i studien lyfter fram som avgörande för att stärka elevernas läsförståelse. Genom att läsa en text flera gånger får eleverna möjlighet att fördjupa sin förståelse, identifiera nyanser och göra kopplingar mellan olika delar av innehållet. Lärarna betonar att omläsning inte enbart handlar om att läsa om en text mekaniskt, utan att det är en aktiv process där eleverna utvecklar sin förmåga att tolka, analysera och reflektera över det de läser.

Lärarna lyfter fram olika aspekter av omläsningens betydelse. En aspekt som särskilt betonas är hur strategin hjälper elever att upptäcka samband i texten. Jasmine beskriver hur hon uppmuntrar eleverna att gå tillbaka i texten när de stöter på något svårt, istället för att bara gissa eller hoppa över det. Hon berättar om en situation där en elev efter att ha läst om ett avsnitt, insåg att en karaktärs rädsla hade förklarats tidigare i berättelsen. Det hjälper eleven att förstå varför personen sprang iväg. "Då märker jag att de börjar förstå sammanhanget och se hur olika delar av texten hänger ihop" säger Jasmine. Hon menar att omläsning på detta sätt hjälper elever att utveckla en mer självständig och djupgående förståelse av texten.

Detta kan kopplas till Vygotskijs (1978) teori om den proximala utvecklingszonen och scaffolding, där lärarens vägledning hjälper elever att utveckla en djupare förståelse än vad de hade kunnat uppnå på egen hand. Genom att uppmuntra omläsning ger Jasmine ett stöd som möjliggör för elever att identifiera samband och tolka texten mer självständigt, vilket ligger i linje med Gibbons (2009) syn på scaffolding som ett verktyg för att gradvis öka elevens självständighet. Den sociala interaktionen mellan lärare och elev blir därmed en central del av lärandet, vilket också betonas av Säljö m.fl. (2020), som menar att förståelse av en text utvecklas genom samspel.

Jasmine betonar vikten av att elever går tillbaka i texten för att hitta ledtrådar och förstå sammanhang. Alva lyfter fram en annan viktig aspekt om hur omläsning kan hjälpa elever att relatera textens innehåll till sina egna erfarenheter. Hon beskriver hur hennes elever fastnade vid ordet "försoning" i en berättelse om en konflikt mellan två vänner. För att hjälpa dem att förstå bad hon dem läsa om avsnittet samtidigt som de skulle tänka på en egen erfarenhet av att lösa en konflikt. "Plötsligt ropade en elev att hennes syster hade gjort precis så veckan innan", berättar Alva. Genom att koppla ordet till en konkret upplevelse blev det mer begripligt och fick en djupare innebörd för eleverna.

Detta kan förstås utifrån Vygotskijs (1978) teori om mediering, där språkliga verktyg fungerar som en brygga mellan ny kunskap och elevens tidigare erfarenheter. Genom att föreslå att eleverna återvänder till texten och reflektera över sina egna upplevelser hjälper Alva dem att tolka och förstå begreppet "försoning". Här fungerar omläsning som ett verktyg för att skapa en meningsfull koppling mellan textens innehåll och elevernas livsvärld. Detta ligger i linje med Säljö m.fl. (2020), som betonar att lärande sker genom stöttning från en mer erfaren person, exempelvis en lärare som vägleder eleverna i att förstå nya begrepp.

Både Jasmine och Alva ser omläsning som en metod som hjälper elever att reflektera över och ifrågasätta det de läser. Genom att läsa om en text kan eleverna upptäcka nya detaljer, dra mer välgrundade slutsatser och utveckla en mer aktiv relation till innehållet. Istället för att endast fokusera på att förstå enskilda ord får eleverna genom omläsning möjlighet att tolka helheten och sätta texten i ett bredare sammanhang.

5.1.3 Läsförståelsestrategier

För att hjälpa eleverna att utveckla en djupare förståelse av texter jobbar lärarna med att lära ut användningen av lässtrategier, som ger struktur och stöd i läsprocessen. En återkommande faktor för samtliga lärare var användningen av de fem *strategierna, spågumman, detektiven, reportern, konstnären och cowboyn*. Spågumman handlar om att förutse innehåll och göra förutsägelser om texten, något som skapar engagemang och nyfikenhet. Detektiven fokuserar på att analysera och leta efter ledtrådar i texten för att lösa dess gåtor. Reportern hjälper eleverna att sammanfatta och hitta huvudbudskapet medan konstnären uppmuntrar dem att visualisera och skapa mentala bilder av händelserna i texten. Slutligen låter cowboyn eleverna koppla texten till sina egna erfarenheter och reflektera över dess betydelse. Alla lärare nämnde användningen av de fem lässtrategierna men vi har valt att fokusera på Anna och Maria som beskrev användningen av dessa lässtrategier tydligast.

Anna, en av de intervjuade lärarna som tydligt beskriver hur hon lär ut lässtrategier, betonar vikten av lässtrategierna och användningen av dem i sin undervisning. Hon menar att lässtrategierna ger eleverna en tydlig ram och struktur som underlättar deras möte med olika texttyper, något som gör det lättare för dem att hantera och förstå texter på ett mer självständigt sätt. Hon använder strategin spågumman som ett exempel på hur eleverna kan förutse vad som kommer att hända genom att analysera bilder och rubriker innan de börjar

läsa. Anna beskriver hur hon introducerar strategin genom att säga: ”Okej, nu ska vi vara spågumman, titta på bilderna och gissa vad som händer sen. Eleverna fattar direkt och det gör läsningen roligare och mer hanterbar.” Genom att använda spågumman som en del av läsprocessen får eleverna en tydlig och strukturerad metod för att engagera sig i texten och skapa förutsättningar för en djupare förståelse.

I praktiken guidar Anna eleverna genom att visa hur olika lässtrategier kan tillämpas i olika lärsituationer. När eleverna stöter på svåra ord eller komplicerade meningar använder de detektiven för att bryta ner texten och leta efter sammanhang som kan ge ledtrådar till betydelsen. Anna förklarar att nyckeln är att göra strategierna synliga genom att tänka högt och visa hur hon själv använder dem. Hon beskriver hur hon visualiserar en scen med hjälp av konstnären eller sammanfattar en text med hjälp av cowboyn. På så sätt blir strategierna konkreta och tillgängliga för eleverna. Till exempel när hon använder konstnären visar hon hur eleverna kan skapa mentala bilder av händelser i texten, vilket gör innehållet mer konkret och lättare att förstå. Med cowboyn sammanfattar hon texten och kopplar den till elevernas egna erfarenheter som gör läsningen mer meningsfull och personlig. Genom att använda dessa strategier på ett synligt och strukturerat sätt skapar Anna en läsundervisning som inte bara stärker elevernas läsförståelse utan också gör läsningen mer engagerande och tillgänglig för alla.

Maria, den andra lärare i studien som också lyfter fram betydelsen av att lära ut lässtrategier, betonar vikten av att lässtrategierna inte bara hjälper eleverna att förstå textens innehåll utan också utvecklar deras förmåga att analysera och tolka det de läser. Hon menar att målet är att eleverna ska gå från att enbart läsa ord till att aktivt utforska och bearbeta texten på ett djupare plan. “Genom att systematiskt använda strategierna lär sig eleverna att närma sig texter på ett mer självständigt sätt, vilket stärker deras självförtroende och gör att de vågar ta sig an mer utmanande texter”, säger Maria.

I vissa avseenden jobbar Anna och Maria på samma sätt. Båda använder strategierna för att skapa en tydlig struktur och göra läsningen mer hanterbar för eleverna. De betonar också vikten av att göra strategierna synliga och konkreta så att eleverna kan förstå och använda dem effektivt. Samtidigt finns det skillnader i deras arbetssätt. Medan Anna ofta använder strategierna genom att tänka högt och visa hur hon själv använder dem, låter Maria eleverna utforska och tillämpa strategierna i grupparbeten och diskussioner. Till exempel får eleverna i

Marias klass analysera bilder och rubriker tillsammans och dela sina förutsägelser med klassen, och detta skapar en mer samarbetsinriktad läsoplevelse. När eleverna stöter på svåra ord eller meningar uppmuntrar Maria dem att arbeta i par för att leta efter ledtrådar i texten och diskutera hur de kan tolka innehållet. Dessutom låter hon eleverna visualisera och sammanfatta texter i kreativa former, som teckningar eller korta presentationer, och det gör läsningen mer engagerande och meningsfull.

Annas och Marias arbete med läsförståelsestrategier kan kopplas till det sociokulturella perspektivet, scaffolding och den proximala utvecklingszonen. Vygotskij (1978) betonar vikten av social interaktion och kommunikation för lärande. Utifrån resultatet kan vi se att användningen av lässtrategier på ett synligt och strukturerat sätt, som Anna och Maria gör, skapar en lärandemiljö där eleverna får stöd att utveckla sin läsförståelse i samspel med både läraren och sina klasskamrater. Säljö m.fl. (2020) påpekar att förståelsen av texter inte sker isolerat, utan formas genom dialog och gemensamma aktiviteter. Vi kan tolka resultatet utifrån när Maria låter eleverna arbeta i grupp för att analysera texter eller diskutera svåra ord, får de möjlighet att tillsammans konstruera mening och skapa en djupare förståelse. Vidare kan Annas och Marias arbetssätt även kopplas till begreppet scaffolding (Gibbons, 2009), där läraren ger stöd genom att modellera strategier och successivt minska sitt stöd i takt med att eleverna utvecklar en större självständighet i sin läsning. Säljö (2014) understryker att den proximala utvecklingszonen kan delas upp i två stadier: det första stadiet, där eleven fungerar självständigt och inte behöver stöd, och det andra stadiet, där eleven är i behov av extern hjälp för att ta sig vidare. Genom att anpassa undervisningen efter elevernas behov och nivå skapar lärarna en lärandemiljö där eleverna kan röra sig inom sin proximala utvecklingszon (Säljö, 2014) och på så sätt successivt utveckla sin läsförståelse.

Både Anna och Maria ser hur strategierna hjälper eleverna att engagera sig mer aktivt i läsningen. Lärarna framhåller att dessa fem strategier, när de används systematiskt och i kombination med varandra, bidrar till en helhetsförståelse av läsning och hjälper eleverna att utveckla en bredare och mer analytisk syn på texter. Lärarna betonar att integreringen av dessa strategier i undervisningen får eleverna inte bara stöd i sin läsförståelse utan också verktyg för att tolka, reflektera och analysera texter på ett mer självständigt sätt. Det handlar inte bara om att läsa orden utan om att förstå, dra slutsatser och upptäcka nya perspektiv genom texten.

5.2 Utmaningar relaterade till läsförståelse

Lärarna i studien lyfter fram att bristande läsförståelse till stor del beror på samspelet mellan minskad läsning och ett begränsat ordförråd. I det här avsnittet lyfter vi väl fram vilka utmaningar lärarna ser med elevernas minskade läsning och ordförrådets betydelse. I relation till denna syn på läsning uttrycker alla lärare oro över att många elever inte läser tillräckligt mycket, vilket påverkar deras läsutveckling och förmåga att förstå och tolka texter på ett djupare plan.

Lärarna menar att bristen på regelbunden läsning kan göra det svårare för eleverna att utveckla de färdigheter som krävs för att dra slutsatser, reflektera och engagera sig i det de läser. Den som framför allt sätter ord på den oro är Anna som säger att: "Jag har sett hur läsningen förändrats genom åren. Barn läser inte lika mycket på egen hand längre, vilket gör skolans arbete ännu viktigare." Hon menar därför att skolan måste ta ett aktivt ansvar för att kompensera för den minskade läsningen i hemmet. Genom att arbeta med läsning på ett sätt som både stärker elevernas förståelse och inspirerar dem att fortsätta läsa på egen hand kan skolan bidra till att upprätthålla läsningens betydelse. Anna ser det som väsentligt att skolan inte bara undervisar i läsningens tekniska aspekter utan också skapar en kultur där böcker och berättelser ses som något meningsfullt och berikande.

Detta resultat kan sammankopplas till det sociokulturella perspektivet. Anna betonar att skolan måste ta ett aktivt ansvar för att kompensera för minskad läsning hemma, vilket speglar Vygotskijs (1978) idé om att lärande sker genom interaktion med andra. Utifrån resultatet kan vi tolka att skolan måste förse elever med fler läsmöjligheter i skolan där litteratur uppmärksammas.

Lärarna är eniga om att ett begränsat ordförråd utgör en av de största utmaningarna för elevernas läsförståelse. De lyfter fram hur elever som saknar tillräckligt många ord ofta fastnar vid enskilda ord i en text, som gör det svårt för dem att förstå helheten och sammanhanget. Detta leder inte bara till att eleverna får svårare att tolka och analysera texter utan även att de riskerar att tappa motivationen att läsa.

Ett exempel på detta lyfter Maria fram, då hon beskriver hur många elever inte ens försöker läsa vidare när de stöter på ord de inte förstår, vilket gör att de tappar hela innebörden av

texten. ”Jag märker att många elever inte ens försöker läsa vidare när de stöter på ord de inte förstår, vilket gör att de tappar hela förståelsen,” säger hon. Denna bild delas av Alva, som menar att osäkerheten kring svåra ord kan skapa en känsla av hopplöshet hos eleverna. Hon beskriver hur de inte förstår texter med okända ord eftersom de redan på förhand tror att de inte kommer att förstå. ”Många elever vet inte vad vissa ord betyder då förstår de inte texten vilket leder till försämrade läsförståelse.”, förklarar hon.

Lärarnas observationer om elevers begränsade ordförråd och dess konsekvenser för läsförståelsen kan vi koppla till begreppet scaffolding inom det sociokulturella perspektivet. När Maria och Alva beskriver hur elever ger upp vid svåra ord, visar detta att de befinner sig i den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1978) de behöver just nu stöd från en mer erfaren person (läraren) för att kunna hantera textens utmaningar. Enligt Gibbons (2009) är det här scaffolding blir avgörande genom att ge eleverna strategier för att hantera okända ord kan läraren hjälpa dem att gradvis bli mer självständiga läsare.

Sammanfattningsvis är lärarna eniga om att ordförrådets betydelse för läsförståelsen är viktigt och att elever som inte har ett brett ordförråd ofta får svårt att tillgodogöra sig textens innehåll. De ser detta som ett hinder för elevernas utveckling inom läsning eftersom det begränsar deras förmåga att tolka texter, dra slutsatser och reflektera över innehållet.

5.3 Multimodalitet i undervisningen

Samtliga lärare betonar användningen av multimodalitet i deras undervisning. De som tydligast beskriver sin användning av multimodalitet är Jasmin och Alva. De betonar att deras undervisning innehåller multimodala metoder som gör det lättare för många elever att förstå innehållet eftersom de får visuellt eller auditivt stöd. Detta är särskilt viktigt för de elever som kämpar med läsning. Att använda olika modaliteter gör det möjligt för eleverna att koppla samman information med bild och ljud, vilket inte bara stärker deras läsförståelse utan också främjar ett djupare och mer nyanserat lärande.

Utifrån resultatet framgår det att flera av lärarna ser digitala verktyg som en viktig resurs för att stötta elevernas lärande, särskilt när det gäller läsning och skrivning. Jasmine beskriver hur hon använder iPads och olika appar för att underlätta elevernas läsning. Hon lyfte fram att digitala verktyg som ljudböcker och stavningshjälp kan ge eleverna extra stöd och underlätta

deras förståelse av texter. Hon förklarar: "När eleverna får använda en iPad för att lyssna på ljudbok eller använda stavningshjälp, kan de fokusera mer på innehållet istället för att fastna i svårigheter med ord eller stavning". Det gör det möjligt för dem att få ett bättre grepp om textens helhet." Alva betonar också hur digitala verktyg, som läsappar, kan ge eleverna möjlighet att läsa texter på ett mer interaktivt sätt. Hon menar att eleverna ofta känner sig mer engagerade när de får använda dessa digitala hjälpmedel, vilket kan bidra till en mer positiv inställning till läsning och samtidigt stärka deras läsförståelse.

Jasmine beskriver hur hon i sin undervisning varierar presentationen av en text genom att använda bilder, filmer, ljud och digitala verktyg. Hon menar att många elever har lättare att förstå innehållet när de får en visuell eller auditiv koppling eftersom det hjälper dem att knyta an till texten på ett mer konkret sätt. Hon förklarar: "För många elever blir det lättare att förstå en text om de först får se en bild eller höra den uppläst. Det gör att de kan koppla ihop det de läser med något konkret och då blir det lättare att både ta in och komma ihåg innehållet."

Alva betonar vikten av att kombinera text med andra uttrycksformer för att skapa en mer interaktiv och inkluderande läsupplevelse. Genom att integrera bilder, ljud och filmsekvenser i undervisningen gör hon läsningen mer tillgänglig och engagerande för elever med olika sätt att ta till sig information. Hon beskriver hur eleverna först kan få se en bild kopplad till texten och tillsammans diskutera vad de tror att berättelsen handlar om. "Om vi till exempel läser en berättelse så kan vi först titta på en bild kopplad till texten och prata om vad vi tror att den handlar om," förklarar hon.

Detta resultat kan vi koppla detta till den kognitiva teorin om multimodalt lärande, som betonar vikten av att bearbeta information genom flera sinnen samtidigt. Enligt Rasmusson (2014) förbättras elevernas förståelse när de får tillgång till olika typer av multimodala medier. Detta stämmer överens med lärarnas användning av digitala verktyg, som Ipads, ljudböcker och stavningshjälp, som möjliggör en mer mångsidig inlärningsupplevelse. Jasmine och Alva beskriver hur de integrerar olika medier, som bilder, ljud och film, för att stödja elevernas förståelse och engagemang. Vi tolkar det som att denna mångsidiga användning av digitala verktyg kan hjälpa eleverna att skapa starkare och mer hållbara minnen och förståelse för det de lär sig, vilket enligt Bergseth et al. (2022) är en central aspekt i den kognitiva teorin om multimodalt lärande.

Utöver detta menar Alva att eleverna får en djupare förståelse om de får ta del av texten genom flera olika modaliteter. Alva nämner att i hennes klass lyssnar de också på en ljudbok version eller ser en kort filmsekvens. Det hjälper eleverna att förstå helheten och gör att fler kan vara delaktiga i samtalen om texten. Hon ser detta arbetssätt som ett sätt att öka elevers engagemang och ge dem fler ingångar till läsningen. Genom att variera presentationen av texter på detta sätt kan fler elever känna sig delaktiga och utveckla en djupare förståelse för det de läser.

I linje med Alva ger Jasmine ett liknande exempel på multimodalt arbete i läsundervisningen. För att konkretisera hur de arbetar med multimodalitet introducerar hon ofta en text genom att visa en bild eller en kort filmsekvens. Därefter följer en diskussion där eleverna får spekulera kring vad texten kan handla om. Alva använder sig av ljudböcker och filmsekvenser för att ge eleverna en alternativ ingång till texten vilket hon följer upp med gruppdiskussioner där eleverna får reflektera över innehållet. Båda lärarna använder digitala verktyg som interaktiva whiteboards och läsappar, för att kombinera text med bilder och ljud på ett sätt som engagerar eleverna och gör läsningen mer tillgänglig.

Resultatet kan kopplas till det sociokulturella perspektivet och mediering Säljö (2014) betonar att lärande sker genom social interaktion och med hjälp av medierade verktyg. Alva och Jasmin arbetar med digitala verktyg i samband med diskussioner och gruppsamtal där eleverna ges möjlighet att utveckla sina kunskaper och förståelser i sociala sammanhang, vilket är i linje med Vygotskijs syn på lärande som en social process (Gibbons, 2009). Utifrån resultatet kan vi också koppla arbetet med multimodala verktyg till mediering, då lärarna använder verktyg som ljudböcker, filmsekvenser och bilder för att stödja elevernas förståelse. Enligt Säljö (2014) sker ett medierad lärande när språk och andra verktyg hjälper elever att förstå och tolka världen. Vi tolkar resultat som att lärarna använder multimodal verktyg i undervisningen för att skapa en tillgänglig inlärningsmiljö som främjar elevernas läsförmåga.

Medan Jasmine framför allt betonar vikten av att skapa en koppling mellan text och bild för att stödja elevernas minne och förståelse, fokuserar Alva mer på hur olika uttrycksformer kan bidra till att skapa en gemensam läsupplevelse. Båda lyfter dock fram att multimodalitet är ett betydelsefullt verktyg för att ge eleverna fler möjligheter att ta till sig och tolka texter utifrån sina egna styrkor och förutsättningar. Utifrån intervjuerna kan vi se att lärarna ser multimodalitet som en central del av arbetet med läsförståelse. Genom att använda flera olika

modaliteter skapas en mer dynamisk och inkluderande undervisningsmiljö där fler elever känner sig motiverade och delaktiga i sin läsning.

6. Slutsats och diskussion

I detta kapitel sammanfattas studiens resultat i relation till syftet och forskningsfrågorna. Resultaten diskuteras och problematiseras utifrån tidigare forskning. Därefter görs en kritisk granskning av studiens metodval. Vi reflekterar även över vilka konsekvenser resultaten kan ha för vår framtida yrkesroll som lärare. Avslutningsvis presenteras förslag på vidare forskning inom området. Avsnittet är indelat i fem delar: 6.1 sammanfattning av resultat, 6.2 diskussion, 6.3 metoddiskussion, 6.4 implikationer för professionen, 6.5 förslag för vidare forskning.

6.1 Sammanfattning av resultat

Studiens syfte var att undersöka vilka lässtrategier mellanstadielärare använder i sin undervisning och hur de upplever att dessa stödjer elevers läsförståelse. Studien syftade även till att identifiera de utmaningar som lärare möter i arbetet med att främja elevers läsutveckling, samt hur de resonerar kring användningen av digitala verktyg i undervisningen. Genom vår studie har vi fått insikt i olika metoder som lärare använder, exempelvis högläsning och undervisning i läsförståelsestrategier, vilka har en positiv inverkan på elevers förståelse och engagemang för texter. Med hjälp av de teoretiska begreppen scaffolding och den proximala utvecklingszonen har vi fått en djupare förståelse för hur lärare stöttar elevers läsutveckling.

Resultatet visar även att lärare som strukturerar sin undervisning kring dialog och reflektion bidrar till att elever utvecklar en mer aktiv och självständig läsning. Studiens utgångspunkt var de intervjuade lärarnas erfarenheter och kompetenser, då vi ville få insikt i vilka faktorer som främjar eller hindrar elevers läsförståelse. Genom analysen av våra resultat har vi kunnat urskilja att många lärare upplever utmaningar kopplade till elevers minskade läsvanor och begränsade ordförråd, vilket påverkar deras förmåga att tillgodogöra sig texter.

Samtidigt lyfter lärarna fram multimodalitet och digitala verktyg som viktiga strategier för att göra läsning mer tillgänglig. Genom att kombinera text med bilder, ljud och interaktiva resurser skapas fler ingångar till förståelse och motivation. Dock framkommer det även utmaningar med digitala verktyg, såsom behovet av tydlig vägledning och att tekniken inte alltid används på ett sätt som gynnar läsutvecklingen. Slutligen visar resultatet att en kombination av social interaktion, tydliga lässtrategier och mångsidiga arbetsätt, inklusive

digitala resurser, skapar en inkluderande läsmiljö där fler elever kan utveckla sin läsförståelse och motivation för läsning.

6.2 Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat i relation till syftet och forskningsfrågorna. Vi analyserar hur mellanstadielärare beskriver sitt arbete med att utveckla elevers läsförståelse, de utmaningar de möter samt deras resonemang kring användningen av digitala verktyg och multimodalitet. Resultaten diskuteras i relation till tidigare forskning. Vi reflekterar också över de didaktiska implikationer som resultaten kan ha, både för lärare i klassrummet och för skolans uppdrag i stort. Dessutom problematiseras resultaten ur ett didaktiskt perspektiv, där vi diskuterar vad de innebär för undervisningens utformning, lärarens roll och skolans ansvar att skapa en tillgänglig, språkutvecklande och likvärdig undervisning i läsförståelse.

Studiens resultat visar att lärarna betraktar läsning som en grundläggande del av både elevernas kunskapsutveckling och personliga växande. De beskriver läsning som något mer än en teknisk färdighet; det handlar inte enbart om att avkoda ord, utan om att förstå, tolka, analysera och reflektera över textens innehåll, något som även lyfts fram av Lindholm (2019), som betonar vikten av att elever aktivt engageras i texter för att utveckla sin läsförståelse.

Särskilt högläsning lyfts i studien fram som en central undervisningsmetod. Lärarna använder den för att introducera texter, skapa gemensamma upplevelser och underlätta samtal om innehållet. Det rör sig inte om en passiv aktivitet, utan om ett tillfälle för aktivt språkligt samspel där läraren stannar upp, ställer frågor och modellerar tänkande. Detta överensstämmer med Eckeskogs (2013) studie, där högläsning beskrivs som en modell för hur en erfaren läsare tillämpar strategier, vilket stärker elevernas förståelse.

Resultaten i vår studie visar att högläsning inte bara främjar förståelsen av innehållet utan även fungerar som en väg in i ordförrådsutveckling. Lärarna beskriver hur de medvetet förklarar svåra ord och begrepp under läsningen, vilket stöds av Biemiller och Boote (2006) som visade att upprepad högläsning i kombination med ordförklaringar förbättrar både ordförråd och läsförståelse. Även Andréasson och Sandell Ring (2023) framhåller att ordförrådet är en avgörande faktor för att elever ska kunna ta till sig innehållet i en text, vilket gör lärarens stöttning under högläsningen särskilt viktig.

Samtidigt kan man problematisera att högläsningens effektivitet till stor del beror på hur den genomförs. Om högläsningen sker utan interaktion eller stöttande samtal riskerar den att bli en ensidig aktivitet där eleverna förblir passiva mottagare. Det kräver alltså att läraren är språkligt medveten, planerar sina frågor i förväg och anpassar dem till elevernas nivå.

En av de mest framträdande utmaningarna som lyfts av lärarna i studien är elevers begränsade ordförråd och minskade läsvanor. Dessa faktorer påverkar elevernas möjligheter att tolka texter, delta i samtal och utveckla en djupare förståelse för innehållet. Resultatet bekräftas av tidigare forskning: Andréasson och Sandell Ring (2023) menar att elever behöver förstå minst 95–98 % av orden i en text för att kunna tillgodogöra sig innehållet, vilket innebär att även ett måttligt begränsat ordförråd kan utgöra ett betydande hinder. Spencer m.fl. (2018) identifierar ordförråd som en avgörande faktor för elevers lässvårigheter och betonar vikten av att undervisningen aktivt inkluderar arbete med både ordförståelse och kontextuella sammanhang.

Dock väcker detta resultat viktiga frågor kring undervisningens genomförande. Att erbjuda individanpassat stöd till samtliga elever är en tids och resurskrävande uppgift, särskilt i elevgrupper där språknivån varierar kraftigt. Det kräver att läraren är språkligt lyhörd, arbetar förebyggande och använder klassrumstrategier som möjliggör språklig stöttning även i helklass. Här finns en tydlig spänning mellan det ideala och det praktiskt möjliga, något som aktualiserar behovet av kollegialt samarbete och organisatoriskt stöd.

Flera av de intervjuade lärarna uttrycker också att elevernas läsvanor förändrats över tid. De upplever att elever i allt mindre utsträckning läser på egen hand särskilt utanför skoltid, vilket påverkar deras ordförråd och allmänna språkmedvetenhet. Det innebär inte bara att fler lästillfällen behöver skapas i skolan, utan också att läsning bör integreras i flera ämnen, inte enbart i svenskundervisningen och presenteras som en meningsfull och lustfylld aktivitet.

Resultaten i studien visar att lärarna arbetar aktivt och medvetet med att undervisa i strukturerade lässtrategier, särskilt genom de fem lässtrategierna. Dessa strategier att förutspå, visualisera, sammanfatta, analysera och koppla till egna erfarenheter och används som verktyg för att stödja elevernas förståelse av texten och främja ett mer engagerat och självständigt läsande. Forskning visar att strategianvändning gynnar läsförståelsen framför allt när elever får lära sig att använda dem metakognitivt. Othman et al. (2014) visade i sin studie att elever som undervisades i lässtrategier utvecklade en betydligt bättre förståelse än de som

inte gjorde det, särskilt när de själva fick reflektera över sitt sätt att läsa. Lindholm (2019) bekräftar detta och betonar att strategierna inte bara hjälper elever att förstå vad de läser utan också hur de läser.

Genom lärarnas svar framkommer det att lärarna varierar sin undervisning genom att både modellera strategier och låta eleverna öva dem i gemensamma och individuella sammanhang. Ett centralt inslag i detta arbete är lärarens synliggörande av sina egna tankar under läsningen, något som Eckeskog (2013) visade har stor betydelse. När läraren tänker högt, analyserar texten och visar hur man tar sig an svåra ord eller gör förutsägelser, skapas ett konkret exempel för eleverna att härma och vidareutveckla. Samtidigt visar resultaten att elevernas strategianvändning inte enbart formas av lärarens instruktioner, utan också av de sociala sammanhang där läsningen sker. När eleverna arbetar i par eller grupper, som flera av lärarna i studien beskriver, ges de möjlighet att tillsammans skapa mening av texten vilket stärker både förståelsen och den kommunikativa kompetensen.

Det är dock viktigt att problematisera risken att strategierna reduceras till schematiska verktyg som används utan djupare förståelse. Om fokus ligger på att "använda strategier" snarare än på att utveckla läsförståelse, finns det en risk att eleverna tillämpar dem mekaniskt utan att reflektera över varför och när de är användbara. Det krävs alltså en medveten didaktik där strategiernas funktion i förståelseprocessen tydliggörs och där eleverna får utrymme att reflektera över sin egen läsning. Detta kräver i sin tur att läraren är språkligt medveten och kan anpassa undervisningen till olika elevers behov.

Lärarna i studien beskriver hur de använder multimodala arbetssätt exempelvis genom att kombinera text med bild, ljud och digitala verktyg för att stärka elevers läsförståelse. Denna metod ses som ett sätt att tillgängliggöra texter för elever med olika behov och förutsättningar, särskilt de som har svårt att ta till sig traditionell enbart skriftlig information. Resultaten visar att eleverna blir mer engagerade när undervisningen inkluderar visuella eller auditiva stöd vilket också bekräftas i forskningen. Enligt den kognitiva teorin om multimodalt lärande gynnas förståelsen när flera sinnen aktiveras samtidigt, då informationen bearbetas mer effektivt i arbetsminnet (Marzban & Fábíán, 2022).

I linje med detta visar Wing och Lo-Philips (2024) att elever som fick ta del av läsundervisning med ljudböcker, bilder och digitala resurser utvecklade en bättre förmåga att tolka och förstå texter. Multimodal undervisning kan därmed fungera som ett stöd för att

konkretisera abstrakt innehåll, bygga ordförråd och skapa fler ingångar till textförståelse. Lärarna i studien menar att denna typ av arbetssätt inte bara stärker förståelsen, utan även väcker nyfikenhet och läslust vilket är särskilt viktigt för elever som annars riskerar att tappa motivationen.

Samtidigt visar resultaten att användningen av digitala och multimodala verktyg inte är oproblematiske. Både Marzban och Fábíán (2022) samt Wing och Lo-Philips (2024) påpekar att bristande digital kompetens hos lärare kan försvåra ett meningsfullt användande av dessa resurser. Om digitala verktyg används utan tydligt syfte eller utan att läraren vägleder eleverna i hur innehållet ska tolkas, finns det en risk att fokus förskjuts från lärande till yttre stimuli som spel, färger eller effekter. Det ställer därför höga krav på läraren som didaktisk designer, där tekniken integreras medvetet och kopplas till tydliga lärandemål.

Det blir också tydligt att multimodalitet i sig inte är en lösning på bristande läsförståelse, utan ett pedagogiskt verktyg som rätt använt kan bidra till att förstärka undervisningen. Det är alltså i samspelet mellan verktyg, elever och lärare som det meningsfulla lärandet uppstår. Resultaten visar att multimodal undervisning kan bidra till en mer tillgänglig och engagerande läsmiljö men att dess effekt beror på hur den används. När digitala och visuella resurser integreras i undervisningen på ett genomtänkt sätt och i kombination med samtal, strategiundervisning och tydlig lärarvägledning kan de stärka både läsförståelse och motivation hos eleverna.

Sammanfattningsvis visar resultaten en stark samklang mellan lärarnas metoder och tidigare forskning. Lärarna använder strategier och verktyg som forskning visat är effektiva för att stärka läsförståelse, exempelvis högläsning, omläsning, metakognitiva strategier och multimodalitet. Samtidigt synliggör resultaten de utmaningar som finns i praktiken: tidsbrist, variation i elevgruppens språkliga nivå och behovet av digital kompetens. Det blir tydligt att lärarens roll som språk- och strategistödare är avgörande både i att undervisa om textens innehåll och i att stötta elevernas utveckling av verktyg för att förstå och tolka. Resultaten visar att framgångsrik läsundervisning bygger på en kombination av social interaktion, undervisning i strategier, samt tillgång till meningsfulla resurser, digitala såväl som analoga i en undervisning där eleven är aktiv och delaktig.

6.3 Metoddiskussion

I denna studie användes en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer för att undersöka hur lärare i årskurs 4–6 arbetar med att utveckla elevers läsförståelse. Det metodvalet möjliggjorde en fördjupad inblick i lärarnas erfarenheter, resonemang och undervisningspraktik, vilket ligger i linje med syftet att skapa förståelse snarare än att mäta. Kvalitativa metoder syftar till att belysa komplexa och kontextbundna fenomen (Alvehus, 2019), vilket gjorde intervjuformen relevant i detta sammanhang.

Urvalet bestod av fem legitimerade svensklärare som undervisade i årskurs 4–6. Urvalet kan beskrivas som ett bekvämlighetsurval, då det baseras på tillgängliga kontakter inom ramen för vår VFU och nätverk. En fördel med detta var att det möjliggjorde tillgång till erfarna deltagare med god förståelse för det fenomen som studien fokuserade på. Samtliga hade konkret erfarenhet av att undervisa i läsförståelse, vilket stärkte materialets relevans. En nackdel med bekvämlighetsurval är dock att det riskerar att begränsa mångfalden i erfarenheter och perspektiv (Bryman, 2018). Det finns en risk att urvalet enbart speglar en specifik undervisningspraktik, snarare än den variation som förekommer i det bredare utbildningsfältet. En alternativ strategi hade varit ett strategiskt urval där lärare från olika skolor, med olika bakgrund och arbetsförhållanden, valts ut för att bredda perspektiven.

Vår roll som forskare påverkades delvis av vår position som lärarstudenter. Vi har en grundläggande förståelse för skolans kontext, vilket bidrog till att skapa god kontakt med deltagarna. Samtidigt är det viktigt att reflektera över hur vår förförståelse kan ha påverkat tolkningarna av intervju svaren. Enligt Alvehus (2019) bör forskaren i kvalitativ forskning inta en medvetet reflekterande hållning och vara öppen för att ifrågasätta egna antaganden. Under analysen har vi därför strävat efter att hålla oss nära empirin, använda direkta citat och diskutera våra tolkningar kontinuerligt. En annan aspekt av forskarrollen är den maktobalans som kan uppstå i intervjusituationer. Som intervjuare har vi haft ett tolkningsföreträde och makten att styra samtalet genom våra frågor. Vi har försökt hantera detta genom att formulera öppna, icke-ledande frågor och låta deltagarna tala fritt utifrån sina egna erfarenheter.

Trovärdighet i kvalitativ forskning handlar om hur väl forskaren har fångat deltagarnas perspektiv och hur rimliga tolkningarna är i relation till det insamlade materialet (Alvehus, 2024). För att stärka trovärdigheten har vi arbetat medvetet med att koppla intervjufrågorna

till syftet och forskningsfrågorna och genomfört en pilotintervju för att testa deras tydlighet och relevans (Bryman, 2018). Validitet handlar i detta sammanhang om att studien undersöker det den faktiskt säger sig undersöka. Det har vi strävat efter genom att använda en välstrukturerad intervjuguide och genomföra en tematisk analys enligt Braun och Clarke (2006), vilket är en etablerad metod för att identifiera mönster i kvalitativa data. Vid analysen har vi dessutom använt citat från deltagarna för att tydligt visa hur våra tolkningar vuxit fram ur empirin vilket stärker tolkningsvaliditeten. Reliabilitet det vill säga studiens tillförlitlighet är mer komplext inom kvalitativ forskning eftersom samma intervjuer sannolikt inte skulle ge exakt samma resultat vid ett annat tillfälle (Bryman, 2018). Vi har dock ökat reliabiliteten genom att använda samma intervjuguide i samtliga intervjuer och genom att transkribera intervjuerna ordagrant. Följdfrågorna har varierat något mellan intervjuerna vilket är en naturlig del i semistrukturerade samtal men analysen har följt en systematisk och repeterbar process.

Ett alternativ eller komplement till intervjuer hade varit att genomföra klassrumsobservationer. Det hade gett en mer direkt inblick i hur läsförståelse faktiskt arbetas med i undervisningen och hur elever svarar på olika metoder. Observationer hade kunnat användas som ett komplement till intervjuerna, vilket kallas metodtriangulering. Det hade ökat studiens tillförlitlighet och fördjupat förståelsen för hur undervisningen faktiskt genomförs (Alvehus, 2019).

En annan möjlighet hade varit att inkludera elevers perspektiv exempelvis genom enkäter eller elevintervjuer. Det hade gett en bredare förståelse för vilka undervisningsmetoder som upplevs som mest hjälpsamma ur elevens synvinkel. Dock var studiens syfte att undersöka lärarnas arbetssätt och inom ramen för ett begränsat examensarbete gav den valda metoden tillräckligt djupgående och relevant data för att besvara våra forskningsfrågor.

6.4 Implikationer för professionen

Studiens resultat visar att arbetet med att utveckla elevers läsförståelse kräver medvetna didaktiska val och en språkutvecklande undervisning som utgår från elevernas behov. Det framgår tydligt att lärarens roll är central både som modell för strategisk läsning och som språklig handledare i klassrummet. För läraryrket innebär detta ett ansvar att ständigt utveckla sin kompetens inom språk- och läsdidaktik, särskilt med tanke på att många elever möter texter med begränsat ordförråd och minskad läsvana. En viktig implikation är behovet av att skapa undervisning som kombinerar struktur och flexibilitet. Att undervisa i lässtrategier, modellera tänkande högt och integrera samtal kring texter framstår som avgörande för att eleverna ska kunna ta till sig innehåll på ett djupare plan. Läraren behöver även kunna anpassa undervisningen efter elevers varierande språkliga förutsättningar, vilket kräver både didaktisk medvetenhet och tillgång till stödjande resurser.

Vidare visar resultaten att digitala verktyg och multimodala arbetssätt kan berika undervisningen, men att deras effektivitet beror på hur de används. För professionen innebär det att digital kompetens är en viktig del av det didaktiska uppdraget inte som ett mål i sig, utan som ett medel för att skapa tillgänglig och meningsfull undervisning. Slutligen lyfter studien vikten av en helhetssyn på läsning i skolan. Läsförståelse bör inte enbart ses som ett ansvar för svenskämnet, utan som ett gemensamt uppdrag för alla ämneslärare. Detta ställer krav på samarbete inom kollegiet, en medveten skolorganisation och ett långsiktigt arbete för att främja en levande och inkluderande läskultur.

6.5 Förslag till vidare forskning

Denna studie har belyst hur mellanstadielärare arbetar med att utveckla elevers läsförståelse, men resultaten väcker också frågor som skulle kunna utforskas vidare i framtida forskning. Eftersom denna studie enbart utgår från lärares perspektiv, vore det värdefullt att i kommande studier undersöka hur skolor som helhet organiserar arbetet med läsförståelse. Forskning som fokuserar på skolledarskapets och det kollegiala lärandets roll skulle kunna bidra med viktiga insikter i hur strukturella faktorer påverkar undervisningens innehåll och kvalitet.

Vidare skulle det vara intressant att studera hur lärare i andra skolformer och årskurser, exempelvis i högstadiet eller i förberedelseklass, arbetar med att främja läsförståelse både för att identifiera gemensamma strategier och för att undersöka variationer beroende på elevgrupp, ämnesinnehåll och skolkontext. Ett annat förslag är att genomföra långtidsstudier som följer elevers utveckling över tid och undersöker hur undervisningsstrategier inom läsförståelse påverkar lärande på längre sikt. Det skulle kunna ge svar på vilka insatser som har störst effekt för olika elevgrupper, samt hur arbetet med läsförståelse kan bedrivas hållbart och systematiskt.

Slutligen kan framtida forskning med fördel fokusera på hur lärare kombinerar digitala och analoga resurser i undervisningen, samt vilka möjligheter och begränsningar de upplever med digitala verktyg i arbetet med läsförståelse. Med tanke på den ökande digitaliseringen av skolan finns ett behov av att fördjupa förståelsen för hur digitala resurser påverkar läsutveckling, inte bara tekniskt, utan också pedagogiskt och socialt.

7. Referenslista

Alvehus, J. (2019). *Skriv uppsats med kvalitativ metod: En handbok* (2. uppl.). Liber.

Andréasson, A., & Sandell Ring, A. (2023). Ordförrådets betydelse för språk-, läs- och skrivutveckling. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c3829/1623222894776/artikel-5-ordforradets-betydelse-2.pdf>

Bergseth, L., Granath, C., & Sköld, J. (2020). *Digital kompetens och källkritik i praktiken: Metodhandbok med undervisningsexempel*. Sanoma Utbildning.

Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–62.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.4>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

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

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken – För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4. uppl.). Studentlitteratur.

Eckeskog, H. (2013). *Varför knackar han inte bara på?: En studie om arbete med läsförståelse i åk 1–2* [Licentiatavhandling, Umeå universitet].

Gibbons, P. (2009). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet* (2. uppl.). Hallgren & Fallgren.

Lindholm, A. (2019). Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet. *Nordand: Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning*, 14(1), 69–92. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/60056>

Liberg, C. & Smidt, J. (red.) (2019). *Att bli lärare i svenska*. (Första upplagan). Stockholm: Liber.

Lundgren, U. P., Säljö, R., & Liberg, C. (Red.) (2020). *Lärande, skola, bildning* (5. uppl.). Natur & Kultur.

Marzban, S., & Fábíán, G. (2022). Second language learners' reading strategies: The case of intersemiotic relations. *Argumentum*, 18, 392–409. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n13p102>

Othman, Y., Mahamud, Z., & Jaidi, N. (2014). The effects of metacognitive strategy in reading expository text. *International Education Studies*, 7(13), 102–111. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n13p102>

Rasmusson, M. (2014). *Det digitala läsandet – Begrepp, processer och resultat* [Doktorsavhandling, Mittuniversitetet]. <http://miun.diva-portal.org>

Skolverket. (2013). *Digital och traditionell läsning: Analys av olika elevgruppers läsning utifrån PISA 2009*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3011>

Skolverket. (2016). *Att läsa och förstå: Läsares läsförståelse – av vad och för vad?* <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3584>

Skolverket. (2022). *Läroplanen för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718>

Skolverket. (2022). *PISA 2022: Läsförståelse i Sverige*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=12177>

Spencer, M., Wagner, R. K., & Petscher, Y. (2018). The reading comprehension and vocabulary knowledge of children with poor reading comprehension despite adequate decoding: Evidence from a regression-based matching approach. *Journal of Educational Psychology*, 110(1), 1–16. <https://doi.org/10.1037/edu0000274>

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

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken* [Doktorsavhandling].

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet.

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

Wing Yan Lo-Philip, S. (2024). Digital close reading for lower primary students. *The Reading Teacher*, 77(6), 850–860. <https://doi.org/10.1002/trtr.2304>

Bilaga 1 information till potentiella deltagare i studien



Informationsbrev om deltagande i intervju för examensarbete

Hej

Vi heter Beheshta Ataei och Reza Majidi och studerar grundskolläraprogrammet 4-6. Vi arbetar för närvarande med vårt examensarbete som handlar om hur lärare arbetar med lässtrategier för att främja läsförståelse hos elever i årskurs 4–6.

Som en del av vårt arbete vill vi genomföra intervjuer med erfarna lärare för att få en djupare förståelse för hur detta arbete ser ut i praktiken. Vi skulle därför vara mycket tacksamma om vi fick intervjua dig som en av våra respondenter. Intervjun syftar till att undersöka vilka strategier som används för att stärka elevernas läsförståelse och hur undervisningen anpassas för att möta olika elevers behov. Intervjun beräknas ta cirka 20–30 minuter och ska genomföras på plats. Dina svar kommer att behandlas anonymt och konfidentiellt. Ingen information som kan kopplas till dig eller din skola kommer att framgå i vårt arbete.

Deltagandet är helt frivilligt och du har rätt att avbryta intervjun när som helst utan att ange anledning. Vi hoppas att du vill delta och dela med dig av dina erfarenheter och tankar. Tveka inte att kontakta oss om du har några frågor eller om det är något du undrar över. Vi kan nås på följande kontaktuppgifter:

Beheshta Ataei: 0704109975 Reza Majidi: 0721721709

Tack för att du tar dig tid att överväga att medverka i vår studie. Vi ser fram emot att höra från dig!

Med vänliga hälsningar,

Beheshta Ataei och Reza Majidi

Bilaga 2 Informerat samtycke



Samtycke till medverkan i studentprojekt

Vi heter Reza Majidi och Beheshta Ataei och är studenter på grundlärarprogrammet för årskurs 4–6 vid Malmö universitet. Vi skriver för närvarande vårt examensarbete, som fokuserar på läsundervisning på mellanstadiet. För att samla in data kommer vi att genomföra kvalitativa intervjuer med lärare. Varje intervju beräknas ta cirka 30–60 minuter och kommer att spelas in med ditt samtycke. Inspelningarna kommer enbart att användas för att underlätta studiens analysarbete.

Personuppgiftshantering

Alla insamlade personuppgifter hanteras i enlighet med GDPR (General Data Protection Regulation). Ljudinspelningarna kommer att sparas och endast vara tillgängliga för oss som forskare. Uppgifterna kommer att behandlas under en period upp till 6 månader och arkiveras i upp till 1 år, varefter de raderas permanent.

Rätt att dra sig ur eller begära radering av personuppgifter

Du har rätt att när som helst dra dig ur studien utan att ange någon förklaring. Om du väljer att dra dig ur, kommer alla insamlade data som rör dig att raderas omedelbart. Du har också rätt att begära en kopia av de uppgifter som har registrerats om dig eller att lämna synpunkter på behandlingen av dina personuppgifter. För att utnyttja dessa rättigheter eller om du har frågor om studien, vänligen kontakta oss via e-post: rezamajidi1998@hotmail.com. Du kan också kontakta Malmö universitets dataskyddsbud på dataskyddsbud@mau.se. Om du har klagomål som inte kan lösas med Malmö universitet kan du vända dig till berörd tillsynsmyndighet.

.....
Namnteckning och namnförtydligande

Bilaga 3 Intervjuguide

Fråga 1. Hur länge har du arbetat som lärare?

- Var har du studerat?
- Vilka årskurser har du undervisat i?
- Har du jobbat på olika skolor?

Fråga 2. Hur skulle du beskriva vad läsning innebär för dig som lärare?

- Hur har din syn på läsning förändrats under din tid som lärare?
- Hur påverkar din egen syn på läsning sättet du undervisar på?
- Vilka aspekter av läsning tycker du är viktigast att arbeta med som lärare?

Fråga 3. Kan du beskriva en typisk lektion där du arbetar med att utveckla elevernas läsförståelse?

- När du ska arbeta med en ny text tillsammans med eleverna, hur brukar du göra för att presentera texten och skapa intresse eller förståelse för den?
- Vilka olika delar eller aktiviteter brukar ingå i en lektion där ni arbetar med texter, och hur varierar du ditt sätt att arbeta beroende på textens typ eller syfte?

Fråga 4. Kan du berätta om en elev som haft svårigheter med läsförståelse? Hur gick du tillväga för att vägleda eleven i att utforska och förstå texter som kan vara utmanande eller okända för dem?

- Vad var det som fick dig att lägga märke till att just denna elev behövde extra stöd?
- Vilka specifika lässtrategier eller metoder använde du för att stötta eleven och hur upplevde du att dessa påverkade elevens utveckling?

Fråga 5. Tänk på den eleven som du tidigare nämnde, hur går du tillväga i din undervisning för att stärka elevens förmåga att förstå och tolka texter?

- Hur introducerar du nya lässtrategier för eleverna, och hur säkerställer du att de förstår och kan tillämpa dem?
- Har du märkt någon skillnad i elevernas läsförståelse när de använder lässtrategier jämfört med när de inte gör det?

Fråga 6. Kan du dela med dig av en lässtrategi som du har använt med dina elever och som du upplever har varit särskilt effektiv?

- Hur märker du att strategin gör skillnad i elevernas sätt att läsa och förstå texter?
- Vad tycker du fungerar bäst när du arbetar med denna strategi?
- Om du tänker tillbaka på när du först började använda denna strategi – har något förändrats i hur du arbetar med den idag?