

# Läsförståelsestrategiernas betydelse

– En litteraturstudie om läsförståelsestrategier och deras  
påverkan på elevers läsförståelseinläring i årskurs F-3

---

*The importance of reading comprehension strategies  
– A literature study on reading comprehension strategies  
and its impact on students' comprehension learning in  
primary school*

**Karolina Engblom**

**Karolina Trygg**

Handledare: Anja Rydén Gramner

Examinator: Ann-Sofi Wedin

Linköpings universitet  
SE-581 83 Linköping, Sweden  
013-28 10 00, [www.liu.se](http://www.liu.se)



Institutionen för beteendevetenskap och lärande  
581 83 LINKÖPING

**Seminariedatum**  
2018-03-28

**Språk**  
Svenska/Swedish

**Rapporttyp**  
Examensarbete grundnivå

**ISRN-nummer**  
LIU-LÄR-F-3-G-SV-18/01-SE

**Titel**

Läsförståelsestrategiernas betydelse

– *En litteraturstudie om läsförståelsestrategier och deras påverkan på elevers läsförståelseinläring i årskurs F-3.*

**Title**

The importance of reading comprehension strategies

– *A literature study on reading comprehension strategies and its impact on students' comprehension learning in primary school*

**Författare**

Karolina Engblom och Karolina Trygg

**Sammanfattning**

Syftet med denna studie är att beskriva lärares och elevers arbete med läsförståelse i årskurs F-3 samt undersöka vilka svårigheter och vinster arbetet kan innebära. I denna kvalitativa litteraturstudie har metodinsamlingen inneburit sökningar i databaser. Sammanlagt har 16 vetenskapliga forskningsartiklar legat till grund för resultaten av denna studie.

Resultaten visar att F-3 lärare ger en explicit undervisning i läsförståelsestrategier innan, under och efter läsning. Resultaten visar vidare att läsförståelsestrategierna används under muntligt och skriftligt textarbete samt under den tysta läsningen. Läsförståelsestrategierna förutspå, visualisera, göra inferenser, ställa frågor, övervaka sin egen läsning, ta ut viktiga delar ur texten och sammanfatta används under samtliga arbetsformer. Instruktioner av läsförståelsestrategier, lärarens modellering och en guidning i hur läsförståelsestrategierna ska användas är grunden för att eleverna efter hand ska uppnå ett självreglerat lärande. Studien visar att undervisning i läsförståelsestrategier ger en ökad läsförståelseförmåga för alla elever, oavsett etnisk bakgrund eller kunskapsnivå. Det framkom att strategierna visualisera och sammanfatta var svårast. Lyckas inte eleverna att tillämpa dessa strategier påverkas elevernas lärande negativt. Forskningen framhåller därför vikten av mycket modellering och träning i dessa strategier. Resultatet visar även att elevers lärande påverkas positivt av arbete med strategin visualisera. Eleverna tar då hjälp av grafiska och visuella hjälpmedel för att utveckla förmågan att skapa inre bilder och konkretisera textens innehåll.

I diskussionen framhålls betydelsen av att läraren använder scaffolding i strategiundervisningen. En form av scaffolding utgörs av skriftligt stöd, lärarens modellering samt via elevutbyte i grupper. Undervisning i läsförståelsestrategier med scaffolding som stöd skapar goda förutsättningar för eleverna att återge viktiga delar ur texten och föra resonemang om textens innehåll, vilket innefattar kunskapskraven för årskurs 1 i den svenska läroplanen.

**Nyckelord**

Läsförståelse, Läsförståelsestrategier, Påverkan i klassrummet, Explicit undervisning, Årskurs F-3

## Innehållsförteckning

1 Inledning .....	1
2 Syfte och Frågeställning .....	2
2.1 Syfte .....	2
2.2 Frågeställning.....	2
3 Bakgrund .....	3
3.1 Läsning.....	3
3.2 Läsförståelse .....	3
3.3 Läsförståelsestrategier .....	4
3.3.1 Förutspå.....	4
3.3.2 Visualisera.....	4
3.3.3 Göra inferenser .....	5
3.3.4 Ställa frågor.....	5
3.3.5 Övervaka sin egen läsning .....	5
3.3.6 Ta ut viktiga delar ur texten.....	6
3.3.7 Sammanfatta.....	6
3.4 Explicit undervisning .....	6
3.5 Scaffolding .....	6
4 Metod .....	8
4.1 Litteraturstudie .....	8
4.2 Databasinsamling och Avgränsningar .....	8
4.3 Tabeller. Valda artiklar .....	10
4.3.1 Tabell 1. Databas UniSearch .....	10
4.3.2 Tabell 2. Databas ERIC.....	12
4.4 Analys.....	12
4.5 Etiska överväganden .....	13
5 Resultat .....	14
5.1 Arbetsformer .....	14
5.1.1 Explicit undervisning .....	14
5.1.2 Muntligt textarbete .....	15
5.1.3 Tyst läsning .....	18
5.1.4 Skriftligt textarbete .....	19
5.2 Påverkan i klassrummet .....	21

5.2.1 Visualisera.....	21
5.2.2 Göra inferenser .....	22
5.2.3 Ställa frågor.....	22
5.2.4 Sammanfatta.....	23
5.2.5 Kombinera flera strategier.....	23
5.3 Sammanfattning av huvudresultat .....	25
6 Diskussion.....	27
6.1 Resultatdiskussion .....	27
6.1.1 Lärarens betydelse – Scaffolding .....	27
6.1.2 Arbete med läsförståelsestrategier -Före, under och efter läsning.....	29
6.1.3 Aktiva lärprocesser.....	31
6.2 Avslutande diskussion.....	32
6.3 Förslag på vidare forskning.....	34
6.4 Metoddiskussion.....	34
7 Referenslista.....	35
8 Självvärdering.....	38
8.1 Bilaga 1-Karolina Engbloms självvärdering.....	38
8.2 Bilaga 2 -Karolina Tryggs självvärdering.....	39

## 1 Inledning

”En gång för mycket, mycket länge sen, ungefär så där i fredags, bodde Nalle Puh alldeles ensam i skogen under namnet *Sanders*. - Vad betyder `under namnet`? frågade Christoffer Robin. - Det betyder, att han hade sitt namn i guldbokstäver över dörren och bodde *under* det (...)” (Milne, 1998, s.13).

I citatet ovan läser Christoffer Robin för Nalle Puh och inbjuder honom till möjligheten att kliva in i sagans förtrollade värld. Nyfikenheten och viljan att förstå det man läser anser vi öppnas upp genom att ställa en fråga på det här sättet. Det är inte bara en stunds avkoppling utan också en livsnödvändighet att kunna förstå olika texter. Vi lever i ett kunskaps- och informationssamhälle, vilket ställer stora krav på samhällsmedborgarnas förmåga att läsa och förstå olika texter (Westlund, 2009). Den stora mängd texter som vi dagligen möter kräver inte bara läsförmåga utan behöver kunna förstås, värderas och kritiskt granskas. Detta för att individen ska kunna leva och verka som demokratiska medborgare. Skolans uppdrag är att förbereda eleverna att aktivt verka i samhället genom att främja elevens lärande och överföra grundläggande värden (Skolverket, 2017a). Westlund (2009) menar att fler elever har möjlighet att utveckla ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt till olika sorters texter om en aktiv läsundervisning påbörjas tidigt. Det är därmed viktigt att vi, i vår yrkesprofession som lärare, redan i de tidiga årskurserna förbereder våra elever med textförståelsearbete, så att de aktivt kan delta i samhällslivet.

PIRLS är en internationell studie som beskriver elevers läsförmåga och deras förmåga att tolka och förstå texter (Skolverket, 2017b). Efter resultaten i PIRLS 2006 gick Skolverket ut med förslag på åtgärder för undervisning i och om läsförståelsestrategier (Westlund, 2009). När läroplanen reviderades 2016 infördes kunskapskrav i läsförståelse för årskurs 1 (Skolverket, 2017a). I Skolverket (2017b) kan vi ta del av informationen att svenska elevers läsförmåga utifrån resultaten i PIRLS 2016 har blivit bättre jämfört med den nedåtgående trenden från 2006–2011. Vi anser därför att det är intressant att ta reda på hur lärare arbetar med undervisning i läsförståelse och påvisa vilka faktorer som påverkar elevers läsförståelseinläring. Undervisning av läsförståelse i klassrummet är betydelsefullt då förståelse av texter är en viktig del i alla skolans ämnen. Lärarens kunskap om hur man lär ut läsförståelse på ett effektivt sätt menar vi är av stor betydelse för att eleverna ska få de bästa förutsättningarna till att förstå texter både i skolan och på fritiden.

## 2 Syfte och Frågeställning

Vi kommer nedan att presentera syftet med vår litteraturstudie samt de frågeställningar vår studie baseras på.

### 2.1 Syfte

Syftet med denna studie är att beskriva lärares och elevers arbete med läsförståelse i årskurserna F-3 samt undersöka vilka svårigheter och vinster som arbetet kan innebära.

### 2.2 Frågeställning

I vår studie utgår vi från följande frågeställningar:

- Hur används läsförståelsestrategier i årskurs F-3 för att öka elevers läsförståelseförmåga?
- Vilka faktorer påverkar elevers lärande i arbetet med de olika läsförståelsestrategierna?

## 3 Bakgrund

För att resultatet ska bli så tydligt som möjligt har vi nedan beskrivit de centrala begrepp som är relevanta för vår litteraturstudie.

### 3.1 Läsning

Att lära elever läsa är en av skolans viktigaste uppgifter (Alatalo, 2016). Enligt Lundberg och Herrlin (2014) är läsning ett möte mellan läsaren och texten, där läsaren skapar och bygger upp en föreställningsvärld utifrån textens innebörd. Läsaren använder sig av ledtrådar i texten för att skapa inre bilder och tar hjälp av tidigare erfarenheter när denna föreställningsvärld konstrueras. En god läsutveckling vilar enligt, Lundberg och Herrlin (2014), på fem olika dimensioner som beskrivs som fonologisk medvetenhet, ordavkodning, läsflyt, läsförståelse och läsintresse. Lundberg och Herrlin (2014) menar att dessa dimensioner inte kan ses som en tidsföljd, de samspelar istället med varandra.

Enligt Druid Glentow (2006) används olika metoder vid den första läsinlärningen. En metod bygger på bottom-up pedagogik där arbetet är avkodningsinriktat, dvs. går från bokstavs-inlärning till helheten i meningar och texter. I top-down pedagogiken däremot arbetar läraren förståelseinriktat i den första läsinlärningen och går från helheten i texten ned till bokstavnivå (Druid Glentow, 2006). Både bottom-up och top-down pedagogiken bygger på avkodning och förståelse, vilket är en förutsättning för att bli en god läsare (Bååth, 2016; Druid Glentow, 2006). Detta har resulterat i formeln  $läsning = avkodning \times förståelse$  som även kallas "the simple view of reading" (Persson, 2016). För att läsningen ska bli framgångsrik och kombineras med praktik och teori menar Bååth (2016) att modellen "the simple view of reading" behöver utökas med motivation och aktivitet.

### 3.2 Läsförståelse

Läsförståelse innebär enligt Westlund (2009) att läsaren interagerar med texten och fyller i hållrummen som författaren lämnat åt läsaren. Vidare menar Westlund (2009) att oberoende av vilka texter elever ställs inför så räcker det inte med att de läser, de behöver kunna tolka texten för att förstå den. Att både kunna läsa för avkopplingens skull samtidigt som man tar till sig information från olika slags texter är att ha en god läsförståelse (Westlund, 2009). Vid läsning är läsaren medskapare och bildar sig en egen uppfattning om textens budskap (Ivarsson, 2016; Lundberg & Herrlin, 2014). För att en läsare ska kunna vara delaktig i texten menar Lundberg

och Herrlin (2014) vidare att läsaren behöver kunna ordavkoda och uppfatta meningsbyggnaderna i texter tillräckligt snabbt. Lärare behöver i undervisningen stödja elever för att de ska bli mer aktiva läsare. Vid den aktiva läsningen behöver eleven bli uppmärksam på om det är något de inte förstår i texten. Förstår de inte texten behöver de göra något åt det, till exempel läsa om texten igen (Lundberg & Herrlin, 2014).

### 3.3 Läsförståelsestrategier

Westlund (2009) beskriver lässtrategier som mentala verktyg, vilka eleverna kan ta hjälp med i arbetet med en text för att uppnå förståelse. Hon delar in dessa strategier i tre nivåer där den första och andra betonar strategier för främst avkodning. Den första bygger på strategier för talspråksanalys där ord och fonem är i fokus. Den andra, strategier för ord- och ljudanalys, tar upp ordläsning och morfem. Den tredje nivån är enligt Westlund (2009) strategier för läsförståelse, vilka definieras som läsförståelsestrategier. En god läsare är aktiv och väljer flexibelt de mest effektiva läsförståelsestrategierna i sammanhanget i syfte att uppnå en djup förståelse (Persson, 2016). Skolverket (2017a) framhåller i det centrala innehållet för årskurs 1-3 att lässtrategier ska användas i undervisningen, för att elever ska kunna tolka och fördjupa sin förståelse för texter. Nedan följer en beskrivning av de läsförståelsestrategier som flera forskare förespråkar.

#### 3.3.1 Förutspå

Westlund (2009) beskriver hur eleverna kan ta hjälp av ledtrådar i text, bild och rubriker för att förutspå handlingen. Författaren menar också att läsaren kan förutspå textens innehåll genom att studera genre, baksidestext och sammanfattning. Liberg (2016) anser att samtal om textens tema ger läraren kunskap om elevers förkunskaper. När eleverna förutspår handlingen i en bok tar de hjälp av sina tidigare erfarenheter (Lundberg & Herrlin, 2014). Kopplingar till tidigare erfarenheter är enligt Lundberg och Herrlin viktigt för att kunna läsa mellan raderna och få en inre föreställning om handlingen.

#### 3.3.2 Visualisera

Under läsning skapar eleven inre bilder utifrån textens handling (Westlund, 2009). När eleven skapar inre bilder tar denne hjälp av ledtrådar i texten och tillsammans med bakgrundkunskap och erfarenhet byggs en föreställningsvärld upp (Lundberg & Herrlin, 2014).



### 3.3.3 Göra inferenser

Westlund (2009) beskriver hur eleven när de gör inferenser fyller ut hålrummen i texten. För detta krävs att läsaren interagerar med texten. Bakgrundskunskap och läserfarenhet påverkar förmågan att göra inferenser. Inferenser kan göras på olika nivå, genom textrörlighet inom texten, text till text koppling eller text till sig själv koppling, men även på en kritiskt tänkande nivå där koppling sker till omvärlden. Westlund (2009) menar att det är viktigt att förhålla sig till ny kunskap i texten tillsammans med tidigare erfarenheter för att kunna tolka och dra slutsatser i texten.

### 3.3.4 Ställa frågor

När elever ställer frågor om ett helt textavsnitt eller om en bok visar de en aktiv hållning till det de läst (Lundberg & Herrlin, 2014). Undervisningen i läsförståelse behöver kombineras av frågor både från läraren och eleven (a.a.). Frågor som läraren ställer ska enligt Westlund (2009) vara öppna frågor som uppmuntrar eleverna att tänka på en högre förståelsenivå. Läraren behöver även göra eleverna medvetna om att det finns olika slags frågor att ställa till en text (Westlund, 2009). För att eleverna ska bli medvetna läsare är det viktigt att läraren lär ut till sina elever hur de kan ställa frågor på olika sätt i texten (Westlund, 2009). Boglind och Nordenstam (2015) menar att det är viktigt att elever lär sig ställa frågor i tre svårighetsgrader: frågor där svaret finns inne i texten, frågor där svaret finns i deras tankar samt utifrån elevernas förkunskaper kopplat till texten.

### 3.3.5 Övervaka sin egen läsning

Definitionen av begreppet övervaka menar Lundberg och Herrlin (2014) är när eleven reflekterar över om texten uppfattats rätt. Att övervaka sin läsning är en avancerad nivå att komma till där läsaren är uppmärksam på sin egen förståelse och är villig att göra något åt att man inte förstår det lästa (Lundberg & Herrlin, 2014). Westlund (2009) anser att läsaren bör stanna upp och reda ut oklarheter i texten vid övervakningen. Vidare menar Lundberg och Herrlin (2014) att eleverna behöver använda sig av *repeterad läsning* där de går tillbaka i texten och läser om när de använder denna strategi. Westlund (2009) menar att eleverna kan *repetera texten högt* för att synliggöra tysta processer och i samband med detta diskutera textens innehåll för att konstruera sin förståelse. Andra sätt att övervaka sin läsning på är att ställa frågor på texten, fråga en kamrat eller lärare, fundera på vad som kommer hända härnäst och söka efter ledtrådar i texten (Lundberg & Herrlin, 2014).

### 3.3.6 Ta ut viktiga delar ur texten

Att ta ut viktiga delar ur texten innebär att eleverna kan se de viktigaste huvudpunkterna i textens händelseförlopp (Lundberg & Herrlin, 2014). När de ser hur olika företeelser hänger ihop lär de sig att se mönster och hur berättelsens struktur är uppbyggd. Genom att *ta ut viktiga ord*, huvudkaraktärer samt delar från texten lär sig eleverna se vilka händelser som inträffar, dess ordningsföljd och hur de påverkar varandra (a.a.). När eleverna tar ut viktiga ord ur texten och försäkras sig om att de förstått orden rätt ökar deras ordförståelse, vilket är en avgörande del för läsförståelsen (a.a.). En viktig del i texten är att *ta ut huvudidén*, vilket Westlund (2009) beskriver som att läsaren identifierar vad författaren vill säga med texten och vilket budskap denna vill ge. Här krävs att olika tankar länkas samman med hjälp av kunskap från texten och bakgrundkunskap. Tankar om författaren bakom texten kan utvecklas och även kritiskt granskas genom att *ifrågasätta författarens sätt att skriva och framföra sitt budskap* (a.a.).

### 3.3.7 Sammanfatta

Enligt Lundberg och Herrlin (2014) sammanfattar eleverna texten när de anger viktiga händelser och kan redogöra för dess ordningsföljd. När texten sammanfattas får eleven insikt om textens huvudbudskap (a.a.). Vidare menar författarna att en händelsekarta där karaktärer, miljö, problem och lösning identifieras, kan hjälpa eleverna att sammanfatta händelseförloppet.

## 3.4 Explicit undervisning

Med en explicit undervisning eller direktundervisning som Westlund (2009) beskriver det, avses att läraren ger en tydlig undervisning i exempelvis lässtrategier. Detta för att eleverna ska utveckla förståelsen av hur kunskapen i en text används, vilket är huvudsyftet med läsning. Westlund framhåller vidare vikten av att läraren modellerar läsförståelsestrategierna exempelvis genom att själv tänka högt om hur och varför de ska användas. Syftet med modelleringen är att visa olika tankeprocesser. När eleverna stöter på läshinder kan de ta hjälp av dessa för att nå förståelse. Fortsättningsvis guidar läraren eleverna i hur läsförståelsestrategierna ska användas. Avslutningsvis tillämpar eleverna strategierna mer och mer på egen hand. Syftet är enligt Westlund (2009) att göra eleverna aktiva och engagerade.

## 3.5 Scaffolding

Westlund (2009) definierar begreppet scaffolding som tillfälliga byggnadsställningar. De används i syfte att ge stöd åt elevens förståelse. Läraren ger i början av inlärningsprocessen mycket stöd i lärandet, vilket sedan minskas successivt när eleven kan mer och mer. Scaffolding

är ett centralt begrepp i den sociokulturella teorin. Vygotskij förespråkar att stödet individanpassas så att lärandet sker inom den proximala utvecklingszonen (a.a.). Taube (2013) poängterar hur eleverna med hjälp av scaffolding kan gå från en lägre förståelsenivå till en högre mer avancerad nivå. Westlund (2009) beskriver vidare att scaffolding innefattar lärarens modellering och interaktioner med kunnigare personer, men även skriftliga stöttor såsom grafiska modeller, nyckelord, sammanfattningar och frågor till författaren. Genom scaffolding kan eleverna strukturera upp sina tankar och lättare minnas innehållet i texten, vilket gynnar både starka och svaga läsare (a.a.).

## 4 Metod

I följande avsnitt kommer vi att presentera tillvägagångssättet för vår systematiska litteraturstudie. Inledningsvis beskriver vi studien och därefter förklarar vi hur datainsamlingen har gått till och vilka avgränsningar vi har gjort. Avslutningsvis följer tabeller där de utvalda artiklarna presenteras samt analys och etiska överväganden.

### 4.1 Litteraturstudie

Vi har i vår systematiska litteraturstudie granskat forskning inom området läsförståelse. Studien är en kvalitativ studie med induktiv ansats, vilket Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) beskriver som en studie där fakta samlas in förutsättningslöst utifrån ett teoretiskt ramverk och resultaten sedan sammanförs i en allmän teori. Syftet är oftast att tolka och skapa förståelse för ett socialt fenomen. Författarna betonar även att den kvalitativa studien utgår från formulerade frågeställningar, men att dessa kan utvecklas under studiens gång om nya mönster upptäcks. Vi har i vår studie utgått från två frågeställningar, vilka har utvecklats och växt då nya upptäckter gjorts i artiklarnas resultat.

### 4.2 Datainsamling och Avgränsningar

Vi har i vårt sökande av artiklar främst utgått ifrån databasen UniSearch men har även sökt i databaserna ERIC och Libris. Vi har även gjort manuella sökningar men sökresultaten motsvarade inte våra ålderskriterier och valdes därför bort. Resultaten vi fick i ERIC återfanns även i UniSearch. Det innebär att vi kunde dra slutsatsen att genom användning av UniSearch täckte vi större delen av forskningsfältet. Vi valde ändå att söka i båda databaserna för att säkerställa att vi scannat hela forskningsfältet utifrån våra frågeställningar. Alla artikelsökningar är valda utifrån de kriterier som krävs för denna studie. Därav avgränsade vi sökningen till endast peer review-granskade. För att få tillgång till artiklarna gjordes urvalet endast i fulltext. Då studien ska byggas på originallitteratur valdes artiklar med forskningssammanställningar bort. Eftersom vi vill att forskningen vi baserar denna studie på ska vara relativt ny, gjordes urval från år 2008 – 2018 i UniSearch samt 2009-2018 i ERIC. I Libris hittade vi flera intressanta artiklar. Kriterierna uppfylldes inte eftersom de inte var peer review-granskade och valdes därför bort. Fortsättningsvis kommer vi beskriva tillvägagångssättet vid vårt urval av artiklar.

Vi inledde vår artikelsökning i UniSearch där vi använde oss av sökorden "*comprehension strategy*" och "*primary school*" or "*grade 1*" or "*grade 2*" or "*grade 3*". Sökresultatet blev 27

artiklar. Vi läste sammanfattningen på dessa artiklar och utifrån våra kriterier valdes sju artiklar ut. När vi läst dessa ingående valdes fem stycken ut då de motsvarade våra frågeställningar, vilka återfinns i tabell 1 nedan. Vi valde sedan att göra en ny sökning i UniSearch med sökorden *comprehension strategi\**, *effective strategi\* of learning* och *"primary grades"* or *"grade 1"* or *"grade 2"* or *"grade 3"*. Sökresultatet blev då 25 artiklar och när vi valt bort de vi använt i sökning ett samt läst igenom sammanfattningen på de övriga valde vi att läsa 13 artiklar mer ingående. Två artiklar valdes ut då de var relevanta för vår frågeställning och återfinns i tabell 1 nedan.

För att fördjupa oss i vår andra frågeställning valde vi i UniSearch att använda sökorden *"read\* comprehension" strateg\** och *effect\* in classroom* och *"primary grades"* or *"grade 1"* or *"grade 2"* or *"grade 3"*. Sökresultatet blev 30 artiklar. När vi valt bort de vi redan använt gjordes ett urval från sammanfattningarna och fyra stycken var relevanta för vår frågeställning, vilka representeras i tabell 1 nedan. Vi fortsatte söka efter artiklar som kunde ge svar på vår andra frågeställning och utgick även nu ifrån UniSearch. Sökorden var *"read\* comprehension" classroom\* practice\** och *difficult\* or challenge\* or problem\** samt avgränsat till *"primary grades"* or *"grade 1"* or *"grade 2"* or *"grade 3"*. Antal träffar blev då 15 stycken. Flera av dessa fanns redan i våra tidigare sökningar, vilket ledde till att vi använde två artiklar utifrån denna sökning, se tabell 1.

För att resultatet även skulle innefatta nationella artiklar valde vi att i UniSearch göra en enkel sökning på sökordet *Läsförståelse*. Här valde vi endast att avgränsa oss till Tillgänglig via Liu samt Peer review granskade och sökresultatet blev tio artiklar inom åren 2012-2016. Urval baserades på vår frågeställning och elevernas ålder. Utifrån dessa kriterier kunde vi använda en artikel, se tabell 1.

Som vi nämnde ovan valde vi att göra en artikelsökning i ERIC. Där använde vi oss av sökorden *"reading comprehension"* och *strategies* och avgränsade i söklistan till *primary education*. Vi fick 28 träffar. Vi valde bort de vi fått från tidigare sökningar och efter att ha läst titel och sammanfattning valdes 10 stycken ut. Av dessa matchade två stycken vår frågeställning, vilket gjorde att de användes i studien. Dessa två presenteras i tabell 2 nedan.

### 4.3 Tabeller. Valda artiklar

Det slutgiltiga urvalet av artiklarna har sammanställts i två tabeller nedan. Tabellerna är uppdelade efter de databaser som artiklarna hittats i. Artiklarna står i alfabetisk ordning efter författarnas efternamn.

4.3.1 Tabell 1. Databas UniSearch

Författare	Artikel	År	Land	Sökord	Metod
Baker, S. Santoro, L.E. Chard, D. Fien, H. Park, Y. Otterstedt, J.	An Evaluation of an Explicit Read Aloud Intervention Taught in Whole-Classroom Formats In First Grade	2013	USA	"read* comprehension" strateg* effect* in classroom "primary grades" or "grade 1" or "grade 2" or "grade 3"	Kvantitativ  Observation För- och eftertest
Bulut, A.	Improving 4th Grade Primary School Students' Reading Comprehension Skills	2017	Turkiet	"comprehension strategy" "primary school" or "grade 1" or "grade 2" or "grade 3"	Kvantitativ + Kvalitativ  Intervju Observation
Droop, M. Voeten, M.J.M. Verhoeven, L. van Elsäcker, W.	Long-Term Effects of Strategic Reading Instruction in the Intermediate Elementary Grades	2016	Nederländerna	"read* comprehension" strateg* effect* in classroom "primary grades" or "grade 1" or "grade 2" or "grade 3"	Kvantitativ  För- och eftertest Enkäter
Kuhn, K.E. Rausch, C. M. McCarty, T.G. Montgomery, S.E. Rule, A.C.	Utilizing Nonfiction Texts to Enhance Reading Comprehension and Vocabulary in Primary Grades	2017	USA	"read* comprehension" strateg* effect* in classroom "primary grades" or "grade 1" or "grade 2" or "grade 3"	Kvantitativ  Observation Enkäter
Liang, T.-H.	The Effects of Keyword Cues and 3R Strategy on Children's e-Book Reading	2015	Taiwan	comprehension strategi* effective strategi* of learning "primary grades" or "grade 1" or "grade 2" or "grade 3"	Kvantitativ  För- och eftertest Enkäter

Lucariello, J.M. Butler, A.G. Tine, M.T.	Meet the "Reading Rangers": Curriculum for Teaching Comprehension Strategies to Urban Third Graders	2012	USA	"comprehension strategy" "primary school" or "grade 1" or "grade 2" or "grade 3"	Kvantitativ  För- och eftertest
Moses, L. Busetti-Frevert, R. Pritchard, R.	Inquiry as ESL: Supporting Emerging Bilinguals' Content and Language Development	2015	USA	"read* comprehension" classroom* practice* difficult* or challenge* or problem* "primary grades" or "grade 1" or "grade 2" or "grade 3"	Kvalitativ  Observation Insamling av eevalster
Ness, M.	Simple Texts, Complex Questions: Helping Young Children Generate Questions	2017	USA	"read* comprehension" strateg* effect* in classroom "primary grades" or "grade 1" or "grade 2" or "grade 3"	Kvalitativ  Observation
Niño Santisteban, L.	The Effects of Differentiated Instruction on the Literacy Process of Learners with Interrupted Schooling	2014	Colombia	"read* comprehension" classroom* practice*difficult* or challenge* or problem* "primary grades" or "grade 1" or "grade 2" or "grade 3"	Kvantitativ + Kvalitativ  Intervju Enkäter Observationer
Pilonieta, P.	First- and Second-Grade Urban Students' Path to Comprehension Strategy Use: A Practitioner's Framework	2017	USA	"comprehension strategy" "primary school" or "grade 1" or "grade 2" or "grade 3"	Kvantitativ  Intervju Observation
Reichenberg, M. Emanuelsson, B-M.	Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie	2014	Sverige	Läsförståelse	Kvantitativ  För- och eftertest Observation

Wassenburg, S.I. Bos, L.T. de Koning, B.B. van der Schoot, M.	Effects of an inconsistency-detection training aimed at improving comprehension monitoring in primary school children	2015	Nederländerna	"comprehension strategy" "primary school" or "grade 1" or "grade 2" or "grade 3"	Kvantitativ  För- och eftertest
Williams, J.A.	Taking on the Role of Questioner: Revisiting Reciprocal Teaching	2010	USA	comprehension strategi* effective strategi* of learning "primary grades" or "grade 1" or "grade 2" or "grade 3"	Kvalitativ  Observation
Young, C.	Providing Independent Reading Comprehension Strategy Practice through Workstations	2014	USA	"comprehension strategy" "primary school" or "grade 1" or "grade 2" or "grade 3"	Kvantitativ + Kvalitativ  För-och eftertest

4.3.2 Tabell 2. Databas ERIC

Författare	Artikel	År	Land	Sökord	Metod
Dubé, F. Dorval, C. Bessette, L.	Flexibles grouping, explicit reading instruction in elementary school	2013	Kanada	"reading comprehension" strategies	Kvantitativ+ Kvalitativ  För- och eftertest
Ulu, H. Akyol, H.	The Effects of Repetitive Reading and PQRS Strategy in the Development of Reading Skill	2016	Turkiet	"reading comprehension" strategies	Kvantitativ+ Kvalitativ  För- och eftertest Video-inspelning

#### 4.4 Analys

Vi har gjort en innehållsanalys där vi tagit del av den forskning som rör området. Systematiskt har vi gjort ett urval av artiklar, läst och analyserat dem för att sedan syntetisera dess resultat. Genom att sortera artiklarna utifrån identifierade mönster och kategorier skapade vi olika teman. Vid vår första frågeställning skapade vi följande teman: *explicit undervisning*, *munligt textarbete*, *tyst läsning* och *skriftligt textarbete*. Vid vår andra frågeställning skapade vi teman



efter de läsförståelsestrategier som påverkar elevernas lärande i läsförståelse. Dessa teman är: *visualisera, göra inferenser, ställa frågor, sammanfatta och kombinera flera strategier*. De 16 artiklar som utgör vår studie har för att underlätta för läsaren markerats med en \* i referenslistan.

#### 4.5 Etiska överväganden

Eriksson Barajas et al. (2013) anser att etiska överväganden bör göras vid presentation av resultat samt i urval av artiklar. Vi har i vår studie tagit hänsyn till dessa överväganden för att säkerställa ett etiskt korrekt resultat. Det är oetiskt att inte presentera alla resultat oavsett om de stöder forskarens egna åsikter eller inte (a.a.). Vi presenterar alla de resultat som vi hittat utifrån de sökord som var relevanta för vår frågeställning. Vi har alltså inte valt bort några artiklar utifrån våra egna åsikter eller av oss oönskade resultat. Då artiklarna är skrivna på engelska, vilket inte är vårt modersmål är vi medvetna om att detta kan ha en viss påverkan på studiens resultat. För att tolkningarna ska vara så korrekta som möjligt har vi granskat och sammanställt artiklarna tillsammans.

## 5 Resultat

Utifrån de artiklar studien bygger på, delar vi in resultaten i teman som vi ser är gemensamma för undervisning i läsförståelsestrategier. Dessa teman beskrivs under området *arbetsformer* utifrån vår första frågeställning. De teman som representerar vår andra frågeställning tas upp under området *påverkan i klassrummet*.

### 5.1 Arbetsformer

Vi kan i resultatet se att lärares undervisning i läsförståelsestrategierna *förutspå, visualisera, göra inferenser, ställa frågor, övervaka sin egen läsning, ta ut viktiga delar ur texten* och *sammanfatta* till störst del sker i arbetsformerna explicit undervisning, muntligt- och skriftligt textarbete samt vid tyst läsning. Vi kommer nedan besvara vår första frågeställning, *Hur används läsförståelsestrategier i årskurs F-3 för att öka eleverns läsförståelseförmåga?*

#### 5.1.1 Explicit undervisning

För att undervisningen i läsförståelse ska vara effektiv bör den utgå från en explicit undervisning (Baker et al., 2013; Droop, van Elsäcker, Voeten & Verhoeven, 2016; Pilonieta, 2017; Wassenburg, Bos, de Koning & van der Schoot, 2015). Explicit undervisning av läsförståelsestrategier visar sig ha goda resultat på eleverns läsförståelse (Dubé, Dorval & Bassette, 2013; Kuhn, Rausch, McCarty, Montgomery & Rule, 2017; Pilonieta, 2017; Ulu & Akyol, 2016). Dubé et al. (2013) framhåller vikten av att instruktioner i läsförståelsestrategier bör utgå från elevens kunskapsnivå. Detta beskrivs i en tvåårig studie där 76 elever deltog i en explicit undervisning kombinerat med arbete i individanpassade grupper. Eleverna delades in i mindre grupper efter sina kunskaper. På så sätt framhåller Dubé et al. (2013) att den explicita undervisningen av läsförståelsestrategier kan individanpassas efter behov. Wassenburg et al. (2015) undersökte hur elever använde sig av läsförståelsestrategier för att uppnå ett effektivt lärande i läsförståelse. 115 elever deltog under fyra veckor i ett program med explicit undervisning och implementering av läsförståelsestrategier. Resultatet visar att eleverna effektivt kan tillämpa de utbildade läsförståelsestrategierna och att läsförståelsen ökar avsevärt.

Ulu och Akyol (2016) tioveckors studie beskrev användning av läsförståelsestrategier i syfte att öka eleverns läsförståelse. Resultatet visar att läsförståelsestrategier med fördel kan modelleras för att eleverna lättare ska kunna använda dem. Baker et al. (2013) menar på samma sätt att eleverna bygger upp sin kunskap om texter och strategier med lärarens hjälp. Syftet med modellering är

dessutom att eleverna ska kunna tillämpa strategierna självständigt. Ness (2017) beskriver hur strategin *ställa frågor* kan modelleras genom att läraren skriver frågor på tavlan utifrån meningstartaren ”jag undrar”. Läraren tänker högt för att visa sina tankar. Även Williams (2010) anser att modellering är ett bra verktyg för att öka elevers förmåga att använda läsförståelsestrategier. Ett liknande resonemang förs i Droop et al. (2016) där 40 skolor och 62 klasser observerades under två år. I denna studie framkommer att både explicit undervisning och modellering bör integreras med läsningen varje lektion, för att öka elevernas läsförståelseförmåga.

Pilonieta (2017) studerade under ett läsår 91 elever, där de arbetade med läsförståelsestrategier i klassrummet. Resultat visar att elevernas användning av läsförståelsestrategier är betydelsefulla för att eleverna ska uppnå ett självreglerat lärande. Droop et al. (2016) menar att tillämpningen av läsförståelsestrategier behöver koncentreras till en eller två strategier per lektion. Eleverna tillämpar strategierna under sin egen läsning, vilket visar en långsiktig ökning av läsförståelseförmågan. Wassenburg et al. (2015) menar att när eleverna tillämpar en läsförståelsestrategi stannar de upp i texten vid motsägelsefull information och tar hjälp av lämplig strategi. När eleverna automatiserar detta uppnår de ett självreglerat lärande. Avslutningsvis betonar Baker et al. (2013) att undervisning på ett strukturerat sätt genom explicit undervisning, modellering och guddad undervisning krävs för att eleverna ska öka sin läsförståelseförmåga.

### 5.1.2 Muntligt textarbete

Att arbeta med läsförståelsestrategier muntligt före, under och efter läsning är ett effektivt sätt för att eleverna ska nå en ökad läsförståelse (Baker et al., 2013; Bulut, 2017; Droop et al., 2016; Dubé et al., 2013; Niño Santisteban, 2014; Pilonieta, 2017; Ulu & Akyol, 2016; Wassenburg et al., 2015; Young, 2014). Denna undervisning blir mest effektiv om den sker på ett varierat sätt, till exempel i helklass samt enskilt eller i grupp (Bulut, 2017; Droop et al., 2016; Dubé et al., 2013; Pilonieta, 2017; Ulu & Akyol, 2016; Wassenburg et al., 2015; Williams, 2010; Young, 2014). Baker et al. (2013) håller emellertid inte med om detta, utan anser att undervisningen bör utföras i helklass för ett effektivt resultat.

För att öka sin läsförståelse anser Pilonieta (2017) att eleverna bör läsa två och två. De tar vid parläsningen hjälp av att använda strategin *förutspå* där de i samtal aktiverar sina förkunskaper,

samt strategierna *göra inferenser*, *övervaka sin egen läsning* och *sammanfatta*. På liknande sätt poängterar Bulut (2017) och även Williams (2010) vikten av att vid läsning använda strategierna *förutspå*, *ställa frågor*, *repetera högt* samt *sammanfatta*. Dessa bör användas tillsammans för att eleverna ska uppnå en god läsförståelse. Bulut (2017) beskriver vidare hur dessa strategier vid arbete genom högläsning i kombination med diskussioner ökar elevens läsförståelseförmåga. Williams (2010) ser fördelen med att under läsning stanna upp och omvärdera det de tidigare *förutspått* för att sedan *ställa nya frågor* innan man läser vidare. Arbete där läraren stöttar eleverna att gå från frågan *jag undrar?* till att kunna *ställa frågor* på en djupare nivå utvecklar enligt Ness (2017) språket mot ett mer avancerat språkbruk. För att kunna formulera frågor med mer avancerade svar, exempelvis där *inferenser* behövs för att hitta svaret i texten krävs ett mer utvecklat språk. När eleverna kan *ställa frågor* om viktiga detaljer och hitta svaren i texten visar de sin förståelse (a.a.).

Reichenberg och Emanuelsson (2014) studerade under åtta veckor fyra klasser som använde sig av två olika arbetsmetoder för att uppnå läsförståelse. Den ena fokuserade på att eleverna fick *ställa frågor* till texten och även *ifrågasätta författarens* sätt att skriva och framföra sitt budskap. I den andra arbetsmetoden fick eleverna undervisning i strategierna *förutspå*, *ställa egna frågor* före, under och efter texten, *reda ut oklarheter* och *sammanfatta*. Resultatet av studien visar att båda dessa arbetsmetoder är effektiva. Ulu och Akyol (2016) hävdar i sin tur att samtal om texter utifrån strategierna *förutspå*, *ställa frågor* om texten och *sammanfatta* leder till ett självreglerat lärande som gör att eleverna kan förstå texten utan hjälp från läraren. För att använda sig av läsförståelsestrategin *förutspå* studerar eleverna textens titel, figurer och bilder för att få ledtrådar om textens innehåll (Bulut; 2017; Kuhn et al., 2017; Niño Santisteban, 2014; Ulu & Akyol, 2016). Vidare framhåller Bulut (2017) hur elevernas förförståelse ökar när innehållet kopplas till tidigare erfarenheter i strategin *förutspå*. Arbete med förförståelse gör att eleverna kan använda sig av sina kunskaper under läsprocessen.

Ulu och Akyol (2016) beskriver vidare hur eleverna under läsningen stannar upp och tar hjälp av strategin *repetera högt* för att kunna *sammanfatta* innehållet. Bulut (2017) däremot anser att strategin *repetera högt* bör göras efter läsningen. Lucariello, Butler och Tine (2012) undersökte under fyra veckor högläsning av faktatexter och berättandetexter i kombination med läsförståelseövningar. Resultatet uppmärksammar arbetsformer där eleverna får använda

strategierna *visualisera*, *göra inferenser* och *ta ut viktiga delar i texten*, där de även tar ut huvudidén, för att få en bättre läsförståelse. Kuhn et al. (2017) beskriver vikten av att läraren ger eleverna muntliga instruktioner om hur *de tar ut viktiga delar i texten* i syfte att se vilken information i texten som är viktig. Resultatet av denna studie som pågick under åtta veckor, visar att arbete med faktatexter utvecklar elevers förmåga att tillämpa läsförståelsestrategier på ett mer effektivt sätt än vid arbete med berättande texter. Kuhn et al. (2017) beskriver vidare hur eleverna *tar ut de viktigaste delarna i texten* på ett konkret sätt. Läraren använder sig under högläsning av en väska med olika artefakter som gestaltar de viktigaste delarna i texten. En del artefakter hör dock inte till textens innehåll. Under läsningens gång får eleverna tillsammans lägga artefakterna i olika högar beroende på om de anser att dessa har en koppling till textens innehåll. Eleverna får i diskussioner välja om de anser att de ska finnas kvar, kanske ska finnas kvar eller om de kan plockas bort från väskan.

Reichenberg och Emanuelsson (2014) poängterar vikten av lärarledda diskussioner där läsförståelsestrategierna implementeras i mindre grupper. Baker et al. (2013) hävdar i sin 19 veckors studie med 225 elever däremot att undervisningen i läsförståelsestrategier effektivast sker i helklassdiskussioner vid högläsning. Diskussioner är en bra uppstart på lektionen då eleverna lär sig att diskutera runt olika texters uppbyggnad, i syfte att förstå olika texters struktur. Baker et al. (2013) poängterar även hur viktig lärarens roll är i dessa diskussioner. Läraren bör använda sig av strategiska, öppna frågor som utvidgar elevens svar och fördjupar diskussionerna. På detta sätt uppnås en större förståelse för textens innehåll. Kuhn et al. (2017) poängterar på samma sätt att lärarledda diskussioner utvecklar en ökad läsförståelse. Eleverna tränar på att muntligt *göra inferenser* genom text till text, text till sig själv och text till världen kopplingar, samt beskriver handlingen utifrån sina inre bilder i strategin *visualisera*. Pilonieta (2017) uppmärksammar att eleverna vid parläsning läser och diskuterar texten utifrån ett arbetsblad med en given strategi. När eleverna aktivt arbetar med texten på detta sätt inser de värdet med att använda strategier. Williams (2010) anser att när eleverna kan tillämpa läsförståelsestrategier börjar de använda dem mer flexibelt. I smågruppsdiskussioner kan de nu använda texten som verktyg för att få svar på sina frågor. Moses, Buseti-Frevert och Pritchard (2015) menar att en arbetsmetod där eleven forskar om ett intressant ämne skapar möjlighet till liknande diskussioner och ger svar på elevernas frågor. Här är strategin *ställa frågor* central, där eleverna har en egen fråga som utgångspunkt och efter hand utvecklar nya frågor om ämnet. De

forskar i olika texter för att finna svaren och utvecklar på så sätt förmågan att använda strategin *göra inferenser* genom text till text kopplingar. Eleverna visar sin innehållskunskap om det forskande ämnet genom muntlig redovisning där eleverna svarar på klasskamraternas frågor.

### 5.1.3 Tyst läsning

Även i den tysta läsningen tillämpar eleverna olika läsförståelsestrategier innan, under och efter läsning (Droop et al., 2016). Innan läsning utgår eleverna från strategin *förutspå*, men även strategin *göra inferenser* där de kopplar den nya kunskapen till tidigare erfarenheter (a.a.). När eleverna läser texter själva och använder sig av läsförståelsestrategin *övervaka sin egen läsning* läser de långsammare i syfte att förstå textens betydelse (Wassenburg et al., 2015). Ulu och Akyol (2016) anser att eleverna tar hjälp av *repeterad läsning* för att övervaka sin förståelse. I *Repeterad läsning* läser eleverna om den text de inte förstår, vilket ger eleverna läsflyt andra gången de läser texten. En undervisning av strategier tillsammans med denna *repeterade läsning* ger även en ökad läsförståelse (a.a.). Droop et al. (2016) däremot menar att eleverna använder strategin *övervaka sin egen läsning* genom att *ställa frågor, ta ut viktiga ord ur texten* och *visualisera* textens innehåll. Eleverna kontrollerar sin förståelse av texten och förstår dess sammanhang genom att använda strategin på detta sätt. Dessutom kan eleverna när de stöter på problem i texten notera i en checklista vilka problem de stöter på och hur de med hjälp av lämplig strategi kan finna en lösning (a.a.). Liang (2015) undersöker arbetssättet tyst läsning av e-bok och framhåller att användningen av strategin *repeterad läsning*, där texten läses om samt strategin *sammanfatta*, tillsammans med läsningen ger den största effekten på elevernas läsförståelse. Vidare framhåller Liang att *repeterad läsning* hjälper eleverna att reflektera över vad de har läst och ger en förståelse för textens helhet. De elever som inte använder sig av strategin *repeterad läsning* når inte samma nivå på studiens läsförståelseresultat (a.a.).

Efter läsningen anser Droop et al. (2016) att eleverna tar hjälp av strategierna *sammanfatta och ta ut huvudidén* för att få en förståelse av textens innehåll och budskap. Efter den självständiga läsningen menar Droop et al. att eleverna tillsammans med läraren tar hjälp av checklistan de använde under den tysta läsningen. De diskuterar och reflekterar över vilka strategier de använt och hur dessa hjälpt dem till en bättre förståelse av texten. Avslutningsvis betonar Bulut (2017) att elevernas förmåga att *ta ut viktiga delar i texten* ökar då de under den tysta läsningen aktivt arbetar med att stryka under det viktigaste.

#### 5.1.4 Skriftligt textarbete

Att låta eleverna ta hjälp av läsförståelsestrategier i det skriftliga arbetet med texten gynnar elevernas läsförståelseförmåga (Bulut, 2017; Ness, 2017; Williams, 2010; Young, 2014).

Skriftligt stöd där eleverna tar hjälp av olika grafiska modeller konkretiserar läsförståelsen och gör det lättare för eleverna att komma ihåg handlingen (Bulut, 2017; Moses et al., 2015; Niño Santisteban, 2014; Young, 2014).

Young (2014) implementerade olika läsförståelsestrategier under 15 veckor genom en stationsbaserad undervisningsmetod i syfte att öka elevernas läsförståelse. Young poängterar vikten av att låta eleverna använda sig av grafiska modeller och arbeta med en läsförståelsestrategi i taget. Resultatet i studien visar att arbete med läsförståelsestrategier i olika stationer ger en ökad läsförståelseförmåga. Young beskriver vidare hur eleverna vid en station lär sig strategin *förutspå*. Eleverna får innan läsning skriva ner sin förutsägelse för att under läsningens gång bekräfta om det stämde eller inte, samt avslutningsvis motivera sin slutsats. Bulut (2017) och Niño Santisteban (2014) poängterar vikten av att eleverna innan läsning får använda en grafisk modell i form av en tabell. I tabellen skriver de ner vad de vet om handlingen från strategin *förutspå* och vad de vill veta om texten, för att efter läsningen slutföra tabellen med att *sammanfatta* vad de har lärt sig. När eleverna använder sig av denna tabell tar läsningen längre tid då de tar hjälp av strategin *övervaka sin egen läsning* och reflekterar över innehållet (Bulut, 2017). Bulut framhåller vidare hur eleverna innan läsning även kan använda strategin *förutspå* genom att skriva egna *frågor* till texten med hjälp av förutsägelser utifrån textens bilder, rubriker och ledtrådar.

På liknande sätt beskriver Ness (2017) hur elever med hjälp av meningsstartare såsom "jag undrar", utvecklar sin förmåga att göra egna *frågor*. De utgår från vem, vad, var, när, hur och varför när de bildar egna frågor om vad de undrar. Ness (2017) kommer fram till att när eleverna *ställer frågor* till kända och enkla texter, har de lättare att tillämpa strategin i nya, obekanta texter. Young (2014) framhåller också vikten av att lära eleverna ställa bra *frågor* till texten på olika nivåer. Att sedan tydliggöra var svaren kan hittas, i boken, i hjärnan eller på annat sätt, gör att eleverna lättare förstår textens budskap (a.a.). Även Williams (2010) framhåller vikten av att eleverna *ställer frågor* på olika nivåer. Vid frågor som kräver text till text, text till sig själv eller text till världen-kopplingar involveras även strategin *göra inferenser* för att finna svaren. Målet med att ställa svårare *frågor* är att få eleverna mer engagerade och få dem att utveckla ett mer

kritiskt tänkande. Wassenburg et al. (2015) framhåller att arbete med *frågor, göra inferenser* och *ta ut viktiga ord* för att utveckla ordförståelse, syftar till att tillämpa och automatisera dessa strategier. Dessa strategier ges fördelar när eleverna använder datorer som hjälpmedel. Young (2014) menar att när eleverna innan läsningen skriftligt kopplar texten till sina egna erfarenheter, lär de sig att *göra inferenser* kontinuerligt.

Bulut (2017) konstaterar att elever behöver stanna upp och *övervaka sin egen läsning*, samt skriva ner kortare anteckningar av *de viktigaste delarna ur texten* för att komma ihåg de viktigaste detaljerna. Eleverna *sammanfattar* sedan texterna med egna ord utifrån textens rubrik och sina anteckningar i syfte att komma ihåg handlingen. Young (2014) menar att eleverna på ett liknande sätt utifrån en berättelsebåge effektivt kan tillämpa strategin *sammanfatta* när de läst klart texten. Eleverna ritar upp en båge likt en regnbåge, där de under läsandets gång fyller i berättelsens miljö, karaktärer, problem samt händelseförlopp. Young (2014) konstaterar vidare att strategin *visualisera* tillämpas genom att rita en bildserie över händelseförloppet utifrån vad som hände först, sedan och sist, vilket gör att eleverna lättare kan överföra bildsammanfattningen till ord, i strategin *sammanfatta*. På liknande sätt anser Kuhn et al. (2017) att eleverna under lärarens högläsning kan ta hjälp av strategin *visualisera* och *ta ut de viktigaste delarna ur texten*. Eleverna ritar en bild av de viktigaste delarna i handlingen utifrån sina inre bilder och därmed övar de upp sin visualiseringsförmåga. Efter läsningen får eleverna jämföra sina bilder med bokens bilder, i syfte att utveckla sin förståelse.

Moses et al. (2015) beskriver ett annat sätt att arbeta med läsförståelse. Två klasser med flerspråkiga elever fick under tio veckor forska om ett ämne som bygger på elevernas intresse, i syfte att träna sin läsförståelseförmåga. Det framgår i studien att eleverna arbetar i en aktiv process genom undersökningar av texter. Processen startar med att eleverna skriftligt *ställer en fråga* som de undrar över, vilket genererar till en undersökning av texter inom ämnet. Utifrån svaren skapas en visuell och skriftlig representation i form av en poster, vilket Moses et al. (2015) anser visar elevernas förståelse av innehållet. Bulut (2017) konstaterar att när eleverna använder sig av strategin *sammanfatta* görs detta skriftligt med stöd av flervalsfrågor, kortsvarsfrågor och sant-falskt frågor. Detta gör att läraren kan utvärdera elevernas läsförståelse effektivt. Young (2014) menar vidare att lärare på olika sätt kan arbeta med drama i undervisningen för att eleverna ska få förståelse för en text. Eleverna kan å ena sidan utgå från en



text och göra om den till ett teatermanus. De använder strategierna *ta ut viktiga delar ur texten* och *ta ut huvudidén* för att kunna förmedla författarens budskap i en dramatisering. Å andra sidan kan de arbeta med ett färdigt teatermanus där varje replik analyseras. Eleverna får här skriva ned vilka röstlägen som de tycker passar till de olika replikerna. Även här använder sig eleverna av strategin *ta ut huvudidén* och *ta ut viktiga delar i texten* där främst karaktärerna synliggörs. Young menar därmed att arbete med teatermanus görs i syfte att fördjupa elevernas förståelse för författarens mening och budskap.

## 5.2 Påverkan i klassrummet

I vår första frågeställning har vi analyserat hur läsförståelsestrategier används i undervisningen. Arbetet med läsförståelsestrategier görs explicit, muntligt, skriftligt och under tyst läsning. Vi kommer nedan att presentera vilka svårigheter och vinster som arbetet med läsförståelsestrategier kan innebära, utifrån vår andra frågeställning, *Vilka faktorer påverkar elevers lärande i arbete med olika läsförståelsestrategier?*

### 5.2.1 Visualisera

Läsförståelsestrategin visualisera återfinns under samtliga arbetsformer. Vid muntligt och skriftligt textarbete framhåller Niño Santisteban (2014) att använda strategin visualisera med hjälp av *visuella och grafiska hjälpmedel* positivt påverkar andraspråkselevernas förståelse för texten. När eleverna använder dessa *hjälpmedel* utvecklas förmågan att skapa inre bilder och konkretisera textens innehåll. Studien belyser de positiva effekterna för andraspråkselever, där läsförståelsestrategier används i arbete med *berättande texter*. Lucariello et al. (2012) menar på liknande sätt att arbete med strategin visualisera ökar elevernas läsförståelseförmåga, då det sker i *muntligt textarbete runt berättande texter*. Visualisering främjar främst de elever med en låg kunskapsnivå (a.a.).

Moses et al. (2015) poängterar vinsterna med att använda *konstartefakter* vid strategin visualisera. När eleverna använder strategin visualisera nämns exempelvis vattenfärg eller oljepastell som en positiv arbetsform. Att illustrera en berättelses handling genom att rita bilder med hjälp av olika *konsttekniker* fördjupar elevens lärande, ökar motivationen och är ett meningsfullt sätt att visa sin förståelse.

Däremot kan arbete med strategin visualisera även ha sina svårigheter (Bulut, 2017; Moses et al., 2015). Bulut framhåller i sin studie att vissa elever har problem med att använda strategin

visualisera under sin läsning. De använder endast en visuell ledtråd i texten när de förutspår vad boken ska handla om istället för att se helheten utifrån flera bilder. Under sin läsning har eleverna *svårt att implementera* strategin visualisera, då de fastnar vid den förutspådda bilden. På liknande sätt beskriver Moses et al. (2015) hur eleverna har svårigheter med strategin visualisera. Efter läsning *ritar de enbart av en bild från boken*, istället för att bygga på sin förståelse utifrån sina inre bilder. Moses et al. betonar utifrån detta, vikten av att kombinera visualiseringen med en bildtext och diskussioner. Eleverna förklarar då sina tankar muntligt och skriftligt. Därmed visar de sin förståelse för textens innehåll, vilket gör övningen meningsfull. Moses et al. kommer även fram till att eleverna ofta har *svårigheter med att få detaljerna rätt* i sin bild när de använder strategin visualisera. Författarna poängterar därför vikten med *diskussioner* där olika bilder jämförs. Eleverna får kunskap om hur detaljer illustreras på olika sätt i bilden och på så sätt ger olika budskap. Vid det skriftliga textarbetet där olika *konsttekniker* används för att visualisera innehållet menar Moses et al. att svårigheter kan uppstå. För att olika *konsttekniker* ska kunna användas effektivt vid strategin visualisera bör läraren ge en tydlig undervisning om hur olika *konsttekniker* ska användas. Vet inte eleverna hur exempelvis oljepasteller och akvarellpennor ska användas tar det *för mycket fokus från läsförståelsearbetet*.

### 5.2.2 Göra inferenser

Strategin inferenser återfinns i såväl det muntliga som det skriftliga textarbetet. Niño Santisteban (2014) menar att elever med läs- och skrivsvårigheter får en ökad innehållsförståelse när de *interagerar med texten* genom inferenser där de *kopplar texten till sina tidigare erfarenheter*. Lucariello et al. (2012) anser att strategin inferenser gynnar elever med låg kunskapsnivå. För att utveckla förmågan att göra korrekta inferenser används *diskussioner vid högläsning*, där eleverna får använda sig av inferenser då de *kopplar textens innehåll till sina egna erfarenheter och sin omvärld*.

### 5.2.3 Ställa frågor

Strategin ställa frågor återfinns i samtliga arbetsmetoder men mest frekvent vid det skriftliga och muntliga textarbetet. Lärarens *explicita undervisning* av strategin ställa frågor är av största vikt för att eleverna ska uppnå en ökad läsförståelseförmåga (Moses et al., 2015). Baker et al. (2013) anser att läraren vid det muntliga textarbetet bör använda sig av *strategiska och öppna frågor* för att eleverna ska få en större förståelse för textens innehåll. När läraren använder sig av strategin ställa frågor i *gemensamma diskussioner* fördjupas och utvidgas elevernas svar.

Moses et al. (2015) tar upp svårigheten med strategin ställa frågor vid det *skriftliga textarbetet*, då eleverna tycker det är *svårt att formulera egna frågor till texten*. För att underlätta föreslår Moses et al. att eleverna ska fördjupa sitt tänkande genom att i små grupper diskutera runt bokens bilder och tema.

#### 5.2.4 Sammanfatta

Strategin sammanfatta återfinns i samtliga arbetsformer. Moses et al. (2015) menar att strategin sammanfatta kan underlättas i arbete med *faktatexter*. Faktatexter är ofta korta och har tillhörande bilder, vilket gör dem lättare att sammanfatta och påverkar elevernas lärande på ett positivt sätt. Flerspråkiga elever gynnas mest av arbete med *faktatexter* då de lättare bygger upp sitt ordförråd och ökar sin textförståelse. Dock menar Moses et al. att det finns svårigheter med att hitta *faktatexter* i lagom nivå för flerspråkiga elever, där texten ger mycket information utan att bli för svår.

Strategin sammanfatta är komplicerad för eleverna i det *skriftliga textarbetet* (Bulut, 2017; Moses et al., 2015; Niño Santisteban, 2014). Trots explicit undervisning i strategin är den svår att behärska och *problematisk för eleverna att implementera i textarbetet* (Moses et al., 2015). Bulut (2017) menar att problem uppstår när eleverna i det *skriftliga textarbetet* sammanfattar textens innehåll. Vid den skriftliga sammanfattningen blir eleverna uttråkade och får då *problem att relatera dessa skriftliga övningar* till vad de redan återberättat högt i det muntliga textarbetet. Även Niño Santisteban (2014) belyser svårigheterna med att sammanfatta. Eleverna får använda sig av en tabell där de får skriva ner vad de vet, vad de vill veta och vad de lärt sig. Detta vållar problem för eleverna och trots att läraren förklarar flera gånger hur de ska göra är det *svårt för dem att slutföra arbetet med tabellen*. Avslutningsvis konstaterar även Bulut (2017) att problemen med att sammanfatta texter kan ha sin förklaring i att eleverna *saknar erfarenhet* från sådana övningar i undervisningen.

#### 5.2.5 Kombinera flera strategier

En explicit undervisning i kombination med flera läsförståelsestrategier återfinns under muntligt och skriftligt textarbete men även vid elevernas tysta läsning. Att lärare *kombinerar flera olika läsförståelsestrategier* i undervisningen gör att eleverna utvecklar en ökad läsförståelseförmåga på bästa sätt (Baker et al., 2013; Bulut, 2017; Droop et al., 2016; Dubé et al., 2013; Kuhn et al., 2017; Liang 2015; Lucariello et al., 2012; Niño Santisteban, 2014; Pilonieta, 2017; Reichenberg

& Emanuelsson, 2014; Ulu & Akyol, 2016; Wassenburg et al., 2015; Williams, 2010). Kuhn et al. (2017) anser att genom en *explicit undervisning* av strategierna visualisera, göra inferenser och ta ut viktiga delar i texten där eleverna utgår från *faktatexter* ger aktiva elever. De eleverna med lägre kunskapsnivå visade störst entusiasm och engagemang (a.a.). Dubé et al. (2013) konstaterar att elever med läs- och inlärningssvårigheter gynnas av en *kombination av strategierna* förutspå, övervaka sin läsning och göra inferenser. Kombinationen av dessa strategier påverkar dessa elevers läsförståelseförmåga positivt.

Dubé et al. (2013) poängterar även att undervisningen i läsförståelsestrategier behöver ges genom *explicit undervisning*. I den explicita undervisningen bör elever vara *indelade i grupper utifrån deras kunskapsnivå*, för att den ska vara givande för alla elever. Niño Santisteban (2014) ettåriga studie genomfördes på en tvåspråkig skola i ett låginkomstområde och påvisar likt Dubé et al. (2013) att en *nivåanpassad undervisning i grupper* påverkar elevers läsförståelseförmåga positivt. Vidare menar Niño Santisteban (2014) att eleverna i det *muntliga textarbetet* kan använda sig av strategin förutspå där de tillsammans med varandra kan *diskutera runt bokens handling*, men även göra *kopplingar till sina egna erfarenheter* genom att använda strategin inferenser. Författaren anser att detta är en viktig del för elever med läs- och skrivsvårigheter, då de tillsammans med varandra kan *dela åsikter* och på så sätt bygga upp sin läsförståelseförmåga (a.a.). Bulut (2017) framhåller hur elevernas intresse och motivation ökar när eleverna använder strategin repeterad läsning vid *ekoläsning*. Innan ekoläsningen använder sig eleverna av strategierna förutspå och ställa frågor och blir på så sätt *involverade i texten*. Ekoläsningen ger eleverna ett ökat läsflyt, vilket även leder till en ökad läsförståelse (a.a.). Droop et al. (2016) framhåller vikten av att *kombinera en explicit undervisning* av läsförståelsestrategier med *munligt textarbete vid högläsning*. En explicit undervisning med *modellering* är en viktig del för att uppnå ett självreglerat lärande. Undervisningen i läsförståelse på detta vis ger stora vinster då alla elever gynnas oavsett kunskapsnivå eller annan etnisk bakgrund (a.a.).

Trots de stora vinsterna som Droop et al. (2016) ser med detta, uppmärksammas svårigheterna med att bli en självreglerad läsare. Det tar lång tid då eleverna *endast kan ta till sig en viss kunskap inom en begränsad tid*. För att lära sig tillämpa strategier effektivt när det är nödvändigt och lämpligt krävs *tid och ansträngning*. Droop et al. (2016) menar därför att arbete med strategitillämpning bör ske *kontinuerligt*. Young (2014) uppmärksammar svårigheter för eleverna

att först förutspå huvudidén och att sedan under strategin övervaka sin läsning *ändra om sitt tänkande* utifrån de nya ledtrådarna i texten. Då detta är en viktig del för elevernas ökade läsförståelse krävs *extra undervisning* i detta.

### 5.3 Sammanfattning av huvudresultat

Sammanfattningsvis kan vi se att undervisning i läsförståelsestrategier som utgår från en explicit undervisning ger eleverna en ökad läsförståelseförmåga (Baker et al., 2013; Droop et al., 2016; Pilonieta, 2017; Wassenburg et al., 2015). Instruktioner av läsförståelsestrategier, lärarens modellering och en guidning i hur läsförståelsestrategierna ska användas är grunden för att eleverna efter hand ska uppnå ett självreglerat lärande (Baker et al., 2013; Pilonieta, 2017; Wassenburg et al., 2015). Användning av läsförståelsestrategier som stöd innan, under och efter läsning visar att elevers läsförståelseförmåga ökar (Baker et al., 2013; Bulut, 2017; Droop et al., 2016; Dubé et al., 2013; Niño Santisteban, 2014; Pilonieta, 2017; Ulu & Akyol, 2016; Wassenburg et al., 2015; Young, 2014).

Undervisningen i läsförståelsestrategier visar sig till störst del i muntligt och skriftligt textarbete samt under tyst läsning. Läsförståelsestrategierna förutspå, visualisera, göra inferenser, ställa frågor, övervaka sin egen läsning, ta ut viktiga delar ur texten och sammanfatta används under samtliga arbetsformer. Vid det muntliga textarbetet används främst diskussioner runt de olika läsförståelsestrategierna (Baker et al., 2013; Kuhn et al., 2017; Moses et al., 2015; Pilonieta, 2017; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Ulu & Akyol, 2016; Williams, 2010). Under tyst läsning läggs fokus på strategin övervaka sin egen läsning, för att eleverna ska kunna kontrollera att de förstått texten rätt (Droop et al., 2016; Liang, 2015; Ulu & Akyol, 2016; Wassenburg et al., 2015). I det skriftliga textarbetet tar eleverna hjälp av grafiska modeller vid läsningen, i syfte att konkretisera textens innehåll (Bulut, 2017; Moses et al., 2015; Niño Santisteban, 2014; Young, 2014). Young (2014) beskriver hur en modell i form av en berättelsebåge kan hjälpa eleverna att sammanfatta innehållet. Moses et al. (2015) däremot förespråkar en modell i form av en poster för att synliggöra textens innehåll.

Faktorer som påverkar elevernas lärande positivt i arbetet med läsförståelsestrategin visualisera är när eleverna med hjälp av grafiska och visuella hjälpmedel utvecklar förmågan att skapa inre bilder och konkretiserar textens innehåll (Niño Santisteban, 2014). Användandet av konstekniker påverkar elevernas lärande både positivt och negativt (Moses et al., 2015). Arbeta

med konstekniker är ett meningsfullt sätt för eleverna att visa sin förståelse, vilket ger en ökad motivation och fördjupar elevernas lärande (a.a.). Dock menar Moses att en tydlig undervisning i hur konsteknikerna ska användas krävs för att eleverna ska kunna dra nytta av dem i strategin visualisera i syfte att öka sin läsförståelseförmåga. Bulut (2017) och även Moses et al. (2015) anser att det kan vara svårt för eleverna att använda sig av läsförståelsestrategin visualisera. När eleverna använder sig av visualisering kan det skapa problem för de som inte förstår att bilden ska ritas utifrån sin inre föreställningsvärld.

Arbete med strategin inferenser där eleverna i diskussioner kopplar texten till sina tidigare erfarenheter är av största vikt (Lucariello et al., 2012; Niño Santisteban, 2014). En explicit undervisning av strategin ställa frågor är en gynnande faktor som gör att elevernas läsförståelseförmåga ökar. Strategin sammanfattning är en komplicerad strategi för eleverna att tillämpa i det skriftliga textarbetet (Bulut, 2017; Moses et al., 2015; Niño Santisteban, 2014). För en positiv påverkan på elevers läsförståelseförmåga kan faktatexter användas i arbetet (Moses et al., 2015). Kombinationen av flera läsförståelsestrategier utvecklar en ökad läsförståelseförmåga (Baker et al., 2013; Bulut, 2017; Droop et al., 2016; Dubé et al., 2013; Kuhn et al., 2017; Liang, 2015; Lucariello et al., 2012; Niño Santisteban, 2014; Pilonieta, 2017; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Ulu & Akyol, 2016; Wassenburg et al., 2015; Williams, 2010). Avslutningsvis visar resultatet att arbetet med läsförståelsestrategier i nivåanpassade grupper gynnar alla elever (Niño Santisteban, 2014; Dubé et al., 2013).

## 6 Diskussion

I följande avsnitt kommer vi redogöra för resultatets skillnader och likheter kopplat till studiens syfte, frågeställningar, bakgrund och styrdokument. Inledningsvis följer en resultatdiskussion och därefter en avslutande diskussion och förslag på vidare forskning. Avslutningsvis följer en metoddiskussion.

### 6.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie är att beskriva lärares och elevers arbete med läsförståelse samt undersöka vilka svårigheter och vinster som arbetet kan innebära. Vår första frågeställning beskriver arbetet med läsförståelsestrategier och hur de används för att öka elevers läsförståelseförmåga. Resultatet visar att en explicit undervisning i läsförståelsestrategier förekommer under muntligt och skriftligt textarbete samt vid tyst läsning. Vidare visar resultatet att läraren i undervisningen av läsförståelsestrategier modellerar och lär ut hur eleverna ska tillämpa strategierna innan, under och efter textarbete. Undervisning av läsförståelsestrategier sker till störst del enskilt och i mindre grupper. Resultatet av vår andra frågeställning belyser olika faktorer som påverkar elevers lärande med de olika läsförståelsestrategierna. De faktorer som påverkar elevers lärande positivt är en explicit undervisning, interagerande i grupper, användandet av visuella och grafiska hjälpmedel, konstartefakter och olika konstekniker. Strategierna visualisera, sammanfatta och ställa frågor skapar ofta svårigheter för eleverna, vilket påverkar lärandet negativt. Påverkansfaktorer vid arbete med visualisering är att den är svår att implementera vid läsning och svår att använda på rätt sätt. Strategin sammanfatta, men även ställa frågor påverkar elevernas lärande då den är svår att implementera i det skriftliga arbetet.

#### 6.1.1 Lärarens betydelse – Scaffolding

I arbetet med läsförståelsestrategier visar det sig att lärarens roll är betydelsefull för att öka elevers läsförståelseförmåga. I enlighet med den sociokulturella teorin bygger eleverna med hjälp av kunnigare personer upp sin kognitiva förmåga i en social kontext (Westlund, 2009). Analysen av resultaten i vår studie påvisar ett arbete där läraren genom sitt kunnande, explicit lär ut läsförståelsestrategier, modellerar dem och guidar eleverna mot ett självreglerat lärande och en ökad läsförståelse. Lärares explicita undervisning i läsförståelsestrategier är en faktor som påverkar elevers läsförståelseförmåga positivt då den gynnar alla, oavsett etnisk bakgrund eller kunskapsnivå (Baker et al., 2013; Droop et al., 2016; Dubé et al., 2013). Dubé et al. (2013) menar dock att främst grupper med läs- och skrivsvårigheter gynnas. Däremot menar Droop et al.

(2016) att elever på olika kunskapsnivåer och elever med annan etnisk bakgrund har störst nytta av den explicita undervisningen. Dubé et al. (2013) anser att de explicita instruktionerna bör utgå från elevens kunskapsnivå, vilket gör att vi kan dra slutsatsen att lärarens roll med individanpassningar och rätt utmaningar är viktig. Detta förespråkar även Vygotskij i sina teorier om att utmana eleverna på rätt nivå inom den proximala utvecklingszonen (Taube, 2013).

Den sociokulturella teorin betonar även vikten av scaffolding för att hjälpa eleverna att nå en högre nivå av förståelse (Taube, 2013). Westlund (2009) menar att scaffolding är när läraren i början av lärandet ger mycket stöd, för att sedan successivt minska stödet när eleverna lär sig mer och mer. Stöd kan utgöra lärarens modellering, förslag på strategier, skriftliga grafiska modeller, men även elevutbyte i gruppdiskussioner (Taube, 2013; Westlund, 2009). Vidare påvisar vårt resultat att olika former av scaffolding används som stöd i undervisningen av läsförståelsestrategier för att öka elevers läsförståelseförmåga. En sorts scaffolding menar Young (2014) är en berättelsebåge eller en ritad bild. Denna hjälper eleverna att komma ihåg innehållet, vilket underlättar vid strategin sammanfatta. Ness (2017) beskriver i sin tur hur eleverna kan ta hjälp av meningsstartare, såsom "jag undrar", för att få stöd, när de arbetar med strategin ställa frågor och tar reda på svar i texten. Moses et al. (2015) beskriver hur elever i gruppdiskussioner ger stöd åt varandra när de forskar i olika ämnen. Young (2014) däremot framhåller hur arbete med drama för att utveckla de kognitiva funktionerna ger stöd åt förståelsen. Av resultaten i vår studie drar vi slutsatsen att scaffolding är betydelsefullt för elevernas lärande. Scaffolding med grafiska och visuella hjälpmedel samt diskussioner kring berättande texter påverkar elevers lärande positivt (Lucariello et al., 2012; Niño Santisteban, 2014). Modellering och arbete med läsförståelsestrategier med stöd av läraren ses som effektiva metoder för att öka elevers läsförståelse (Droop et al., 2016; Ulu & Akyol, 2016; Williams, 2010).

Med grund i ovanstående resonemang ser vi att scaffolding är betydande i läsförståelsearbetet. Detta kan vi se i elevernas interagerande i grupper, men även när de i arbetet tar hjälp av en berättelsebåge eller en meningsstartare för att använda strategierna och få en ökad förståelse för textens innehåll. Eleverna kan även använda läsförståelsestrategierna som scaffolding för att strukturera upp sina tankar och utveckla sin läsförståelseförmåga. För att ge stöd och påverka elevernas lärande på ett positivt sätt bör strategierna kunna användas korrekt, vilket kräver en explicit undervisning. Vi kan därmed dra slutsatsen att lärare bör ge eleverna tillgång till olika



scaffolding, för att tillmötesgå alla elevers behov och på så sätt ge eleverna möjlighet att uppnå en ökad läsförståelse. Genom scaffolding synliggörs det osynliga och läsförståelsen konkretiseras, vilket vi ser som en viktig del i vår undervisning av elever i de yngre årskurserna.

#### 6.1.2 Arbete med läsförståelsestrategier -Före, under och efter läsning

Syftet med att lära eleverna att tillämpa de olika läsförståelsestrategierna är att de ska kunna tillämpa dessa strategier själva för att uppnå ett självreglerat lärande (Baker et al., 2013; Droop et al., 2016; Pilonieta, 2017; Wassenburg et al., 2015). Wassenburg et al. (2015) poängterar vikten med att automatisera användandet av läsförståelsestrategier för att öka förståelseförmågan. Kombinationen av olika läsförståelsestrategier visar sig utifrån vårt resultat vara det mest effektiva för en ökad läsförståelse (Bulut, 2017; Droop et al., 2016; Pilonieta, 2017; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Ulu & Akyol, 2016; Williams, 2010; Young, 2014). Här kan man ana en likhet med de modeller som lärare använder i den svenska skolan, då dessa modeller utgår från en kombination av olika läsförståelsestrategier. Vid både högläsning och elevens egna tysta läsning visar merparten av resultaten att arbete med texten utifrån läsförståelsestrategier bör genomföras före, under och efter läsning.

Vidare urskiljer vi i resultaten hur strategin förutspå används mest frekvent i undervisningen för att elevers läsförståelseförmåga ska öka. Av detta drar vi slutsatsen att det är viktigt att eleverna tar hjälp av ledtrådar i texten innan läsning för att utveckla sin läsförståelse. Bulut (2017) menar att förutsägelser innan läsning bör göras skriftligt utifrån ledtrådar i textens bilder och titlar. Merparten av de övriga studierna framhåller istället att strategin förutspå ska utföras genom diskussioner, där eleverna kan förutspå handlingen (Bulut, 2017; Kuhn et al., 2017; Niño Santisteban, 2014; Pilonieta, 2017; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Ulu & Akyol, 2016; Williams, 2010). Vid arbete med strategin förutspå framkommer inga svårigheter, utan de faktorer som kan påverka elevers lärande är svårigheterna när de ska omvärdera sina förutsägelser under läsningens gång (Young, 2014). Under läsningen menar Lundberg och Herrlin (2014) att läsaren behöver övervaka sin egen läsning för att förstå om texten uppfattas rätt. För att nå förståelse tar eleverna hjälp av strategierna repeterad läsning, ställa frågor, samt söker efter ledtrådar framåt i texten. Vi ser i analysen av vår studie likheter med tidigare forskning då användandet av läsförståelsestrategier under läsning främst sker genom strategin övervaka sin egen läsning där eleverna använder sig av repeterad läsning eller ställer frågor till textens innehåll (Liang, 2014; Ness, 2017; Reichenberg & Emanuelsson, 2014; Ulu & Akyol,

2016; Williams, 2010). Vi uppmärksammar att läsförståelsestrategin sammanfatta används vid såväl muntlig som tyst läsning och görs även skriftligt för att uppnå en ökad läsförståelse. Bulut (2017) anser å ena sidan att strategin sammanfatta bör göras med hjälp av frågor. Young (2014) å andra sidan hävdar vikten av att elever använder sig av en berättelsebåge eller ringar in viktiga ord i texten för att lättare kunna sammanfatta. Stor del av forskningen betonar att det är svårt för eleverna att skriftligt använda strategin sammanfatta (Bulut, 2017; Moses et al., 2015; Niño Santisteban, 2014). Som en följd av detta tänker vi att lärare bör arbeta kontinuerligt med strategin sammanfatta och vara uppmärksam på om eleverna verkligen tillämpar strategin. När eleverna arbetar med strategin sammanfatta anser Moses et al. (2015) att faktatexter är en bra genre att börja med. Att arbeta med faktatexter är en faktor som ökar elevernas möjlighet att lära sig använda strategin sammanfatta. Faktatexter är ofta korta och har tillhörande bilder, vilket gör det lättare att sammanfatta dem (a.a.).

Att ställa frågor på texten är även det en läsförståelsestrategi som används kontinuerligt i undervisningen av läsförståelse. Det är viktigt att läraren stöttar och lär eleverna att ställa rätt frågor på rätt sätt för att kunna förstå textens budskap (Ness, 2017; Williams, 2010; Young, 2014). Boglind och Nordenstam (2015) belyser betydelsen av att eleverna får ställa olika frågor på olika nivåer. En faktor som påverkar elevernas lärande negativt är svårigheter med att formulera egna frågor till texten (Moses et al., 2015). Enligt vår tolkning av resultaten framgår det hur betydelsefull frågebaserad undervisning är för att eleverna ska kunna uppnå full läsförståelse. Vi vill poängtera att denna frågebaserade undervisning bygger både på lärarens öppna frågor och vikten av att eleverna tränas i att göra egna frågor. Westlund (2009) anser att svaga läsare har svårt att skapa inre bilder när de arbetar med strategin visualisera och menar att en explicit undervisning av denna strategi hjälper dessa elever att nå förståelse. På liknande sätt visar resultatet i vår studie att elever har svårigheter med strategin visualisera (Bulut, 2017; Moses et al., 2015). Moses et al. (2015) beskriver att eleverna bara ritar av en bild som de ser i boken istället för att bygga upp visualiseringen runt en förståelse för helheten. Strategin visualisera används både under och efter läsning där elever till störst del målar en bild utifrån de inre bilder som skapas när de lyssnar på olika texter (a.a.). Enligt vår tolkning av resultaten finns det flera faktorer inom strategin visualisera som påverkar elevernas lärande positivt. Grafiska modeller och visuella hjälpmedel är ett exempel på en faktor som hjälper eleverna att uppnå en ökad läsförståelse (Lucariello et al., 2012; Moses et al., 2015; Niño Santisteban, 2014).

Ytterligare en faktor som ökar elevernas läsförståelseförmåga är konstekniker där eleverna visuellt presenterar en texts handling. Elevernas lärande påverkas positivt vid användandet av konstekniker då det ökar motivationen och är ett meningsfullt sätt för dem att visa sin förståelse (Moses et al., 2015). Motivation är något som Bååth (2016) menar är en viktig del att räkna in i läsundervisningen för att eleverna ska bli kompletta läsare. Bååth (2016) presenterar därav motivation som en del i den utökade modellen av "the simple view of reading". Vi vill, mot bakgrund av ovanstående resonemang, visa att trots vissa svårigheter med strategin visualisera är det en viktig del för att få motiverade och engagerade elever. Liang (2015) menar i sin tur hur motivationen ökar när eleverna läser e-böcker och samtidigt använder strategierna repeterad läsning och sammanfattning. Vi kan av detta skäl dra slutsatsen att e-böcker bör användas som komplement till vanliga böcker i undervisningen av läsförståelsestrategier. Detta för att engagera elever med svagt läsintresse, då teknologin intresserar många elever och har tagit en större plats i dagens samhälle.

Utifrån resultatet tänker vi att användandet av konstekniker i läsförståelsestrategiundervisningen där eleverna använder sina sinnen ökar deras förmåga att ta till sig texters budskap på ett meningsfullt sätt. Utifrån resultatet av studien drar vi slutsatsen att användandet av läsförståelsestrategier i undervisningen behöver implementeras både innan, under och efter läsning. Det räcker inte med att ge eleverna verktygen, de måste också få använda strategierna på ett för dem roligt och meningsfullt sätt. Får eleverna möjlighet att tycka läsförståelseundervisningen är rolig och meningsfull kommer också motivation och viljan att använda läsförståelsestrategierna automatiskt. Vi kan också utifrån resultatet dra slutsatsen att en faktor som påverkar elevernas inläring positivt vid läsning är kombinationen av flera läsförståelsestrategier.

### 6.1.3 Aktiva lärprocesser

Resultatet i vår studie påvisar att arbete med läsförståelsestrategier sker i grupp främst genom samtal och diskussioner om texter och strategier, men även i dramatisering runt ett teatermanus. Utifrån vår andra frågeställning ser vi att faktorer som påverkar en ökad läsförståelse är arbete med läsförståelsestrategier i grupper samt arbete med konstekniker. Gruppinteraktioner främjar aktiva processer och gynnar elevernas lärande (Moses et al., 2015; Niño Santisteban, 2014; Young, 2014). Diskussioner och interagerande runt olika texter är en central del i arbetet, vilket ur ett sociokulturellt perspektiv utgör grunden för lärande (Westlund, 2009). Som en följd av

resultatet kan vi i likhet med Westlund se att diskussioner i grupp ger aktiva elever. Niño Santisteban (2014) poängterar hur elever med läs- och skrivsvårigheter gynnas av arbete i grupp då de kan dela åsikter och bygga upp sin läsförståelse. Även Moses et al. (2015) ser fördelar med diskussion i grupp, där eleverna fördjupar sitt tänkande i interaktion med andra. Till skillnad från Young (2014) som förespråkar teatermanus och drama som ett sätt att arbeta med läsförståelsestrategier, så ser Moses et al. (2015) fördelen med att eleverna får forska om ett intressant ämne och ta hjälp av strategin ställa frågor, för att få en djupare förståelse för texten. Young (2014) anser att eleverna med hjälp av drama utvecklar en djupare förståelse, då det kräver att eleverna aktivt går in i texten och fördjupar sig i författarens budskap för att kunna spela upp denna som en pjäs. Moses et al. (2015) poängterar vidare att arbete med konstekniker såsom oljepasteller och vattenfärg påverkar elevernas motivation och ger ett ökat lärande.

Som slutsats av ovanstående resonemang anser vi att lärare bör utnyttja möjligheten att använda aktiva lärprocesser såsom konst, drama och grupparbeten i undervisningen av läsförståelsestrategier. Vi anser att när eleverna tar hjälp av olika sinnen fördjupas förståelsen för textens innehåll och främjar elevernas lärande. Aktiva lärprocesser skulle kunna vara en möjlighet för att implementera strategin sammanfatta, då studiens resultat visar svårigheter med denna strategi, vilket i sin tur påverkar elevernas inläring negativt.

## 6.2 Avslutande diskussion

Huvudresultatet i vår studie betonar, som vi tidigare nämnt, vikten av explicit undervisning i läsförståelsestrategier. Boglind och Nordenstam (2015) menar även de att den explicita strategifokuserade undervisningen är effektiv men betonar att den kan göra att strategiernas användning resulterar i att texten kommer i skymundan. Även Westlund (2009) menar att användandet av läsförståelsestrategier inte får ta överhand. Mot bakgrund av detta anser vi som blivande lärare att en balans mellan lässtrategiuundervisning och textinnehåll är en viktig aspekt att ha i åtanke för att eleverna ska uppnå en ökad förståelse.

Som resultatet av vår studie visar sker mycket av undervisningen av läsförståelsestrategier via diskussioner och interaktioner runt texter men även med hjälp av scaffolding. Detta sätt att interagera med texten anser vi förespråkar Vygotskijs sociokulturella perspektiv på lärandet, för att inläring och kunskap ska inhämtas på mest effektivt sätt. Utifrån resultatet tänker vi att diskussioner och interaktioner runt texter öppnar lärarens möjlighet att vid högläsning kunna

arbete med textförståelse redan innan elevernas avkodning är automatiserad och läsflyt har uppnåtts. Följaktligen kan vi dra slutsatsen att bottom-up pedagogiken kan kombineras med top-down pedagogiken, för att eleverna tidigt ska kunna utveckla sin kognitiva förmåga. Vi tänker att om läraren arbetar med top-down pedagogiken i kombination med strategiarbete skulle elevernas förmåga att förstå texter öka. Westlund (2009) menar att genom scaffolding kan eleverna strukturera upp sina tankar och lättare minnas innehållet i texten. Enligt vår uppfattning ger scaffolding eleverna stöd och därmed goda förutsättningar att återge viktiga delar ur texten och föra resonemang om textens innehåll, vilket innefattar kunskapskraven för årskurs 1 i den svenska läroplanen (Skolverket 2017a).

I Skolverket (2017a) kan vi i det centrala innehållet ta del av att undervisning i lässtrategier ska ges till eleverna för att de ska kunna tolka och förstå texter. Elever ska även undervisas i dessa strategier för att de ska kunna anpassa sin läsning utifrån textens innehåll och form (a.a.). Enligt vår uppfattning bör då lärare arbeta med läsförståelsestrategier före, under och efter läsning genom muntligt och skriftligt arbete för att påverka elevernas läsförståelseförmåga positivt. Att värdera och göra kritiska granskningar av texter kräver en högre kognitiv förmåga (Westlund, 2009). Som studiens resultat visar krävs ett mer kritiskt tänkande när eleverna svarar på svårare frågor kopplade till egna erfarenheter och omvärlden (Young, 2014). Här anser vi att lärarens roll är viktig för att möta alla elever oavsett kunskapsnivå och bakgrundskunskap. Att ta tillvara olika elevers bakgrundskunskaper är en utmaning för läraren och en påverkansfaktor på elevernas fortsatta lärande. Detta så att eleverna kan utveckla sin kognitiva förmåga och kunna möta de stora textmängder som finns i samhället och vara en aktiv deltagare.

Vi kan i PIRLS 2016 se att svenska elevers resultat ligger högt i "identifiering och dra enkla slutsatser" (Skolverket, 2017b, s.27). Av detta skäl drar vi slutsatsen att svenska elever är duktiga på att ta ut viktiga händelser och återberätta innehållet i texten samt dra slutsatser. Vilket är förvånande utifrån vår studies resultat som visar att strategin sammanfatta är en svår del i undervisningen och en stor påverkansfaktor för elevernas lärande. Här kan man ana att anledningen till detta är att svenska lärare arbetar effektivt och kontinuerligt med att sammanfatta texter. Avslutningsvis kan vi utifrån artiklarnas resultat konstatera att undervisning i läsförståelsestrategier är av stor betydelse. De förbättrade resultaten för Sverige i PIRLS 2016

skulle kunna vara en positiv effekt av de åtgärder som vi i inledningen beskriver för undervisning i och om läsförståelsestrategier (Westlund, 2009).

### 6.3 Förslag på vidare forskning

Vi valde i vår studie att enbart studera förståelsedelen i läsning. Därför anser vi att det vore intressant att studera hur avkodningen kan påverka förståelsen. Detta utifrån "the simple view of reading" som påvisar vikten av att avkodning och förståelse tillsammans utgör läsning. Då läsförståelse har införts som ett kunskapskrav redan i årskurs 1 i den svenska läroplanen skulle bedömning av detta kunna vara ett vidare forskningsområde. Resultaten av arbete med läsförståelsestrategier i svenska förhållanden är få. Vi anser därför att det vore intressant att fortsättningsvis studera huruvida läsförståelsestrategierna appliceras i svenska klassrumsförhållanden.

### 6.4 Metoddiskussion

Vår urvalsprocess i denna litteraturstudie har främst genomförts i olika databaser och utifrån olika sökord som vi ansåg relevanta för våra frågeställningar. Från början var det svårt att hitta rätt sökord att använda i de olika databaserna vilket gjorde att vi fick läsa ett väldigt stort antal artiklar som ej var relevanta för vår frågeställning. Efter handledning av universitetets bibliotekarie fick vi tips om hur vi kunde begränsa samt utöka våra sökningar. Detta resulterade i att vi nu anser att vår litteraturstudie har hög reliabilitet. Vi har använt oss av kvalitativa och kvantitativa studier, vilket innebär att vi har en stor variationsbredd som ger en hög trovärdighet. Då de artiklar som vi läst har varit på engelska, vilket inte är vårt modersmål kan vissa feltolkningar ha gjorts. För att säkerställa att vi tolkat artiklarna så rätt som möjligt, valde vi att slå upp svåra ord i lexikon samt granska dem tillsammans. Våra artiklar är till störst del från USA, då dessa studier upptog en stor del av forskningsfältet. Detta skulle kunna göra att resultatet kan se annorlunda ut i svenska förhållanden. Vi försökte att hitta fler artiklar som handlade om svenska förhållanden men dessa var inte peer review-granskade vilket gjorde att de inte kunde användas i vår litteraturstudie. För att inte enbart få ett amerikanskt perspektiv har artiklar från flera andra länder tagits med.

## 7 Referenslista

- Alatalo, T. (2016). Introduktion: I Alatalo, T. (red.) (2016). *Läsundervisningens grunder*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- \*Baker, S., Santoro, L.E, Chard, D., Fien, H., Park, Y. & Otterstedt, J. (2013). An Evaluation of an Explicit Read Aloud Intervention Taught in Whole-Classroom Formats In First Grade. *Elementary School Journal*, 113(3), 331–358. doi:10.1086/668503.
- Boglund, A., & Nordenstam, A. (2015). *Från fabler till manga. 1, Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barnlitteratur*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- \*Bulut, A. (2017). Improving 4<sup>th</sup> Grade Primary School Students' Reading Comprehension Skills. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 23–30. doi: 10.13189/ujer.2017.050103.
- Bååth, C. (2016). Läsundervisning utifrån ett diagnostiskt synsätt: I Alatalo, T. (red.) (2016). *Läsundervisningens grunder*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- \*Droop, M., van Elsäcker, M., Voeten, M.J.M. & Verhoeven, L. (2016). Long-Term Effects of Strategic Reading Instruction in the Intermediate Elementary Grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 77–102. doi: 10.1080/19345747.2015.1065528.
- Druid-Glentow, B. (2006). Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter: metodisk handbok. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- \*Dubé, F., Dorval, C. & Bessette, L. (2013). Flexibles Grouping, Explicit Reading Instruction in Elementary School. *Journal of Instructional Pedagogies*, 10.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Ivarsson, L. (2016). Läsningens betydelse för läs- och skrivutvecklingen: I Alatalo, T. (red.) (2016). *Läsundervisningens grunder*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.

- \*Kuhn, K.E., Rausch, C.M., McCarty, T.G., Montgomery, S.E., Rule, A.C. (2017). Utilizing Nonfiction Texts to Enhance Reading Comprehension and Vocabulary in Primary Grades. *Early Childhood Education Journal*, 45 (2), 285–296. doi: 10.1007/s10643-015-0763-9.
- \*Liang, T.-H. (2015). The effects of keyword cues and 3R strategy on children's e-book reading. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31 (2) 176–187. doi: 10.1111/jcal.12072.
- Liberg, C. (2016). Textrörlighet, läsförståelsestrategier och didaktiska val: I Alatalo, T. (red.) (2016). *Läsundervisningens grunder*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- \*Lucariello, J.M., Butler, A.G., Tine, M.T. (2012). Meet the "Reading Rangers": Curriculum for Teaching Comprehension Strategies to Urban Third Graders. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 9 (2).
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. (3., utök. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Milne, A.A. (1998). *Nalle Puh: samlade berättelser och verser*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- \*Moses, L., Buseti-Frevert, R., Pritchard, R. (2015). Inquiry as ESL: Supporting Emerging Bilinguals' Content and Language Development. *Reading Teacher*, 68 (6), 435–447.
- \*Ness, M. (2017). Simple Texts, Complex Questions: Helping Young Children Generate Questions. *Reading Improvement*, 54 (1), 1–5.
- \*Niño Santisteban, L. (2014). The Effects of Differentiated Instruction on the Literacy Process of Learners with Interrupted Schooling. *GIST Education and Learning Research Journal*, 9, 31–49.
- Persson, U. (2016). Läsförståelse – en förunderlig process: I Alatalo, T. (red.) (2016). *Läsundervisningens grunder*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- \*Pilonieta, P. (2017). First- and Second-Grade Urban Students' Path to Comprehension Strategy Use: A Practitioner's Framework. *Reading Psychology*, 38 (4), 369–389. doi:10.1080/02702711.2016.1278415.
- \*Reichenberg, M. & Emanuelsson, B-M. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge*, 8 (1).



- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2017a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2017b). *PIRLS 2016 Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Hämtad 2018-03-11 från: [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3868.pdf%3Fk%3D3868](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3868.pdf%3Fk%3D3868).
- Taube, K. (2013). *Barns tidiga skrivande*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- \*Ulu, H., & Akyol, H. (2016). The Effects of Repetitive Reading and PQRS Strategy in the Development of Reading Skill. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 225–242. doi: 10.14689/ejer.2016.63.13.
- \*Wassenburg, S.I., Bos, L.T., de Koning, B.B., van der Schoot, M. (2015). Effects of an inconsistency-detection training aimed at improving comprehension monitoring in primary school children. *Discourse Processes: A multidisciplinary journal*, 52 (5–6), 463-488. doi:10.1080/0163853X.2015.1025203.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. (2., uppdaterade utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- \*Williams, J. (2010). Taking on the Role of Questioner: Revisiting Reciprocal Teaching. *Reading Teacher*, 64 (4), 278-281.
- \*Young, C. (2014). Providing Independent Reading Comprehension Strategy Practice through Workstations. *Texas Journal of Literacy Education*, 2 (1), 24–35.

## 8 Självvärdering

### 8.1 Bilaga 1-Karolina Engbloms självvärdering

Jag anser att denna litteraturstudie bygger på ett bra samarbete där vi har lyssnat på varandra och hjälpts åt genom hela processen. I arbetets början läste vi var för sig in oss på litteraturen över området. Vi funderade och diskuterade tillsammans över syfte och frågeställningar. När vi kom till sökningen hjälptes vi åt med både sökningar och att välja artiklar, då detta var nytt för oss båda. Detta för att nå ett reliabelt resultat. Jag anser att vi under arbetets gång har vi tagit lika stor del i arbetet med granskning, sammanfattning och analys av artiklarna. Genom ett Word online-dokument har båda kunnat vara lika delaktiga i skrivandet. Vi har även redigerat texten och dikterat om meningar tillsammans. Jag menar att vi gemensamt har bearbetat resultat och diskussionsdelen då vi suttit och arbetat med texten hela dagarna tillsammans.

Karolina är en fantastisk person att samarbeta med och tillsammans har vi lagt många timmar med stort engagemang för att nå fram till slutresultatet. Jag anser att vi har haft ett mycket väl fungerande samarbete, där båda fått göra sin röst hörd och tagit sitt ansvar för att uppnå ett gott resultat.

## 8.2 Bilaga 2 -Karolina Tryggs självvärdering

Jag anser att vi i denna litteraturstudie har tagit lika stort ansvar där båda två har varit lika delaktiga. Vi inledde med att sätta oss tillsammans för att komma fram till vilket ämne inom svenska vi ville skriva om. Vi bollade idéer och kom fram till frågeställning och syfte. Vi skickade tillsammans in vårt PM och skrev ett kontrakt oss emellan. Vi startade från början ett online dokument för att vi skulle kunna skriva båda samtidigt.

Vi började med att tillsammans söka efter artiklar då vi båda två kände oss osäkra på hur vi skulle gå tillväga. Vi tänkte också att det var bättre om vi tillsammans kunde läsa igenom för att se om artiklarna stämde med våra frågeställningar. Vårt arbete har därför utgått ifrån att vi suttit hela dagarna tillsammans för att leta och analysera artiklar samtidigt som vi skrivit på alla delar i texten. På kvällar och helger har vi mestadels suttit själva på varsitt håll och läst artiklar och bearbetat texten innehållsmässigt. Jag anser att vi även har sammanställt resultatet och diskussionsdelen tillsammans då vi hela tiden har suttit bredvid varandra när vi skrivit och dikterat meningar.

I och med att vi gjort hela arbetet tillsammans, både innehållsmässigt och vid letandet och analyserandet av artiklarna, anser jag att lika mycket tid har lagts ner för att säkerställa att både resultatet blev korrekt och att studien blev färdig i tid. Avslutningsvis kan jag konstatera att vi har arbetat väldigt bra tillsammans och varit lyhörda för varandras åsikter och idéer. Det har varit både givande och roligt att jobba tillsammans med Karolina.