

Lässtrategier för att lyckas – om hur högpresterande gymnasieelever gör när de läser

Y Hallesson

Sammanfattning

I den svenska läroplanen för grundskolan från 2011 betonas elevers användande av lässtrategier för att förstå och tolka texter. I det sammanhanget blir en relevant aspekt vilka slags lässtrategier som ska lyftas fram i arbete med texter. Denna artikel syftar till att ge ett empiriskt kunskapsbidrag om effektiva lässtrategier genom att belysa vilka lässtrategier en grupp elever som är goda läsare beskriver att de använder när de läser sakprosatexter i skolan. Artikeln bygger på data och exempel från en studie av en klass högpresterande gymnasieelevers läskompetenser. Resultaten visar att de goda läsarna använder en bred repertoar av lässtrategier och visar medvetenhet både om sin egen förmåga och om vilka strategier som är lämpliga att använda för olika texter och lästillfällen. Med utgångspunkt i resultaten betonas vikten av att arbete med lässtrategier sker i autentiska lässituationer där även textmedvetenhet och genremedvetenhet är viktiga aspekter.

Nyckelord: läsning, lässtrategier, goda läsare, högpresterande elever



Yvonne Hallesson är fil. dr i språkdidaktik med inriktning mot läs- och skrivutveckling och lektor i didaktik med inriktning mot svenska vid Uppsala universitet, där hon undervisar på lärarutbildningen. Hennes forskning rör texter och elevers läsande och skrivande i olika undervisningsämnen. Hon har tidigare arbetat som gymnasielärare i svenska och engelska.

Hallesson

Abstract

*Throughout the Swedish school curriculum from 2011, student employment of reading strategies to understand and interpret texts is emphasised. A relevant issue to address however is **which** strategies should be emphasised in educational contexts. This article aims to contribute empirically to knowledge on effective reading strategies by depicting how a group of successful readers describe how they go about reading non-fiction texts in a school context. The article draws on data from a study exploring the reading literacy of a class of high-performing students in the Swedish upper secondary school. The results reveal that the successful readers use a wide repertoire of reading strategies, and show metacognitive awareness both of their own ability, and of which strategies to use and when to use them. It is suggested that reading strategies should be practised in authentic reading situations where also textual awareness and genre awareness are considered important features for reading success.*

Keywords: reading, reading strategies, successful readers, high-performing students

Introduktion

Den här artikeln belyser lässtrategier som elever som är 'goda läsare' beskriver att de använder. Artikeln är en omarbetad version av delar som rör lässtrategier i en studie om en klass högpresterande gymnasieelevers läskompetenser (Hallesson, 2011); artikeln tar avstamp i 2011 års styrdokument, och ger en fördjupad genomgång av tidigare forskning med utförligare kommentarer av exemplen, som också sätts i relation till tidigare studier. Artikelns övergripande syfte är att utifrån elevers egna beskrivningar av hur de går till väga när de läser ge ett empiriskt kunskapsbidrag om vad som kan vara effektiva lässtrategier.

De senaste åren har vikten av ett mer medvetet arbete med läsning och lässtrategier aktualiserats i utbildningssammanhang, inte minst mot bakgrund av svenska elevers stadigt sviktande resultat i internationella läsundersökningar (Skolverket, 2007, 2010, 2013). I Skolverkets rapport om Pisa-undersökningen 2009¹, då läsning var huvudområde, nämns ett medvetet arbete med lässtrategier som ett möjligt sätt att stärka elevers läsförmåga:

En ökad uppmärksamhet på att ge eleverna undervisning och träning i grundläggande läsfärdigheter under de första skolåren och ett fortsatt arbete under elevernas hela skolgång med undervisning för att förbättra deras lässtrategier kan vara viktiga element för att vända utvecklingen av svenska elevers läsfärdigheter.

(Skolverket, 2010, s. 96)

Användandet av lässtrategier betonas också starkt i 2011 års läroplan för grundskolan (Skolverket, 2011a/2016). I kursplanen i svenska för grundskolan nämns lässtrategier

¹ Pisa, som står för Programme for International Student Assessment, genomförs av OECD vart tredje år. I undersökningen testas 15-åringars läsförståelse samt kunskaper i matematik och naturvetenskap.

som en del av det centrala innehållet inom området *Läsa och skriva* för alla grundskolans årskurser (1 till 9), och likaså i kunskapskraven (Skolverket, 2011a, s. 222ff/2016, s. 248ff). Redan för årskurs 1-3 betonas i det centrala innehållet lässtrategier ”för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll” (Skolverket, 2011a, s. 223/2016, s. 248). För årskurs 4-6 läggs lässtrategier för urskilja texters budskap till, och för årskurs 7-9 tillkommer lässtrategier för att urskilja texters tema och motiv, liksom syften, avsändare och sammanhang (Skolverket, 2011a, s. 224f/2016, s. 249f). Vikten av att använda och utveckla lässtrategier betonas alltså under hela den obligatoriska skolgången. Detta kan relateras till att elever exponeras för allt större mängder sakprosatexter av ökande svårighetsgrad under sin skoltid. Till exempel visar Edling (2006) hur abstraktionsgraden i texter i svenskämnet, samhällsorienterande ämnen och naturorienterande ämnen tydligt ökar från mellanstadiet till gymnasiet². En hög abstraktionsgrad ställer större krav på en läsares läsförmåga, bland annat genom större krav på förkunskaper och inferenser, det vill säga att läsaren måste själv fylla i information som utelämnats i en text (t.ex. Kintsch & Rawson, 2005; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). Att arbeta medvetet med lässtrategier i samband med textläsning tycks sålunda anses fylla en viktig didaktisk funktion i dagens skola. Detta avspeglas även i pedagogisk litteratur för lärare där lässtrategier fått relativt stort utrymme de senaste åren (jfr t.ex. Arnbak, 2010; Bosund, 2009; Gear, 2015; Stray Jørgensen, 2009; Westlund, 2012, 2015).

Lästrategi - en aktiv handling för att förstå en text

Begreppet lässtrategi kan definieras på skilda sätt i olika sammanhang. Afflerbach, Pearson och Paris (2008) påpekar vikten av att hålla isär ’skills’, förmågor, och ’strategies’, strategier, för att skilja mellan automatiska respektive medvetna och kontrollerade processer. Strategier definieras av dem som avsiktliga, målinriktade försök att kontrollera och styra läsarens ansträngningar för att avkoda, förstå ord och skapa mening av texter (s. 368). Lässtrategier är alltså enligt denna definition medvetna handlingar för att ta till sig textinnehåll. Läroplanen för grundskolan från 2011 ger emellertid ingen entydig förklaring till vad begreppet lässtrategi innefattar, men förklaras i kommentarmaterialet till kursplanen i svenska som ”de konkreta sätt som en läsare använder för att angripa en text”, och som ”något som läsaren gör med texten” (Skolverket, 2011b, s. 12). Lästrategi tycks alltså innebära en aktiv handling, att *göra något* med texten. Det kan tyda på att det är en kontrollerad och medveten process som avses. Skolverkets synsätt harmonierar i så fall med den definition som ges av Afflerbach med flera. Dock ges inga konkreta exempel på strategier vare sig i kursplanen eller i kommentarmaterialet.

I Pisarapporten 2009 (Skolverket, 2010) används termen *lärandestrategier* i relation till läsning. Fem typer beskrivs, nämligen *strategier för att förstå och komma ihåg information*, *strategier för att sammanfatta information*, *kontrollstrategier*, *memoreringsstrategier* samt *strategier för att utveckla innehållet*. Att stryka under viktiga de-

² Edling (2006) undersöker läromedel i svenskämnet, samhällsorienterande ämnen och naturorienterande ämnen för årskurserna 5 och 8 samt årskurs 2 på gymnasiet.

Hallesson

lar anges som exempel på en strategi för att förstå och komma ihåg det lästa, liksom att diskutera texten med andra och sammanfatta med egna ord. Effektiva sätt att sammanfatta information är att stryka under de viktigaste meningarna och skriva om dem med egna ord. Exempel på kontrollstrategier är att före läsningen ta reda på vad man behöver lära sig, försäkra sig om att man har förstått det lästa, ta reda på mer information när man inte förstår, och försöka förstå de viktigaste delarna. Att använda memoreringsstrategier innebär bland annat att lära in nyckelbegrepp, och utvecklingsstrategier att relatera det lästa till andra sammanhang. Bland dessa sägs strategierna förstå och komma ihåg, sammanfatta, och kontrollstrategier vara starkast relaterade till god läsförmåga (Skolverket, 2010, s. 80f). Dessa huvudgrupper av strategier kan relateras till *metakognitiv medvetenhet*, vilket innebär att man kontinuerligt övervakar och värderar sina kognitiva prestationer. En metakognitiv strategianvändning innebär samtidigt att känna till vilka strategier som finns och vilka som fungerar bäst, samt hur man använder dem i olika lässituationer (OECD, 2009, t.ex. s. 23).

Palincsar och Brown (1984, s. 120) pekar på sex funktioner som de konstaterar har visat sig vara viktiga för läsförståelsen: 1) förstå syftet med läsningen, 2) aktivera relevant bakgrundsinformation, 3) koncentrera sig på huvudinnehållet i stället för oväsentliga delar, 4) kritiskt utvärdera innehållet för att dels se om det hänger ihop, dels ställa det i relation till tidigare kunskaper och till sunt förnuft, 5) övervaka den pågående aktiviteten för att försäkra sig om att om man förstår, och 6) dra och pröva inferenser av olika slag genom att man försöker tolka, förutsäga och dra slutsatser. Dessa funktioner menar de täcks in genom att man *sammanfattar* textinnehåll, *ställer frågor* på texten, *reder ut oklarheter* och försöker *förutsäga innehållet*. Palincsars och Browns fyra strategier har fått relativt stort genomslag i ett svenskt undervisningssammanhang, inte minst i mer lekfulla varianter där figurer får personifiera strategierna (jfr Westlund, 2012, s. 192), som till exempel i projektet *En läsande klass*³. Samtidigt höjs varnande röster för risken för isolerad färdighetsträning där texten och innehållet hamnar i skymundan (se t.ex. Larsson, 2014; Westlund, 2015, s. 65, 135).

Andra exempel på lässtrategier än dem som beskrivs i Pisa och av Palincsar och Brown, och som sägs fungera väl, är att *hitta samband i texten*, *dra slutsatser*, *visualisera det lästa och organisera stoffet*, samt *tänka (och läsa) högt* (se Roe, 2014, s. 112ff för översikt och beskrivning). Samtidigt menar forskare som Fang (2006) att innehållsfokuserade strategier inte alltid räcker för att ta till sig innehållet i mer avancerade texter (t.ex. inom naturvetenskap) utan att det även kan behövas språkligt inriktade tilläggsstrategier som riktas specifikt mot att tillgodogöra sig ämnesspråk. Föreliggande artikel centreras emellertid kring innehållsfokuserade strategier.

3 Projektet En läsande klass erbjuder lärare material för att arbeta med läsförståelse. I projektet beskrivs läsförståelsestrategier som fem figurer, cowboyn, reportern, detektiven, spågumman och konstnären, där de fyra förstnämnda personifierar Palincsars och Browns strategier. www.enlasandeklass.se/lasforstaelsestrategier/

Tidigare studier om 'goda läsare'

Det finns flera undersökningar och sammanställningar av forskning om 'goda läsare' och deras strategianvändning. Pearson och Gallagher (1983) konstaterar bland annat att skickliga läsare mer effektivt kan aktivera bakgrundskunskaper, de har bättre allmän och specifik vokabulär, är bättre på att göra inferenser och på att sammanfatta text, och de kan använda sig av texters struktur på ett mer effektivt sätt. De är också mer medvetna om vilka strategier de använder sig av för att besvara frågor och är i allmänhet bättre på att övervaka och justera vilka strategier de använder.

Reynolds (2000) visar i en studie av interaktionen mellan ordigenkänning och förståelseprocesser vid läsning att 'goda läsare' snabbare identifierar viktig information och använder textbaserade ledtrådar, som rubriker, för att rikta sin uppmärksamhet mot relevanta delar. Precis som konstaterats av Pearson och Gallagher (1983) visar även Reynolds studie att de 'goda läsarna' har kontroll över hur effektiv den lässtrategi är, och byter strategi om nödvändigt. Vidare skaffar sig 'goda läsare' ofta en överblick över textens struktur och innehåll innan de börjar läsa, de läser selektivt och fokuserar på det som är relevant i sammanhanget, de försöker avgöra vad obekanta ord och begrepp kan betyda, och de hittar sätt att hantera oklarheter eller luckor i texten (Duke & Pearson, 2002). 'Goda läsare' kan dessutom sammanställa viktig information från längre textavsnitt och har strategier för att närma sig olika typer av texter (ibidem).

Sammanfattningsvis är 'goda läsare' strategiska, problemlösande läsare med en rik repertoar av strategier att ta till: "[a] problem solver who draws from her toolbox of metacognitive strategies to repair virtually any comprehension failure that might arise" (Pearson, 1993, s. 503).

'Goda läsares' egna beskrivningar av hur de läser

Välfungerande lässtrategier förefaller sålunda vara en viktig del av ett lyckosamt läsande. En relevant aspekt är emellertid *vilka* lässtrategier det är som ska lyftas fram i det didaktiska arbetet med texter: vilka strategier fungerar, i vilket sammanhang och på vilka texter? Ett sätt att belysa dessa frågor är att ta reda på vilka lässtrategier elever som är 'goda läsare' själva beskriver att de använder.

I den här artikeln presenteras bearbetade empiriska resultat om lässtrategier från en studie om högpresterande gymnasieelevers läskompetenser (Halleson, 2011). Resultaten från studien visade sammanfattningsvis att det som generellt utmärkte de högpresterande eleverna var dels hög genre- och textmedvetenhet, alltså förmågan att känna igen texter och deras innehåll, struktur och funktion, dels hög metakognitiv medvetenhet och strategianvändning. I artikeln lyfts delarna om elevernas strategianvändning.

Artikeln syftar till att bidra med empiri som på ett konkret sätt ger en bild av och exemplifierar 'goda läsares' uttalade lässtrategier vid läsning av sakprosatexter. Artikeln belyser strategianvändningen hos elever som under största delen av materialinsamlingen går i årskurs 1 på gymnasiet. Den kan därmed ge insikter om strategianvändning hos 'goda läsare' som relativt nyligen avslutat grundskolan, vilket kan

Hallesson

ställas i relation till intentionerna i läroplanen för grundskolan om att elever under den obligatoriska skolgången ska utveckla lässtrategier (jfr Skolverket, 2011a/2016). Värt att notera är att artikeln beskriver elevernas *uttalade* lässtrategier. Med det avses hur studiens deltagare själva beskriver att de går till väga för att förstå och ta till sig innehållet i en text. Resultaten bygger alltså på elevers utsagor och begränsas därmed till strategier som eleverna har valt att beskriva.

Material och metod

I detta avsnitt beskrivs studiens deltagare, material, insamlings- och analysmetoder översiktligt. För en mer detaljerad beskrivning hänvisas till Hallesson, 2011 (s. 19-39).

Studiens deltagare utgörs av 31 elever i en årskurs 1-klass på samhällsvetenskapligt program på en gymnasieskola med generellt höga intagningspoäng. Denna klass valdes ut strategiskt på grundval av deras höga intagningspoäng från högstadiet. Lägsta intagningspoäng i klassen var 285 av maximalt 320 med en median på 305. Eleverna hade alltså lägst betyget Väl Godkänt i snittbetyg från högstadiet. När det gäller ämnet svenska hade över två tredjedelar av eleverna betyget Mycket Väl Godkänt och ingen elev lägre än Väl Godkänt. På dessa grunder definierades eleverna som högpresterande. Då exempelvis Pisa-undersökningarna visar på ett tydligt samband mellan läsförmåga och betyg (Skolverket, 2001, s. 51f), även om undantag finns, ansågs chanserna stora att finna 'goda läsare' bland de högpresterande eleverna. För en fördjupad presentation av deltagarna och en diskussion om sambanden mellan betyg och läsförmåga, se Hallesson, 2011 (t.ex. s. 19-20).

Materialinsamlingen genomfördes under tre terminer där de huvudsakliga insamlingsmetoderna bestod av fallstudier i klassrummet, gruppsamtal och observationer. Dessutom genomfördes en enkätundersökning för att ge en grund till de kvalitativa studierna (jfr Karlsson, 2006, s. 155). Materialet som utgör underlag för artikeln består av elevernas textkommentarer om sitt eget läsande som de skrev vid fyra tillfällen i samband med sakprosaläsning i klassrummet, deras enkätsvar samt transkription från ett gruppsamtal med fem elever. Materialet i artikeln begränsas vidare till de kvalitativa delarna av studien som handlar om lässtrategier specifikt, och till dem som handlar om sakprosatexter och bygger på elevernas utsagor. Det innebär att materialet från observationerna, som ju inte utgår från elevernas utsagor, ses som ett kompletterande material. När det gäller enkäten har endast svaren till två av de öppna frågorna beaktats här, om hur eleverna läser läxor och inför prov⁴. Huvudmaterialet utgörs emellertid av textkommentarer och av samtalstranskriptionen från gruppsamtalet, vilka därför beskrivs mer noggrant nedan.

Fallstudier med textläsning

Fallstudier av elevernas arbete med sakprosatexter gjordes vid fyra tillfällen då eleverna fick skriva textkommentarer till fyra sakprosatexter som de läste och sedan diskuterade i kursen Svenska A. Fallstudier lämpar sig för studier av mer avgränsade kontexter och möjliggör en djuplodande bild av en verksamhet (jfr Karlsson, 2006, s.

4 Övriga öppna frågor rörde läsande av skönlitteratur samt läsning på Internet.

149f.). Arbetet med textläsningen var en del av ordinarie kursuppläggning i svenska där eleverna läste fyra sakprosatexter med ungefär tre veckors mellanrum. Texterna bestod av tre artiklar av olika slag samt ett utdrag ur en litteraturhandledning. Två av texterna utgjorde källmaterial till en uppsatsskrivning på temat språkets och litteraturens betydelse som alla elever i årskurs 1 på skolan skulle göra. Textkommentarerna var svar på uppgifter som eleverna fick till varje text. En uppgift gällde textens svårighetsgrad respektive elevens tillvägagångssätt under läsningen: "Beskriv kortfattat hur du gick tillväga när du läste texten (t.ex. läste rakt igenom, strök under, antecknade)" (Halleson, 2011, s. 29). Textkommentarerna till frågan om elevernas tillvägagångssätt (totalt 103 stycken) utgör material till föreliggande artikel.

Gruppsamtal med ett urval av elever

Gruppsamtalet genomfördes termin tre med fem elever, tre flickor och två pojkar, som var representativa för klassen som helhet med avseende på kön, avgångsbetyg i svenska från högstadiet och etnicitet. Den metod som användes här var halvstrukturerad intervju (Bell, 2007). I samtalet följdes enkätresultat upp och samtalet kretsade kring läsvanor, olika strategier och förhållningssätt till sakprosatexter. De delar av ljudinspelningen (som är 67 minuter lång) som rör strategier utgör materialet från denna delstudie till föreliggande artikel.

Kategorisering av 'goda läsare'

Genom en läspositionsanalys (se Halleson, 2011, s. 34f) av elevernas skriftliga textkommentarer studerades i vad mån eleverna tog sig in i de fyra sakprosatexter som de läste, kommenterade och diskuterade. I analysen användes kategorierna *ytposition*, *medelposition* och *djupposition*. Analysen visade att drygt hälften av eleverna, 16 stycken, intog djupposition under läsandet, en dryg fjärdedel, 8 stycken, medelposition och ett mindre antal, 4 stycken, ytposition⁵. Dessa resultat jämfördes sedan med andra delar i studien. De elever som i studien intog djupposition i läsandet anses i sammanhanget vara 'goda läsare'. Denna artikel tar i synnerhet upp de strategier denna grupp beskriver att de använder, men med kompletterande resultat från studiens övriga data. Det var för övrigt just vad gäller strategianvändning som skillnaden var störst mellan ytpositionsgruppen och djuppositionsgruppen⁶. Materialet som rör lässtrategier analyserades genom tematisering i enlighet med Karlsson (2006, s. 161f). Materialet gicks igenom noggrant och återkommande teman och mönster noterades och grupperades därefter i kategorier.

Resultat

Resultaten visade att flertalet av de högpresterande eleverna tycks anpassa sina lässtrategier dels utifrån textens funktion och karaktär, dels syftet med läsningen. Av de fyra texter som eleverna läste i fallstudierna uppgav många att de bara hade läst rakt igenom den text de upplevde som lättast. Detta är ett exempel på att eleverna anpas-

5 För tre elever saknades underlag.

6 Övriga delar var val av diskussionsfrågor och upplevd svårighetsgrad på olika texter.

Hallesson

sar läsningen utifrån textens innehåll och svårighetsgrad, vilket belyses i följande textkommentar:

”Eftersom det var en så pass lätt text läste jag den rakt igenom utan penna eller anteckningsblock.”

För de tre texter som upplevdes som svårare använde *alla* elever, med ett undantag, minst två strategier. De vanligaste strategierna som eleverna använder var:

- att läsa om
- att stryka under
- att anteckna
- att leta svar på frågor

Detta illustreras i följande exempel:

”Jag läste igenom texten 1 gång. Därefter läste jag frågorna och sedan läste jag texten igen och strök under saker jag kopplade ihop med frågorna.”

Att stryka under i texten är exempel på en strategi för att sammanfatta eller förstå och komma ihåg det som man har läst (jfr Skolverket, 2010).

’Goda läsare’ läste oftare om texten med specifikt syfte

Bland de ’goda läsarna’, alltså eleverna i djuppositionsgruppen, var de vanligaste strategierna att först läsa texten för att få en överblick och sedan läsa om den mer noggrant. Omläsningen gjordes enligt elevernas utsagor ofta i ett specifikt syfte, exempelvis för att förstå svåra inslag eller lösa textuppgifterna:

”Jag läste igenom och strök under det jag tyckte var viktigt och det jag inte förstod. Sedan läste jag den igen.”

”Jag läste den rakt igenom, sen svarade jag på frågorna, gick tillbaka i texten om något var oklart.”

”Jag läste texten rakt igenom för att sedan besvara frågorna så gott jag kunde utan att titta tillbaka i texten. När jag läste den så gick jag igenom stycken som var svåra en gång till.”

Exemplen visar att eleverna bemödar sig om att förstå det de har läst genom att de går tillbaka till delar som de upplever var svåra. Detta är exempel på att eleverna övervakar sin läsning för att se om de förstår (jfr Palincsar & Brown, 1984; Pearson & Gallagher, 1983). Sådana strategier där elever försäkras om att de förstår vad de läser är det som i Pisa benämns kontrollstrategier. I det första exemplet framkommer också strategier för att sammanfatta respektive förstå information då eleven stryker under

delar som är viktiga för uppgiften och sådant hen inte förstår (jfr Skolverket, 2010).

Förutom att läsa för att få överblick och sedan läsa om mer noggrant beskrev de 'goda läsarna' även att de använde ytterligare en eller flera strategier, som att stryka under, anteckna och/eller att leta svar på frågor. Att läsa om texten och stryka under/ anteckna var dock strategier som beskrevs av de flesta eleverna i studien, men det som utmärkte eleverna med djupposition i sitt läsande var att de uttryckte en större medvetenhet om vad de strök under. I textkommentarerna beskrev de bland annat att de stryker under sådant som sådant som skapar sammanhang i texten, har med huvudinnehållet att göra eller kan hjälpa dem att besvara frågor på texten:

"Jag läste först igenom texten. Sedan läste jag igen och strök under det som var viktigt för att få ett sammanhang. Jag besvarade sedan frågorna (efter att ha tänkt igenom det jag läst och reflekterat över det)."

"Jag läste texten och strök under det jag tyckte var intressant och det som på något sätt kändes betydelsefullt, t.ex. ett tydligt budskap eller åsikt."

"Jag läste igenom hela texten en gång men sedan även en gång till som jag samtidigt strök under meningar och ord som jag tyckte var viktiga och som hjälpte till att svara på frågorna."

Elevkommentarer av detta slag vittnar om en förmåga att utifrån syftet med läsningen ta ut det viktigaste i texten (jfr Palincsar & Brown, 1984). Eleven i det första citatet läser enligt utsago dels för att besvara frågor, dels för att få ett sammanhang i texten och visar därmed prov på strategin att hitta samband (jfr Roe, 2014). Eleven i det andra citatet läser både utifrån eget intresse och utifrån ett författarperspektiv där textförfattarens åsikter och budskap är viktiga aspekter. Eleven i det tredje exemplet läser om texten med fokus på delar som är viktiga för att hen ska kunna besvara frågor på texten.

'Goda läsare' använde flera strategier för svårare texter

Som nämnts uppgav eleverna att de ofta läste svåra texter flera gånger. Eleverna i ytpositionsgruppen beskrev vid läsning av de svårare texterna endast lässtrategierna att läsa om texten och att anteckna eller stryka under i den. De 'goda läsarna' hade däremot gemensamt att de överlag beskrev att de använde fler och delvis andra slags strategier för de svårare texterna än vad övriga elever gjorde. Förutom att läsa om, anteckna och stryka under märktes följande strategier bland djuppositionsgruppens beskrivningar:

- att stanna upp under läsningen för att reflektera över vad man har läst
- att stanna upp under läsningen för att fundera över huruvida man har förstått
- att sammanfatta varje stycke
- att låta texten vila mellan omläsningarna
- att läsa högt

Hallesson

- att skriva egna frågor på texten

Ett par av strategierna ovan illustreras i följande textkommentarer:

”Läste texten rakt igenom ett par gånger. Stannade ibland upp för att se till att jag tillgodo-gjort mig informationen.”

”Jag läste igenom texten en dag och tittade igenom frågorna. En dag senare läste jag om den och gjorde frågorna. Jag tittade även igenom texten när jag svarade på frågorna.”

Eleven i det första citatet beskriver hur hen stannar upp och reflekterar över sin förståelse, vilket illustrerar en kontrollstrategi där eleven är uppmärksam på vad som sker under sin läsprocess (jfr Palincsar & Brown, 1984; Pearson & Gallagher, 1983; Skolverket, 2010). Eleven i det andra citatet låter texten vila någon dag mellan omläsningarna, vilket kan sägas illustrera en strategi för att förstå och komma ihåg texten genom att man låter innehållet sjunka in (jfr Skolverket, 2010).

De 'goda läsarna' beskrev alltså fler strategier än de andra eleverna. Dessutom märktes viss variation i strategianvändningen bland eleverna. En elev beskrev sina strategier på följande sätt:

”Jag läste först texten rakt igenom en gång. Vid det andra tillfället då jag läste artikeln igen strök jag under viktiga stycken och svåra ord. Jag skriver även ner vad varje stycke handlade om och diskuterade artikeln med en vänn [sic!].”

Som textkommentaren visar använder eleven flera strategier under läsningen. Hen läser om texten, markerar sådant som anses viktigt eller svårt och sammanfattar textens olika delar (jfr Palincsar & Brown, 1984; Skolverket, 2010). Eleven diskuterar innehållet med någon annan vilket är exempel på en strategi för att förstå och komma ihåg text (Skolverket, 2010). Att utnyttja tillgängliga resurser, som klasskamrater och lärare, var för övrigt en utmärkande strategi hos de högpresterande eleverna generellt (se Hallesson, 2011, s. 83).

Det framkommer även i följande textkommentar, där eleven tagit hjälp för att ta reda på svåra ord, och även använder strategin att läsa högt:

”Jag läste stycke för stycke högt kombinerat med att föra anteckningar samt slå upp/fråga om svåra ord och formuleringar.”

Eleven beskriver strategierna att läsa, och därmed tänka högt (jfr Roe, 2014 s. 112), anteckna/sammanfatta samt kontrollstrategin att ta reda på obekanta ord för att hantera och reda ut oklarheter (jfr Duke & Pearson, 2002; Palincsar & Brown, 1984; Skolverket, 2010). Som konstateras i Pearson (1993) är ett utmärkande drag för elever som är 'goda läsare' att de är strategiska problemlösare som kan hitta lösningar på egen hand; eleven i exemplet tar själv reda på vad svåra ord eller formuleringar bety-

der genom att slå upp dem eller fråga någon.

I gruppsamtalet beskrev en elev även en annan strategi för att förstå svåra ord:

– Nej men om man ser ett svårt ord så försöker man läsa vidare och sen så kanske gå tillbaka och se hur det berör sammanhanget. Så om man förstår sammanhanget kanske man kan luska ut hur ordet menas... så kan man gå vidare efter det.

Eleven beskriver här hur hen använder strategin att utifrån sammanhanget försöka avgöra vad svåra ord betyder. Eleven visar samtidigt ett sätt att hantera oklarheter eller luckor i texten genom att använda annan information i texten och försöka göra textbaserade inferenser (jfr Duke & Pearson, 2002; Kitsch & Rawson, 2005; Perfetti m.fl., 2005).

Erfarenheter av att läsa och förstå svåra texter

En del av studien rörde vad eleverna upplever att det är som gör texter svåra. Resultaten visade att eleverna upplevde att ett okänt ämnesinnehåll och svåra ord kunde göra texter svåra. Också meningsbyggnad och hur texter var strukturerade uppgavs ha betydelse. Flera elever beskrev dessutom hur själva läsningen kan försvåras av inslag som stör läsflytet, såsom främmande ord, årtal, citat, källhänvisningar:

”Det som gjorde att man aldrig riktigt fick något ”flyt” medan man läste var ordvalet.”

”Det är mycket citat och källor i texten vilket ibland gör mig förvirrad.”

”Långa välutvecklade meningar med många för mig okända referenser gjorde texten svår att hänga med i. Lite för många exempel gjorde att man tappade bort tråden då och då.”

Flera av dessa inslag som eleverna upplever kan störa läsningen är sådana som ställer krav på läsarens förkunskaper och förmåga att göra kunskapsbaserade inferenser, det vill säga själv bidra med utelämnad information utifrån tidigare kunskaper och erfarenheter (Kitsch & Rawson, 2005; Perfetti m.fl., 2005). Samtidigt framkom att flera elever använde strategin att under läsningen försöka bortse från sådant som stör läsflytet:

”Först läste jag texten rakt igenom, andra gången hoppade jag över de långa citaten. De långa citaten gjorde att jag tappade koncentrationen och blev lite förvirrad.”

Eleven beskriver här en strategi för att koncentrera sig på huvudinnehållet och bortse från i sammanhanget mindre väsentliga inslag (jfr Palincsar & Brown, 1984). Samma strategi framkom även i gruppsamtalet där eleverna fick beskriva hur de gör när de ska läsa en svår text:

– Ja för det första så läser jag ju kanske en och om det behövs fler så kanske två, tre gånger.

Hallesson

Om det är saker som att man ska få ut fakta ur ämnet så kan man stryka under eller. Fast det är nog mest ... om det är en lätt text då kanske du inte behöver stryka under, då räcker det med att läsa några gånger så liksom fastnar det och då förstår du vad du vill ha ut så du kan skriva av eller vad du nu ska göra. Men om det är svårare texter så ... Jag brukar tänka för att om det är årtal i texter, alltså väldigt mycket årtal, då blir det så, alltså då får jag problem för att jag avbryts i min läsning så att jag bara stannar upp vid varje årtal. Så ibland tänker jag bort årtalen för att liksom få ut vad texten, vad den vanliga texten handlar om liksom.

Eleven beskriver hur hen under läsningen bortser från sådant som stör läsflytet för att få syn på vad texten "handlar om", det vill säga huvudinnehållet. Citatet illustrerar dessutom ett par strategier som beskrivits tidigare: att läsa om texten och stryka under. Vidare framgår av elevens beskrivning att hen anpassar sin läsning efter texters svårighetsgrad, det vill säga anpassar sin strategianvändning utifrån textens karaktär (jfr Duke & Pearson, 2002)

Syftet med läsningen viktig för strategianvändningen

Hur viktig läsningen är, vilket har att göra med syftet med läsningen, tycks också spela roll för strategianvändningen. Av elevernas enkätsvar framgick att de använde fler strategier när de läste inför prov än vid läxläsning, även om strategierna i sig inte skiljer sig åt i någon större utsträckning. Så här beskrev exempelvis en elev sin läsning inför ett prov:

"Jag tittar först igenom vad det är jag ska läsa genom en översiktsläsning och tittar på rubriker. Sedan läser jag texten. När jag har läst hela texten stryker jag under det jag anser vara det viktigaste. Jag skriver alltid om faktatexten i egna ord, i små stycken/stödord. För att plugga läser jag sedan min egen text kombinerat med boktexten."

Eleven beskriver att hen skaffar sig en överblick över texten innan hen börjar läsa och använder textbaserade ledtrådar i form av rubriker. Sådana strategier är utmärkande för 'goda läsare' (Duke & Pearson, 2002; Reynolds, 2000). Typiskt för 'goda läsare' är att de använder kunskaper om texters form och uppbyggnad för att organisera sin läsning på ett effektivt sätt (Pearson & Gallagher, 1983). Eleven ger vidare exempel på både strategier för att sammanfatta informationen och för att förstå och komma ihåg den då hen markerar viktiga delar och skriver om texten med egna ord (Skolverket, 2010). Sammantaget visar exemplet att eleven tillämpar flera strategier av skilda slag för att säkerställa ett lyckosamt läsande. Eleven stämmer därmed väl in på Pearsons (1993) beskrivning av en strategisk läsare med en rik repertoar av strategier att ta till.

Medvetenhet om personliga lässtrategier

Många av de exempel som har getts hittills har framför allt visat på en metakognitiv strategianvändning där läsningen anpassas till texten och syftet med läsningen. Ett annat drag hos många av eleverna var att de dessutom tycktes vara väl medvetna om sin egen förmåga. Bland eleverna i djuppositionsgruppen märktes två mönster: vissa

elever tycktes anpassa åtminstone någon av lässtrategierna utifrån texten de läste, medan andra använde samma tillvägagångssätt, med flera strategier, för de svårare texterna. Detta kan tyda på att den senare gruppen har hittat ett fungerande studiesätt som de använder genomgående. Att hitta de strategier som fungerar för en själv lyftes fram som viktigt av eleverna även i gruppsamtalet. I utdraget nedan har eleverna uppmuntrats ge läs- och studietips till någon som ska börja gymnasiet om hur man ska klara sina studier på bästa sätt:

Elev 1: Alltså det är svårt att säga ett speciellt tips för jag tror att det handlar mycket om vad som fungerar bäst för en själv. Jag har inte samma teknik som [kamrats namn] har när hon ska lära sig nånting.

Elev 2: Precis.

Elev 3: Ja.

Att flera av eleverna upplever att de har hittat ett studiesätt som de tycker passar dem framkom även i andra delar av materialet, inte minst i de reflektioner som eleverna skrev efter textsamtalen. I sina svar på frågan om de tyckte att de hade läst texten på ett effektivt sätt inför samtal om texten, uttryckte flera elever att de har hittat sätt som passar dem:

”Det är det mest effektiva sättet för mig. Att först läsa den lite snabbt och få ett humm [sic!] om vad den handlar om för att sedan förtydliga vissa saker.”

”Ja, det tycker jag verkligen: Att läsa stycke för stycke och samtidigt föra anteckningar är en metod som passar mig utmärkt.”

En annan betydelsefull faktor som framkom i gruppsamtalet är den fysiska miljön. En elev föredrog att läsa svåra texter hemma eftersom det är lättare att koncentrera sig där:

– Jag tycker ofta i skolan att det är ganska, alltså om det är en riktigt svår text så man verkligen behöver koncentrera sig och det är eftermiddag och så där och man är trött då kan man inte koncentrera sig nog, typ tycker jag i alla fall så jag kanske skippar att läsa den då och läsa den hemma i stället för då förstår man mycket bättre. Alltså för att hemma då kan man koncentrera sig utan att det är en massa stöj runt omkring.

Citatet visar att eleven är medveten dels om vad texten kräver av sin läsare, dels om hur hen själv fungerar som läsare: en svår text kräver koncentration och för det krävs för den här eleven en miljö utan ”stöj”. Citatet belyser med andra ord en metakognitiv medvetenhet som alltså både har att göra med den egna förmågan och med vad som gäller för läsning av olika slags texter (jfr OECD, 2009).

Hallesson

Diskussion och slutsatser

Sammanfattningsvis visar resultaten att de 'goda läsarna', de som når djupposition i sin läsning, beskriver att de använder en riklig arsenal av strategier för att försäkra sig om att de tillgodogör sig innehållet i texter de möter. Denna bild överensstämmer väl med vad tidigare forskning har visat utmärker 'goda läsares' strategianvändning. Bland strategierna märks sådana för att förstå och komma ihåg det man läser, kontrollstrategier, och även strategier för att sammanfatta innehållet (jfr Palincsar & Brown, 1984; Pearson & Gallagher, 1983; Skolverket, 2010).

Resultaten visar att de 'goda läsarna' läser om svåra texter flera gånger för att försäkra sig om att de har tillgodogjort sig innehållet. De övervakar sålunda sin läsning för att se till att de förstår (jfr Palincsar & Brown, 1984; Pearson & Gallagher, 1983). Andra gången sker omläsningen ofta i ett specifikt syfte, till exempel för att reda ut oklarheter eller fokusera på särskilt viktiga delar. Flera elever beskriver hur de under läsandet fokuserar på sådant som har med textens huvuddrag att göra. Just förmågan att, utifrån syftet med läsningen, fokusera på det som är viktigt är ett drag som utmärker 'goda läsare' (Duke & Pearson, 2002; Palincsar & Brown, 1984). Av elevernas beskrivningar framgår att de använder flera strategier för att fokusera på det som är viktigt som att stryka under, anteckna och under själva läsningen försöka bortse från inslag som stör läsflytet och får dem att tappa tråden. Ett exempel visar hur en elev använder sig av textbaserade ledtrådar i form av rubriker inför läsande. Det kan illustrera ett sätt att dels uppmärksamma relevanta och viktiga delar i en text, dels organisera läsningen så att den fungerar effektivt (jfr Pearson & Gallagher, 1983; Reynolds, 2000).

Det finns också exempel på att de 'goda läsarna' är strategiska problemlösare, bland annat när det gäller att hantera svåra ord i texter (jfr Duke & Pearson, 2002; Pearson, 1993). En elev löser problemet genom att slå upp orden eller fråga någon, medan en annan elev försöker utröna ords betydelse utifrån sammanhanget. Vidare framgår av elevernas beskrivningar att de anpassar sin läsning efter textens karaktär och svårighetsgrad, men också efter syftet med läsningen, genom att använda fler strategier för svåra eller viktiga texter (jfr Duke & Pearson, 2002). De visar också medvetenhet om sin egen förmåga som läsare och vilka strategier de använder för att besvara frågor (jfr Pearson & Gallagher, 1983). Många använder någon individuell strategi som de upplever fungerar för dem, som att läsa texten högt och skriva egna frågor (jfr Roe, 2014). Eleverna visar alltså prov på både metakognitiv medvetenhet om den egna prestationen, och metakognitiv strategianvändning med insikt om vilka strategier som fungerar bäst i vilket sammanhang (jfr OECD, 2009, t.ex. s. 23).

Utforskande av lässtrategier viktigt för textarbete och elevers läsutveckling

Vikten av lässtrategier betonas tydligt inom dagens utbildningsväsen. I läroplanen för grundskolan märks i det centrala innehållet en tydlig progression från lågstadiet till högstadiet med avseende på lässtrategier (Skolverket, 2011a/2016). Elever ska alltså lära sig att använda adekvata lässtrategier för att läsa och ta till sig innehållet olika slags texter som de möter under sin skoltid, texter som successivt ställer allt högre

krav på sin läsare (jfr t.ex. Edling, 2006). Dock ges inga konkreta exempel på strategier i läroplanen. Därmed kan föreliggande artikel ha didaktisk relevans då den har visat på konkreta beskrivningar av strategianvändningen hos en grupp 'goda läsare' som nyligen avslutat grundskolan.

Resultaten i artikeln bygger på elevers egna beskrivningar av hur de går till väga när de läser. Emellertid skulle fler observationer kunna tänkas bidra med en mer nyanserad bild och dels validera de strategier eleverna beskriver, dels visa på andra eventuella strategier som eleverna inte nämner. Resultaten överensstämmer dock väl med vad tidigare forskning har visat utmärker 'goda läsares' lässtrategianvändning, vilket, liksom det faktum att materialet samlats in vid flera olika tillfällen, stärker reliabiliteten. Artikeln bidrar framför allt med empiri som exemplifierar och illustrerar olika slags strategier som 'goda läsare' säger sig använda, och vid vilka lästillfällen strategierna används.

Att medvetandegöra elever om vilka strategier som finns och hur de kan användas är ett viktigt steg i arbetet med läsutveckling. Men för att en läsare dessutom ska kunna anpassa sina lässtrategier utifrån den text hen läser krävs även andra insikter, inte minst medvetenhet om olika slags texters uppbyggnad och innehållsmässiga drag. De 'goda läsarna' i studien utmärks inte endast av god metakognitiv förmåga och strategianvändning, utan även av hög genre- och textmedvetenhet (Hallesson, 2011). Genremedvetenhet innebär att eleverna har en vid referensram när det gäller olika slags texter och deras utmärkande drag. Med en vid referensram ökar förstås också chansen att man har kännedom om olika texters ämnesområde, vilket i sin tur innebär bättre förförståelse och underlättar förmågan att inferera (jfr Kitsch & Rawson, 2005; Perfetti m.fl., 2005). Det har också betydelse för elevernas textmedvetenhet, vilket innebär att de har kunskap om olika genrens innehåll, struktur, funktion och mottagare, det vill säga om genretypiska drag. Djuppositionsgruppens kännedom om olika genrer och genretypiska gör att de kan anpassa sin läsning, sina strategier, utifrån den text de läser. Eleverna konstaterar att för enkla texter behövs färre strategier, men för svårare texter krävs fler och mer avancerade strategier – och ibland ställs till och med krav på den fysiska miljön.

Kunskap om 'goda läsare' kan utveckla undervisning i textförståelse

Med vetskap om vad 'goda läsare' gör, går det att undervisa andra elever så att de också blir 'goda läsare'? Enligt Duke och Pearson (2002) är svaret ett givet "ja": "The answer is a resounding yes. A large volume of work indicates that we can help students acquire the strategies and processes used by good readers — and that this improves their overall comprehension of text" (s. 206). När det gäller hur sådan undervisning ska gå till menar Duke och Pearson att god undervisning i textförståelse inkluderar dels explicit undervisning av specifika strategier där läraren beskriver och modellerar olika strategier och elever får möjlighet att själva använda dem både kollektivt och individuellt, dels stort utrymme och tid för att läsa texter, skriva kring dem och diskutera dem. Viktigt är också att elever får möta olika slags texter och att man arbetar med begrepp och vokabulär. Vidare nämns också möjligheten att använda olika mo-

Hallesson

deller för arbete med texter och lässtrategier, såsom exempelvis *Reciprocal teaching* (Palincsar & Brown, 1984) där man ställer frågor, sammanfattar, förutsäger och reder ut textinnehåll, eller *Questioning the Author* (Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1997) där lärare och elever tillsammans läser korta textstycken och diskuterar den genom att ställa frågor på texten och samtidigt ifrågasätta de val textförfattaren gjort.

Det är emellertid viktigt att notera att föreliggande studie har visat att strategianvändning till viss del är individuell. Även om vissa typer av strategier används av alla eleverna beskriver flera av dem hur de dessutom använder individuella strategier som de upplever passar dem, särskilt när de läser mer utmanande texter. Det innebär alltså att alla strategier kanske inte passar alla läsare. Det kan vara viktigt att ha i åtanke för lärare som planerar att arbeta med lässtrategier i samband med textläsning. Den individuella aspekten uppmärksammas också av Duke och Pearson (2002) som en utmaning i arbetet med läsförståelse: "Will we acknowledge that comprehension-learning is different for different people? (...) Will we come to terms with the notion that effective comprehension requires different kinds and amounts of instruction and experiences for different learners?" (s. 232). Det är alltså viktigt att elever ges möjlighet och utrymme att pröva olika slags strategier och hitta sätt att läsa som passar dem.

Med utgångspunkt i studiens resultat föreslås att arbete med att utveckla lässtrategier sker i konkreta textrelaterade undervisningssituationer där textinnehållet fokuseras, men där vikt även läggs vid att göra eleverna medvetna om olika genrer och deras typiska drag, och i samband med detta diskutera och pröva möjliga sätt att läsa olika slags texter på. Med ett sådant arbetssätt sker arbetet med lässtrategier i ett naturligt sammanhang och inte som isolerad färdighetsträning (jfr Larsson, 2014; Westlund, 2015). Elever kan då även ges möjlighet att inte bara utforska vilka strategier som kan användas för olika texter utan också hitta sig själva som läsare och vilka strategier som fungerar för dem. Att uppmärksamma olika genrer och deras typiska drag samt möjliga sätt att läsa dem på torde också i längden vara gynnsamt för elevers motivation. Läsmotståndet borde sannolikt vara mindre för texter vars format och uppläggning är bekant för eleverna, och där eleverna har tillgång till strategier för att ta sig an dem.

Referenser

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies, *The Reading Teacher*, vol. 61, nr 5, ss. 364-373.
- Arnbak, E. (2010). *Läsning av faktatexter. Från läsprocess till lärprocess*. Översättning: Annica Claesdotter. Stockholm: Natur & Kultur.
- Beck, I., McKeown, M., Hamilton, R. L., & Kucan, L. (1997). *Questioning the Author: An approach for enhancing student engagement with text*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Bell, J. (2007). *Introduktion till forskningsmetodik*. Översättning: Björn Nilsson.

Lund: Studentlitteratur.

- Bosund, L. (2009). *Läs in! Lässtrategier*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. I: *What Research Has to Say About Reading Instruction*, 3rd Edition, International Reading Association Inc, Chapter 10, ss. 205-242.
- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. (Diss.) Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet.
- Fang, Z. (2006). The Language Demands of Science Reading in Middle School, *International Journal of Science Education*, vol. 28, nr 5, ss. 491-520.
- Gear, A. (2015). *Att läsa faktatexter. Undervisning i kritisk och reflekterande läsning*. Översättning: Birgitta Önnerfält. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hallesson, Y. (2011). *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser*. (lic.-avh.) Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Karlsson, A-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet; Norstedts Akademiska Förlag.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. I: *The science of reading. A handbook*. C. Hulme & M. J. Snowling (red.), Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Larsson, Å. (2014). Kritik mot "En läsande klass". *Skolvärlden*, tillgänglig online: <http://skolvärlden.se/artiklar/kritik-mot-en-lasande-klass>. [Hämtad 18 nov. 2015 från www.skolvärlden.se/artiklar]
- OECD. (2009). PISA 2009 – *Assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*, tillgänglig online: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/> [Hämtad 5 april 2016 från <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>]
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension - Fostering and Comprehension - Monitoring Activities, *Cognition and Instruction*, vol. 1, nr 2, ss. 117-175.
- Pearson, P. D. (1993). Focus on Research: Teaching and Learning Reading: A Research Perspective, *Language Arts*, vol. 70, nr 6, ss. 502-511.
- Pearson, D. & Gallagher, M. (1983). The instruction of reading comprehension, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 8, nr 22, ss. 317-344.
- Perfetti, C.A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. I: *The science of reading. A handbook*. C. Hulme & M. J. Snowling (red.), Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Reynolds, R. (2000). Attentional resource emancipation: Toward understanding the interaction of word identification and comprehension processes in reading, *Scientific Studies of Reading*, vol. 4, nr 3, ss. 169-195.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik. Efter den första läsinläringen*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Hallesson

- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2016. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Skolverket. (2001). *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturkunskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport 209. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007). *PISA 2006. Femtonåringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Rapport 306. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport 398. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Rapport 352. Stockholm: Fritzes.
- Stray Jørgensen, P. (2009). *Lästekniker och lässtrategier*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. (2 uppdaterade utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse: högsta-diet*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.