



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Strukturerade textsamtal - ett sätt att höja läsförståelsen?

En studie av sex elevers läsförståelse före och efter
strukturerade textsamtal i grupp.

Karin Eneling Wilske

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin:	Vt 2011
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Rita Foss Lindblad
Rapport nr:	VT11-IPS-02 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin:	Vt 2011
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Rita Foss Lindblad
Rapport nr:	VT11-IPS-02 SLP600
Nyckelord:	textsamtal, läsförståelse, strategier, Questioning the Author

Syfte: Syftet med föreliggande studie har varit att undersöka den eventuella effekten av strukturerade textsamtal på deltagande elevers läsförståelse. I studien har de för läsförståelsen så viktiga läsförståelsestrategierna undersökts. Dessutom har syftet varit att undersöka vad som kännetecknar processen vid strukturerade textsamtal.

Teori: Studiens teoretiska utgångspunkt är det sociokulturella perspektivet på lärande där lärande sker i en historisk och kulturell kontext och i samspel med andra människor. Studien grundar sig också på en interaktiv syn på läsförståelse.

Metod: Studien har en kvalitativ ansats som inspirerats av interventionsstudien uppläggnings. Databesamling har skett via inspelningar av 6 elevers parvisa samtal kring läsförståelseprov före och efter fem strukturerade textsamtal med hela gruppen. Samtalen har sedan analyserats i avsikt att undersöka vilka strategier eleverna använde sig av och om det skedde någon förändring efter textsamtalen. De inspelade samtalen har kompletterats med elevernas skriftliga svar på läsförståelseproven och anteckningar från de strukturerade textsamtal som hölls.

Resultat: Ur de inspelade textsamtalen kunde olika kategorier av förståelsestrategier urskiljas. Dessa benämndes minnesstrategier, förkunskapsstrategier, leta-i-texten strategier, kontrollstrategier, tolkningsstrategier, gissningsstrategier och uteslutningsstrategier. Analysen av de inspelade samtalen tyder på en förskjutning i strategianvändandet mot mer frekvent användning av djupa förståelsestrategier efter de strukturerade textsamtalen. De elever som visade på störst förändring i strategianvändandet var de som hade sämst läsförståelseresultat innan studien inleddes. De specialpedagogiska implikationerna av studien är att strukturerade textsamtal kan vara ett fruktbart arbetssätt i det läsförståelsehöjande arbetet under förutsättning att de används i ett sammanhang.

Förord

Så har en termins intensivt arbete kommit till sitt slut. Det har varit både roligt och oroligt att arbeta med denna studie i läsförståelse. Roligt därför att jag haft förmånen att fördjupa mig i ett så intressant ämne som läsförståelse. Oroligt eftersom tidsplanen varit pressad och sjukdom eller avhopp hade kunnat omintetgöra stora delar av resultatet. Att det trots allt blev en uppsats har jag många att tacka för.

Först och främst ett stort tack till de 6 elever som deltog i läsförståelseprov och textsamtal och lät mig få ta del av dessa. Tack också till er kollegor som upplåtit lektionstid för att denna studie skulle kunna komma till stånd och som bistått med lämpliga texter. Ett särskilt tack till Annelie Mattsson, som ställde upp under läsårets mest hektiska period för att hjälpa mig med bedömningen av svarens kvalitet.

Utan min handledare hade det aldrig blivit någon uppsats. Tack Eva för dina kloka synpunkter och ditt uppmuntrande förhållningssätt. Efter varje handledningstillfälle gick jag därifrån stärkt och motiverad att ta nya tag.

Sist men inte minst vill jag rikta ett stort tack till min familj som stöttat mig och till min kollega, Ellen. Det är din skicklighet och entusiasm som speciallärare som inspirerat mig att följa i dina fotspår. Om jag kan lära mig bara en bråkdel av det du kan så vet jag att jag blir en bra speciallärare.

Karin Eneling Wilske

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	1
1. Inledning och bakgrund.....	1
2. Teoretiska utgångspunkter.....	2
2.1. Det sociokulturella perspektivet	2
2.2. En interaktiv syn på läsförståelse	3
3. Tidigare forskning.....	4
3.1. Läsningens komponenter	4
3.2. Vad är läsförståelse?.....	4
3.2.1. Läsprocessen	5
3.2.1.1. Bokstavlig förståelse	5
3.2.1.2. Inferenser.....	5
3.2.1.3. Scheman	6
3.2.1.4. Metakognition	6
3.2.2. Faktorer som påverkar förståelsen	7
3.2.2.1. Förkunskaper	7
3.2.2.2. Kognitiva förmågor	7
3.2.2.3. Personliga förväntningar	8
3.2.2.4. Texten.....	8
3.3. Sammanfattning.....	9
3.4. Läsförståelseundervisning	9
3.4.1. ”Questioning the Author” som modell för strukturerade textsamtal	11
4. Syfte och frågeställningar	12
5. Metod.....	12
5.1. Datainsamling	13
5.2. Val av undersökningsgrupp	14
5.2.1. Bortfall	15
5.3. Val av läsförståelseprov.....	15
5.4. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	17
6. Genomförande av prov och textsamtal	18
7. Resultat.....	20
7.1. Läsförståelsestrategier	20
7.1.1. Minnesstrategier.....	20
7.1.2. Förkunskapsstrategier	21
7.1.3. Leta-i-texten strategier	22
7.1.4. Kontrollstrategier	23
7.1.5. Tolkningsstrategier	24
7.1.6. Gissningsstrategier.....	25
7.1.7. Uteslutningsstrategier	26
7.2. Sammanfattning.....	27
7.3. Förändringar mellan läsförståelseprov 1 och 2.....	27

7.3.1. Leta-i-texten strategier ökar.....	28
7.3.2. Tolkningsstrategier ökar	29
7.3.3. Kontrollstrategier ökar	30
7.3.4. Minnesstrategin minskar	31
7.3.5. Resultatprofiler	31
7.4. Sammanfattning.....	32
7.5. Processen	32
7.5.1. Textsamtal.....	32
7.5.2. Provsamtal	35
7.5.2.1. Elevpar 1, Alex och Andreas.....	35
7.5.2.2. Elevpar 2, Clara och Caroline	36
7.5.2.3. Elevpar 3. Elin och Emilia	36
8. Diskussion	36
8.1. Metoddiskussion.....	36
8.2. Läsförståelsestrategier	37
8.3. Förändringar mellan för- och efterprov	38
8.4. Processen	39
8.5. Specialpedagogiska implikationer.....	40
8.6. Framtida forskningsområden.....	40
Referenser	41
Bilaga 1. Elevparens resultat på för- och efterprov	44

1. Inledning och bakgrund

Texter förekommer överallt i dagens samhälle; i skolan, i yrkeslivet, i föreningslivet och vid myndighetskontakter. Att kunna tillgodogöra sig innehållet i texter av olika slag är en förutsättning för att kunna delta aktivt i samhällslivet. Myndigheter i de industrialiserade länderna argumenterar för vikten av goda läs- och skrivfärdigheter i dagens kunskapsamhälle.

The employment market is changing in industrialized countries, with an increase in the demand for highly skilled labour, a fall in the numbers of manufacturing jobs, and widening gaps between earnings of the highly skilled and others. In this setting, it is argued that literacy (and numeracy) skills are increasingly important, both for individuals and for the economy as a whole. (Barton, 2007, s 194)

Vad gäller utbildning är förståelse av texter centralt. När eleverna kommer till gymnasiet förutsätts ofta att de redan kan läsa med förståelse. Som gymnasielärare i svenska har jag fått erfara att långt ifrån alla elever på egen hand kan läsa och förstå de texter som utgör underlag för undervisningen. Med kompensatoriska åtgärder som talböcker eller högläsning kan avkodningssvårigheter avhjälpas men det är långtifrån alla som kan tillgodogöra sig textens innehåll.

Dessa personliga iakttagelser överensstämmer tyvärr med forskning på området. De internationella mätningarna av skolelevs läsförståelse, PIRLS och PISA, visar att svenska elevers läsförståelse har försämrats under 2000-talet. Enligt PIRLS 2006 har en statistiskt signifikant försämring av läsförståelsen skett hos elever i åk. 4 sedan föregående test, PIRLS 2001 (Skolverket, 2006). Samtidigt visar PISA 2009 på liknande resultat bland svenska 15-åringar. En jämförelse av svenska 15-åringars resultat år 2000 med år 2009 visar att både de med bäst läsförståelse och de med sämst läsförståelse fått sämre resultat. Allvarligast är dock att de med sämst läsförståelse har blivit fler (Skolverket, 2010).

Även normeringen av klassdiagnostiska läsförståelseprov för högstadiet och gymnasiet som genomförts år 1989 och 2003 visar på statistiskt signifikanta nedgångar i läsförståelse hos både högstadie- och gymnasieelever (Johansson, 2004). Johanssons analys visar att elever klarar att söka information men är sämre på att tolka och reflektera över textens innehåll.

Samtidigt förutsätter ämnes- och kursplaner för svenska på gymnasiet att eleverna ”fortsätter att utveckla den egna läskunnigheten, så att förmågan att tolka, kritiskt granska och analysera olika slag av texter, såväl skrift- som bildbaserade, svarar mot de krav som ställs i ett komplicerat och informationsrikt samhälle” (Skolverket, 2000). I de kommande ämnes- och kursplanerna för gymnasieskolan från och med höstterminen 2011 ställs liknande kunskapskrav. Möjligen får läsförståelse än mer tyngd i och med gymnasiereformen 2011 då den ska prövas i ett eget delprov i de nationella proven för kursen svenska 1, den kurs som elever på såväl yrkesprogram som högskoleförberedande program läser. Eleverna kommer där att få läsa texter och svara på frågor samt använda de lästa texterna som utgångspunkt för en skrivuppgift, enligt information från Skolverket¹.

Förståelse för olika typer av texter har stor betydelse för studieframgång i alla ämnen. Johansson (2004) påvisar ett samband mellan elevernas resultat på diagnostiska

¹ Information hämtad 2011-05-15. <http://www.skolverket.se/sb/d/4433>

läsförståelseprov och deras betyg i samtliga ämnen utom idrott och slöjd och påtalar vikten av undervisning i läsförståelse.

Det kan konstateras att många elever skulle ha nytta av en ökad förståelse för det lästa. Vidare kan konstateras att explicit läsförståelseundervisning inte är vanligt förekommande i dagens gymnasieskola (Johansson, 2004; Reichenberg, 2005). Att höja läsförståelsen hos elever som inte förstår vad de läser är en central uppgift för skolan och ett område där speciallärare borde kunna bidra med expertis.

Då jag genom studier till speciallärare kom i kontakt med Reichenbergs arbete med strukturerade textsamtal för elever i gymnasieskolan (Reichenberg, 2005) väcktes ett intresse. Jag provade en modell för strukturerade textsamtal under vårterminen 2009 i en av mina egna elevgrupper och upplevde det som positivt. Efter detta högst ovetenskapliga försök väcktes nyfikenheten och lusten att genomföra en studie under mer vetenskapliga former. Därför syftar denna studie till att undersöka om intervention genom strukturerade textsamtal kan vara fruktbart i arbetet att främja läsförståelsen hos gymnasieelever.

2. Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt presenteras den teorier som utgör studiens teoretiska grund, nämligen det sociokulturella perspektivet som en övergripande teori för lärande och kommunikation och en interaktiv syn på läsförståelse. Båda är mycket vanliga utgångspunkter inom läsförståelseforskningen (Andreassen, 2008; Bråten, 2008; Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey & Alexander, 2009; Strømsø, 2008; Reichenberg, 2005).

2.1. Det sociokulturella perspektivet

Den sociokulturella teoribildningen utgår ifrån den ryske beteendevetaren Lev Vygotskijs teorier om lärande, tänkande och språk. Många har tolkat och utvecklat hans tankar och på så sätt bildat ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Det är framförallt tre utgångspunkter i den sociokulturella teoribildningen som är viktiga för denna läsförståelsestudie. De tre är språket som förutsättning för lärande, lärande i ett språkligt och kulturellt sammanhang och lärande i samspel med andra människor.

I det sociokulturella perspektivet är kommunikationen människor emellan central för människans utveckling. Den sociokulturella teoribildningen bygger på Vygotskijs syn på språket som en förutsättning för förståelse. ”Språkets primära funktion är den kommunikativa funktionen. Språket är framförallt ett medel för social samvaro, ett medel för utsagor och förståelse.” (Vygotskij, 1999, s 38).

Enligt ett sociokulturellt synsätt är lärande alltid situerat, det vill säga att platsen för lärandet har betydelse. Människan befinner sig alltid i en situation och i en kulturell kontext som påverkar lärandet. ”Det är lättare att lära sig läsa i en miljö som innehåller texter än i en miljö som inte gör det” (Strandberg, 2006). Inläring är en social process. Barnet, eller eleven, blir en del av den gemensamma kulturen genom kommunikation med andra (Lindqvist, i Vygotskij, 1999). Följaktligen är barnet också en produkt av sin kultur.

Ett barn som uteslutande lever i en talspråklig kultur kommer till exempel inte att utveckla den typ av abstrakt tänkande som en skriftspråklig kultur innehåller. Att tala och skriva hänger samman, men de följer olika spår,

innehåller olika tankestrukturer, en talspråklig kultur innehåller sina abstraktioner och en skriftspråklig sina. Traditionen att omedelbart förlägga tillkortakommanden i barnens huvuden, bör alltså ta sig en titt på kulturen. (Strandberg, 2006, s 150)

I det perspektivet utvecklar barn läsförståelse genom att delta i en kultur rik på läsning och på samtal kring läsning. Skolan får då den viktiga uppgiften att tillhandahålla en god miljö för läsning och rikliga tillfällen till läsförståelseträning.

”[F]örståelseprocessen (och lärandet) påverkas av dialog och samspel med andra människor” (Andreassen; 2008, s 251). Vygotskij menade att lärande inte sker inuti den enskilde individens huvud utan föregås av aktiviteter. Det inre tänkandet kommer efter att individen har tänkt tillsammans med andra (Strandberg, 2006). Säljö (2005) uttrycker det som att ”[s]ocial interaktion är det centrala elementet i lärande och kunskapsutveckling och det är genom kommunikation med andra i vår egen utvecklingszon som vi blir delaktiga i samhällets kollektiva erfarenheter” (s 225).

I tanken om samspel ingår också tanken om den närmaste utvecklingszonen (zone of proximal development, ZPD). Inom zonen för närmaste utveckling finns kunskaper och färdigheter som eleven inte helt behärskar men som är möjliga att nå med hjälp av en person som är mer kunnig på området (Reichenberg, 2005). För att utvecklas och nå nya nivåer har interaktionen med en på området kunnigare person stor betydelse. Det är den kunnigare personen som kan visa på nästa utvecklingssteg som ofta nås genom instruktion och imitation (Strandberg, 2006). Detta borde få konsekvenser i undervisning då man måste skapa förutsättningar för interaktion mellan individer.

2.2. En interaktiv syn på läsförståelse

Med en interaktiv syn på läsning menas att det är genom läsarens interaktion med texten som den blir betydelsefull. I samspel med texten och med andra människor kommer läsaren att skapa ny förståelse.

För att läsaren ska få en djupare förståelse för vad texten handlar om/.../ måste han eller hon också *skapa* mening med utgångspunkt i texten. Det kräver att läsaren aktivt interagerar med texten, det vill säga att han eller hon inte bara *tar emot* utan också *ger* mening. Förståelse handlar med andra ord inte bara om att överta författarens prefabricerade mening, utan också om att skapa mening i sitt eget huvud. (Bråten, 2008)

Hur läsaren interagerar med texten beror också på det sammanhang i vilken texten läses och läsarens bakgrund. Olika läsare förstår samma text på olika sätt beroende på i vilket utgångspunkt de har när de läser texten. Därför är det viktigt att ta hänsyn till omkringliggande förhållanden när man analyserar läsförståelse. Det kan gälla den närliggande läsmiljön, som uppgiftens natur och klassrumsmiljön men också omkringliggande faktorer som skolkultur, hemmiljö och samhällsförhållanden (Bråten, 2008).

Denna studie bygger på att genom strukturerade textsamtal skapa goda förutsättningar för kommunikation och samspel kring texter och därigenom goda förutsättningar för lärande. Genom att låta elever utbyta tankar och erfarenheter kring en läst text med varandra och med läraren är förhoppningen att främja lärandet. Den modell för textsamtal som används, ”Questioning the Author”, manar till aktivt meningsskapande i grupp. De frågor och

följdfrågor som ställs har inga enkla svar. De tvingar eleverna att konstruera sina egna svar med hjälp av varandra och läraren i interaktion med texten.

3. Tidigare forskning

I avsnittet tidigare forskning redovisas initialt forskningsrön kring läsförståelse och dess förutsättningar. Vidare redogörs för läsförståelseundervisningens utveckling. Avsnittet avslutas med en presentation av en modell för läsförståelseundervisning kallad Questioning the Author. Mängden forskning på läsförståelse är i det närmaste outtömlig varför ett urval varit nödvändigt. Urvalet har skett utifrån studiens teoretiska ram i form av det sociokulturella perspektivet på lärande och en interaktiv syn på läsförståelse. Vidare eftersträvades en överblick över såväl svensk som internationell forskning på området.

3.1. Läsningens komponenter

En tidig förklaring till vad som utgör läsning är Gough och Tunmers formel kallad "the simple view of reading" (i Nation, 2007).

$$\text{Läsning} = \text{Avkodning} \times \text{Förståelse}$$

Enligt formeln är både faktorn avkodning och faktorn förståelse nödvändiga för att läsning ska vara möjlig. Bristande läsförståelse beror antingen på bristande avkodning eller bristande förståelse, eller båda (Nation, 2007). Idag menar de flesta forskare att bilden är mer komplex än så (Perfetti, Landi & Oakhill, 2007). I denna redogörelse för tidigare forskning kommer fokus att vara på förståelseprocesser och vilka faktorer som anses viktiga för att god läsförståelse ska uppnås. Det bör poängteras att avkodningen inte kommer att tas upp annat än i periferin i detta arbete. Intentionen är inte att förminska avkodningens roll. Tvärtom erkänns avkodningens avgörande betydelse för att läsförståelse skall komma till stånd.

3.2. Vad är läsförståelse?

Bråten väljer att definiera läsförståelse på följande sätt "Läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den" (2008, s 13-14). Bråten har genom sin definition avgränsat begreppet läsförståelse till "att finna och skapa mening med utgångspunkt i skrivna ord" (2008, s 14). I detta arbete antas Bråtens definition på läsförståelse.

Förståelse av text påverkas av flera olika faktorer. I detta avsnitt kommer själva förståelseprocessen att beskrivas i form av bokstavlig förståelse, inferenser, scheman och metakognition. Sedan beskrivs några av de faktorer som anses påverka denna process, nämligen förkunskaper, kognitiva förmågor och personliga förväntningar. Slutligen kommer textens roll för förståelsen att tas upp. Det finns emellertid ingen självklar gränsdragning mellan förståelseprocesser och faktorer som påverkar förståelsen. Läsning är en aktivitet där allt sker simultant och alla faktorer utövar en ömsesidig påverkan på varandra. (Perfetti m fl, 2007).

Det finns en diskussion kring huruvida specifika läsförståelseproblem existerar. Nation (2007) har varit involverad i omfattande forskning kring läsförståelse och har vinnlagt sig om att utesluta andra faktorer, såsom avkodning och svaga kognitiva förmågor från läsförståelseresultaten. I hennes sammanställning om läsförståelseproblem konstaterar hon att

det finns barn som enbart har svårigheter med läsförståelsen och inte med avkodning. I en undersökning på 7-10-åringar i England, Skottland och Wales rörde det sig om cirka 10% av barnen som var specifikt svaga i läsförståelse men hade en avkodning på åldersadekvat nivå (2007).

3.2.1. Läsprocessen

I redogörelsen för tidigare forskning kring bokstavlig förståelse, inferenser, scheman och metakognition är det viktigt att ha i åtanke att alla delar i processen samverkar (Perfetti m fl, 2007).

3.2.1.1. Bokstavlig förståelse

För att förstå en text processar läsaren på olika nivåer. Enligt Kintsch och Rawson (2007) som presenterar en modell för förståelse är den första processen efter avkodningen att på en semantisk nivå urskilja ordens och meningarnas bokstavliga mening. På mikrostrukturnivå innebär det att läsaren kombinerar ordens betydelse till enheter, eller påståenden. Nästa nivå, makrostrukturen, organiserar olika idéer i texten och visar hur de förhåller sig till varandra (Kintsch & Rawson, 2007; Snowling & Hulme, 2007). Att förstå textens mening så som den är uttryckt är det första steget till förståelse. Jag väljer att kalla detta för bokstavlig förståelse av text. Det kallas ibland också för att läsa på raderna.

3.2.1.2. Inferenser

Det räcker dock inte med bokstavlig förståelse för att förstå en text. I en text kan alla samband omöjligt vara explicit förklarade. Texten skulle då uppfattas som omständlig och tråkig. Läsaren förväntas koppla samman bitar av information, det vill säga göra inferenser. Inferenser kan bygga på information som finns i texten som i exemplet: ”Fred är längre än Mary och Mary är längre än Tim” (Kintsch & Rawson, 2007, s 219, min översättning). Här finns all nödvändig information i meningen men läsaren måste själv göra kopplingen att om Fred är längre än Mary så är han också längre än Tim. Det är att inferera, eller att läsa mellan raderna.

En annan typ av inferens kräver att läsaren använder sina egna erfarenheter och kunskaper för att förstå textens innebörd. Följande korta text är exempel på det:

Lena var på väg till skolan. Hon gick av bussen två hållplatser för tidigt. Sedan gick hon på café och drack kaffe. Hon lyssnade på några skivor i en butik och fotograferade sig i en automat. Hon provade jeans i en nyöppnad butik. Senare gick hon på bio. Vid fyratiden gick hon hem igen. (Høien & Lundberg, 2004, s 151)

Det troliga är att läsaren tänker sig en skolelev som skolkar. Kanske sluter sig läsaren till att Lena är en flicka i tonåren, dels på grund av de aktiviteter hon väljer men också på grund av att de flesta troligtvis har uppfattningen att det är tonåringar som skolkar. Alla läsare kommer dock inte att göra samma inferenser till texten om Lena. Beroende på vilka erfarenheter och kunskaper man har så infererar man olika. Förståelse är kulturellt betingad.

Perfetti m fl (2007) hävdar att de nödvändigaste inferenserna är de som ger texten sammanhang. Läsare gör långt ifrån alla inferenser som är möjliga eftersom det skulle kräva en alltför stor mental ansträngning. Vidare har man funnit att de som är skickiga på att förstå text gör fler anaforiska inferenser än de som förstår sämre (Perfetti m fl, 2007). En anaforisk

inferens är till exempel när man sluter sig till att ”Maja” och ”hon” i följande meningar är samma person. Maja frös. Hon tog på sig sin jacka. I sin sammanställning över inferensanvändning ger författarna också möjliga förklaringar till skillnader i densamma mellan skickliga och mindre skickliga läsare. De skulle enligt Perfetti m fl (2007) kunna ha tre olika orsaker. En orsak skulle kunna vara skillnader i förkunskaper, en annan att de som är sämre på läsförståelse inte vet hur man gör inferenser. Ytterligare en orsak skulle kunna vara att de har sämre förmåga att bearbeta det lästa, vilket skulle resultera i sämre förmåga att göra inferenser (Perfetti m fl, 2007).

3.2.1.3. Scheman

En schemamodell förklarar hur läsaren sammanfogar text och egna erfarenheter. Ett schema är som en ”prototypversion av en situation eller ett faktum [och] används till att tolka speciella fall som man möter i texten” (Høien & Lundberg, 2004, s 152). Tanken är att människor har scheman för olika situationer och när ny information tillkommer, genom läsning eller nya erfarenheter sammanfogas den med den gamla informationen och schemat rekonstrueras. ”Man kan ha scheman för föremål, abstrakta idéer, handlingar och händelser” (Høien & Lundberg, 2004, s 152). Den representation läsaren bygger upp med hjälp av texten och sina erfarenheter kallar Kintsch och Rawson ”situation model” (2007, s 219).

3.2.1.4. Metakognition

Man är idag överens om att framgångsrik läsning är en aktiv handling och man brukar tala om att den gode läsaren använder sig av metakognitiva strategier, eller övervakar sin läsning (McKeown, Beck & Blake, 2009; Nation, 2007; Reichenberg, 2005). Det innebär att läsaren övervakar att hon har förstått, om inte, kan hon använda sig av strategier för att uppnå förståelse. ”In short, comprehension monitoring refers to a set of strategies that indicate that the reader is engaged with the text” (Nation, 2007, s 260). Denna övervakning av läsningen anses av vissa så grundläggande att man inte kan prata om den som en faktor som påverkar läsningen utan att det är det som är läsförståelse (Nation, 2007).

Bråten menar att strategierna används för att ”tillägna sig, ordna och fördjupa information från text samt övervaka och styra sin egen textförståelse.” (Bråten, 2008, s 69). Han har delat upp strategierna i fyra kategorier:

1. **Minnesstrategier** kan vara att läsa om ett stycke av texten för att ”repetera eller upprepa information från texten” (s 69). Syftet med minnesstrategier är att komma ihåg texten.
2. **Struktureringsstrategier** används för att ”binda samman, gruppera eller ordna information eller idéer som presenteras i texten” (s 69). Det kan man uppnå genom att rita tankekartor eller sammanfatta textinnehållet enligt Bråten.
3. **Elaboreringsstrategier** är detsamma som att integrera ny kunskap med den läsaren redan besitter genom att ”bearbeta, fördjupa, utbrodera, berika eller förädla” informationen (s 70). Syftet med elaboreringsstrategier är att ge texten mening.
4. **Övervakningsstrategier** handlar om att ”kontrollera och bedöma den egna förståelsen under läsningen” (s 70). Om läsaren märker att den inte förstår kan den välja att vidta nödvändiga åtgärder. Åtgärderna kan till exempel bestå i att tillgripa strukturerings- eller elaboreringsstrategier.

Bråten anser att minnesstrategierna är relativt ytliga medan de andra tre, strukturerings-, elaborerings- och övervakningsstrategierna betecknas som djupa på det sättet att de ”griper in

i lärostoffet och får det att förändras, genom att stoffet ordnas på ett nytt sätt eller genom att det integreras med läsarens förkunskaper” (Bråten, 2008, s 70). Han menar också att det är de tre sistnämnda strategierna som leder till ökad förståelse.

3.2.2. Faktorer som påverkar förståelsen

Det är en pågående diskussion vilka faktorer som är viktiga för att läsförståelse skall uppnås. I detta avsnitt presenteras ett antal som är omnämnda av flera läsförståelseforskare som väsentliga för läsförståelsen. Dessa faktorer är förkunskaper, kognitiva förmågor, personliga förväntningar och texten.

3.2.2.1. Förkunskaper

Det är odiskutabelt så att kunskaper inom ett område leder till bättre förståelse av texter inom det området (Bråten, 2008; Nation, 2007). Bråten resonerar vidare om hur goda läsare använder sina förkunskaper. Det visar sig nämligen att goda läsare är selektiva med hur de använder förkunskaper. De använder dem till att dra slutsatser om huvudidéer, orsakssamband och förutsägelser om vad som kommer att ske i texten (Bråten, 2008). Även Nation (2007) anser att det i huvudsak är hur förkunskaperna används som har betydelse. Som stöd för den tesen redovisar hon två olika studier där elever med dålig läsförståelse prövas mot kontrollgrupper. Eleverna med låg läsförståelse hade vid detta tillfälle lika goda förkunskaper som de med god läsförståelse. Ändå fick de sämre läsförståelseresultat. Slutsatsen var att de var sämre på att använda sina förkunskaper snabbt och spontant (Nation, 2007).

En specifik typ av förkunskaper anses ha stor betydelse för förmågan att förstå text. Perfetti m fl (2007) argumenterar för betydelsen av kunskaper kring berättelsens struktur. De har visat att elever med låg läsförståelse bland annat har svårare att förstå berättelsers struktur och har svårare att dra viktiga slutsatser utifrån berättelsen rubrik. Det verkar alltså som om elever med låg läsförståelse har svårare att dra nytta av berättelsers typiska kännetecken (Perfetti m fl, 2007).

Flera är de forskare som påtalar ordförrådets viktiga betydelse för läsförståelsen. (Høien & Lundberg, 2004; Myrberg, 2007; Whitaker, Gambrell & Morrow, 2004; Perfetti m fl, 2007). Høien och Lundberg (2004) slår fast att det blir mycket svårt att förstå en text om läsaren står inför mer än 20% okända ord. Trots denna vetskap har ordförrådets inverkan på läsförståelsen inte varit föremål för större forskningsinsatser. Snarare har forskare arbetat för att utesluta ordförrådets inverkan på förståelsen för att kunna undersöka andra faktorer såsom inferenser och arbetsminne (Perfetti m fl, 2007). Nära besläktat med ordförrådet är förmågan att förstå ords betydelse, semantik. Enligt Nation (2007) som gjort en sammanställning på området har elever med specifikt svag läsförståelse svårare att förstå ordens betydelse (2007, s 254).

3.2.2.2. Kognitiva förmågor

Det är troligt att läsarens kognitiva förmågor påverkar läsförståelsen. Enligt Bråten (2008) är sådana förmågor uppmärksamhet, visuell föreställningsförmåga och generell intelligens.

En av de viktigaste kognitiva förmågorna för god läsförståelse är arbetsminnet. För att kunna processa informationen vid läsningen använder sig läsaren av sitt korttidsminne och arbetsminne.

I korttidsminnet, som har en varaktighet som räknas i sekunder, ska eleverna kunna lagra det som de har läst så pass länge att de hinner uppfatta vad orden

och meningarna betyder. I arbetsminnet, som har en varaktighet som räknas i minuter, bevaras innehållet i det lästa medan eleverna kombinerar information från olika delar av texten och på så vis skapar större meningssammanhang. (Bråten, 2008, s 57)

Det finns ett samband mellan verbalt arbetsminne och läsförståelse på så sätt att dåligt arbetsminne påverkar läsförståelsen i negativ riktning (Kintsch & Rawson, 2007). Detta samband är dock omdiskuterat. Nation kommer fram till att förhållandet mycket väl kan vara det omvända, att dåligt arbetsminne är en konsekvens av dålig förståelse snarare än en orsak (Nation, 2007).

3.2.2.3. Personliga förväntningar

”Because reading is an effortful activity that involves choice, motivation is fundamentally important to reading comprehension” (Whitaker m fl, 2004, s 139). Att motivationen har betydelse för läsförståelsen torde vara oomtvistat. Bråten menar att följande faktorer är särskilt aktuella när det gäller läsmotivation: ”förväntningar på att klara av det man ska göra eller bemästra uppgiften, inre motivation och mål för bemästrande” (Bråten, 2008, s 75). Förväntningar på att klara av uppgiften beror till stor del på läsarens tidigare erfarenheter av läsning. Om en elev har positiva erfarenheter av läsning finns det anledning att tro att det ska gå bra även nästa gång men har eleven haft lågt utbyte av texter, om hon misslyckats med textrelaterade uppgifter är det troligt att förväntningarna på bemästrande av nya texter är låga (Båten, 2008). Till motivation skulle man också kunna lägga läsandets avsikt och mål. Whitaker m fl (2004) pekar på studier som visar att goda läsare har specifika mål med sin läsning och ser på läsning som en aktivitet för att utvinna mening medan mindre goda läsare verkar läsa mer med avsikt att avkoda texten än att söka dess mening.

3.2.2.4. Texten

Det går inte att bortse ifrån textens betydelse för hur läsförståelsen utfaller. En text som är skriven med sammanhang är koherent (översättning från engelskans coherent) och är förstås bättre ur läsbarhetssynpunkt än en text som inte är det (Beck & McKeown, 2006; Reichenberg, 2000). En text som är koherent definieras i dessa studier av att den innehåller drag som underlättar för läsaren att se orsaks- och verkanssamband. Det innebär att den innehåller tydligare bindningar mellan olika delar av texten och förklaringar av svåra ord. Samtliga studier visade att elever som i vanliga fall hade svårt att förstå text hade lättare att förstå texter som omarbetats för att uppnå en högre grad av koherens. Reichenberg genomförde en studie där hon omarbetade lärobokstexter i historia och samhällskunskap som hon sedan lät elever läsa med målet att svara på frågor. Texterna omarbetades för att ge dem antingen röst eller kausalitet eller både röst och kausalitet. Med röst menar Reichenberg att texten görs personlig och mer talspråklig (2000, s 74). Exempel på hur detta kan göras är ”att använda konkreta aktivitetsverb, aktiv form, fullständiga meningar och bestämda pronomen” (2000, s 87). Kausalitet definieras hon som att ”tydliggöra implicita orsakssamband” (2000, s 83) Detta sker med hjälp av satskonnektorer såsom ”de samordnande konjunktionerna *för* (orsak) eller *så* (följd) samt de adverbiala uttrycken *därför*, *nämligen*, *av det skälet*” (2000, s 82). Studien visade att texter med en hög grad av röst och kausalitet ledde till högre resultat på läsförståelsetesten för samtliga deltagande grupper. Dessutom jämnades skillnaderna ut mellan elever med svenska som modersmål och andraspråkselever (Reichenberg, 2000).

Det finns olika sätt att avgöra en texts svårighetsgrad. Ett sätt är att undersöka om texten är koherent, om den har röst och kausalitet. Ett annat sätt är att mäta dess läsbarhetsindex med någon av de metoder som finns för ändamålet. En vanlig metod är Björnsons (1968)

läsbarhetsformel, LIX som betyder just läsbarhetsindex. LIX är medeltalet ord per mening och andelen långa ord uttryckt i procent, där långa ord är ord med fler än 6 bokstäver. Eftersom det är vanligt att långa ord också är ovanliga och långa meningar kan vara tecken på syntaktiskt komplicerade meningar så kan LIX fungera som en god indikation på textens svårighetsgrad (Reichenberg, 2000). En allvarlig invändning mot LIX är dock att den bara tar hänsyn till språkets yta. Det går inte att genom LIX få reda på textens koherens till exempel (2000). Reichenberg har visat att många böcker som ska vara lättlästa istället blir svårare då man tar mer hänsyn till textens ytstruktur än till forskning om faktorer som gör texter lättare att förstå. Åtgärder för att göra texten lättläst kan då få till följd att den får en lägre grad av sammanhang. Den blir mindre koherent vilket motverkar syftet och istället gör texten svårläst (Reichenberg, 2008).

Studier som gjorts på lärobokstexter visar att många av dem är mycket informationstäta (Reichenberg, 2005). Informationstäta texter medför problem för elever med bristande läsfärdighet menar Reichenberg: ”I dessa texter har ofta strukturer som är viktiga för förståelsen avlägsnats, såsom logiska relationer och orsakssamband, dvs. de som hjälper läsaren att följa resonemangen i texten” (2005, s 15).

3.3. Sammanfattning

Under tidigare forskning har hittills presenterats ett antal komponenter i läsförståelseprocessen samt faktorer som anses ha stor betydelse för läsförståelsen. Att forska på läsförståelseprocessen och faktorer som påverkar läsförståelsen i positiv eller negativ riktning är en komplicerad process. Särskilt Nation (2007) påvisar det komplexa förhållandet mellan orsak och verkan. Är ett dåligt arbetsminne en orsak till dålig läsförståelse eller är det ett resultat av dålig läsförståelse? Är förkunskaper i sig ett recept på god läsförståelse eller är det hur läsaren använder sina förkunskaper som har störst betydelse?

Ur ett sociokulturellt perspektiv är en problematisering kring dessa faktorer central. Om man erkänner situationens och kulturens påverkan på individens läsförståelse så är chanserna goda att man kan skapa en god undervisningsmiljö jämfört med om man istället tillskriver individen en dålig läsförståelse som en personlig egenskap. Enkelt uttryckt kan man säga att en elev som lever i en skriftspråklig kultur har större chanser att lära sig ett skriftspråk än en som inte gör det. Läsförståelse är alltid avhängig av den sociala och kulturella kontext läsaren befinner sig i..

3.4. Läsförståelseundervisning

Inom området läsförståelseundervisning finns en lång forskningstradition, företrädesvis i USA. På 1970-talet uppmärksammades forskarvärlden på hur lite läsförståelseundervisning som genomfördes i klassrummen (McKeown, Beck & Blake 2009). Whitaker m fl (2004) tillskriver Durkin och hennes studier 1978-1979 stor betydelse i den förändring som skedde vid den tiden. Durkin studerade läsförståelseundervisningen i klassrummet och fann att det inte pågick undervisning i läsförståelse i någon högre utsträckning. Däremot var det vanligt att elevernas förståelse prövades med frågor efter att ha läst en text (Whitaker m fl, 2004). Detta kan ha sin förklaring i att man tidigare inte lagt så stort fokus vid läsförståelse då elever förväntades lära sig fakta i texten för att kunna upprepa dessa fakta på förfrågan. Med en förändrad kunskapssyn ändrades sättet att se på läsförståelse (Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1997). Sedan dess har många forskare ägnat sig åt att hitta undervisningsmodeller för att öka elevers läsförståelse. Många av dessa modeller har också haft för avsikt att försöka

komma ifrån ett tidigare mönster för textsamtal som går ut på att läraren frågar en fråga till en elev i taget, eleven svarar och läraren utvärderar elevens svar. Dillon definierar det som Initiation Response Evaluation-modellen (IRE-modellen) (Dillon, 1990; Reichenberg, 2005). Om samtalen följer detta mönster sker väldigt lite utbyte elever emellan. Det är också karakteristiskt att läraren innehar en stor del av talutrymmet. Ofta har läraren en bestämd uppfattning om vad svaret skall vara och eleverna försöker gissa sig till det svar läraren vill ha (Dillon, 1990).

Alla forskare tycks vara överens om att det finns ett antal strategier som effektiva läsare använder sig av. Det finns däremot delade meningar om hur dessa bäst lärs ut till eleverna. Sedan 80-talet har två falanger ha utvecklats. En del modeller som utvecklats fokuserar på att undervisa explicit i strategier. Några av de mest omnämnda och inflytelserika är reciprok undervisning, transaktionell strategiundervisning och begreppsorienterad läsundervisning (Andreassen, 2008). Andra menar att eleverna kan lära sig att använda strategierna indirekt genom att just använda dem i samtal om texten innehåll, hädanefter kallade textsamtal. Några av de mest kända är Instructional Conversations, Junior Great Books Shared Inquiry och Questioning the Author (Murphy m fl, 2009). Vid en jämförande studie i USA konstaterades att innehållsorienterade textsamtalsmodeller är väl lämpade att öka elever läsförståelse, till och med mer lämpade än modeller som explicit lär ut strategier för läsförståelse (McKeown m fl, 2009).

År 2009 publicerades en studie av stort intresse för läsförståelseforskningen (Murphy m fl, 2009). Forskarna har utfört en kvantitativ meta-analys över 9 olika modeller för textsamtal och deras dokumenterade effekter på elevernas läsförståelse. Modellerna (approaches) kategoriserades i tre grupper alltefter deras huvudsakliga syfte. De tre inriktningarna (stances) är den kritisk-analytiska (critical-analytic stance) som uppmuntrar eleverna till egna ställningstaganden, den innehållsorienterade, efferenta (efferent stance) som syftar till att få fram information, instruktioner, slutsatser och idéer i texten och slutligen den expressiva inriktningen (expressive stance) som fokuserar på läsarens känslomässiga respons på texten (2009). Däremot granskade studien inte någon av de modeller som baseras på explicit strategiundervisning. Meta-analysen visade att många metoder på ett mycket effektivt sätt gynnade elevernas läsförståelse och att det särskilt gällde de metoder som kategoriserades som mer innehållsorienterade, efferenta, till sin natur. Däremot var det bara ett fåtal som visade sig effektivt gynna elevernas kritiska tänkande, resonering och argumenterande kring och om texterna (2009). Ett annat viktigt resultat av meta-analysen var att de olika modellerna gav bäst resultat för svaga läsare. Ett faktum som författarna ansåg kunde bero på att goda läsare redan använder sig av läsförståelsestrategier på ett förtjänstfullt sätt. Studien visar också att de flesta ansatserna effektivt ökade elevernas talutrymme och minskade lärarens. Däremot resulterade elevernas utökade taltid inte nödvändigtvis i bättre resultat. "It is one thing to get students to talk to each other during literacy instruction but quite another to ensure that such engagement translates into significant learning" (Murphy m fl, 2009, s 761) Man fann också att ansatsernas effektivitet när det gällde att öka elevernas förståelse, kritiska tänkande, resonemang och argumentation skiftade beroende på studiens design. Slutligen poängterar författarna vikten av ytterligare studier på området. Många av de studier som gjorts på olika modellers effekt har utförts av dem som utvecklat modellerna, vilket författarna till meta-analysen anser är en svaghet. De vill se fler kvantitativa studier genomförda av andra forskare än de som utvecklat metoderna, utförda med hjälp av standardiserade och tillgängliga prov, gärna med elever från förorter och landsbygd (2009).

3.4.1. "Questioning the Author" som modell för strukturerade textsamtal

En av de modeller som ingick i ovan nämnda meta-analys och som syftar till att öka elevernas förståelse för texten kallas Questioning the Author (QtA) och utarbetades av Beck, McKeown, Hamilton & Kucan (1997). QtA har som syfte att få elever att interagera med texten på ett sådant sätt att de uppmuntras att aktivt ta sig an textens idéer och på så vis förstå texten (1997). Av många modeller är QtA en av dem som är mest textprocess-orienterad (McKeown m fl, 2009). QtA utvecklades när grundarna hade studerat effekten av att omarbeta texter för ökad förståelse och insåg att det arbete de gjorde med omarbetningar var precis det aktiva arbete läsaren behöver göra för att öka sin förståelse. Själva grundidén med QtA är att härma det sätt kompetenta läsare använder när de bygger förståelse (Beck & McKeown, 2006). QtA var en av de modeller som visade goda resultat i att främja elevers läsförståelse i tidigare nämnda studie av Murphy m fl (2009).

Som nämnts under rubriken tidigare forskning är Questioning the Author (QtA) en väl beprövad modell för textsamtal som gett goda resultat såväl i USA (McKeown m fl, 2009; Murphy m fl, 2009) som i Sverige (Reichenberg, 2005). I QtA-modellen delar läraren upp texten i kortare segment och förbereder sedan frågor. Det är läsförståelse och inte avkodning som är i fokus. Många lärare som använder sig av QtA låter eleverna turas om att läsa textsegment högt för resten av gruppen, men det förekommer också att läraren läser för eleverna. Det är förståelsen av det lästa som poängteras i QtA (Beck & McKeown, 2006). Skillnaden mellan QtA frågor och andra vanligt förekommande frågor till texter är att i QtA handlar frågorna om att gå i närkamp med texten för att skapa mening. QtA underlättar också gruppdiskussion om författarens tankar och manar till elevinteraktion. En viktig faktor i QtA är att den används under läsningens gång, inte när hela texten lästs klart. Detta eftersom förståelse skall konstrueras direkt för att på bästa möjliga sätt efterlikna goda läsares användning av läsförståelsestrategier.

QtA bygger på konstruktivistisk grund. Författarna menar att människor konstruerar mening genom att interagera med texten (Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1997). I QtA använder sig läraren av två typer av frågor, inledande frågor och uppföljningsfrågor. De inledande frågorna syftar till att fånga upp huvudbudskapet i det segment som just lästs. Uppföljande frågor syftar till att följa upp resonemanget när elever ger begränsade eller oklara svar. Uppföljande frågor hjälper också eleverna att koppla samman idéer för att nå förståelse (2006). Nedan följer exempel på QtA frågor:

Inledande frågor

Vad försöker författaren säga här?

Vad är författarens budskap?

Vad pratar författaren om?

Uppföljningsfrågor

Vad menar författaren här?

Förklarade författaren det här på ett tydligt sätt?

Hur hänger det ihop med vad författaren har berättat för oss här?

(Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1997, s 45, min översättning)

Det framgår tydligt av de här frågeexemplen att författaren har en viktig roll i QtA. Avsikten med att ställa frågor till, alternativt ifrågasätta, författaren är att uppmärksamma eleverna på att det finns en författare bakom texten och att det inte behöver vara elevens fel om han/hon inte förstår. Här ger man eleverna ett alternativ, nämligen att författaren kan ha uttryckt sig oklart.

Ett överraskande resultat från den kvantitativa studien av Murphy m fl (2009) är att lärarens taltid inte minskade i QtA samtal i samma utsträckning som i de andra modellerna som studerades. Däremot ökade elevernas läsförståelse, vilket fick författarna till meta-analysen att dra slutsatsen att det är kvalitén på samtalet som har betydelse, inte elevernas respektive lärarens taltid.

I Sverige har Reichenberg använt sig av modellen QtA i en studie om gymnasieelevers samtal kring facktexter (Reichenberg, 2005). I Reichenbergs studie genomfördes textsamtal om samhällsvetenskapliga texter i grupper om 6 elever, varav två goda läsare och 4 svaga läsare, vilket skiljer den från grundarna av QtA som använde modellen i helklass. Reichenberg fann att QtA lämpade sig väl för att få eleverna att ”brottas med texten” (2005, s 150). Antalet elevfrågor och elevkommentarer ökade vid QtA-samtal i jämförelse med de originalsamtal som gjordes i inledningen till studien då lärarna hade en vanlig textgenomgång. Lärarens beteende förändrades bort från det mönster som ovan beskrivs som IRE-samtal. Hon fann också att eleverna diskuterade texten och utredde orsaks- och verkanssamband på ett annat sätt än i originalsamtalen. Enligt Reichenberg var studien för liten för att ge generaliserbara resultat men hon var positiv till att använda strukturerade textsamtal också i andra ämnen än svenska.

4. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka eventuella effekter av strukturerade textsamtal på deltagande elevernas läsförståelse. Syftet är också att beskriva textsamtalsprocessen med avsikt att dra lärdom av de erfarenheter som görs. Syftet kan sammanfattas i tre frågor:

- Sker några förändringar av de deltagande elevernas läsförståelsestrategier efter att strukturerade textsamtal ägt rum, i så fall vilka?
- Sker några förändringar i de deltagande elevernas läsförståelseresultat efter att strukturerade textsamtal ägt rum, i så fall vilka?
- Vad kännetecknar processen i de strukturerade textsamtalen och i samtalen kring läsförståelseproven?

5. Metod

Denna kvalitativa studie har inspirerats av interventionsstudien uppläggning. En form av intervention i form av strukturerade textsamtal har genomförts och elevernas läsförståelse innan och efter interventionen har undersökts genom läsförståelseprov. Till skillnad från en interventionsstudie har kontrollgrupper inte använts eftersom det bedömdes vara alltför resurskrävande att genomföra inom denna studiens ram. Tre olika former av empiriskt material har samlats in. Det ena är de skriftliga svaren till de läsförståelseprov eleverna har fått före och efter interventionen. Det andra är inspelningarna av samtalen de haft kring läsförståelseproven. Det tredje är anteckningar som förts efter varje textsamtal.

Läsförståelseprov görs ofta individuellt. I denna studie arbetade eleverna däremot två och två med texter och frågor. Anledningarna var flera. En anledning var att de strukturerade textsamtalen genomfördes i grupp. I enlighet med den sociokulturella teorin om att människor lär sig av varandra och kan dra nytta av varandras erfarenheter för att nå ökad förståelse var det önskvärt att såväl textsamtal som läsförståelseprov gav möjlighet till detta. Målet var att

strategierna som eleverna lär sig i textsamtalen skulle vara överförbara på samtalen de kom att ha kring nya texter. De fick möjlighet att fortsätta att tillämpa samma strategier som under textsamtalen. Ytterligare en anledning var att det gjorde det möjligt att följa deras meningsskapande genom spela in elevernas diskussioner kring textens frågor.

5.1. Datainsamling

Insamling av empiri har skett på tre sätt. Dels har ljudupptagningar gjorts av samtalen kring läsförståelseproven före respektive efter textsamtalen. Dels har svaren till textfrågorna samlats in för vidare analys. Dessutom har iakttagelser nedtecknats efter varje textsamtal. Genom att ha tillgång till både samtalen och elevernas skriftliga svar kunde processen fram till ett färdigt svar följas. En ljudinspelning bedömdes vara ett lämpligt sätt att få reda på hur eleverna samtalade för att förstå de texter de ställdes inför. Inspelningen kunde ge svar på hur eleverna tog sig an textläsningen såväl som hur de arbetade med frågorna till texterna. Inspelat material har också fördelen att man kan lyssna igenom det alltefter behov vilket underlättar vid tolkning och analys (Alexandersson, 2009). En videoinspelning bedömdes inte vara relevant eftersom studien inte lägger särskild vikt vid andra typer av kommunikation än den verbala. Eleverna placerades två och två i avskilda rum med texter och svarsformulär. Varken jag själv eller elevernas svensklärare närvarade när eleverna genomförde läsförståelseproven. Nordevall, Möllås och Ahlberg (2009) diskuterar hur forskaren riskerar att påverka den miljö hon observerar. Effekten av forskarens närvaro kan mildras genom att vistas i miljön en längre tid så att deltagarna är vana vid forskarens närvaro. Emellertid valde jag att inte närvara vid inspelningstillfällena av risk att eleverna skulle påverkas av min närvaro. Det hade också varit nära till hands att de inte hade litat till sin egen förmåga om en lärare närvarat utan istället bett om hjälp vid svårigheter. Det var viktigt för studiens syfte att elevsamtalen skedde så naturligt som möjligt utan lärarens inblandning. Bedömningen gjordes att tillräckligt god information om samtalen kunde erhållas genom ljudinspelning. Inspelningen pågick under hela uppgiften, såväl när eleverna läste högt eller tyst som när de besvarade frågorna.

Ljudinspelningarna transkriberades i syfte att underlätta resultatdiskussionen och analys. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är en transkribering alltid en översättning av muntlig diskurs, vid vilken en rad svårigheter uppstår.

Inspelningen av en intervju för med sig en första abstraktion från de samtalande personernas levande fysiska närvaro med en förlust av kroppsspråk som hållning och gester. Utskriften av intervjusamtalet för sedan med sig en andra abstraktion, där rösten, intonationen och andningen går förlorade. Utskrifter är kort sagt utarmade, avkontextualiserade återgivning av levande intervjusamtal. (Kvale & Brinkmann, 2009, s 194)

Resultatet av transkriberingen beror på ljudkvalitén, vem som skriver ut samtalen och i vilket syfte utskriften skall användas. Man ska vara medveten om bristerna med inspelning och transkription. De brister som Kvale och Brinkmann hävdar gäller för intervjuer gällde också för samtalen i denna studie.

Eftersom syftet för denna studie var att undersöka hur eleverna skapade mening och förståelse ur texten låg fokus på innehållet i det sagda. Pausers längd ansågs inte relevant att dokumentera i denna studie. Överlappningar i talet mellan två elever redovisades inte annat än i undantagsfall. Istället skrevs sådana utsagor efter varandra. Transkriberingen fick då karaktären av en dialog.

5.2. Val av undersökningsgrupp

Ur ett speciallärarperspektiv var det intressant att genomföra studien med elever som hade låg läsförståelse och följaktligen kunde ha stor nytta av att utvecklas på det området. Enligt Johansson (2004) är läsförståelseresultaten på diagnostiska prov som mäter läsförståelse generellt lägre för elever på yrkesförberedande program på gymnasiet än för elever på de studieförberedande program varför den här studien vänder sig till elever på ett yrkesförberedande program. Efter noggrant övervägande valde jag att genomföra studien i en klass jag själv undervisar i, dock inte i svenska. Anledningen är att jag bedömde det vara viktigt att ha en relation till eleverna för att kunna genomföra de strukturerade textsamtalen. Efter samtal med rektor och svensklärare föll valet på en klass som går i årskurs ett på gymnasial lärlingsutbildning vilket innebär att de tillbringar två dagar i veckan på en praktikplats och två dagar i skolan under sin 3-åriga utbildning. Eleverna i klassen läser olika program och det går ungefär lika många pojkar som flickor i klassen (10 respektive 13). Samtliga elever i klassen har svenska som modersmål.

Med tanke på studiens specialpedagogiska inriktning var det framförallt de elever som hade störst behov av en ökad läsförståelse som kunde komma ifråga, men i enlighet med den sociokulturella teorin att människor lär sig av varandra och i samspel med andra så var intentionen att hälften av eleverna skulle vara svaga i läsförståelse och hälften skulle vara något bättre på det.

Klassen har, under specialpedagogens ledning, genomgått Johanssons (2004) diagnostiska prov i läsförståelse, läshastighet, stavning och ordkedjor då de började i årskurs 1. Trots att ett sådant prov endast kan ge en indikation på läsförståelsen bland deltagande elever var de till god hjälp vid urvalet av elever vilket gick till på följande vis. Elever som hade låga resultat på läsförståelsedelen, stanine 2-3, markerades som svaga läsare (S) och de med medelgoda resultat, stanine 4-5, markerades som medelgoda läsare (M). De med högre resultat än 5 bedömdes inte vara intressanta för denna studie eftersom de redan har en förhållandevis god läsförståelse. För att undvika att avkodningsskicklighet av texterna prövades istället för läsförståelse uteslöts de elever som hade en dyslexidiagnos (4 elever). Dessa elever erbjuds inom skolans ram individuellt stöd som skulle kunna påverka studiens utgång. 4 elever hade inte gjort alla de diagnostiska proven och räknades därför inte med. Kvar fanns då 12 elever varav sju föll inom kategorin svag läsförståelse och 5 inom kategorin medelgod läsförståelse.

Tillsammans med elevernas svensklärare bestämdes att alla elever i klassen skulle få göra läsförståelseprovet på samma sätt som de elever som skulle ingå i studien med undantaget att de inte skulle bli inspelade. Detta både för att det skulle upplevas som mer meningsfullt att delta i studien men också för att svenskläraren tyckte att det var intressant att låta alla elever få pröva på att göra läsförståelseprov två och två. Urvalet gick till så att jag informerade muntligt om studien i klassen. Eleverna fick veta studiens syfte och uppläggning och att det skulle behövas 6 elever som kunde tänka sig att bli inspelade för att sedan delta i särskilda läsförståelselektioner à ca 30-40 min under ordinarie svensklektioner 6-7 gånger.

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer om krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Vetenskapsrådet, 2006) följdes genom följande åtgärder: Eleverna informerades om att de skulle få vara anonyma och att inspelningen endast skulle användas i forskningssyfte. De fick också veta att deltagandet var frivilligt och när som helst kunde avbrytas. Eftersom eleverna vid tillfället alla var minst 16 år gamla och studien inte

bedömdes vara av känslig karaktär valde jag att enbart vända mig med en muntlig förfrågan till eleverna själva.

Efter den inledande informationen frågade jag eleverna en och en om de kunde tänka sig att delta. Det visade sig att tio av de elever som var intressanta för studien var närvarande vid lektionens början och av dem var det 5 som tackade ja och 5 som inte ville delta. I det här fallet fanns det två alternativ, antingen att genomföra två av samtalen och vänta med det tredje till veckan efter, eller att fråga någon av de andra eleverna. Jag valde det senare för att inte försena studien. Det fanns en elev som kunde tänka sig att delta men som inte hade gjort de inledande diagnostiska proven. Hon bedömdes dock av sin lärare vara en medelgod läsare. Detta innebar att 6 elever deltog, två pojkar och fyra flickor. Av dessa bedömdes 3 vara svaga läsare och 3 medelgod. Eleverna delades in i par efter egna önskemål eftersom det var förutsättningen för att de skulle delta i studien.

Översikt över deltagande elever

elevpar	namn	program	Staninevärde på LS-läsförståelse
1	Alex	Fordon	3 (S)
1	Andreas	Fordon	3 (S)
2	Clara	Handel och administration	5 (M)
2	Caroline	Handel och administration	Ej testad (M)
3	Elin	Handel och administration Handel	3 (S)
3	Emilia	Handel och administration	4 (M)

5.2.1. Bortfall

Man kan fråga sig varför 5 elever tackade nej till att delta. De anledningar de uppgav var att de inte ville bli inspelade samt att de inte orkade. Någon angav att hon inte ville missa ordinarie lektioner. Det kan också finnas andra anledningar som eleverna inte ville uppges. Till exempel kunde de sakna förtroende för mig som lärare. Det är anledningar som dock är svåra att få bekräftade eller dementerade. Vårt att notera är att ett positivt urval redan gjorts. De elever som valde att delta kan tänkas ha varit nyfikna på sin egen läsförståelse och på de lektioner de kom att få delta i.

5.3. Val av läsförståelseprov

Inför studien gjordes en inventering av läsförståelseprov för gymnasiet. För att kunna se eventuella skillnader i resultat mellan prov ett och två krävdes att proven var så lika som möjligt. Läsförståelseprov av diagnostisk typ görs inte i flera likvärdiga versioner vilket gjorde det svårt att använda dem i denna studie. Valet föll istället på de nationella proven i svenska för årskurs 9. I dessa prov ingår en läsförståelsedel i form av ett texthäfte med frågor till texterna. Proven utformas för att kunna ge lärarna stöd till en likvärdig bedömning år efter år och här eftersträvas alltså en jämn nivå på texter och frågor år från år. Frågorna har olika

svårighetsnivåer från 1-3 där nivå 1 i allmänhet är konkreta innehållsfrågor medan nivå 3 kräver att eleven förstått texten eller delar av den i sin helhet och har förmåga att tolka vad de läser samt formulera egna svar.

I varje avsnitt av provet finns uppgifter som ger svar av tre slag:

- Svar som kan sägas vara *rätt eller fel* utan att uppgifterna för den skull är mycket enkla. Den sortens kortsvar representeras vanligen av nivå 1 på bedömningsskalan.
- Kortsvar som kan sägas vara *rätt eller fel*, vilka kräver att eleven överblickar flera avsnitt eller visar ett visst mått av abstrakt tänkande, kan representeras av nivå två.
- Svar som kräver utförligare *förklaringar, exempel eller flera aspekter på uppgiften* (t.ex. både förklaring och motivering) kan sägas vara *mer eller mindre fullständiga snarare än rätt eller fel*. Bland dessa svar finns naturligtvis även de utmärkta, de som inte lämnar något övrigt att önska. Svaren representerar, beroende på innehåll och utformning, nivå 1 eller högre nivåer, 2 eller som högst 3. (Skolverket, 2004)

Det fanns flera skäl till att de nationella proven passade mycket bra för ändamålet. Frågornas uppläggning kunde tänkas ge goda möjligheter att se vilka strategier eleverna använde och hur de resonerade. Eftersom frågorna är utformade för att eleverna ska kunna visa vilken förståelse de har för texterna så anser jag att elevernas svarsstrategier är en del av deras förståelsestrategier.

En komplikation var att proven är relativt omfattande, då eleverna i årskurs nio får 80 minuter på sig. Dessutom kräver de förberedande diskussion i klassen under ca 60 minuter om man ska följa det upplägg som görs i åk 9. Eftersom denna studies syfte är att se hur eleverna tar sig an en för dem okänd text passade inte upplägget med en förberedande diskussion. Proven kunde inte heller vara lika omfattande då det skulle ta för mycket tid i anspråk för eleverna att läsa texterna. Det fanns risk att eleverna i denna studie inte var lika motiverade som elever kan vara när de skriver nationellt prov då resultaten inte påverkade deras betyg. Lundberg (2001) anser att man får göra en avvägning mellan provens bredd och deras längd. Därför valdes endast några texter ut för vart och ett av de två proven.

Det är vanskligt att välja ut delar av ett prov som har satts ihop så omsorgsfullt av en grupp experter. Här har jag dock strävat efter att hitta liknande texttyper och med liknade frågor till de båda proven. Jag har varit noga med att det ska vara en jämn fördelning mellan de olika svarsnivåerna också i de två proven. Frågorna är av karaktären öppna frågor och flervalsfrågor.

Översikt över provens sammansättning

förprov					
text	Lix (ca värde)	Frågor nivå 1	Frågor nivå 2	Frågor nivå 3	Frågor totalt
Förortens slang en statushöjare (2005)	33	1	3		4
Vågen (2008)	26	2	2	1	5
Sucka mitt hjärta men brist dock ej (2008)	30	1	2	1	4
Summa:		4	7	2	13
efterprov					
text	Lix (ca värde)	Frågor nivå 1	Frågor nivå 2	Frågor nivå 3	Frågor totalt
Rättfram och gripande (2006)	43	1	3		4
Sommarboken (2005)	25	3	2	1	6
Dossy (2006)	32	1	1	1	3
Summa:		5	6	2	13

Som tabellen visar har de två proven 13 frågor vardera och fördelningen mellan frågornas svårighetsgrad, nivå 1-3 är också i stort sett jämt fördelad. Det behöver inte nödvändigtvis betyda att proven är lika svåra. Texternas lix-värde har angetts eftersom det är ett vanligt sätt att mäta en texts svårighetsgrad. Lix är ett värde man beräknar på antalet långa ord i en text samt antalet ord i varje mening. Ju högre lix-värde desto svårare anses texten vara. Lix-värdet är dock bara en indikation på dess svårighetsgrad och den stämmer inte alltid vilket Reichenberg visar i sin analys av lättlästa läromedel (2008, se också s 8-9, denna uppsats). Likvärdig svårighetsgrad eftersträvades.

Till proven hör bedömningsmallar med omfattande instruktioner om hur svaren skall värderas samt rikliga exempel på elevsvar med kommentarer till. Dessa var till god hjälp vid bedömning av varje enskild fråga. Enligt provkonstruktörernas anvisningar är det direkt olämpligt att räkna samman frågornas olika nivåbedömningar till en poängskala eftersom:

Alla nivå 1-svar är inte lika lätta eller svåra och enhetspoäng redan därför inte lyckade. Det är svårt att bestämma kvalitetssteg i poäng för fylligare svar, till exempel 1, 2 eller 3 – svaren kan dra åt en högre eller lägre nivå, vilket skapar bekymmer vid poängräkningen, när uppgifterna är kvalitativt olika.” (Skolverket, 2004)

Istället rekommenderas att man bedömer nivån på elevernas svar enligt ”[e]n skala där 0 är ett icke godtagbart svar och 3 är bästa tänkbara svar. Elevens resultat sammanställs sedan i en resultatprofil” (Skolverket, 2004). Bedömningen av elevernas svar har gjorts med hjälp av en erfaren lärare på högstadiet som genomfört och bedömt åtskilliga nationella prov i svenska för årskurs nio.

5.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

En viktig fråga för studiens validitet är om det går att mäta läsförståelse. Jag anser att det gör det och stödjer mig då på Lundbergs resonemang i frågan. Lundberg (2001) hävdar att det går att mäta läsförståelse förutsatt att man har ett läsförståelsetest med många olika texttyper och många olika uppgifter. En annan aspekt som Lundberg poängterar är texternas ämnesinnehåll, vilket bör varieras så att det inte ensidigt gynnar elever med något visst intresse.

En annan fråga är naturligtvis om det var läsförståelse som mättes i studien. Svaret på den frågan är att ja, det var det, men troligtvis inte enbart läsförståelse. Det fanns faktorer som

påverkade både elevernas diskussioner och resultat. Elevernas avkodningsförmåga påverkade deras läsförståelse liksom deras förkunskaper och erfarenheter. En annan faktor var dagsformen. Eleverna kunde ha bra och dåliga dagar på grund av mat, sömn, tid på dygnet och personliga relationer till exempel. Flera av dessa faktorer var dock tämligen konstanta. Elevers avkodningsförmåga, förkunskaper och erfarenheter var troligtvis desamma under den korta period som studien pågick. För att öka studiens validitet har jag eftersträvat att tillgodose dessa aspekter genom val av provtyp med olika slags frågor som mäter olika förståelseförmågor samt ett varierat utbud av texter.

En studies reliabilitet beror enligt Kvale och Brinkmann på om den går att reproducera vid andra tidpunkter och av andra forskare (2009). Två åtgärder i syfte att öka reliabiliteten var valet att inte närvara vid provsamtalen samt valet att använda en medbedömare vid kvalitetsbestämning av elevernas skriftliga svar på textfrågorna. Jag är dock medveten om att det fanns faktorer som påverkar studiens reliabilitet. Den viktigaste faktorn var min relation till eleverna som troligtvis påverkade utgången av textsamtalen. Min ställning som elevernas ordinarie engelsklärare kan ha inverkat på elevernas vilja att prestera goda resultat, även om studien genomfördes i svenska. Å andra sidan vill jag hävda att denna situation är den vanligaste vid textgenomgångar av alla slag i gymnasieskolan. Vanligtvis är det elevernas ordinarie lärare som håller dem och således finns alltid denna yttre motivationsfaktor med som en faktor för utgången av textsamtalen.

Möjligheterna att generalisera från en kvalitativ studie är begränsade. Studiens resultat gäller endast för de elever och det sammanhang i vilket studien genomfördes. Kvale och Brinkmann (2009) hävdar dock att man kan göra en analytisk generalisering, det vill säga en ”välöverlagd bedömning om i vad mån resultaten från en studie kan ge vägledning för vad som kan hända i en annan situation. Den bygger på en analys av likheter och olikheter mellan de båda situationerna” (2009, s 282). Vidare hävdar de att förutsättningarna för att kunna göra en dylik analytisk generalisering bygger på att forskaren har angett noggranna beskrivningar av studiens kontext varefter det vilar på läsaren att avgöra om det är möjligt att generalisera. Jag har eftersträvat detaljerade beskrivningar av studien för att möjliggöra eventuella jämförelser. Det är dock upp till läsaren att avgöra när sådana jämförelser är lämpliga.

6. Genomförande av prov och textsamtal

Det inledande läsförståelseprovet gjordes av alla elever i klassen under ordinarie svensklektion. De 3 elevpar som valts ut för studien placerades i var sitt rum med inspelningsutrustning. Under tiden eleverna genomförde provet sade sig ungefär hälften av eleverna känna igen text 2 ”Vågen” och ett fåtal kände igen text 3 ”Sucka mitt hjärta men brist dock ej” som kan ha använts i förberedelserna inför elevernas nationella prov i årskurs nio. Av de sex eleverna som spelades in kände Alex och Andreas igen ”Vågen”. Detta bedömdes dock inte påverka studiens utgång eftersom dessa prov gjorts minst ett år tidigare, för en del elever mer än så.

Eleverna fick inte veta sina resultat av läsförståelseprov ett förrän efter studiens avslutande då hela studien redovisades för eleverna. Anledningen till det är att jag inte ville påverka resultatet.

Veckan efter de inledande läsförståelseproven påbörjades de strukturerade textsamtalen. Det gick till så att jag i förväg förberedde en text genom att dela in den i segment och förbereda

inledande frågor och tänkbara uppföljningsfrågor. Vidare iordningställdes ett rum så att deltagarna kunde sitta runt ett bord. Inför det första textsamtalet förklarades syftet med textsamtal översiktligt och samtalsmodellen Questioning the Author.

Eftersom läsförståelseproven bestod av både skönlitterära texter och faktatexter var målet att textsamtalen skulle återspegla det genom att både skönlitterära texter och faktatexter användes. De första två texterna för textsamtalen valdes med hjälp av elevernas yrkeslärare. Tanken var att det skulle vara autentiska texter som eleverna ändå skulle läsa, vilket skulle kunna öka motivationen för läsningen eftersom eleverna då skulle ha nytta av att ha läst dem. Eftersom de deltagande eleverna gick på handelsprogrammet respektive fordonsprogrammet valdes en text inom handel till det första samtalet och en text inom fordon till det andra. För de tre återstående textsamtalen valdes texter ur för eleverna aktuella läroböcker i svenska och historia. Någon av dessa valdes i samråd med eleverna.

Ett par elever hade i förväg oroligt frågat om de skulle bli tvungna att läsa högt inför gruppen. För att undvika den press elever ofta känner när de ska läsa högt läste jag texterna högt, segment för segment medan eleverna hade möjlighet att läsa med. Efter varje textsamtal förde jag anteckningar om hur det hade förlöpt.

Närvaron under textsamtalen var god. Under de första tre samtalen var alla närvarande. Under de sista två var Andreas och Caroline borta var sin gång medan Alex var borta vid båda tillfällena. Frånvaron berodde på heldagssjukdom och besök på ny praktikplats. Jag bedömer inte att frånvaron hade med textsamtalen att göra.

Översikt över texter och närvaro för textsamtalen

Textsamtal	Text	Källa	Närvaro					
			Alex	Andreas	Clara	Caroline	Elin	Emilia
1	”Teknik och tillväxt för klimatet”	<i>Konsumera</i>	X	X	X	X	X	X
2	”Terrängdäck & Självbärande däck”	<i>Chassi & Bromsar</i>	X	X	X	X	X	X
3	”Ett fat korngrynsgröt”	<i>Utvandrarna i antologin Svenska Timmar</i>	X	X	X	X	X	X
4	”Ett folk i rörelse” & ”Befolkningen & Migration och emigration”	<i>Historien omkring oss & Historia 1- då, nu och sedan</i>		X	X		X	X
5	”Från fattigstuga till folkhem”	<i>Attityd</i>			X	X	X	X

Efter 4 tillfällen med textsamtal infann sig en viss otålighet hos eleverna. De fick ju gå ifrån ordinarie svensklektion och detta innebar en viss frustration även om svenskläraren försäkrade att de inte skulle få några extra uppgifter på grund av detta. På grund av det men också på grund av schemabrytande aktiviteter som gjorde att lektionstillfällena försvann blev det endast 5 textsamtal mot de 6-7 som var planerade. Det innebar också att det blev en övervikt på faktatexter 4 mot 1.

De avslutande läsförståelseproven genomfördes enligt planen och eleverna ägnade ungefär lika mycket tid åt dessa som åt de första. På grund av schemabrytande aktiviteter fick proven

genomföras på fredag efter lunch vilket inte är en idealisk tid för krävande uppgifter då det är vanligt att eleverna är trötta och inställda på att sluta då. Detta var också fallet särskilt tydligt med elevpar 2 men alla tre paren genomförde ändå det andra läsförståelseprovet.

7. Resultat

Studiens empiri, i form av de inspelade provsamtalen, elevernas svarshäften och anteckningarna från textsamtalen, har bearbetats och kategoriserats. För att kunna avgöra om förändringar skett jämfördes elevernas provsamtal och läsförståelseresultat före textsamtalen med dem som genomfördes efter textsamtalen. Resultatet presenteras under rubriker som motsvaras av syftets tre frågor. De tre rubrikerna är läsförståelsestrategier, förändringar mellan för- och efterprov och processen.

7.1. Läsförståelsestrategier

Vid analys av de inspelade samtalen framkom att eleverna använde sig av olika strategier för att komma fram till svaren på textfrågorna. Inledningsvis kommer dessa strategier att redogöras för varefter de förändringar som noterats efter de strukturerade textsamtalen presenteras.

De olika strategierna delades in i sju kategorier där strategierna har stora likheter med varandra. De sju kategorier som utkristalliserade sig var minnesstrategier, förkunskapsstrategier, leta-i-texten strategier, kontrollstrategier, tolkningsstrategier, gissningsstrategier och uteslutningsstrategier. Dessa kommer att redovisas och exemplifieras var för sig. Det är dock vanligt att eleverna använder sig av en kombination av strategier för att svara på en fråga.

7.1.1. Minnesstrategier

Minnesstrategier innebär att eleverna kommer ihåg svaret utifrån läsningen av texten. De går således inte tillbaka och läser om delar av texten utan svarar på frågan utifrån det de minns. Ofta handlar det om frågor där svaret står i texten som i följande exempel från elevpar 3. Dubbel parentes anger min beskrivning av samtalet. Inom hakparentes anges korrekt svar enligt provens bedömningsmall.

Emilia: ((Läser frågan)) Två gånger säger Anders pappa man ska inte kasta bort pengar på allt jävelskap. Vilka två saker är det pappan inte tycker att man ska betala för att göra?

Emilia och Elin: Väga sig och köpa glass.

[Rätt svar: väga sig och köpa glass]

Vid frågor där det endast krävs korta svar som inte behöver motiveras är minnesstrategin ofta framgångsrik så till vida att eleverna kommer ihåg rätt och svarar vad som förväntas som i exemplet ovan. När det däremot krävs en motivering eller när det krävs två led för att svaret ska vara fullständigt så räcker det inte alltid att lita till sitt minne. Exemplet nedan är från elevpar 1.

Andreas: Vänta då. Förortsslang som statushöjare. Den har vi inte gjort.

((Läser frågan)) Varför lärde Ulla-Britt Kostinas kända Dogge Doggelito.

För att han äh,

Alex: Kunde slangen mycket bättre.

[Rätt svar: Dogge Doggelito kunde slang och Ulla-Britt Kotsinas var på hans skola för att spela in slang]

Här fattas en del för att svaret skall vara komplett, nämligen att Ulla-Britt Kotsinas var på hans skola för att spela in slang. Eleverna nöjer sig dock med att ha kommit på det första ledet, skriver ned det och går vidare. Minnesstrategin räcker alltså inte alltid till. Här hade eleverna behövt läsa frågan lita noggrannare och kanske också gå tillbaka till texten för att leta efter resten av svaret.

7.1.2. Förkunskapsstrategier

En annan strategi som eleverna använder är att utnyttja sina erfarenheter och kunskaper sedan tidigare för att besvara frågan. I vissa fall kräver frågan explicit att eleverna använder sig av tidigare erfarenheter som i följande exempel. En tom parentes betyder att det inte gick att urskilja vad som sades.

Emilia: ((Läser frågan)) Novellen utspelar sig för cirka femtio år sedan då man fortfarande använde 10-öringar. Ge ytterligare ett exempel som visar att novellen utspelar sig i mitten av 1900-talet.

Elin: Ja men... Det var ju den där järnvägsgrejen. Såna finns ju inte.

Emilia: Uniformen eller vad var det? () Han använder järnvägsuniform kanske.

Elin: Ja, vem fan har järnvägsuniform

Emilia: Jag vet inte vad en järnvägsuniform är, eller typ pissavasskvasten.

Alltså man står ju inte och kvastar längre, eller vad det nu heter.

[Rätt svar: Eleven ger ett exempel på en tidsmarkör som järnvägaren, sillhandlarpung, typen av våg eller piassavakvasten]

Att använda sig av sina kunskaper och erfarenheter kan fungera väldigt väl men det beror naturligtvis på vad eleverna kan och har varit med om i sina liv. På samma fråga svarar Alex och Andreas "Vågen kom till då", vilket inte är ett rimligt svar. Deras förkunskaper räcker inte till vid det tillfället.

I andra fall kommer eleverna fram till svaren genom en kombination av strategier då det är tydligt att de både använder information från texten och sina egna förkunskaper. Frågan lyder: "Nedanför verandan 'var växtligheten en regnskog'. Vad menas med den formuleringen?"

Andreas: Det var ju typ att det var blött och skit. Det hade precis regnat och det, i en regnskog är det la typ fuktigt och sådär och så, det var ju på morgonen så blir det ju, äh, det var ju på morgonen och solen och sånt där och skit.

[Rätt svar: Växtligheten var tät och riklig, eller att luftfuktigheten var hög, stor nederbörd]

Informationen att det precis hade regnat kommer från texten och Andreas vet att det är fuktigt i en regnskog. Utav dessa två komponenter blir det ett svar.

Vid några tillfällen när eleverna förväntas göra inferenser utifrån texten väljer de istället att utgå från egna erfarenheter som i exemplet nedan. Tre punkter står för en kort paus eller tvekan.

Alex: ((läser frågan)) Varför skriver Malena Johansson om båda, både filmen och boken? ((paus))
 Andreas: Ja, du
 Alex: Stod det ens?
 Andreas: Nej ((paus))
 Alex: Där får vi typ chansa. Varför hon skrev om både boken och filmen kanske är för att
 Andreas: Dom tar ju bruk. Dom brukar ju ta bort massor i filmen
 Alex: Mm
 Andreas: som står i boken som dom kanske vill ha med typ det mesta av boken
 Alex: Ja... om vi, vi kan ju skriva så. Hon vill förklara på ett sätt om boken... som...
 Andreas: inte finns i filmen.
 Alex: Ja, precis
 [Rätt svar: Svaret rymmer ett moment av jämförelse mellan boken och filmen]

Just i det här fallet var det en delvis fungerande strategi att använda sig av egna erfarenheter kring relationen bok-film. Eleverna vet att filmen oftast inte visar allt som står i boken och i svaret skulle det framgå att Malena Jansson satte filmen i relation till boken, vilket Andreas och Alex delvis gör när de skriver ”[h]on vill förklara på ett sätt om boken som inte finns i filmen”.

Förkunskapsstrategin används ofta då eleverna skall matcha ett ord från texten med en definition. Som när elevpar 2, Clara och Caroline skall hitta en förklaring till ordet perspektiv.

Caroline: Detta är Sandors och Idas film, perspektivet är deras
 Clara: synvinkel
 [Rätt svar: synvinkel]

Caroline hinner inte ens läsa klart meningen, som i sig innehåller en förklaring av ordet innan Clara svarar. Hon kan troligtvis det ordet sedan tidigare.

7.1.3. Leta-i-texten strategier

När eleverna inte omedelbart kommer ihåg eller tror sig kunna svaret på frågan så väljer de ofta att leta i texten efter lämpligt stycke och läsa om en del av texten. Vanligtvis handlar det om några rader de läser om. I exemplet nedan kan vi se att Elin kommer ihåg den ena orsaken som efterfrågas. Sedan blir hon tveksam och går då tillbaka till texten och läser några meningar som hon anser lämpliga.

Emilia: ((Läser frågan)) Enligt texten finns det två orsaker till att koalohonorna ibland dör i förtid. Vilka är... orsakerna. ()
 Elin: Dom tar självmord. Hoppas från träden.
 Emilia: Ja ((skriver))
 Elin: Och så () att dom luktade på nånting (eller vad fan) det var ((paus)) Ja just det ja ((läser)) men i kretsloppet ingår att skogen fattar eld med jämna mellanrum. Då exploderar koalorna ((skratt)) De brinner som facklor.
 Emilia: Dom brinner upp alltså. Dom exploderar.
 Elin: Ja, för att ((läser)) Eee... ekalyptusträden. Koalabjörnarna lever i träden. De njuter av doften. Deras pälsar är täta och täckta av olja men i

kretsloppet ingår att skogen fattar eld med jämna mellanrum. Då exploderar koalorna

Emilia: Dom tar självmord och exploderar.

[Rätt svar: De begår självmord och exploderar]

I det här fallet står svaret att finna i texten och det fungerar således väl att leta i texten. Ibland letar eleven dock på fel ställe i texten. I följande exempel leder textläsningen till att Emilia och Elin skriver ett svar som bara är partiellt rätt.

Elin: ((Läser frågan)) Dogge Doggelito och Ulla-Britt nånting samarbetar idag. Vad handlar samarbetet om?

Emilia: Att dom () Har dom inte skrivit nånting?

Elin: ((läser)) vill göra upp med fördomarna mot slang. Många tror att slang förstör språket men det är fel menar Dogge. Att man talar slang behöver heller inte betyda att man inte kan svenska. De kan, de flesta kan växla om till vanlig svenska när det behövs. Egentligen är det så att se som pratar mycket slang är de, är de mest språkbegåvade ungdomarna, de skulle kunna göra, läsa vilket språk som helst på universitetet

Emilia: ((skriver))

Elin: Språket ger status.

Emilia: ((skriver)) Fördomar mot slang

Elin: Många tror att slang förstör språket

Emilia: Ja

Elin: men det är fel

[Rätt svar: De föreläser och har skrivit en bok tillsammans]

Elin och Emilias svar lyder: ”Att göra upp med fördomarna mot slang. Många tror slang förstör språket men det är fel”. Just på det stället i texten där de letar står det inte mer så trots att Emilia är inne på rätt svar från början så kommer de inte längre. Vid detta tillfälle reagerar inte eleverna på att det skulle saknas något. De anser att de har besvarat frågan. Överlag lyckas dock eleverna väl när de går till texten och läser om delar av den. Särskilt väl fungerar den strategin när svaren är konkreta och står att finna på raderna men också när inferenser krävs, eller för att ha något att bygga en tolkning på.

7.1.4. Kontrollstrategier

Att framgångsrikt svara på frågor om en text innehåller andra moment än bara förståelse av texten i sig. För att svaret ska bli rätt krävs både att man har förstått frågan och att man svarar på det som efterfrågas. Här använder sig eleverna av något som jag valt att kalla kontrollstrategier. Det innebär bland annat att de diskuterar vad som efterfrågas men också svarets längd, som i följande exempel.

Clara: ((Läser frågan)) Enligt texten finns det två orsaker till att koalohonor ibland dör i förtid. Vilka är orsakerna. ((paus)) Att dom sprängs väl?

Caroline: Att dom sprängs och att dom tar självmord.

Clara: Mm. Vi kan förklara kanske lite mer specifikt.

Caroline: Man vet ju vad det är. Det finns inte plats att skriva till det.

Clara: Men... Det är ju fyra rader () fem till och med. ((paus)) ()

Caroline: B. Förklara varför detta inträffar. Det är ju det.

Clara: Jaha.

Caroline: Mm. Dom s, dom do eller dom sprängs för att det börjar brinna och () får olja i sig genom eukalyptusträden... Hängde du med?

Clara: Mm. Jag tyck, jag vet inte om dom vill att vi ska tänka längre

((Diskussionen där Clara tror att man tänka längre och Caroline tror att det räcker fortsätter.))

[Rätt svar på A: Att de begår självmord eller exploderar. Rätt svar på B: Eleverna ger en förklaring till båda orsakerna]

Diskussionen slutar med att Clara och Caroline fyller de fem raderna med förklaringar till varför koalohonorna sprängs eller begår självmord. Ändå når de inte upp till den nivå som ger högsta poäng på frågan, nivå 2, eftersom de inte förklarar båda leden i svaret. Att titta på antalet rader för att bedöma hur mycket man behöver svara är något som eleverna har för vana att göra. Alla 3 elevparen använder sig uttryckligen av det vid något tillfälle.

En annan form av kontrollstrategi är när eleverna diskuterar frågans innebörd vilket elevpar 1 gör då de arbetar med att välja rätt definition till rätt ord. Det finns tio alternativa definitioner till de sex orden som ska förklaras och när Alex och Andreas har valt var sin definition till de sex orden i uppgiften så tror Andreas att de ska fortsätta tills alternativen är slut. Kursivering av alternativen har jag gjort för att förtydliga vilka ord som är svarsalternativ.

Andreas: Äh J. Och så *uppföstran*, och så *personer som reser och lönsamt* har vi kvar och *sammanfatta*

Alex: Ja, fast ((paus)) vi har ju inga fler frågor.

Andreas: men man kanske får, vi kan sätta två stycken på en?

Alex: Nej

Andreas: Tror du inte det. Varför inte?

Alex: Därför att det är fan gjort för att man ska, ja veta liksom.

Andreas: Okej då.

Alex: Då är vi färdiga.

Andra typer av kontrollstrategier var att eleverna läste om frågan och att de läste upp svaret för att bedöma om det var färdigt och motsvarade frågan.

Den typ av kontrollstrategi som visade sig under läsningen var att eleverna då och då kommenterade ord eller ords uttal som i exemplen nedan.

((Eleverna läser text 1 tyst var och en för sig))

Elin: Vad är således? ((uttalat med betoning på mittersta stavelsen))

Emilia: Jag vet inte, ensam va ((paus)) var fan står det då?

Elin: Äh, där

Emilia: Ingen aning ((båda skrattar till))

Denna underläsningsstrategi rörde vanligtvis enskilda ord och var oftast relativt kortfattad till sin karaktär. Det den trots att visar är att eleverna övervakar sin läsning.

7.1.5. Tolkningsstrategier

Tolkning är det ord jag valt för de frågor där eleverna måste koppla texten till egna erfarenheter eller till andra ställen i texten och väga samman dessa för att komma fram till textens mening. Att inferera är en slags tolkning, att urskilja budskapet i en text eller del av text är en annan. Tolkningar krävs när svaret står att finna mellan eller bortom raderna. Tolkningar ligger nära gissningar men skillnaden är att tolkningar finner stöd i texten. Det är bara vissa frågor som kräver att eleverna gör en tolkning. Exempel på tolkning är när Emilia knyter samman det hon läst om Anders och hans far i texten "Vågen" på följande sätt:

Emilia: ((Läser frågan)) Varför blir Anders gråtfärdig när järnvägaren kommer på honom med att försöka väga sig utan rätt mynt? Då skrev jag att han är rädd för att hans pappa ska få reda på det.

Elin: Mm. För det var ju det där med heder och grejer.

[Rätt svar: Av svaret framgår att Anders betraktar sin pappa som mycket hederlig och att han dessutom är rädd för att göra honom besviken/arg]

Vid första anblicken kan det i frågan verka som om det är järnvägaren Anders är rädd för och här måste eleverna inferera från texten. I svaret har Emilia och Elin skrivit "För han vill inte att hans pappa ska komma på honom. Eftersom att pappan alltid pratar om hederlighet och rätt och fel. Han ville inte att hans pappa skulle bli besviken." Detta kan anses utgöra en enklare tolkning eftersom texten ger relativt mycket information om vad Anders tänker när järnvägaren kommer på honom med att ha försökt fuska.

I följande exempel arbetar Clara och Caroline med att inferera utifrån texten. För att besvara denna fråga behöver läsaren koppla samman information från farmors och Sophias samtal sedan tidigare för att förstå att Sophia syftar på en grav när hon frågar "Gräver de en grop?"

Clara: Nej men dom kanske håller på med en grop, dom kanske inte bara är där då. ((paus)) Gör de en grop.

Caroline: Ska jag skriva frågetecknet?

Clara: Nej (skriv nåt) ((paus))

Caroline: (Men du smarto) om... graven, om man ska dö

Clara: men så stor att de allihop får rum

Caroline: Mm, familjegrav ((paus)) när dör du ((skumläser halvtyst)) Kan det va därför?

Clara: Ja, skriv det ((fniss))

Caroline: Jag skriver vi antog, antar. Om du vill kan jag skriva båda förklaringarna

Clara: Jo, kan vi göra, fast det är, det är bara en rad.

Caroline: Jo, jag vet ((skriver))

[Rätt svar: en grav]

Clara och Caroline är lite för osäkra på att deras inferens om graven verkligen kan vara rätt och efter att ha börjat skriva men strukit över så skriver de till slut "För att det är brant där precis som en grop och att det ångar upp rök precis som att någon gräver i mark".

I andra frågor krävs mer av eleverna. För en fråga på nivå tre krävs tolkning på en svårare nivå då eleverna ska skriva en rubrik för en hel text samt motivera valet av rubrik. I den typen av frågor finns möjlighet till tolkning på olika nivåer och ett korrekt svar kan variera i kvalitet, från nivå 1 till 3.

7.1.6. Gissningsstrategier

Denna strategi tar eleverna till när alternativet hade varit att inte lämna något svar alls. De anser sig inte hitta svaret i texten och de tycker inte att de kan svaret med hjälp av egna kunskaper och erfarenheter. Ofta kommer gissningarna när eleverna förväntas tolka textinnehållet för att komma fram till ett svar. Skillnaden är att inte bygger sin tolkning på det som står i texten.

Emilia: ((Läser frågan)) Gör du en grop frågade barnet... där ((paus)) Jag vet inte vad det är för grop.

Elin: Det gick över (berget) mossan var hal ((eleven läser mumlande ur texten)) Jag vet inte.
Emilia: Vad står det ((paus)) mm. Jag tycker om man skriver sådär soldimma och så och att () gör en grop ner, fast jag vet inte
Elin: Mm
Emilia: Det tolkar jag det som när jag, eller när jag läste det i alla fall ((paus)) I don't know
Elin: Att solen gör, att solen går upp och så blir det mörkt och så en grop typ. ()
Emilia: Ska vi skriva något med solen
Elin: ((fnissar lite)) ja
Emilia: Ska vi skriva det?
Elin: Ja.
[Rätt svar: en grav]

Här prövar Emilia och Elin att leta i texten men de finner inte något stöd där. Sedan gör de ett försök till tolkning som dock är mera av en gissning. Flickorna uttrycker sin osäkerhet flera gånger och väljer så småningom att skriva "något med solen" vilket inte kan anses vara ett svar på frågan.

Ibland gissar eleverna då de ska hitta en definition till ett ord som när Andreas och Alex försöker lista ut vad ordet ambivalent betyder.

Alex: Ida gestaltas lyhört (i all sin ambivalens, ömsom stark ömsom svag) så förväntansfull ena stunden så bittert förtvivlad nästa ((paus))
Andreas: Det kanske är livs, livskraftig typ?
Alex: eller nåt
Andreas: för det är la det när man är sådär stark och svag och såna där grejer.
Alex: Mm livskraftig ((paus)). Vi chansar på den.
[Rätt svar: kluvenhet]

Även när man gissar så använder man sig av sina förkunskaper i den mån man har några på området. I detta fall räcker inte Alex och Andreas ordförråd till.

7.1.7. Uteslutningsstrategier

Då och då använder sig eleverna av något som jag valt att benämna uteslutningsstrategier. Oftast sker det vid flervalfrågor eller när de ska förklara ord och har några definitioner att välja mellan.

Alex: Vad är am, ambivalens, ambivalens ((paus)) ja du ((paus)) perspektivet... synvinkel. Öh du... ett perspektiv är ju en synvinkel. Så kan vi ta bort synvinkel
Andreas: Och så C... och så F

När killarna får problem med ordet ambivalens så går de till nästa ord, perspektiv, som de kan och sedan stryker de ord de använt så att de har färre att välja mellan. Emilia och Elin använder sig av denna strategi genomgående vid samma fråga, att matcha ord med dess rätta definition.

Emilia: Och så nästa ord, orkar på sin höjd förflytta sig från sängen till soffan passiverade, deprimerad
Elin: handlingsförlamad

Emilia: Är det det?
 Elin: livskraftig nej.
 Emilia: Kan inte vi kolla dom andra, Ida gestaltas lyhört i all sin ambi, vad är det här för ord?
 Elin () stark
 Emilia: perspektiv, vad är det synvinkel va? Det är G, perspektiv är synvinkel
 Elin: Mm
 Emilia: Då har vi tagit G
 Elin: och C
 Emilia: C () deprimerad, osannolik, livskraftig () ((paus))
 Elin: vänta ()
 Emilia: Det är väl klu, kluvenhet? Ida bla, bla, bla lyhört i all sin kluvenhet, ömsom stark ömsom svag
 Elin: Mm
 Emilia: så förväntansfull ena stunden, så bitter nästa, är man inte
 Elin: Jo, jag tror det
 Emilia: För osannolik kan det inte va, inte projekt, inte handlingsförlamad
 Elin: Nej
 Emilia: Så det får bli A på den
 Elin: Ja
 Emilia: och så på den
 Elin: () men det måste vara handlingsförlamad, det kan inte va projekt eller osannolik eller
 Emilia: () handlingsförlamad så hon orkar inte göra nånting
 Elin: Ja
 Emilia: Ja ((paus)) det blev A på den. Jag ska bara skriva våra namn
 [Rätt svar: passiviserad, deprimerad - handlingsförlamad, perspektiv - synvinkel, ambivalens - kluvenhet]

Tjejerna arbetar sig igenom hela texten och listar ut betydelsen av alla orden bland annat genom att utesluta alternativ de redan använt precis som Alex och Andreas gjorde, men också genom att utesluta definitioner som de vet inte passar, tills de har bara någon eller några möjliga definitioner kvar att välja mellan.

7.2. Sammanfattning

I provsamtalen använde sig eleverna av olika förståelsestrategier. De sju kategorier av strategier som redovisats är kvalitativt olika i den bemärkelsen att de kräver en olika mycket av läsaren. Minnesstrategier och gissningsstrategier kan betecknas som ytliga strategier medan förkunskapsstrategier, leta-i-textenstrategier, kontrollstrategier, tolkningsstrategier och uteslutningsstrategier kan betecknas som djupa eftersom de förutsätter att läsaren strukturerar, elaborerar eller övervakar sin läsning.

7.3. Förändringar mellan läsförståelseprov 1 och 2

Genom att sortera och kategorisera strategierna i de inspelade samtalen i de ovan redovisade kategorierna har det varit möjligt att urskilja vissa mönster vid jämförelser mellan för- och efterprov. Vissa av strategierna blev vanligare vid prov 2 medan andra blev mindre vanliga. Nedan kommer dessa mönster att presenteras utifrån de olika strategier de kan härledas till. Därefter redovisas elevernas resultatprofiler översiktligt.

7.3.1. Leta-i-texten strategier ökar

En skillnad mellan förprov och efterprov är att alla tre elevparen använder sig betydligt oftare av leta-i-texten strategin under efterprovet. Nedan följer ett exempel från prov 2 där Alex och Andreas både tolkar det som står i texten och går tillbaka i texten och letar efter den information de saknar.

Andreas: ((Läser frågan)) Sophia säger det blir tydligen fint väder idag. Varför börjar hon pra, plötsligt prata om vädret. ((paus)) Hon kanske inte ville prata om det andra dom prata om just då ((paus)) Det är nog längre ner tror jag. Var det inte två sid, det var ju två sidor med den ((paus)) Det blir tydligen fint väder idag. Vad pratar dom om innan? ((paus))

Alex: (), hon ville, (få) en bortförklaring

Andreas: Mm ((skriver)) få en

Alex: bortförklaring

Andreas: ((skriver)) klaring, på vad då?

Alex: På att slippa behöva simma ((paus)) på djupt vatten.

[Rätt svar: En tydlig förklaring där både Sophias rädsla och hennes avledningsmanöver uttrycks]

Här gör Andreas en tolkning av varför Sophia plötsligt börjar prata om vädret. Troligtvis använder han en kombination av det han läst i texten och sina egna erfarenheter här. Sedan frågar han sig vad det var Sophia inte ville prata om och killarna letar gemensamt upp rätt ställe i texten och kan på så vis läsa sig till att Sophia inte ville simma på djupt vatten. Därmed får de med båda leden i svaret på den frågan, att Sophia var rädd för att simma på djupt vatten och att hon genom att prata om vädret ville avleda farmors uppmärksamhet.

Vid ett tillfälle lägger Clara och Caroline ned stor möda på att leta i texten för att försöka besvara en relativt svår fråga (diskuteras också på s 29, denna uppsats) som kräver att eleverna kopplar ihop Sophias och farmors prat om döden med Sophias fråga ”gräver de en grop?” senare i texten, vilket kräver både överblick över ett längre stycke text och en tolkning av det lästa för att komma fram till att Sophia syftar på en grav.

Caroline: ((Läser frågan)) Gräver de en grop frågade barnet vänligt. Vad är det för grop. Det förstod inte jag

Clara: Mm vänta jag ska kolla

Caroline: () ((bläddrar)) Kolla här, om, vi, (man) förstår ju bra () när man () läser högt så ska jag läsa för dig en gång? Clara?

Clara: Mm

Caroline: Öh, gör de en grop frågade barnet vänligt. Ja, jo svarade hon, en stor grop och tillade lömskt så stor att vi allihop får rum. Varför det frågade barnet. De gick vidare mot udden.

Clara: Ja du... Det är nog ett talesätt. Hon gör ju inte en grop.

((Diskussion om huruvida det är ett talesätt eller inte))

Clara: Och sen är det, när dör du frågade barnet och hon svarade snart men det angår inte dig det minsta. Varför frågade barnbarnet. Hon svarade inte. Hon gick ut på berget

Caroline: Varför läste du däruppe?

Clara: För att det kanske tillhör Caroline, () det där är förbjudet skrek Sophia. ((Hon fortsätter läsa))

[Rätt svar: en grav]

I sina försök att finna ett svar letar eleverna framåt och bakåt i texten. Clara väljer att gå ovanligt långt tillbaka i texten varpå Caroline frågar ”Varför läste du däruppe?” och Clara svarar ”För att det kanske tillhör”, vilket det också gjorde.

Leta-i texten strategier används alltså inte enbart för att finna enkla svar som står på raderna, lätta att finna i texten, utan de används också för att reda ut hur saker hänger ihop eller för att hitta orsakssamband vilket behövs för att kunna inferera och tolka texten.

7.3.2. Tolkningsstrategier ökar

Tolkningsstrategierna förändras på två sätt. Dels ökar de i antal, troligen eftersom prov 2 har fler frågor som kräver tolkning. Dels ökar de i kvalitet vid flera tillfällen. Om man utgår ifrån de frågor som kräver att eleverna gör en tolkning så kan man se en tendens mot att eleverna i högre grad lyckas bättre med just dessa frågor. Det vill säga att de i några fall uppnår ett kvalitativt bättre svar. Nedan följer två exempel. Det första från förprovet och det andra från efterprovet.

Emilia: ((Läser frågan)) Mark Leverages text på sidan 10-11 har ingen rubrik. Skriv din egna rubrik och förklara varför den passar till texten. Ditt svar ska ha stöd i textens innehåll.

Elin: Koalornas död ((paus))

Emilia: Koalornas död... mm

Elin: Koalorna, eller naturens kretslopp ((paus)) människoräddare

Emilia: ((skrattar))

Elin: () Australien () ((radar upp humoristiska förslag medans Emilia skrattar))

Emilia: Nä, men , det första var la bra. Nej men äh, koala...

Elin: Koalornas liv

Emilia: Smart där!

[Rätt svar: för att nå högsta nivån, nivå 3, krävs att eleverna har valt en rubrik och ger en övergripande förklaring som tar hänsyn till hela texten]

Svaret de skriver är ”Vi tycker den kan heta ’koalornas liv’ för mestadels så pratar dom om koalor och deras liv. Och mycket om naturen.” Det är visserligen sant att texten handlar mycket om koalor eftersom de tas upp som ett exempel på naturens grymhet men det är inte en övergripande förklaring som tar hänsyn till hela texten. I prov två visar de ett par gånger prov på en mer övergripande tolkning av texten som i exemplet nedan från texten ”Dossy” i efterprovet. Frågan lyder: ”I novellen beskrivs Dossy på olika sätt beroende på vem som ser henne. Beskriv hurdan Dossy är i leken **och** hur nunnorna ser på henne”.

Emilia: I leken så tror hon att hon är så här, det som hon sa att den lilla flickan trodde då att hon är så här

Elin: ()

Emilia: Hos en familj och ett stort hus

Elin: Mm

Emilia: ((skriver)) i leken, eller vill du skriva?

Elin: Nej du kan skriva

Emilia: ((skratt)) i leken är Dossy äh, rik

Elin: Ja

Emilia: äh, bra föräldrar

Elin: () är jättebra

Emilia. ((skriver)) föräldrar, ho, Dossy är duktig och hon har fina kläder... har fina

Elin: och Dossy vinner alltid
Emilia: Ja, ((skriver)) vinner alltid... Nunnorna, nunnorna
Elin: () inte har nån mamma och bor
Emilia: Ser henne som flickan som inte har nån mamma och (ska jag skriva så)
Elin: Mm
Emilia: ((skriver)) ser henne som... flickan som inte har
Elin. någon mamma, vänner och bor i kyffet på Har Street, Hart Street
[Rätt svar: För högsta nivån, nivå 3, ska eleverna tydligt få med båda aspekterna och fokusera på hur Dossy är som person]

Fortfarande rör sig svaret på en relativt konkret nivå men skillnaden här är att de överblickar flera led i berättelsen om Dossy eftersom berättelsen framställer flickan Dossy på olika sätt beroende på med vems ögon man ser henne. Svaret anses inte vara bästa möjliga eftersom tjejerna inte fokuserar tillräckligt på hur Dossy är som person men Emilia och Elin anses ändå ha uppnått nivå 3 i detta resonemang.

Följande sekvens är från Alex och Andreas efterprov. De ska bestämma vilka egenskaper som passar bäst in på farmor i texten ”badmorgon”. Eleverna har fyra alternativ att välja mellan och för att klara att välja rätt alternativ, äventyrlig och förstående, måste eleverna ha tolkat flera olika händelser i berättelsen.

Alex: ((Läser frågan)) Vilket av följande alternativ beskriver bäst farmors egenskaper. Motivera den kombination du valt. Ditt svar ska ha stöd i textens innehåll... Hon är ((paus)) Hon är glad och ungdomlig.
Andreas: Nej, hon var ju typ äh
Alex: Jag vet men hon är gammal men hon bete, hon, hon är ju ute och badar med en liten flicka... och hon äh... hon har ju energi i kroppen som en ungdom. Hon är ju inte hänsynslös och ointresserad
Andreas: Mm
Alex: men hon kan ju va äventyrlig och förstående, för dom gick ju faktiskt ner ((knackar/pekar upprepade gånger)) Det är den, äventyrlig och förståelse
Andreas: Så, nu får du allt skriva lite
Alex: Ja men det kommer inte se så mycket ut () Äh
Andreas: Äh det står motivera. För hon går ner och badar med sin, sitt barnbarn. Det är ju lite äventyr sådär och gå bort till ravinen eller va fan det var
[Rätt svar: Eleverna har valt rätt alternativ och båda leden i svaret motiveras väl och svaret har gott stöd i texten]

Deras skriftliga svar lyder ”De gick bortom ställen som dom aldrig varit på förut och dom lyssnar på varandra när dom pratar med varandra” Även om inte Alex och Andreas motiverar sitt svar så utförligt så har de tolkat flera olika händelser i texten för att kunna komma fram till detta svar, något de inte gjorde i förprovet.

7.3.3. Kontrollstrategier ökar

Även kontrollstrategierna ökade i efterprovet. I exemplet nedan är det Alex och Andreas som diskuterar både ord i frågan och vad man förväntas skriva.

Andreas: ((Läser frågan)) Recensenten är positiv till filmen Sandor slash Ida. Välj ut och skriv ner ett uttryck ur texten som visar detta. Du behöver inte skrika, skriva en hel mening.

Alex: Vad då för att visa detta, välj ut och skriv ned ett uttryck ((skumläser resten av frågan)) Vaddå recensenten, vad är det för nåt då?
 Alex: men recensenten är väl den som ((paus))
 Andreas: Vaddå ska man skriva, ta nån, skriva nån positiv, nåt positivt
 Alex: Va? ((paus))
 Alex: Okej, här... lång... filmatiseringen av Sandor slash Ida...
 Andreas: Mm ((paus))
 Alex: Vänta ((paus)) skriv att... det hand, det, det är perfekt, äh, det är perfekt så som det är skrivet ((paus))
 Andreas: Mm
 Alex: Det är perfekt skrivet så som, det är perfekt så som det är skrivet
 Andreas: Mm, det står ju här
 Alex: Ja, bilderna är knivskarpa. Han har försökt behålla det rättframma tilltalet. Här finns ingen upplättande situationskomik eller några förmildrande
 Andreas: Men vi behövde inte skriva, du behöver inte skriva en hel mening står det
 Alex: Nej... (så där ja)
 [Rätt svar: Ett positivt citat om filmen redovisas]

Alex och Andreas funderar både över frågans innebörd, över svåra ord som recensenten och över svarets längd. Alex har precis hittat några uttryck som besvarar frågan när Andreas konstaterar att man inte behöver skriva en hel mening och eftersom de redan har skrivit "[d]et är perfekt så som det är skrivet" så nöjer de sig med det trots att det inte är ett uttryck ur texten. De meningar Alex läser upp, " bilderna är knivskarpa. Han har försökt behålla det rättframma tilltalet" hade däremot varit utmärkta svar på frågan. Det är alltså inte alltid kontrollstrategier leder till ett bättre svar men i de flesta fall gör de det.

7.3.4. Minnesstrategin minskar

Minnesstrategin används inte lika frekvent i efterprovet som i förprovet. Den har i många fall ersatts av att eleverna går tillbaka och läser i texten och letar efter svaret. Det förefaller vara så att eleverna är mer måna att reda ut olika led i frågan och inte längre litar till att de kommer ihåg allt. Detta hänger säkerligen samman med att leta-i-texten strategier och kontrollstrategier ökar i antal.

7.3.5. Resultatprofiler

Vid en jämförelse av elevernas resultatprofiler vid för- och efterprov kan man se att eleverna vid två tillfällen nådde upp till en högre kvalitativ nivå, nivå 3, i efterprovet, vilket de inte gjorde i förprovet. Samtidigt hade de fler svar som inte ansågs godtagbara.

Sammanställning av resultatprofiler

Frågenivå:	0	1	2	3
Prov 1, förprov	4	21	14	0
Prov 2, efterprov	7	19	11	2

För en mer detaljerad översikt över varje elevpars resultat, se bilaga 1.

Vid en närmare granskning av icke godtagbara svar visade det sig att två frågor i efterprovet enligt bedömningsmallen ansågs för svåra för nivå 1. Vid ett korrekt svar hamnade svaret på nivå 2. Det fanns alltså ingen enkel svarsnivå för dessa två frågor (se bilaga 1, efterprov, fråga 8 och 11). Ytterligare en fråga i prov två visade sig svårare än den först verkat vara. Frågan bestod av två led men om eleverna svarade fel på det första ledet blev inte någon del av svaret godtagbart (se bilaga 1, efterprov, fråga 10). Detta är en bidragande orsak till varför efterprovet var något svårare än förprovet, vilket inte var min avsikt.

Det är svårt att urskilja några stora skillnader i elevernas resultat på för- och efterprov med utgångspunkt i elevernas resultatprofiler. Däremot är tendenserna tydliga i elevernas samtal om frågorna.

7.4. Sammanfattning

Det går att urskilja förändringar i strategianvändningen mellan för- och efterprov. Förändringarna är att leta-i-texten strategierna, kontrollstrategierna och tolkningsstrategierna ökar. Samtidigt minskar minnesstrategierna. Dessutom når elevernas tolkningar i några fall en högre nivå. Av de tidigare beskrivna strategierna är två ytliga eftersom de inte kräver att läsaren interagerar med texten medan fem är djupa. I de provsamtal som skedde efter textsamtalen noterades högre användning av djupa strategier.

7.5. Processen

Under den här rubriken tar jag upp de iakttagelser jag gjort under studiens gång, genom förprov, textsamtal och efterprov, eftersom jag tror att det kan vara viktigt för de specialpedagogiska implikationerna att se till hela processen. Iakttagelserna är ordnade under rubrikerna textsamtal och provsamtal.

7.5.1. Textsamtal

Kännetecknande för samtalen var att eleverna var aktiva men att de sex elevernas aktivitetsgrad var mycket ojämn. Clara och Caroline var mest aktiva medan Andreas i stort sett bara svarade på frågor riktade direkt till honom. Han påtalade också att han tyckte texterna var svåra. Trots det fick jag uppfattningen att han var en aktiv lyssnare, det vill säga han var ändå ”med”. De tre övriga deltog ungefär lika mycket. De hade dock olika strategier. Alex var omväxlande mycket aktiv eller inte alls aktiv beroende på dagsformen och engagemanget i texten, enligt honom själv. Han hade också en tendens att sväva ut och göra kreativa gissningar som inte alltid var grundade i texten. Emilia var aktiv i olika bemärkelser, oftast bidrog hon till förståelsebyggandet men då och då tröttnade hon och bidrog inte längre på ett konstruktivt sätt. Ibland markerade hon tydligt att uppgiften var svår. Elin uppvisade en jämnare aktivitetsgrad och jag fick intrycket att hon alltid ansträngde sig att göra sitt bästa. Stämningen i gruppen var trivsamt och eleverna lyssnade på varandra, byggde i allt högre grad på varandras svar och resonerade om textinnehållet.

Eleverna stötte på svårigheter som jag inte kunnat förutspå. Ett exempel är textsamtalet kring den första texten ”teknik och tillväxt för klimatet” (Konsumera, 2010) som handelseleverna skulle läsa för sin yrkeslärare. Texten på en sida ingick i en 28-sidig rapport från svensk handel och till en början gick det relativt lätt för handelseleverna att resonera sig fram till textens budskap med hjälp av inledande frågor och uppföljningsfrågor från mig. De stötte dock på problem vid följande avsnitt som föregås av en förutsägelse att branschen borde möta miljöproblemen genom teknik och tillväxt.

-I den processen riskerar den som inte förmår ställa om i tid att slås ut. Så har det varit i alla stora teknikskiften i historien, men den här gången kommer processen att bli ännu större och ännu mer omvälvande. Den som agerar bromskloss skadar inte bara vår planet utan även det egna företagens anseende och framtid, menar Klas Eklund. (2010, s 7)

Min fråga här var ”Vad har författaren för budskap här? Det visade sig att eleverna hade svårt att reda ut vem ”den” var som behövde ställa om i tid för att inte slås ut och ”den” som agerar bromskloss. Ingen av eleverna förstod att det är företagen, alternativt företagarna, som riskerar att slås ut. Det här är ett exempel på när läsaren behöver göra en inferens av det svårare slaget. Pronomenet ”den” syftar på ordet ”företagen” i textens inledning, fyra stycken tillbaka i texten. Man kan också se det som att här behövs en övergripande inferens där man beaktar textens avsändare, det vill säga svensk handel. Vid detta första samtal var Clara och Caroline mycket aktiva, men alla handelseleverna ansträngde sig för att reda ut textens mening. En av dem gissade att det kunde ha med djur att göra, att de som inte är tillräckligt starka slås ut. Av hennes resonemang att döma kopplade hon texten till sina tidigare kunskaper om Darwins lära om de starkares överlevnad. För att hjälpa eleverna att reda ut detta textstycke ställde jag följdfrågor av typen ”Står det i texten?” och ”Hur hänger det ihop med det vi redan läst?”. I detta fall fick jag sedan gå in och leda eleverna på rätt spår genom att reda ut vem som ger ut rapporten där denna text ingår, Svensk handel, en branschorganisation. Eftersom eleverna hade en vag uppfattning om vad svensk handel var så ledde diskussionen även in på det. Även begreppet bransch fick redas ut. Inget av detta hade jag kunnat ana och jag tror heller inte att det hade kommit fram om jag hade bett eleverna läsa texten och sedan frågat om det var något som var oklart. Man kan säga att det var en aha-upplevelse för min del. Efter att ha gått igenom denna sida var det flesta elever nöjda och tyckte att de förstod texten. Dock tyckte en av fordonsleverna och en av handelseleverna fortfarande att texten var svår även efter det att vi gått igenom den och rätt ut de svårigheter vi stötte på.

Naturligtvis var det också så att eleverna förstod många saker som jag förutspått skulle orsaka problem. Exempel på det är det skönlitterära avsnittet ur Vilhelm Mobergs *Utvandrarna*. Avsnittet heter ”Ett fat korngrynsgröt” och handlar om svälten som leder till dottern Annas död. Alla elever engagerade sig i denna text och de hade inga svårigheter att reda ut de delar av texten som handlade om svält och nöd, trots att det beskrevs på ett gammalmodigt sätt. Ett annat exempel på förutspådda svårigheter var ett avsnitt ur en lärobok om historia där vi bland annat läste om urbaniseringen. Det visade sig att ett par av eleverna hade goda förkunskaper om det området och de kunde reda ut svåra begrepp och skeenden och förklara för de andra eleverna.

Vid flera tillfällen blev det tydligt att förkunskaper är viktiga och det märktes att de elever som hade goda förkunskaper på ett område hade lättare att förstå texten. Det var dock inte lika tydligt vid textsamtal två då vi läste en text om däck ur en fordonslärobok. Vid det här tillfället var Alex den som hade mest förkunskaper enligt fordonsläraren. Han var dock mycket passiv under samtalet och förklarade efteråt att han tyckte att texten var mycket tråkig. Andreas var som mest engagerad under detta samtal då han bidrog till samtalet på eget initiativ, vilket tyder på att han här hade både förkunskaper och intresse och då vågade delta mer aktivt. Det var dock Clara och Caroline som bidrog mest även vid detta tillfälle.

Inför textsamtal fyra hade jag förberett två korta utdrag om samma historiska skeende ur två historieböcker för Historia A. De historiska händelserna var befolkningstillväxten och

migrationen under 1800-talet i Sverige. En lärobok var avsedd att vara en lättläst lärobok för kursen historia A, 100 poäng (Hermansson Adler, 2007) och en var avsedd för kursen historia A, 50 poäng på lärlingsprogrammet (Långström, Ader, Ededal & Hedenborg, 2009). Det står inte uttryckligen att denna bok ska vara lättläst men den är avsedd för elever på lärlingsutbildningen, vilka läser en kortare kurs än andra gymnasieprogram. Den lättlästa läroboken har större textsnitt och något färre ord. Anledningen till att jag gjorde på detta sätt var att jag ville visa eleverna hur författaren kan påverka deras förståelse. Eleverna upplevde stor skillnad mellan de två textutdragen. I den lättlästa texten upptäckte de flera överhoppade led som i följande exempel:

Visserligen försökte bönderna klyva sina gårdar i mindre enheter för att ge jord åt alla sönerna, men det minskade bara effektiviteten i jordbruket. Staten stimulerade också folket på landsbygden till att bryta ny odlingsmark, men inte heller det löste problemet. (Hermansson Adler, 2007, s 192)

Frågorna som uppkom vid diskussion kring detta avsnitt var varför effektiviteten minskade i jordbruket och varför det inte löste problemet att bryta ny odlingsmark. Eleverna konstaterade att svaren inte finns i texten. Det första problemet löstes genom att Clara med sina förkunskaper kunde ge en rimlig förklaring till varför effektiviteten minskade. Det andra problemet fann vi inget svar på. Denna lättlästa text innehöll en del svåra ord varav "kulminera" visade sig svårast. Ordet återfinns i meningen "På 1800-talet kulminerade emigrationen till USA och under perioden 1870-1910 lämnade över en miljon svenskar landet för ett bättre liv" (Hermansson Adler, 2007, s 193). Vid sådana tillfällen uppmuntrades eleverna att läsa texten före och efter det svåra ordet. De kom ganska nära ordets rätta betydelse och gissade bland annat på "ökade". När de körde fast gick jag som lärare in och informerade om en mer exakt betydelse.

I texten från den andra läroboken förklaras vissa ord i marginalen, till exempel ordet migration. Andra ord och begrepp förklaras i texten.

Vid missväxt fanns det inte bara mindre mat att äta. Det blev också brist på utsäde till nästa år. På så vis kunde också det året bli mycket dåligt. Vårt land drabbades av flera sådana svåra år på 1860-talet. (Långström, Ader, Ededal & Hedenborg, 2009, s)

Texten har då och då röst som i följande stycke:

Många av er som läser detta har redan varit med om migration. Ni har flyttat inom ett område, till exempel inom er kommun eller inom landet. Tusentals har kommit från ett annat land och bosatt sig i Sverige. (Långström, Ader, Ededal & Hedenborg, 2009, s)

Eleverna var eniga om att denna text var mycket lättare att förstå.

Till det femte och sista textsamtalet användes en text som användes i Reichenbergs studie (2005) "[f]rån fattigstuga till folkhem" eftersom jag ville kunna jämföra det samtal jag och eleverna hade med de samtal Reichenberg redovisat. Detta textsamtal kom också att likna dem Reichenberg redovisar i hög grad.

Om man ser till de fem textsamtalen så ökade elevernas deltagande i samtalen efter hand. Vid det sista textsamtalet tog de fyra deltagande eleverna stort ansvar för att föra samtalet framåt. De hade också lärt sig att man kunde ifrågasätta författarens insats och diskuterade och värderade texten och kom med förslag på hur de tyckte att den kunde förbättras för att den skulle bli lättare att förstå. En vanligt återkommande följdfråga från mig blev ”står det i texten?” eftersom elevernas antaganden ibland byggde mer på gissningar än på det lästa. Mycket av textens mening kunde eleverna själva reda ut, ibland med hjälp av en markering från mig. Det vill säga att jag tog fasta på något viktigt som någon sagt genom att till exempel upprepa det. Ibland fick jag gå in och ge information för att samtalet skulle komma vidare men ofta kunde det räcka med att jag avvaktade så ledde elevernas vilja att förstå till att de fortsatte.

Det blev också tydligt att eleverna var nöjda med att avsluta textsamtalen där. Inte för att de ogillade dem men för att de fick gå ifrån ordinarie svenskundervisning. Vid det sista tillfället tillfrågades eleverna om den eventuella nyttan med dessa samtal. Det framkom att de tyckte att det hade varit meningsfullt på så sätt att de nu förstod de texter vi hade jobbat med mycket bättre. De var mer osäkra på om de hade blivit bättre på att förstå texter i allmänhet.

7.5.2. Provsamtal

Innehållet i provsamtalen har redovisats i resultatavsnittet under rubrikerna ”Strategier” och ”Förändringar i strategianvändningen” varför jag under denna rubrik kommer att kommentera andra iakttagelser från provsamtalen såsom samarbete och varje elevpars utveckling.

Alla elevparen verkade vilja göra bra ifrån sig på läsförståelseproven och de samarbetade väl. Nedan följer en redogörelse för varje elevpars utveckling. Det märktes att eleverna hade varit med om läsförståelseprov förut och de kände igen den här typen av prov eftersom alla har gjort liknande prov i årskurs nio.

Eleverna ägnade ungefär lika mycket tid åt för- respektive efterprov och deras tillvägagångssätt var i stort sett detsamma vid båda tillfällena. Elevpar ett, Alex och Andreas läste texterna högt båda gångerna och valde att läsa alla tre texterna innan de började besvara frågorna. Elevpar 2, Clara och Caroline, och elevpar 3, Elin och Emilia, läste texterna tyst och behandlade frågorna till varje text innan de gick vidare till nästa text. Alla tre elevparen hade också samma person som skrev ned svaren vid båda provtillfällena, nämligen Andreas i elevpar 1, Caroline i elevpar 2 och Emilia i elevpar 3, utom på slutet av prov två då Alex tog över pennan från Andreas vid de sista tre frågorna.

7.5.2.1. Elevpar 1, Alex och Andreas

Killarna läste alla texterna innan de tog itu med frågorna. Samtalen präglades av att de båda verkligen lyssnade på varandra. I samtal ett är min uppfattning att de ofta nöjde sig med första bästa svar. De utmanade och ifrågasatte inte varandras lösningar utan de skrev det svar som sades först. I samtal två resonerade de mer och diskuterade olika svarsmöjligheter ända fram till text tre då Alex verkade tröttna och skrev själv utan att konsultera Andreas. Det är i Andreas och Alex samtal jag tycker mig se den största kvalitativa förändringen mellan för- och efterprov. Det ledde också till att de nådde högre nivå i svaren på flera av de frågor som krävde tolkning i efterprovet.

7.5.2.2. Elevpar 2, Clara och Caroline

Dessa två tjejer kände varandra mycket väl sedan tidigare och det präglade dialogen som stundtals var lite hätsk men de bekräftade också varandras förslag till svar genom att utvidga dem. Clara och Caroline var båda måna om att prestera bra och de vågade utmana varandras åsikter. Då och då blev de oense om vad de skulle svara och jag får uppfattningen att det var lite av en maktkamp om vems svar som skulle skrivas ned. Någon gång i förprovet och flera gånger i efterprovet hade de ett mycket bra svar uppe i diskussionen men det var inte det som blev nedskrivet till slut. De flesta av Claras och Carolines diskussioner var konstruktiva men ibland väldigt långa. Det verkar som om de inte kunde avgöra när de hade kommit fram till ett bra svar utan fortsatte så att de missade svaret. Trots det kunde man se en viss förändring i mönster i efterprovet jämfört med förprovet i form av inferenser de gjorde och slutsatser de drog. Dessa förändringar märks i samtalet men de syns inte i svarshäftet då de inte orkade skriva ned sina tankar. Clara och Caroline var, enligt egen utsago, väldigt trötta när de skulle göra efterprovet vilket kan vara en förklaring.

7.5.2.3. Elevpar 3. Elin och Emilia

Dessa samtal präglades av en vänskaplig stämning med många skratt och även Elin och Emilia byggde förståelse genom dialog där de hela tiden byggde vidare på det den andre sa. De hade en effektiv kontrollstrategi som gick ut på att Emilia, som skrev, läste upp vad hon skrev under tiden hon formulerade svaret. På så sätt visste Elin vad som stod i svaret och hon deltog aktivt genom att komplettera och hjälpa till att formulera svaren.

Kännetecknande för alla tre elevparen var att de vid provtillfälle två var lite trötta på uppgiften. De verkade inte så intresserade av att göra dem för egen del utan jag fick uppfattningen att de gjorde dem mest för min skull. Trots det så märktes ett engagemang både för texterna och frågor när de väl tog itu med arbetet. Efter prov två frågade jag eleverna om de upplevde något av proven som svårare eller om de var likvärdiga. Alex och Andreas samt Emilia och Elin upplevde att prov två var svårare. De tyckte framförallt att det var många svåra ord som gjorde det svårare. Clara och Caroline tyckte inte att det var någon skillnad men de menade att de själva var tröttare vid det andra provtillfället.

8. Diskussion

Studien syfte var att undersöka hur några gymnasieelever förstår text och vilka strategier de använder sig av. I syftet ingick också att se vilken inverkan strukturerade textsamtal kunde ha på deras läsförståelse. Dessutom avsåg studien att genomlysna processen med läsförståelseprov och textsamtal. Resultatet diskuteras i relation till tidigare forskning och studiens teoretiska grund i form av det sociokulturella perspektivet. Resultatdiskussionen inleds med metoddiskussion varpå följer en diskussion av läsförståelsestrategierna samt förändringar mellan för- och efterprov. Slutligen reflekteras över specialpedagogiska implikationer av studien.

8.1. Metoddiskussion

Överlag lämpade sig metoden med textsamtal och provsamtal bra för studiens syfte att undersöka några elevers läsförståelsestrategier samt textsamtalens effekt på elevernas läsförståelse. Några invändningar finns dock. Tidsaspekten är en av dem. Det antal veckor som var vikta för studien var snålt tilltagna. Scheman ändrades och elever var sjuka vilket gjorde att de planerade sex till sju textsamtalen blev fem.

En annan aspekt är att jag själv genomförde textsamtalen. Det hade varit att föredra om någon annan hade genomfört dem eftersom jag då hade kunnat fungera som observatör och fått en annan distans till samtalen. Nu fanns inte möjlighet att göra så eftersom det hade krävts en omfattande introduktion i Questioning the Author som modell för strukturerade textsamtal om någon kollega skulle genomföra dem. Min bedömning är att det ändå fungerade eftersom textsamtalen inte var studiens huvudfokus. Vid provsamtalen minimerades min påverkan på eleverna genom att jag inte närvarade. Jag förlitade mig till det inspelade materialet och svarshäftena, vilket gav en mycket god bild av samtalen.

En sista aspekt som bör belysas är min relation till eleverna och huruvida den inverkat på studiens resultat. Att jag känner eleverna har påverkat studiens utfall. Det kan till och med vara en förutsättning för resultatet. Dels vill jag påstå att min relation som elevernas engelsklärare var en förutsättning för att de skulle delta och genomföra hela studien. Att eleverna kände mig kan ha gjort att de var avslappnade inför textsamtalen. Ur ett sociokulturellt synsätt påverkade det kontexten. Samtalen skedde i ett naturligt sammanhang och vi behövde inte spilla någon tid på att skapa relationer. Även i Reichenbergs studie är det elevernas ordinarie lärare som leder textsamtalen. Skillnaden är att det där finns utomstående forskare som observerar och analyserar resultatet (2005).

8.2. Läsförståelsestrategier

Resultatet visar att de deltagande eleverna använder sig av en mångfald strategier. Utifrån det empiriska materialet grupperades strategierna i 7 kategorier. Dessa kategorier är minnesstrategier, förkunskapsstrategier, leta-i-texten strategier, kontrollstrategier, tolkningsstrategier, gissningsstrategier och uteslutningsstrategier. Under tidigare forskning redogörs för de metakognitiva strategier som goda läsare använder sig av. Enligt Bråten (2008) är dessa minnesstrategier, struktureringsstrategier, elaboreringsstrategier och övervakningsstrategier (se även s 6, denna uppsats). En jämförelse mellan Bråtens metakognitiva strategier och de strategier som visade sig i empirin är intressant eftersom ett samband dem emellan skulle stärka resultatets validitet. Bråten redovisar strategier som sker under läsning medan denna studie redovisar strategier som används när eleverna svarar på frågor om läsning.

Tydliga samband finns mellan Bråtens metakognitiva strategier och de strategier som framträder i denna studie. Bråtens elaboreringsstrategier motsvaras av studiens förkunskapsstrategier, tolkningsstrategier, gissningsstrategier och uteslutningsstrategier. Det eleverna gör när de använder sig av dessa strategier är att de bearbetar textens information och integrerar nya kunskaper med tidigare erfarenheter och kunskaper (Bråten, 2008). Sambandet mellan Bråtens övervakningsstrategier och empirins kontrollstrategier är också mycket tydligt, även om det i denna studie mestadels handlar om att eleverna kontrollerar förståelsen av frågorna och bara i några fall att de övervakar sin läsning. Struktureringsstrategierna återfinns i studiens tolkningsstrategier där eleverna måste ”binda samman, gruppera eller ordna information eller idéer som presenteras i texten” (Bråten, 2008, s 69). Det som åsyftas är när uppgiften gör att eleverna måste ordna innehållet, till exempel genom att sätta en rubrik på en hel text. Däremot ska man inte förväxla det Bråten benämner minnesstrategier med denna undersökningens minnesstrategier. I denna studie åsyftas tillfällena då eleverna anser sig minnas det som står i texten tillräckligt bra för att kunna besvara en fråga med hjälp av det de minns medan Bråten syftar på strategier för inläring och memorering.

Det blir tydligt att strategier används utifrån läsningens syfte. Eleverna använde sig inte av den typ av minnesstrategier som Bråten redogör för eftersom eleverna inte hade som mål att memorera texten inför något prov eller dylikt.

8.3. Förändringar mellan för- och efterprov

I resultatet redovisas vissa förändringar i strategianvändningen mellan förprovet och efterprovet. Modellen för textsamtal som används i studien, Questioning the Author, avser att få läsaren att använda de strategier som kompetenta läsare använder för att förstå text (Beck & McKeown, 2006). För att avgöra om de förändringar som skedde kan ha orsakats av de strukturerade textsamtalen presenteras här en analys över vilka strategier som uppmuntrades i textsamtalen.

Frågorna som ställs i textsamtalen kräver att eleverna använder både strukturerings-, elaborerings- och övervakningsstrategier. Struktureringsstrategierna uppmuntrades genom frågor som "Hur hänger det ihop med det vi tidigare fått veta?" Där eleverna fick ordna informationen de fått genom texten så att den blev begriplig. Också när eleverna uppmanades att sammanfatta det vi kommit fram till så arbetade de med att strukturera textinnehållet. Elaboreringsstrategier, det vill säga bearbetning av texten, användes genomgående. Frågor som "Vad vill författaren ha sagt här?" "Det är vad det står men vad betyder det?" och "Hur skulle man kunna skriva det på ett annat sätt?" uppmanade eleverna att använda det lästa och sina förkunskaper för att bygga förståelse för texten. Den tredje av Bråtens djupa strategier, övervakningsstrategierna, var själva grunden i textsamtalen. När läraren ställde en fråga som "Vad vill författaren ha sagt här?" Eller "Var det något ni reagerade på?" så hjälpte frågan eleverna att övervaka sin läsning, det vill säga kontrollera sin förståelse. Som redovisas i resultatet blev det också mer frekvent över tid att eleverna själva ställde frågor, eller delgav sina reaktioner på texten vilket tyder på att de tog över mönster som läraren uppmuntrade.

En strategi som användes mycket i textsamtalen är den jag kallar leta-i-texten strategin. Som nämns i resultatdelen så var lärarens frågor under textsamtalen kring textens ordalydelser vanliga och i provsamtal 2 var denna strategi mycket vanligt förekommande. Det tyder på ytterligare ett samband mellan textsamtalen och provsamtalen då eleverna blev noggrannare med att läsa vad det egentligen stod i texten. Leta-i-textenstrategier kan liknas vid Bråtens elaboreringsstrategier eftersom eleverna läser om och bearbetar informationen, infererar och drar slutsatser.

Följaktligen kan konstateras att eleverna i textsamtalen behövde använda sig av alla de strategier som Bråten kallar djupa (Bråten, 2008). Eleverna använde sig redan före textsamtalen av dessa strategier men med utgångspunkt i de förändringar som redovisats mellan förprov och efterprov skulle det kunna innebära att textsamtalen av Questioning the Author-modell uppmuntrade till högre användning av djupa strategier. Det kan naturligtvis inte uteslutas att andra faktorer påverkade resultatet. Det skulle kunna vara så att eleverna hade bättre förkunskaper på områden som de texterna handlade om eller att efterprovet helt enkelt var lättare än förprovet. Det sistnämnda torde dock vara uteslutet då både elevernas omdömen, LIX-värden och frågornas karaktär tyder på motsatsen, nämligen att efterprovet var svårare än förprovet.

Det kan konstateras att vissa förändringar i strategianvändningen skedde. Troligtvis finns ett samband mellan textsamtalen och den förändring som observerats. Frågan är då om dessa förändringar är positiva för elevernas läsförståelse? Resultatprofilen visade inte några

entydiga förbättringar av elevernas läsförståelse. Däremot talar läsförståelseforskningen för att de förändringar som observerades i provsamtal är gynnsamma för elevernas läsförståelseutveckling över tid. De flesta studier i läsförståelse spänner över lång tid (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey & Alexander, 2009) Att därför se tecken på utveckling redan efter 5 textsamtal anser jag vara ett resultat som uppmuntrar till vidare användning av strukturerade textsamtal i läsförståelsesyfte.

8.4. Processen

De sex elever som deltog i studien befann sig på olika nivåer i sin läsning, både vad gäller avkodning och förståelse, innan studien tog sin början. Studien hade som syfte att undersöka eventuella effekter av några strukturerade textsamtal på deras läsförståelse. Det går inte att avgöra om de deltagande elevernas läsförståelse har höjts men studien indikerar att de strukturerade textsamtalen kan ha haft en gynnsam effekt på elevernas förmåga att tolka text och övervaka sin läsning. Särskilt tydligt märks det för två av eleverna med svag läsförståelse, Alex och Andreas. I deras efterprov har förändringar skett som kan härledas till de strukturerade textsamtalen. Särskilt intressant är det eftersom de hade så olika beteende under textsamtalen. Alex pratade mycket men inte alltid så textnära medan Andreas förhöll sig tyst och avvaktande under i stort sett alla textsamtalen. Ändå tyder deras efterprovssamtal på att något har hänt. I Reichenbergs studie (2005) vittnar hon om svaga elever som blir mer aktiva efter hand som de deltar i textsamtal. I denna studie förhöll det sig inte riktigt på samma sätt men kanske är det så att även ett aktivt lyssnande kan leda till förändringar. Ett av syftena med strukturerade textsamtal i grupp är att eleverna ska fungera som förebilder för varandra. De lär sig använda strategier genom att lyssna på hur andra gör och delta i samtal där de gemensamt bygger förståelse. Empirin talar för att så har skett.

Resultat visar starkast tendenser till förändring för Alex och Andreas men även för Elin och Emilia. Svagast tecken på förändring noteras i Claras och Carolines provsamtal, där samtalen i för- och efterprov är relativt likartade. Det är helt i linje med internationell forskning som hävdar att läsförståelseinsatser i form av textsamtal ger bäst resultat för dem som är svagast i läsförståelse (Murphy m fl, 2009).

Ur ett sociokulturellt perspektiv så går det att urskilja att textsamtalen är mycket lämpliga som inlärningssituation. De uppmuntrar till interaktion och meningsutbyte, inte enbart mellan lärare och elev utan också mellan elev och elev. Det är lätt att se läraren som den kunnigare personen som ska utvidga eleverna i deras närmaste utvecklingszon men det kan lika gärna vara någon av klasskamraterna. Iakttagelser vid textsamtalen och provsamtalen var att eleverna lärde av varandra och att de byggde på varandras kunskaper på ett konstruktivt sätt.

I resultatdelen nämndes elevernas otålighet mot slutet av textsamtalen samt den trötthet och brist på nyfikenhet på sin egen utveckling som noterades vid provsamtal 2. Det kan förklaras på flera sätt. Ur ett motivationsperspektiv saknade eleverna ett omedelbart syfte med texterna vilket fick motivationen att avta. Visserligen hade jag valt texterna med hjälp av deras övriga lärare men det var inte möjligt att få fram texter som eleverna kunde ha nytta av omedelbart, undantaget handelstexten "[t]eknik och tillväxt för klimatet". Whitaker m fl (2004) pekar på vikten av att ha ett mål för sin läsning. I denna studie blev målet inte tillräckligt tydligt för eleverna. De kanske skulle få nytta av att ha läst texterna någon gång i framtiden, vilket alltså inte var tillräckligt motiverande. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan otåligheten och bristen på intresse förklaras med eleverna framtogs sin naturliga kontext. Eleverna hade inte sin vanliga lärare och ingen annan i klassen var tvungen att läsa samma texter just då.

8.5. Specialpedagogiska implikationer

Studien har visat på försiktigt positiva resultat av strukturerade textsamtal på de deltagande elevernas läsförståelsestrategier, vilket överensstämmer med tidigare forskning på detta område (Murphy m fl, 2009; Reichenberg, 2005). Det kanske mest intressanta resultatet är att det gick att se förändringar redan efter fem textsamtal, eftersom många studier inom detta område görs under längre tid. Om vi ser till resultaten på individuell basis så var det de elever som var svagast i läsförståelse som visade de tydligaste tecknen på utveckling. För speciallärare betyder det att strukturerade textsamtal kan vara ett verktyg för att arbeta med läsförståelse. Det utgör en möjlighet till samspel och erfarenhetsutbyte mellan elever på olika nivåer. Det som är viktigt att tänka på är att göra det i samarbete med andra lärare kring texter som är aktuella så att insatsen upplevs meningsfull av eleverna.

En annan möjlighet som framträder är att handleda lärarkollegiet i strukturerade textsamtal så att de själva kan utöka sin repertoar och kanske få nya insikter i elevernas förståelse. Vad eleverna förstod och inte förstod framträdde mycket tydligt i textsamtalen. En sådan insats skulle kunna leda till ökad kunskap om läsförståelse och komma alla elever till gagn.

Ur en inlärningsaspekt skulle det troligen gagnat eleverna att diskutera igenom resultatet av det första läsförståelseprovet direkt efter dess genomförande. Min erfarenhet är att elever brukar vara intresserade av sina provresultat. Troligtvis hade det också höjt intresset för läsförståelseprov två. Eftersom jag ville minimera annan inverkan än textsamtalens på det andra provet så valde jag att inte göra så. Inför en framtida användning av läsförståelseprov finns det dock inget som hindrar att proven också görs till ett lärtillfälle.

Att låta eleverna arbeta två och två med ett läsförståelseprov var något som borde kunna användas oftare. Ofta används sådana arbetssätt i skolan men sällan i en provsituation. Efter att ha analyserat elevernas provsamtal är inställningen till detta arbetssätt mycket positiv.

8.6. Framtida forskningsområden

Av studien framgår att strukturerade textsamtal kan ha en gynnsam effekt på elevers läsförståelsestrategier. Vidare upprepades de positiva mönster för samtal och förståelsebyggande som Reichenberg redovisade i sin studie av textsamtal på gymnasiet. Dock är en studie med sex elever inte underlag för generalisering. Eftersom en god läsförståelse ingalunda är en självklarhet i dagens gymnasieskola samtidigt som det är en strakt bidragande orsak till goda studieresultat är det ett angeläget område för framtida forskning. Det skulle därför vara intressant att undersöka hur läsförståelsearbetet kan fördjupas och breddas i alla ämnen i gymnasieskolan.

Referenser

- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg (red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreassen, R. (2008). Explicit undervisning i läsförståelse. I I. Bråten, (red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Barton, D. (2007). *Literacy : an introduction to the ecology of written language*. (2: a rev upplagan). Oxford: Blackwell.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Hamilton, R. L., & Kucan, L. (1997). *Questioning the Author. An Approach for Enhancing Student Engagement with Text*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2006). *Improving Comprehension with Questioning the Author. A Fresh and Expanded View of a Powerful Approach*. New York: Scholastic.
- Björnson, C. H., (1968). *Läsbarhet*. Stockholm: Liber.
- Bråten, I. (Red.). (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Dillon, J. T. (1990). *The Practice of Questioning*. London: Routledge.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2004). *Dyslexi: Från teori till praktik*. (fjärde tryckning efter norsk utgåva 1997). Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Johansson, M-G. (2004). *LS – Reviderad – Klassdiagnoser i Läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet.Handledning (2:a rev upplagan)*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A., (2007). Comprehension. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The Science of Reading: A Handbook (2:a tryckningen)*. Oxford: Blackwell.
- Kvale , S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2001). Kan man mäta läsförståelse? *Dyslexi. Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. Nr 4. Årgång 6, s 15-21.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly*. 44 (3), s 218-253.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' high-level comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, s 740-764.

- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi- En kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nation, K. (2007). Children's Reading Comprehension Difficulties. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The Science of Reading: A Handbook* (2:a tryckningen). Oxford: Blackwell.
- Nordevall, E., Möllås, G., & Ahlberg, A. (2009). Läraren som mentor i en skola för alla. I Ahlberg (red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2007). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The Science of Reading: A Handbook* (2:a tryckningen). Oxford: Blackwell.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Doktorsavhandling. ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
- Reichenberg, M. (2005). *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. ACTA UNIVERITATIS GOTHOBURGENSIS
- Reichenberg, M (2008). *Vägar till läsförståelse - Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Skolverket (2000). Kursplan för EN1201 – Engelska A. www.skolverket.se
- Skolverket (2004). *Dialog. Nationellt ämnesprov i svenska och svenska som andra språk för grundskolan år 9 och specialskolan år 10, vårterminen 2005, version 1*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2006). PIRLS 2006. *Läsförmågan hos elever i åk 4 – i Sverige och i världen*.
- Skolverket (2010). PISA. *Rustad att möta framtiden?* Sammanfattning av rapport 352.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2007). Editorial part III. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The Science of Reading: A Handbook* (2:a tryckningen). Oxford: Blackwell.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plughästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts.
- Strømsø, H. (2008). Högläsning, snabb läsning och läsförståelse – om läsning och forskning om läsförståelse. I I. Bråten, (red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Norstedts.
- Vetenskapsrådet. (2006). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/forskningshumsam.shtml>.

Whitaker, C., Gambrell, L.B., & Morrow, L. (2004). Reading Comprehension Instruction for All Students. I E. R. Silliman & L. C. Wilkinson (red.), *Language and Literacy Learning in Schools*. New York: The Guilford Press.

Vygotskij, L. S. (1999) *Tänkande och språk*. (Med förord av G. Lindqvist.), Göteborg: Daidalos.

Läroböcker som använts

Cronlund, K. (2003). *Attityd*. Stockholm: Bonniers.

Hermansson Adler, M. (2007). *Historien omkring oss*. Stockholm: Liber.

Långström, S., Ader, W., Ededal, I., & Hedenborg, S. (2009). *Historia 1 - då, nu och sedan*. Lund: Studentlitteratur.

Sahlström, S. (Red.). (2009). *Chassi & bromsar*. Stockholm: Liber.

Skoglund, S., & Waje, L. (2000). *Svenska Timmar, Antologin A+B*. Andra upplagan. Malmö: Gleerups.

Svensk handel. (2010). *Konsumera – Trendrapport 2010*. www.svenskhandel.se

Bilaga 1. Elevparens resultat på för- och efterprov

Skuggade fält visar möjliga svarsnivåer för godtagbara svar.

Elevpar 1, Alex & Andreas, förprov

Nivå:	0	1	2	3	Tolkningsfrågor
1		X			
2	X				
3		X			
4			X		
5		X			*
6			X		*
7	X				
8		X			
9		X			*
10 (13)		X			
11 (14)	X				
12 (15)			X		*
13 (16)			X		

efterprov

Nivå:	0	1	2	3	Tolkningsfrågor
1 (4)			X		*
2 (5)	X				
3 (6)	X				*
4 (7)		X			
5 (17)		X			
6 (18)		X			
7 (19)		X			
8 (20)			X		*
9 (21)			X		*
10 (22)				X	*
11 (17)	X				*
12 (18)		X			
13 (19)			X		*

Elevpar 2, Clara & Caroline, förprov

Poäng:	0	1	2	3	Tolkningsfrågor
1			X		
2		X			
3	X				
4		X			
5			X		*
6			X		*
7		X			
8		X			
9			X		*
10 (13)		X			
11 (14)			X		
12 (15)		X			*
13 (16)		X			

efterprov

Poäng:	0	1	2	3	Tolkningsfrågor
1 (4)			X		*
2 (5)		X			
3 (6)		X			*
4 (7)		X			
5 (17)		X			
6 (18)		X			
7 (19)		X			
8 (20)	X				*
9 (21)			X		*
10 (22)	X				*
11 (17)			X		*
12 (18)		X			
13 (19)			X		*

Elevpar 3, Elin & Emilia, förprov

Poäng:	0	1	2	3	Tolkningsfrågor
1		X			
2		X			
3		X			
4			X		
5			X		*
6		X			*
7		X			
8		X			
9			X		*
10 (13)		X			
11 (14)			X		
12 (15)		X			*
13 (16)			X		

efterprov

Poäng:	0	1	2	3	Tolkningsfrågor
1 (4)			X		*
2 (5)		X			
3 (6)		X			*
4 (7)			X		
5 (17)		X			
6 (18)		X			
7 (19)		X			
8 (20)	X				*
9 (21)		X			*
10 (22)	X				*
11 (17)			X		*
12 (18)		X			
13 (19)				X	*