



Linnéuniversitetet

Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap

Examensarbete i speciallärarprogrammet
med inriktning språk-läs-skrivutveckling

15 hp

**Strukturerade textsamtal enligt
Reciprok undervisning**
en interventionsstudie



| *Författare:* Maria Rumar &
Hillevi Ylenfors
| *Handledare:* Marianne Björn
| *Termin:* VT12
| *Kurskod:* PP2174

|

ABSTRAKT

SPECIALLÄRARPROGRAMMET

Titel	Strukturerade textsamtal enligt Reciprok undervisning
Engelsk titel	Structured oral text tutorials according to Reciprocal Teaching - <i>an intervention</i>
Författare	Maria Rumar & Hillevi Ylenfors
Handledare	Marianne Björn
Antal sidor	56
Nyckelord	textförståelse, läsförståelsestrategier, reciprok undervisning, textsamtal, motivation

Syftet med denna interventionsstudie är att undersöka om explicit undervisning med strukturerade textsamtal enligt reciprok undervisning kan främja elevers förståelse av text samt förmåga att göra egna sammanfattningar. Studien har sin utgångspunkt i det sociokulturella och det pragmatiska perspektivet, där lärande genom praktisk handling och interaktion med andra står i fokus. Ansatsen för studien är i huvudsak kvantitativ. En intervention har gjorts med 39 elever i årskurs 4. Interventionsperioden innefattade 9 lektioner med undervisning i läsförståelsestrategier utifrån reciprok undervisning där lärare och elever tänkte högt kring texter. För att få fram mätbara resultat fick eleverna före och efter interventionen läsa samt lyssna till uppläst text för att sedan göra egna sammanfattningar. Efter interventionen genomfördes en elevenkät som var av både kvantitativ och kvalitativ karaktär.

Resultatet av interventionsstudien ger indikation på att i stort sett samtliga elever i studien på något sätt har gynnats av undervisningsperioden med reciprok undervisning. Elevernas förmåga att sammanfatta har ökat och indikerar därmed på ökad textförståelse. Flera elever upplever själva att de har utvecklat sina kunskaper kring strategianvändning. De starkare ordavkodarna som grupp kan ha gynnats något mer av metoden i jämförelse med de mindre starka ordavkodarna. Vår studie visar inte på någon större skillnad mellan flickors och pojkars resultat.

Innehållsförteckning

1. Inledning	9
1.1 Syfte	9
1.2 Frågeställningar	9
2. Bakgrund	10
2.1 Historik och tidigare läsforskning	10
2.2 Styrdokument	10
2.3 Läsning	11
2.3.1 Högläsning.....	11
2.3.2 Olika läsare.....	12
2.3.3 Elevers textmöten i 9-10 årsåldern	12
2.3.4 Flickor och pojkars läsning	12
2.4 Förståelse av text	13
2.4.1 Definition av förståelse.....	13
2.4.2 Förståelse av talat och skrivet språk	13
2.4.3 Hörförståelse	14
2.4.4 Läsförståelse.....	14
2.5 Faktorer som påverkar förståelse av text.....	15
2.5.1 Inferenser.....	15
2.5.2 Schema	15
2.5.3 Ordförråd	16
2.5.4 Ordavkodning och läsflyt	16
2.5.5 Motivation	17
2.5.6 Metakognition	17
2.5.7 Minne.....	17
2.5.8 Textens betydelse för läsförståelse	18
2.6. Läsförståelseundervisning	18

2.6.1 Att mäta läsförståelse	19
2.7 Forskningsbaserad undervisning i läsförståelsestrategier.....	20
2.8 Reciprok undervisning (RU)	20
2.8.1 De fyra läsförståelsestrategierna inom RU.....	21
2.8.2 Lärarens roll	22
2.8.3 Elevsamarbete	22
2.8.4 Textsamtal	23
2.9 Sammanfattning.....	23
3. Teoretiska utgångspunkter.....	24
3.1 Lärande och kommunikation.....	24
4 Metod.....	26
4.2 Urval.....	26
4.3 Genomförande.....	26
4.4 Textmaterial i interventionsundervisningen.....	27
4.5 Tester.....	28
4.5.1 Ordkedjor och H4.....	28
4.5.2 Texter i för- och eftertest.....	28
4.5.3 Pilotstudie.....	29
4.6 Elevenkät.....	29
4.7 Bearbetning och analys	29
4.8 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	30
4.9 Forskningsetik	31
5. Resultat	32
5.2 Elevers läsförståelse- och sammanfattningsförmåga.....	34
5.3 Elevers hörförståelse- och sammanfattningsförmåga.....	36
5.4 Jämförelse resultat hör- samt läsförståelse.....	37
5.5 Elevers förmåga att sammanfatta	38

5.6 Enkät.....	38
6. Resultatanalys	42
6.1 Övergripande analys.....	42
6.2 Olika grupperns förståelse av text och sammanfattningsförmåga.....	43
6.2.1 Mindre starka och starka ordavkodare.....	43
6.2.2 Mindre starka ordavkodare.....	43
6.2.3 Starka ordavkodare.....	44
6.2.4 Egen läst text kontra uppläst text.....	45
6.2.5 Flickor och pojkar.....	45
6.2.6 Elever med höga poäng	45
6.3 Analys av enkät	46
7. Diskussion	48
7.1 Metoddiskussion.....	48
7.2 Resultatdiskussion	50
7.3. Avslutande diskussion.....	51
8. Slutord och förslag till fortsatt forskning.....	52
Referenser.....	53
Bilaga 1	57
Bilaga 2	59
Bilaga 3	60
Bilaga 4	61

1. Inledning

I dag finns stor kunskap om den tidiga läsutvecklingen, men inte lika mycket om den fortsatta utvecklingen av läsning som handlar om fördjupad förståelse (Skolverket, 2010). Att kunna läsa och ta till sig innehållet i en text tas ofta för givet. God läsförståelse är grunden för ett livslångt lärande och ett aktivt liv som medborgare i samhället (Reichenberg, 2008). Om man läser och inte förstår vad man läser går meningen med läsningen förlorad. Upprepade misslyckanden med att förstå texter kan utveckla en negativ självbild och oro inför misslyckanden med läsning (a.a.). Människor med skriftspråkssvårigheter har fått en utsatt position i vårt informationssamhälle då kraven på goda färdigheter i att kunna läsa och skriva ständigt ökar (Lundberg & Herrlin, 2005). Att kunna sammanfatta text är en viktig förmåga anser vi. Denna förmåga behövs i många olika situationer både i skolan och på fritiden. När det gäller skolämnena så handlar det till stor del om att kunna förstå huvudbudskap och redogöra för innehåll i texter. Utanför skolan möts eleven av ett informationsflöde genom olika medier t.ex. tv, tidningar, Internet. Förmågan att sammanfatta kan underlätta för eleven när denne ska tolka samt återge budskap och information till andra. Andreassen (2008) menar att när eleven använder egna ord i sammanfattning av text, visar eleven att han/hon har gjort texten till sin egen och förstått den.

Med tanke på de ökade kraven på läsförståelse i samhället och att läsförståelsen genomsyrar skolans samtliga ämnen måste skolan förbereda och hjälpa eleven att förstå olika slags texter. Enligt kursplanens centrala innehåll för årskurs 4-6 i svenska ska eleven kunna använda lässtrategier för att förstå och tolka texter från olika medier. Eleven ska även kunna använda strategier för att urskilja texters budskap (Skolverket, 2011a). En del elever tycks utveckla lässtrategier på egen hand medan andra har svårt att göra det (Catts & Kamhi, 2005). För att utveckla elevers läsförståelseförmåga behövs explicit förståelseundervisning (se avsnitt 2.6). Som blivande speciallärare är vi intresserade av att stödja och hjälpa elever vidare i sin läsförståelseutveckling. Det finns olika metoder när det gäller undervisning i läsförståelse. De amerikanska läsforskarna Ann Brown och Annemarie Palincsar presenterade i mitten av 1980-talet ett läsprogram som de kallade för Reciprocal Teaching, på svenska kallad reciprok undervisning (se avsnitt 2.8). Metodens huvudsakliga syfte är att utveckla elevernas läsförståelsestrategier i en social kontext under en kortare intensiv period för att öka elevernas förmåga att förstå och minnas textinnehåll. Meningen med metoden är att eleverna ska få erfarenhet av arbetssätt som de sedan själva kan använda för att utveckla och övervaka sin egen läsförståelse (Andreassen, 2008). I ett specialpedagogiskt perspektiv anser vi att det är av intresse att se om och hur mindre starka läsares förmåga att förstå och sammanfatta text kan främjas av reciprok undervisning.

1.1 Syfte

Studiens syfte är att undersöka om explicit undervisning med strukturerade textsamtal enligt reciprok undervisning kan främja elevers förståelse av text samt förmåga att göra egna sammanfattningar.

1.2 Frågeställningar

Hur kan explicit undervisning med strukturerade textsamtal enligt reciprok undervisning påverka elevers förståelse av text?

På vilket sätt gynnas elevers förmåga att sammanfatta det lästa genom explicit undervisning enligt reciprok undervisning?

2. Bakgrund

Det här kapitlet behandlar inledningsvis läsning och läsförståelse ur ett historiskt perspektiv. I kapitlet kommer synen på läsning och läsförståelse att definieras ur forskningsperspektiv. Förståelse av text samt faktorer som påverkar förståelse av text beskrivs. Avslutningsvis belyses läsförståelseundervisning samt beskrivs tre olika läsförståelsemetoder med betoning på reciprok undervisning.

2.1 Historik och tidigare läsforskning

Innebörden i att vara läskunnig har förändrats. Förr i tiden räckte det med att kunna koda av och läsa upp det som stod i texten, läsningen betraktades som en färdighet. Från 1900-talets mitt förändrades samhället och behovet av en mer kritisk läsning, att kunna tolka, analysera, dra slutsatser och att kunna läsa mellan raderna ökade (Catts & Kamhi, 2005). Läsförståelse har i ett historiskt perspektiv inte haft någon central roll i undervisningen om skriftspråket. Utveckling av elevers färdigheter i läsförståelse är därmed ett relativt modernt begrepp (Strömsö, 2008). Intresset för undervisning i läsförståelse väcktes för drygt 30 år sedan när Dolores Durkin genom sin undersökning visade att användandet av läsförståelsestrategier nästan inte förekom alls. Undersökningen visade däremot att elevers läsförståelse ofta testades genom olika slag av prov (Taube, 2007a). Forskning har gjorts över barns läs- och skrivutveckling och senare forskning har visat att barns läsförmåga med läsförståelse har sjunkit (PIRLS 2006 se Skolverket, 2007a). Läsförmågan har inte sjunkit generellt, utan andelen starka läsare, som klarar mer avancerade läsuppgifter, har minskat (Skolverket, 2010). I Skolverkets Nationella Utvärdering år 2003 (Skolverket, 2004) visas att skillnader mellan hög- och lågpresterande elevers läsförståelseförmåga har ökat. Studier visar att Sverige ligger högt i jämförelse med andra länder vad gäller positiv attityd till läsning. Utvärderingen visar även att många föräldrar läser för sina barn (a.a.). Läsningen och antalet barnböcker i hemmen har dock sjunkit de senaste åren (Skolverket, 2007a).

En internationell undersökning om läsning (Reading Literacy Study) av IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) som återges i rapporten *Vad händer med läsningen?* (Skolverket, 2007b) visar på framgångsfaktorer för elevernas läsutveckling som ett väl utrustat skolbibliotek med regelbundna boklån, regelbunden tyst läsning i klassen liksom högläsning av läraren. Undersökningen visar också vikten av att läraren betonar innehållet i det lästa för att utveckla elevernas läsning. Enligt Skolverket (2010) visar studier att undervisning i läsförståelse mestadels består av enskild läsning med frågor som ska besvaras. I jämförelse med andra länder ägnar lärare i Sverige inte mycket tid åt direkt läsförståelseträning med användande av strategier (a.a.). Vid 1980-talets början presenterade Palincsar och Brown (1984) metoden Reciprocal Teaching, på svenska reciprok undervisning. I metoden presenterar läraren en modell av hur strategier kan användas på konkreta texter och gradvis kan eleverna ta över ansvaret. I Palincsar och Browns studie ingick en grupp elever på högstadiet. Efter en kortare intensiv period med undervisningsmetoden visade resultatet på tydlig framgång i läsförståelseförmågan hos eleverna (Westlund, 2009).

2.2 Styrdokument

Enligt det centrala innehållet i Kursplanen 2011 för svenska och svenska som andraspråk år 1-3 ska eleven kunna använda lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll (Skolverket, 2011a). Centralt innehåll i årskurs 4-6 har tillägget ”*texter från olika medier samt för att urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna*” (Skolverket, 2011a, s. 224). Enligt Skolverkets

kommentarsmaterial till kursplanen i svenska (Skolverket, 2011b) innebär begreppet lässtrategier de konkreta sätt som en läsare använder för att angripa olika texter. Alla elever ska under sin grundskoletid få undervisning om hur man går tillväga för att läsa olika slags texter. Kursplanen slår fast att alla lärare har ett gemensamt ansvar för språkutvecklingen och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärandet (Skolverket, 2011a).

2.3 Läsning

Begreppet läsa kan beskrivas som ett möte mellan läsare och text, där läsaren är medskapare och tolkar innehållet utifrån sina tidigare erfarenheter och förväntningar (Liberg, 2006; Lundberg & Herrlin 2005). Målet vid läsning är att läsaren skall förstå det budskap som finns i de skrivna orden som sändaren levererar (Taube, 2007a). Läsning kan definieras på flera sätt. Gough & Tunmer (1986) beskriver läsning med ”*The simple view of reading*” bestående av två delar:

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

Taube (2007a) beskriver sambandet mellan dessa faktorer. Utan avkodning blir det ingen läsning och utan förståelse ingen läsning. Det krävs även motivation för att kunna avkoda ord och förstå dem (a.a.). Dalby, Elbro, Jansen & Krogh (1992) utvecklar formeln och menar att motivationen bör utgöra en tredje faktor i ”*The simple view of reading*”:

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

Avkodningsförmågan påverkas negativt om motivation saknas. Därför hör de tre komponenterna ihop. Elbro (2004) menar att läsa är en konst som barnet ska lära sig och att det är en komplicerad färdighet som kräver tid och övning för att utvecklas. Ordavkodning används endast vid läsning medan förståelse används vid tolkning av både skriftliga och muntliga budskap. Kontexten, de omgivande orden, illustrationer och så vidare, spelar en stor roll för förståelsen. Texten kan inte göra något själv utan det är läsaren som skapar de inre föreställningsbilderna (a.a.).

2.3.1 Högläsning

Enligt Elbro (2004) kan högläsning ge eleverna nya perspektiv och omvärldskunskap. Samtalet om texten fyller en viktig funktion för att utveckla text- och språkförståelse hos barnet (a.a.). Genom högläsning stimuleras barns utveckling av ordförråd, begreppsuppfattning och språklig minnesförmåga vilket i sin tur leder till ökad förståelse och i många fall även motivation att själva vilja läsa (Westlund, 2009; Elbro 2004; Lundberg 2010; Taube, 2007a; Eriksson Gustavsson, 2007). Högläsning kan ge elever kunskap om olika textstrukturer och genrer (Lundberg, 2010). En del barn kommer till skolan med 2000 högläsningstimmar och andra barn kommer med 50 timmars högläsning (Reichenberg, 2008). Lever barnet i en miljö där läsning och skrivning ingår i en naturlig aktivitet påverkas barnets attityd till skiftspråket. Medan ett barn som lever i en torftig språklig miljö kan uppleva mötet med läsning och skrivning i skolan med en känsla av otillräcklighet (a.a.). Elbro (2004) menar att högläsning kan ha betydelse för barns läsförståelse längre fram i skollåren. Dock menar Elbro att högläsning har en liten direkt påverkan på barns egen läsförmåga, då barnet självt måste läsa för att lära sig läsa. Samtidigt är högläsning viktig för att bidra till barns motivation att vilja lära sig läsa (a.a.).

2.3.2 Olika läsare

Varje läsare är unik och hur individen förstår en text är beroende på ålder och erfarenhet, vilka texter man möter och i vilket syfte man läser dem (Westlund, 2009). Begreppen goda läsare respektive svaga läsare används utifrån hur lätt eller svårt läsaren har för skriftspråket och har ingenting med personlighet att göra (a.a.). Då man jämför starka läsare med mindre starka läsare är skillnaden att en stark läsare kan anpassa sitt läsande mer flexibelt och läsa en text på olika sätt, med olika förståelsedjup, än en mindre stark läsare. För svaga läsare finns risk att utveckla ett passivt förhållningssätt till läsning (Liberg, 2006; Skolverket, 2010). Läsare skiljer sig åt när det gäller språkfärdigheter, kognitiva förmågor, förkunskaper, motivation och det strategiska arbete som görs för att förstå texters innehåll (Bråten, 2008). Catts och Kamhi (2005) beskriver att en skicklig läsare kan känna igen ord direkt och utan någon ansträngning. Den fonologiska avkodningen är nödvändig för att bli skicklig på ortografisk läsning, så kallad helordsläsning (a.a.). Goda läsare är engagerade i texten, medvetna om att bakgrundkunskap har betydelse för förståelsen samt övervakar sin läsning genom att använda olika strategier för att lösa förståelseproblem som de möter under läsningen (Nation, 2005; Westlund, 2009). Svaga läsare upplever ofta inte läslust och har svårt att urskilja viktig information i en text, samt har också svårt att sammanfatta huvudbudskapet i en text. De har svårt att koppla samman delar av en text som finns på olika ställen i texten. Likaså har de svårt att använda sin egen kunskap för att få texter att hänga samman (Westlund, 2009; Elbro, 2004). Om elevens första möte med skriftspråket upplevs som svårt och komplicerat kan undvikande strategier utvecklas tidigt och bidra till en negativ självbild. Eleven försöker minimera antalet läs- och skrivtillfällen (Eriksson Gustavsson, 2007).

2.3.3 Elevers textmöten i 9-10 årsåldern

Elever som är 9-10 år har oftast i de flesta skolsystem knäckt den alfabetiska koden och lärt sig läsa. Det är därför som läsförståelsen i denna elevgrupp undersöks i den återkommande internationella studien PIRLS (Progress in Reading Literacy Study). Elever i den här åldern läser mest för att lära sig saker samt för eget nöjes skull (Rosén & Gustafsson, 2006). Eleverna möter olika slags texter i skolan som kräver olika insatser av läsaren. De första skolåren möter eleverna till största delen berättande texter där det finns en tydlig handling som gör det lätt att leva sig in i berättelsen. Så småningom förväntas man att kunna ta del av både förklarande och argumenterande texter (Magnusson & Naucclér, 2006). Med språkets hjälp ska man kunna sätta sig in i nya sammanhang (a.a.). Läskraven ökar för elever i 9-10-årsåldern som möter allt längre och svårare texter (Westlund, 2009). När eleverna ska läsa faktatexter ställs större krav på förståelsen eftersom dessa texter oftast är mer språkligt och innehållsmässigt koncentrerade (Reichenberg, 2006). Här är det viktigt att kunna läsa mellan raderna då det finns flera tankeled överhoppade i texten. Samhällets krav på ökad läsförståelse för alla medför att läraren måste känna till vad som utvecklar förståelsen och organisera sin undervisning så att förståelsen främjas (Westlund, 2009).

2.3.4 Flickor och pojkars läsning

Barn som tycker om att läsa kallas ibland för bokslukare. Tyvärr tycks andelen av dessa minska, speciellt bland pojkarna. Pojkar läser ofta serier, på dataspel och textremсор på TV, men den typen av läsning räcker inte till för att uppnå den läsfärdighetsnivå som är nödvändig (Lundberg & Herrlin, 2005). Flickor ägnar mer tid åt att läsa på fritiden än vad pojkar gör. Nästan dubbelt så många flickor som pojkar har en mycket positiv inställning till läsning (Skolverket 2010a). Studier om flickors och pojkars läsförmåga visar att flickor som grupp läser generellt sett bättre än pojkar och att skillnaderna är större bland yngre än bland äldre elever. Flickor gynnas mer av berättande och skönlitterära texter än pojkar (Skolverket, 2004).

Skillnader i prestation beroende på om huvudpersonen i texten är kvinnlig eller manlig kan märkas. Enligt Skolverket (2007b) har pojkar sämre läsresultat än flickor. Ett sätt att öka pojkarnas läsintresse är att matcha rätt bok med rätt person. Idag finns flertalet böcker som riktar sig mot pojkar. Vid fjortonåringars läsning av texter presterade pojkarna bättre med manlig huvudperson i texten än med kvinnlig (Skolverket, 2004). Att flickor genomsnittligt läser bättre än pojkar kan ha biologiska och miljömässiga förklaringar. En av dessa kan vara pojkars sena mognad. I samband med skolstarten kommer pojkarna igång senare med läsningen, något som kan hänga kvar under skoltiden. En annan förklaring kan vara att det är en större andel kvinnor än män som undervisar i läsning, vilket ger en avsaknad av manliga förebilder i skolan (Taube, 2007a).

2.4 Förståelse av text

Det här avsnittet tar upp olika komponenter i läsförståelseprocessen samt faktorer som anses ha stor betydelse för läsförståelsen. Enligt Andreassen (2008) och Elbro (2004) finns det många olika faktorer som har betydelse för förståelse av text. Perfetti, Landi och Oakhill (2005) menar att det inte finns någon tydlig gränsdragning mellan de förståelseprocesser och faktorer som påverkar förståelsen. Vid läsning har alla faktorer en ömsesidig påverkan på varandra.

2.4.1 Definition av förståelse

Elwér (2009, s. 163) har tolkat Britton och Graesser (1995) som har en definition av förståelse av som gäller både talat och skrivet språk

”... den dynamiska processen att konstruera sammanhängande representationer och inferenser på många nivåer av text och kontext inom ett minnessystem med begränsade resurser”

I definitionen finns enligt Elwér (2009) många av de centrala delarna av förståelseprocessen. Denna process är aktiv och skapande. Läsaren eller lyssnaren bygger upp mentala bilder i minnet utifrån den information som presenteras på olika nivåer i texten och kopplar samman detta med sina egna erfarenheter. Enligt Elbro (2004) är den språkliga förståelsen den viktigaste förutsättningen för läsförståelse. Barn har en ganska välutvecklad språkförståelse när de börjar skolan, men det nya och svåra för barnen är avkodningen.

2.4.2 Förståelse av talat och skrivet språk

Det finns skillnader i de villkor som ställs i talat respektive skrivet språk (Catts & Kamhi 2005; Lundberg, 2010; Elbro 2004; Elwér 2009). Det finns flera stödjande element i förståelse av tal jämfört med förståelse av skriven text. Förståelsen av tal förenklas för lyssnaren då hjälp ges att tolka budskap genom bland annat talarens gester och prosodi. Skriftspråk är mer kompakt när det gäller ordförråd och syntax. Det innehåller färre upprepningar än talat språk samt har inte pauser, betoning och intonation som det talade språket har (Elbro, 2004; Elwér, 2009). I skriftspråket måste läsaren själv ge liv åt texten (Lundberg, 2010). Läsaren ställs i skriftspråket inför tysta och orubbliga påståenden samt har mindre möjligheter att kommunicera tankar och frågor direkt i jämförelse med talat språk. I talat språk finns kontext, till exempel kroppsspråket och miljön runt oss, som hjälp för att förstå (Taube, 2007b). En fördel med skriven text är att läsaren har möjlighet att läsa i sin egen takt och gå tillbaka och titta på textdelar igen (Elwér, 2009). Elevernas muntliga språkkompetens har stor betydelse för läsförståelsen (Bråten, 2008). Läsning handlar om att förstå det skrivna språket. Språket

innefattar mycket till exempel ordförråd, grammatisk medvetenhet, kunskap om språkets uppbyggnad och om språkliga strukturer (a.a.). Barn som i förskoleåldern förstår hur talat språk är uppbyggt har goda förutsättningar för den kommande läsinläringen (Elbro, 2004). Det finns många likheter mellan förståelsen av talat och skrivet språk eftersom det finns flera färdigheter som krävs i allmänhet för att förstå ett språk. Både läsare och lyssnare gör slutledningar i form av inferenser (Elbro, 2004). Likheterna är enligt Catts och Kamhi (2005) störst när det gäller ordförråd.

2.4.3 Hörförståelse

Läsförståelse och hörförståelse hör i flera fall samman. Den som har problem med läsförståelse, kan också ha problem med hörförståelsen (Höien & Lundberg, 1999). Genom att barn lyssnar på högläsning utvecklas deras hörförståelse och de får en känsla för hur en berättelse kan vara uppbyggd (Frost, 2002). Genom att höra text och samtidigt se texten ökar oftast förståelsen hos elever med avkodningssvårigheter, vilka oftast har stor nytta av att höra texten (Jacobson, 2006). En del elever har svårt för att minnas det de läst själva, men klarar bättre att ta till sig textens innehåll när de lyssnar på uppläst text (Druid Glentow, 2006; Höien & Lundberg, 1999). Den upplästa texten är dock fortfarande av skriftlig karaktär när det gäller ordförråd, meningsbyggnad, textbindning och krav på att göra inferenser (se avsnitt 2.5.1), vilket gör att den blir svår att förstå för många elever (Lundberg 2010; Elbro 2004).

2.4.4 Läsförståelse

Begreppet läsförståelse är komplext, vilket gör det svårt att göra en enkel definition (Westlund, 2009). Bråten (2008, s.13-14) definierar att läsförståelse är:

”att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den”.

Det finns två olika grundläggande aspekter av läsförståelse. Det handlar om att som läsare hitta och utvinna den mening som författaren lagt in i texten samt att göra den meningsfull för sig själv utifrån textens innehåll, egna erfarenheter och kunskaper (Bråten, 2008). Läsförståelse är en dynamisk och målorienterad process som innefattar färdigheter, tidigare kunskap och motivation (Westlund, 2009). Läsförståelse handlar inte bara om att avkoda ord och meningar, utan om ett mycket komplicerat samspel mellan läsaren och texten. Texter kan vara olika ifråga om genre, men också vara mindre väl uppbyggda eller strukturerade samt kan ge mer eller mindre information eller beskrivning om textens ämne (Reichenberg & Lundberg, 2011). Till skillnad från avkodningen kan inte läsförståelsen automatiseras och strukturerad undervisning behövs för att den ska öka (Elbro, 2004; Höien & Lundberg, 1999). En av de mest avancerade formerna av läsförståelse är att läsa mellan raderna, så kallad inferensläsning (Elbro, 2004). Kontexten (de omgivande orden, illustrationer osv.) spelar en stor roll för språkförståelsen, medan avkodningen inte är beroende av denna. Om texten ska hänga samman är läsarens aktiva medverkan nödvändig, eftersom texten inte säger allt (a.a.). Den sociokulturella kontexten till exempel lärarens undervisning, lärmiljön i klassen, men även förhållanden utanför klassrummet som skolkultur, hemmiljö med mera har betydelse för hur elevernas samspelar med texten och därigenom förstår den (Bråten, 2008). Läsförståelse är även beroende av textens läsbarhet, överensstämmelse mellan innehållet i texten och elevernas förkunskaper samt elevens strategianvändning i anknytning till läsningen (Palincsar & Brown, 1984; Andreassen 2008; Reichenberg & Lundberg, 2011).

2.5 Faktorer som påverkar förståelse av text

Läsarens förmåga att komma ihåg och integrera textinformation (arbetsminne), syntaktisk och semantisk kunskap (grammatiska strukturer samt ordkunskap), att skapa inre mentala bilder samt att kunna läsa mellan raderna (göra inferenser) är faktorer som påverkar läsförståelsen (Westlund, 2009). Det är viktigt att ha förståelse för hur de olika faktorerna i läsförståelseprocessen samverkar med varandra (Kintch & Rawson, 2005).

2.5.1 Inferenser

När läsaren gör inferenser fyller han eller hon i de tomrum som finns i texten för att få förståelse (Westlund, 2009). Med hjälp av bakgrundskunskap som läsaren har om textens ämne skapar sig läsaren en inre föreställning som gör att läsaren sluter sig till något som inte står direkt i texten (Lundberg & Herrlin, 2005). Inferenser delas in i modellbaserade inferenser, som kan kopplas till schemateorin (se avsnitt 2.5.2.) samt textbaserade inferenser, som handlar om att kunna integrera information som ligger på skilda ställen i texten. På vilket sätt som läsaren gör inferenser påverkas av läsarens kulturella och sociala bakgrund, ålder eller lässituation (Westlund, 2009; Strömsö 2008). Läsare gör långt ifrån alla de inferenser som är möjliga eftersom det skulle kräva en alltför stor mental ansträngning. De som har god förmåga att förstå text gör fler anaforiska inferenser än de som har sämre förmåga till förståelse (Perfetti et al., 2005). En anaforisk inferens är enligt Perfetti et al. (2005) när man förstår att till exempel ”*Emil*” i en mening är samma person som ”*han*” i följande mening. ”*Emil är törstig. Han dricker*”. Skillnader när det gäller inferensanvändning mellan starka och mindre starka läsare kan bero på skillnader i förkunskaper. Andra orsaker kan vara att de som är mindre starka när det gäller läsförståelse inte vet hur man gör inferenser eller att de har sämre förmåga att bearbeta det lästa och därmed en sämre förmåga att göra inferenser (a.a.). Många texter i läroböcker har mycket implicit information. Bristen på explicit information gör att eleverna behöver göra många inferenser. Elever som är duktiga på att inferera får ett försprång framför de mindre duktiga. Om läsaren inte har de nödvändiga förkunskaperna som krävs för att inferera så kan läsaren inte bilda en sammanhängande representation av texten (Reichenberg, 2000).

2.5.2 Schema

De erfarenheter och kunskaper en människa har samlat på sig kallas för scheman. Dessa scheman styr vår läsning och hur vi lyssnar (Lundberg, 2010). När ny information tillkommer, genom läsning eller nya erfarenheter sammanfogas den nya informationen med den gamla och schemat rekonstrueras (Höien & Lundberg, 1999). Genom att vi aktivt använder vår förkunskap för att få texten att hänga samman kan vi få en ökad förståelse för texter (Elbro, 2004). Läsförståelse kräver att läsaren tolkar och knyter samman det lästa med sina tidigare erfarenheter, vilket innebär att läsaren ofta gör utfyllnader i texten. Vilka utfyllnader som görs när vi tolkar informationen i en text styrs av olika tankestrukturer eller begreppsliga scheman som finns lagrade i hjärnan (Reichenberg, 2000). Tillgången till schema skiljer en stark och en svag läsare åt när det gäller läsförståelse. Genom god tillgång till schema kan eleverna lättare ta till sig information, se det viktiga i texten, dra slutsatser, sammanfatta samt upptäcka ny information (Catts & Kamhi, 2005; Strömsö, 2008). En text kan i stort sett bli obegriplig om man som läsare saknar möjlighet att aktivera fungerande scheman. Då spelar det ingen roll att man förstår alla ord och klarar satsbyggnaden i de enskilda meningarna (Lundberg, 2010). Eleverna behöver redan i tidig ålder kunna koppla på sina scheman för att förstå berättelser och texter. Pedagoger kan hjälpa eleverna med deras scheman, förförståelse, genom att prata om texten i förväg och kanske visa bilder till texten (Lundberg, 2010). Enligt Taube (2007b) blir dock vissa elever med avkodningssvårigheter alltför beroende av yttre ledtrådar. Lundberg (2010) menar att det finns en risk med att vi hjälper eleverna för mycket med

information om sådant som de skulle behöva tänka själva. Det finns även en risk för att aktivera scheman som kan vara förvirrande och kanske kan hindra förståelsen (a.a.).

2.5.3 Ordförråd

Det finns samband mellan ordkunskap, hörförståelse och läsförståelse. Dessa delar hos barnet går att utveckla tidigt genom att använda ett utvecklat språk när man som pedagog samtalar med barnet. Det är viktigt att skapa en rik språkmiljö på förskolan (Westlund, 2009). Ju fler ord man kan, desto lättare är det att förstå det man läser (Reichenberg, 2008). Ordförråd är den viktigaste enskilda faktorn bakom läsförståelse (Myrberg, 2007; Westlund, 2009). Ett rikt ordförråd är nyckeln till läsförståelse samtidigt som läsning ger ett rikt ordförråd (Elbro (2004). Det räcker dock inte med att förstå orden utan man måste också kunna tolka det man läser, förstå sammanhanget (Reichenberg, 2006). Lärarens undervisning i ordkunskap har stor betydelse för elevernas läsförståelse (NRP, 2000). Ehri och Rosenthal (2007) har genom observationer i klassrum konstaterat att lärare oftast bara förklarar nya ord muntligt vid t.ex. högläsning. Enligt Ehri och Rosenthal ökar både ordkunskap och stavningsförmåga hos eleverna om läraren samtidigt också skriver ordet på tavlan. Detta eftersom hjärnan då registrerar hur ordet ser ut, vilket leder till att ordet lättare lagras i långtidsminnet (a.a.).

2.5.4 Ordavkodning och läsflyt

En självklar förutsättning för att man ska kunna läsa är att man kan identifiera de skrivna orden (Lundberg & Herrlin, 2005). Avkodnings- och förståelseprocesser samverkar när läsaren försöker att förstå meningen i en text. En snabb och säker ordavkodning är avgörande för läsutvecklingen och en förutsättning för läsförståelsen, så att man kan koncentrera sig på vad man läser, inte på själva läsningen (Elbro, 2004; Taube, 2007a; Ehri 2005; Palincsar & Brown 1984). Många elever med läs- och skrivsvårigheter har svårt att förstå vad de läser eftersom ordavkodningen tar energi och lägger beslag på de mentala resurserna i så hög grad att tolkningsarbetet inte får tillräcklig plats (Höien och Lundberg 1999). Ehri (2005) menar att kännetecknet för skicklig läsning är förmågan att läsa individuella ord exakt och snabbt både ensamma och i text. För en skicklig läsare räcker det med en snabb titt på ett ord för att se dess uttal och mening. Att kunna läsa och känna igen ord automatiskt med synminnet är värdefullt eftersom läsaren då kan fokusera uppmärksamheten på att konstruera innebörden av texten.

Det räcker inte med att enbart kunna avkoda väl eller att förutsätta ett innehåll utifrån övriga ord eller bilder i texten (Westlund, 2009). Även om eleverna klarar avkodningen kan de ha svårt att läsa med förståelse. Det är skillnad på att läsa en hel text och skapa sig en helhetsuppfattning än att läsa en text ord för ord. Att se sammanhang och dra slutsatser av det lästa är mycket mer kognitivt krävande än att enbart koda av ord (Reichenberg, 2000). Undervisning i avkodning och språkförståelse står inte i motsatsförhållande till varandra utan bör följas åt (Elbro, 2004). Läsförståelse uppstår inte automatiskt för att man kan läsa flytande (Westlund, 2009; Taube, 2007a). Trots att en del elever har en korrekt avkodning räcker inte deras ordförråd och kunskaper till för att ta till sig innehållet i texten (Druid Glentow, 2006). Även om läsflyt och förståelse inte alltid följs åt menar Lundberg och Herrlin (2005) att dessa faktorer hänger intimt samman. När en elev kan läsa sammanhängande text snabbt och felfritt kan den rätta satsmelodin komma fram och underlätta den minnesbelastning som längre meningar kräver (a.a.). Å andra sidan menar Elbro (2004) att läshastigheten i sig inget har att göra med hur pass väl man förstår en text.

2.5.5 Motivation

Enligt Guthrie, Wigfield och Perencevich (2004) finns det vissa faktorer som spelar stor roll för läsmotivationen. Dessa faktorer är följande: förväntningar på att klara av det man ska göra eller bemästra uppgiften, inre motivation och mål för bemästrande. Bråten (2008) menar att förväntningarna på att klara av läsuppgifter till stor del beror på läsarens tidigare erfarenheter av läsning. Om en elev har positiva erfarenheter av läsning har eleven ofta förväntningar på att det ska gå bra även nästa lästillfälle. Har eleven svårigheter och misslyckats med textrelaterade uppgifter är det troligt att förväntningarna på bemästrande av nya texter är låga (a.a.). Upprepning som metod möjliggör för barnet att bemästra uppgiften och hör starkt ihop med motivation menar Frost (2002). Logan, Medford och Hughes (2011) belyser i sin undersökning den inre motivationens betydelse för svaga respektive starka läsare. Enligt studien är den inre motivationen viktigare för lässvaga elever än den är för lässtarka elever när det gäller viljan att förbättra sin läsförståelse. Enligt Guthrie et al. (2004) påverkar läsarens grad av ansträngning och motivation läsförståelsen. Elevens motivation kan påverkas av lärarens feedback på ansträngningen, vilken bör kopplas till uppgiften snarare än till eleven som person (a.a.). Westlund (2009) hävdar att elevernas förmåga att vilja anstränga sig för att klara av en uppgift ofta underskattas. Jenner (2004) menar att motivationen är nödvändig för att utveckla kunskap i ett ämne. Motivation är enligt Jenner inte en medfödd egenskap hos individen utan en följd av det bemötande och de erfarenheter man gjort. Eriksson Gustavsson (2007) menar att det som eleven tycker är roligt att läsa och förstår ändamålet med, påverkar motivationen och läsprestationen, hur bra det går med läsningen.

2.5.6 Metakognition

Enligt Catts och Kamhi (2005) är metakognition en avgörande faktor för god läsförståelse. Metakognition innebär en medvetenhet om de egna tankeprocesserna, den egna inläringen (Lundberg, 2010). Det innefattar kunskap om, och förmåga att styra sitt tänkande, vilket sker före, under och efter läsning (Arnbak, 2010). Keene och Zimmermann (2003) menar att reflektionen över sitt eget tänkande är en viktig del av läsandets mosaik. Framgångsrik läsning är en aktiv handling och man brukar tala om att den gode läsaren använder sig av metakognitiva strategier, eller övervakar sin läsning (Lundberg, 2010; Nation, 2005; Reichenberg, 2008; Perfetti et al., 2005; Westlund, 2009). Det innebär att läsaren vet vilka åtgärder man kan ta till om man inte förstår samt att läsaren kan planera och utvärdera sin läsning (Catts & Kamhi 2005). Med hjälp av metakognitiva processer kan man kontrollera sin förståelse när man läser, men även när man lyssnar (Nation, 2005). Enligt Bråten (2008) kan läsförståelsestrategier definieras som mentala aktiviteter som läsaren väljer att sätta igång för att tillägna sig och ordna och fördjupa information från text samt för att övervaka och styra sin egen textförståelse. Keene och Zimmermann (2003) menar att det är flera elever som inte är medvetna om sina egna tankeprocesser och därigenom sin egen förståelse. Dessa elever tänker inte på sin egen tankeprocess, läser inte kritiskt, analytiskt, fantasifullt eller sökande. De känner sig inte trygga med vad de ska göra när texten blir svår att förstå och vet inte heller vad de behöver veta för att förstå en text.

2.5.7 Minne

Arbetsminne är en viktig faktor för läsförståelse. Personer med specifika läsförståelseproblem har ofta brister i arbetsminnet (Herkner, 2011). Arbetsminne och individers förståelse av text har starka samband då läsning innebär att information måste lagras under viss tid (Westlund, 2009). Vid läsning av långa ord kan arbetsminnet avlastas genom att dela upp ordet i mindre delar. Läsförståelse hör också ihop med långtidsminnet, som har med lagrad kunskap som scheman och språkkunskaper att göra (a.a.).

2.5.8 Textens betydelse för läsförståelse

Hur texten ser ut och är uppbyggd påverkar läsförståelsen. Texten får liv först när den läses och därmed får betydelse för läsaren (Westlund, 2009). Det finns olika sätt att avgöra en texts svårighetsgrad. Reichenberg (2000) tar upp begreppet koherens. En text som är skriven med sammanhang är koherent, vilket är bättre ur läsbarhetssynpunkt än en text som inte är det. Texten har då drag som underlättar för läsaren att se orsaks- och verkan samband. Den innehåller tydligare bindningar mellan olika delar av texten och förklaringar av svåra ord. (a.a.). Reichenberg (2000) genomförde en studie som visade att elevernas läsförståelse ökar om lärobokstexter i historia och samhällskunskap har hög grad av röst och kausalitet. Att texten har röst innebär enligt Reichenberg att texten är personlig och mer talspråklig (2000). Begreppet kausalitet tydliggör implicita orsakssamband. Texter som har många orsakssamband och kausala satskonnekteror underlättar för läsaren att se logiska samband och inferera. Det kausala sambandet hjälper svaga läsare att läsa snabbare samt tillför texten meningsfullt innehåll som ger sammanhang och förståelse (a.a.).

Det är inte lätt att hitta rätt text till eleverna. För svåra texter kan leda till att eleverna ”*inte kommer med på läståget*” (Reichenberg & Lundberg, 2011, s.23). För lätta texter kan göra att vissa elever tappar lusten (a.a.). När man tittat på en texts läslighet menar man textens layout, typsnitt samt teckensnitt. När man ser till textens läsbarhet menar man de olika språkliga drag som gör att texten är lätt att förstå (Reichenberg & Lundberg, 2011). Läsbarheten i en text kan mätas i stora drag genom läsbarhetsformler, till exempel genom LIX (Läsbarhetsindex) som skapats av Björnson (1968). Genom LIX kan man få reda på den genomsnittliga meningslängden i en text samt andelen ord som har fler än sex bokstäver (a.a.). LIX tar dock bara hänsyn till språkets yta och visar inte textens koherens (Reichenberg, 2000). Många böcker som har i syfte att vara lättlästa blir istället svårare eftersom det tas mer hänsyn till textens ytstruktur än till forskning om faktorer som gör texter lättare att förstå. I vissa fall när man försöker att få texten lättläst blir texten mindre koherent, får en lägre grad av sammanhang vilket gör att texten blir svårläst (Reichenberg, 2008).

2.6. Läsförståelseundervisning

Enbart tyst läsning är inte den bästa strategin för att utveckla god läsförståelse hos alla elever, samtidigt är det viktigt att läsa mycket för att bli en bra läsare (Westlund, 2009; Taube, 2007a). Myrberg (2007) har myntat begreppet ”komfortläsare” och Reichenberg (2008) ”bekvämlighetsläsare”, vilket innebär att läsaren läser för enkla texter och därmed inte utmanas i sin läsning. Å andra sidan utmanas inte eleverna om de läser alldeles för svåra texter (Westlund, 2009). Genom att eleverna aktivt är med och läser och skriver tillsammans med läraren visas de på hur texter kan förstås och användas på olika sätt (Björk & Liberg, 1996). Wiksten Folkeryd, Geijerstam och Edling (2006) tar upp begreppet textrörlighet. Det är viktigt att kunna samtala om innehållet i texter för att förstå helheten. En elev som är textrörlig kan i textsamtal röra sig in och ut ur texten, samtala om en text på flera olika sätt och belysa texten ur olika perspektiv. Ges elever möjlighet att utveckla textrörlighet i samtliga ämnen kan texterna i de olika ämnena levandegöras och fungera som redskap i lärandet (a.a.). Mottot för all läsning bör vara att eleverna tycker att det är roligt, då utvecklas deras språk och de kan tillgodogöra sig olika typer av text (Björk & Liberg, 1996).

Eftersom metakognition kan leda till att vi läser mer på djupet, analyserar mer och tänker kritiskt och självständigt kring texter borde undervisning i läsförståelsestrategier få mer fokus (Keene & Zimmermann, 2003). Syftet med direktundervisning i läsförståelsestrategier är att göra eleverna aktiva (Westlund, 2009). Strategier har, när eleverna lärt sig använda dem, visat

sig hjälpa elever som har problem med förståelsen (Höien & Lundberg, 1999). Förmågan att tillämpa olika lässtrategier utvecklas under de tidiga skolåren och fortsätter sedan att utvecklas under hela skoltiden (a.a.). Det finns en utvecklingspotential i alla elevers läsförmåga och skolans uppgift är att ge strukturerat stöd för att vidareutveckla den (Skolverket, 2010). Om läraren tydliggör det som inte är så viktigt i en text kan det hjälpa eleverna att bättre förstå vad som är det väsentliga i texten (Keene & Zimmermann, 2003). Läraren har stor betydelse för elevernas utveckling av läsförståelse (NRP, 2000). Om läraren undervisar om olika typer av texter bidrar det till att eleverna får lättare att förstå textens innehåll utifrån att de vet hur just den typen av texter brukar vara uppbyggda (Westlund, 2009). När en läsförståelsemodell används i undervisningen är det viktigt att läraren först berättar varför man behöver strategier samt hur de används. Därmed knyts läsförståelsemodellen till metakognition (Westlund, 2009).

Explicit förståelseundervisning innebär konkret och direkt undervisning där lärare förklarar och visar eleverna effektiva lässtrategier samt praktiskt demonstrerar hur strategierna fungerar. Syftet är att göra eleverna uppmärksamma på hur de själva kan gå tillväga för att få så god förståelse som möjligt av texten som de läser (Andreassen, 2008; Anmarkrud, 2008). Implicit undervisning förklarar Andreassen (2008) med att eleven lär sig hur den aktuella texten ska förstås genom att t.ex. svåra ord förklaras före läsning och att eleven får kontrollfrågor efter läsning. Eleverna får inte strategierna förklarade för sig på ett sådant sätt som gör att de kan använda dem på annan text (a.a.). Även om vissa elever verkar utveckla strategier i läsförståelse utan explicit undervisning så har en majoritet av alla elever stor nytta av en direkt undervisning i läsförståelsestrategier (Catts & Kamhi, 2005). Samtal mellan olika läsare om texter som lästs gemensamt har effekt på läsförståelsen. Det gäller även samtal om vilka strategier som man använder (Westlund, 2009). När man får redogöra för sin förståelse genom att kommunicera och argumentera för den tillsammans med andra läsare så påverkas förståelsen positivt (NRP, 2000).

När det gäller den direkta undervisningen av läsförståelse menar Westlund (2009) att i stort sett all läsforskning visar att lärarens kompetens att vägleda elever för att utveckla deras läsförståelse är av avgörande betydelse. Undervisning i läsförståelse bör ske från skolstart (Elbro, 2004). Klassrumsmiljön är betydelsefull i elevers process att utveckla sin läsförmåga. Läraren har en viktig roll i denna process när det gäller att skapa en god miljö (Damber, 2010). Ute på skolorna är den läsförståelseundervisning som sker oftast av det implicita slaget (Andreassen, 2008). Resultatet av PIRLS 2006 visar att det är ovanligt att svenska lärare undervisar i lässtrategier och att det sker i signifikant lägre grad än snittet i övriga deltagande länder. Den vanligaste aktiviteten vid undervisning av läsförståelse är enskilt arbete där eleverna svarar på frågor i övningsböcker eller att skriva om det som de läst (Skolverket, 2007a). Westlund (2009) menar att endast hälften av eleverna kommunicerar innehållet i texten och få lärare undervisar om strategianvändning. Enligt Skolverket (2011a) ska läraren ansvara för att eleverna får pröva olika arbetsätt och arbetsformer.

2.6.1 Att mäta läsförståelse

Kartläggning av strategianvändning kan ske både informellt genom att läraren i det dagliga läs- och förståelsearbetet observerar eleverna samt formellt genom prov eller bestämda uppgifter (Andreassen, 2008). Läsförståelse är inte enkelt att mäta eller observera eftersom det är en förhållandevis tyst aktivitet (Rosén & Gustafsson, 2006). Eftersom läsförståelse är ett komplicerat fenomen som inte är lätt att observera eller mäta genom enkla testuppgifter finns det inte så många goda prov när det gäller läsförståelse (Lundberg & Herrlin, 2005). Läsförståelse kan dock observeras indirekt genom att se hur läsaren svarar på frågor om

texten eller löser uppgifter kring texten samt i textsamtal. Information om läsares läsförståelse kan också fås genom att läsaren skriver en sammanfattning av den lästa texten eller genom andra textövningar eller andra läsprov av skilda slag (Rosén & Gustafsson, 2006). Reichenberg (2008) menar att man kan se på elevernas sammanfattningar om de har uppfattat huvudbudskapet i texten och därmed har förstått texten. När eleven använder egna ord i sammanfattning av text, visar eleven att han/hon har gjort texten till sin egen och förstått den (Andreassen, 2008).

2.7 Forskningsbaserad undervisning i läsförståelsestrategier

Ur Palincsar och Browns (1984) läsförståelsemetod Reciprocal Teaching, som enligt svensk översättning benämns som reciprok undervisning (RU), har andra läsförståelsemodeller uppkommit. Transactional Strategies Instruction, TSI, svenskt översatt som transaktionell strategiundervisning är en av dessa modeller. Denna modell bygger på Pressley och Wharton-McDonalds forskning som startade på 1990-talet. Modellen går ut på att eleverna samtalar om olika slags strategianvändning vid olika slags texter. Därigenom sker en transaktion mellan läsare och texter. Lärare och elever diskuterar och accepterar olika tolkningar beroende på om de är rimliga eller inte. TSI bygger på flera sätt på komponenter som även finns i RU, till exempel när det gäller att kunna sammanfatta och skapa inre mentala bilder. I TSI tänker man ofta högt för att synliggöra sina tankar för varandra (Westlund, 2009).

Concept-Oriented Reading Instruction, CORI, begreppsorienterad läsundervisning, bygger på Guthries forskning som påbörjades i slutet av 1960-talet. CORI har dokumenterad effekt på förståelse och ämneskunskap inom NO-ämnena och till viss del även inom SO-ämnena. Läsengagemang är ett centralt begrepp inom modellen och det innefattar motivation, begrepskunskap, strategiundervisning och social interaktion. Delarna inom CORI består i att aktivera förkunskap och rikta uppmärksamhet på centrala begrepp i ämnet. Därigenom ges motivation för eleverna att ställa frågor. Aktiv informationssökning och organiserad kunskap som visas på ett grafiskt sätt genom teckningar, diagram eller tankekartor är också en del i CORI (Westlund, 2009).

2.8 Reciprok undervisning (RU)

Reciprok undervisning är en samtalsmodell där eleverna får turas om att vara samtalsledare med stöd av läraren som har visat hur man ställer frågor, reder ut svåra ställen i texten, sammanfattar och ser framåt. Eleverna får träning i att ställa olika typer av frågor och följa upp sina kamraters svar (Palincsar & Brown, 1984; Reichenberg, 2006). Reciprok betyder ömsesidig. Med det menas ömsesidighet mellan lärare och elever samt eleverna emellan. Undervisningen med strategianvändning och textförståelse sker i dialogform där eleverna är aktiva hela tiden och var och en bidrar på sin nivå (Andreassen, 2008; Reichenberg & Lundberg, 2011). Det är enligt Palincsar och Brown (1984) viktigt att välja texter som har en hög grad av läsbarhet samt där innehållet inte ställer ouppnåeliga krav när det gäller förkunskaper (Reichenberg & Lundberg, 2011). Reciprok undervisning betonar särskilt förståelsefrämjande strategier. Sådana strategier kan även vara till hjälp i andra situationer än vid läsning, till exempel för att nå ökad hörförståelse (Andreassen, 2008; Reichenberg & Lundberg, 2011). Palincsar och Brown (1984) studerade forskning och kom fram till sex kognitiva aktiviteter som kan främja läsförståelsen. De kognitiva aktiviteterna innefattar att eleven måste ha målet med läsningen klart för sig och vara medveten om att relevanta bakgrundskunskaper måste aktiveras vid läsning av text. Eleven behöver kunna skilja på viktig och mindre viktig information i texten, kunna förhålla sig kritisk till innehållet, styra

och kontrollera sin egen förståelse samt kunna tolka och göra förutsägelser (Reichenberg & Lundberg, 2010).

2.8.1 De fyra läsförståelsestrategierna inom RU

Genom metoden reciprok undervisning presenterar Palincsar och Brown (1984) fyra centrala strategier som återspeglar de viktigaste funktionerna hos god läsförståelse. 1) *Förutspå* 2) *ställa frågor*, 3) *klargöra* och 4) *sammanfatta*. Alla fyra strategierna innefattar att eleven aktiverar relevanta förkunskaper (a.a.).

1. *Förutspå/förutsäga/föregripa handlingen* betyder att eleven i förväg gör antaganden om vad texten handlar om utifrån textens titel, rubriker, bilder eller efter en kort överblick. Strategin innebär att eleven drar slutsatser utifrån sina tidigare kunskaper och insikter samt fortlöpande kontrollerar om slutsatserna stämmer. Eleverna gör därmed inferenser och drar slutsatser från vad de vet i jämförelse med ny information som ges i texten (Andreassen, 2008; Reichenberg & Lundberg, 2011).

2. *Ställa frågor* innebär att eleverna ställer egna frågor före, under och efter läsningen av texten. Eleverna ska träna på att kunna skilja det väsentliga i texten från det oväsentliga (Reichenberg och Lundberg, 2011). Genom att ställa frågor till texten identifierar eleven viktig information i texten samt testar sin egen förståelse (Andreassen, 2008). Läraren får även möjlighet att se om eleverna har förstått texten (Reichenberg & Lundberg, 2011).

3. *Klargöra/reda ut oklarheter* innebär att då eleven möter något som är särskilt svårt att förstå i texten bedömer eleven vad som kan göras för att reparera bristande förståelse (Andreassen, 2008). Det kan till exempel handla om svåra ord, komplicerad syntax eller att finna centrala idéer (Reichenberg & Lundberg, 2011).

4. *Sammanfatta* texten med egna ord (Reichenberg & Lundberg, 2011). Sammanfatta innebär att eleven koncentrerar sig på huvudinnehållet i texten och skiljer mellan viktig information i texten och mindre viktig information. Genom att formulera en sammanfattning med egna ord kan eleven kontrollera sin förståelse av innehållet (Andreassen, 2008).

Enligt Andreassen (2008) är det svårt att veta vilka av de fyra lässtrategierna som ger mest effekt för att öka läsförståelsen och minnas stoffet bättre. Samma kognitiva processer kan aktiveras i flera av strategierna. Läsprogram som innebär att eleverna använder strategier som innefattar att de förklarar sammanhang i en text och tänker högt leder till att eleverna förstår och minns bättre än program där eleverna inte behöver göra detta (Andreassen, 2008). Det kan vara svårt för eleverna att uppnå en nivå där de formulerar frågor och sammanfattningar med egna ord om övningen inte pågår under så lång tid (Andreassen, 2008).

Enligt Oczkus (2003) kan gruppdialogen struktureras så att varje strategi representeras av en viss figur där eleverna får spela de olika rollerna. Det kan vara lättare att ändra sitt eget beteende och tänkande när man spelar en roll, särskilt om rollen är definierad i förhand (a.a.). Oczkus (2003) använder Spådamen Sibylla, Nicke Nyfiken, Detektiven Sherlock Holmes och cowboyn Lucky Luke. Palincsar och Brown använder inte symboler för strategierna. Enligt en studie av McKeown, Beck och Blake är det gynnsamt att använda symbolerna, men man får inte låta dem ta överhanden så att eleverna koncentrerar sig för mycket på att komma ihåg namnen på strategierna istället för på innehållet i texten och själva strategianvändningen (Reichenberg & Lundberg, 2011).

2.8.2 Lärarens roll

I början av arbetet med reciprok undervisning tänker läraren högt, modellerar för att visa eleverna hur strategierna fungerar. Allteftersom får eleverna sedan ta över lärarens roll. Läraren får då en stödjande funktion för den elev som är samtalsledare (Palincsar & Brown, 1984; Oczkus, 2003; Reichenberg & Lundberg, 2011). Målet är att eleverna så småningom ska kunna använda lämpliga lässtrategier på egen hand och även utanför skolans värld (Westlund, 2009). Att arbeta med läsförståelsestrategier är inte bara något för svenskläraren utan det behöver alla lärare göra oavsett vilket ämne de undervisar i (Arnbak, 2010). Det är viktigt att tänka på att en undervisningsmodell aldrig kan väga upp kontakten mellan lärare och elever. Metoden reciprok undervisning kan inte i sig själv utveckla läsförståelse. Utveckling som ger positiva effekter beror på hur engagerat och aktivt läraren arbetar tillsammans med eleverna (a.a.). Dialogen kan vara en kritisk punkt i många klassrum eftersom lärare behöver tid och övning i att ställa bra frågor som kan föra dialogen framåt (Andreassen, 2008). Det är viktigt att läraren ger eleverna feedback när eleverna tänker högt kring strategierna för att eleverna ska utvecklas i sin strategianvändning (Reichenberg & Lundberg, 2011). Läraren måste planera det stöd som eleverna får i strategiarbetet och göra eleverna allt mer självständiga annars finns en risk att de blir för beroende av läraren eller av mer kunniga elever (Mitchell, 2008).

2.8.3 Elevsamarbete

I skolan finns möjligheter att bearbeta text tillsammans med andra, en möjlighet som oftast inte återkommer senare (Westlund, 2009). Det är viktigt i reciprok undervisning att skapa en miljö som gör det möjligt för eleverna att samarbeta kring texter (Reichenberg & Lundberg, 2011). När RU prövats i forskningssammanhang har de elever som i början varit svaga haft störst nytta av strategianvändning. Förklaringar till detta har varit att dessa elever har stort utbyte av att delta i samarbete eftersom de duktiga eleverna då fungerar som rollmodeller för de svaga (Andreassen 2008; Persson, 2007). Samarbetet mellan eleverna kan vara en kritisk punkt. Det kan vara svårt att få igång dialog mellan eleverna när läraren överläter ansvaret på eleverna själva. Många elever saknar grundläggande färdigheter i att samarbeta i grupp, vilket är en förutsättning för reciprok undervisning (Andreassen, 2008; Strömsö, 2008). Det är viktigt att eleverna på förhand har lärt sig hur man ger varandra positiv återkoppling samt att de stöttar varandras strategianvändning Andreassen (2008). I reciprok undervisning ska hjälpen som eleven får av andra inte bara vara stöttande och accepterande utan även kritisk och frågande. På så sätt uppmuntras eleven att själv använda strategierna mer effektivt och målmedvetet (a.a.).

Gruppstorleken behöver enligt Andreassen (2008) inte ha så stor betydelse, bara dialogen har en fast struktur och styrs så att eleverna känner sig trygga och medvetna om vad som förväntas av dem Andreassen (2008) rekommenderar dock att inte ha mer än 4-5 elever i grupperna vid inövning av förståelsestrategier. Rosenshire och Meiser (1994) fann inte någon skillnad i läranderesultaten som berodde på gruppens storlek (Andreassen, 2008). Palincsar och Brown (1984) hade mindre elevgrupper i sina studier. De rekommenderar en gruppstorlek på 2-6 elever, men menar att reciprok undervisning även fungerar i en-till-en-situationer med bara lärare och en elev som behöver extra undervisning. Fördelen med mindre grupper är att eleverna lättare kommer till tals och får möjlighet att argumentera för sina inlägg och utmanas av andra elever (Reichenberg & Lundberg, 2011). Heterogena grupper är att föredra eftersom tanken i reciprok undervisning är att elever med mindre goda strategier kan lära av andra elever (Mitchell, 2008).

2.8.4 Textsamtal

Enligt Reichenberg (2006) delar läraren upp texten i stycken i förväg i reciprok undervisning eftersom läsförståelsen här ska ses som en problemlösande aktivitet som utvecklar elevernas tänkande under tiden som de behandlar texten. Strategitänkandet får inte samma effekt om man först läser hela texten och sedan övar på strategierna. Genom att dela upp texten i stycken belastas elevernas minne inte lika hårt, vilket kan underlätta läsförståelsen för lässvaga elever. Det gör att det blir lättare för eleverna att komma ihåg det de samtalar om samt ger de svaga läsarna en möjlighet att bygga upp sin läsförståelse under tiden som de läser. Det är även en fördel att eleverna ställer frågor till texten och reder ut oklarheter under läsningens gång (a.a.). En nackdel kan vara att eleverna inte får skumma igenom texten innan den delas upp i mindre stycken, läsningen kan kännas sönderstyckad (Reichenberg & Lundberg, 2011). I skolan måste pedagogerna samarbeta så att elever i behov av särskilt stöd inte missar dessa viktiga textsamtal när de får stöd utanför klassrummet (a.a.).

Om dyslektiker och svaga läsare är med i reciprok undervisning är det bra om dialoggruppen läser texten högt eller om man har långsam körläsning för att avkodningsproblemet ska hindra någon från att delta i en dialog om strategianvändning och förståelse av texten (Andreassen, 2008). Reciprok undervisning har prövats i grupper med elever som inte kan läsa själva. Texten har då lästs upp högt av en kompis eller av lärare. Det blir dock en hörförståelse och inte en läsförståelse (a.a.). Man har nytta av förståelsestrategierna i RU både när man läser och när man lyssnar (Reichenberg & Lundberg, 2011).

2.9 Sammanfattning

Kraven på läsning har förändrats över tid och allt större förväntningar ställs på att eleven ska kunna tolka och kritiskt analysera texter. Att ha en god avkodningsförmåga kan underlätta vid förståelse av text, men även motivation har stor betydelse vid läsning. Det finns många olika faktorer som påverkar förståelse av text, bland annat ordförråd, metakognition och minne (Taube, 2007a). Läsaren behöver vara aktiv vid läsning och aktivera tidigare kunskaper och erfarenheter för att få förståelse och kunna utläsa viktig information i text. Goda läsare kan oftast ta till sig läsförståelsestrategier på egen hand och anpassa sitt läsande mer flexibelt än mindre starka läsare (Liberg, 2006). Dagens läsförståelseundervisning är ofta av det implicita slaget, där eleven får läsa tyst och svara på frågor (Andreassen, 2008). Forskning visar på att explicit undervisning i läsförståelsestrategier utvecklar elevens läsförståelse (Westlund, 2009). Lärarens kompetens att vägleda elever för att utveckla deras läsförståelse och att skapa en god klassrumsmiljö är av stor betydelse i elevens process att utveckla sin läsförmåga (Damber, 2010). I den forskningsbaserade läsförståelsemetoden reciprok undervisning används de fyra strategierna: *förutspå*, *ställa frågor*, *reda ut oklarheter* och *sammanfatta*. Gemensamma textsamtal förs mellan lärare och elever samt eleverna emellan. Läraren fungerar till en början som en modell för att visa eleverna hur strategierna fungerar. Målet är att eleverna ska kunna använda lässtrategierna på egen hand (Palincsar & Brown, 1984).

3. Teoretiska utgångspunkter

Den teoretiska utgångspunkten för vår studie när det gäller lärande och kommunikation är det sociokulturella perspektivet som utgår från tankar av Lev S. Vygotskij (1886-1934). Studien belyses även av det pragmatiska perspektivet med tankar av John Dewey (1859-1952) samt Georg Herbert Mead (1868-1952). Hos samtliga dessa tre teoretiker står interaktion och samverkan i centrum (Dysthe, 2001). De pragmatiska och sociokulturella perspektiven ligger i flera avseenden nära varandra. Betoningen ligger på att kunskap kommer ur samspel mellan elever och mellan elever och lärare (Säljö, 2010). Dessa perspektiv anser vi vara relevanta för vår studie. Perspektiven kan möjliggöra vår förståelse för hur elevers läs- och sammanfattningsförmåga utvecklas i samspel med andra genom textsamtal och praktiskt användning av läsförståelsestrategier.

3.1 Lärande och kommunikation

Det sociokulturella perspektivet tar upp att språket är en förutsättning för lärande samt att lärande sker i samspel med andra människor (Vygotskij, 1999). Detta perspektiv betonar även motivationens betydelse, lärarens förväntningar samt vikten av att ha en god lärmiljö (Dysthe, 2001). Det språkliga och kulturella sammanhanget har betydelse för lärande (Vygotskij, 1999). Kommunikation och språkanvändning ses som en länk mellan eleven och omgivningen (Säljö, 2005). I ett klassrum med sociokulturellt perspektiv försöker läraren se var eleven befinner sig i sin utveckling samtidigt som de omgivande omständigheterna tillvaratas. Eleverna ses som enskilda individer som aktivt bidrar till sin inläring i samspel med andra. Vygotskij betonar interaktionens betydelse i begrepps- och språkutvecklingen. Den kognitiva utvecklingen ses som ett resultat av att elever samarbetar med andra i en målinriktad aktivitet (Säljö, 2000). När elever arbetar tillsammans kan det individuella tänkandet utvecklas (Gibbons, 2006). Vi förstår hur omvärlden fungerar genom interaktion i sociala sammanhang (Säljö, 2000). Allt kunskapstillägnande sker i samspel med andra människor där generell kunskap så småningom blir individuell förståelse (Håkansson, 1998; Säljö, 2000; Stensmo, 2007).

Enligt Vygotskij främjar utmaningar som ligger något över barnets aktuella kunskapsnivå barnets lärande och tankeutveckling. Vygotskij benämner detta den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2000). Principen om den närmaste utvecklingszonen bygger på Vygotskijs sätt att se på lärande och utveckling (Säljö, 2010). Vygotskij menar att alla barn har två utvecklingsnivåer. Den första nivån är det barnet klarar på egen hand, det vill säga den aktuella utvecklingsnivån. Den andra nivån är det som barnet klarar tillsammans med en annan människa, vilket beskrivs som barnets närmaste utvecklingszon. Avståndet mellan dessa två nivåer utgör den proximala zonen. Eleven har möjlighet att nå sin proximala zon genom vägledad undervisning, både verbalt och konkret, av en vuxen. Det är viktigt att undervisningen hela tiden ligger steget över vad eleverna kan. Eleven ska bli kognitivt och autentiskt utmanad. Om eleven ska få ut maximalt med kunskap av undervisningen får den inte heller bli för svår (Gibbons, 2006). Vygotskij menar att eleven bör läsa på gränsen till sin förmåga varje dag för att utveckla sin läsning (Reichenberg, 2008). Imitation spelar en central roll vid inläring (Vygotskij, 1999). Grundtanken i den sociokulturella teorin är att barnet får hjälp och stöttning av en vuxen eller ett mera kompetent barn och därigenom klarar sådant som han/hon inte hade kunnat uppnå på egen hand (Håkansson, 1998; Dysthe, 1996; Andreassen, 2008; Säljö, 2010; Frost, 2002). Genom kommunikativa stöttor, scaffolding, vägleds barnet. Eleven behöver stöd och mediering i sitt lärande för att så småningom klara sig på egen hand. Det sociala medierandet är viktigt för lärandet och kan beskrivas som ett

redskap eller verktyg som hjälper människan att försöka förstå omvärlden (Säljö, 2010). När barnen deltar och samverkar i en kommunikativ gemenskap med andra tillägnar de sig nya kunskaper, insikter och perspektiv (Dysthe, 2003).

Ett relationellt perspektiv hos läraren innebär ett förhållningssätt där denne ser barnet som en tänkande individ, inte som ett *vad* utan som ett *vem*. Ett punktuellt fokus, där läraren utgår från vad eleven kan och inte kan, riskerar att leda till att eleven själv uppfattar sig som ett *vad* (Von Wright, 2000). Förförståelse färgar människans upplevelse av verkligheten (Thurén, 2007). Det är viktigt att pedagogen ser till barns förutsättningar och det utvecklingsbara i dem, inte på förhand bestämma vem eleven borde vara eller bli utan förhålla sig öppen för den sociala situationen eleverna befinner sig i. Pedagogen bör se sig själv som en del i den process som sker i elevens lärande. Denna process är ständigt pågående och föränderlig (a.a.). Mead kritiserar undervisningen vilken han menar är abstrakt och fjärrad från det konkreta livet och har därför inte en självklar social mening för eleverna (Von Wright, 2000). Mead betonar intersubjektiviteten, vilken kan betraktas som områden där individen deltar och kommunicerar och utbyter erfarenheter med andra (Vaage, 2003). Kompetensen att se ur andras perspektiv är kärnan i denna teori om socialitet. Att kunna se ur den andres eller de andras perspektiv menade Mead kunde lyfta fram den enskilde individens upplevelser samt det som är gemensamt för gruppen (a.a.). I mötet med andra skapar eller rekonstruerar individen sina erfarenheter, då denne närmar sig gruppen utifrån sitt eget perspektiv. Detta möte beskriver Vaage (2003) som kreativt och som inte är förutbestämt.

Dewey talar om den lärande människan och avser den lärande eleven, där eleven deltar i det kommunikativa samspelet. I skapandet av gemensam förståelse skapas mening för individen (Biesta, 2000). För att främja lusten till livslångt lärande skall eleven ha rätt att forma villkoren för sitt eget kunskapssökande, själv välja sina lärande mål (Dewey, 1990). Dewey menar att skolan inte kan ses som en separat företeelse från det övriga livet. Eleven ska inte ägna sig åt abstrakta studier utan känna meningsfullt lärande om det verkliga livet, vilket benämns *Learning by doing* (a.a.). Enligt Dewey är aktivitet i sig inte tillräckligt för att förklara lärprocesser, utan det är relationen mellan kunskap och handling och vilket etiskt värde aktiviteten har som är det väsentliga (Vaage, 2003). Sociala handlingar präglas av kontinuitet och samspel. Inläring är inte en passiv aktivitet där mottagaren får saker berättade för sig, utan handlar om en aktiv och konstruktiv process (Dewey, 1985). Dewey hävdar att sinnet liksom kroppen behöver näring och betonar vikten av att erbjuda sinnet näring på ett sådant sätt så att barnets aptit och intresse väcks (Vaage, 2003). Både Dewey och Mead betonar lekens betydelse och positiva roll när det gäller att skapa egna uttrycksformer, utveckla intellektet och kommunikationsförmågan samt utveckla förmågan att se ur andras perspektiv (a.a.). För att leda eleven fram mot en insikt, till förutsedda och önskvärda resultat, måste material först göras intressant. Detta beskriver Dewey (1985) med att använda sunt förnuft.

4 Metod

I det här kapitlet beskrivs val av forskningsmetod, urval för studien samt studiens upplägg och genomförande. Interventionsundervisningens textmaterial, tester samt enkät som användes i studien presenteras. Därefter tas bearbetning och analys av testmaterialet upp. Frågor om studiens reliabilitet och validitet berörs och avslutningsvis beskrivs de forskningsetiska aspekter som beaktats i studien.

4.1 Metodval och Forskningsdesign

Palincsar och Brown (1984) gjorde en forskningsstudie med reciprok undervisning inom en grupp högstadiel elever. Eftersom den studien innefattade äldre elever tyckte vi det skulle vara intressant att pröva metoden inom en grupp yngre elever. Valet blev elever i årskurs fyra, på grund av att de flesta eleverna i den här åldern kommit igång med sin läsning och börjat läsa med flyt samt möter allt större textstoff i olika skolämnen. Vi ansåg att en interventionsstudie kring metoden samt en elevenkät skulle kunna ge oss svar på våra frågeställningar. Dessa handlar om hur explicit undervisning med strukturerade textsamtal enligt reciprok undervisning kan påverka elevers förståelse av text samt på vilket sätt elevers förmåga att sammanfatta det lästa gynnas av metoden.

Studien är en form av pilotstudie med en ansats som i huvudsak är kvantitativ och av deduktiv karaktär. Inom forskning finns två grundläggande metoder för att behandla och samla in data, kvantitativ eller kvalitativ forskningsansats (Patel & Davidsson, 2011). Kvalitativ empiri handlar om särskilda kvaliteter och egenskaper hos det som man studerar, medan kvantitativ empiri kännetecknas av att det kan beskrivas i tal, mängd och storlek (Rienecker & Stray Jörgensen, 2002). I studien samlas empiri in som sedan kvantifieras. Enligt Bryman (2011) är metoden i kvantitativa undersökningar väl strukturerad för att öka reliabiliteten och validiteten av det man mäter. Syftet med studien är att undersöka om explicit undervisning med strukturerade textsamtal enligt reciprok undervisning kan främja elevers förståelse av text samt förmåga att göra egna sammanfattningar. Studien undersöker därmed en befintlig teori/metod. En forskare som arbetar deduktivt drar slutsatser om enskilda företeelser utifrån allmänna principer och befintliga teorier (Patel & Davidsson, 2011). Forskaren som använder deduktiv teori utgår utifrån det han/hon vet inom ett visst område och deducerar en eller flera hypoteser som ska underkastas en empirisk granskning. Den deduktiva strategin förknippas med ett kvantitativt angreppssätt (Bryman, 2011; Thurén, 2007). Utgångspunkten för studien är en interventionsstudie med 39 elever i årkurs 4. För att få fram mätbara resultat fick eleverna före och efter interventionen läsa samt lyssna till uppläst text för att sedan göra egna sammanfattningar. Elevenkät som genomfördes efter interventionen är av både kvantitativ och kvalitativ karaktär. Kontrollgrupp har inte använts. Studier och jämförelser har gjorts inom undersökningsgruppen.

4.2 Urval

Undersökningsgruppen bestod av 39 elever i årskurs fyra från två olika skolor i en mellanstor svensk stad. I undersökningsgruppen fanns några elever med invandrarbakgrund. Fördelningen mellan flickor och pojkar var relativt jämn, men andelen flickor var något övervägande. Skolorna har likartat upptagningsområde. Urvalet var ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2011). Vi testledare har haft viss yrkesmässig kontakt med en del av eleverna.

4.3 Genomförande

Vi har gjort en interventionsstudie inom två elevgrupper på två olika skolor. Elevgrupperna slogs samman till en undersökningsgrupp. Inom hela undersökningsgruppen gjordes

jämförelser huruvida starka respektive mindre starka ordavkodare samt flickor och pojkar gynnats av undervisningsmetoden. Innan interventionsstudien startade gjordes en etikansökan till Etikkommittén Sydost. Två klasslärare som har årskurs fyra tillfrågades om klassernas deltagande i studien och båda var positiva till medverkan. Rektorer på respektive skola informerades och gav sitt samtycke till studien. Eleverna informerades muntligt och deras vårdnadshavare informerades i brevform om studien. Kort information gavs även i elevernas hembrev. Föräldrar fick skriftligt ge sitt samtycke eller möjlighet att avböja att deras barns testresultat skulle användas i studien. Två elevers föräldrar valde att avstå och deras barns resultat är inte med i studien. Eftersom läsförståelseundervisningen lades in som en del av klassernas ordinarie pedagogiska verksamhet deltog samtliga 41 elever.

Vi testledare planerade och genomförde en period med strukturerade textsamtal enligt reciprok undervisning med 41 elever i årskurs fyra. Undervisningen genomfördes under tre veckor, sammanlagt nio lektioner, på respektive skola i helklass eller halvklass. Förtest och eftertest är inte inräknade i dessa tillfällen. Klassens ordinarie lärare deltog i undervisningen, men det var vi testledare som ledde undervisningen. Som testledare höll vi i lektioner på båda skolorna, vilket innebar att alla elever kom i kontakt med båda testledarna. Vissa lektioner hölls av en testledare och andra av båda två. Före interventionen genomfördes två ordavkodningstest samt förtest angående elevernas förmåga att förstå och sammanfatta text.

Interventionsstudien startade med en diskussion om vad en expertläsare är. Utifrån den diskussionen kom vi vidare in på läsförståelse och reciprok undervisning. Enligt Westlund (2009) är det viktigt att läraren först berättar varför man behöver läsförståelsestrategier och att eleverna blir medvetna om hur de använder dem. Dewey (1985) menar att det är viktigt att göra undervisningen inspirerande så att eleverna blir intresserade av det de ska lära sig. När vi presenterade de fyra läsförståelsestrategierna som ingår i reciprok undervisning; *förutsäga*, *ställa frågor*, *klargöra* och *sammanfatta*, hade vi inspirerats av Oczkus (2003) som har olika bildsymboler för de olika strategierna samt låter fyra olika påhittade personer få representera strategierna. Introduktionen gjordes med hjälp av bilder och rollspel för eleverna i klasserna. Vi klädde ut oss till figurer som tydligt förklarade varje strategi. Eleverna fick var sitt eget bokmärke där de olika strategierna representerades av en bild och en kort förklaring. Fyra stora bilder sattes också upp i klassrummen. I början var flertalet av lektionerna lärarstyrda av oss testledare, men allteftersom eleverna lärde sig att tänka och arbeta utifrån strategierna fick de arbeta mer självständigt, två och två eller gruppvis i interaktion med varandra. Under lektionerna lästes ett textstycke i taget. Därefter följde diskussioner utifrån de fyra läsförståelsestrategierna. Många sammanfattningar gjordes muntligt, men även skriftliga sammanfattningar gjordes. Efter studien fick eleverna göra fyra eftertest för att mäta deras förmåga att förstå och sammanfatta text. Genom en enkät (se bilaga 1) fick eleverna utvärdera den undervisning som genomförts under interventionsperioden samt tänka efter kring sina egna förmågor att använda strategier för att förstå text samt att sammanfatta. En loggbok fördes av testledarna i syfte att notera iakttagelser och upplevelser samt kommentarer och tankar. I studiens diskussionskapitel (se kapitel 7) förs kort resonemang kring några noteringar i loggboken.

4.4 Textmaterial i interventionsundervisningen

I studien användes skönlitterära texter. Texterna som valdes ut innehöll rubrik, illustrationer och styckeindelning. Textmängdens omfattning liknade den som var i de texter som användes vid för- och eftertesten (se exempel på text i bilaga 2). Av upphovsrättsliga skäl kan vi inte visa hela texter eller bilder). Tanken vid texturvalet var att texterna skulle beröra elevernas vardag, vara inom deras referensram. Detta för att elevernas erfarenheter skulle kunna

användas i deras förförståelse av texten. Tidigare erfarenheter och kunskaper är viktiga faktorer vid förståelse av text (Elbro, 2004; Reichenberg, 2000). Olika slags teman valdes i texterna för att tillgodose olika elevers intressen och på så vis öka motivationen att sätta sig in i textens innehåll.

4.5 Tester

Undersökningsgruppen testades före och efter interventionen. Två standardiserade tester användes för att mäta elevernas ordavkodningsförmåga. För att utläsa elevernas förmåga att förstå och sammanfatta text före och efter interventionen användes skönlitterära texter.

4.5.1 Ordkedjor och H4

Före interventionen mättes elevernas ordavkodningsförmåga genom de standardiserade testerna H4 (Lindahl, 1963) och Ordkedjor (Jacobson, 2001). Fortsättningsvis anges inte referenser till testerna. Dessa tester gjordes enbart före interventionen för att kunna dela in undersökningsgruppen i olika grupper efter ordavkodningsförmåga. Detta eftersom en av studiens frågeställningar tar upp på vilket sätt olika elevers förmåga att sammanfatta det lästa gynnas genom explicit undervisning enligt metoden reciprok undervisning. H4 är ett test som mäter högläsning av ord på en minut. Testet genomförs individuellt med varje elev där eleven uppmanas att läsa så fort och bra den kan. Testledaren följer med när eleven läser och antecknar hur många ord som läses rätt samt eventuella felläsningar.

Testet Ordkedjor ingår i testmaterialet Läskedjor som innehåller tre delar bestående av teckenkedjor, ordkedjor och meningskedjor. Syftet med testerna är att kunna bedöma elevernas lästekniska förmåga. Testet kan användas som screeningtest för att få en översikt av elevers ordavkodningsförmåga i en klass. Läskedjor kan även användas för att bedöma hur långt en enskild elev har kommit i sin ordavkodningsutveckling. Testtiden för varje deltest är två minuter. Teckenkedjor i Läskedjetestet visar elevernas visuo-motoriska snabbhet. Ordkedjor syftar till få en bild av individens förmåga att avkoda enskilda ord och där kravet på elevens läsförståelse är låg (a.a.). Det sista deltestet i läskedjorna är meningskedjor. De ska ge en bild av individens semantiska och syntaktiska förmåga som har betydelse när individen läser en text (Jacobson, 2006). I undersökningsgruppen genomfördes två av de tre deltesten, teckenkedjor och ordkedjor. Detta gjordes i helklass.

4.5.2 Texter i för- och eftertest

För att undersöka hur explicit undervisning med strukturerade textsamtal enligt reciprok undervisning kan främja elevers förståelse av text samt förmåga att göra egna sammanfattningar fick eleverna göra två förtest utifrån texterna *Skatorna 1* (Borrman, Matthis, Wigforss & Salminen, 1971a) och *Blodligan 1* (Bross, 2009). Som eftertest användes samma texter som i förtesten med benämningen *Skatorna 2* och *Blodligan 2*. Texterna bearbetades inte under interventionen och eleverna fick heller inte någon respons på sina textsammanfattningar. Som eftertest användes även de två nya texterna *Britt* (Borrman, Matthis, Wigforss & Salminen, 1971b) och *Monstret* (Repchuk, 1999). Fortsättningsvis anges inte referenser till texterna. Texterna har en god grundstruktur, men har i vissa fall omarbetats något för att bli mer jämbördiga varandra i textmängd och innehållsaspekter. *Skatorna* och *Britt* har valts från äldre läseböcker, vilket gjorde att eleverna inte mött texterna innan. Vi testledare gick igenom ordval och innehåll i texterna för att se så att de inte var för ålderdomliga. Enbart några ord ändrades. Vid första tillfället läste eleverna förtestet *Skatorna 1* tyst på egen hand och sammanfattade sedan det lästa skriftligt. Vid nästa tillfälle lästes förtestet *Blodligan 1* upp högt av testledare samtidigt som eleverna följde med i texten. Även här fick eleverna skriftligt göra en sammanfattning av det lästa. Eleverna fick ha kvar texten

framför sig efter att den lästs upp, vilket gjorde att eleverna hade möjlighet att gå tillbaka i texten och läsa själva.

Samma procedur upprepades vid de fyra eftertesten. Att samma texter användes i förtesten och i eftertesten var för att kunna göra en tydlig jämförelse av hur förståelsen av text samt sammanfattningsförmåga påverkats av interventionen. Det finns vissa möjliga nackdelar med att använda samma texter inom en kortare tidsintervall som exempelvis ur motivationssynpunkt (för mer utförlig beskrivning, se avsnitt 6). De två andra eftertesten *Britt* (läsa själv) och *Monstret* (testledare läser) användes som en slags kontroll av resultatet. Valet att alla texterna inte skulle läsas enskilt av eleven gjordes för att studera eventuella skillnader i sammanfattning samt förståelse av text beroende på om texten lästes på egen hand eller gemensamt med testledaren. De test som eleverna läst tyst på egen hand benämns i resultatdelen som *läsförståelse* då elevernas läsförståelseförmåga har bedömts. De test som lästs upp högt av testledare benämns i resultatdelen som *hörförståelse* trots att testens grad av hörförståelse är svår att avgöra. För en del elever kan uppläst text vara antingen *hörförståelse* eller *läsförståelse*, eller bådadera. Vissa elever följde med i texten och läste tyst samtidigt som testledaren och gick därefter själva tillbaka i texten efter uppläsningen. Andra elever gjorde detta till viss del, medan några elever enbart lyssnade till texten. Sammanslagning av test där eleven läser själv och test där testledare läser upp text benämns i resultatdelen som *förståelse av text*.

4.5.3 Pilotstudie

Texterna som användes vid för och eftertest var noggrant utvalda. En mindre pilotstudie genomfördes med två pojkar och två flickor i åldrarna 10-13 år. Syftet med pilotstudien var att välja ut texter till för- och eftertest som var jämbördiga i textmängd och svårighetsgrad. Målet var även att texterna skulle vara likvärdiga utifrån elevernas vardag och olika intressen.

4.6 Elevenkät

Efter interventionen fick eleverna besvara en enkät. Den besvarades individuellt av eleverna och svaren var anonyma. Syftet med enkäten var att klargöra elevernas uppfattning om sin egen utveckling vad gäller strategianvändning och förmåga att förstå och sammanfatta text. Genom enkäten fick eleverna även utvärdera läsförståelseundervisningen samt vilken nytta de anser sig ha av strategierna.

4.7 Bearbetning och analys

För att kunna dela in eleverna i grupper efter ordavkodningsförmåga gjordes två ordavkodningstest (H4 samt Ordkedjor). Eftersom vi använde två olika slags test med olika staninevärden gjordes en linjär transformering till en z-skala. Där har vi utgått från den totala gruppens standardavvikelse för beräkning av z-värde. Detta gjordes för att få fram en gemensam normalfördelning över eleverna inom undersökningsgruppen. Om elevens testpoäng har samma resultat som medelvärdet i gruppen blir $Z = 0$. Ligger elevens testpoäng under medelvärdet får z ett negativt värde, medan testpoäng över medelvärdet ger ett positivt z-värde (Fhanér, 1986). Genom att använda elevernas z-värde kunde vi tydligt utläsa vilka elever som låg lägst respektive högst inom undersökningsgruppen när det gäller ordavkodning. De tio lägsta respektive tio högsta resultaten inom fördelningen togs ut för att bilda grupperna mindre starka respektive starka ordavkodare. Z-värde för varje enskild elev räknades ut på vardera testet och slogs samman för att sedan delas med två.

För att få fram z- värde:
$$\frac{\text{Råpoäng} - \text{medelvärde}}{\text{Standardavvikelse}} = Z$$

För att mäta elevernas förmåga att förstå och sammanfatta text fick eleverna skriva sammanfattningar av text både före och efter interventionsstudien. Denna testning var inte standardiserad, vilket innebär att elevernas texter blev föremål för viss tolkning. Elevernas sammanfattningar samlades in och analyserades av båda testledarna gemensamt. Utifrån de förutbestämda innehållsaspekterna poängbedömdes elevernas sammanfattningar. Poängresultat för varje elev fördes in i ett gemensamt dokument för eleverna inom undersökningsgruppen. Texterna *Skatorna 1*, *Skatorna 2* och *Britt* hade 10 poäng vardera som maxpoäng. *Blodligan 1*, *Blodligan 2* samt *Monstret* hade 13 poäng vardera som maxpoäng. Antalet ord räknades på samtliga tester.

Enkätsvaren lades samman för att det inte skulle gå att utläsa från vilken elevgrupp svaren kom. Enkäten analyserades gemensamt av testledarna. Resultat från för- och eftertest samt enkät redovisas med hjälp av diagram. Vissa svar i enkäten redovisas i skrift och med citat.

4.8 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Mätningar och tester måste vara tillförlitliga, ha god reliabilitet, och representera det vi avser att mäta, ha god validitet (Jacobson, 1986). Med reliabilitet menas att ett test är tillförlitligt, att mätningar är korrekt gjorda och möjliga att upprepa och att samma resultat kan nås (Thurén, 2007). För att klargöra vilka elever som är starka respektive mindre starka ordavkodare användes två normerade ordavkodningstest. Dessa genomfördes enligt testens anvisningar, vilket har möjliggjort en god reliabilitet. Det finns dock många faktorer som kan påverka tillförlitligheten i testsituationer med elever. I studien kan dessa faktorer till exempel vara att testen gjordes vid olika tillfällen och med två olika testledare. Med validitet menas att man verkligen har undersökt det man vill undersöka och ingenting annat (Thurén, 2007). För att öka giltigheten, mätningvaliditeten när det gäller ordavkodning användes två olika test.

Interventionens olika delar samt genomförande var noggrant planerade samt utförda för att en upprepning skulle kunna vara möjlig, vilket ger extern reliabilitet (Bryman, 2011). Förtest samt eftertest bestod i att eleverna skulle läsa text samt även följa med i uppläst text och därefter sammanfatta det lästa. Testen var inte normerade. Vi testledare hade dock innan interventionen detaljerat gått igenom texterna och poängbestämt vad som var viktigt att ha med i sammanfattningarna, vilka innehållsaspekter som skulle vara med. Målet med testerna var att kunna utläsa elevernas förståelse av text samt förmåga att ta ut de viktigaste delarna i text. Pilotstudie gjordes för att ta fram texter till för- och eftertest som var jämbördiga. Alla test i studien rättades gemensamt av båda testledarna. Det finns flera faktorer som kan innebära påverkan på ett resultat, till exempel olikheter i testledarnas tillvägagångssätt samt andra olikheter i testsituationen exempelvis grupsammansättning och klassrumsmiljö. Elevers frånvaro under interventionen kan bidra till minskad reliabilitet och validitet. Ett par elever har haft viss frånvaro under perioden.

I studien gjordes jämförelser av resultat inom undersökningsgruppen. Användandet av kontrollgrupp hade gett ett bredare jämförelseunderlag när det gäller interventionens resultat. Kontrollgrupp användes inte, bland annat av tidsmässiga skäl (se vidare under kapitel 7). Enligt Bryman (2011) ökar studiens interna validitet och tillit till undersökningens resultat om kontrollgrupp används.

4.9 Forskningsetik

Forskningsetik innebär att respektera och ta hänsyn till de människor som ingår i en forskningsstudie samt att visa respekt för den egna yrkesutövningen (Eliasson, 1995). Vetenskapsrådets (2002) fyra individskyddande krav, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet ligger till grund för studien. Enligt informationskravet ska forskaren informera de som berörs av forskningsfrågans syfte. Berörda elever, föräldrar och personal har informerats om studiens syfte och genomförande. Lärare och elever informerades muntligt. Informationsbrev som godkänts av Etikkommittén Sydost skickades hem till elever och föräldrar. Enligt samtyckeskravet har alla deltagare i en undersökning själva har rätt att bestämma över sin medverkan. Föräldrar fick skriftligt ge sitt samtycke eller möjlighet att avböja att deras barns testresultat skulle användas i studien. Föräldrar och elever har fått vetskap om rättigheten att avbryta sin medverkan. Elever som deltog i studien samt uppgifter som redovisas i resultatdelen har avidentifieras i enlighet med konfidentialitetskravet. Lösenordsskyddad dator har använts vid bearbetning av resultat. Om man ser till skyddande av den enskilde elevens identitet kan det ses som en fördel att interventionsstudien genomfördes med två olika grupper på två skilda skolor. Den undervisning som genomförts genom interventionen är inte kontroversiell. Att arbeta med läsförståelse ingår enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011a) som ett moment i vardaglig undervisning. Samtliga elever i de båda klasserna har därmed deltagit i undervisningen, vilket gjort att de som avböjt att inte vara med i studiens resultatdel inte pekats ut utan förblivit anonyma. De två elever vars resultat inte skulle räknas med i studien deltog inte i enkätundersökningen. Uppgifter som samlats in kommer enbart att användas i den här studien i enlighet med vad Vetenskapsrådet (2002) uttrycker i nyttjandekravet.

5. Resultat

Frågeställningarna i denna uppsats handlar om hur explicit undervisning med strukturerade textsamtal enligt reciprok undervisning påverkar elevers förståelse av text samt på vilket sätt elevers förmåga att sammanfatta det lästa gynnas genom undervisningsmetoden. Resultaten från de olika för- och eftertesten redovisas under skilda avsnitt genom att presenteras i olika diagram. Enkäten redovisas både i diagramform samt i skrift med elevcitat. Resultaten kommer att analyseras och diskuteras i kapitlen Analys och Diskussion (se kapitel 6 och 7).

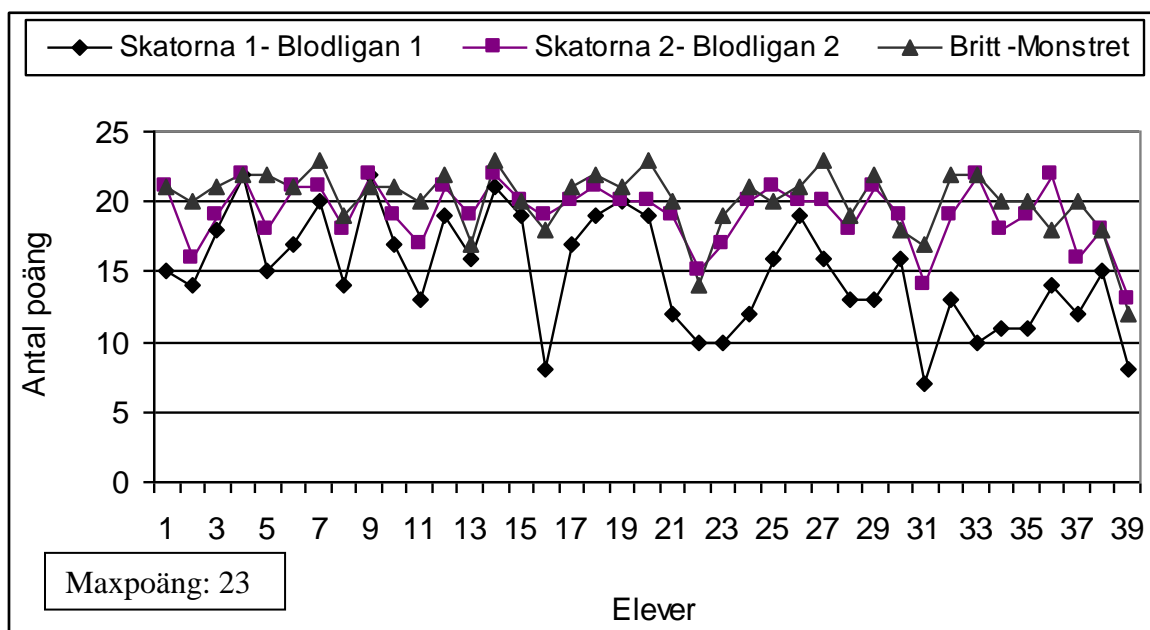
I undersökningsgruppen ingår 39 elever. Alla elever har gjort samtliga test. Inom hela elevgruppen har resultat från olika grupper av elever studerats och jämförts. Följande gruppindelningar har gjorts: flickor och pojkar, mindre starka ordavkodare och starka ordavkodare samt elever med höga poäng. När resultatet presenteras kan elever vara med i flera diagram, t.ex. både som flicka och stark ordavkodare. Tio elever ingick i vardera gruppen, mindre starka samt starka ordavkodare. (indelningen av grupperna ordavkodare se avsnitt 4.7). I gruppen höga poäng ingick de tolv elever som hade högst poäng på förtestet *Skatorna 1* (läsa själv).

Vi har undersökt om reciprok undervisning kan påverka elevers förmåga att sammanfatta och förstå text och i så fall på vilket sätt eleverna påverkas. Vi valde därför att textförståelsen i studien skulle utgå från tre olika perspektiv som redovisas i olika avsnitt:

- *Förståelse av text* (både egen läst text samt uppläst text) *och sammanfattningsförmåga*
- *Läsförståelse* (egen läst text) *och sammanfattningsförmåga*
- *Hörförståelse* (uppläst text) *och sammanfattningsförmåga*

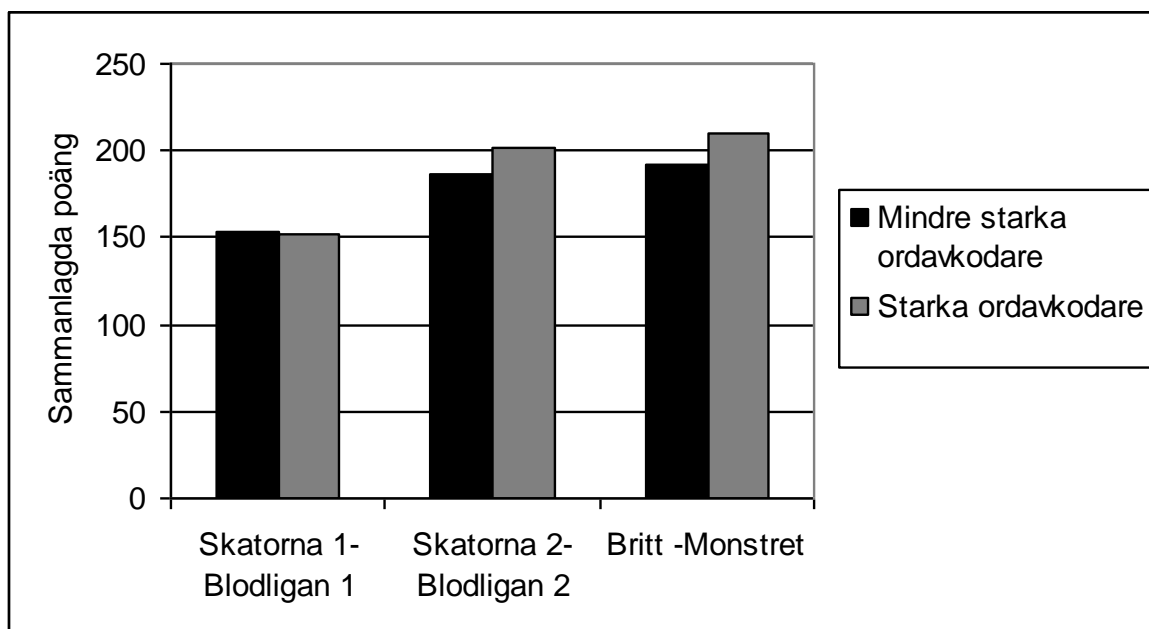
5.1 Elevers förståelse- och sammanfattningsförmåga

I detta avsnitt redovisas elevernas förmåga att sammanfatta och förstå text. Poängen från förtesten *Skatorna 1* (läsa själv) *och Blodligan 1* (uppläst text) har slagits samman. Likaså har eftertesten *Skatorna 2* (läsa själv) *och Blodligan 2* (uppläst text) slagits samman till gemensamma poäng för varje elev. Resultat från eftertesten *Britt* (läsa själv) *och Monstret* (uppläst text) har även de räknats samman.



Figur 1: Samtliga elevers förståelse- och sammanfattningsförmåga

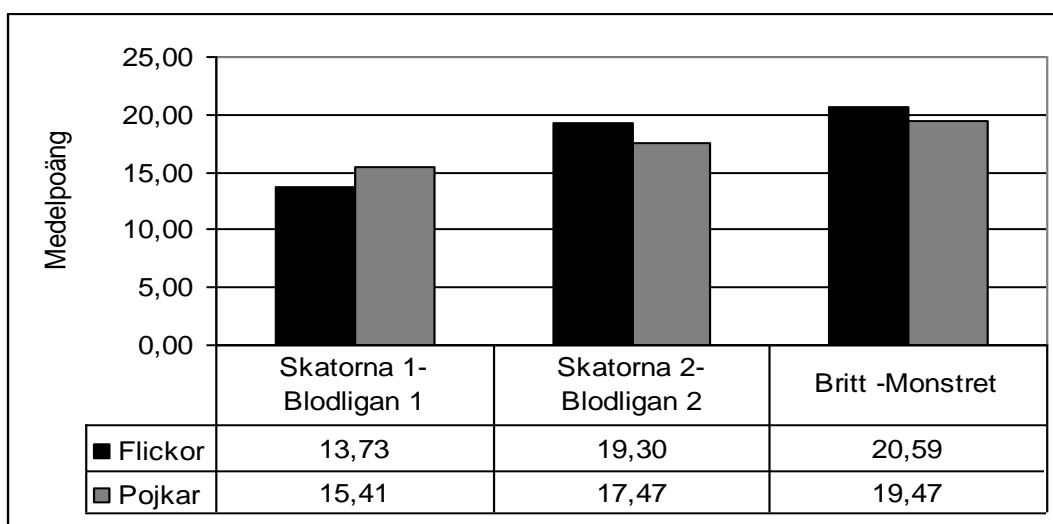
I diagram 1 visas samtliga 39 elevers individuella poäng. Varje elev har tre markeringar som visar deras poängresultat på respektive test. Elevernas resultat på eftertesten *Skatorna 2* och *Blodligan 2* samt *Britt och Monstret* är högre än förtesten *Skatorna 1* och *Blodligan 1* för nästan samtliga elever. Flera elever visar på betydande skillnader mellan för- och eftertesten. Några elever har samma resultat på eftertesten som på förtesten.



Figur 2: Starka respektive mindre starka ordavkodares förståelse- och sammanfattningsförmåga

Jämförelser mellan de mindre starka samt starka ordavkodarnas resultat har gjorts. Figur 2 visar de sammanlagda testpoängen för de tio mindre starka ordavkodarna respektive de tio starka ordavkodarna. Den första stapelkombinationen representerar förtesten och de två efterföljande representerar eftertesten. Poängresultaten är relativt jämna på förtesten mellan de båda grupperna. Eftertesten visar på en ökning för båda grupperna. Gruppen med starka ordavkodare har ökat sitt resultat mer än de mindre starka ordavkodarna.

Individuella resultat hos de mindre starka och starka ordavkodarna har studerats (se bilaga 3, figur 3 och 4). Resultatet visar att de tio mindre starka ordavkodarna från början har en varierad förmåga att förstå text och att göra sammanfattningar. Alla elever visar ett ökat resultat på ett eller båda eftertesten jämfört med förtesten. En elev visar på mycket lågt resultat på förtesten. För denne elev har det skett en fördubbling av poängen till eftertesten. För ett par elever som på förtesten visar på goda resultat har endast en liten resultatökning skett till eftertesten. Dock har inte någon elev i denna grupp uppnått maximal poäng på vare sig för- eller eftertest, däremot har flera elever uppnått höga poäng på något eller båda eftertesten. Hälften av de tio starka ordavkodarna visar på relativt låga resultat på förtesten. Dessa har ökat sina poäng betydligt i eftertesten. En elev har endast ett poäng ifrån maxpoäng på samtliga för- och eftertest.

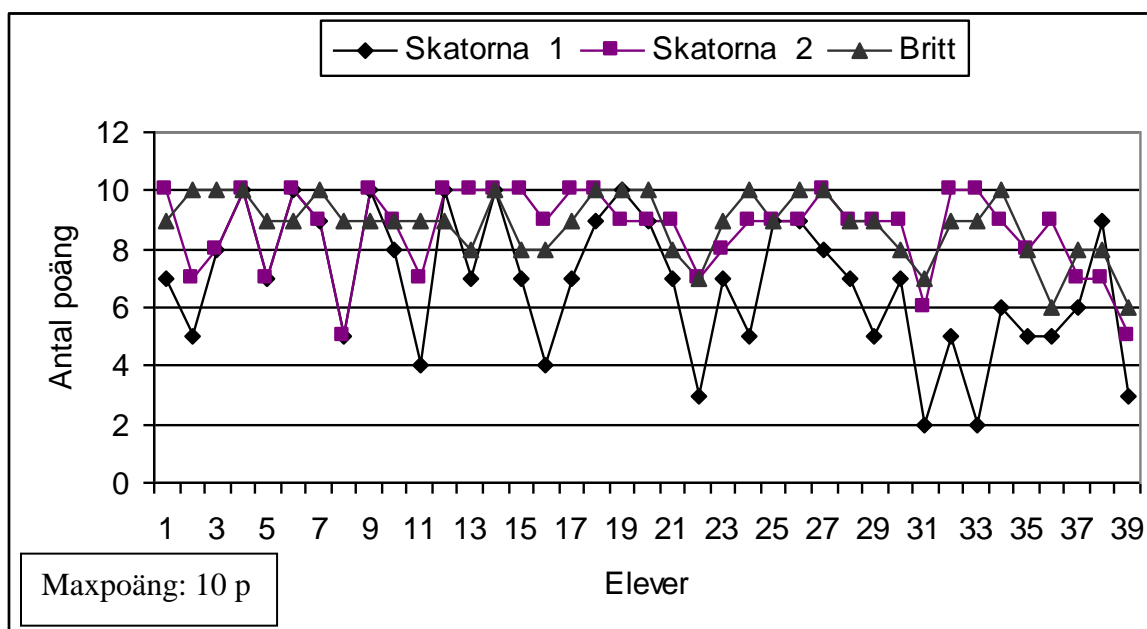


Figur 5: Flickors och pojkars utveckling i förståelse och sammanfattningsförmåga

För att kunna jämföra flickors och pojkars resultat har medelpoäng räknats ut. Dessa poäng redovisas i diagram 5. I jämförelse mellan flickors och pojkars resultat har pojkarna något högre medelpoäng på förtesten än flickorna. Efterföljande testresultat visar en ökning för både pojkar och flickor. Ökningen är något större för flickorna som uppnår högre medelresultat än pojkarna på eftertesten.

5.2 Elevers läsförståelse- och sammanfattningsförmåga

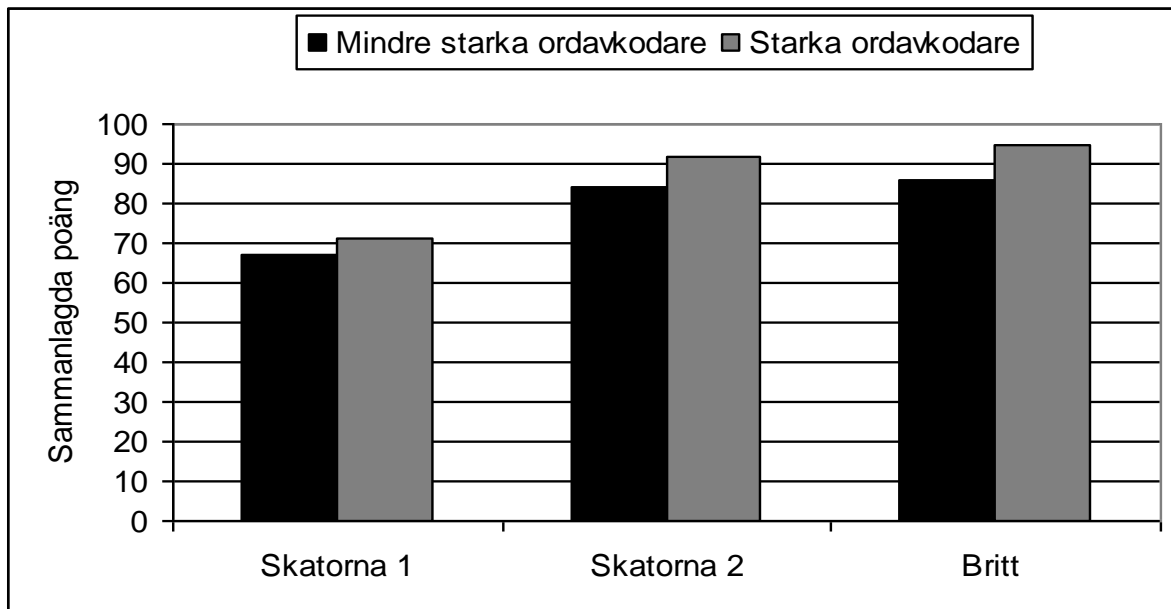
I detta avsnitt redovisas elevernas resultat på förtestet *Skatorna 1* och eftertesten *Skatorna 2* samt *Britt*. Eleverna har i dessa för- och eftertest läst text på egen hand och därefter sammanfattat det lästa.



Figur 6: Samtliga elevers individuella läsförståelse- och sammanfattningsförmåga

Diagram 6 visar samtliga elevers individuella poäng. Varje elev har tre markeringar som visar deras poängresultat på respektive test. Jämförelse av resultat från för- och eftertest visar att

flera elever överlag har ökat sina resultat på eftertesten. Femton elever har fått 8, 9 eller 10 poäng på förtestet *Skatorna 1*. Trettio elever har fått 8, 9 eller 10 poäng på eftertestet *Skatorna 2*, vilket är en ökning av andelen elever med dessa poäng. På eftertestet *Britt* har elever som har fått 8, 9 eller 10 poäng ökat till 36 elever.

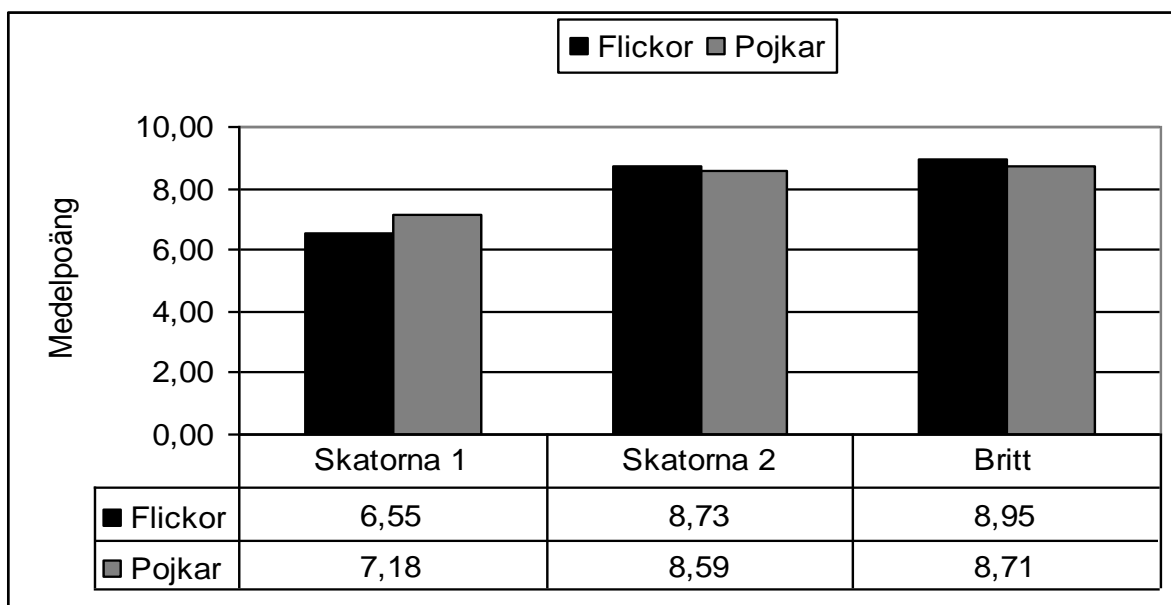


Figur 7: Starka respektive mindre starka ordavkodares läsförståelse och sammanfattningsförmåga

Diagram 7 visar jämförelser mellan de mindre starka samt starka ordavkodarnas resultat. Stapelkombinationerna visar de sammanlagda testpoängen för vardera gruppen. Den första stapelkombinationen representerar förtestet och de två efterföljande representerar de två olika eftertesten. Vid jämförelse av grupperna framkommer att båda grupperna har ökat sina resultat på eftertesten. Starka ordavkodare visar på något högre resultat än de mindre starka ordavkodarna på samtliga för- och eftertester. Skillnaden i poäng mellan grupperna är ungefär densamma på de olika testen. Det som skiljer mest är eftertestet *Britt* med en skillnad på 9 poäng mellan grupperna.

Individuella resultat hos de mindre starka och starka ordavkodarna visas i diagram (se bilaga 4, figur 8 och 9). För de mindre starka ordavkodarna har en resultatökning skett mellan förtesten och båda eftertesten för sex elever. Av de återstående fyra eleverna inom gruppen har två elever samma resultat på för- och eftertestet *Skatorna 1* och *Skatorna 2*, men högre resultat på eftertestet *Britt*. En elev i gruppen mindre starka ordavkodare har högre resultat på förtestet *Skatorna 1* än på eftertestet *Skatorna 2* samt samma resultat på *Skatorna 1* som *Britt*. En annan elev i gruppen har samma resultat på *Skatorna 1* och *2*, men lägre resultat på *Britt*.

I gruppen starka ordavkodare har sex elever ökat sitt resultat om man jämför förtestet och båda eftertesten. Tre elever i gruppen har samma resultat på för- och eftertesten *Skatorna 1* och *Skatorna 2*, men högre på eftertestet *Britt*. En elev har samma poäng på alla testen.

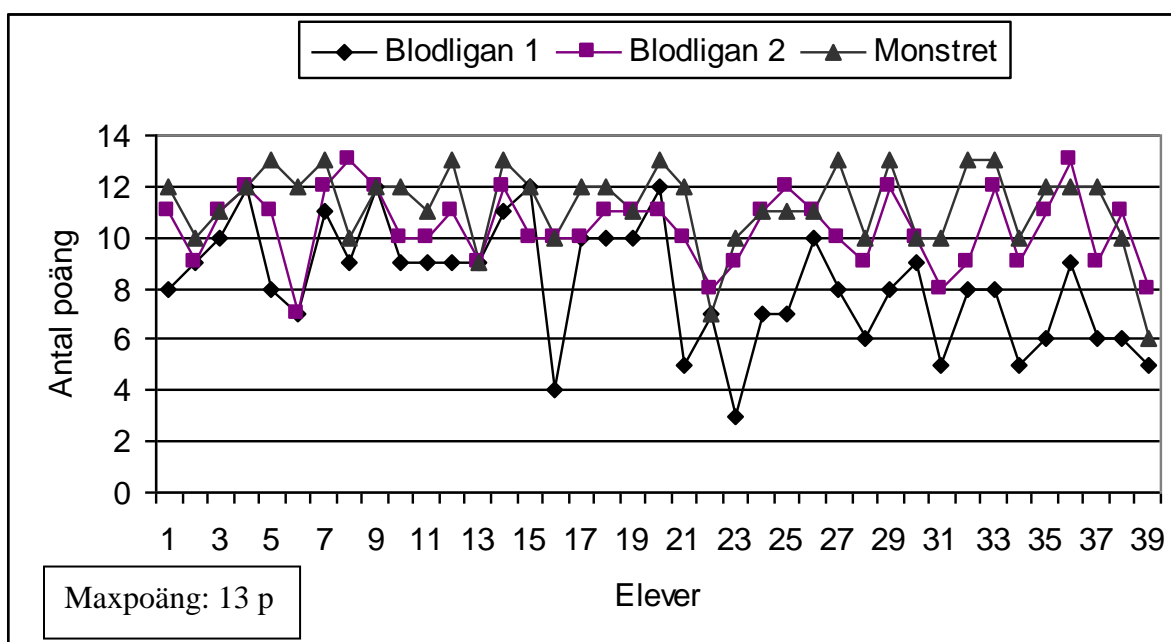


Figur 10: Flickors och pojkars utveckling i läsförståelse och sammanfattningsförmåga

Diagram 10 visar flickors och pojkars medelpoäng på testen. Både flickors och pojkars medelpoäng har ökat då jämförelse görs mellan förtest och eftertesten. Flickorna låg något lägre på förtestet *Skatorna 1* än pojkarna. De ökar sedan sitt medelresultat och hamnar på något högre resultat än pojkarna på båda eftertesten *Skatorna 2* och *Britt*. Flickorna har därmed den största resultatökningen.

5.3 Elevers hörförståelse- och sammanfattningsförmåga

I detta avsnitt redovisas elevernas hörförståelse- och sammanfattningsförmåga. Avsnittet visar elevernas resultat då de lyssnat på testledarens högläsning samtidigt som de följt med i texten. Förtest är *Blodligan 1* och eftertest är *Blodligan 2* samt *Monstret*.

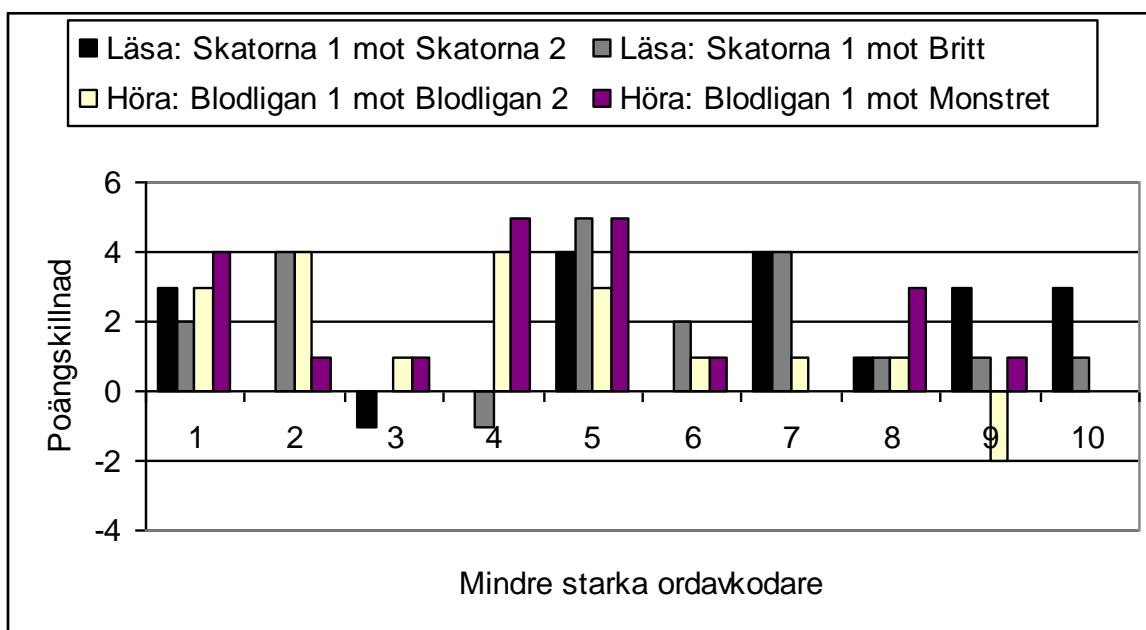


Figur 11: Samtliga elevers hörförståelse- och sammanfattningsförmåga

I diagram 11 visas samtliga 39 elevers individuella poäng. Varje elev har tre markeringar som visar deras poängresultat på respektive prov. Överlag syns en ökning av elevernas resultat. Av eleverna är det elva elever som har mellan 10-13 poäng på förtestet *Blodligan 1*. På eftertestet *Blodligan 2* har antalet elever som har mellan 10-13 poäng ökat till 28. På eftertestet *Monstret* har antalet elever med resultat mellan 10-13 poäng ökat till trettiosex elever.

5.4 Jämförelse resultat hör- samt läsförståelse

I det här avsnittet redovisas gruppen mindre starka ordavkodares skillnad i poäng mellan för- och eftertesten. Syftet i det här avsnittet är att jämföra om eleverna får högre poäng när testledare läser text än om de läser text själva eller tvärtom.



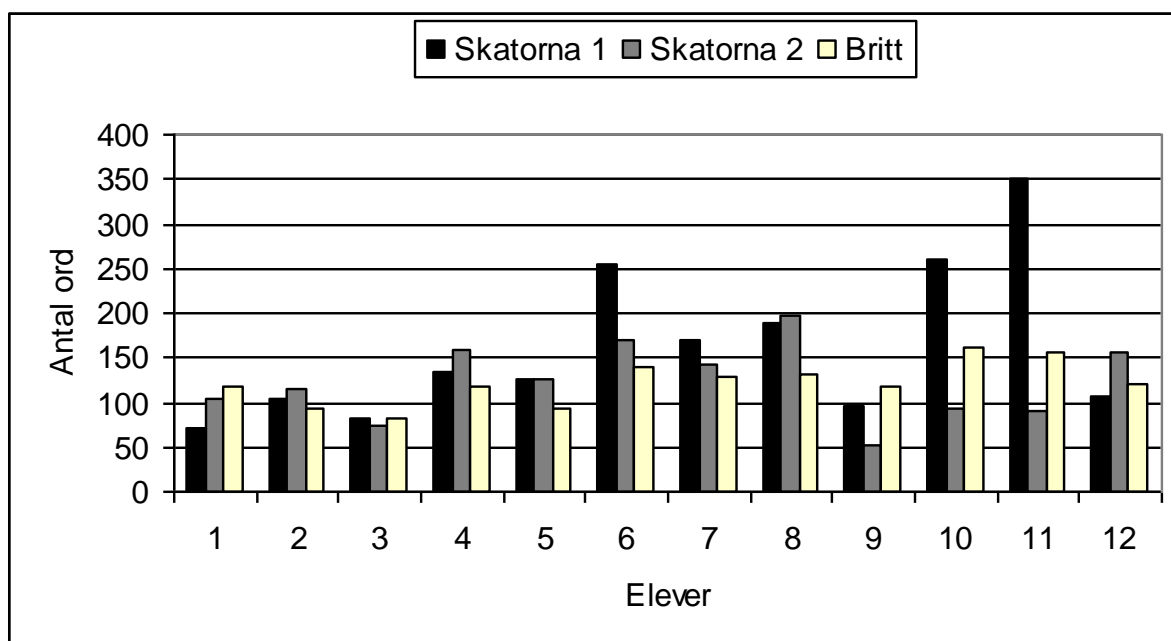
Figur 12: Mindre starka ordavkodares poängskillnad i jämförelse för - och eftertest / egen läst text - uppläst text.

Diagram 12 visar de tio mindre starka ordavkodarnas poängskillnad i jämförelse mellan för- och eftertest. Jämförelse görs även av resultat utifrån egen läst text kontra uppläst text. Poängskillnaden visar hur mycket eleverna har förbättrat eller försämrat sitt resultat mellan för- och eftertesten. Varje elevs poängskillnad visas i fyra staplar. De två första staplarna visar skillnad i för- och eftertest då eleven läser själv. De två efterföljande staplarna visar poängskillnad mellan för- och eftertest då vuxen läser text. Om resultat på testen är samma blir poängskillnaden noll och syns varken som plus eller minusstapel.

Resultatet visar inte på något enhetligt resultat i poängskillnad mellan att läsa själv och att få text uppläst av testledare. Några elever visar högre resultat på att få text uppläst, medan några andra visar på högre resultat när de läser själva. En elev, stapel 4, visar tydligt på högre resultat när text läses av testledare i jämförelse med att läsa själv. En annan elev, stapel 7, visar på markant högre resultat vid egen läsning av text.

5.5 Elevers förmåga att sammanfatta

I detta avsnitt redovisas eleverna i gruppen med höga poäng. Jämförelser har gjorts mellan det antal ord som varje elev har använt i för- och eftertest.



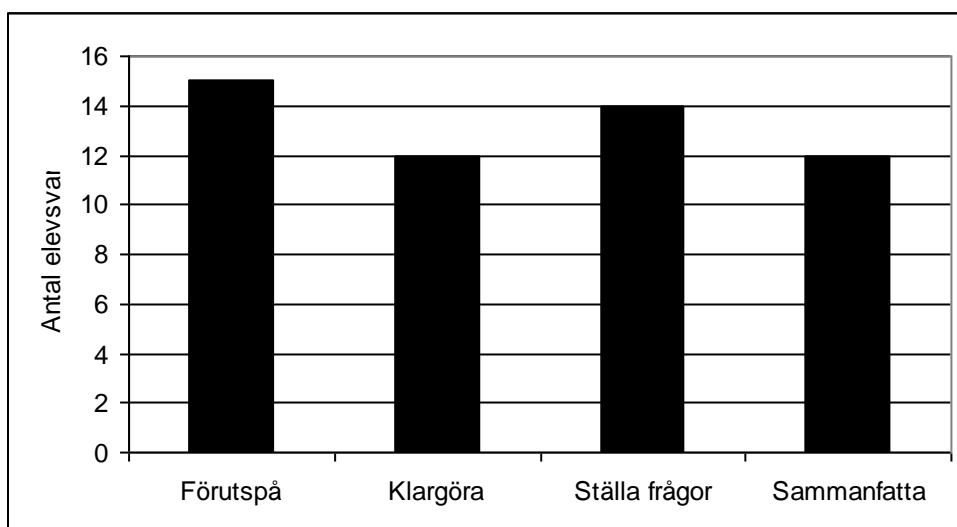
Figur 13: Elever med höga poäng på sammanfattningar och antal ord

I diagram 13 visas de 12 elever som på förtestet *Skatorna 1* hade 9 eller 10 poäng, vilket innebär att de har med betydelsefulla innehållsaspekter. För varje elev redovisas antal ord som eleven använt vid för- och eftertesten med tre staplar. Cirka hälften av de 12 eleverna har använt relativt liknande mängd ord i förtestet som på de två eftertesten. Tre elever har använt ett stort antal ord i förtestet men har minskat antalet ord betydligt på eftertesten och ändå behållit höga poäng. Det kan tilläggas att i elevgruppen har elva elever samma poäng eller har ökat poängen då jämförelse görs mellan för- och eftertesten. En elev hade ett poäng mindre på ett av eftertesten i jämförelse med förtestet och det andra eftertestet, men har ändå höga poäng.

5.6 Enkät

Här redovisas resultatet av den enkät som eleverna fick svara på efter interventionen. Fråga 1 var av mer allmän karaktär i syfte att förbereda eleverna inför enkätens upplägg. Frågan är därför inte relevant för studiens resultat. Fråga 2 och 3 var formulerade så att eleverna hade möjlighet att kryssa i fyra svarsalternativ, ett för varje strategi. Eleverna fick välja mellan att inte kryssa i något alternativ eller att kryssa i ett eller flera alternativ. Varje alternativ kunde dock enbart väljas en gång/elev. I fråga 5 frågas efter om eleven förstår texter bättre efter interventionen. Eleverna fick här välja ett av svarsalternativen. Fråga 4 och 6 var öppna frågor där eleverna själva fick skriva och redogöra för sina svar.

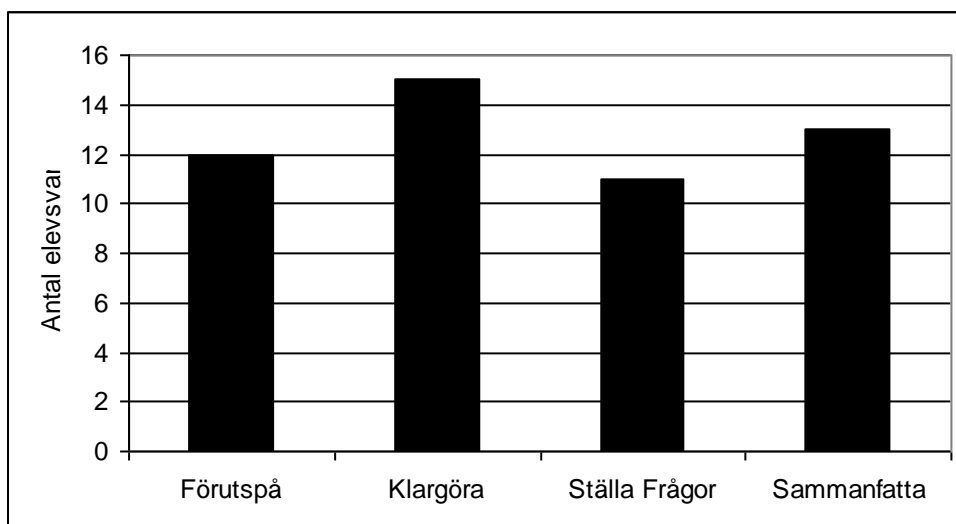
Enkät fråga 2: Finns det någon strategi som du använder mer nu än tidigare?



Figur 13: Strategier som används mer nu än tidigare

Resultatet visar på strategier som eleverna anser att de använder mer efter interventionen än innan. Användningen av samtliga strategier har ökat hos eleverna i undersökningsgruppen. Förutspå är den strategi som ökat mest. Femton elever (38%) anger att de använder strategin förutspå mer nu än tidigare. Därefter kommer strategin att ställa frågor, där fjorton elever (36%) anger att de ökat användningen av strategin. Av eleverna i undersökningsgruppen är det tolv elever (31%) som menar att de ökat användningen av strategin klargöra samt samma antal som ökat användningen av strategin sammanfatta.

Enkät fråga 3: Finns det någon strategi som du inte har använt dig av innan?



Figur 14: Strategi som eleverna inte använt innan interventionen

Resultatet visar att det finns elever som anser att de inte använde de läsförståelsestrategier som ingår i reciprok undervisning innan, men att de nu använder strategierna. *Klargöra* är den strategi som flest antal elever, femton (38%), inte använde innan. Tretton elever (33%) anger

att de inte använde strategin *sammanfatta* tidigare. Tolv elever (31%) använde inte strategin *förutspå* innan interventionen. *Ställa frågor* är den strategi som minst antal elever, elva (28%), menar att de inte använt sig av innan.

Enkät fråga 4: Tycker du att du har någon nytta av de strategier som vi har arbetat med?

Övervägande delen av eleverna tycker att de har nytta av de läsförståelsestrategier som gruppen arbetat med under interventionsstudien. De flesta eleverna har tydligt uttryckt nyttan av strategianvändning. De tycker att de förstår texter bättre nu och vet vad de ska göra när de inte förstår text: *"Lättare att förstå, vet vad jag ska göra när jag inte vet"*. *"Man kan leva sig in i texten mer"*. *"Man förstår mer av texten som man läser och kan lära sig mer"*

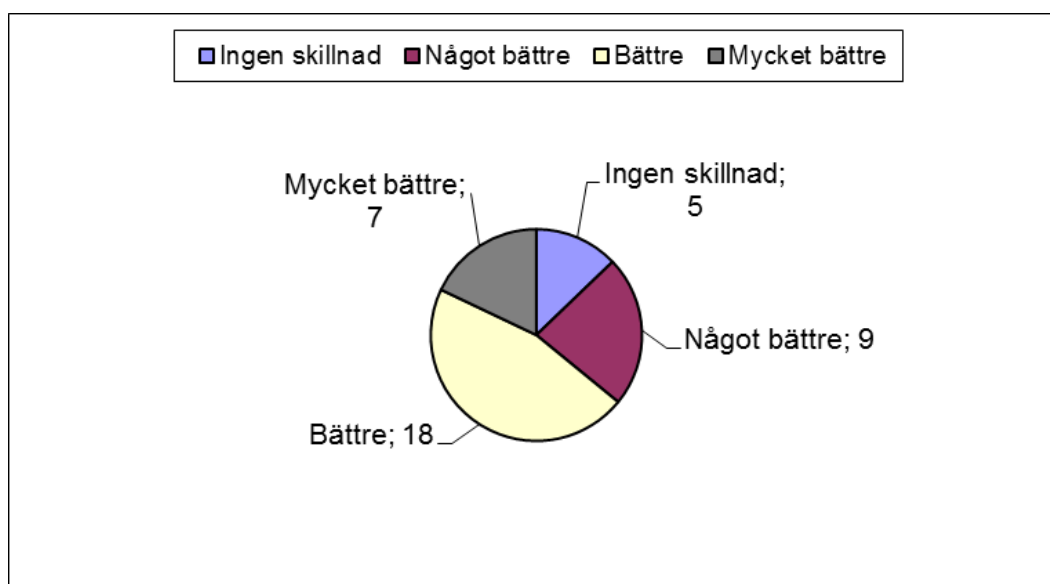
Flera elever har skrivit att det har varit roligt att läsa eller att det nu har blivit roligt att läsa: *"Förutspå är bra. Det gör att man blir sugen på att läsa"*, *"Nu är det bättre att läsa."* *Det är lättare och roligare att läsa nu när man förstår"*, *"Det har varit roligt att läsa ihop"*.

Resultatet av enkäten visar på en ökad medvetenhet om strategianvändning. Flera elever har skrivit och förklarat hur de använder de olika strategierna samt vilken nytta de har av dem: *"Jag brukar använda Klargöra, men jag har inte vetat att det heter så"*, *"Sammanfatta är bra när man ska komma ihåg vad texten handlar om"*, *"Jag läser lite i taget, det hjälper mig att förstå"*

Tre elever upplever inte att de har så stor nytta av strategianvändningen: *"Jag har lite nytta av det, men inte mycket för jag är redan bra på det"* *"Ibland är det bra"*

Två elever ser inte någon nytta alls av strategierna som vi har arbetat med: *"Jag kommer inte att ha någon nytta av de här strategierna"*, *"Ingen nytta"*

Enkät fråga 5: Förstår du innehållet i texter bättre nu?



Figur 15: Skillnad i textförståelse före och efter interventionen

18 elever (46 %) anser att de förstår text bättre efter interventionsundervisningen. 7 elever (18 %) anser att de förstår text mycket bättre nu. Sammanslaget blir det 25 elever (64 %) som anser att de förstår text bättre eller mycket bättre efter interventionsundervisningen. 9 elever

(23 %) anser att förståelsen har blivit något bättre och 5 elever (13 %) anser att det inte är någon skillnad i förståelse av text.

Enkät fråga 6: Hur tycker du att läsförståelseperioden har varit? Vad har du lärt dig? Vad har varit roligast?

De flesta eleverna tycker att läsförståelseperioden har varit rolig och lärorik. Många elever tycker att de har lärt sig eller blivit bättre på att sammanfatta text: *"Jag tycker vi ska fortsätta med det", "Allt har varit roligt, jag har lärt mig mycket", "Jag läser mer noggrant nu", "Jag har lärt mig att förstå texterna mer och jag har fått mer flyt", " Kul, har lärt mig sammanfatta", "Jag har lärt mig att sammanfatta bättre"*.

Två elever uttryckte att läsförståelseperioden inte varit så rolig. Den ena eleven tyckte att det var: *"tjatigt att göra samma saker hela tiden"*. Den andra tyckte: *"inte jättekul, men lärt mig att sammanfatta bättre"*.

Tre elever tyckte att perioden varit rolig men att de inte har lärt sig så mycket: *"Jag har inte lärt mig så värst mycket nytt, men det har varit kul att jobba med läsförståelse", "Ja roligt, men jag kunde allt innan"*.

Flera elever har skrivit att de har tyckt det varit roligt att arbeta tillsammans med andra, att få samtala högt om texter. De har specifikt uttryckt att det var extra roligt när de fick arbeta i grupp och fick ta ansvar för var sin strategi: *"Jag tycker att de har varit kul att vara i olika grupper", "Det roligaste var när man fick ett strategikort och fick använda det när man pratade med kompisarna"*

6. Resultatanalys

Syftet med denna studie är att undersöka om explicit undervisning med strukturerade textsamtal enligt reciprok undervisning kan främja elevers förståelse av text samt förmåga att göra egna sammanfattningar. I detta kapitel ges en analys av de resultat som interventionen gav. Först ges en övergripande analys som sammanfattar studiens resultat. Därefter följer analys av olika elevgruppers resultat; starka respektive mindre starka ordavkodare, flickor och pojkar samt elever med höga poäng. Avslutningsvis analyseras elevenkäten.

6.1 Övergripande analys

Frågeställningarna i studien berör hur explicit undervisning med strukturerade textsamtal enligt reciprok undervisning kan påverka elevers förståelse av text. Frågeställningarna berör även på vilket sätt elevers förmåga att sammanfatta det lästa gynnas genom explicit undervisning enligt reciprok undervisning. Studien visar en generell ökning inom hela undervisningsgruppen när det gäller poängresultaten på elevernas sammanfattningar i jämförelse mellan för- och eftertest. Det övergripande resultatet av studien ger indikation på att i stort sett samtliga elever i studien på något sätt har gynnats av reciprok undervisning. Studiens resultat kan tyda på att elevernas förmåga att sammanfatta har ökat och därmed indikera på ökad textförståelse. Resultatet av vår studie stämmer överens med Palincsar och Browns studie (1984) som visar på framgång i elevernas läsförståelseförmåga efter en kortare intensiv period med reciprok undervisning.

I vår studie har de starkare ordavkodarna som grupp i jämförelse med de mindre starka ordavkodarna ökat sina poängresultat mer. Resultatet kan ge indikation på att starkare ordavkodare som grupp i jämförelse med mindre starka ordavkodare gynnats mer av metoden. Vissa enskilda elever inom de olika elevgrupperna har haft en markant resultatökning, vilket kan tyda på att de har främjats av strategiundervisningen. Det finns dock några elever som inte visat på så stor resultatökning. Det kan tolkas som att eleverna redan innan interventionen hade goda strategier och därmed hade höga poäng både på för- och eftertest. Det kan också vara så att vissa elever har utvecklats obetydligt av strategiundervisningen. En elev har samma resultat på samtliga test, vilket kan tyda på att eleven inte har påverkats av metoden.

Flickorna har som grupp en något högre resultatökning på eftertesten i jämförelse med pojkarna, vilket skulle kunna indikera på att flickorna gynnats något mer av strategiundervisningen. Skillnaden mellan flickors och pojkars resultat i studien är dock mycket liten. I gruppen elever med höga poäng visar några elever som använde en stor mängd ord i förtestet (*Skatorna 1*) att de minskat antalet ord markant i eftertestet (*Skatorna 2*). Dessa elever har ändå behållit höga poäng. Även några elever med lägre poäng använde i början en stor mängd ord i sina sammanfattningar. Dessa elever minskade antalet ord och höjde sina poäng. Resultaten för dessa elevgrupper kan indikera på en ökad sammanfattningsförmåga eller ökad förmåga att förstå text, eller både och. Några elever använde sig av en liten mängd ord och fick låga poäng på förtesten. På eftertesten visar eleverna på en kvalitetshöjning, genom att de ökat antalet ord och därmed fått med viktiga innehållsaspekter, vilket indikerar på ökad förståelse och sammanfattningsförmåga. Vygotskij (1999) hävdar att språket är en förutsättning för lärande och att allt lärande sker i samspel med andra människor. Genom att läraren, här testledaren, visar på läsförståelsestrategier, viktiga ord och gör sammanfattningar tillsammans med barnen fungerar läraren som en modell för eleverna. Enligt Vygotskij (1999) spelar imitation en central roll vid inläring. Det barnet gör med vuxenstöd idag kan det klara på egen hand imorgon menar Vygotskij (refererad i Säljö, 2000). Syftet med explicit förståelseundervisning är att göra eleverna uppmärksamma på hur

de själva kan gå till väga för att få så god textförståelse som möjligt när de läser (Andreassen, 2008; Anmarkrud, 2008).

Reichenberg (2006) och Westlund (2009) menar att elever gynnas av explicit undervisning i läsförståelse. Detta kan utläsas i vår studie genom enkätsvaren som visar på att undervisningen har bidragit till ett ökat användande av läsförståelsestrategier. Flertalet elever visar på ökad medvetenhet kring hur strategierna används samt vilken nytta strategierna har för förståelse av text.

6.2 Olika gruppers förståelse av text och sammanfattningsförmåga

Studien är inriktad på att belysa hur olika elever påverkas av reciprok undervisning. I följande avsnitt kommer resultat från olika grupper av elever att analyseras. Dessa grupper är: mindre starka och starka ordavkodare, flickor och pojkar samt en grupp med höga poängresultat på förtesten. Studien utgår från förståelse av text, läsförståelse, hörförståelse samt förmåga att sammanfatta.

6.2.1 Mindre starka och starka ordavkodare

Grupperna mindre starka- och starka ordavkodares resultat på förtesten är relativt jämna. Detta kan tyda på att grupperna innan interventionsundervisningen är förhållandevis jämna när det gäller att förstå text och att göra sammanfattningar. Enligt Elbro (2004) är ordavkodning en viktig faktor för förståelsen. Flera faktorer spelar dock in när det gäller förståelse av text, exempelvis kognitiva förmågor, förkunskaper och motivation (Bråten, 2008). Vid eftertesten är de sammanslagna poängen högre för de starkare ordavkodarna i jämförelse med de mindre starka ordavkodarna. Detta gäller både förståelse av text (uppläst och läst text) samt läsförståelse. Resultatökningen för de starka ordavkodarna kan tyda på att de som grupp kan ha gynnats mer av undervisningsmetoden än de mindre starka ordavkodarna. Detta kan bero på att de starka ordavkodarna har ett försprång med hjälp av sin ordavkodningsförmåga och därför kan fokusera på textinnehållet. Enligt Höien och Lundberg (1999) kan ordavkodningen för många elever med läs- och skrivsvårigheter ta energi från de mentala resurser som ger förståelse. Skillnaden mellan mindre starka och starka läsare när det gäller inferensanvändning kan bero på skillnader i förkunskaper (Perfetti et al. 2005). I vår studie finns elever (både starka och mindre starka ordavkodare) som visar på bristande förståelse av text eller sammanfattningsförmåga på förtesten. Om man ser till dessa elevers utveckling har de som uppvisar lägst resultat på förtesten ökat mest i poäng i eftertesten. Några av de elever som hade lägst resultat har fördubblat sitt poängresultat. Detta kan ge en antydning om att dessa elever genom strategiundervisningen kan ha fått redskap att använda för att läsa och förstå text samt att göra sammanfattningar. Den sociokulturella teorin med mediering beskriver detta som ett redskap eller verktyg som hjälper eleven i sitt lärande att klara sig på egen hand (Säljö, 2010).

6.2.2 Mindre starka ordavkodare

Vår Studie visar på att de flesta elever i gruppen mindre starka ordavkodare har en ökning i poäng när det gäller förståelse och sammanfattningsförmåga samt läsförståelse och sammanfattningsförmåga. Två elever visar på fördubblat resultat mellan för- och eftertesten, vilket kan tolkas som att de är gynnade av metoden. Dessa elever kan ha fått tillgång till strategier som ökat deras förmåga att förstå text och göra sammanfattningar. Upprepning som metod, här strategianvändning, möjliggör för eleven att bemästra uppgiften och hör starkt ihop med motivation menar Frost (2002). I enlighet med Meads teori lär eleven begrepp och får förståelse genom att använda dem (Von Wright, 2000). Om eleverna får redogöra för sin

förståelse genom att kommunicera och argumentera för den tillsammans med andra läsare så påverkas förståelsen positivt (NPR, 2000). Att elever med mindre god ordavkodningsförmåga har svårt att nå upp till riktigt högt resultat i jämförelse med de starka ordavkodarna som uppnått högre resultat på eftertesten kan bero på skillnad i läsflyt. Om en elev inte kan läsa sammanhängande text tillräckligt snabbt kan det vara svårt för eleven att få en överblick över innehållet och minnet belastas (Lundberg & Herrlin, 2005). En snabb och säker ordavkodning är en förutsättning för läsförståelse och gör att eleven kan koncentrera sig på innehållet i texten, inte på själva läsningen (Elbro, 2004; Taube, 2007a; Ehri, 2005; Palincsar & Brown, 1984).

En förklaring till att eleverna i gruppen mindre starka ordavkodare har relativt höga poäng på förtesten kan bero på att deras språkförståelse är god och att de även har ett bra arbetsminne. En viktig faktor för läsförståelse är arbetsminnet, då information måste lagras en viss tid under läsningen (Herkner, 2011; Westlund, 2009). Det kan till viss del väga upp den mindre starka ordavkodningsförmågan. En del elever med avkodningssvårigheter kan även vara vana vid att de måste anstränga sig för att förstå text och har nytta av det.

6.2.3 Starka ordavkodare

Flera av de starka ordavkodarnas har inte särskilt höga poäng på förtesten. Trots att en del elever har god ordavkodningsförmåga räcker inte deras kunskaper till för att ta till sig innehållet i en text enligt Druid Glentow (2006). En tolkning kan vara att det brister i betydande faktorer som gör att förståelsen drabbas, antingen ordförråd, minne, scheman som gör att de inte kan känna igen sig i texten eller förmågan att göra inferenser (Perfetti et al., 2005; Westlund, 2009). En annan förklaring kan ha med motivation och ansträngning att göra, vilket kan påverka resultatet. Guthrie et al.(2004) hävdar att vilken grad av ansträngning och motivation som finns hos läsaren påverkar läsförståelsen. Flera starka ordavkodare kanske inte har utmanat sig själva i läsningen. De kan vara vana vid att snabbt och enkelt hitta det de söker i texten. Det är tänkbart att de inte har så mycket erfarenhet av att skriva sammanfattningar. När man ska skriva en sammanfattning av läst text krävs att man tar sig tid, har kunskap samt erfarenhet av att göra inferenser och ta ut delar ur text som sedan ska bilda en helhet. Det är möjligt att dessa elever är vana vid en läsförståelseundervisning som är av det implicita slaget där de mestadels får svara på innehållsfrågor och direkt hitta svaren i texten (Westlund, 2009; Andreassen 2008). I vår studies test behövde eleverna tänka igenom och reflektera över viktiga innehållsaspekter vid sina skriftliga sammanfattningar. Myrberg (2007) och Reichenberg (2008) kallar läsare som inte tillåter sig att bjudas läsmotstånd för ”komfortläsare” eller ”bekvämlighetsläsare”. Dessa läsare vill att det ska gå lätt att ta till sig text direkt. Vissa av de starka ordavkodarna i vår studie har goda resultat redan på förtesten vilket finner stöd i Reichenberg (2008) och Liberg (2006) som menar att goda läsare kan anpassa sitt läsande efter de mål som ska nås, de vet hur de ska göra för att förstå text.

Efter interventionsundervisningens slut uppnår de flesta elever med god ordavkodningsförmåga höga poängresultat på eftertesten. Några elever visar på höga poängresultat på samtliga test. Detta kan tyda på att eleverna har goda förståelsestrategier. Det kan även tyda på att texterna i testen varit alltför enkla och inte utmanat eleverna att kunna visa sin potential i att förstå text och göra sammanfattningar. Vygotskij menar att eleven bör läsa på gränsen till sin förmåga varje dag för att utveckla sin läsning (Reichenberg, 2008). Å andra sidan kan eleverna varit motiverade och arbetat för att få med det viktiga i sina texter. Bråten (2008) menar att om eleven har positiva förväntningar på att klara av uppgifter, beroende på tidigare erfarenheter av läsning, klarar eleven att läsa bättre.

6.2.4 Egen läst text kontra uppläst text

Enligt Jacobson (2006) har elever med avkodningssvårigheter oftast nytta av att höra text och samtidigt se texten. Druid Glentow (2006) menar att en del elever klarar bättre att ta till sig textens innehåll när de lyssnar på uppläst text eftersom de kan ha svårt för att minnas det de läst själva. Man har nytta av förståelsestrategierna i reciprok undervisning både när man läser och när man lyssnar (Reichenberg & Lundberg, 2011). I vår studie går det inte generellt att utläsa om eleverna, mindre starka ordavkodare, som grupp är mer hjälpta av att en vuxen läser texten högt och att eleverna följer med i texten jämfört med om eleverna läser texten på egen hand. Den elev som tydligt visar högre poäng när testledare läser text kan vara hjälpt av att inte behöva koda av texten själv. Eleven kan därför lägga energi på själva förståelsen (Höien & Lundberg, 1999). Den upplästa texten är dock fortfarande av skriftlig karaktär när det gäller ordförråd, meningsbyggnad, textbindning och krav på att göra inferenser, vilket gör att den blir svår att förstå för många elever (Lundberg, 2010; Elbro, 2004). En annan elev, som är mindre stark ordavkodare, visar tydligt högre poäng vid egen läsning av text, vilket tyder på att elevens förståelse gynnas av att eleven läser själv. En förklaring kan vara att eleven når högre förståelse genom att läsa i sin egen takt och att eleven använder strategin att gå tillbaka och läsa delar av texten igen (Elwér, 2009).

6.2.5 Flickor och pojkar

Att flickornas läsförmåga som grupp är generellt bättre än pojkarnas (Skolverket, 2004; 2010a) är inte något vi inledningsvis kan se på förtestet i vår studie. Testet visar på något högre medelresultat för pojkarna än för flickorna. De efterföljande testen visar på en ökning för både flickor och pojkar, vilket kan tyda på att båda grupperna har gynnats av interventionsundervisningen. Flickornas medelpoäng är något högre än pojkarnas på eftertesten, men resultatet visar inte på någon större skillnad. Enligt forskningsstudier gynnas flickor mer av berättande, skönlitterära texter än pojkar (Skolverket, 2004). Detta kan möjligtvis ha bidragit till flickornas poängökning då skönlitterära texter användes i studien. Flickors tidiga mognad kan ha gjort att de tagit till sig läsförståelsestrategierna något bättre än pojkarna (Taube, 2007a). Att flickor oftast är mer positivt inställda till läsning och läser mer på fritiden än pojkar, kan ha betydelse (Skolverket, 2010a). En annan tänkbar förklaring till att flickor genomsnittligt läser bättre än pojkarna är att större andel kvinnor än män undervisar i läsning enligt Taube (2007a). Båda testledarna är kvinnor och det kan ha haft viss betydelse för hur flickorna kunnat identifiera sig med ledaren för undervisningen.

6.2.6 Elever med höga poäng

I studien finns elever som hade höga poäng på förtesten. Av dem var det tre elever som hade skrivit mycket långa sammanfattningar. Två av eleverna var starka ordavkodare och en elev tillhör gruppen mindre starka ordavkodare. Resultatet kan ge indikation på att eleverna har förståelse för texten men inte förmågan att sammanfatta. Det kan även vara så att eleverna inte har förståelse för texten och därför valt att skriva av stora delar av texten och därmed fått med oväsentlig information. De här eleverna kanske inte har förstått skillnaden på väsentlig och oväsentlig information som finns i en text. Genom att elever kan skilja på viktig och mindre viktig information i texten kan de kontrollera sin egen förståelse samt förhålla sig kritiska till innehållet (Reichenberg & Lundberg, 2011). Enligt Keene och Zimmermann (2003) är det betydelsefullt att läraren tydliggör det som inte är så viktigt i en text för att hjälpa eleverna att bättre förstå vad som är det väsentliga i texten. De elever som använde en stor mängd ord på förtestet *Skatorna 1* har på eftertesten *Skatorna 2* och *Britt* visat på en betydande nedgång av antal ord i sina sammanfattningar. Eleverna har ändå behållit sina höga poäng. Detta kan tyda på att eleverna har ökat sin läsförståelseförmåga eller sammanfattningsförmåga. Det kan även vara så att de har förbättrat båda förmågorna. För

vissa elever med höga poäng har en ökning av antalet ord skett i eftertestet. Dessa elever har dock inte använt så stor mängd ord i förtestet. Detta kan innebära att eleverna redan innan interventionen hade en god läs- och sammanfattningsförmåga.

6.3 Analys av enkät

Enkäten visar att flera elever uppmärksammat och använder en eller flera läsförståelsestrategier som de inte har använt sig av innan interventionsundervisningen. På frågan vilken strategi som eleverna använder sig av mer nu än tidigare har en del elever valt flera strategier. Det kan vara så att eleverna har använt sig av strategierna tidigare, men att de inte varit medvetna om det. En elev ger uttryck för detta genom att skriva: *"Jag brukar använda Klargöra, men jag har inte vetat att det heter så"* För eleverna kan det vara svårt att veta och bedöma vilken eller vilka strategier som man använder sig av. Enligt Andreassen (2008) är det inte lätt att veta vilka av de fyra läsförståelsestrategierna som ger mest effekt för att öka läsförståelsen och att minnas stoffet bättre. Samma kognitiva processer kan aktiveras i flera av strategierna. Enkäten visar dock tydligt att strategianvändningen för många elever har ökat. Deras medvetenhet om strategianvändning har också ökat. Många elever i vår studie uttrycker som denna elev: *"lättare att förstå, vet vad jag ska göra när jag inte vet"*. Det vill säga att de förstår texter bättre efter interventionsundervisningen och att de vet vad de ska göra när de inte förstår text. Detta kan innebära att medvetenheten om de egna tankeprocesserna, metakognitionen (Lundberg, 2010), samt förmågan att se vilka åtgärder man kan ta till om man inte förstår, har ökat. Vygotskij menar att elevers kognitiva förmågor utvecklas i interaktion med andra (Andreassen, 2008). Enligt Nation (2005) kan man med hjälp av metakognitiva processer kontrollera sin förståelse när man läser, men även när man lyssnar. Goda läsare övervakar sin läsning genom att använda olika strategier för att lösa förståelseproblem som de möter under läsningen (Nation, 2005; Westlund, 2009).

Enkäten visar att många av eleverna anser att deras förståelse av text har blivit bättre efter interventionsundervisningen. De flesta eleverna tycker att de har nytta av de läsförståelsestrategier som finns i reciprok undervisning. De visar genom sina enkätsvar, där de beskriver vilken nytta de har av strategierna, att de har förstått hur de kan använda dem:

"Ställa frågor är bra för att man ska kunna undra och få svar på saker i texten", "Klargöra är bra om man inte vet vad vissa ord betyder", "Förutspå är bra för att man kan kolla på bilderna och rubriken för att förstå". Ett fåtal elever upplever inte att de har så stor nytta av strategianvändningen. En elev uttrycker följande: *"Jag har lite nytta av det, men inte mycket för jag är redan bra på det"*. Det kan tyda på att eleven är en god läsare som redan använder olika läsförståelsestrategier. Enligt Bråten (2008) skiljer sig läsare åt när det gäller språkfärdigheter, kognitiva förmågor, förkunskaper, motivation och det strategiska arbete som görs för att förstå texters innehåll. Westlund (2009) menar att god läsare läser flytande och kan kritiskt värdera vad som lästs och använda strategier för att öka förståelsen av text. Reichenberg (2008) och Liberg (2006) menar även att goda läsare intar en mer aktiv hållning och inser när de inte förstår samt vet hur de ska gå tillväga för att förstå. Två elever i vår studie skrev att de inte hade någon nytta av strategiundervisningen, men samtidigt har de uttryckt att de anser att de blivit bättre på att göra sammanfattningar. Det kan vara så att eleverna påverkats av strategiundervisningen utan att vara medvetna om det. Samtidigt kan eleverna ha upplevt att de blivit säkrare på att sammanfatta genom att de fått många tillfällen till att göra sammanfattningar.

Övervägande delen av eleverna i vår studie anser att läsförståelseperioden har varit rolig och lärorik. Många elever tycker att de har lärt sig eller blivit bättre på att sammanfatta text: *"Jag*

tycker vi ska fortsätta med det”, Allt har varit roligt, jag har lärt mig mycket”, ”Jag läser mer noggrant nu”, ”Jag har lärt mig att förstå texterna mer och jag har fått mer flyt”, ” Kul, har lärt mig sammanfatta”, ”Jag har lärt mig att sammanfatta bättre”.

Kanske har eleverna bara mött implicit läsförståelseundervisning, vilket kan innebära att de upplever reciprok undervisning som något nytt och intressant. Ute på skolorna är läsförståelseundervisningen ofta av det implicita slaget (Andreassen, 2008). Eleverna har möjligtvis inte fått läsförståelsestrategier förklarade på ett sådant sätt att de kan använda dem på olika texter (Andreassen, 2008). PIRLS 2006 visar att det är ovanligt att lärare undervisar i lässtrategier (Skolverket, 2007a). Några elevers svar tyder på att strategianvändning kan öka elevers motivation att läsa. Flera elever har skrivit att det har varit roligt att läsa eller att det nu har blivit roligt att läsa: *”Förutspå är bra. Det gör att man blir sugen på att läsa”, ”Nu är det bättre att läsa.” Det är lättare och roligare att läsa nu när man förstår”, ”Det har varit roligt att läsa ihop”.* Jenner (2004) menar att motivationen är nödvändig för att utveckla kunskap i ett ämne. Motivation är enligt Jenner är inte en medfödd egenskap hos individen utan en följd av det bemötande och de erfarenheter man gjort. Eriksson Gustavsson, (2007) menar att det som eleven tycker är roligt att läsa och förstår ändamålet med, påverkar motivationen och läsprestationen, hur bra det går med läsningen.

En elev tyckte att det var: *”tjatigt att göra samma saker hela tiden”.* Upprepning som metod, menar Frost (2002) kan vara ett stöd och ge ökad motivation att klara av uppgifter. Samtidigt som detta kan vara ett stöd för vissa elever kan det upplevas som enformigt för andra elever. Enligt Reichenberg och Lundberg (2011) kan texten kännas sönderstyckad då elever inte får skumma igenom texten innan den delas upp i mindre stycken. Reciprok undervisning bygger på att läraren visar och modellerar strategianvändning för eleverna som upprepar modellen och tar efter (Oczkus, 2003).

Flera elever har skrivit att de har tyckt att det varit roligt att arbeta tillsammans. De har tyckt om att få samtala högt om texter med andra. Mead betonar intersubjektiviteten, där individen skapar eller rekonstruerar sina erfarenheter i mötet med andra. När eleven ser ur någon annans perspektiv kan den enskilde individens och gruppens upplevelse lyftas fram (Vaage, 2003). Skolan kan enligt Dewey (1990) inte ses som en separat företeelse från det övriga livet. Learning by doing är ett begrepp där eleven får vara aktiv i sitt eget lärande. Det är viktigt att lärande inte är abstrakt utan känns meningsfullt och handlar om det verkliga livet (Dewey, 1990). Eleverna i studien har specifikt uttryckt att det var extra roligt när de fick arbeta i grupp och var och en i gruppen fick ta ansvar för var sin strategi. Dewey menar att om eleven aktivt är med och deltar i det kommunikativa samspelet skapas en mening för individen (Biesta, 2000). Inläring är inte en passiv aktivitet där mottagaren får saker berättade för sig, utan handlar om en aktiv och konstruktiv process (Dewey, 1985). Både Dewey och Mead betonar vikten av ett lekfullt och positivt lärande för att eleven ska utveckla intellektet samt sin förmåga att kommunicera och förstå andra människor (Vaage, 2003). Dewey (1985) menar att man måste väcka elevernas intresse för att kunna nå önskvärt resultat.

7. Diskussion

I det här kapitlet diskuteras de olika moment som ingår i interventionsstudiens metod. Här tas metodkritik, diskussion kring test/testsituation, textval och reciprok undervisning upp. Diskussion förs även kring studiens resultat utifrån för- och eftertest, elevenkät samt de upplevelser och iakttagelser som noterats i vår loggbok under interventionsperioden. Slutligen förs en avslutande diskussion.

7.1 Metoddiskussion

I vår studie studerades samtliga elevers resultat samt gjordes jämförelser mellan olika grupper inom undersökningsgruppen. De båda ordavkodningstesten gick relativt snabbt att genomföra och eleverna såg ut att tycka det var spännande att läsa på tid. Trots detta kan en del elever ha upplevt sig pressade av att läsa på tid, då läraren vanligtvis inte brukar uppmana eleverna att läsa så fort som möjligt. Eleverna hade utöver avkodningstesten kunnat få läsa text med hela meningar och därigenom ytterligare visat på ordavkodningsförmåga och läsflyt, men vi ansåg att dessa två ordavkodningstest var tillräckliga för att uppfylla vårt syfte att dela in eleverna i grupper efter ordavkodningsförmåga.

Läsförståelse är inte enkelt att mäta eller observera eftersom det är en förhållandevis tyst aktivitet (Rosén & Gustafsson, 2006). Vid val av hur elevernas förmåga att förstå och sammanfatta text skulle mätas i vår studie var det många faktorer att ta hänsyn till. Bland annat resonerade vi kring elevernas uthållighet och motivation, tidsåtgång och administrering av test. Vi ville också minimera antalet testtillfällen för eleverna. Vi ansåg att sex stycken test behövdes för att kunna påvisa ett resultat när det gäller förståelse- och sammanfattningsförmåga. Dessa test verkade inte eleverna uppleva som testsituation. Hade skriftliga frågor på innehållet getts hade kanske detta upplevts mer som ett test. Ifall eleverna besvarat frågor till texterna eller om läsförståelsetest hade gjorts kunde vi eventuellt ha mätt och jämfört elevernas läsförståelseförmåga på annat sätt. Genom att jämföra elevens sammanfattningar före och efter interventionen kunde vi se på textinnehållet om de viktigaste innehållsaspekterna fanns med och på så vis utläsa elevens förståelse samt förmåga att göra sammanfattningar. Reichenberg (2008) menar att man kan se på elevernas sammanfattningar om de har förstått huvudbudskapet i texten och därmed har förstått texten. Begreppet sammanfatta kan i förtesten ha varit oklart för en del elever trots att de fick tydligt förklarat inför uppgiften vad det innebär att sammanfatta. Detta kan ha medfört att de inte förstod innebörden av uppgiften, vilket kan ha påverkat deras resultat.

Anledningen till att två av texterna valdes till både för- och eftertest var för att så tydligt som möjligt kunna jämföra elevens sammanfattningar och därmed kunna se en eventuell utveckling. För en del elever kan det ha varit en fördel att få läsa och lyssna till samma text en gång till. De har då kunnat använda sig av sina förkunskaper om texterna. För andra elever kan det ha varit en nackdel att möta samma texter igen. Ur motivationssynpunkt kan intresset för texten minska eftersom det inte blir något nytt textmöte. Detta kan ha lett till att texten inte lästs lika noggrant andra gången, och eleven kan ha skrivit utifrån minnet. Antalet eftertest, fyra stycken, kan ha bidragit till att eleverna under testens gång utvecklat sin förmåga att sammanfatta, även att eleverna inte fick någon respons på sina sammanfattningar.

När vi testledare bedömde elevernas textförståelse och sammanfattningar hade det möjligtvis kunnat vara en fördel om vi hade varit ovetande om vilka elever som är starka respektive mindre starka ordavkodare. Thurén (2007) menar att förförståelse färgar forskarens

upplevelse av verkligheten. Dock användes förutbestämda innehållsaspekter vid bedömning av elevernas sammanfattningar, vilket ledde till en så rättvis och objektiv bedömning som möjligt. Vi hade inte kodat elevernas namn på testen. Även om vi hade gjort det hade vi ändå fått en medveten eller omedveten bild av elevernas ordavkodningsförmåga i samband med testtillfället eftersom vi testledare utförde testen.

Under den relativt korta interventionsstudien valde vi att koncentrera oss på skönlitterära texter. Vi anser att denna form av textstruktur passar att inleda reciprok undervisning med. Det är viktigt att välja texter som inte ställer ouppnåeliga krav när det gäller förkunskaper (Reichenberg & Lundberg, 2011). För en del elever kan texterna som användes i undervisningen ha upplevts som enkla, medan andra elever kan ha upplevt dem som svåra. Reichenberg och Lundberg (2011) menar att om texter är för svåra hänger inte alla elever med i texten och om texterna är för lätta kan en del elever tappa lusten. Vi anser att svårighetsgraden på texterna i studien var relevant för åldern. Texterna fångade elevernas intresse och berörde dem, vilket märktes på deras engagemang i textsamtalen. Dewey menar att det är viktigt att göra materialet intressant för eleverna, samt att sinnet får näring liksom kroppen (Vaage, 2003).

När vi introducerade reciprok undervisning valde vi att använda oss av fyra rollfigurer, en figur för varje strategi. Strategierna förtydligades även med hjälp av bildsymboler. Detta val grundade sig på att vi ville inspirera eleverna att arbeta med läsförståelsestrategier. Vi anser att introduktionen fångade elevernas intresse. Vi valde sedan att inte använda oss av rollfigurerna mer under interventionsundervisningen eftersom vi inte ville att det skulle vara för mycket fokus på vad rollfigurerna hette. Vi ville fokusera på strategierna i sig, hur de används och vilken nytta man kan ha av dem. Reichenberg och Lundberg (2010) hänvisar till en studie av McKeown et al. som visar att det är gynnsamt att använda symbolerna, men att man inte får låta dem ta överhanden så att eleverna koncentrerar sig för mycket på att komma ihåg namnen på strategierna istället för på innehållet i texten och själva strategianvändningen. Vår interventionsperiod avslutades dock med ett besök av rollfigurerna.

Texterna som användes i för- och eftertesten anser vi vara jämbördiga då man ser till uppbyggnad, ordförråd och innehåll. I textlängd var de test som eleverna läste själva (*Skatorna 1*, *Skatorna 2* samt *Britt*) liknande. De texter som vi testledare läste upp när eleverna följde med i texten (*Blodligan 1*, *Blodligan 2* samt *Monstret*) var lite längre än de texter som eleverna läste själva. De var sinsemellan likvärdiga i längd. Eftersom vi anser att alla texter var jämbördiga har vi kunnat utgå ifrån dem för att se elevernas utveckling i förmåga att göra sammanfattningar och förstå text.

Vi anser att reciprok undervisning fungerade att arbeta med i helklass men hade önskat att de flesta lektionerna hade kunnat genomföras i halvklass eller i mindre grupper. Palincsar och Brown (1984) rekommenderar en gruppstorlek på 2-6 elever. Om vi hade haft mindre grupper hade eleverna kunna få mer talutrymme samt få mer respons från oss testledare. Fördelen med mindre grupper menar Lundberg och Reichenberg (2011) är att eleverna lättare kommer till tals, får argumentera för sina inlägg och utmanas av övriga elever. Dock fick eleverna ofta diskutera två och två under våra lektioner. Det hade varit intressant att jämföra flickors och pojkars enkätsvar för att se eventuella likheter/olikheter i deras upplevelse av strategiundervisningen samt den egna utvecklingen under perioden. Även grupperna mindre starka och starka ordavkodare hade kunnat jämföras. Detta var inte möjligt eftersom vi prioriterade att enkätsvaren skulle vara anonyma.

För att kunna genomföra studien inom angiven tidsram gjordes valet att inte använda kontrollgrupp. Användning av kontrollgrupp hade varit mer tidskrävande samt hade inneburit att fler lärare, elever samt indirekt även föräldrar hade blivit involverade i studien. Studier och jämförelser av resultat gjordes inom undersökningsgruppen. Användandet av kontrollgrupp hade gett ett bredare jämförelseunderlag när det gäller interventionens resultat.

7.2 Resultatdiskussion

Det tar tid att utveckla läsförståelse, förmågan att förstå texters struktur, kunna läsa strategiskt och med flyt, därför bör arbetet med läsförståelse påbörjas i tidig skolålder och fortsätta under hela skoltiden (Taube, 2007a) En tre veckors interventionsstudie är en mycket kort tid för att kunna utläsa och dra några generella slutsatser om elevers läsförståelseutveckling. Studien har ett begränsat underlag samt innefattar ej någon kontrollgrupp, vilket gör att den mer kan ses som en pilotstudie till ett större forskningsprojekt. Vi testledare var förvåntansfulla över att se hur metoden kunde gynna olika elevgrupper. Vårt engagemang och positiva inställning kan ha haft påverkan på resultatet.

Ambitionen med vår interventionsstudie var att undersöka om explicit undervisning med strukturerade textsamtal enligt reciprok undervisning kan påverka elevers förståelse av text samt på vilket sätt elevers förmåga att sammanfatta det lästa gynnas genom metoden. Resultatet av studien kan ge en mer eller mindre stark indikation på metodens effekt. Vi anser att vi har kunnat se intressanta indikationer från undervisningsperioden i läsförståelsestrategier. Resultatet ger indikationer på att på att i stort sett samtliga elever i studien på något sätt har gynnats av reciprok undervisning. Studiens resultat kan tyda på att elevernas förmåga att sammanfatta har ökat och därmed indikera på ökad textförståelse. I vår studie ser vi en tendens att gruppen starka ordavkodare kan ha gynnats något mer av metoden eftersom de har ökat sina poängresultat något mer än gruppen mindre starka ordavkodare. Forskningsstudier visar att det är de svaga eleverna som har mest nytta av strategianvändning (Andreassen, 2008). I de studier Andreassen (2008) syftar på benämns de elever som har svårt att lära som svaga elever. I de amerikanska studierna kring reciprok undervisning ingår oftast inte dyslektiker och andra mycket svaga läsare (a.a.). Begreppen starka respektive mindre starka läsare är komplexa. Vi har valt att se till starka och mindre starka ordavkodare i vår studie. Ordavkodning är en viktig faktor för förståelse av text (Lundberg & Herrlin, 2005). En del elever som läser med gott flyt har inte alltid förståelse för innehållet i en text, medan andra elever som har mindre stark ordavkodning har förståelse för text. Även om läsflyt och förståelse inte alltid följs åt menar Lundberg och Herrlin (2005) att dessa faktorer hänger intimt samman. Samtidigt som eleverna behöver tränas i strategianvändning är det viktigt att även på mellanstadiet fortsätta att träna och utveckla ordavkodningsförmågan.

I vår studie har vissa enskilda elever inom de olika elevgrupperna haft en stor resultatökning, vilket kan tyda på att de har främjats av strategiundervisningen. Elever läser i olika takt och på olika sätt. För de elever som behöver mer tid på sig när de läser är det viktigt att läraren ger eleven tid så att denne har möjlighet att hinna gå tillbaka i texten. Resultatet i vår studie visar inte på att de mindre starka ordavkodarna som grupp skulle vara hjälpta av att få text uppläst. För en del elever är det en fördel att få text uppläst under tiden som de följer med i texten, medan andra elever föredrar att läsa själva. Som lärare är det betydelsefullt att låta eleverna möta och ta till sig text på olika sätt.

Vår studie visar inte på någon större skillnad mellan flickors och pojkars resultat. Resultatet i studien visar på att flickorna som grupp har utvecklat sin förmåga att sammanfatta och förstå text något mer än pojkarna. Eftersom skillnaden är så liten är det svårt att utläsa om det är metoden som har haft effekt eller andra faktorer, exempelvis större läsintresse hos flickorna (Skolverket, 2010a).

Vi har noterat att många elever har gjort framsteg då de under interventionsperioden alltmer återberättat texter med egna ord. Detta kan vara svårt att mäta men vi ser ändå en tydlig utveckling både när det gäller de skriftliga sammanfattningarna som eleverna gjorde i undervisningen samt i eftertesten. Vi ser också en utveckling i elevernas textsamtal. Eleverna visade en ökad säkerhet i att använda, diskutera och argumentera kring strategierna. Vi uppmärksammade att några elever var lite avvaktande och tystlåtna i början, men att de sedan deltog aktivt i textsamtalen. I resultatet av enkäten kunde vi utläsa en något större medvetenhet hos eleverna när det gäller strategianvändning. Det är betydelsefullt att eleven blir medveten om hur hon/han lär sig och vilka strategier som eleven använder för att få ökad förståelse för text. Om eleven inte förstår nyttan av strategianvändning så gör de inte strategierna till sina egna verktyg för att förstå text.

7.3. Avslutande diskussion

Reciprok undervisning kan vara en bra metod att använda för att engagera elever i samtal och diskussion. Andreassen (2008) och Strömsö (2008) menar att många elever saknar grundläggande färdigheter i att samarbeta i grupp, vilket är en förutsättning för reciprok undervisning. Samtidigt ser vi möjligheter i undervisningsmetoden när det gäller att skapa goda tillfällen där eleven kan utveckla sina färdigheter i att diskutera, argumentera, lyssna på andra och se ur andras perspektiv. Genom att vi samtalade kring texter väcktes ett intresse kring innehållet och den enklaste text kunde bli riktigt spännande då eleverna använde sina egna erfarenheter för att förutspå handlingen. Elevernas kunskaper kom till sin rätt då de hjälptes åt att klargöra svårigheter i texten. Att kunna läsa och förstå text kan betyda mycket för elevens självbild och motivation. Elever i behov av särskilt stöd kan vara hjälpta av att få samarbeta med andra för att utveckla sin läsförståelse, vilket innebär ett inkluderande arbetssätt.

Vi hoppas att eleverna kommer att fortsätta att använda sig av strategier för att få bättre textförståelse. Någon elev sa spontant: *”Det här har vi nytta av på historialektionerna när vi läser om Asatron och ska komma ihåg berättelserna om gudarna”*. Läsförståelse och strategianvändning handlar inte enbart om svenskämnet utan i högsta grad om alla skolans ämnen. Det är viktigt att eleverna är aktiva läsare och har redskap för att förstå texters innehåll. Läraren har en viktig roll i denna process när det gäller att skapa en god miljö (Damber, 2010). En positiv lärandemiljö och ett tryggt klassrumsklimat är grunden för att alla ska kunna lära och utvecklas. I skolan finns möjligheter att bearbeta text tillsammans med andra, en möjlighet som oftast inte återkommer senare (Westlund, 2009).

Det är enligt oss viktigt att lärare arbetar medvetet med att utveckla elevers förståelse av text. Vi anser att reciprok undervisning är en god läsförståelsemodell. Reciprok undervisning kan dock inte i sig själv utveckla läsförståelse. Lärarens medvetna arbete, engagemang och hur läraren arbetar aktivt tillsammans med eleverna anser vi vara en viktig faktor för elevernas läsförståelseutveckling.

8. Slutord och förslag till fortsatt forskning

Vår studie är en form av pilotstudie där syftet är att undersöka om explicit undervisning med strukturerade textsamtal enligt reciprok undervisning kan främja elevers förståelse av text samt förmåga att göra egna sammanfattningar. Då vår studie är liten går det inte att dra några generella slutsatser, men studien visar dock på att läsförståelseundervisningen gav positiva resultat för flertalet elever när det gäller förmågan att förstå text samt att sammanfatta. Studien har gett oss kunskaper och en positiv inställning till explicit undervisning med strukturerade textsamtal enligt reciprok undervisning. Vi vill förmedla till andra att arbetet med förståelse av text är viktigt och vi ser många möjligheter med reciprok undervisning. Studien kommer därför att ha betydelse för oss i vårt kommande yrke som speciallärare.

Vårt förslag till fortsatt forskning är att göra en större studie, som omfattar både undervisningsgrupp och kontrollgrupp. Det är också av intresse att genomföra en liknande interventionsstudie under en längre period samt att följa upp elevernas förmåga till förståelse av text och sammanfattningsförmåga efter en period för att se om effekten av undervisningsmetoden kvarstår. I en fortsatt studie hade det varit intressant att uppmärksamma eventuella skillnader i hur elever med svenska som modersmål och svenska som andraspråk gynnas av reciprok undervisning.

Referenser

- Andreassen, Rune (2008). Explicit undervisning i läsförståelse. I: Bråten, Ivar (red.). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Anmarkrud, Öistein (2008). Skickliga lärares undervisning- med fokus på läsförståelse. I: Bråten, Ivar (red.) *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambak, Elisabeth. (2010). *Läsning av faktatexter. Från läsprocess till lärprocess*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Biesta, Gert J.J. (2000). Den kommunikativa vändningen i Deweys Demokrati och utbildning. I: Englund, Tomas (Red). *Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Borrman, Stina, Matthis, Kjersti, Wigforss, Vera, Salminen, Ester & Hansén, Ingrid (1971a). *Nu läser vi C*. 4:e upplagan. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Borrman, Stina, Matthis, Kjersti, Wigforss, Vera, Salminen, Ester & Hansén, Ingrid (1971b). *Nu läser vi D*. 4:e upplagan. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Britton, Bruce & Graesser, Arthur. (red.) (1995). *Models of understanding text*. Hillsdale.N.J.:Lawerence Erlbaum.
- Bross, Helena (2009). Blodligan. I:Skolverket. *Nationella prov i svenska/svenska som andraspråk år 3*. [Elektronisk] Tillgänglig: <http://www.natprov.nordiska.uu.se/provochdiagnosmaterial/arskurs3> (120408).
- Bryman, Alan (2011). Samhällsvetenskapliga metoder. Malmö: Liber Ekonomi.
- Bråten, Ivar (2008). Läsförståelse-komponenter, svårigheter och åtgärder. I: Bråten, Ivar (red.).*Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Catts, Hugh & Kamhi, Alan (2005). *Language and reading disabilities*. Upper Saddle River, NJ, USA: Pearson Education, Inc.
- Dalby, Mogens A., Elbro, Carsten, Jansen, Mogens & Krogh, Tove (1992). *Bogen om læsning – om læsehandicappede og læsehandicap III*. Munksgaard: Danmarks pedagogiska institut.
- Damber, Ulla (2010).*Reading for life: three studies of Swedish students' literacy development*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Dewey, John (1985). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos AB.
- Dewey, John (1990). *The School and Society: and, The child and the curriculum*. London: The University of Chicago press.
- Druid Glentow, Birgit (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet : att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehri, Linnéa (2005) Development of sight word reading: Phases and findings. In: Snowling, Margret J & Hulme, Charles (eds.). *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell.
- Ehri, Linnéa & Rosenthal, J (2007). Spelling of words: Neglected Facilitator of Vocabulary learning. In: *Journal of literacy research*. Vol.39.No.4,pp389-409.
- Elbro, Carsten. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Eliasson, Rosmarie (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.

- Elwér, Åsa (2009). Specifika läsförståelseproblem. I: Samuelsson, Stefan (red.). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksson Gustavsson, Anna-Lena (2007). Läs- och skrivstrategier. I: Granström, Kjell (red.). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Fhanér, Stig (1986). *Psykologisk testning - teori och tillämpningar*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Frost, Jörgen (2002). *Läsundervisning- Praktik och teorier*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Uppsala : Hallgren & Fallgren.
- Gough, Philip B. & Tunmer, William E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Guthrie, John T, Wigfield, Allan & Perencevich, Kathleen (2004). *Motivating reading comprehension concept-oriented reading instruction*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Herkner, Birgitta (2011). *Läsutveckling I årskurs 2-6 belyst genom standardiserade test och nationella provet i svenska i årskurs 3*. Licentiatavhandling Stockholm: Stockholms universitet. [Elektronisk] Tillgänglig: <http://www.speped.su.se/lasutveckling-i-arskurs-2-6-belyst-genom-standardiserade-test-och-nationella-provet-i-svenska-i-arskurs-3-1.41459> (2012-04-18).
- Håkansson, Gisela (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Höien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jacobson, Christer (2009). Dyslexi och svårigheter i engelska. I: Samuelsson, Stefan (red.). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jacobson, Christer (2006). *Modell för åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter*. LUK-boken Växjö universitet.
- Jacobson, Christer (2001). *Läskedjor*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget AB.
- Jenner, Håkan (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Keene, Ellen Oliver & Zimmermann, Susan (2003). *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.
- Kintch, Walter & Rawson, Katherine (2005). Comprehension. In : Humle, C & Snowling, M (eds.) *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Balackwell Publishing.
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindahl, Rikard (1963). Instruktioner, normer och användning av läsproven H4 och H5.
- Logan, Sarah, Medford, Emma & Hughes, Naomi (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' Reading comprehension Performance. In: *Learning and Individual Differences*. UK, Hull: Psychology Department, University of Hull.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2005) *God läsutveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, Ingvar (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Magnusson, Eva och Nauclér, Kerstin (2006). *Läsa som ett rinnande vatten- om läsförståelse och språkstörning*. I: Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Mitchell, David R (2008). *Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Myrberg, Mats (2007). *Dyslexi-en kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie

- Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nation (2005). Children's Reading Comprehension Difficulties. In: Humle, C & Snowling, M (eds.) *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel (NRP). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. NIH Publication No, 00-4769, Washington, DC: US: Government Printing.
- Oczkus, Lori D (2003). *Reciprocal Teaching at work: Strategies for improving Reading Comprehension*. Orinda: Newark, International Reading Association.
- Persson, Ulla (2007). Om läsförståelse ur elevers och lärares perspektiv. I: Granström, Kjell (red.). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Palincsar, Annemarie Sullivan & Brown, Ann L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, s.117-175.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur: Lund.
- Perfetti, Charles A, Landi, Nicole & Oakhill, Jane (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In: Snowling, Margaret J & Hulme, Charles (red.). *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Reichenberg, Monica (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, Monica (2006). *Att läsa mellan och bortom raderna*. I: Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, Monica (2008). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. Stockholm : Natur & kultur.
- Reichenberg, Monica & Lundberg, Ingvar (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rienecker, Lotte & Stray, Jörgensen, Peter (2002). *Att skriva en bra uppsats*. Malmö: Liber.
- Repchuk, Caroline (1999). *Stora spökboken*. Stockholm: Citadell, P.A. Norstedt & Söner AB.
- Rosén, Monica & Gustafsson, Jan-Eric (2006). Läskompetens I skolår 3 och 4. I Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2004) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport-svenska/svenska som andraspråk, engelska, matematik och undersökningen i årskurs 5. Rapport 251*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007a). PIRLS 2006 *Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. [Elektronisk] Tillgänglig: http://www.did.uu.se/documents/PIRLS2006_000.pdf. (2012-03-16).
- Skolverket (2007b). Vad händer med läsningen? (Rapport 304) [Elektronisk] Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1757> (12-03-02).
- Skolverket (2010a). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers Läsförståelse - Fördjupad analys av PIRLS (2006)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010b). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009. Om 15- åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2011 b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Stensmo, Christer (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömsö, Helge I.(2008). Högläsning, snabb läsning och läsförståelse-om läsning och forskning om läsförståelse I: Bråten, Ivar (red.) *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, Roger (2010). Den lärande människan. I: Liberg, Caroline (red.) *Lärande skola bildning grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rosén, Monica & Gustafsson, Jan-Eric (2006). Läskompetens I skolår 3 och 4. I: Bjar, Louise (red.) *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur.
- Taube, Karin. (2007a). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Taube, Karin. (2007b). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber.
- Vaage, Sveinung (2003). Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa läroprocesser. I: Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2012-01-27).
- Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wiksten Folkeryd, Jenny, af Geijerstam, Åsa och Edling, Agnes (2006). Textrörlighet- hur elever talar om egna och andras texter. I: Bjar, Louise (red.) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G.H. Meads teori om människans intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

Bilaga 1

Läsförståelseundervisning

Nu när vi har arbetat med läsförståelse-strategier vill vi att du svarar på några frågor.

1. Vilken eller vilka läsförståelsestrategier använder du dig mest av när du läser? Kryssa för det eller de alternativ som passar.

- Förutspå
- Klargöra
- Ställa frågor
- Sammanfatta

2. Finns det någon strategi som du använder mer nu än tidigare? Kryssa för det eller de alternativ som passar.

- Förutspå
- Klargöra
- Ställa frågor
- Sammanfatta

3. Finns det någon strategi som du inte har använt dig av innan? Kryssa för det alternativ som passar.

- Förutspå
- Klargöra
- Ställa frågor
- Sammanfatta

4. Tycker du att du har någon nytta av de strategier som vi har arbetat med? Skriv och förklara.

5. Förstår du innehållet i texter bättre nu?

	Ingen skillnad	Något bättre	bättre	Mycket bättre
-	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Hur tycker du att läsförståelse-perioden har varit? Vad har du lärt dig? Vad har varit roligast? Skriv och berätta.

Bilaga 2

Blodligan

Vid slutet av gatan finns ett gammalt ödehus. Ingen har bott där på länge. Fönsterrutorna är sönderslagna och dörren hänger på sned. Gräset i trädgården är högt och träd och buskar ser vilda ut. På hösten är de gamla äppelträden fulla med äpplen. De stora killarna brukar smyga dit och sno äpplen.

Tania och Teo har aldrig vågat gå in i trädgården. De har bara stått utanför och kikat in.

Men i dag tänker de gå dit. Det känns ganska pirrigt. De håller varandra hårt i handen.

– Tror du att vi vågar? säger Teo. Tänk om någon kommer!

– Men det är ju ingen som bor där, säger Tania. Äpplena faller bara till marken och ruttnar. Det gör nog inget om vi tar några.

– Hallå! Vart är ni på väg? skriker någon bakom dem.

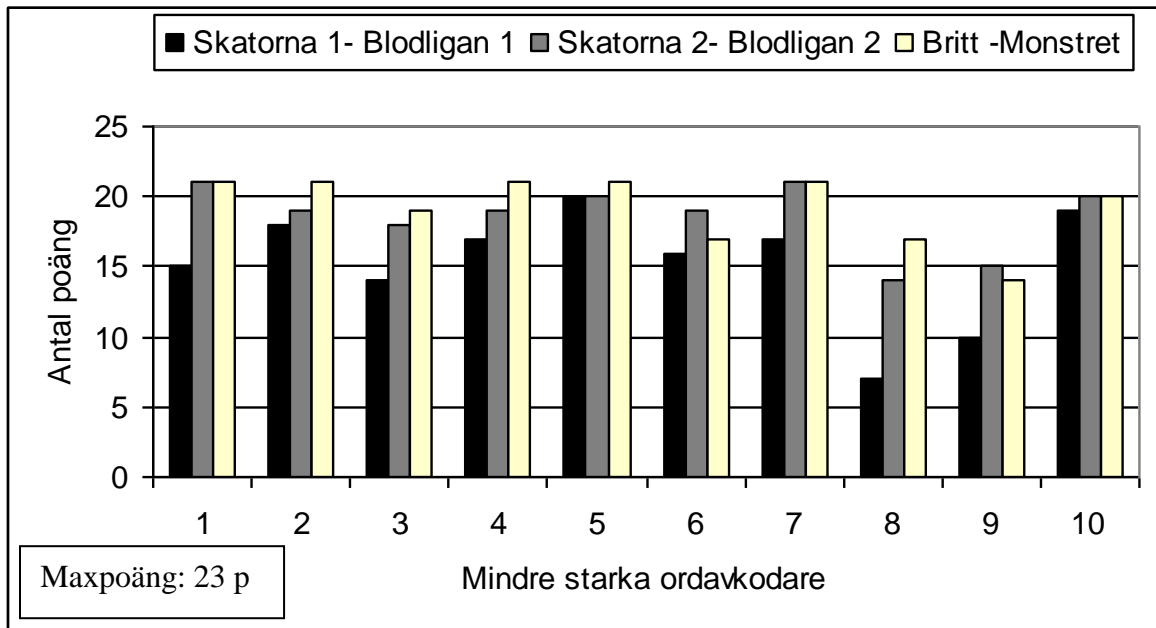
Det är Sam! Åh, att de skulle möta honom just nu. De blir alldeles stela.

Text: Helena Bross

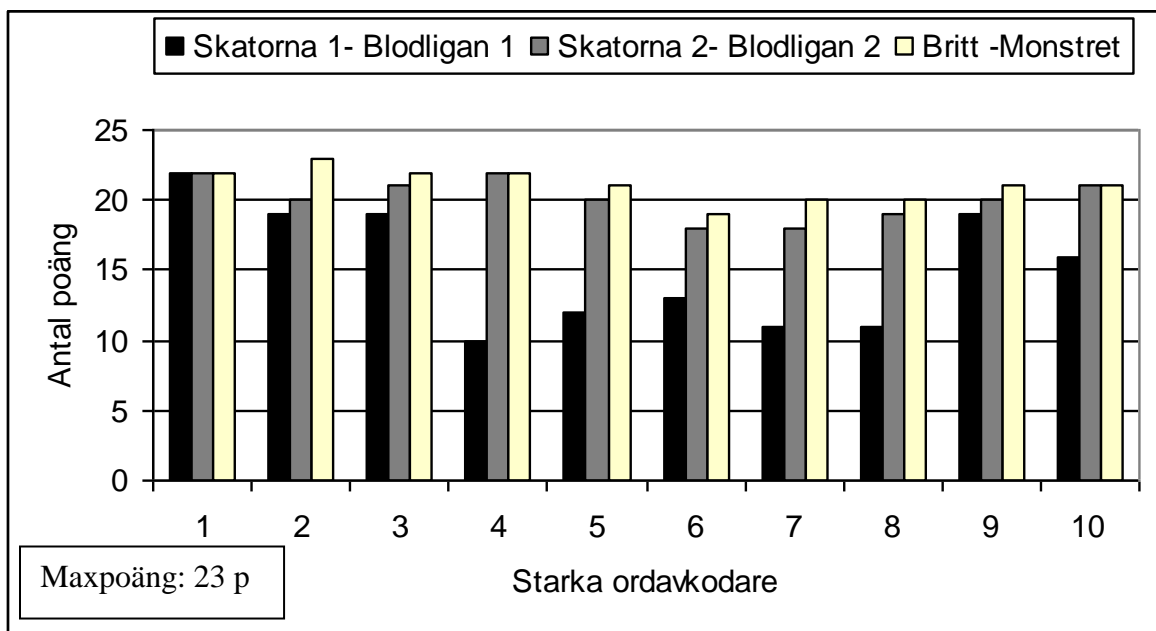
Illustratör: Kiran Maini Gerhardsson

(Bross, 2009)

Bilaga 3

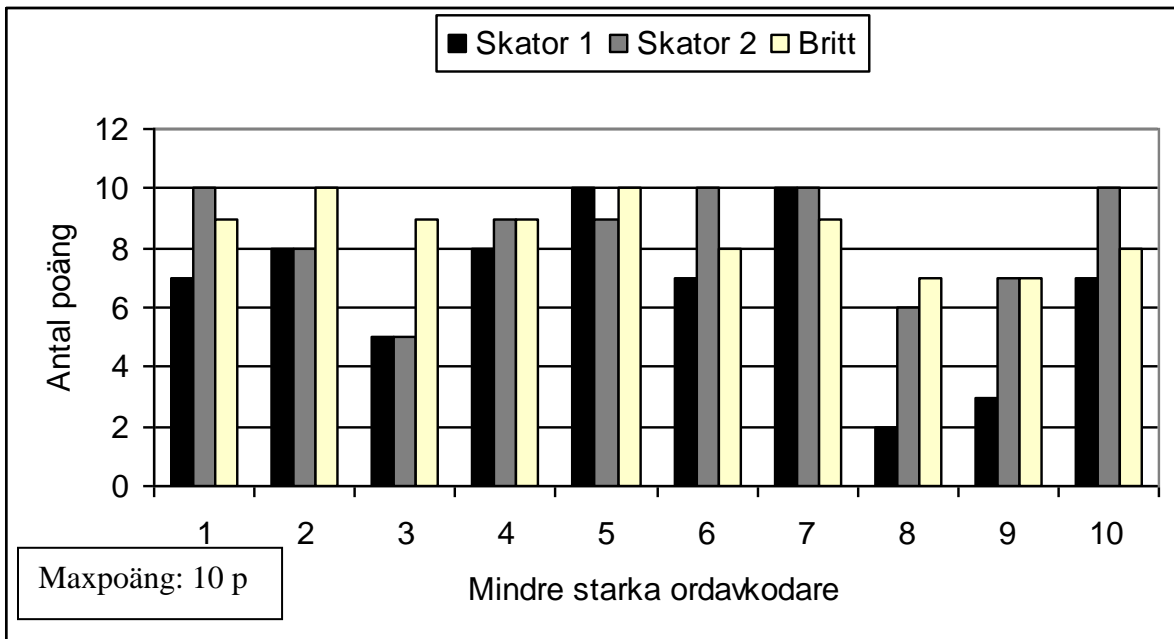


Figur 3: Mindre starka ordavkodares förståelse- och sammanfattningsförmåga

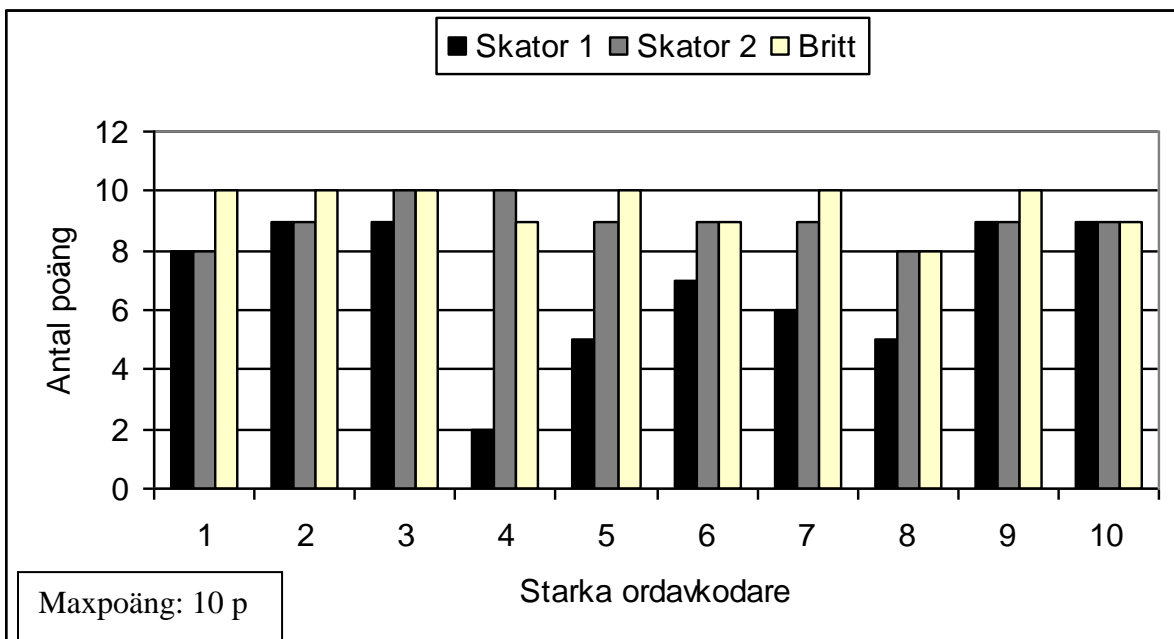


Figur 4: Starka ordavkodares förståelse- och sammanfattningsförmåga

Bilaga 4



Figur 8: Mindre starka ordavkodares läsförståelse- och sammanfattningsförmåga



Figur 9: Starka ordavkodares läsförståelse- och sammanfattningsförmåga