

Att läsa och förstå

Läsförståelse av vad och för vad?

KUNSKAPSÖVERSIKT



Skolverket

Beställningsuppgifter:
Wolters Kluwers kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08- 690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-post: skolverket@wolterskluwer.se
www.skolverket.se/publikationer

Beställningsnummer: 16:1544
ISBN: 978-91-7559-255-8

Grafisk produktion: AB Typoform
Foto omslag: Lena Katarina Johansson
Tryck: Elanders Sverige AB, 2016
Upplaga: 10 000 ex

Skolverket, Stockholm 2016

Att läsa och förstå

Läsförståelse av vad och för vad?

Förord

EN GOD LÄSFÖRSTÅELSE är central för att klara sig i ett komplext samhälle. Det är också en förutsättning för att kunna värna om de demokratiska värderingar och den värdegrund som samhället bygger på. För att kunna argumentera och delta i olika beslutsprocesser krävs både förmåga att kunna uttrycka sig, få andra att lyssna och att kritiskt läsa olika texter.

Läsförståelsen påverkar möjligheterna att tillägna sig kunskaper i alla skolämnen genom hela skoltiden. Redan under de första skolåren behöver eleverna få möjlighet att utveckla en djupare förståelse för olika typer av texter.

Den här kunskapsöversikten belyser vad rektor, lärare och elever gemensamt kan göra för att aktivt arbeta med läsförståelse genom hela grundskolan och dess motsvarande skolformer. Störst fokus ligger dock på årskurserna 3–7, där eleverna går alltmer från att lära sig läsa till att läsa för att lära.

Översikten är skriven av Barbro Westlund, lektor i läs- och skrivutveckling vid Stockholms universitet. I arbetet har även universitetsadjunkt Sirpa-Liisa Björkman, Stockholms universitet och professor Christina Olin-Scheller, Karlstads universitet, också medverkat.

Författaren som har skrivit översikten svarar självständigt för innehållet och de slutsatser som dras.

Stockholm i oktober 2016

Kjell Hedwall
Avdelningschef

Eva Minten
Undervisningsråd

Innehåll

Förord	3
1. Betydelsen av att förstå det man läser	8
Översiktens syfte och disposition	10
Begrepp i rörelse	16
Definitioner av centrala begrepp	18
Läsutveckling sker under hela skoltiden	21
Skickliga lärare	22
2. Samband mellan språkutveckling och läsförståelse	28
Uppväxtmiljöns betydelse för språkutvecklingen	28
Från vardagsspråk till skolspråk	31
Metaspråkets betydelse för läsförståelsen	32
Olika läsprofiler	36
Samband mellan läsmotivation, engagemang och självbild	39
Ordförrådets betydelse	41
3. Teoretiska utgångspunkter vid aktiv läsförståelseundervisning	46
Hur forskningsfältet om läsförståelseundervisning vuxit fram	46
4. Från forskningsresultat till klassrumspraktik	70
Läsförståelse av vad och för vad? – didaktiska ställningstaganden	70
Textsamtal	70
Flickors och pojkars läsning	78
Läsning av olika texter	79
Den sociokulturella kontextens betydelse	81
5. Sammanfattning och framåtblick	92
Referenser	97
Index	106

Betydelsen av att
förstå det man läser

1

1. Betydelsen av att förstå det man läser

Att kunna läsa, förstå, tolka och tala om olika texter, både eftertänksamt och kritiskt, är en individuell rättighet. Det är också en förutsättning för att kunna värna om de demokratiska värderingar och den värdegrund som samhället bygger på. För att eleverna ska få en god läsutveckling behöver de få en medveten undervisning i läsförståelse redan i de första skolåren. Eleverna behöver sedan få fortsatt stöd genom hela grundskolan för att bli aktiva, eftertänksamma och kritiska läsare. God läsförståelse påverkar möjligheterna att utveckla kunskap i alla skolämnen och genom hela skoltiden. God läsförståelse är också nödvändig för att klara sig i ett samhälle som bygger på skriftspråklig kompetens. För att kunna argumentera och delta i olika beslutsprocesser krävs både förmåga att kunna uttrycka sig, få andra att lyssna och att kritiskt läsa olika texter. Det finns nämligen inga neutrala texter; bakom varje text finns en författare.

En förutsättning för att läsning också ska upplevas som en betydelsefull aktivitet, både i skolåren och senare i livet, är att man förstår vad man läser och också känner engagemang och har intresse för det man läser.

Att läsa innebär alltid ett aktivt tankearbete, både före, under och efter läsningen, oavsett om man läser skönlitteratur eller sakprosa/faktatext. I den här kunskapsöversikten använder vi framöver begreppet sakprosa. Läsförståelse behöver därför förstås som en process av tolkning och meningsskapande som pågår hela livet. Hur den utvecklas är beroende av *vilka* texter man möter och *hur* man möter dem.

I aktuell läsforskning beskriver bl.a. Pamela Dunston (2002) att läsprocessen består av tre olika faser:

Före läsningen gör goda läsare sig en föreställning, eller ställer en hypotes, om vad texten handlar om. Läsaren funderar också på vad hon eller han redan kan om ämnet eller genren och vilket syfte läsningen har. Under läsningen gör läsaren tankestopp när det behövs,

för att fundera över textens innehåll eller för att reda ut eventuella oklarheter, t.ex. genom att läsa om textavsnitt. Efter läsningen funderar goda läsare på vad de lärt sig eller upplevt, hur det lästa kan användas i andra sammanhang och om det egna tänkandet förändrats.

Elever med svårighet att läsa och förstå text uppvisar oftast en annan profil. Svaga läsare läser utan att veta varför, aktiverar inte tidigare kunskap, läser snabbt för att bli klara, är inte medvetna om när förståelsen uteblir och slutar ofta att tänka på texten när de läst klart.

Det är viktigt att förklara att begreppen *starka* respektive *svaga* läsare är vedertagna uttryck och enbart syftar på olika grader av elevers läsförmåga, inte på individers personligheter eller andra egenskaper. Begreppens motsvarigheter på engelska är ”good” (eller ”skilled”) respektive ”poor” readers.

För att få möjlighet att utvecklas till starka läsare behöver många elever få stöd i undervisningen för att förstå hur de kan ta sig an en ny text. Lärares val, medvetna eller omedvetna, kommer att påverka vilken läsförståelse eleverna får möjlighet att utveckla inom undervisningens ram och vad som bedöms.

Lärare som observerar sina elevers lässtrategier och iakttar ett läsbeteende som tyder på svårigheter att läsa och förstå text kan göra mycket för att stötta eleverna genom att undervisa om väsentliga lässtrategier.

Både kunskapsöversiktens titel och definition av läsförståelse gör anspråk på flera ämnesdidaktiska ställningstaganden. Det innebär att varje lärare, oavsett vilket skolämne de undervisar i, behöver ställa sig följande frågor:

- *Vad* ska jag undervisa om?
- *Varför* just detta innehåll?
- *Vilka* texter ska användas och varför?
- *Vilka* är mina elever?
- *Hur* ska jag undervisa mina elever?
- *Vad* ska undervisningen leda till?

Läraren behöver också fundera över vilka frågor eleven kan tänkas ställa i läsundervisningen:

- *Varför* ska jag läsa?
- *Varför* ska jag läsa just den här texten?
- *Med vem* får jag lära mig?
- *Vad* ska jag använda läsningen till?
- *Hur* får jag som elev visa min läsförståelse?
- *Vad* blir jag bedömd på och *när*?

Tillsammans skapar frågorna en bakgrund för de klassrumsmodeller som presenteras i den här kunskapsöversikten. Modellerna kan ge lärare stöd för läsförståelseundervisning både i olika ämnen och i ett ämnesövergripande perspektiv.

Läsförståelse måste förstås som ett sammansatt och komplext begrepp. Hur läsförståelse definieras är beroende av hur samhällets krav på skriftspråklig kompetens förändrats över tid, och påverkat skolan både som institution och praktik. Läsförståelse och text har inte bara haft olika betydelse för olika generationer, utan också för olika personer i samma generation.

Oftast menar vi att läsförståelse handlar om att kunna läsa och *samtidigt* förstå. Flera läsforskare, t.ex. Jessica Moyer (2011) menar dock att även lyssnandet till uppläsning av en text kan betraktas som ”riktig läsning”. När en individ lyssnar på en inläst bok, antingen genom att bara lyssna aktivt eller samtidigt följa med i den skrivna texten, är det samma tankeprocesser som läsaren använder när hon eller han skapar mening i skriven text. Andra forskare menar att läsförståelse också måste inbegripa god avkodningsförmåga. Hur begreppet läsförståelse definieras får därmed betydelse för hur elever både får visa hur de förstår och hur deras läsförståelse bedöms.

Översiktens syfte och disposition

Syftet med den här kunskapsöversikten är att belysa vad skolan kan göra för att stödja elevers läsförståelse genom hela grundskolan. Störst

fokus ligger dock på årskurs 3–7, när eleverna går alltmer från att *lära sig läsa* till att alltmer *läsa för att lära*. Många elever i de årskurserna kan avkoda text nästan felfritt och också med god intonation. Ändå visar det sig att de inte förstår vad de läser och vad de ska använda läsningen till. De har bara utvecklat en ytlig förståelse.

Meningen är att översikten också ska kunna användas med behållning av lärare för såväl yngre som äldre elever och av rektorer och andra skolansvariga.

Den viktigaste aspekten av läsningen är förståelse. Därför har kunskapsöversiktens titel blivit ”Att läsa och förstå”. Översiktens undertitel ”Läsförståelse av vad och för vad?” är vald för att lyfta fram komplexiteten i begreppet läsförståelse. Begreppet behöver diskuteras för att klargöra vilken läsförståelse som alla elever behöver utrustas med. Titeln syftar på att eleverna inte bara ska läsa för att klara kunskapskraven i skolan, utan för att lära mer om både sig själva, andra och sin omvärld.

I den här kunskapsöversikten är det förståelsesidan som står i fokus, även om det inte går att bortse från att en god läsare är beroende av lässtrategier, både för avkodning och för förståelse.

Kunskapsöversikten kommer huvudsakligen att ta upp läsförståelse av skriven text, på papper eller på skärm, som också omfattar läsning av bilder, grafer eller andra grafiska framställningar. Samtidigt går det inte att bortse från att allt fler forskare kopplar läsförståelse till elevers kontakt med digital literacy eller multiliteracy, dvs. att elevers läsförståelse också påverkas av ljud, animationer och film.

Kunskapsöversikten tar i mindre grad upp betydelsen av skrivandet. Översikten utgår dock från den forskning som ger uttryck för att läsning och skrivande bygger på likartade kognitiva processer, t.ex. att

- aktivera relevant bakgrundskunskap
- vara medveten om och kunna övervaka sitt meningsskapande
- ha kunskap om texters olika syften
- veta hur olika delar av en text är uppbyggd, vilket i sin tur skapar en helhet.

Dessa samband mellan läsandet och skrivandet som kompletterande processer tar Robert Tierney och Timothy Shanahan upp i artikeln *Research on the reading-writing relationship: interactions, transactions, and outcomes* (1991).

Huruvida man lär sig läsa genom att skriva eller att skriva genom att läsa är en fråga som inte låter sig besvaras så lätt. Hur dessa förmågor utvecklas är nämligen beroende på elevens ålder, förutsättningar, motivation och intressen. Små barn skriver ofta innan de knäcker läskoden men ibland knäcker de koden genom sina första försök till skrivande.

Steve Graham och Michael Hebert konstaterar i sina metaanalyser att läsande och skrivande bör integreras så mycket som möjligt i skolundervisningen – och i alla ämnen. Funktionellt skrivande i olika former kopplat till läsning av olika texter verkar påverka läsförståelsen på ett gynnsamt sätt. När läraren konkret visar sina elever hur olika texter skrivs påverkas samtidigt förståelsen för att olika texter *läses* på olika sätt.

Kapitel 1 ger en introduktion om kunskapsöversiktens innehåll och några centrala begrepp definieras.

Kapitel 2 beskriver skolans ansvar för att stödja elevers språkutveckling och läsförståelse, som står i en ömsesidig relation till varandra. Här beskrivs också läsningens två delar, som i sin tur samverkar med faktorer som bakgrundskunskap, motivation, engagemang och självbild.

Kapitel 3 beskriver hur den teoretiska inramningen av läsförståelse vuxit fram och lett till det som vi i dag kallar för aktuell läsförståelseforskning. Här beskrivs också skillnaden mellan färdigheter och strategier och hur de samspelar.

Kapitel 4 beskriver hur elevers läsförståelse kan stödjas med utgångspunkt från kunskapsöversiktens definition av läsförståelse. Texten belyser fyra komponenter som samverkar: läsaren, texten, aktiviteten och den omgivande sociokulturella kontexten. Kapitlet innehåller några förslag på undervisningsmodeller och diskuterar komplexiteten i bedömning av läsförståelse.

Kapitel 5 presenterar en sammanfattning av kunskapsöversiktens innehåll och föreslår hur läsförståelseundervisning kan utvecklas. Betydelsen av att lärare och elever utvecklar och använder ett gemensamt språk om läsförståelse betonas, liksom vikten av att lärare och rektorer bör vara medvetna om vad forskningsbaserad undervisning i läsförståelse innebär i praktiken.

Under rubriken *Index*, finns ett urval centrala begrepp som förekommer i översikten.

Läsförståelsens komplexitet

Nell Duke (2005) har inspirerat till valet av titel på den här översikten. I en antologi om bedömning av elevers läsförståelse har hon skrivit artikeln *Comprehension of what and for what – comprehension as a nonunitary construct*. I artikeln betonas att läsförståelse inte är något enhetligt begrepp och att en förutsättning för att elever ska bli goda läsare är att både lärare och elever tillsammans är överens om vad som är god läsförståelse, hur den konstrueras, hur den ska användas och hur den bedöms.

Susan Paris m.fl. (2005) menar att de oklarheter eller konflikter mellan teorier, riktlinjer och skolans praktik som uppstår när läsförståelse ska stödjas eller bedömas kan förklaras med att definitionen av läsförståelse är oklar. Därför är det viktigt att i en kunskapsöversikt med temat *läsförståelse* klargöra hur begreppet tolkas och används i relation till andra begrepp som *literacy*, *läskompetens*, *läsförmåga* och *läsfärdighet*. Det är viktigt att förstå att dessa begrepp är institutionellt och socialt konstruerade och påverkade av olika kunskapssyn. Därför kan de tolkas olika inom skilda forskningsområden och av enskilda läs- och skrivforskare. Detta i sin tur påverkar skolans praktik.

Klargörande av kunskapssyn – epistemologi

Forskare som James Cunningham och Jill Fitzgerald (1996) uttrycker att läsforskningsfältet skulle vinna på att forskare och lärare klargör vilken kunskapssyn (epistemologi) eller vilket förhållningssätt olika metoder eller modeller bygger på. Det bör läggas betydligt mer tid på detta i stället för att ägna tid åt att argumentera för att en enskild

metod eller modell är bättre än en annan. De båda forskarna menar att eftersom läsning i sig självt är ett kunskapssökande, ett lärande, blir epistemologiska frågor inom läsforskningsfältet ännu viktigare att förhålla sig till än inom många andra studier om undervisning.

De centrala frågor som ofta ställs om kunskapssyn kan kompletteras med synen på läsförståelse.

- Vad är kunskap? (Vad är läsförståelse?)
- Hur skapas kunskap? (Hur skapas läsförståelse, dvs. uppkommer den enbart genom att läsa texten, i läsarens huvud eller i en position mitt emellan?)
- Hur kan kunskap utvecklas? (Hur kan läsförståelse stödjas, utvecklas och bedömas?)

Även om en lärare ibland kan ha svårt att beskriva *varför* hon eller han handlar på ett visst sätt bygger olika ställningstaganden alltid på hur hon eller han betraktar kunskap, var den finns och hur den utvecklas. Om en lärare ofta låter sina elever besvara tio frågor på en läst text, kommer eleverna troligtvis att uppfatta att detta *är* läsförståelse. Om en annan lärare låter sina elever diskutera en text och också tillämpa det lästa i en autentisk lärsituation, kommer troligtvis de eleverna att uppfatta läsförståelse på ett helt annat sätt.

Nell Duke och David Pearson (2002) tar upp en viktig skillnad mellan ytlig respektive djup läsförståelse och kopplar det till undervisning. För att kunna hjälpa eleverna att utveckla djup läsförståelse, krävs lärares kunskap om hur hela läsprocessen fungerar, från att ta sig in i skriftspråket till att alltmer använda olika strategier för att tolka och förstå. Läsförståelsen följer inte en linjär utveckling, steg för steg, utan är beroende av lärarens undervisning, de texter som eleverna förväntas läsa och vad läsningen ska användas till.

Av tradition har det oftast varit läraren i ämnet svenska som varit den som ansvarat för att stödja och bedöma både elevernas muntliga förmåga och deras läs- och skrivförmåga. Men i dag betonar allt fler forskare betydelsen av att det är *alla* lärares ansvar att utveckla elevers språk kopplat till det ämne eller de ämnen som de undervisar i. Varje skolämne präglas dessutom av sina traditioner och sin kunskapssyn.

Det innebär att läsa och skriva i svenskämnet inte är synonymt med att läsa och skriva t.ex. en naturvetenskaplig, matematisk eller samhällsvetenskaplig text.

Inom skönlitteratur i svenskämnet används språket på ett annat sätt och måste förstås på flera plan, t.ex. tema, motiv, språk och stil, symbolik och berättarteknik. Syftet med läsningen blir också ett annat, t.ex. att skapa mening och förstå sig själv och andra i relation till den text som författaren erbjuder. Detta ställer krav på förmåga till perspektivskifte och nyanserad läsupplevelse men också att förstå skönlitteratur utifrån sin egenart. Om detta skriver såväl Magnus Persson (2007) som Christina Olin-Scheller och Michael Tengberg (2013).

De olika skolämnena kräver olika typ av läsning. I naturvetenskapen eller matematiken är syftet med läsningen att få information, förstå orsaker, samband mellan olika faktorer och resultat. För att kunna förhålla sig kritiskt till olika samhällsvetenskapliga texter är det också viktigt att ha förmåga att urskilja författarens eller avsändarens avsikt med texten. Historieämnet ställer dessutom särskilda krav på kritisk källgranskning: Vems historia berättas eller berättas inte och varför? Vilka källor är tillförlitliga och vilka är det inte? Därför måste de lässtrategier som behövs för att förstå och sedan kunna skriva, resonera och diskutera olika typer av sakprosa undervisas ämnesspecifikt.

I den konstruktivistiska kunskapssynen är det den lärande (eleven) som själv konstruerar kunskap (läsförståelse) genom aktiva insatser och också tar ett ansvar för sitt eget lärande. Lärandet konstrueras tillsammans med andra för att sedan bli eget. Lärarens roll är att ge sina elever ett väglett stöd så att ett fortsatt lärande äger rum. Eleven övertar successivt ett allt större ansvar för sitt lärande och sin utveckling. Tänkande, språk och läsförståelse i en sådan kunskapssyn går inte att särskilja utan förutsätter varandra.

Det är inte enskilda metoder eller modeller som i sig själva gör att eleverna utvecklar god läsförståelse. I stället är det flera viktiga faktorer som samspelar. De föreslagna modellerna och metoderna som beskrivs för klassrumsbruk i översikten är samtliga grundade i forskning, men ska givetvis tillämpas på ett sådant sätt att de passar den egna undervisningsgruppen och de enskilda eleverna. För att

kunna bedriva en aktiv läsförståelseundervisning behöver lärare bred och djup kunskap om läsning och läsutveckling för att göra relevanta didaktiska val som leder till lärande och utveckling. Modellerna utgör en handgriplig och översiktlig hjälp för dessa val, men läsförståelseundervisningen får aldrig utmynna i att den blir instrumentell, dvs. som en slags receptsamling som följs.

I klassrummet är det läraren som utifrån professionellt omdöme leder lärandet. Detta innebär förmåga att hantera konkreta undervisningssituationer med lyhördhet och etisk reflektion. I relation till undervisning där läsförståelsestrategier ingår diskuterar och belyser Olin-Scheller och Tengberg (2013) detta. Här visas dels hur en modell, ”Dialogisk undervisning”, iscensätts i klassrummet, dels vilka mätbara effekter som undervisningen utifrån modellerna kan ha på elevernas lärande. Forskarnas resultat visar att modellen är effektiv för främst de svagare läsarnas läsutveckling, medan de starkare läsarna inte uppvisar någon förbättring av läsförståelseundervisningen. Detta resultat överensstämmer med internationell forskning på området, och för lärare är det alltså mycket viktigt att vara medveten om att användning av modeller inte utgör en lösning för alla elevers lärande.

Begrepp i rörelse

Med en historisk tillbakablick på den svenska skolans utveckling, konstaterar Ulf P. Lundgren och Roger Säljö i artikeln *Skolans tidiga historia och utveckling – från skrivarskola till folkskola* (2010) att läsningen bestod av innantilläsning och memorering av Luthers katekes. Detta var måttet på godtagbar *läsfärdighet*, eftersom syftet med läsningen främst var att befolkningen skulle ta till sig ”den rena läran”. När folkskolan infördes 1842 blev det skolans uppgift och ansvar att sörja för elevers läsfärdighet. Så småningom har begreppet läsfärdighet utvidgats till att också inbegripa läsförståelse, vilket till exempel syns i kursplanen för svenska och svenska som andraspråk i grundskolans läroplan.

I den anglosaxiska litteraturen har begreppet *literacy* använts för att beskriva samma grundläggande läsfärdighet som beskrivits ovan,

dvs. en slags innantilläsning. Den har sett ungefär likadan ut i många industriländer som påverkats av antikens Grekland och dess bildningsideal. Sverige var ett av de första länderna i västvärlden där både män och kvinnor från tidiga 1600-talet kunde läsa, om än på basal nivå. Den som redogör för denna utveckling, som så småningom kom att innefatta även grundläggande skrivfärdighet är Richard Venezky (1991).

Innebörden av literacy har kommit att vidgas alltmer, så att den inbegriper mycket mer än läs- och skrivförmåga. I en föränderlig värld behöver vi vänja oss vid att begreppet literacy är i ständig rörelse. I dag möter eleverna allt fler och nya textvärldar som de ska förhålla sig till, både i och utanför skolan. Det kan vara hur man kommunicerar via sociala medier, bilder och symboler i olika kulturella sammanhang men kan också innebära att kunna röra sig inom och mellan olika texter (Liberg, Folkeryd & af Geijerstam, 2013). Exempel på rörelser inom en och samma text, s.k. *intratextuella* rörelser, är att kunna sammanfatta innehållet och göra kopplingar mellan olika textdelar. *Intertextuella* rörelser är när läsaren tar sin utgångspunkt i en text och kan röra sig ut från texten, mot erfarenheter och kunskap från andra texter. Exempel på intertextuella rörelser är att jämföra olika textinnehåll, perspektiv eller värderingar eller att hantera tvetydigheter eller konkurrerande information. I en artikel skriver Catarina Schmidt och Bernt Gustavsson (2011) att man måste diskutera hur meningsskapande, tolkande och identitetssökande sker även utifrån andra uttrycksformer än skrivna texter.

Vad betyder literacy i de internationella kunskapsmätningarna?

I de internationella kunskapsmätningarna, där elevers läsförståelse (reading comprehension) bedöms, PISA (Programme in International Student Assessment) och PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), används begreppet *reading literacy*. Begreppet har en bredare innebörd än bara läsförmåga och innebär enligt PISA förmågan att förstå, använda, reflektera över och engagera sig i texter för att kunna uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin

potential och för att delta i samhället. I den skandinaviska forskningslitteraturen går det att finna att ”reading literacy” översätts antingen som läskompetens, läsförmåga, läsfärdighet eller läsförståelse.

Definitionen av ”reading literacy” enligt *PIRLS 2016 Reading Framework* kan i punktform återges som förmåga att

- förstå (ability to understand)
- använda skriftspråk (use written language)
- skapa mening (construct meaning)
- läsa för att lära (reading to learn)
- vara delaktig i en läsgemenskap, både i och utanför skolan och se läsning som avkoppling (to participate in communities of readers in school and everyday life and enjoyment).

Definitioner av centrala begrepp

När lärare möter litteratur inom läsförståelseområdet kommer de i kontakt med en rad olika begrepp och definitionerna kan vara olika i litteraturen. Nedan klargörs hur några centrala begrepp används i den här kunskapsöversikten och hur de förhåller sig till varandra. Kunskapsöversiktens begreppsdefinitioner utgår från de teorier och den forskningsbakgrund som redovisas i boken.

AVKODNING är överordnat begreppet avläsning, som innebär att ord läses korrekt men att läsaren inte förstår det lästa (mekanisk läsning). Med avkodning menas att ord läses korrekt och att läsaren också identifierat ordets betydelse. När avkodningen är automatiserad är läsningen flytande. Läsflyt garanterar dock inte att läsförståelse infiner sig.

Med *avkodningsstrategier* menas de tekniker som läsaren använder för att läsa en text, alltifrån ljudningsstrategier till ortografisk helordsläsning.

LÄSFÖRSTÅELSE definieras som en förmåga att kunna tolka, hantera information, skapa och omskapa mening i olika texter. Läsförståelse innebär en interaktion, dvs. ett samspel mellan läsaren och texten.

Hur läsförståelsen utvecklas är beroende av vem läsaren är, syftet med läsningen, vilka texter som läses och i vilka sammanhang läsningen sker. Engagemang i läsning är ett flerdimensionellt begrepp som innefattar såväl kognitiva och affektiva som beteenderelaterade komponenter. Läsförståelse innebär således inte bara en kognitiv förmåga utan också en affektiv förmåga. Intresse, motivation, engagemang och läsattityd påverkar vilken läsförståelse som utvecklas.

Med *läsförståelsestrategier* menas de mentala verktyg läsaren använder för att tolka och skapa mening i text. Dessa skiljer sig från avkodningsstrategier.

LÄSFÄRDIGHET definieras både som att tekniskt kunna avkoda ord och förstå det skrivna ordet. För att uppnå olika läsfärdigheter använder läsaren olika lässtrategier; avkodnings- och läsförståelsestrategier. Användning av olika lässtrategier ger i sin tur nya färdigheter. Utveckling av färdigheter och användning av strategier påverkar varandra ömsesidigt i en progression som alltmer automatiserats.

LÄSFÖRMÅGA definieras som två samspelande övergripande processer – god avkodningsförmåga och god läsförståelseförmåga. Avkodningsförmåga handlar om läsningens tekniska sida medan läsförståelseförmåga handlar om tolkandet och meningsskapandet. Dessa bör stå i balans med varandra, dvs. olika läsfärdigheter har automatiserats. De har dock ofta olika utvecklingsförlopp beroende av var eleven står i sin läsutveckling och i vilket sammanhang läsningen sker.

LÄSKOMPETENS består av en mängd kunskaper och färdigheter som samspelar. Det handlar om läsarens tidigare läserfarenheter och bakgrundskunskap, den text som läses och de ledtrådar som den ger och det sammanhang där läsandet sker. Medvetenhet om att olika texter ställer krav på olika kompetenser gör att läskompetensen kan betraktas som specifik för olika texttyper. Läsning av skönlitteratur kräver, förutom fiktionsskapande även kompetens att analysera det litterära verket. När det gäller läsning av sakprosa krävs delvis andra kompetenser och en medvetenhet om att förstå dessa texters särdrag. Informationen som ska samordnas och kritiskt granskas finns på olika ställen i texten. Både skönlitterära texter och sakprosa ska knytas till tidigare erfarenheter och kunskaper. Digital kompetens i

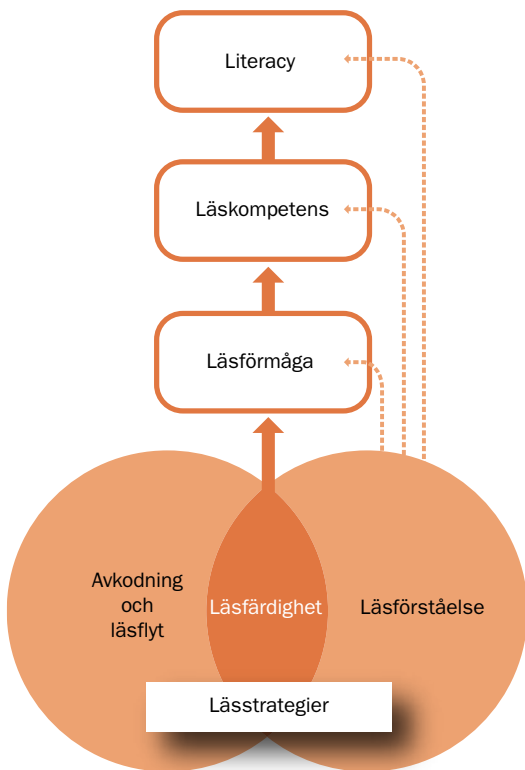
lässammanhang innebär att kunna skapa mening och röra sig både i och mellan olika texter på nätet.

LITERACY definieras som ett vidare begrepp än både läskompetens, läsförmåga, läsfärdighet, läsförståelse och avkodning. Begreppet sätter in individen i ett föränderligt samhälle, där kultur, social aktivitet, relationer, värderingar, attityder och känslor påverkar både användande och produktion av olika texter. Olika texter och händelser granskas också utifrån ett kritiskt perspektiv, som även inbegriper frågor om makt. Begreppet literacy inbegriper också uppfattningar om vad läsning och skrivande är men även förmåga att förstå, tolka, använda, skapa och kommunicera skriven text, bilder, foton, ljud och animeringar – både i analog och i digital form. Inom ett sådant teoretiskt ramverk betonas ett sociokulturellt lärande.

Ibland ser man i forskningen begreppet litteracitet. Literacy och litteracitet används inom lite olika fält. Det är främst i forskning inom det flerspråkiga fältet som det svenska begreppet, litteracitet, används.

Med ett Venn-diagram (figur 1) åskådliggörs hur begrepp som avkodning, läsförståelse och läsfärdigheter står i samspel med varandra.

Figur 1. Relationen mellan centrala begrepp.



Pilarna visar hur de olika begreppen närmast är hierarkiskt relaterade till varandra. De ljusare pilarna visar att flera begrepp ofta beskrivs som synonyma i litteraturen. Detta gäller för läsförståelse och läskompetens, läsförståelse och läsförmåga och läsförståelse och literacy (reading literacy).

Läsutveckling sker under hela skoltiden

För att kunna *läsa för att lära* krävs både god avkodningsförmåga och gott läsflyt. Men det räcker inte för att utveckla förståelse som också innebär att kunna föra en dialog om de alltmer utmanande texter som ska läsas. Om detta skriver Ruth Wharton-McDonald och Shannon Swiger (2009), som intresserat sig för hur elevers läsförståelse kan

stödjas efter den första läsinläringen. De tar upp att eleverna både ska kunna förstå innehållet, hitta huvudbudskapet, förstå teman och värderingar och kunna övervaka sin förståelse. Dessutom ska eleverna kunna skilja viktig information från oviktig, kunna jämföra olika texter och förstå att texten har en avsändare vars budskap kan diskuteras.

Att ständigt utvecklas som läsare innebär att bli allt bättre på att planera sin läsning, att läsa texter på olika sätt och att kunna upptäcka samband eller mönster. Detta leder till att man helt enkelt känner lust att vilja förstå, så som Peter Gärdenfors (2010) skriver om. Eleverna använder olika läsförståelsestrategier för att de *vill* lära sig, inte för att någon säger att de ska göra det.

En god läsutveckling förutätter god läsundervisning som bygger på medvetna val i alla skolämnen och genom hela skoltiden.

Skickliga lärare

Ett flertal studier, t.ex. John Hatties (2014) metastudier visar att den enskilt viktigaste faktorn för att elever ska lyckas i skolan är en skicklig lärares undervisning. Förutom att de har goda ämneskunskaper och goda ledaregenskaper artikulerar dessa lärare *vad de gör* och *varför* de undervisar som de gör – och de gör det också. De har även ett klart syfte med sin undervisning och involverar sina elever i målen och följer upp om undervisningen gett resultat. En skicklig lärare har också en bred undervisningsrepertoar och kan anpassa sin undervisning både till enskilda elever och till elevgruppgruppen som helhet.

Det som utmärker de skickligaste lärarna är att de vill lära sig ännu mer. De är ständigt beredda på nya utmaningar i det egna tänkandet om sin undervisning. På följande sätt uttrycker Michael Pressley (2006) skillnader i lärares förhållningssätt till det egna lärandet:

Låt mig berätta om de viktigaste sambanden vi funnit när vi intervjuat ett stort antal lärare under åren. Det är alltid de skickligaste lärarna som har berättat att det är så mycket de behöver lära sig. Det är alltid de som söker professionell utveckling. De mindre skickliga lärarna är de som uttalar att de är nöjda med sin undervisning och tycker att de redan vet hur man undervisar. (Pressley, 2006, s. 6, översatt citat.)

Läs- och skrivundervisning ska, liksom all utbildning, vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, något som också uttrycks i den svenska skollagen från 2010. När det gäller hur elevers läsförståelse bäst kan stödjas, kan detta göras med stöd av både den forskning som finns inom området, och beprövad erfarenhet.

Med beprövad erfarenhet menas att erfarenheten är systematiskt prövad, dokumenterad och genererad av många under en längre tidsperiod. Om erfarenhet handlar om bara en enskild lärares *egen* erfarenhet, riskerar den att bygga mer på en ”magkänsla” än kunskap inom området. Om detta dubbla förhållningssätt till skolans kunskapsuppdrag skriver Skolverket i *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*.

Det går inte att överta en annan lärares lektionsplaneringar, men det går att öka sin kunskap om vilka viktiga komponenter aktiv läsförståelseundervisning innehåller och vilka etappmål för läsförståelsen som successivt ska uppnås tillsammans med eleverna.

Skickliga lärare är ständigt lärande lärare som bygger sin undervisning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. De har ett klart syfte med sin undervisning och framför allt involverar de sina elever i detta syfte.

Satsningar på kompetensutveckling

När det gäller satsningar på kompetensutveckling som rör språkutvecklande arbetssätt i alla skolämnen görs sådana i Sverige t.ex. genom statens satsning på *Läsflyftet*. Denna kompetensutvecklingsinsats tas fram och organiseras av Skolverket genom samarbete med olika högskolor, universitet och forskare. Läsflyftet vänder sig till förskollärare och övrig personal på förskolan, förskollärare och lärare i förskoleklass, lärare i alla skolämnen och alla skolformer upp till gymnasieskola och gymnasiesärskola. Satsningen riktar sig också till skolbibliotekarier.

Läslýftet bygger på ett kollegialt lärande, där en handledare ansvarar för att organisera och leda deltagarnas samtal. Det betonas att ett effektivt lärande sker främst när deltagarna lär *av* och *med* varandra i strukturerade organisationsformer. Deltagarnas eget lärande ska i sin tur gynna barnens och elevernas lärande.

Som jämförelse till denna svenska satsning kan ett exempel från Kanada tas, där man sedan 2000-talets början haft signifikant bättre resultat än Sverige i de internationella kunskapsmätningarna. Det gäller både läsförståelse, matematik och naturvetenskap. Kanada är också ett av de länder som ligger i tätgruppen när det gäller uppnådda resultat.

I provinsen British Columbia visade det sig i början av 2000-talet att många elever läste flytande från tredje skolåret men ändå inte förstod vad de läste. Därför startades läsprojektet ”Vancouver Later Literacy Project”, med inriktning på aktiv förståelseundervisning i årskurs 4–8. I de skolor där rektorer, lärare och skolbibliotekarier tillsammans anmälde intresse för att delta i läsprojektet fick man ekonomiskt stöd att köpa in både god litteratur till eleverna och forskningslitteratur till lärarna. De deltagande skolorna förutsattes ha regelbunden och schemalagd utbildning för lärarna om aktuell läs- och skrivforskning. Denna skulle årligen ses över, så att den stämde överens med eventuella uppdaterade forskningsresultat. När det gäller bedömning var det främst bedömning *för* lärande som betonades i läsprojektet. Barbro Westlund (2013) jämför i sin doktorsavhandling läsförståelseundervisning i svensk och kanadensisk skola.

Flera studier visar mycket goda effekter när lärare utvecklar sin undervisning tillsammans. Här följer tre exempel på hur riktade kompetensutvecklingsinsatser för lärare visat sig ge effekt på hur teorier om läsförståelse kan omsättas till god klassrumspraktik, genom att satsa just på lärares kollegiala lärande.

Katrine Hilden och Michael Pressley (2007) genomförde en studie med amerikanska lärare i årskurs 5. Lärarna deltog frivilligt under ett år i en fortbildningskurs som leddes av de båda forskarna. Under fortbildningen presenterades teorier om hur lärare kan stödja sina elevers läsförståelse genom aktiv strategiundervisning. Studiens resultat

visade att det innan fortbildningsinsatsen främst var kvantitativ läsning som uppmuntrades och att lärarna lät eleverna utveckla sin läsförståelse på egen hand. Tillsammans med sina elever började lärarna nu istället bearbeta färre texter med fokus på djupare läsförståelse. Även lärares professionella språk om läsförståelse ändrades efter hand.

Resultatet av Monica Reichenbergs studier i flera årskurser i grundskolan och i flera klasser i gymnasieskolan, beskrivet i boken *Vägar till läsförståelse (2014)*, visade att forskarens återkommande och stödjande samtal med de lärare som deltog gjorde att de blev medvetna om att de ofta ställde kontrollfrågor i stället för att uppmuntra eleverna att berätta hur de tänkte för att skapa förståelse.

Den kanadensiska läsmentorn, läraren och författaren Adrienne Gear (2015), beskriver hur hennes och hennes kollegors kunskap ökat genom att förhålla sig till aktuell läsforskning som de erbjudits att ta del av genom skoldistriktets försorg. Ett centralt och genomgående budskap i hennes böcker är att lärare och elever behöver ha ett gemensamt och professionellt språk om läsförståelsen. Ett sådant språk menar hon tar tid att etablera på bred front.

Samband mellan språkutveckling och läsförståelsen



2. Samband mellan språk- utveckling och läsförståelse

Uppväxtmiljöns betydelse för språkutvecklingen

Michael Halliday (1978) menar att det inte går att koppla bort teorier om lärande från de teorier som redogör för sambandet mellan hur språk utvecklas och dess kommunikativa funktioner. Språkets funktion betraktas som viktigare än dess form och varje språkhandling sker i ett meningssökande eller reflekterande sammanhang. Hallidays teorier står i god överensstämmelse med Lev Vygotskijs (1999) inlärningsteorier. Pauline Gibbons (2009) ger exempel på hur Hallidays och Vygotskijs teorier kan omsättas i skolpraktiken. Även om boken främst utgår från att stärka andraspråkselevs språk och lärande, gynnas alla elever av att läraren ger sina elever den framåtsyftande stöttning (scaffolding) de behöver för att utvecklas både språkmässigt och tankemässigt.

Barns språkliga förmågor utvecklas tidigt och är beroende av de språkliga kulturer, eller språkpraktiker, där barnet ingår. Barn är beroende av att omgivningen stimulerar och utvecklar deras tänkande. Litteraturen som redogör för språkutveckling hänvisar ofta till två klassiska studier. Den ena studien gjordes av Shirley Brice Heath (1983) och den andra av Betty Hart och Todd Risley (1995). I båda studierna betonas uppväxtmiljöns betydelse för god språkutveckling, dvs. ett sociokulturellt lärande. Den tidiga språkutvecklingen påverkar barns olika förutsättningar att klara av skolans krav och förmåga att tolka och förstå olika texter långt upp i skolåren. Svagt utvecklat ordförråd får inte samma konsekvenser för de första skolåren, då texterna är tämligen enkla, som de får fr.o.m. grundskolans mellanår.

Heath som gjorde sin studie hos tre olika socioekonomiska grupper i USA konstaterade att de barn som hade högutbildade föräldrar fick bäst förutsättningar för senare skolframgång. Föräldrarna läste högt för sina barn, samtalade med dem och ställde frågor som

utmanade till reflektion. Trots att Heath inte nämner betydelsen av kognitivt utmanande samtal vid högläsning eller dess samband med senare läsförståelse innebar det att dessa barn tidigt fick erfarenheter om de förståelsestrategier som goda läsare använder.

Hart och Risley undersökte hur treåringars ordförråd utvecklades i olika uppväxtmiljöer. De båda forskarna fann att barn som växte upp i goda språkmiljöer hade sammantaget exponerats för över 30 miljoner ord vid den här åldern. I de mindre gynnsamma språkmiljöerna hade barnen endast exponerats för 10 miljoner ord. Undersökningen gällde inte bara mängden ord barnen kunde, utan hur de förstod och också använde dem. Barns ordförråd i treårsåldern visade starka samband med deras förmåga att lära sig läsa och också för deras läsförståelse

Inger Lindberg (2006) beskriver tvåspråkighetens eller flerspråkighetens effekter på begreppsbildning och analysförmåga. Hon menar, med hänvisning till flera studier, att tvåspråkighet inte ska betraktas som ett problem. Tidig kontakt med flera språk kan i stället gynna ett mer utvecklat verbalt tänkande och förmåga att utnyttja språket för tänkandet. Anledningen till detta kan vara att de flerspråkiga barnen ofta kan se flera lösningar på ett problem. Skälet många gånger till att tvåspråkiga eller flerspråkiga elever ändå misslyckas i skolan är ofta att de inte förstår undervisningsspråket eller den rådande skolkulturen. I Skolverkets (2011) kunskapsöversikt *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet* framkommer tydligt att lärarens förhållningssätt, attityder och val av arbetssätt har en avgörande betydelse för all kunskapsutveckling och kanske i synnerhet för flerspråkiga elever.

En viktig slutsats är att språk inte utvecklas i ett vakuum. Skolan har ett stort ansvar för att kompensera elever med olika bakgrund, så att alla utvecklar såväl god muntlig förmåga som god läs- och skrivförmåga. Många gånger har elever med långsam läsutveckling ordinerats mer läsning, ofta på egen hand. Det som de i stället skulle behöva är lärarens stöd i att utveckla språket genom att exempelvis diskutera läst text. Man blir inte heller en god skribent i ett vakuum. Uttrycket ”att läsa som en författare skriver” innebär att läraren ger sina elever aktivt stöd i att studera texters olika uppbyggnad. Detta tillvägagångssätt påverkar både läsförståelsen och skrivförmågan i alla skolämnen.

Barns språkliga förmågor utvecklas tidigt och är beroende av de språkliga kulturer, eller språkpraktiker, där barnet ingår. Barn är beroende av att omgivningen stimulerar och utvecklar deras tänkande.

Hur påverkar läsning språk- och tankeutveckling?

Enligt Stanovich (2000) räcker det inte för elever att följa med nyheterna på TV eller att se dokumentärfilmer för att utveckla sitt språk och få kunskap om världen. Dessa förmågor utvecklas i stället bäst genom läsning. Han exemplifierar med att böcker skrivna för barn och ungdomar i genomsnitt innehåller 50 procent mer främmande ord än TV-program riktade till vuxna. När det gäller populärvetenskapliga tidskrifter innehåller dessa tre gånger så många nya ord som en normal konversation mellan vuxna akademiker gör. Med utgångspunkt från de här resultaten drar Stanovich slutsatsen att elever behöver läsa både mycket och varierad text för att klara av skolans, och så småningom också samhällets krav. I sammanhanget är det viktigt att påpeka att det är viktigare *hur* man läser (kvalitativ läsning) än *att* man läser (kvantitativ läsning).

Riklig kontakt med det skrivna ordet påverkar individens kompetens att resonera om olika händelser eller idéer, både muntligt och skriftligt. Skolan behöver därför se till att eleverna ges möjlighet att läsa varierad litteratur och att de också får tillfälle och stöd att diskutera det lästa med varandra. Att både kunna förhålla sig till och kunna resonera om teman som etik och moral, könsroller, kulturella olikheter, miljö- eller omvärldsproblem innebär att kunna *tillämpa* sin läsförståelse. Tillgång till ett ämnesspecifikt språk och förmåga att resonera ger eleverna viktiga förutsättningar att bättre kunna lyssna på andras argument och värderingar och kunna möta dem med egna argument och värderingar.

Från vardagsspråk till skolspråk

Av olika anledningar kan en individ ha svårt att uttrycka sig. Det kan bero på följande aspekter som är klassrumsrelaterade:

- lingvistiska olikheter – det språk som eleven känner sig mest bekväm att kommunicera på är inte undervisningsspråket
- sociokulturella olikheter – elevens bakgrund och erfarenheter stämmer inte överens med den rådande skolkulturen
- kognitiva olikheter – eleven lär sig på annat sätt än skolan lär ut.

Det kan även bero på till exempel otillräcklig bakgrundskunskap, ett svagt utvecklat ordförråd, olika inlärningsrelaterade problem eller språkstörningar.

Förutom att ha tillgång till ord behöver eleven också veta skillnaderna mellan *berättande*, *beskrivande*, *förklarande*, *utredande*, *instruerande* och *argumenterande* text. Särskilt viktigt är att eleven i förväg är medveten om vilken text hon eller han ska läsa eller skriva och vad som kännetecknar den texttypen till både form och innehåll. Eleverna behöver därför få lärarens stöd i att upptäcka mönster i hur olika texter är uppbyggda, att de skrivs med ett språk som är kopplat till de olika texttyperna och att de skrivs med olika syften. Att läsa och skriva förutsätter kunskap om de särdrag som är kopplade till en särskild texttyp.

Ofta betonas betydelsen av att eleverna tillägnat sig ett skolspråk som skiljer sig från deras vardagsspråk. Skolspråket är ofta det ämnes-specifika språket med sina specifika begrepp. Men eleverna behöver också utveckla ett resonemangsspråk för att inte bara klara sig i skolan utan också i ett samhälle, som i hög grad bygger på skriftspråklig kompetens. Uttryck som ”jag är inte övertygad om ...”, ”å ena sidan ... å andra sidan”, ”Jag håller inte med N.N. eftersom ...” eller ”vid jämförelse av de här texterna framgår det att ...” kan ge eleverna viktiga stödstrukturer för hur man samtalar om text. Om läraren frågar en elev om en läst bok var bra eller dålig (eller lärorik) kan svaret bli: ”Den var bra”. På frågan: ”Vad upplevde du som bra eller lärorikt?”, kan svaret bli: Jag vet inte, den bara var bra (eller lärorik). Att vissa

elever inte kan uttrycka abstrakta idéer om en läst text – sin läsförståelse – kan helt enkelt bero på att de saknar ett språk för att uttrycka sina tankar. Elever som har fått i uppgift att skriva en särskild text i skolan väljer ibland att skriva av en redan befintlig text eller klippa och klistra från texter på internet. När de gör det kan det t.ex. bero på att deras ordförråd inte är tillräckligt stort för att de själva ska kunna uttrycka det de vill.

Paula Uccelli m.fl. (2015) belyser att förmågan att uttrycka sig akademiskt eller bildat inte tillräckligt uppmärksammas av forskare när det gäller att utveckla läsförståelse. De menar att innebörden av ett akademiskt språk ofta har smalnats av till att bli synonymt med att eleverna ska kunna ämnesspecifika ord i stället för att få språkliga verktyg som är ämnesöverskridande. Resultatet av en studie som forskargruppen genomförde i årskurs 4–6 visar att kunskap om hur man resonerar på ett bildat sätt och hur språket används i olika sammanhang blir viktigare ju äldre eleverna blir.

Helen Schmidl (2008) beskriver i sin doktorsavhandling att speciellt pojkar uttryckte ord som ”tråkig” eller ”spännande” på ett lättvindigt sätt utan att ge närmare förklaring till sin uppfattning. Hon menar att läraren därför har stort didaktiskt ansvar att ge sina elever verktyg för att kunna förklara sin ståndpunkt i stället för att yttra sig kortfattat och intetsägande.

Metaspråkets betydelse för läsförståelsen

Med *metaspråk* menas ett språk om språket. Prefixet meta kommer från grekiskan och betyder ungefär ”bredvid”, ”över”, eller ”om”. Lärare har ofta ett mer utvecklat språk när den tekniska sidan av läsningen beskrivs än när läsförståelsesidan beskrivs. Exempel på ett metaspråk om den tekniska sidan av läsningen är fonologisk medvetenhet, avkodning, stavningsmönster, läsflyt och syntax. Även grammatiken i ett språk har en funktion för att vi ska kunna tala om att en text består av olika delar som har olika funktioner, t.ex. ordklasser och satsdelar. När det gäller läsförståelse finns det också ett metaspråk. I nästa kapitel tas flera av de begrepp upp som tillhör

metaspråket om läsförståelse: *metakognition/metakognitiva strategier, scheman, inferenser, text, textkopplingar, att förutsäga, motivation, engagemang, hörförståelse, färdigheter och strategier*. Det räcker dock inte att lärare kan förklara vad de olika begreppen står för. Det är också viktigt att förstå hur de förhåller sig till varandra och hur de påverkar undervisningen och det som bedöms. Flera av de här begreppen behöver också användas tillsammans med eleverna, så att även de får ett metaspråk om sin läsförståelse.

LÄSSTRATEGIER FÖR AVKODNING OCH FÖRSTÅELSE

Eleverna ska lära sig att använda olika lässtrategier. Dessa delas in i avkodningsstrategier och läsförståelsestrategier. Figur 2 visar hur lässtrategier kan delas in i två delar, enligt aktuell läsforskning, och vad skillnaden mellan dem är.

Figur 2. Lässtrategier för avkodning och läsförståelse.



Med läsförståelsestrategier menas de mentala verktyg eleven använder för att aktivt tolka och skapa mening i läst text, att göra *inferenser* (läsa mellan raderna; dra slutsatser utöver vad som bokstavligt står i texten). Läsaren har kunskap om att texter läses på olika sätt, *strategisk läsning*, och kan föra ett *resonemang* om en text så att andra förstår. Egen erfarenhet kopplas till den lästa textens information, budskap eller tema/teman, där också det ämnesspecifika språket används. Med *engagemang* menas att vilja förstå, även om det kräver visst mått av ansträngning. Läsaren är medveten om när hon eller han inte förstår och gör något åt det, dvs. övervakar sin förståelse, *metakognitiv förmåga*.

Här beskrivs en del av de förmågor som uttrycker den tekniska sidan av läsningen:

Förklaringar till den tekniska sidan av läsningen

Fonologisk medvetenhet innebär att ha kunskap om hur bokstäver (grafem) representeras av språkljud (fonem).

Bokstavskunskap innebär att kunna sätta namn på bokstäverna genom att känna igen deras form. Snabb tillgång till bokstäver i minnet är en förutsättning för att kunna läsa.

Avkodning innebär att kunna sätta samman bokstäver så att de bildar ord som man kan läsa. Från att läsningen inledningsvis ofta är sökande ska den alltmer automatiseras.

Ortografisk läsning, eller ortografisk helordläsning innebär att stavningsmönstret för ett ord skapar en inre abstrakt bild hos läsaren, läsningen har automatiserats. Det är bara när nya och obekanta ord dyker upp som läsaren stannar upp och använder avkodningsstrategin.

Läsflyt innebär att kunna läsa en sammanhängande text på ordnivå.

Prosodi, dvs. språkets rytm och melodi, innebär att kunna läsa med nyanserad röst och med rätt pausering.

”The simple view of reading”

Philip Gough och William Tunmer (1986) formulerade en förenklad formel för hur läsning går till. Många läsforskare hänvisar fortfarande till formeln, framför allt inom dyslexiforskningen. Namnet på formeln är ”*The simple view of reading*” och den såg ursprungligen ut så här:

Läsning (R, Reading) = Avkodning (D, Decoding) x Förståelse (C, Comprehension)

De båda delarna/processerna, avkodning och förståelse, är likvärdiga och *förutsätter* varandra för att läsningen ska fungera, därför ett multiplikationstecken. Avkodningsförmågan kontrollerades i studien med läsning av isolerade ord. Förståelsen kontrollerades genom att eleverna fick dels lyssna till en uppläst text, dels själva läsa. Så småningom kom formeln att ändras till:

Läsförståelse (RC, Reading Comprehension) = Avkodning (D, Decoding) x Språkförståelse (LC, Linguistic Comprehension eller Listening Comprehension).

Nedan förklaras innebörden av de två ingående delarna: avkodning som i sin tur påverkar läsflytet, och språkförståelse relaterat till hör-förståelse. Därefter beskrivs hur en modell kan konstrueras med stöd utifrån formeln för att finna olika läsprofiler i en klass. Eftersom den förenklade formeln för läsförståelse fått både stöd och en del kritik tas också detta upp.

Avkodning

De elever som bara lär sig att ”ungefärläsa” får inte bara problem med förståelsen utan också med stavningen, eftersom de inte kan aktivera orden i sitt ortografiska lexikon.

Gott läsflyt förutsätter i sin tur god avkodning, dvs. att kunna läsa med viss hastighet, god satsmelodi och anpassad pausering (prosodi).

Språkförståelse

Med *språkförståelse* menas en lingvistisk medvetenhet om hur språket används i olika sammanhang. Det handlar om medvetenhet om ordval, kunskap om ords betydelse och härkomst, men också en medvetenhet om hur meningar används och konstrueras grammatiskt. Det innebär också att förstå hur språket fungerar genom användning av metaforer, liknelser eller idiomatiska uttryck och förmåga att använda språket som verktyg för att resonera.

Med *hör-förståelse*, som oftast kopplas till språkförståelse, menas att kunna ta till sig information auditivt, dvs. genom att lyssna.

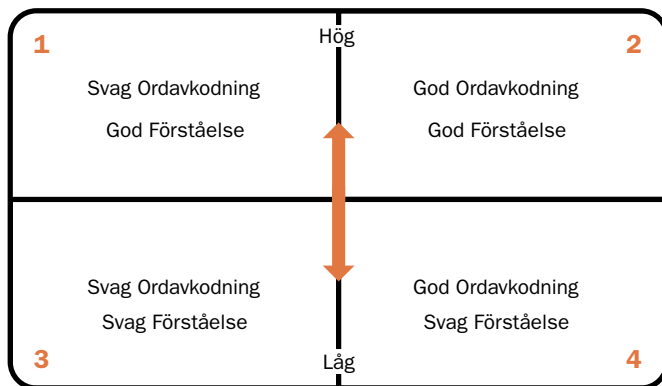
Hörförståelsen, som visat sig ha starka samband med läsförståelsen, kan undersökas genom att eleverna får lyssna på lärarens högläsning eller en talbok, varvid textens innehåll sedan diskuteras. Ju fler ord ett barn har i sitt ”lyssnarordförråd”, desto lättare är det att läsa samma ord i skriven text. Ju färre ord ett barn känner till muntligt desto svårare blir det att förstå en text med flera nya och okända ord.

När det gäller betydelsen av hörförståelse behöver den uppmärksammas mer. Michael Rost (2001) skriver om metakognitiva hörförståelsestrategier. Ett exempel på sådana strategier är när den som lyssnar på t.ex. ett föredrag är medveten om att det är lättare att ta in information eller att minnas genom att skriva nyckelord, meningar eller att rita bilder.

Olika läsprofiler

Figur 3 visar hur den enskilda läraren och skolan kan tydliggöra elevers olika läsprofiler.

Figur 3. Olika läsprofiler



Av modellen framgår att de elever som kan placeras i ruta 1 och 2 har hög språkförståelse, men skillnaden när det gäller avkodningsförmågan är avsevärd. Gemensamt mellan de elever som kan placeras i ruta

3 och 4 är att de i stället har låg språkförståelse men god avkodningsförmåga.

RUTA 1: Eleven har fonologiska problem, men kan klara av att förstå en text om hon eller han får möjligheter att använda bearbetande strategier som kompenserar för svårigheterna med den tekniska sidan av läsningen. Det kan vara att få mer tid för sin läsning eller att få använda kompensatoriska hjälpmedel, t.ex. talsyntes. Oftast är det elever med läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi som hamnar här.

RUTA 2: Båda sidorna av läsningen verkar fungera för eleven men vi behöver fundera på vad vår bedömning grundar sig på: Att eleven läser mycket? Har en god vokabulär och allmänt ger intryck av att vara bildad? Det behöver också kontrolleras om eleven förstår sakprosa lika bra som skönlitteratur. På vilket sätt kan eleven få stöd i att utvecklas vidare, så vi inte nöjer oss med att hon eller han läser på komfortnivå?

RUTA 3: Det går inte att läsa fel på hur många ord som helst utan att läsförståelsen blir lidande. Detta kan bero på att eleven ännu inte lärt sig svenska språket men kan också ha andra orsaker. Om eleven uppvisar denna profil ligger texten på fel läsnivå. Eleven behöver både få stöd med den tekniska sidan av läsningen, samtidigt som hon eller han behöver få lärarens stöd i att utmana sitt tänkande om andra texter som läses tillsammans eller för eleven.

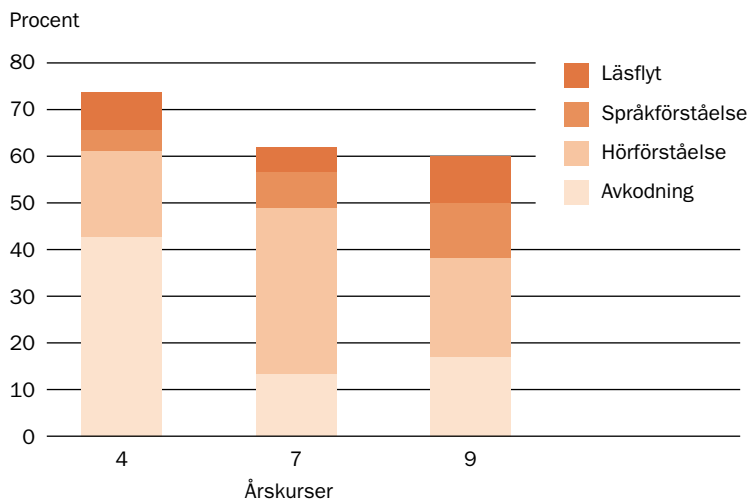
RUTA 4: En elev som placeras här läser felfritt men ändå verkar det inte som förståelsen infinner sig. Elever som har den här problematiken kallas ibland för ”poor comprehenders” i den anglosaxiska litteraturen. Eleven är inte hjälpt av att få rådet att läsa mer. I stället behöver eleven få stöd i hur hon eller han behöver göra återkommande tankestopp för att fundera på om hon eller han förstått eller inte. Elevens ordförråd behöver också kontrolleras.

En slutsats som kan dras utifrån modellen är att olika läsproblem kräver olika åtgärder från skolans sida och att åtgärderna följs upp.

Betydelsen av olika läsförmågor förändras med åldern

Läsforskaren Janet Tilsta m.fl. (2009) har i sina studier funnit att formeln ”The simple view of reading” inte klargör relationen mellan betydelsen av god avkodning och språkförståelse under olika skolår.

I deras studie deltog 271 elever fördelade i årskurserna 4, 7 och 9. Tabellen visar resultaten i jämförelsen mellan årskurserna. I studien undersöktes hur fyra faktorer påverkar elevernas läsförståelse i tre olika årskurser.



Tabellen visar hur olika faktorer för läsförståelse varierar mellan olika årskurser. Avkodningsförmågan stod för cirka 42 procent i variationen av läsförståelsen i årskurs 4 medan den stod för cirka 17 procent av variationen i årskurs 7. När det gäller hörförståelsen stod den för 19 procent av variationen i läsförståelse i årskurs 4, medan den stod för 35 procent i årskurs 7. (Tilista m.fl. 2009)

Åsa Elwér (2014), som i sin avhandling utgått från ”The simple view of reading” som teoretiskt ramverk, har också funnit en variation mellan språkförståelse och avkodningsförmåga kopplat till olika åldersgrupper. Resultatet av studien visar att elever med läsförståelseproblem oftast inte upptäcks förrän i 10-årsåldern. För vissa elever garanterar inte ett gott läsflyt att läsförståelse infinner sig, eftersom de har svag språklig förmåga. När det gäller barn i femårsåldern, verkar det finnas starka samband mellan både fonologisk medvetenhet, den tekniska sidan av läsningen, verbalt minne och snabb benämning av ord.

Sheila Valencia (2011) varnar för att om elevers läsförståelse bedöms framför allt utifrån den tekniska sidan, dvs. avkodning och läsflyt, riskerar elever som har läsförståelseproblem att inte upptäckas. I formeln tas exempelvis ingen hänsyn till vilken text som läses, betydelsen av elevens bakgrundskunskap, användning av effektiva strategier, motivation eller metakognitiv förmåga.

Andra forskare, t.ex. James Hoffman (2009), menar att formeln enbart har applicerats på skriven text. När det gäller digitala och multimodala texter krävs andra förmågor än god avkodning och god språkförståelse/hörförståelse. Ordet *multimodal* betyder att texten innehåller flera teckensystem, s.k. modaliteter. Det kan vara alltifrån ord, skriven text med olika design och layout, till bilder, foton, grafer och filmer. Både papperstexter och digitala texter kan vara multimodala.

Utifrån ett andraspråksperspektiv menar Kathryn Prater (2009) att den förenklade läsformeln inte heller beaktar elevens modersmål, kultur, förmåga att lära och attityd till läsning, dvs. den socio-kulturella kontexten.

Pressley tar å ena sidan upp att man inte kan förstå sammanhängande text om man inte kan läsa flytande på ordnivå. Å andra sidan har forskare funnit att prosodi endast har svagt samband med läsförståelse och därför inte bör överbetonas i undervisningen. Pressley (2006) exemplifierar med en skola för elever med läsproblem. Efter 4–7 år i skolan har flera elever blivit kompetenta läsare, trots att alla inte lärt sig läsa flytande. Men de har fått mycket undervisning i läsförståelsestrategier, som kompenserar deras bristande läsflyt. I en balanserad syn på läsundervisning beaktas att kognitiv förmåga utvecklas i en sociokulturell kontext.

Samband mellan läsmotivation, engagemang och självbild

Karin Taube (2007) hänvisar till Dalby som 1992 lade till *motivation* som en tredje komponent i den aktuella formeln ”The simple view of reading”. Detta gör hon för att betona att också motivation och det egna engagemanget påverkar vilken läsförståelse eleverna

utvecklar och hur man betraktar sig själv som läsare och därmed förmågan att kunna göra en realistisk självbedömning. Det finns gedigna forskningsresultat som påvisar att motivation är en förutsättning för lärande. OECD (2010) menar att motivation intar en grundläggande roll tillsammans med återkoppling i allt lärande. Joanna Giota (2013) skriver i översikten *Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt* att trots att forskning och erfarenheter visar att motivation är centralt i allt lärande så verkar det som om arbetet med den inre motivationen får lite utrymme i skolan. Giota skriver vidare att det lustfyllda lärandet förefaller ha ersatts av ett lärande där eleverna ska vara framtidsfokuserade och använda lärandet som ett medel att uppnå framtida mål.

John Guthrie och Allan Wigfield (2005) beskriver faktorer som påverkar hur eleven utvecklar god läsförståelse. De tog fram en ”motivationskognitiv modell av läsförståelse”, som samtidigt ger läraren underlag för bedömning. De kognitiva läsförståelseprocesserna innebär att eleven aktiverar sin bakgrundskunskap, förstår textens struktur, drar rimliga slutsatser och integrerar textens information med sin egen kunskap. När det gäller motivationsprocesser innebär det att eleven

- är uppgiftsorienterad, dvs. är fokuserad på uppgiften och förväntar sig att klara av den
- har inre motivation och utför uppgiften för att hon eller han vill klara av den
- har förmåga till självvärdering och kan göra en bedömning av vilka texter hon eller han klarar av att läsa på egen hand och vilka eleven behöver stöd för att klara
- visar personligt intresse och är medveten om att olika texter väcker olika engagemang och att det egna intresset bidrar till bättre förståelse
- har positiv värdering och inställning till läsning, dvs. vill identifiera sig med att vara en god läsare.

Flera läsforskare har undersökt hur många ord motiverade läsare läser jämfört med omotiverade. Stanovich hänvisar till andra forskare som visar att när det gäller elever fr.o.m. grundskolans mellanår läser de motiverade läsarna ca en miljon ord per år medan de icke motiverade läsarna läser enbart ca 100 000 ord per år.

Pressley menar att motivationen för att läsa verkar avta ju högre upp i skolan eleverna kommer. Många elever känner frustration över att inte klara av allt svårare läsuppgifter i olika skolämnena. I stället för att känna att ansträngning lönar sig, och att misstag ingår som en naturlig del i lärandet, utvecklar de en negativ självbild. De identifierar sig som "icke läsare". Skolan har därför ett stort ansvar att så tidigt som möjligt motverka att en sådan negativ självbild utvecklas.

Ordförrådets betydelse

Molly Chiton (2015) med forskarkollegor betonar, liksom det övriga forskarsamhället, betydelsen av ordförrådet för läsförståelsen och därmed sambandet med skolframgång. Resultatet av deras studie av elever i årskurs 3 visar att inläring av speciellt nya och komplexa verb men också andra ord ger mest effekt när de lärs i en kontext – inte när de tränas isolerat. Eleverna behöver få många möjligheter att lära sig definitioner av ord i ett äkta språksammanhang och också lära sig minnesstrategier för att komma ihåg nya ord. Detta görs mest effektivt genom att nya ord aktivt och medvetet används av både läraren och eleverna vid såväl organiserade som spontana sammanhang.

Jane Oakhill m.fl. (2015) framhåller ordförrådets betydelse ur främst tre aspekter: *bredd*, *djup* och *access*. Med *bredd* menas att kunna synonymer till ord eller begrepp. Ett exempel på en övning för att kontrollera bredd är: "Vilket av följande fyra ord definierar förskräckt? 1. Nyfiken, 2. Rädd, 3. Glad, 4. Blyg." Uppgiften kan också gälla att dra streck mellan ord och rätt bild.

Med *djup* menas att förstå relationer mellan ord och också kunna göra associationer mellan ord och begrepp. Ett exempel på en övning för att kontrollera djup är: "Beskriv eller gestalta skillnaden i hur en person rör sig: går, vandrar, lunkar, spatserar och trippar." Ett annat

exempel är att visa att man förstått hur ord och begrepp kan kategoriseras: Till t.ex. kategorin hunddjur hör vargen, räven, schakalen och tamhunden medan personbil, lastbil, traktor och buss hör till kategorin fordon.

Med *access* menas hur lätt man kommer på ord, producerar eller identifierar ord under sin läsning eller vid ett bildstudium. Denna förmåga kan testas med hjälp av snabb benämningsförmåga, RAN (Rapid Automated Naming). Eleven får se kort med bilder som snabbt ska benämnas med ord (t.ex. bord, stol, soffa, katt etc.). Alternativt får eleven läsa en lista med cirka 25 ord och sedan försöka memorera dem.

Den av de tre beskrivna aspekterna som verkar ha klarast samband med läsförståelse är *djup*, som i sin tur har att göra med förmågan att göra inferenser (dra slutsatser, att läsa mellan raderna).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att ordförrådet har stor betydelse men att ha ett stort ordförråd ger inte automatiskt god förståelse. Ordförrådets betydelse behöver i stället förstås som en del i en vidare syn på språklig kompetens. En sådan innebär att eleven ska kunna hantera information på olika ställen i en längre text, kunna dra slutsatser utöver vad som står i texten och också kunna kommunicera och övervaka sin läsförståelse. Betydelsen av ett gott ordförråd har att göra med både förmågan att använda sin bakgrundskunskap, att förutsäga och att visualisera, dvs. att skapa inre bilder allteftersom en text läses.

Enligt Cathrine Collins Block och Gerald Duffy (2008) beror förmågan att visualisera på att kunna använda viktiga ledtrådar i texten, samtidigt som relevant bakgrundskunskap aktiveras. Läsaren ska också kunna förutsäga vad hon eller han tror att författaren ”vill” att man ska se. De inre bilderna är inte statiska utan ändras allteftersom nya ledtrådar dyker upp i texten. Textens ledtrådar kan efter hand förändra de bilder läsaren ser. Att visualisera, när det gäller läsförståelse, kan därför inte beskrivas med en metafor som fritt konstnärligt skapande.

Ordförrådet har stor betydelse för läsförståelsen men ger inte automatiskt god förståelse. Ett rikt ordförråd är en del av en vidare medvetenhet om hur språket fungerar, och hur man själv fungerar som läsare.

Klassrumsmodell för att öka ordförrådet

Det finns mycket man kan göra i undervisningen för att utveckla elevers ordförråd. Lee Mountain (2015) menar att ett sätt att öka elevers ordkunskap och ordmedvetenhet är att låta dem arbeta med vanliga prefix och suffix. Flera av dessa härstammar från grekiskan och latinet och finns i många språk, inte bara i svenskan. Detta arbetssätt kan i synnerhet stötta flerspråkiga elever, som kan känna igen orden från sitt modersmål. Syftet med tillvägagångssättet är att eleverna lär sig strategier för ordinläring, samtidigt som nya inlärd ord sätts in i ett meningsfullt sammanhang.

Läraren väljer några ord att tillsammans studera ingående. Ett ord kan vara telefon. På en klassrumsvägg sätts rubrikerna prefix och suffix upp. Läraren förklarar vad suffix och prefix är. Under rubriken prefix skrivs tele- upp, Läraren förklarar att det står för "fjärr" eller "som verkar på avstånd". De ord som eleverna kommer på som börjar med tele- (t.ex. telefoni, telepati, telegraf) skrivs upp efter hand och sätts in i en mening. Andra prefix eleverna kan arbeta med är hyper-, peri-, hemi-, anti-, para-, pro-, heter(o)-. På samma sätt kan man arbeta med suffix, t.ex. -logi (lära eller vetenskap) och -arium. Eleverna kan också fundera på i vilket skolämne suffixet -arium oftast förekommer (akv-arium, terr-arium, herb-arium) och innebörden av suffixet -logi (bio-logi, zoo-logi, anto-logi, krimino-logi).

Teoretiska utgångspunkter vid aktiv läsförståelse- undervisning



3. Teoretiska utgångspunkter vid aktiv läsförståelseundervisning

Hur forskningsfältet om läsförståelseundervisning vuxit fram

Pearson (2009) beskriver hur ett nytt forskningsfält om aktiv läsförståelseundervisning vuxit fram, främst från och med slutet av 1970-talet. I det här kapitlet beskrivs några milstolpar som påverkat att kunskapssynen alltmer gått från att betrakta att mening enbart finns i texten till att mening konstrueras mellan läsare och text. Denna sammanfattning görs både utifrån Pearson och utifrån de primärkällor som han hänvisar till, men också med stöd av andra källor.

Går det verkligen att undervisa i läsförståelse?

Forskning om läsförståelse som en resonerande faktor diskuterades av amerikanska forskare redan i början av 1900-talet. Det är dock Dolores Durkins klassrumsstudie från slutet av 1970-talet som brukar räknas som en startpunkt för ett nytt tänkande. Av studien drog man slutsatsen att det är möjligt att stödja elevers läsförståelse genom lärarens aktiva och medvetandegörande undervisning.

Durkin (1978/1979) konstaterade i sin studie att eleverna i de amerikanska klassrummen i grundskolans mellanår oftast fick brottas med sin läsförståelse på egen hand. Eleverna besvarade frågor på text och förväntades bli klara inom en viss tid. Frågorna kontrollerades som rätt eller fel svar. För de elever som inte hann med uppgifterna i tid kunde de i förhand göras mindre omfattande. Läraren kontrollerade således läsförståelsen, men stöttade den inte så att den utvecklades. Det frågemönster som oftast följdes är det som kallas för ett I-R-E-mönster (Initiation–Response–Evaluation). Med det menas att

läraren ställer frågor till eleverna som läraren redan vet svaren på, i stället för att visa att man är intresserad av hur eleverna tänker. Eleverna lär sig att svara på ett sätt som verkar göra läraren nöjd.

När det gällde läsning i andra ämnen än ”English Language Arts” konstaterade Durkin att de starkare läsarna ofta fick läsa texten högt för de andra i klassen. Detta gjordes i stället för att lärarna aktivt stöttade de svaga läsarna i hur de själva, genom att utveckla sin egen läsning, kunde skapa mening i texten. Anmärkningsvärt var att de deltagande lärarna i studien själva tyckte att eleverna fick stöd i att utveckla sin läsförståelse genom att besvara frågor på läst text.

I slutet av artikeln ställer Durkin en öppen fråga till forskarsamhället: Men går det verkligen att undervisa i läsförståelse? På den frågan svarar Gerald Duffy (2002) i förordet till boken *Improving Comprehension Instruction – Rethinking, Research, Theory and Classroom Practice*, ”Vi trodde att förståelse främst hade att göra med intelligens: om dina elever var smarta och kunde avkoda text, så skulle de förstå. Men vi undervisade inte om förståelsen” (Förordet, s. XIII). Svaret på frågan om det går att undervisa i läsförståelse besvaras således med ja, av forskarna.

I boken varvas teori och forskning och man ger exempel på flera klassrumsmodeller som utprovats i syfte att stödja elevernas läsförståelse i olika skolår – och också med olika förutsättningar för att lära.

Stöttning och utveckling

Särskilt undervisningspsykologer som intresserade sig för kognition började fundera över vad som aktivt kan göras för att stötta elevernas läsförståelse. Kognitiva teorier utgår från studier om tänkandet, minnet, språkinläring och begreppsbildning. Med utgångspunkt från Vygotskij's teorier om att all kognitiv utveckling har sin utgångspunkt i ett socialt sammanhang skapades en teoretisk grund för forskningsfältet aktiv läsförståelseundervisning under 1980-talet, och ännu mer under 1990-talet.

Enligt Vygotskij innebär lärande inom *den proximala utvecklingszonen* att en novis får stöd och möjlighet att imitera en expert. Så småningom ska individen ta alltmer ansvar på egen hand och också förstå

hur ett lärande kan omsättas i andra situationer än där hon eller han lärt sig. Med en metafor kan detta uttryckas med att det inte är tillräckligt att kunna köra bil. Som bilförare måste man också kunna köra på olika sätt, beroende på olika väglag, väder och mål med färden. Man ska också kunna överföra kunskapen att köra den egna bilen till att köra andra bilar. I skolans läsundervisning innebär det att läraren ska vägleda sina elever att bli alltmer självständiga läsare.

Begreppet *scaffolding* blir centralt och innebär att läraren ska ge sina elever tillfälliga tankestöttor under pågående lärande. Lärares ansvar är att ge eleven framåtsyftande återkoppling, eller feedback, för fortsatt lärande, eller läsförståelse. Detta är hjärtat i formativ bedömning, eller bedömning *för* lärande.

Teorier om läsförståelseundervisning har sitt ursprung i kognitiv psykologi. Kognitiva teorier utgår från studier om tänkande, minne, språkinläring och begreppsbyggnad. I teorin betonas också betydelsen av att allt lärande först sker i ett sociokulturellt sammanhang.

Metakognitionens roll

Med tilltagande fokus på läsförståelse började alltfler forskare undersöka vad som kan förändras i undervisningen, så att elever får det stöd de behöver för att bli goda läsare. John Flavell (1979) beskriver betydelsen av att eleven är medveten om sitt eget tänkande, dvs. är medveten om när hon eller han inte förstår, och också har verktyg för att hantera det. Metakognitiv teori, som har sitt ursprung i kognitiva teorier, betonar betydelsen av att medvetet övervaka och kontrollera läsförståelsen.

Läsforskare som Ruth Garner och Patricia Alexander (1989) talar om betydelsen av *metakognitiva strategier*, dvs. att veta varför, när och hur olika strategier används vid läsning av olika texter. Det går nämligen inte att applicera samma läsförståelsestrategier på olika texter. Begrepp som metakognition och läsförståelsestrategier behöver därför förstås som reciproka, dvs. de är ömsesidigt beroende av varandra.

Det är textens egenart som styr vilka strategier som är nödvändiga för att tolka och förstå.

Med stöd av metakognitiv teori undersökte Ulla-Britt Persson (1994) i sin doktorsavhandling elevers läsförståelse i årskurs 5 och 8. Resultatet av studien visade starka samband mellan elever med god läsförståelse och deras medvetenhet om sig själva som läsare och vilka mål de skulle uppnå. De starka läsarna läste sakprosa och skönlitteratur på olika sätt, eftersom de förstod att läsningen har olika syften. De svaga läsarna utmärktes i stället av att de inte visste hur de skulle tillämpa olika lässtrategier. De var också osäkra på vilka mål de förväntades uppnå. Även om de var medvetna om att olika text skulle läsas på olika sätt dominerade den tekniska sidan av läsningen.

En slutsats som Persson drar av sin studie är att utgångspunkten för att alla elever ska bli medvetna om sig själva som läsare är att läraren är medveten om hur hon eller han kan vägleda sina elever till ett metakognitivt tänkande.

Ett tillvägagångssätt som kan göra eleverna medvetna om sina egna tankar om en läst text är att låta dem arbeta med "läsloggar". I boken *Reflekterande läsning och skrivning* skriver Gunilla Molloy (2008) om det arbetssättet. Eleverna får som uppgift att skriva ned sina funderingar över en läst text med utgångspunkt från några citat som de valt från texten. Elevernas funderingar blir sedan en utgångspunkt för gemensamma diskussioner i klassen. Läraren kan också formulera metakognitiva frågor till sina elever efter läsningen av en text som de ska skriva om i läsloggen. Exempel på en sådan fråga är: "Formulera det problem som du vill ha förklarad en gång till". Läraren får på så sätt verktyg för att bättre möta varje elevs behov av stöd framöver när det gäller att tolka och skapa mening i text.

Det är en myt att goda läsare alltid förstår vad de läser. De har i stället utvecklat en beredskap för hur de ska göra när de inte förstår. På en mer allmän didaktisk nivå har forskning påvisat att metakognition har stor betydelse för hur vi lär. Det är viktigt att elever förstår och tränar det så de kan lära sig att utvärdera, kontrollera och styra sitt eget lärande. Detta hävdar utbildningsforskaren Hattie (2012). Det handlar i grunden om att förstå inlärningsprocesser och

självreglering, alltså när man ska tillämpa en viss strategi, hur man ska tillämpa den och sedan hur effektiv själva strategin var för att förbättra lärandet. I dessa frågor behöver eleverna hela tiden få återkoppling och vägledas av sina lärare, menar Hattie.

Synliggörande av tänkandet

Beth Davey (1983) intresserade sig för hur läraren, genom att modellera, kan visa sina elever hur de kan tänka och resonera när de inte förstår. ”Tänka-högt-metoden”, där läraren stannar upp och berättar hur han eller hon tänker introducerades. Metoden är en form av imiterat lärande där syftet är att eleverna ska bli medvetna om att de också själva har en inre röst som ska aktiveras och möta textens ”röst”.

Carl Beriter och Malene Bird (1985) har visat god effekt av tänka högt-metoden vid standardiserade läsförståelsetester för elever i årskurs 7 och 8. Samtidigt visar forskning att många lärare inte använder metoden, eftersom det finns en osäkerhet i hur man går till väga. Flera andra läsforskare har sedan dess kommit fram till samma resultat, t.ex. Peter Afflerbach (2007). Genom att ibland låta en elev stanna upp i sin läsning ett par gånger och ”tänka högt” inför läraren kan läraren få viktig information om hur eleven tolkat texten eller skapat mening vid olika textavsnitt. En lämplig fras att inleda samtalet med kan vara ”Berätta för mig hur du tänker just nu”.

Lärare behöver emellertid reflektera över att tillvägagångssättet med att tänka högt inför sina elever, eller att låta eleverna tänka högt inför läraren, kan riskera att bli alltför mekaniskt. Om en elev frågar varför hon eller han *alltid* behöver klä sina ord i tankar har metoden snarare blivit ett självändamål i stället för att ge stöd för läsförståelsen. Detsamma gäller om läraren alltid inleder lektioner med att berätta om sitt eget tänkande. Tillvägagångssättet kan då riskera att eleverna blir passiva. Syftet med metoden är ju att de ska bli aktiva läsare.

”*Tänka-högt-metoden*” är en form av imiterat lärande. Syftet är att läraren inför eleverna synliggör annars osynliga kognitiva tankeprocesser. Eleverna behöver bli medvetna om att de själva också har en inre resonerande röst som möter författarens röst – de övervakar sin förståelse.

Att göra inferenser

Wolfgang Iser (1979) teori om litteraturens och läsarens inbördes kommunikation har i Sverige blivit indirekt känd genom Aidan Chambers (2014) böcker om boksamtal. Iser skrev att den skönlitterära texten skiljer sig från andra texter genom att det finns ”öppningar” eller ”luckor” i texten. För att läsaren ska förstå texten måste hon eller han inta en aktiv roll och fylla ut dem för att skapa sammanhang. Detta gör hon eller han genom att göra nödvändiga kopplingar eller inferenser. Öppningarnas eller luckornas funktion är att bjuda in läsaren till en interaktion med texten. Läsaren blir medverkande när hon eller han skapar mening i texten utifrån de möjligheter och ledtrådar som finns i texten. För att binda ihop sin förståelse till en helhet gör läsaren antaganden och förutsägelser som texten antingen bekräftar eller avfärdar. Vid en omläsning kan läsaren upptäcka nya perspektiv i texten, göra omtolkningar eller fördjupa sin tidigare tolkning.

För att ta reda på om elever har problem att göra inferenser kan bilderböcker, alternativt grafiska romaner, helt eller nästan helt utan text, användas. Det är utifrån bilderna som en slutledning ska dras eller en muntlig berättelse ska formuleras. Den tekniska sidan av läsningen kopplas tillfälligt bort. Även ordförrådet kan kontrolleras genom användning av bilderböcker, som kan betraktas som ”crossoverlitteratur” i undervisningen. Med crossoverlitteratur menas att samma bok kan läsas och diskuteras i olika åldrar men med olika syften. Exempel på en sådan bilderbok är *En anka är bra att ha*, skriven och tecknad av Alma-pristagaren Isol (2013), där eleverna behöver

resonera utifrån två perspektiv: Är det ankan eller pojken som är huvudfiguren?

Exempel på en grafisk roman är *Ankomsten* av Shaun Tan (2006). Boken passar att användas i flera skolämnen och är också ämnesöverskridande. Det finns bara två meningar i den och de finns på bokens baksida. Dessa bör först läsas för eleverna, eftersom de inferenser som görs av den texten påverkar övriga tolkningen av boken:

En man lämnar sin familj för att söka en bättre framtid för dem i ett okänt land på andra sidan av ett stort hav. Med bara en resväska i handen och en handfull mynt ger han sig ut i den nya staden för att hitta mat, bostad, arbete – och hopp.

Hur Shaun Tans böcker kan användas i undervisningen med elever i mellan- och högstadiet för att diskutera aktuella samhällsproblem och hur bild- och symbolspråket påverkar tolkningen, skriver Ashley Dallacqua (2015) m.fl. om.

I kapitel 4 ges fler förslag på klassrumsmodeller för inferensträning och också förslag på hur man kan arbeta med multimodala texter för att utveckla läsförståelse.

Betydelsen av olika förståelsescheman

Schemateorin, som den kom att användas inom läsförståelseforskningen i början på 1980-talet, har sitt ursprung i kognitiva teorier och en konstruktivistisk syn på läsförståelse. Richard Andersson och Pearson (1984) förklarar hur olika scheman, s.k. förståelsescheman, är beroende av bakgrundskunskap och erfarenheter, uppfattningar om ord och begrepp, attityder och värderingar som en individ har. Dessa scheman påverkar både agerande och läsförståelse. Ett nyckelbegrepp inom schemateorin är inferenser. Dessa påverkar vilka scheman som aktiveras hos läsaren för att denne ska förstå och tolka, utöver det som bokstavligt går att läsa. Allteftersom en text eller meningar läses kan den första förståelsen och tolkningen behöva omprövas, varvid

olika scheman aktiveras och olika inferenser görs. Följande exempel på meningsnivå belyser detta:

Under en minilektion (kort del av en lektion då läraren explicit visar t.ex. en modell eller hur man använder olika strategier) hade en lärare skrivit två enkla meningar på tavlan: ”Pelle tappade bananskalet på golvet. Lena hamnade på golvet och började gråta.” Eleverna skulle diskutera *varför* Lena grät. De flesta elever drog slutsatser i flera led om att bananskal är hala, att Lena halkade på det, hon slog sig och att det var därför hon grät. Men en av eleverna i klassen svarade ”För att hon är ledsen”. På en följdfråga från läraren om varför Lena var ledsen svarade eleven ”För att hon gråter”. Om en elev svarar på det sättet kan det bero på att eleven har svårt att göra en koppling mellan den första och andra meningen, det finns utebliven information, luckor, som läsaren behöver fylla i. Det kan också bero på att eleven inte har någon erfarenhet av att bananskal är hala och att man kan halka på dem. Men det kan också bero på att eleven har svårt att beskriva eller saknar ord för att berätta hur hon eller han resonerar.

Inferenser och kopplingar

Ellin Keene och Susan Zimmerman (2002) började i mitten av 1990-talet intressera sig för hur olika inferenser kan uttryckas som textkopplingar. Dessa är

- text – till – själv (egen erfarenhet och kunskap kopplas till texten)
- text – till – text (jämförelser görs mellan texter)
- text – till – världen (förståelsen av texten används och kopplas till andra sammanhang än själva läsakten).

Den första kopplingen är jag-centrerad medan den andra kopplingen är text-centrerad. Den tredje kopplingen visar hur läsaren tillämpar text för att bättre förstå både omvärlden och sin egen roll och sitt eget handlande i den.

De tre kopplingarna är exempel på ett metaspråk om läsförståelsen och kan ge läraren stöd både för sin fortsatta undervisning och vid

bedömning. Frågor läraren kan ställa sig är: Vilka av mina elever kan inte göra olika textkopplingar och vad beror det på? Görs en typ av koppling oftare än andra, och i så fall varför? Hur påverkar olika texter de kopplingar som eleverna gör? Hur kan eleverna bli medvetna om sig själva som läsare?

Följande exempel visar hur några elever gör textkopplingar under eller efter lärarens högläsning av H.C. Andersens saga *Flickan med svavelstickorna*. Troligtvis behöver sagan läsas om minst en gång för att de kopplingar som eleverna här gör ska ske:

- Jag har också känt mig kall och frusen på vintern och tittat in genom fönster där det ser mysigt ut.
- Jag undrar över vilken slags människa flickans pappa var? Sagan påminner mig om den elake bonden i boken Sunnanäng av Astrid Lindgren. Även han skickade iväg barnen med dåliga kläder och utan mat ut i kylan.
- Jag tänker på att det är många människor som är fattiga i världen och att en del behöver tigga för att få mat.

Replikerna ovan visar hur elever samspelar med texten på olika sätt. Den skicklige läraren tar tillfället i akt och följer upp elevernas kommentarer med följdfrågor och försöker också involvera alltfler elever i samtalet. Läraren delar också med sig av sitt eget tänkande, som en av flera tolkare av text.

I artikeln *Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter* beskriver Jenny Wiksten Folkeryd med forskarkollegor om innebörden av att vara textrörlig. Begreppet textrörlighet syftar på att kunna röra sig både i en text och röra sig ut från texten. Forskarna identifierar tre förhållningssätt mellan text och elev som gör att de kan få verktyg att tala om texter på olika sätt:

Textbaserad textrörlighet innebär att eleven befinner sig i texten, på ord-, sats- eller heltextnivå. Innehåll och textstruktur diskuteras. Det kan vara på en ytlig och/eller djup nivå.

Rörlighet utåt innebär att eleven står med ena benet i texten och det andra i den egna erfarenhetsvärlden. Texten fokuseras och diskuteras kopplat till egen kunskap, erfarenheter och känslor.

Interaktiv textrörlighet innebär att eleven diskuterar mottagare och sammanhang kring texten – man distanserar sig från texten. Det kan t.ex. vara att fundera över författarens avsikt, varför man ska läsa texten och hur.

Wiksten Folkeryd m.fl. (2006) poängterar att de olika typerna av textrörlighet inte är hierarkiskt uppbyggda utan att de används i olika sammanhang. De är också beroende av vilken text som läses och syftet med läsningen.

Forskarnas studier om elevers förmåga till textrörlighet i årskurs 5 och 8 visade att

- klyftan mellan låg- och högpresterande elever är större i årskurs 8 än i årskurs 5
- eleverna är mer rörliga i svenskämnets texter än i samhällsorienterande och naturorienterande texter
- eleverna har lättare för den textbaserade rörligheten jämfört med andra typer av textrörlighet.

Resultaten av de nationella proven i svenska för årskurs 3 under åren 2012–2014 visar, när det rör läsdelen (delprov E), att eleverna verkar ha lättare att relatera en läst text till egna erfarenheter än att föra ett enkelt resonemang om texten som sådan.

En slutsats som eventuellt kan dras av de nationella provens resultat är att elever behöver få stöd i att dra paralleller också *utanför* den egna erfarenheten. Andra texter och kunskap om världen blir då viktiga jämförelsepunkter i stället för att eleverna alltid ska behöva ha sig *själva* som referenspunkt vid läsningen. Detta bör ske också under den fortsatta skolgången.

Schmidts (2008) doktorsavhandling som rör litteraturundervisningen i årskurs 8 visar att så ofta inte är fallet. Hon exemplifierar bl.a. med när eleverna ska läsa Jack Londons bok *Skriet från vildmarken*. Flera av eleverna har svårt att bli engagerade i hunden Bucks kamp för att överleva i vildmarken, eftersom de inte känner igen sig själva i boken. Ett viktigt uppdrag för läraren, oavsett vilken text som används i undervisningen, är att det finns ett syfte med läsningen och att undervisningen skapar ett intresse för texten. Schmidl menar

att skolans litteraturundervisning också behöver innefatta att texter också ska kunna diskuteras och analyseras som litterära verk och som konstform.

Läsförståelse förutsätter att läsaren gör inferenser. Förmågan att göra detta i sin tur förutsätter ett abstrakt tänkande, kunskap om både sig själv, andra och om omvärlden. Läsaren gör olika textkopplingar, som innebär att de både rör sig i en text, ut från den och mellan texter.

Genre och genremedvetenhet

Flera forskare, bl.a. Pressley (2006), betonar att kunskap om vilken genre texten representerar får betydelse för läsförståelsen: vilken bakgrundkunskap som läsaren ska aktivera, vilka förväntningar som ställs på texten och vad texten ska användas till.

Texter kan grovt indelas i två grupper: skönlitterära eller fiktiva texter och fakta- eller informativa texter. Sakprosa grundar sig på fakta medan skönlitterära texter skapar fiktiva världar som emellanåt liknar verkliga världar. Sakprosa strävar efter exakthet medan skönlitterära texter kan vara mångtydiga. I praktiken är gränserna dock inte alltid tydliga. När man talar om genrer har man delat in dem utifrån texternas särdrag och funktioner. Sådana kan t.ex. vara nyheter, sagor, lagar och protokoll. Inom en och samma genre kan det finnas olika texttyper, t.ex. i reklam kan det förekomma berättande, beskrivande och instruerande texttyp.

Tengberg (2015) understryker att läraren, när det handlar om bedömning, behöver samla ingående information om vilka genrer eller texttyper och textstrukturer som skapar problem hos olika elever.

Elevers kunskap om olika genrer eller texttyper ser olika ut och aktiverar olika förståelsescheman. Att läsa en text som börjar med "Det var en gång ..." ställer in läsaren på en helt annan förståelse än läsning av en sakprosa. Under en kemilektion behöver eleven exempelvis kunna aktivera ett kognitivt schema för hur instruktioner följs vid experiment. Att förstå instruktioner innebär att ha kunskap om

att det ibland t.o.m. kan vara livsavgörande att de olika momenten görs i en bestämd ordning. På liknande sätt aktiveras andra kognitiva förståelsescheman i andra skolämnena. Läsforskare som t.ex. Monica You (2015) menar att det inte går att tala om effekter av att använda läsförståelsestrategier i allmänhet utan dessa måste förstås som genre-specifika.

I praktiken innebär det att en elev som är intresserad av fotboll troligtvis inte har svårt att läsa och förstå ett fotbollsreportage i dagstidningen. Men samma elev kan ha problem med att läsa en roman om en fotbollsspelare. En annan elev, som är intresserad av tekniska lösningar, kan ha lätt att läsa och följa instruktioner men ha svårt att läsa och förstå en argumenterande text om olika tekniklösningar.

Utveckling av undervisningsmodeller för läsförståelse

Under början av 1980-talet utvecklade de amerikanska läsforskarna AnneMarie Palincsar och Ann Brown (1984) undervisningsmodellen *Reciprocal Teaching* (modellen förkortas ofta RT). Den utprövades ursprungligen i årskurs 7 som en intervention, dvs. som en tillfällig stöttning för elever med läsförståelseproblem.

Modellen består av fyra strategier. Läraren förklarar och modellerar de fyra strategierna som eleverna sedan använder i samtal med varandra. Efter ett tag, när eleverna blivit medvetna om strategiernas effekt på läsförståelsen, ska de använda dem på den egna läsningen. Modellen kallas reciprok eftersom eleverna under samtalet har omväxlande rollen som lärare och elev.

De fyra strategierna som ska användas flexibelt är inbördes beroende av varandra:

- *förutsäga* vad texten handlar om, både före och under läsningen
- *ställa egna frågor* på texten, både under och efter läsningen
- *klargöra* otydligheter, svåra ord, begrepp eller hela textavsnitt
- *sammanfatta* texten, dvs. skilja överordnade från underordnade idéer och sälla bort trivial information.

I RT finns flera kognitiva processer som lärare behöver ha kunskap om för att modellen ska få önskad effekt. Dessa processer innebär att t.ex. förstå ords betydelse i olika sammanhang, att kunna göra inferenser och kopplingar, att kritiskt kunna granska texter och också kunna jämföra samma teman i olika böcker. Att enbart låta sina elever använda de fyra strategierna under lång tid utan kunskap om den teoretiska inramning som den utgår ifrån, riskerar att arbetssättet får motsatt effekt och blir isolerad färdighetsträning. Alltför mycket fokus på de fyra strategierna kan riskera att viktiga diskussioner som rör textens innehåll (budskap och teman) går förlorad.

Med utgångspunkt i RT utvecklades så småningom andra läsförståelsemodeller: TSI (Transactional Strategy Instruction) och CORI (Concept-Oriented Reading Instruction). Den senare modellen är främst kopplad till läsning av NO- och SO-texter. En gemensam nämnare mellan modellerna är att de är multistrategiprogram. Det innebär att läraren undervisar sina elever att använda flera strategier på ett flexibelt sätt. Ingen strategi är viktigare än en annan.

Hur de olika modellerna kan omsättas från teori till praktik beskrivs t.ex. i boken *Läsförståelse i teori och i praktik* (2008), där Ivar Bråten är redaktör, och i boken *Aktiv läskraft* (2015) av Westlund. I båda böckerna betonas speciellt att lärare behöver ha tillräcklig kunskap om teorierna bakom de nämnda modellerna för att de ska ge önskvärd effekt på elevernas läsförståelse. De riskerar annars att bli en ytlig och dåligt förankrad ”quick fix” som inte i grunden förändrar lärarnas arbetssätt eller elevernas resultat.

ATT STÄLLA FRÅGOR PÅ OLIKA NIVÅER

Taffy Raphael (1984) utvecklade nästan samtidigt som RT introducerades ett övningsprogram för elever med läsförståelseproblem i årskurserna 4, 6 och 8. Fyra frågenivåer övades i mindre elevgrupper på text som lästs. De frågor som eleverna fick öva på att bli medvetna om var

1. ”Precis där”
2. ”Tänk efter och leta”

3. ”Författaren och jag”

4. ”På egen hand”.

På den första nivån går svaren att finna direkt i texten, på den andra nivån finns information på olika ställen i texten, på den tredje nivån ska läsaren aktivera relevant bakgrundskunskap som integreras med textinformationen och på den fjärde nivån ska eleven tänka alltmer självständigt. Enligt Raphael är det frågenivåerna 2–4 som behöver få mest uppmärksamhet i undervisningen om eleverna ska utmanas såväl kognitivt, metakognitivt som emotionellt.

Om eleverna ska läsa en tidningsartikel om t.ex. hur en ledande politiker argumenterar för olika beslut eller överväganden kan eleverna få lärarens vägledning i att ställa frågor på de olika nivåerna. Följande övning kan göras i helklass:

- *Precis där:* Var står det om problemet/problemen? Vilket/vilka är det/de?
- *Tänk efter och leta:* Vilka argument förs fram? Var och hur?
- *Författaren och jag:* Hur bygger politikern upp sin argumentation? Vad är din uppfattning om hur det görs? Hur skulle du råda politikern att handla och varför?
- *På egen hand:* Hur skulle du själv ha skrivit artikeln om du var politiker? Hur skulle du ha handlat?

För att eleverna ska förstå att olika frågor gör anspråk på olika svar behöver de få öva på modellen flera gånger och på olika texter. Från att läraren i hög grad ger vägledning ska eleverna så småningom alltmer ta över ansvaret själva. Det innebär att eleverna också får stöd i att utveckla kritisk läsning (critical literacy). Förmågan att kunna läsa både eftertänksamt och kritiskt tas upp mer i kapitel 4.

Modell för successivt övertagande av ansvar för läsförståelse

David Pearson och Janice Dole (1988) skapade en modell som legat till grund för det som oftast kallas för direktundervisning i

läsförståelse. Modellen i fem steg utgår från att eleven successivt övertar ett ansvar för sin läsförståelse:

- Läraren visar eleverna hur hon eller han själv *tänker* när olika problem i en text hanteras (tänka högt-metoden).
- Läraren *vägleder* eleverna genom den fortsatta texten, när det behövs (Scaffolding).
- Eleverna *övar* alltmer självständigt.
- Läraren ger eleverna *stöd* i att förstå vilka lässtrategier som ger bäst effekt på olika texter, hur dessa kan tillämpas och varför. (Övervakning av förståelsen, metakognition.)
- Olika lässtrategier prövas i *autentiska lässituationer*. (Riktiga elevtexter används, inte separata övningsböcker för läsförståelse. En transfereffekt eftersträvas.)

Påverkan från läsarorienterade teorier – transaktionsteorin

Pearson menar att det inte går att förstå hur forskningsfältet om läsförståelse vuxit fram utan att också känna till den påverkan som skedde genom de läsarorienterade teorierna – receptionsteorier. Reception betyder ”mottagande” och syftar på läsarens menings-skapande av text.

Det var speciellt Louise Rosenblatts transaktionsteori som kom att påverka forskningsfältet om läsförståelseundervisning. Inom litteraturvetenskapen blev de läsarorienterade teorierna något av en motpol till *nykritiken*, som satte texten i centrum fram t.o.m. 1960-talet. Inom nykritiken betraktades texten som ett objekt och det var läsarens uppgift att finna textens ”budskap”.

Rosenblatt (2002) skriver att utgångspunkterna i transaktionsteorin är att det inte finns någon definitiv mening nedlagd i den skönlitterära texten och att det heller inte finns något som kan kallas en ”allmän” läsare. Det sker en ständig *transaktion* mellan läsare och text. Vid omläsning av texten eller vid samtal med andra läsare kan receptionen ändras. I teorin urskiljs två läspositioner som påverkar hur texten läses.

Med *estetisk läsning* menas att läsaren för in sin egen erfarenhetsvärld i texttolkningen. Personliga och känslomässiga upplevelser gör att läsaren identifierar sig med olika karaktärer, händelser eller miljöer. Olika insikter som läsaren får genom litteraturen kan göra också det egna livet mer begripligt. Kopplingar mellan känslor, tankar och beteende utsätts för ett reflektivt tänkande när läsaren och texten möter varandra. Läsaren kan dock inte göra vilka personliga tolkningar som helst, utan dessa ska bygga på texten.

Med *effe­rent läsning* menas att i den litterära texten analysera de särdrag som tillsammans gör texten till skönlitteratur. Det kan handla om textens struktur, berättarperspektiv, karaktärernas intentioner, tiden, ordvalet m.m. Effe­rent läsning kan även innebära att den skönlitterära texten används i syfte att ur den lyfta fram t.ex. en samhällskritisk fråga som diskuteras separat från texten.

En van läsare av skönlitterär text använder båda typerna av läsning omväxlande, antingen medvetet eller omedvetet. Att följa ett strikt manus för strategiundervisning står inte i överensstämmelse med kunskapssynen i transaktionsteorin.

Grafiska modeller

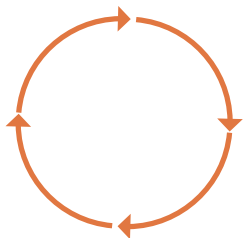
Neil Andersson (1994) skriver om hur flera läsforskare i början av 1990-talet utvecklade idéer om att läsförståelsen behöver visualiseras. Grafiska modeller skulle ge eleverna stöd att visualisera och organisera sina tankar i flera led, finna mönster och upptäcka textstrukturer. På så sätt skulle de fungera som en slags scaffolding, tillfälliga tankestötor. Så småningom skulle eleverna motiveras att skapa egna tankemodeller när de läser.

Att använda grafiska modeller anses i dag vara en viktig beståndsdel i aktiv läsförståelseundervisning, enligt både enskilda läsforskare, som Jeff Zwiers (2006), och olika forskningsgrupper, som National Reading Panel (NRP).

Här nedan ges exempel på hur grafiska modeller kan utformas:

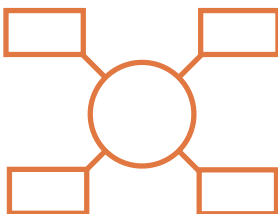
Figur 4.

Flödesschema



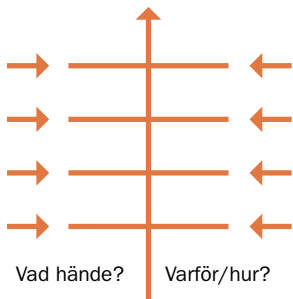
Ex. Vattnets kretslopp

Beskrivning



Ex. Konstverket "Skriet"

Orsak/verkan

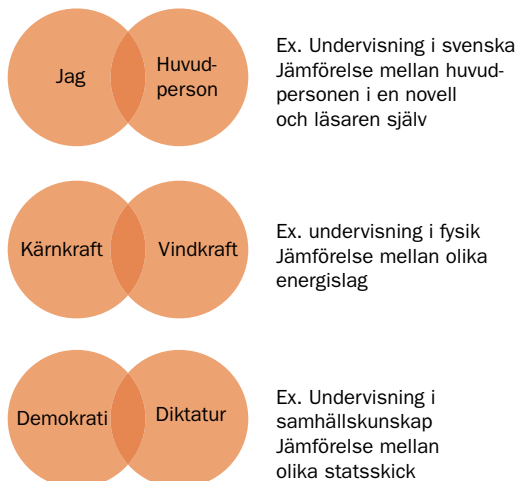


Ex. Franska revolutionen

De grafiska modellerna kan också ge eleverna stöd i att använda olika uttryck som rör t.ex. *orsakssamband* (om/så, eftersom, det är därför som) eller vid *sekvenser* (därefter, allteftersom, sen, slutligen ...).

Vid jämförelser av budskap eller teman i olika texter kan Venn-diagram användas. I snittet mellan cirklarna skrivs det som är lika och i de två yttre cirklarna skrivs det som är olika. Här ges exempel på Venn-diagram med två cirklar. Dessa kan vidareutvecklas till att omfatta också tre cirklar.

Figur 5. Exempel på Venn-diagram



Genom att använda grafiska modeller får eleverna stöd i att:

1. identifiera huvudbudskapet
2. finna detaljer som stödjer huvudbudskapet
3. förstå att texter har olika uppbyggnad
4. identifiera fakta och uppfattningar
5. göra jämförelser
6. utveckla ett resonemangsspråk.

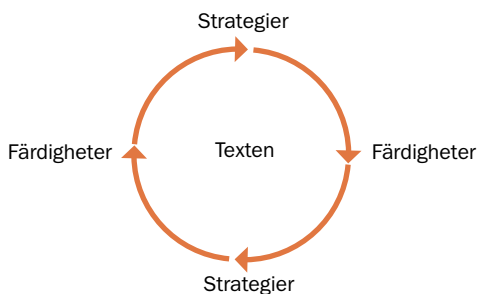
Färdigheter och strategier

Theodore Harris & Richard Hodges (1995) definierar begreppet *färdighet* som förmåga att visa att man uppnått viss kompetens inom ett område. När en färdighet automatiserats tillräckligt mycket ägnas den inte så mycket tanke. När allt fler forskare började intressera sig för hur en färdighet uppkommer kom så småningom begreppet *kognitiva strategier* att användas. Dessa beskrivs som de systematiska planer som en individ använder på ett medvetet sätt för att stödja lärandet.

Hur begrepp som läsfärdighet och lässtrategier förhåller sig till varandra har Afflerbach m.fl. (2008) problematiserat. De konstaterar vid en litteraturgenomgång att begreppen har tolkats och fortfarande tolkas på olika sätt. Hur dessa forskare uttrycker den egna uppfattningen om begreppens relation till varandra visas i figur 6, dvs. som ett flödesschema.

Forskargruppens uppfattning överensstämmer med hur den här kunskapsöversikten beskriver vad ett lärande är, dvs. att det utvecklas i en ständig progression vid mötet med olika texter.

Figur 6.



Figur 6 visar hur läsare använder olika lässtrategier för att uppnå vissa läsfärdigheter vid textläsning. När dessa väl uppnåtts används nya lässtrategier för att uppnå färdigheter på högre kognitiv nivå. Färdigheter och strategianvändning förutsätter därmed varandra.

När det rör sig om strategier som stödjer läsförståelsen kom de att kallas för just *läsförståelsestrategier*. Enligt läsforskarna Patricia Alexander och Tamara Jetton (2000) bör dessa vara

- processinriktade
- syftesinriktade
- motivationsinriktade
- ansträngningsinriktade
- sorteringsinriktade (på väsentligheter)

- kunskapsinriktade (strategierna ska ge effekt).

Med färdighet menas att visa att man uppnått viss kompetens inom ett område. Med strategier menas de mentala verktyg som används för att uppnå en färdighet. Det finns ett reciprokt samband mellan utveckling av färdigheter och användning av strategier. När det handlar om läsförståelse används begreppet läsförståelsestrategier.

Framgångsrik läsförståelseundervisning

I slutet av 1990-talet tillsattes en forskarpanel i USA, *National Reading Panel* (NRP 2000). Forskarnas uppgift var att sammanställa den forskning som kunde kallas evidensbaserad. Sammanställningen skulle mynna ut i att visa vägen för framgångsrik läsundervisning och också ge vägledning för fortsatt forskning. Fem områden sattes under luppen: fonologisk/fonemisk medvetenhet, alfabetisk kunskap, läsflyt, ordförråd och läsförståelse. Vad framgångsrik undervisning i läsförståelse ska innehålla sammanfattades i sju punkter.

För att läsförståelseundervisningen ska bli framgångsrik, ska den ge eleverna möjligheter att få:

- verktyg för att övervaka sin läsförståelse
- möjligheter att lära sig av varandra
- kunskap om hur grafiska modeller fungerar
- svara på öppna frågor
- vetskap om betydelsen av att själva ställa frågor
- insikter om att olika text- och berättelsestrukturer påverkar läsförståelsen.

Komplexiteten i att definiera läsförståelse

Mot bakgrund av hur läsförståelsefältet vuxit fram t.o.m. början av 2000-talet fick en grupp läsforskare, *RAND Reading Study Group* (2002), som uppgift att definiera det komplexa begreppet. Detta

kunde forskarna inte göra utan att ta tillvara den tidigare forskning som gjorts inom området. Definitionen som presenteras nedan ligger i dag som grund för att ytterligare utveckla teorier om både stöd för läsförståelse och bedömning av den.

Vi definierar läsförståelse som processen att ta ut och skapa mening genom interaktion med och engagemang i skriven text. Läsförståelseprocessen består av tre dimensioner: läsaren, texten och läsaktiviteten. Dessa tre dimensioner definierar ett fenomen som sker i ett vidare socialt sammanhang. Det sociokulturella sammanhanget förmedlar elevernas upplevelser, precis som elevernas erfarenheter påverkar sammanhanget (Sweet & Snow, 2002, s. 23–24).

Figur 7.



Olika delar som påverkar läsförståelsen. (Snow, 2002, s XIV; Block et al, s 24)

Läsaren tar med sin kognitiva kompetens till texten: uppmärksamhet, kritisk och analytisk tankeförmåga, förmåga att göra inferenser och att värdera sig själv som läsare. Även läsarens kön, ålder, motivation, intresse, omvärldskunskap, kunskap om ord och texter m.m. påverkar läsförståelsen.

Texten: Läsarens läsförståelse är beroende av både vilka texter som läses och textens läsbarhet. Med text menas både papperstexter, digitala texter och multimodala texter (som kan finnas såväl i pappersform som i digital form).

Aktiviteten: Vad läsaren förväntas göra med texten påverkar vilken läsförståelse som utvecklas. Aktiviteten kan vara alltifrån att svara på frågor till att diskutera texten, gestalta texten, översiktsläsa eller att kritiskt granska den. Syftet med läsningen kan ändras efter hand under läsningen. Vilken läsförståelse som utvecklas är beroende av läsarens förmåga att använda strategier och övervaka sin förståelse.

Sociokulturell kontext: Läsaren tillhör olika kulturer samtidigt: skolan, kamratkretsen, familjen och samhället i övrigt. De påverkar eleven och hennes eller hans inställning till läsning. I det enskilda klassrummet ser läsundervisning olika ut och olika lärande och läskulturer utvecklas.

Från forskningsresultat till klassrumspraktik

4

4. Från forskningsresultat till klassrumspraktik

Läsförståelse av vad och för vad? – didaktiska ställningstaganden

Både kunskapsöversiktens titel och definition av läsförståelse gör anspråk på flera ämnesdidaktiska ställningstaganden. Det här kapitlet ger förslag på olika klassrumsmodeller som lärare kan använda sig av för att ge eleverna möjlighet att utveckla sin läsförståelse. De didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *varför* är centrala frågor som alla lärare oavsett vilket ämne de undervisar i behöver ställa sig.

Textsamtal

Molloy (2008) använder begreppen ”lärartext” och ”elevtext” när hon beskriver hur samtal om texter kan se olika ut i olika klassrum på högstadiet. Resultatet av studien visar att läraren oftast fungerat som gruppledare och inte som gruppdeltagare, dvs. som medtolkare av skönlitterär text. Eleverna får därmed inte någon modell för hur ett litteratursamtal kan föras.

Astrid Roe (2014) hänvisar till Jon Smiths begrepp ”gemensamhetstext”. Med gemensamhetstext menas att det under samtalets gång ska finnas en öppenhet och tolerans för både lärare och elever att ändra uppfattning medan texten tolkas och diskuteras.

Hur textsamtal organiseras är beroende av flera didaktiska överväganden. När det gäller svårighetsgrad på text vid boksamtal diskuteras detta t.ex. av Chambers (2014). En alltför enkel eller alltför svår text gör att läsaren tappar intresset för att kommunicera med och om den. Maria Ulfsgård (2015) tar upp att det finns en risk att det i svenskämnet inte läggs specifikt någon vikt vid litteratursamtalen utan att skönlitteraturen används som underlag för träning av basfärdigheter.

Vikten av att särskilja skönlitteraturens betydelse och särart betonas också i Katarina Rejmans (2014) doktorsavhandling.

Kerstin Erikssons (2002) avhandling som rör skönlitterära boksamtal i årskurs 4–7 visar att diskussion av existentiella frågor som genus, frihet, separation och lojalitet inte tas tillvara som det skulle kunna göras. Samtidigt visar Schmidts (2008) avhandling att skönlitteratur också behöver diskuteras utifrån de kännetecken som utmärker genren.

Monica Reichenberg och Ingvar Lundberg (2011) har undersökt betydelsen av strukturerade textsamtal med elever som har olika inlärningssvårigheter. Resultatet visar att väl organiserade och strukturerade textsamtal ger eleverna betydligt större möjlighet till skolframgång än om sådana samtal inte förs.

Inom *Läslyftet* finns moduler som rör textsamtal, där flera forskare skriver om textsamtalets utmaningar och möjligheter från olika perspektiv.

Närläsning

Oftast är det de läsorienterade teorierna som ligger till grund för strukturerade textsamtal, inte de textorienterade teorierna som metoden närläsning bygger på. Undervisningsmetoden *närläsning* kommer ursprungligen från den textcentrerade litteraturteorin. På 1980-talet presenterade Ulla Lundqvist (1992) en modell där *närläsning* kunde användas på skönlitterär text. En dikt eller ett kortare avsnitt av en text visas på storbild för eleverna och man läser en mening i taget. Magnus Persson (2007) skriver också om metodens förtjänster. Han menar att vinsten med närläsning är att bl.a. göra ansvarsfulla tolkningar. Det innebär att man kan presentera goda argument för sin sak och att läsaren kan ”motstå frestelsen att omedelbart översätta det främmande och annorlunda till det välbekanta” (s. 272).

Här följer ett exempel av närläsning med lärarens vägledning av Astrid Lindgrens Märnit ur novellsamlingen *Kajsa Kavat*:

Det var en prinsessa som var död.

Läraren Vad är det för en text som börjar så här?

Elev En saga.

Läraren Vad är det som gör att det skulle vara en saga?

Elev Det börjar med ”det var en ...” och det handlar om en prinsessa.

Läraren Nu visar jag nästa mening.

Åtta år bara var hon när hon dog.

Läraren Tror ni fortfarande att det är en saga?

Elev I sagor dör inte prinsessor i början av en saga. Det kanske är sakprosa?

Läraren visar nästa mening:

Och nu skulle hon begravas, denna heta, soliga majsöndag.

Läraren Tycker ni fortfarande att det är sakprosa?

Elev Ja, det handlar om prinsessans begravning.

Elev När kan det ha hänt? Jag tror inte att man har begravningar i dag på söndagar. Det brukar vara andra dagar i veckan.

Läraren visar nästa mening:

Hennes små kamrater skulle sjunga vid graven.

Elev Jag tror inte att det är en sakprosa utan en saga och att det är fåglar och smådjur som sjunger vid prinsessans grav.

Läraren visar följande meningar:

**”Blommande sköna dalar, hem för mitt hjärtas ro”
skulle de sjunga. För den sången hade de övat i skolan hela
vårterminen. Märit också.**

Läraren Så vem är Märit?

Douglas Fisher och Nancy Frey (2014) menar att lärare ofta gör skillnad mellan sina elever när de stödjer och bedömer läsförståelse. De elever som mest behöver utveckla ett djupare tänkande om text får ofta tillrättalagda och enklare uppgifter än de elever som redan har god läsförståelse. I stället hade de behövt få lära sig effektiva läsförståelsestrategier med stöd av läraren. Om inte det sker riskerar vissa elever att få leva ett fortsatt nivågrupperat liv i ett samhälle som i hög grad bygger på att kunna läsa, förstå, tolka och använda sin läsning för att både kunna argumentera och påverka. De båda forskarna menar att metoden närläsning kan fungera som en slags scaffolding för eleverna, inte minst gäller det läsning av sakprosa med tät information och svåra ord. Syftet är att eleverna ska få verktyg att hantera ny textinformation, som kopplas till deras aktuella bakgrundskunskap och (förståelse) scheman. Tillvägagångssättet kan se ut så här:

Det aktuella textavsnittet läses om flera gånger mening för mening. Vid varje omläsning av ett textavsnitt ska eleverna med lärarens stöd svara på kognitivt utmanande frågor på texten. Så småningom läses de övriga textavsnitten på liknande sätt. De frågor som besvarats, ska så småningom utmynnas i ett utvecklat resonemang om hela texten. Frågorna som ställs kan röra texten som helhet, detaljer, vilka inferenser som behöver göras och textens struktur. Frågor ställs också om författarens avsikt med texten och hur texten kommunicerar med läsaren.

Exempel på textnära frågor på sakprosa i flera led är: Hur har författaren gått till väga för att få oss att förstå skillnaden mellan klimat och väder? Var i texten finner du viktig information? Hur samspelar texten med de foton du ser? På vilket sätt kan texten kort sammanfattas?

Historiska skeenden eller berättelser om historiska personer kallas ofta framför allt i anglosaxisk litteratur för *faction* (faktion). Denna genre har drag från både skönlitteratur och sakprosa. Läsforskarna McTigue m.fl. (2013) menar att lärare därför behöver vara extra vaksamma när sådana texter används, så att eleverna lär sig skilja på vad som är fakta och vad som är fiktion. Fördelen med att använda denna genre, enligt nämnda forskare, är att de ofta skapar engagemang och nyfikenhet hos eleverna. Samtidigt finns en risk att eleverna tror att texten bygger på observerad och dokumenterad verklighet.

Här följer ett exempel på hur man kan tillämpa närläsning på en text om Gustav Vasa. Boken är skriven av Dag Sebastian Ahlander i början av 2000-talet. Arbetssättet förutsätter att läraren har introducerat Gustav Vasa (Gustav Eriksson) för eleverna och också placerat honom i en historisk tid, till exempel med en lärobokstext.

Läsaren visar följande text:

Gustav Eriksson

SVERIGE HADE FÅTT en ny kung. Efter många år under utländska herrar hade svenskarna valt en av sina egna till landets härskare. Han hette Gustav Eriksson.

På midsommarafton 1523 höll han sitt intåg i Stockholm.

Läraren Vilka svåra ord eller nyckelord är viktiga att uppmärksamma här?
Elev Jag tänker på ”utländska herrar”. Var det danskarna som det stod om i vår lärobok?

Elev Jag tänker att man måste förstå vad ett intåg är och att man också måste förstå att det varit något slags val av honom till kung. Han beskrivs också som en härskare.

Läraren Vad för händelse är viktig att uppmärksamma?

Läraren fortsätter med att ställa frågor med följdfrågor som eleverna diskuterar, t.ex.

- Hur väljer författaren att beskriva Gustav Vasa för oss? Är det i positiva ordalag eller negativa?
- Finns det några värdeladdade ord? Vilka i så fall?
- Han kallas ju fortfarande för Gustav Eriksson. Varför har författaren valt den rubriken?
- Varför har författaren valt att inleda boken med tre ord i versaler? Kan det vara ett medvetet val? Kan det ha att göra med att författaren vill ge oss intryck av att det är ett historiskt förankrat dokument? Hur kan vi ta reda på det?

Läraren uppmuntrar också eleverna att ställa frågor på den korta texten, antingen sådana som kan besvaras eller inte besvaras i nuläget.

Nästa textavsnitt visas och läses med eleverna:

Kung Gustav var 27 år. Han hade rågblont hår med lugg och det rakskurna skägget skimrade i rött. Han var klädd i blå sammetsjacka med guldbrodyr och gula hosor på benen. Hans hatt och stövlar var blå.

Läraren Här görs en beskrivning av kung Gustav. Diskutera med varandra under ett par minuter om vad texten väcker för funderingar. Kika gärna samtidigt också på förra textavsnittet.

Elev Vi diskuterade hur författaren kan veta exakt hur han såg ut.

Men så kom vi på att det nog finns porträtt av honom.

Elev Vi pratade om att man får känslan av fint väder. Det står att skägget skimrade i rött. Men konstigt att det står så mycket om hans hår om han hade hatt på sig!

Läraren Är det viktig information som kommer fram i den här personbeskrivningen. I så fall vad?

Elev Jo, kanske att man får reda på hur de var klädda på den tiden. Men hosor är ju ett konstigt ord.

Läraren Kan det ha någon betydelse att han är klädd i just blått och gult?

En fortsatt fråga som rör båda textavsnitten kan vara

- Varför tror ni att författaren valt att gå från att presentera huvudpersonen från hela namnet till nu enbart Kung Gustav? Påverkas vi som läsare?

På liknande sätt läses och diskuteras följande textavsnitt ur olika perspektiv, som sedan diskuteras kopplat till tidigare textavsnitt. Förmåga att inferera, att aktivera relevant bakgrundskunskap och att bygga sin argumentation utifrån texten uppmuntras.

Kungen red in genom Söderport på en vit hingst, i spetsen för en här av bönder som hade befriat Sverige från danskarna. Först kom dalkarlarna i sina grå vadmalsjackor, beväpnade med armborst och musköter, och sedan följde smålänningar, upplänningar, östgötar och västgötar.

Efter hand ska eleverna alltmer på egen hand arbeta med samma text eller andra texter på liknande sätt. Läraren ger eleverna tankestöd när

det behövs, men inte annars. Men givetvis ska inte enbart metoden när läsning användas utan finnas i ett större komplex av stödjande åtgärder för att skapa engagerande, aktiva, eftertänksamma och kritiska läsare.

ETERTÄNKSAM LÄSNING – THOUGHTFUL LITERACY

Med *eftertänksam läsning* (thoughtful literacy) menas, enligt Richard Allington (2001), att läsförståelse inte primärt handlar om att kunna återberätta, svara på frågor eller läsa en text med gott läsflyt. Det behövs betydligt mer djuptänkande och reflektion över en text, om läsningen ska beskrivas som eftertänksam. Eftertänksam läsning är i sin tur kopplat till en kritisk läsning.

Dunston (2002) ger exempel på hur eftertänksam läsning kan organiseras i skolan genom boken *Harry Potter och de vises sten*. Läsningen delas in i tre faser: *före*, *under* och *efter* läsningen:

Före läsningen ställer eleverna frågor till varandra utifrån ett frågeformulär som läraren gjort i ordning. Exempel på några frågor kan vara: Hur visar föräldrar kärlek, besvikelse och stolthet över sina barn? Vad tycker du om människor som är annorlunda? Under den period eleverna intervjuar varandra läser de, eller får lyssna på fantasy-böcker för att upptäcka genrens särdrag.

Under läsningen av boken sammanfattar eleverna texten kapitelvis i grupper. De diskuterar bildspråket och förklarar vilken roll det har för förståelsen. Eleverna väljer stycken som de läser högt för varandra, diskuterar ord och uttryck som används för att illustrera karaktärer och händelser, hur bokens karaktärer löser olika problem m.m.

Efter läsningen samtalar klassen om hela boken och sammanfattar den skriftligt utifrån rollen att vara förläggare som vill sälja boken, dvs. de arbetar med att skriva en argumenterande text.

För alla elever, men i synnerhet för elever med annat modersmål än svenska, är det viktigt att de före läsningen även får stöttning av läraren. Att skapa förförståelse för det som ska läsas kan behöva kopplas mycket närmare texten än att prata om teman som texten kommer att beröra. Till exempel kan man behöva prata om vilka karaktärer som kommer att finnas i texten och vad de heter. Namn kan vara

svåra att avkoda och leda till att texten blir svårare att förstå. Även under läsningen är det viktigt med stöttning av läraren. Om man inte är så bekant med det svenska språket kan det vara svårt att veta vad som menas med t.ex. bildspråk.

KRITISK LÄSNING – CRITICAL LITERACY

James P. Gee (2001) beskriver *kritisk läsning* (Critical Literacy) med utgångspunkt från att läsaren är textkritiker. Läsaren ska kunna ifrågasätta författarens röst i en text och ha kunskap om i vilken kontext den skrivits; historiskt, socialt och ideologiskt. Texten granskas ur olika maktperspektiv.

I dag är *Critical Literacy* ett eget forskningsfält och kan förstås som förmågan att läsa och skriva texter på ett analyserande och reflekterande sätt i syfte att bättre förstå och ifrågasätta makt, ojämlikhet och orättvisor för att utveckla en demokratisk identitet. Catarina Schmidt (2013) har studerat hur visuella, muntliga och digitala multimodala texter påverkar individen, där elever i årskurs 3–5 följdes i hur de skapade mening i text, både i och utanför skolan. Resultatet visade att de texter som eleverna ofta mötte utanför skolan var multimodala. I skolan däremot används texter där eleverna skulle använda basfärdigheter som stavning och grammatik. De fick inte heller undervisning och stöd i att kritiskt granska texter ur ett maktperspektiv.

Följande frågor är exempel på hur klassen kan arbeta med critical literacy kopplad till text:

- Vem/vilka eller vad representerar texten och varför?
- Vem/vilka är frånvarande i texten och varför?
- För vem skriver författaren texten?
- Hur presenterar andra författare samma tema?
- Var står jag själv i förhållande till det lästa?

Flickors och pojkars läsning

De internationella kunskapsmätningarna, som t.ex. PIRLS visar att elever med utländsk bakgrund i resurssvaga hem, ofta pojkar, är de som verkar ha minst chans att lyckas i skolan – ifall de inte får aktivt stöd.

Alexandra Peterson och Abby Åkerlund (2007) skriver att i diskussionen om betydelsen av kön och genus i skolans undervisning är det viktigt att förstå att dessa samspelar med frågor som rör bl.a. etnicitet och klass. Detta kallas för ett *intersektionellt perspektiv*. Begreppet intersektionalitet används ofta för att synliggöra hur olika sociala uppdelningar påverkar hur vi betraktar och sorterar olika individer inom ett och samma samhälle eller i olika samhällen.

I sin studie om läsvanor som Sten Furhammar (1996) genomförde visade det sig att ålder, kön och bostadsort har inverkan på läsning och att skillnader i barns läsvanor beror på deras sociala villkor, inte i första hand på kön. Dock är fler flickor intresserade av läsning än pojkar, vilket också de internationella kunskapsmätningarna visar. Om detta skriver bl.a. Ulf Fredriksson och Karin Taube (2012).

Lars Brink (2005) skriver att när det gäller elevers egna bokval och läspreferenser är barn individualister. Ingen enskild bok passar alla, och det finns inte heller böcker som bara passar pojkar eller flickor. Det går samtidigt inte att komma ifrån att det i vissa åldrar finns könsstereotypa fixeringar hos eleverna, som blir mest framträdande hos pojkarna under de första skolåren. De visar ett läsmotstånd när en flicka är huvudperson. Men eftersom detta motstånd verkar plana ut ungefär i årskurs 6, menar Brink att pojkar inte ska tvingas att läsa böcker med en kvinnlig huvudperson eftersom sådana åtgärder i stället riskerar att få motsatt effekt, dvs. att de inte vill läsa alls. Samtidigt bör det understrykas att skickliga lärare givetvis kan få pojkar att läsa böcker också med flickor som huvudkaraktärer. Vid högläsning behöver lärare välja texter på ett medvetet sätt i syfte att bredda både pojkars och flickors läspreferenser.

När det gäller vilka böcker flickor och pojkar själva väljer att läsa har Elaine Millard (1997) funnit att flickor och pojkar väljer olika typer av litteratur och att de ofta läser med olika syften. Pojkar söker information och humor och flickor vill läsa om relationer. Skillnaden

mellan flickors och pojkars läspreferenser ökar sedan under skoltiden, eftersom skolans läsning bättre motsvarar flickors intressen.

Läsning av olika texter

Skönlitteratur och sakprosa

Skönlitteratur och sakprosa läses på olika sätt och har också olika syften. I en skönlitterär text behöver läsaren kunna identifiera huvudkaraktärer och deras motiv till hur de handlar, medan läsaren av sakprosa behöver kunna identifiera ämnesinnehållet och bl.a. förstå hur argumentationen för en huvudidé (ett tema) byggs upp genom att texten struktureras på ett visst sätt. Med hänvisning till literacyforskaren Judith Langer beskriver Liberg och Säljö (2010) en skillnad mellan att läsa skönlitteratur och sakprosa. Vid läsning av skönlitteratur *utforskar* läsaren möjliga horisonter medan läsaren vid läsning av sakprosa i stället *behåller* en referenspunkt.

Skönlitterära texter präglas ofta av en öppenhet där inferenserna inte alltid är givna. En del av textens luckor kan därför vara svårare att fylla i och förblir kanske för läsaren obesvarade frågor om textens mening och betydelse. Därför är skönlitterära texter öppna för omläsningar. Inferensskapande innefattar också alltid en metakognitiv aspekt. Det gäller såväl att identifiera textens luckor som att förhålla sig till dem. Skönlitterära berättelser behöver inte vara berättade i kronologisk ordning och detta kan skapa inferensproblem för ovana läsare. Också byten av berättarperspektiv eller oklara berättare är sådant som många elever kan uppleva som hinder i läsningen. Under läsningen är det också vanligt att berättelsens luckor fylls i efter hand som läsaren gör inferenser.

Vid ett första möte med författaren Håkan Nessers novell *Om någonting händer* kan elever ha svårt att uppfatta textens olika lager och nyanser. Exempelvis är det många frågetecken kring huvudpersonen i novellen och läsaren tvingas göra många olika inferenser för att kunna följa berättelsen. Dessa inferenser kan handla om att fylla i luckorna i texten som rör huvudpersonens mamma. Endast otydliga ledtrådar ges till hennes och berättarjagets utsatta situation. Även

slutet på novellen kräver läsarens inferensskapande för att det ska bli begripligt. För många elever är det ett svårt och snårigt arbete och här kan vägleda textsamtal och gemensamma arbetsuppgifter i klassen underlätta tolkningen och förståelsen.

Med stöd i forskning och med utgångspunkt från skolbibliotekets roll skriver Elsa Gómez (2008) att sakprosa ofta föredras av pojkar, svaga läsare och elever som har undervisningsspråket som sitt andraspråk.

Den kanadensiska läraren och läsmentorn Gear (2015) presenterar forskningsbaserad undervisning om läsförståelse vars syfte är att göra eleverna uppmärksamma på sitt eget tänkande. Genom att använda effektiva läsförståelsestrategier får eleverna möjlighet att hitta sakprosans mening med hjälp av sina egna idéer och erfarenheter och sin bakgrundskunskap. Eleverna får lära sig fem läsförståelsestrategier: att zooma in, att ställa frågor och göra inferenser, att avgöra vad som är viktigt, att göra kopplingar och att transformera eller syntetisera, dvs. att känna igen en förändring i sitt tänkande, sin uppfattning eller sitt perspektiv.

När det gäller texters svårighetsgrad räcker det inte med att diskutera en texts svårighetsgrad på lexikal nivå. Även om syntax, antal ord i en mening eller långa ord spelar en stor roll för läsförståelsen är det en ännu större utmaning att förstå komplexa underliggande budskap eller teman. När elever läser det litterära uttrycket ”Att vara eller inte vara” blir uttrycket komplext på kognitiv nivå, inte på avkodningsnivå. För att förstå innebörden av meningen, bakom det bokstavligt skrivna, behöver eleverna veta både varifrån yttrandet kommer, i vilket sammanhang det sägs och varför det sägs. Det finns flera uttryck i språket som ställer till bekymmer för eleverna om de bokstavligt läser vad som står i texten. Språkliga uttryck i texter behöver därför diskuteras tillsammans med eleverna så att texten blir lättare att förstå för eleverna.

Metaforer och idiomatiska uttryck

Westlund (2015) ger exempel på flera uttryck som kan ställa till med bekymmer för läsförståelsen. I naturvetenskapliga texter används t.ex. metaforer eller liknelser med syftet att förenkla beskrivningar av olika

fenomen. Om universum kan det i en lärobok stå ”På *kollisionskurs* virvlar Vintergatan och Andromeda mot varandra med 50 000 km i timmen. Det kommer att ta flera miljarder år, innan deras *vilda vals* börjar ... och frigör *en svans* av stjärnor”. I skönlitteraturen möter eleverna ofta metaforer eller idiomatiska uttryck som ”att tappa hakan” eller ”att ha en trygg axel att luta sig emot”.

Metaforer och idiomatiska uttryck går inte att översätta ordagrant till annat språk och det behöver eleverna också bli medvetna om. Jämför t.ex. engelskans ”It’s raining cats and dogs” med svenskans ”regnet står som spön i backen”, eller engelskans ”hold your horses” som betyder att ta det lugnt.

Eleverna kan själva leta efter både metaforer och idiomatiska uttryck i böcker och tidningar som sedan diskuteras. Om det i en dagstidning står: ”Barn dränks i TV-reklam” kan eleverna få diskutera huruvida journalisten är positiv eller negativ till TV-reklam och varför denne använder metaforen ”dränks”. Eleverna lär sig att läsa både eftertänksamt och kritiskt med utgångspunkt i autentiska texter.

Den sociokulturella kontextens betydelse

Med literacypraktiker menas, enligt Liberg och Säljö (2010), de verksamheter där skriftspråk, läsande och skrivande är involverade i ett meningsskapande både i skolan och utanför skolan. Det som utmärker en god literacypraktik i skolan är att eleverna ska känna sig aktiva och engagerade när de på olika sätt får gestalta sin förståelse. I begreppet literacypraktiker innefattas också att läraren är medveten om att innehållet i ett ämne vilar på en kulturell bas som eleverna mer eller mindre känner igen sig i, kan identifiera sig med eller har kunskap om.

Med utgångspunkt från att läsprocessen kopplas till sociokulturell kontext och kommunikationsförmåga gör Jo Vacca m.fl. (2006) en definition av lärandet med utgångspunkt från två organisationsformer som är snarlika:

Kooperativt lärande innebär att eleverna uppmuntras att diskutera, debattera, och undervisa varandra för att nå olika läsmål. Innan detta

sker visar läraren hur man gör genom att modellera det egna lärandet för sina elever.

Kollaborativt lärande, som är en del av det kooperativa lärandet, innebär att ansvaret alltmer överförs till eleverna. I mindre grupper, som helst ska vara sammansatta av elever med olika lingvistisk och kulturell bakgrund, ska eleverna stödja varandras lärande när de utför olika läs- och skrivuppgifter.

Anette Ewalds (2007) visar i sin doktorsavhandling, när det gäller läskulturer i årskurs 4 och 5, att aktiviteter som kvantitativ läsning, tyst läsning, individuellt arbete och skrivande av bokrecensioner dominerar, en slags färdighetsdiskurs. Tid ägnades åt dessa aktiviteter, i stället för att eleverna fick tid att diskutera det lästa tillsammans med läraren och med varandra.

Den ovan beskrivna läskulturen i svenskämnet står i stark kontrast till det som läsforskarna Richard Allington och Peter Johnston (2001) menar utmärker god läskultur i årskurs 4: eleverna förväntas ta alltmer ansvar för sitt lärande, lära av varandra, och omväxlande inta rollen som ”lärare” och ”elev” under lärarens vägledning. Det finns höga, men rimliga förväntningar på alla elever.

Klassrumsmodeller som fokuserar på inferenser

Eftersom läsförståelse förutsätter att eleverna drar slutsatser utöver vad som bokstavligen uttrycks i en text (gör inferenser) kan de behöva få lärarens stöd i hur man gör. Exempelen nedan visar hur man som lärare kan gå tillväga i olika skolämnen.

Läs följande två meningar tillsammans med eleverna:

Sköldpaddan satt på en timmerstock. En fisk simmade under stocken.

Eleverna ska diskutera de två meningarna i par eller i mindre grupper. Vilka slutsatser kan de dra? Läraren ger stöttning bara om det behövs. Det kan vara att visa de logiska samband som kan dras mellan de två meningarna – att sköldpaddan befinner sig *ovanför* fisken – och att båda befinner sig vid något vattendrag eller sjö. Även varför en timmerstock ligger i vattnet kan diskuteras (aktivera bakgrundskunskap).

För en del elever kan också betydelsen av ord vålla problem. Ordet timmerstock kan vara ett ord som saknas i elevens ordförråd vilket kan leda till att förståelsen kan gå förlorad. Här kan det därför vara bra att läraren kompletterar begrepp med bilder för att stötta elevernas förståelse.

I matematiken förutsätts eleverna göra inferenser vid problemlösning. De behöver också förstå hur oviktig information kan tas bort. Följande exempel visar detta:

**Pelle är längre än Lisa och Lisa är längre än Samuel.
Pelle och Samuel är bröder. Lisa leker ofta med Pelle.**

Fråga: Vem är längst, Pelle eller Samuel?

I det här fallet är det inte intressant vilka de tre barnen är eller deras inbördes relationer. Eleven ska i stället använda textens information för att kunna sälla bort oviktig information för att lösa problemet som gäller *vem som är längst* av två personer, dvs. Pelle eller Samuel.

Följande två exempel är från naturvetenskapen. Det första exemplet visar hur inferenser behöver göras i logisk följd på meningsnivå, där det förutsätts att eleven vet hur väder fungerar. Det andra exemplet visar hur elever behöver göra inferenser, genom att förutsäga vad som sker vid ett experiment. I exemplen kan också begrepp vålla problem, vilket kan leda till att inferenserna blir svårare att genomföra:

**Molnen drog ihop sig och det blev påfallande mörkt.
Regnet varade dock bara i tio minuter.**

Eleverna förutsätts dra den kausala slutsatsen att moln orsakar regn. För att dra den slutsatsen kan man behöva rita en bild som man resonerar utifrån. Att visualisera text är en av flera läsförståelsestrategier som eleverna bör känna till och också vara förtrogna med.

Mats Areskoug m.fl. (2015) ger flera exempel på hur man från förskoleklass t.o.m. årskurs 6 kan uppmuntra eleverna att formulera förutsägelser vid experiment. Detta görs med utgångspunkten att läraren först uppmärksammar eleverna på att deras förutsägelser ska utgå från tidigare kunskap om ett ämnesområde, inte att gissa vilt. Här återges ett av förslagen från den aktuella boken:

Läraren står i begrepp att släppa en sten mot marken och eleverna ska förutsäga vad de tror kommer att hända. Följande frågor kan under lärarens vägledning diskuteras för att aktivera relevant bakgrundskunskap:

- Vad kan du förutsäga om stenen med utgångspunkt från kunskap om tyngdkraften?
- Vilka förutsägelser kan du göra om hur snabbt stenen faller i jämförelse med annan materia?

En slutsats som kan dras är att läraren bör visa sina elever att det är skillnad att läsa papperstext respektive nätbaserade texter. Oavsett vilken text eller vilka medier som används behöver lärare tillsammans med sina elever välja vilka texter som ska behandlas och varför. I undervisningen behöver sedan texterna diskuteras på olika sätt, t.ex. ur ett källkritiskt perspektiv och vilka fördelar respektive nackdelar som kan finnas med olika texter.

Läsning av papperstext och digital text

Anne Mangen m.fl. (2013) har undersökt huruvida det är skillnad i vilken läsförståelse som eleverna utvecklar om de läser samma text på papper eller digitalt. Urvalsgruppen bestod av 72 elever i 15-årsåldern. De texter som användes i studien var linjära narrativa texter och sakprosa. Resultatet av deras studie visade att de elever som läste text på papper presterade signifikant bättre på läsförståelsetest än de som läste samma text digitalt.

I sin doktorsavhandling undersökte även Maria Rasmusson (2015) effekter på läsförståelsen när det gäller digital läsning i jämförelse med läsning av papperstext. Urvalsgruppen bestod av 235 elever i 14–15-årsåldern. Resultatet av hennes studie visade att eleverna klarade läsförståelsetest något bättre i pappersform än i digital form. Det var främst pojkar som lyckades bättre med att förstå text i pappersform. Rasmusson menar att läsning på papper gör att eleverna får en bättre mental översiktsbild av texten i sin helhet än vid läsning av digital text, eftersom sådan text scrollas fram en bit i taget.

De båda studierna visar att lärare behöver ge eleverna nödvändigt stöd i att hantera både papperstexter och digitala texter. Samtidigt bör påpekas att forskning om digitalt läsande är i sin linda och att få studier har genomförts, dessutom med delvis motstridiga resultat. Den forskning som redovisas om skillnad i läsförståelse mellan digital läsning och läsning av papperstext görs oftast i en testsituation där samma texter använts. Om en jämförelse görs av elevers motivation att läsa instruktioner i olika kontexter, kan resultatet bli annat. Flera forskare har funnit att elever utvecklar fler förmågor vid läsning av instruktioner digitalt, som spelinstruktioner, än vid läsning av instruktioner via papper. Vi vet helt enkelt för lite i nuläget om denna typ av läsning.

Multimodala texter

Kristina Danielsson och Staffan Selander (2014) skriver om vilka kompetenser som behövs för att läsa text som har olika uttrycksformer. Verbal text samspelar ofta med visuell text som foton, bilder, grafer m.m. Men det kan också finnas en diskrepans mellan text och bild som påverkar läsförståelsen. Danielsson och Selander ger flera exempel på hur klassen kan arbeta med multimodala texter i olika ämnen och skolår. De ger också förslag på modeller för bedömning av det som menas med ett vidgat textbegrepp. Både papperstexter och digitala texter kan vara multimodala och kräver därför lärarens vägledning för att skapa mening och sammanhang.

I sin doktorsavhandling undersökte Eva Wennås Brante (2014) vuxna dyslektikers möte med multimodalt material. Resultatet visade att samtidig läsning och studerande av bilder kunde bli alltför krävande. Kontraster mellan bild och text riskerade att ta fokus från den skrivna textens budskap. En slutsats som kan dras av studien är att elever med fonologiska problem tidigt behöver få skolans stöd i att hantera kopplingar mellan text och bild, oavsett om det är pappers-text eller digital text.

Arbete med bilderböcker i undervisningen i alla skolår och alla ämnen, men utifrån olika syften kan ge eleverna stöd i att förstå och tolka olika texter. Maria Nikolajeva (2013) skriver att ett noggrant

studium av hur olika karaktärer tecknas, färger, storlek på olika föremål eller placering i bilden påverkar såväl kognitiv och emotionell som social förmåga. Därför kan till synes ”enkla” bilderböcker diskuteras med eleverna utifrån flera teman. En förutsättning är att de bilderböcker som väljs har ett komplext innehåll, som är värt att diskutera. Läraren kan med detta arbetssätt upptäcka de elever som t.ex. har svårt att känna empati för andra, har svårt att tolka bildspråket, förstå handlingen eller göra inferenser.

Westlund (2015) ger exempel på hur klassen kan arbeta med en historisk bilderbok om t.ex. Förintelsen. Bilderboken *Rose Blanche* handlar om en flicka som hjälper några judiska barn som placeras i koncentrationsläger i hennes by. I några av bilderna finns detaljer som är tecknade med förlaga i fotografier från andra världskriget. Symbolspråket i bilderna är starkt och berättelsen slutar med att läsaren behöver göra flera inferenser, t.ex. om flickan Rose dog eller inte.

Belinda Louie och Janek Sierschynski (2015) menar att arbete med bilderböcker, med lite eller ingen text, speciellt gynnar inläring av ett nytt språk. I stället för att ägna tiden åt att endast avkoda enkla, s.k. lättlästa texter får eleverna möjligheter att utveckla ordförråd och syntax – och samtidigt visa hur de skapar mening på en högre kognitiv nivå. Här nedan ges exempel på en bilderbok med mycket lite skriven text, nästan obefintlig, där flera sinnen behöver aktiveras för att skapa förståelse. Flera modaliteter samspelar för att läsaren ska kunna tolka och förstå:

Den Augustnominerade bildberättelsen *Din tur, Adrian* av Helena Öberg och Kristian Lidström (2015) gestaltar en tioårig pojkes utsatthet i skolan. Temat är den utsatthet man som barn kan känna om man inte håller jämna steg med övriga klassen: Adrian är dyslektiker och blir mobbad. I boken dyker dock oväntade lösningar på problemen upp.

Tove Jonstoj skriver en recension av boken i *Dagens Nyheter* den 21 november 2015, enligt följande: ”Den som har svårt att läsa bokstäver har inget handikapp när den läser den här boken, men den som inte kan läsa bilder så bra får däremot bereda sig på att lägga ner lite mer tid och titta väldigt noga för att hänga med.” Jonstoj ger

också exempel på flera sätt som man kan läsa boken, både innehållsmässigt och designmässigt.

Digital literacy – att läsa nätbaserade texter

Digital literacy innebär att skapa mening och sammanhang i och mellan nätbaserade texter där olika modaliteter används, t.ex. ord, bilder, symboler, länkar, filmer m.m. Digital literacy innebär också att kunna kommunicera och interagera kring olika innehåll via digitala plattformar.

Donald Leu m.fl. (2014) tar upp frågor som rör betydelsen för läsförståelsen vid läsning av papperstexter och nätbaserade texter. Forskargruppen beskriver sambanden som mycket komplexa. Men gemensamt för läsförståelsen, oavsett om den sker med texter i pappersform eller via nätbaserade texter, är att eleverna måste ha grundläggande skriftspråkliga färdigheter.

Forskare som Julie Cairo (2015) kallar läsning av nätbaserade texter för ”online reading comprehension” medan Leu med forskarkolleger kallar den för ”online research and comprehension”. Oavsett vilken benämning som används är det främst förmågan att ställa frågor som man söker svar på online som undersökts och jämförts med när man ställer frågor på papperstext. När det gäller nätbaserade texter krävs betydligt fler förmågor.

Vid läsning av nätbaserade texter behöver man kunna

- läsa för att lokalisera information
- läsa kritiskt för att värdera information
- läsa för att syntetisera information och lösa problem
- läsa och skriva för att kommunicera och interagera utifrån information.

Att läsa och skriva för att kommunicera och interagera kräver att eleven kan navigera i text, värdera olika element och formulera argument mot bakgrund av att flera webbsidor genomsköts. Eleverna står inför flera val och ska ta ansvar för och kritiskt granska vem som gav informationen och om informationen går att lita på. Eleverna

behöver därför få vägledning av läraren hur man hanterar viktig information man får via nätet.

Roe (2014) hänvisar i boken *Läsdidaktik* till Helge Strømsø och Ivar Bråten. De understryker att det krävs att eleverna får aktiv vägledning för att kunna ta tillvara de viktiga resurser nätbaserade texter ger. Detta handlar alltså inte om teknisk kompetens. Tre områden identifieras som innebär särskilda utmaningar för eleverna: De nätbaserade texterna är gränslösa, det kan vara svårt att avgöra vilken texttyp en nätbaserad text tillhör och det saknas ofta utmärkande drag för olika textstrukturer som finns i papperstext.

Om eleverna t.ex. ska arbeta med området ”Väderfenomen och deras orsaker” i ämnet fysik följer läroboken ofta en given struktur som kompletteras med foton eller bilder på samma eller intilliggande sida. Syftet med texten anges ofta med en ingress och rubrikerna visar vilka delområden som tas upp. Svåra begrepp förklaras i den löpande texten. Ibland ställer författaren öppna frågor till eleven, som t.ex. ”Kände du till det här”, för att få eleven att aktivera relevant bakgrundskunskap och för att känna sig som medskapare av texten. I slutet av kapitlet, som är begränsat till ett givet antal sidor, finns ofta viktiga nyckelord samlade i en faktaruta. Till texten finns också ofta frågor som eleven ska besvara.

För att söka information om samma fenomen via webbsidor behöver eleven välja lämpliga sökord för att söka fakta via en sökmotor. I sökresultatet ställs eleven inför flera val. ”Ska jag välja Wikipedia?” Där finns mycket fakta och ord eller begrepp förklaras via länkar som kan aktiveras. Men detta riskerar också att avleda uppmärksamheten från huvudämnet. Om eleven ändå lyckas hålla sitt fokus på huvudtexten riskerar läsningen att bli oändligt lång, om eleven följer alla länkar. Om eleven i stället väljer till exempel webbsidan ”Världens häftigaste väderfenomen” finner hon eller han såväl text som bilder och filmer men halva sidan visar också hur eleven kan finna information om ”Världens 10 smartaste hundraser” eller ”Världens 10 farligaste djur”, något som också riskerar att avleda uppmärksamheten. Dessa sidor saknar ofta såväl författare som informationskällor, vilket kräver att läraren ger vägledning i att värdera informationen.

Men hur kan läraren ge sina elever aktivt stöd i att arbeta med både papperstext, digital text, och nätbaserade texter? En central fråga är om det går att finna en enkel modell som kan användas vid läsning av sakprosa med olika design. Här beskrivs en modell som läsforskaren Donna Ogle utvecklade i slutet av 1980-talet och som många forskare, till exempel Jeff Zwiers, ofta åberopar. Modellen heter K-W-L (Know – Want to learn – Learnt). I svensk litteratur förekommer den som både VÖL (Vet – Önskar veta – Lärt mig) och KVL (Kan – Vill veta – Lärt mig). Även om modellen ursprungligen byggde på läsning i pappersform kan den användas också på andra texter. Syftet med modellen i korthet är att eleven ska använda sin befintliga kunskap, motiveras till att söka ny kunskap och kunna beskriva, kommunicera och använda nyförvärvad kunskap. Modellen fokuserar också elevens metakognitiva förmåga.

Här nedan beskrivs hur en elev använt VÖL/KVL vid klassens gemensamma arbete med området ”Väderfenomen och deras orsaker”:

Vet/Kan	Önskar veta/Vill veta?	Lärt mig?
Det är skillnad mellan en storm och en tromb	Hur uppkommer en tromb?	
Att miljö- och klimatfrågor diskuteras i alla länder.	Hur kan människan göra för att minska att vissa naturkatastrofer sker?	

Undervisning, lärande och bedömning

Christian Lundahl och Maria Folke-Fichtelius (2010, 2016) skriver om vad bedömning är utifrån olika perspektiv. Om bedömning betraktas som ett didaktiskt redskap görs den framåtsyftande och involverar eleverna i deras lärande och också i vad som bedöms. Samtidigt behöver läraren göra en summering med jämna mellanrum för att kvalitetssäkra lärandet i syfte att ge information förutom till eleven och föräldrarna – även till skolan och samhället. Att bedömning är komplext, inte minst när elevers läsförståelse ska bedömas, beskrivs i en av artiklarna. Vi kan inte med säkerhet veta exakt *vad* en

elev förstått av en text, eller *när* och *hur*. Ingenstans i forskningslitteraturen uttrycks det att läsförståelse handlar om att memorera eller att reproducera rätt svar som lätt går att hitta i texten.

Afflerbach (2007) menar att skolans bedömning av läsförståelse ska innefatta både en kognitiv och affektiv profil av eleven. Den kognitiva profilen ger information om elevens förmåga att förstå och tolka text. Den affektiva profilen visar elevens intresse, motivation och engagemang för att läsa och diskutera texter med andra. Elevens attityd till läsning som aktivitet, både i skolan och på fritiden ska då också beaktas.

Att bedöma läsförståelse

Det finns inte ett enskilt läsförståelsetest som kan bedöma hela komplexiteten av läsförståelse. Men lärares observationer av sina elever, olika bedömningsstöd och tester som bedömer läsförståelse kan tillsammans ge nödvändig information för att upptäcka olika läsprofiler.

En skicklig lärare är det bästa bedömningsverktyget. Förutsättningen är då att hon eller han har kunskap om varje elevs styrkor och svagheter när det gäller läsförståelse av olika texter. Om bedömning integreras som en naturlig del i undervisningen kan den fungera som ett didaktiskt redskap. Det innebär att den ska ge återkoppling på både elevernas lärande och lärarens undervisning. Sådan framåt-syftande undervisning bör bygga på en gemensam teorigrund om vad läsning och läsförståelse innebär.

Elevers läsförståelse bedöms ofta genom skrivuppgifter men elever behöver också få visa hur och vad de förstått genom muntlig kommunikation eller annan gestaltning. För att läraren rättvist ska kunna bedöma elevers förmågor bör eleverna ges möjligheter att visa sin förståelse, även om de inte behärskar det svenska skriftspråket tillräckligt eller har olika inlärningsproblem.

Sammanfattning och framåtblick

5

5. Sammanfattning och framåtblick

Den här kunskapsöversiktens syfte har varit att belysa vad skolan kan göra för att stödja elevers läsförståelse genom hela grundskolan. Särskilt fokus har legat på läsundervisningen efter den första viktiga läsinläringen.

Följande områden har tagits upp:

- Definitionen av läsförståelse är ofta oklar, vilket får konsekvenser för elevers lärande i olika klassrum.
- Uppfattningar om vad man menar med text får betydelse för vilken läsförståelse man menar.
- Läroplanen visar tydligt att *alla* lärare har ansvar att stödja såväl elevers skriftspråkliga utveckling som deras läsförståelse kopplat till olika skolämnen.
- Genom hela skoltiden behöver lärarna stötta eleverna för att de alltmer ska överta ansvaret för sitt eget lärande och sin läsförståelse.
- Elevernas läserfarenheter och läsintresse ska tas till vara, samtidigt som det är lärarens uppgift att vidga elevernas läsrepertoar.
- Betydelsen av att undervisning, lärande och bedömning betraktas som samverkande processer – inte åtskilda från varandra.
- Ett professionellt och gemensamt metaspråk om läsförståelse behöver etableras i högre grad i svensk skola, hos såväl lärare som hos elever.

Tolkning av begreppet läsförståelse

Kunskapsöversikten har beskrivit hur begreppet *läsförståelse* tolkats och sedan använts. Här sammanfattas innebörden av läsförståelse:

Läsförståelse är eller förutsätter en interaktion eller transaktion mellan läsare, text och kontext. Läsning av texter i pappersform och digital form, som båda kan vara multimodala, kräver både menings- skapande, tolkande, kritiskt tänkande och värderande. Ett komplext och analytiskt tänkande i flera steg förutsätts, liksom förmåga att övervaka sin förståelse – att kunna tänka om tänkandet. Förutom att förståelseprocessen är en kognitiv och kommunikativ förmåga för- utsätts också att läsaren har ett känslomässigt engagemang. Trots att gott läsflyt har starka samband med läsförståelse är det inte synonymt med läsförståelse. Språkförståelse och hörförståelse behöver inkluderas i hur begreppet läsförståelse tolkas.

Uppfattningen av text får konsekvenser för vilken läsförståelse som utvecklas

Det är lärarens professionella ansvar att välja texter och läromedel som passar eleverna och den egna undervisningen. Olika val av texter och läromedel får konsekvenser för elevers lärande och läsförståelse. I begreppet läromedel inbegrips också användning av digitala lärome- del som förutsätter det som kallas för digital literacy.

I flera forskningsrapporter betonas att lärare behöver få mer kom- petensutveckling i hur digitala läromedel kan användas för att kom- plettera eller ge sådan kunskap som texter i pappersform inte kan ge.

Diskussioner om läsförståelse behöver därför framöver också disku- teras i förhållande till nya textvärldar som eleverna möter, både i och utanför skolan.

Kunskapsöversikten har flera gånger hänvisat till Pressley. Hans bety- delse inom läsförståelseforskning har uppmärksammats på många sätt, inte minst genom den första handboken om läsförståelseforskning som kom ut, nämligen *Handbook of Research of Reading Comprehension*.

Nedan sammanfattas i några punkter den artikel som Pressley skrev 2002, *Conclusion – Improving Comprehension Instruction: A Path for the future*. Artikeln syftade till att ge amerikanska lärare en fram- gångsväg att gå för att stödja sina elevers läsförståelse, men den gäller i hög grad också lärare i andra nationer. Den sammanfattning av

artikeln som här görs i sju punkter står i god överensstämmelse med den här kunskapsöversiktens syfte och också innehåll:

- Undervisning i läsförståelse är beroende av vad som *definieras* som läsförståelse.
- Läsförståelse *testas* ofta i högre grad än vad eleverna *får stöd* i att utveckla sin förståelse.
- Skillnaden mellan att elever *har* kunskap och att de *använder* den för att förstå en text är central.
- Läsförståelse handlar om att *konstruera* mening i stället för att främst leta efter vilket budskap författaren vill förmedla i sin text.
- Läsförståelse *ser olika ut* för olika läsare. Den ser inte heller lika ut för en och samma läsare vid omläsning av en text.
- Läsförståelse behöver förstås som en kognitiv process, samtidigt som den påverkas och utvecklas i en social interaktion.
- Eleverna ska vara medvetna om vilka mål för läsförståelsen som gäller och de ska få framåtsyftande feedback för att ständigt utvecklas.

Pressleys artikel avslutas med ett påpekande om att lärare bör vara införstådda med de viktiga landvinningar läsforskare gjort med startskott från Durkins forskning i slutet av 1970-talet. Forskning om läsförståelse växte mycket under 1980-talet och kulminerade under 1990-talet. Dessa forskningsresultat återopas ofta i dag och inkluderas i det som kallas för aktuell forskning om läsförståelse.

Betydelsen av ett gemensamt metaspråk för elevers läsutveckling

Flera begrepp har använts som beskriver komplexiteten i vad läsförståelse är och hur den bäst kan stödjas i undervisningen. Några av de viktigaste begreppen finns i bokens index. När det gäller viktiga begrepp i den tidigare läsutvecklingen beskrevs de i kapitel 2. Om vikten av att känna till även dessa och aktivt använda dem skriver

Tarja Alatalo (2011) i sin doktorsavhandling. Resultatet av hennes studie visade att ett stort antal lärare som har ansvar för de första skolåren varken kände till eller använde de begrepp som kännetecknar den tekniska sidan av läsningen. Detta riskerar att få konsekvenser för skolpraktiken.

Resultatet av Westlunds (2013) doktorsavhandling gav liknande resultat, men då avseende de begrepp som hör till förståelsesidan av läsningen. I avhandlingen jämförde forskaren med matematiken. I matematiken finns en överensstämmelse mellan vad ”summera” betyder, hur man gör när man summerar och i vilket syfte. Samma överensstämmelse mellan vad det innebär att summera en text, hur man gör det och i vilket syfte finns inte när det gäller läsförståelsen. Dessutom skiljer sig summering av en historisk text från summering av en narrativ text eller en tidningsartikel. Ninni Wahlström (2015) betonar lärares ansvar att både kunna tolka läroplanens intentioner och grunda sin undervisning på didaktiska beslut. För att kunna göra det krävs att de begrepp som lärare använder – både för att beskriva sin undervisning och använda sig av i sin undervisning – bygger på ett professionellt yrkesspråk.

Framåtblick

En utmaning för lärare är att veta hur man ska förhålla sig till olika forskningsresultat som åberopas. Carsten Elbro (2004) ger exempel på hur lärare kan ställa kritiska frågor om vilken forskning som olika aktörer åberopar. När det gäller just läs- och skrivforskningen riskerar denna nämligen att utsättas för modenycker eller tillfälliga trender som inte gynnar elevers läsförståelse på sikt. Hattie (2009) uttrycker på ett liknande sätt att om lärare inte väljer att lägga tid på att läsa forskningsrapporter eller avhandlingar som berör deras egen undervisning, finns en risk att privata teorier eller magkänsla värderas högre än det som forskning kommit fram till.

Det har tidigare påpekats att ingen forskning är neutral. De källor som forskare eller författare hänvisar till ger god vägledning för lärare och rektorer att se vilken litteratur som dominerar på bekostnad av annan.

I en rapport från Vetenskapsrådet (2015) betonas det viktiga mellanledet mellan forskning och skolpraktik. En förutsättning för att detta ska ske är ”en lärarprofession som är nyfiken på forskning och har möjligheter att ta del av, diskutera och analysera forskningsresultat i praktiken” (s. 7). För att detta ska ske behöver samtliga som arbetar med elever i skolan få tid att föra diskussioner om hur aktuell forskning kan appliceras i klassrummet eller skolbiblioteket.

Lärare och undervisningens kvalitet anses vara den enskilt viktigaste faktorn för elevers skolresultat förutom elevers olika bakgrund, enligt bl.a. Hattie. Samtidigt vet vi att vissa lärare gör mer skillnad än andra för sina elevers lärande. Dessa lärare utmärks av att de har goda ämneskunskaper och kan förmedla den kunskapen, är öppna för nya utmaningar och lär sig av sina misstag. De söker också återkoppling från sina elever och använder återkopplingen för att ytterligare utveckla sin undervisning. På så sätt uppmuntrar och stödjer de sina elevers ansträngning och engagemang i lärandet.

En kritisk fråga som bör ställas i alla skolsystem – även i de som lyckas väl – är Hur kan vi hjälpas åt så att *alla* lärare får kunskap om aktuell läsforskning och inte bara vissa? Detta är en förutsättning för att *alla* elever ska lyckas.

Referenser

- Afflerbach, Peter. (2007). *Understanding and Using Reading Assessment, K-12*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Afflerbach, Peter, Pearson, P. David, & Paris, Sheila. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Ahlander, Dan Sebastian. (2004). *Gustav Vasa. Upprorsmakaren som befriade Sverige*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Alatalo, Tarja. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: om lärares möjligheter och hinder*. (Doktorsavhandling vid Göteborgs universitet.)
- Alexander, Patricia, & Jetton, Tamara. (2000). Learning From Text: A multidimensional and Developmental Perspective. M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr. *Handbook of Reading Research, vol. 111*, 285–309. Harlow: Longman.
- Allington, Richard. (2001). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. White Plains: NY: Longman.
- Allington, Richard, & Johnston, Peter. (2001). What Do We Know About Effective Fourth-grade Teachers and Their Classrooms. C. Roller (red.), *Learning To Teach Reading: Setting the Research Agenda*, 150–165.
- Andersson, Richard & Pearson, P. David. (1984). A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. R. Barr, M. Kamil, & P. Mosenthal (red.), *Handbook of Reading Research*, 1, 255–278. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey & London.
- Andersson, Neil. (1994). Developing active readers: A pedagogical framework for the second language reading class. *System*, 22(2), 179–194. ELSEVIER B.W.
- Areskoug, Mats; Ekborg, Margareta; Nilsson, Karin & Sallnäs, Dora. (2015). Naturvetenskapens bärande idéer i praktiken. Metodik för lärare F–6. Malmö: Gleerups.
- Beriter, Carl & Bird, Marlene. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction* (2), 131–156.
- Brink, Lars. (2005). Välja bok. Läspreferenser hos en grupp barn under år 1–3 och i år 6. L. Kåreland (red.), *Modig och stark – eller ligga lågt*.

- Skönlitteratur och genus i skola och förskola, 181–201. Stockholms: Natur & Kultur.
- Bråten, Ivar. (2008, red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Cairo, Julie. (2015). Online Reading Comprehension: The Magic of Wondering: Building Understanding Through Online Inquiry. *The Reading Teacher*, 69(2), 189–193.
- Chambers, Aidan. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Chiton, Molly & Ehri, Linnea (2015). Vocabulary Learning: Sentence Contexts Linked by Events in Scenarios Facilitate Third Grader's Memory For Verb Meanings. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 439–458.
- Collins Block, Cathrine & Duffy, Gerald (2008). Research on Teaching Comprehension. Where We've Been and where We're going. C. Collins Block, L. Mandel Morrow & S. Parris (red.), *Comprehension Instruction: research-based best practices*. 19–37. New York: The Guilford Press.
- Cunningham, James & Fitzgerald, Jill (1996). Epistemology and reading. *Reading Research*, 32(1), 36–60.
- Dallacqua, Ashley; Kersten, Sara & Rhoades, Mindi (2015). *Using Shaun Tan's Work to Foster Multiliteracies in 21st Century Classrooms*. *The Reading Teacher*, 207–217. International Literacy Association.
- Danielsson, Kristina. & Selander, Staffan. (2014). *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt perspektiv*. Malmö: Gleerups.
- Darling-Hammond, Linda & Richardsson, Nikole (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66 (5), 46–53.
- Davey, Beth. (1983). Think Aloud: Modeling the Cognitive Processes of Reading Comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), 44–47.
- Duffy, Gerald. (2002). Förordet. C. Block, L. Gambrell & M. Pressley (red.), *Comprehension Instruction: Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice, Foreword*. San Francisco, Kalifornien: Jossey-Bass.
- Duke, Nell. (2005). Comprehension of what for what: Comprehension as a nonunitary construct. S. Paris & S. Stahl (red.), *Children's reading comprehension and assessment*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Ass.
- Duke, Nell & Pearson, P. David. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. A. Farstrup, S. Samuels. (red.), *What research has to say about reading comprehension*, 205–252. Newark, DE: International Reading Association.

- Dunston, Pamela. (2002). Instructional Components for Promoting Thoughtful Literacy Learning. C. Block, L. Gambrell & M. Pressley (red.), *Comprehension Instruction: Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice, Foreword*, 135–151. San Francisco, Kalifornien: Jossey-Bass.
- Durkin, Dolores. (1978/1979). What Classroom Observations Reveal About Reading Comprehension Instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481–533.
- Elbro, Carsten (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Elwér, Åsa. (2014). *Early Predictors of Reading Comprehension Difficulties*. (doktorsavhandling). Linköpings universitet.
- Eriksson, Kerstin. (2002). *Life and fiction. Intertextuality in Pupils Book-talk*. (Doktorsavhandling vid Linköpings universitet.)
- Ewald, Anette (2007). *Läskulturer: Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. (Doktorsavhandling vid Malmö högskola).
- Fischer, Douglas. & Frey, Nancy. (2014). Scaffolding Reading Instruction of Content Area Texts. *The Reading Teacher*, 67(5), 347–371.
- Flavell, John. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. 901–911.
- Fredriksson, Ulf & Taube, Karin. (2012). *Läsning, Läsvanor och Läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Furhammar, Sten. (1996). *Varför läser du?* Stockholm: Carlssons.
- Garner, Ruth & Alexander, Patricia. (1989). Metacognition: Answered and Unanswered Questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143–158.
- Gear, Adrienne. (2015). *Att läsa faktatexter, Undervisning i kritisk och reflekterande läsning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gee, James. P. (2001). Critical literacy/socially perspective literacy: A study of language in action. H. Fehring & P. Green. (red.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*, 15–39. Newark, DE: International Reading Association.
- Gibbons, Pauline. (2009). *Stärk språket Stärk lärandet. Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Giota, Joanna. (2013) *Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 3:2013.
- Gómez, Elsa. (2008). *Faktaboken som pedagogisk resurs*. Lund: Studentlitteratur.

- Gough, Philip & Tunmer, William. (1986). Decoding, Reading and Reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
- Graham, Steve & Hebert, Michael. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4). 710–744.
- Guthrie, John & Wigfield, Allan. (2005). Roles of Motivation and Engagement in Reading Comprehension. S. Paris & S. Stahl (red.), *Children's Reading Comprehension and Assessment*, 187–213. Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Gärdenfors, Peter. (2010). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Halliday, Michael. (1978). *Language as a social interpretation of language and meaning*. Maryland: University Park Press.
- Harris, Theodore & Hodges, Richard. (1995). *The literacy dictionary; The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hattie, John (2012). *Synligt lärande för lärare*. Natur & Kultur.
- Hart, Betty & Risley, Todd. (1995). *Meningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.
- Hattie, John (2014). *Synligt lärande. En syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Heath, Shirley. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hilden, Katrin & Pressley, M. (2007). Self-regulation Through Transactional Strategies Instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 23(1), 51–75.
- Hoffman, James. (2009). In Search of the “Simple View of Reading Comprehension”. S. Israel & G. Duffy (red.), *Handbook of Research of Reading Comprehension*, 54–66. London: Routledge.
- Iser, Wolfgang. (1979). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore & London: Johns Hopkins University Press.
- Keene, Ellin & Zimmermann, Susan. (2002). *Tänkens mosaik*. Göteborg: Daidalos.
- Leu, Donal; Forzani, Rhoads; Chris; Maykel, Cheryl; Kennedy, Clint & Timbrell, Nicole. (2014). The New Literacies of Online Research and Comprehension: Rethinking the Reading Achievement Gap. *Reading Research Quarterly*, (0), 1–23.

- Liberg, Caroline. (2007). Språk och kommunikation. *Att läsa och skriva*, 7–23. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, Caroline & Säljö, Roger (2010) Grundläggande färdigheter. – att bli medborgare. U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*, 234–253. Stockholm: Natur & Kultur.
- Liberg, Caroline; Folkeryd, Jenny; af Geijerstam, Åsa. (2013). *God läs-förmåga- hur fångas den?* S. Bagga-Gupta. A-C- Evaldsson, C. Liberg & R. Säljö. (red.), 87- 106. Malmö: Gleerups.
- Lidström, Kristin & Öberg, Helena. (2015). *Din tur, Adrian*. Stockholm: Bokförlaget Mirando.
- Lindberg, Inger. (2006). Med andra ord i bagaget. Louise Bjar (red.), *Det hänger på språket!*, 57–92. Lund: Studentlitteratur.
- Lundqvist, Ulla. (1992). *Litteraturundervisning. Modeller och uppslag för lärare*. Falköping: Almqvist & Wiksell.
- Louie, Belinda & Sierschynski, Jarek. (2015). Enhancing English Learners' Language Development Using Wordless Picture books. *The Reading Teacher*, 6(1), 91–112.
- Lundahl, Christian; Folke-Fichtelius, Maria. (2010, 2016). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, Ulf. P & Säljö, Roger (2010). Skolans tidiga historia – från skrivarskola till folkskola.
- Lundgren U.P.; Säljö, R & Liberg C. (red.). *Lärande, skola Bildning. Grundbok för lärare*, 21–52. Stockholm: Natur & Kultur.
- Mangen, Anne, Walgermo, Belinda & Brønnick, Kolbjørn. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61–68.
- McLaughlin, Maureen & Allen, Mary. (2002). *Guided Comprehension: A Teaching model for Grades 3–8*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- McTigue, Erin; Thornton, Elaine & Wiese, Patricia. (2013). Authentication Projects for Historical Fiction: Do You Believe It? *The Reading Teacher*, 66(6), 495–505.
- Millard, Elaine. (1997). *Differently Literate: Boys, Girls and the Schooling of Literacy*. London: Falmer Press.
- Molloy, Gunilla. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.

- Mountain, Lee. (2015). Recurrent Prefixes, Roots, and Suffixes. A morphemic Approach To Disciplinary Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (7), 561–578.
- Moyer, Jessica. (2011). What does it really means to "read" a text? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 55(3), 253–256.
- Mullis, Ina; Martin, Michael O & Sainsbury, Marian. (2016). *PIRLS 2016 Reading Framework* Massachusetts: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Nikolajeva, Maria. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 244–259.
- NRP (2000). National Reading Panel. *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An Evidence based Assessment of the scientific Research Literature on Reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: National Institute of Child Health and human Development.
- Ogle, Donna. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading expository text. *The Reading Teacher*, 39, 564– 570.
- Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael. (2016): *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups.
- Palincsar, AnneMarie & Brown, Ann. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Paris, Susan; Carpenter, R; Paris, A & Hamilton, E. (2005). Spurious and Genuine Correlates of Children's Reading Comprehension. S. Paris & S. Stahl (red.), *Children's reading Comprehension and Assessment*, 131–160. Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum Associates. *Comprehension*, 3–31. London: Routledge.
- Pearson, P. David & Dole, Janice. (1988). *Explicit Comprehension Instruction: A Review of research and a new conceptualization of instruction*. (Technical Reports, 427). Washington D.C: The National Institute of Education.
- Pearson, P. David. (2009). The Roots of Reading Comprehension Instruction. S. Israel & G. Duffy (red.), *Handbook of Research of Reading*
- Persson, Ulla-Britt. (1994). *Reading For Understanding: An empirical Contribution to the Metacognition of Reading Comprehension*. (Doktorsavhandling). Linköpings universitet.
- Persson, Magnus. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

- Peterson, Alexandra & Ålund, Abby. (2007). Etniciteter: ras, klass, identitet och kultur. A. Peterson & M. Hjelm (red.), *Etnicitet – Perspektiv på samhället*, 11–22. Malmö: Gleerups.
- Prater, Kathryn. (2009). Reading Comprehension and English Language Learners. S. Israel & G. Duffy (red.), *Handbook of Research of Reading Comprehension*, 607–621. London: Routledge.
- Pressley, Michael. (2002). Conclusion: Improving Comprehension Instruction: A path for the future. C. Block, L. Gambrell & M. Pressley (red.), *Comprehension Instruction: Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice*, 385–399. San Francisco, Kalifornien: Jossey-Bass.
- Pressley, Michael. (2006). *Reading Instructions that works: The case for Balanced Teaching*. New York: The Guilford Press.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Washington, D.C: RAND Education.
- Raphael, Terry. (1984). Teaching Learners About Sources of Information for Answering Comprehension Questions. *Journal of Reading*, 27(4), 303–311.
- Rasmusson, Maria. (2015). *Det digitala läsandet. Begrepp, processer och resultat*. (Doktorsavhandling vid Mittuniversitetet Härnösand.)
- Reichenberg, Monica. (2014). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, Monica., & Lundberg, Ingvar. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver speciellt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rejman, Katarina. (2014). *Litteratur och livskunskap – modersmållärares berättelse om undervisning i årskurs 7–9*. (Doktorsavhandling vid Åbo akademi.)
- Roe, Astrid. (2014). *Läsdidaktik – efter den första läsinläringen*. Malmö: Gleerups.
- Rosenblatt, Louise. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Rost, Michael. (2001). *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Pearson Education.
- Schmidt, Catarina & Gustavsson, Bernt. (2011). Läsande och skrivande som tolkning och förståelse. Skriftspråk som meningsskapande literacy-praxis. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 16(1), 35–51.

- Schmidt, Catarina (2013). *Att bli en sån som läser: barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Doktorsavhandling vid Örebro universitet.
- Schmidl, Helen. (2008). *Från vildmark till grön ängel. Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. (Doktorsavhandling vid Uppsala universitet.)
- Skolverket (2011). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Skolverket.
- Skolverket (2015). *Läsflytet*. <https://lasochskrivportalen.skolverket.se>
- Stanovich, Keith. (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Sweet, Anne & Snow, Catherine. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension, C. Block, L. Cambrell & M. Pressley (red.), *Improving Comprehension Instruction: Rethinking, Research, Theory and Classroom Practice*, 17–53. San Francisco, Kalifornien: Jossey-Bass.
- Taube, Karin. (2007). *Barns tidiga läsning*. Norstedts: Stockholm
- Tengberg, Michael (2015). Att bedöma läsförmåga – teoretiska utgångspunkter. G. Skar & M. Tengberg. *Bedömning i svenskämnet*, 87–108. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tierney, Robert; Shanahan, Timothy. (1991). *Research on the reading-writing relationship: interactions, transactions, and outcomes*. R. Barr, M.L. Kamil & P. D. Pearson (red.), *Handbook of reading research, vol. 2*, 246–280. Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Tilsta, Janet; McMaster, Kristin; Van den Broek, Paul; Kendeou, Panayola & Rapp, David. (2009). Simple but complex: components of the simple view of reading across grades. *Journal of Research in Reading*. 32(4), 383–401.
- Uccelli, Paula Philips; Galloway, Emily; Barr, Christoffer; Menese, Alejandra & Dobbs, Christina. (2015). Beyond Vocabulary: Exploring Cross-Disciplinary Academic-Language Proficiency and Its Association With Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337–356
- Ulfsgård, Maria. (2015). *Lära Lärare Läsa. Om utbildningen av svensklärare och litteraturundervisningen i skolan*. Halmstad: Makadam förlag.
- Vacca, Jo; Vacca, Richard; Gove, Mary; Burkey, Linda; Lenhart, Lisa & McKeon, Christine. (2006). *Reading and Learning to Read*. Pearson Education Inc.
- Valencia, Sheila. (2011). Reader Profiles and Reading Disabilities. A. McGill-Franzen & R. Allington (red.), *Handbook of Reading Disability Research*, 25–35. London: Routledge.


- Venezky, Richard (1991). The development of literacy in the industrialized nations of the West. R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal & P.D. Pearson (red.), *Handbook of Reading Research, vol. 11*, 46–67. New York: Longman.
- Vetenskapsrådet. (2015). *Forskning och skolan i samverkan. Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiken i skolan*.
- Wahlström, Ninni. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Wharton-McDonald, Ruth & Swiger, Shannon. (2009). *Developing Higher Order Comprehension in the Middle Grades*. S.E. Israel & G.G. Duffy (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, 510–530. London: Routledge.
- Wennås Brante, Eva. (2014). *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* (Doktorsavhandling vid Göteborgs universitet).
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. (Doktorsavhandling) Stockholms universitet. Stockholm: Natur & Kultur.
- Westlund, Barbro. (2015). *Aktiv läskraft. Att undervisa i lässtrategier för förståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wiksten Folkeryd, Jenny; af Geijerstam, Åsa & Edling, Agnes. (2006). Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. Louise Bjar. (red.), *Det hänger på språket!*, 169–188. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, Lev. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- You, Monica. (2015). The influence of Genre Understanding on Strategy Use and Comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 83–93.
- Zwiers, Jeff (2006). *Building Reading Comprehension Habits in Grades 6–12. A Toolkit of Classroom Activities*. Newark, DE: International Reading Association.

Annan litteratur

- Andersen, H. Christian. *Flickan med svavelstickorna*.
- Isol. (2013). *En anka är bra att ha*. Stockholm: Alfabetabeta.
- Tan, Shaun (2006). *Ankomsten*. Melbourne: Australia: Levine Books.
- Nesser, Håkan. (2000). "Om någonting händer". *Färdelektyr 2000*. Stockholm: Svenska lokaltrafikföreningen.
- Innocenti, Roberto. (1986). *Rose Blanche*. USA: Creative Paperbags.
- Lindgren, Astrid (1997). *Kajsa Kavat*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Index

digital literacy/digital kompetens	s. 11, 93
eftertänksam läsning	s. 76
engagemang	s. 5, 8, 12, 19, 33, 34, 39, 40, 66, 73, 90, 93, 96
estetisk/efferent läsning	s. 61
fonologisk medvetenhet	s. 32, 38, 65
färdighet/läsfärdighet	s. 63, 65
genre/genremedvetenhet	s. 56, 73
grafiska modeller	s. 61, 62, 63, 65
hörförståelse	s. 33, 35, 36, 39, 93
inferenser	s. 33, 34, 42, 51, 52, 53, 56, 58, 66, 73, 79, 80, 82, 83, 86
kognition	s. 47
literacy	s. 11, 13, 16, 17, 18, 20, 21, 59, 76, 77, 87, 93
läskompetens/kompetens	s. 8, 10, 13, 18, 19, 20, 21, 30, 31, 42, 63, 65, 66, 88
läsförmåga/förmåga	s. 3, 8, 9, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 15, 16, 18, 19, 20, 28, 29, 30, 34, 35, 38, 39, 40, 42, 55, 63, 66, 67, 86, 89, 90, 93
läsfärdighet/färdighet	s. 13, 16, 18, 20, 63, 64, 65
lässtrategi/strategi	s. 50, 58
konstruktivistisk kunskapssyn	s. 15, 52, 85
kopplingar	s. 17, 51, 53, 54, 58, 80, 85
kritiskt tänkande/kritisk läsning/critical literacy	s. 59, 76, 77, 93
metaspråk	s. 32, 33, 53, 92, 94
metakognition/metakognitiva strategier	s. 33, 48, 49, 60
multimodal/multimodala texter	s. 39, 52, 67, 77, 85
motivation	s. 12, 19, 33, 39, 40, 66, 85, 90
närläsning	s. 71, 73, 74, 76
ordförråd	s. 28, 29, 31, 32, 37, 42, 43, 65, 83, 86
prosodi	s. 35, 39
reception	s. 60
självvärdering/självbild	s. 5, 12, 39, 40, 41
sociokulturell	s. 39, 81
strategier	s. 12, 14, 19, 33, 36, 37, 39, 43, 48, 49, 50, 53, 57, 58, 63, 64, 65, 67
språkförståelse	s. 35, 36, 37, 38, 39
scaffolding	s. 28, 48, 61, 73
scheman	s. 28, 48, 61, 73
textrörlighet	s. 33, 52, 53, 54, 55, 73
textsamtal	s. 70, 71, 80
texttyp	s. 31, 56, 88
transfer	s. 60



Forskning visar att läsförståelsen påverkar möjligheterna att tillägna sig kunskaper i alla skolämnen. Men vad kan skolan göra för att stödja elevers läsförståelse genom hela grundskolan?

Den här kunskapsöversikten belyser vad rektor, lärare och elever gemensamt kan göra för att aktivt arbeta med läsförståelse.

Kunskapsöversikten kan läsas och användas av både lärare och rektorer i hela grundskolan och dess motsvarande skolformer. Störst fokus ligger dock på årskurserna 3–7, där eleverna går alltmer från att *lära sig läsa* till att *läsa för att lära*.

Skolverket

www.skolverket.se