



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Ger kontinuerlig läsning och lässtrategier hos barn förbättrad läsförståelse och förbättrade studieresultat?

– resultat från en undersökning av ett läsprojekt i grundskolan.

Joacim Eric Lyckevall

”Inriktning/specialisering/LAU370”

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Hanne Andersson

Rapportnummer: vt10_1150-02

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Ger kontinuerlig läsning och lässtrategier hos barn förbättrad läsförståelse och förbättrade studieresultat? – Resultat från en undersökning av ett läsprojekt i grundskolan.

Författare: Joacim Eric Lyckevall

Termin och år: VT 2010

Kursansvarig institution: (För LAU370: Sociologiska institutionen)

Handledare: Ann Boglind

Examinator:

Rapportnummer: vt10_1150-02

Nyckelord: Läsning, Läsprojekt, Lässtrategier

Syftet och huvudfrågan med examensarbetet är att se om det finns tendenser, vilka pekar på att elevers kontinuerliga läsning tillsammans med lässtrategier, ger förbättrade resultat vad gäller läsförståelse och i förlängningen förbättrade studieresultat. Genom att använda mig av kvalitativa samtalsintervjuer har jag undersökt vilka förutsättningar och stöd en grundskola erbjuder sina elever, för att utveckla deras läsförmåga. Jag har undersökt hur lärarna redogör för hur de arbetar med individanpassad läsning och lässtrategier gentemot eleverna. Min undersökning har även fått svar på hur utvärdering av läsning går till och vad den ger för resultat i skolarbetet. Jag har tagit del av tidigare forskning, vilken jag har gjort jämförelser med och dragit paralleller emellan, för att bättre förstå sammanhang av läsning och lässtrategier. Resultatet av mina efterforskningar visar att en kontinuerlig läsning tillsammans med individanpassad undervisning ger förbättrade studieresultat. Den visar även att arbete med lässtrategier och meningsfull läsning, genom att de läser individanpassad litteratur ger goda läsutvecklingsresultat. Vad jag också har kommit fram till är att oavsett lärare eller metod, ger ett kontinuerlig och målmedvetet arbete förbättrad läsförståelse. Genom att skapa ett tillåtande läsklimat på skolan formar sig en läskultur, vilken ger positiva effekter på läsning, i skolan och på fritiden. De resultat som presenteras påvisar en tendens på vad kontinuerlig läsning kan medföra och kan inte generaliseras.

Innehållsförteckning

Inledning	5
Syfte	6
Forskningsfrågor	6
Begreppsförklaringar	6
Tidigare forskning	8
Internationella undersökningar	8
Olika typer av läsare	9
Läsmiljö	11
Textrelevans	14
Lässtrategier	15
Resultat av undersökningar	20
Metod	21
Förberedelser inför intervjuer	21
Val av intervjupersoner	21
Intervjuguide	22
Validitet	22
Genomförande av intervjuer	23
Sammanfattning av intervjuer	23
Resultat	23
Läsprojektet	24
Förutsättningar	25
Läsning	26

Lässtrategier	27
Utvärdering	29
Resultat	30
Slutdiskussion	31
Förusättningar	31
Läsning	31
Lässtrategier	32
Utvärdering	33
Resultat	33
Slutsatser	33
Fortsatt forskning	34
Tack	35
Referenser	36
Bilagor	
Bilaga 1	38
Bilaga 2	39
Bilaga 3	40

Om läsning handlar om att gå på inre upptäcktsfärd så handlar läsundervisning om att utrusta resenärerna, visa hur man använder en karta, ge dem nycklar till äventyret och sagan, stödja dem när de far vilse och tar omvägar tills barnet klarar sig på egen hand med kartan (Keene & Zimmermann 2006:48).

Inledning

Läsning är något som berör oss alla. Därför är det viktigt att våra barn ”lär sig läsa, förstå och använda texter” från första början. Att tillägna sig en god läsförmåga från första början är helt avgörande för barnets skolgång (Reichenberg 2008:7). Det handlar om att ge barnen lässtrategier som underlättar läsning och gör den lustfylld och meningsfull. Internationella undersökningen PIRLS (2006:56) visar på att svenska barns läsprovresultat försämrats signifikant. Läskunnighet är en viktig del i att fungera effektivt i vårt svenska samhälle och är även en starkt bidragande orsak till hur väl individen utvecklar sin språkförmåga (LPO 94 2009:5). LPO 94 säger vidare att ”[s]kolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället”. Att läsa innebär inte längre bara att man sitter ner i sin favoritfåtölj, med en god bok eller vid köksbordet, med morgontidningen. Idag innefattar läsning så mycket mer. Den moderna människan utsätts hela tiden för läspåverkan. Läsningen sker dels genom portabla mediespelare och datorer, men också genom reklampelare, gratistidningar etcetera. Det gemensamma för den här typen av läsinformation, som människan vill läsa on-line är, att den skall vara lättillgänglig. ”Varför vill människor läsa on-line? Av exakt samma skäl som varför de redan läser: för njutningens skull, för att skaffa sig information och erfarenheter, för att identifiera sig med andra” (Smith 2007:212). Bara för att informationen är lättillgänglig behöver det inte betyda att den har mindre läsvärde. Barn behöver nödvändigtvis inte läsa barn- och ungdomsböcker för att bli duktiga läsare, de kan lika väl läsa andra texter. Däremot är viktiga faktorer för läsinläring att läsningen är meningsfull och att du kan relatera till det du läser (Smith 2007:184).

Det är därför viktigt för lärare att utveckla sin kunskap om läsning, genom att ta del av den forskning som sker i Sverige och utomlands. Det är även viktigt att använda forskningsresultaten i praktiken, bland annat i form av att lära ut effektiva lässtrategier i skolan. Mitt examensarbete kommer förhoppningsvis att bidra till att lyfta frågan hur undervisning av effektiva lässtrategier lärs ut och hur dessa kan påverka studieresultaten. Resultaten kommer förhoppningsvis vara i positiv riktning för skoleleverna. Examensarbetet kommer att belysa hur lärare på en F-9 skola i Västsverige arbetar med lässtrategier i ett läsprojekt.

Det som har inspirerat mig till att fördjupa mig i ämnet, är bland annat artiklar i lokala medier, som beskrev hur *Mönsterskolan* fick inspiration till att starta sitt läsprojekt och som senare beskrivit hur utvecklingen av projektet har fortlöpt. En annan bidragande orsak är att elever på min VFU-skola, visat på brister i läsförståelse av exempelvis skönlitteratur och läromedelstexter.

Syfte

Syftet med detta arbete är att undersöka hur lärarna på *Mönsterskolan* beskriver hur de arbetar med läsning och lässtrategier i ett läsprojekt. Jag har även för avsikt att undersöka om det finns tendenser vilka visar på hur elevernas studieresultat påverkas av läsprojektet.

Forskningsfrågor

1. Vilka förutsättningar och vilket stöd finns på *Mönsterskolan* för att framgångsrikt arbeta med läsutveckling?
2. Hur arbetar lärarna med elevernas läsning i sina klasser?
3. Hur arbetar lärarna med läsning gentemot eleverna?
4. Hur utvärderas arbetet med läsutvecklingen?
5. Kan det utläsas några tendenser i att förbättrad läsutveckling ger förbättrade studieresultat?

Begreppsförklaringar

Läsning: Läsning är en grundläggande kompetens som berör alla. Den läsning jag refererar till här är den läskompetens som behövs för att klara av skolarbetet och vardagen. Det gäller bland annat läsning av skönlitteratur och av faktatexter. Det gäller läsning från internetsidor, dagstidningar, samhällsinformation och långa som korta texter och högläsning. ”Det är med andra ord grundläggande viktigt för individen att kunna läsa. Men individernas läs- och skrivförmåga är också betydelsefull för utvecklingen av vårt samhälle” (PIRLS 2006:28).

Läsprojekt: Med *läsprojekt* menar jag ett arbete med läsning som har en tidsbestämning, med en början och ett slut. Ett läsprojekt kan beröra alla på skolan eller bara en klass. Läsprojekt i det här arbetet betyder att det avsätts en viss tid för läsning varje dag under en bestämd tidsperiod under en termin. Nationalencyklopedin, förklarar ordet projekt med att det är en ”arbetsuppgift som ska genomföras inom vissa givna ramar, t.ex. i fråga om tid och ekonomi” (Nationalencyklopedin).

Om läsprojektet istället görs om till ett *skolutvecklingsarbete*, skulle det innebära att berörda lärare får en längre introduktionsfas, där de hinner anpassa sig till arbetet och även förkovra sig i/eller befästa tidigare kunskaper i bland annat lässtrategier. Det skulle också innebära att det inte riskerar bli ett individuellt uppdrag att genomföra, vilket är risken med ett läsprojekt. I ett skolutvecklingsarbete samlas individernas kompetenser ihop. Fördelen med ett skolutvecklingsarbete är att det berör alla lärare på skolan och att det finns större möjlighet till fortbildning, innan arbetet inleds, jämfört med ett läsprojekt. En annan fördel är att det pågår under en längre period, som inte är tidsbestämd och att det alltid har skollledningens fulla stöd (Folkesson 2004).

Lässtrategier: Med *lässtrategier* menar jag att man utrustar barnen med olika sätt att angripa en text. Bland annat genom att de ställer frågor under läsning och gör jämförelser text till annan text, mellan text och omvärld eller mellan text och sig själv. På så vis blir läsaren *metakognitiv* i sitt läsande, vilket betyder att läsaren tänker kring sitt tänkande (Se nedan s.10).

Teoretisk ram

Jag har valt att utgå ifrån den sociokulturella teorin och receptionsteorin gällande läsning. Den sociokulturella teorin, vad beträffar inläring, innebär enligt Lev Vygotskij att eleverna uppfostras genom att de utgår från sina personliga karaktärsdrag och att de genom dessa utformar en form av beteende som anpassar sig till den rådande miljön. Personens beteende är ett socialt och kulturellt samspel som är under ständig förändring och påverkas av vilka personer vi möter, eller hur vi reagerar på en ny händelse (Lindqvist 1999:28f)

Det sociala och kulturella samspelet är också viktigt när läsaren gör *inferenser* (se s.9). Genom att tänka i sociokulturella mönster kan läsaren genom sina sociala och kulturella föreställningar föreställa sig omvärlden (Säljö 2005:41)

Vygotskij betonar även vikten av att barn bäst lär sig när de aktivt får delta och hela tiden bli utmanade av läraren till framsteg. Det beskriver Vygotskij genom att hävda att barn lär sig utveckla sina kognitiva färdigheter, genom att "elevernas erfarenheter skall konfronteras med vetenskapernas begrepp". Det är enligt Vygotskij en svår uppgift och påpekar lärarens roll som viktig, genom att läraren utmanar elevernas tänkande (Vygotskij 1999:12f).

Roger Säljö menar att "[f]ysiska och språkliga redskap är kulturella resurser som verksamt bidrar till att kunskaper och färdigheter lever vidare i samhället" (Säljö 2005:37). På så vis är all kommunikation viktig för allt lärande. Med all kommunikation menar han blickar, miner, tonläge vid fråga etcetera. Därför är även lärande av läsning och skrivning beroende av kommunikation eller mediering. "När barnet försöker lära sig läsa och stavar sig igenom ett ord, griper föräldern eller pedagogen in som medierande resurs för att exempelvis klargöra skillnaden mellan d och b." Därför behövs det ett kollektiv för att individen skall lära och vice versa (Säljö 2005:37, 66).

Han säger vidare att individen ur ett sociokulturellt perspektiv, tar till sig kunskap och färdigheter om samhället, genom att ta del i samhället och menar att individen utvecklas på så vis. Det går stick i stäv med många andra mognadsteorier, vilka menar att individen utvecklas först, för att sedan vara mogen att ta till sig kunskap och färdigheter (Säljö 2005:22).

Enligt *receptionsteorin* får läsaren ett större ansvar vid läsning av en text. Den är främst intressant vid läsning av skönlitteratur, men rör i princip all läsning. Vad som menas med det är att ingen text är slutgiltig i sig, utan förändras varje gång den läses och efter varje individ som läser den. Det innebär att en litterär text inte är knuten till författaren och författarens avsikter med den. Texten och dess meningsskapande förändras i takt med vem som läser den och när. "Man väljer att se texten som något instabilt och obestämt; någon enda och "korrekt" mening kan man inte finna" (Wolf 2002:16). Det här sättet att läsa en text innebär att författarens mening och intentioner med texten sätts ur spel, tillika de premisser under vilka texten har kommit till. Vad som istället blir intressant är *textens formella egenskaper*. Textens fokus flyttas ifrån texten till läsaren som istället gör sina meningsskapanden och blir enligt receptionsteorin en prägling av vem läsaren är och vad den har med sig för tidigare läserfarenheter. En viktig fråga som uppkommer är om läsaren har rätt att göra ändlösa tolkningar, "eller finns den en gräns för raden av möjliga betydelser?" (Wolf 2002:18). Det Lars Wolf skriver är att författarens kompetenser inte är de samma som läsarens kompetenser, vilket innebär att tolkningsutrymmet för en text blir obegränsad med tanke på läsarens personlighetsdrag, i form av utbildning, sociokulturella bakgrund etcetera.

Louise Rosenblatt menar att texten bara är ett objekt av trycksvärta tills en läsare har responderat på den. Hon menar på att läsaren kan ha två olika inställningar till texten; antingen "efferent eller estetisk läsning". Med efferent läsning menas, att läsaren under själva läsningen tar

med sig information från texten, som sedan används på något sätt. Med estetisk läsning menas, att läsarens personliga upplevelser under själva läsningen uppmärksammas (Rosenblatt 2002:235).

Styrdokument

Grundskolans kursplan för svenska påvisar att:

[u]tbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater. Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling” Kursplanen för svenska säger vidare att ”[s]pråket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar (Skolverket 2000).

Skolans uppgift är att ge eleverna de bästa förutsättningar till att leva och verka i ett samhälle. För att eleverna skall få dessa förutsättningar, måste de få studiefärdigheter som gör att de kan kommunicera i både tal och skrift. Genom sina språkkunskaper och möjligheter att kommunicera får eleverna också ”tilltro till sin språkliga förmåga” (LPO 94).

Tidigare forskning

Nedan avhandlas vad aktuell forskning presenterar om läsning och lässtrategier. Avsnittet är uppdelat med rubrikerna, *Internationella undersökningar*, *Olika typer av läsare*, *Läsmiljö*, *textrelevans*, *lässtrategier* och *Resultat av rapporter*. Forskningsresultaten och de internationella rapporterna påvisar vad som är viktiga faktorer när lärare undervisar i läsning och lässtrategier. De påvisar även information som svarar till mitt syfte och mina forskningsfrågor.

Internationella undersökningar

PISA 2009 (Programme for International Student Assessment) är en undersökning, vilken är initierad av OECD och genomförs vart tredje år. PISA mäter 15 åriga elevers kunskaper som är relaterade till hur väl de kommer att möta framtiden, efter avslutad skolgång. Undersökning begränsar sig till att mäta kunskaperna i matematik, naturvetenskap och läsförståelse. 2009 deltog 66 länder i undersökningen och de länder som mätningen berörde, bestod av medlemmar i OECD och icke medlemmar i OECD (*Vad är PISA?*). Läsförståelseundersökningen tar reda på hur eleverna läser och förstår både tryckt och elektronisk text, vilket är något de senare kommer att möta i det civila livet och i arbetslivet. Texterna som eleverna fick läsa bestod av personliga brev och biografier, en novell, tekniska manualer och textmaterial ämnat för utbildning (PISA 2009).

PIRLS 2006 (Progress in International Reading Literacy Study) är en studie som omfattar 45 länder och undersöker läsförmågan hos skolelever, vilka i huvudsak läser sitt fjärde år i skolan. Syftet med undersökningen är att jämföra läsning och läsförmågans förändringar över tid och att jämföra läsresultat mellan skolelever i olika länder. Rapporten fokuserar på tre områden, vilka är läsförmåga, läsvanor och attityder till läsning samt sammanhang för läsning. Den senaste PIRLS undersökningen gjordes 2001 och undersökningen från 2006 jämförs med den (PIRLS 2006:5).

”Datainsamlingen till PIRLS-studien genomfördes våren 2006, då knappt 150 skolor deltog med drygt 4 000 elever. Därtill kom enkätundersökningar till elever, lärare och skolledning i de deltagande skolorna, liksom till barnens föräldrar” (PIRLS 2006:5).

Olika typer av läsare

Monica Reichenberg delar in läsare i tre olika typer: den *passiva läsaren*, *bekvämlighetsläsaren* och *den aktiva läsaren*. *Den passiva läsaren* tar förgivet att texten skall ge förklaring till sammanhang och mening. *Den passiva läsaren* har ingen aning om att hon behöver göra *inferenser* till texten (Reichenberg 2008:56). ”Inom läsförståelsen handlar inferens om läsarens slutledningar utifrån hans eller hennes kännedom om texten, kombinerat med tidigare kunskap och erfarenheter” (Keene & Zimmermann 2003:168). De är inte vana vid att texten ger motstånd utan är vana vid att ”allt ska stå klart uttryckt i texten” och väljer därför att hoppa över viktiga partier som är svåra och förstå. *Den passiva läsaren* är även van att få hjälp av läraren att ta sig över eventuella hinder och försjunkar därför i passivitet, när hjälpen inte finns där. Genom att bli passiviserad frångås även möjligheter till att använda sig av lässtrategier, för att ta sig igenom ett textstycke och förstå vad som läses (Reichenberg 2008:56f). Det förhållningssättet menar forskare kan inleda en *inlärld hjälplöshet* (Reichenberg 2008:57). Elever med svag läsförståelse behöver nödvändigtvis inte ha svårt med avkodning av orden, utan har svårt med att förstå vad de har läst. Det leder till försämrat självförtroende och drar ner läsaren i en ond spiral, vilken är svårt att ta sig ur och de presterar sämre än de har kapacitet till (Reichenberg 2008:11f).

Bekvämlighetsläsaren däremot förstår vad hon läser, på grund av att de texter hon alltid läser är av samma karaktär och bjuder lite läsmotstånd. En bekvämlighetsläsare läser gärna böcker av samma författare och ur samma serie, där miljö och karaktärer sällan ändrar form. Exempel på sådana är Fem-böckerna. Den här formen av läsning leder enligt Reichenberg inte till någon läsutveckling (Reichenberg 2008:58f).

Den aktiva läsaren är en läsare med god läsförmåga. Att ha en god läsförmåga innebär inte per automatik att hon förstår allt hon läser. Däremot vet den goda läsaren hur man aktivt använder sig av lässtrategier, för att bättre förstå texter av olika genrer. Exempel på en sådan lässtrategi är när läsaren läser en ny text och börjar med att skumläsa texten, för att få en överblick, för att sedan fördjupa sig i texten, genom att läsa den mer noggrant. *Den aktiva läsaren* gör också *inferenser* till texten och är väl medveten om att texten inte ger förklaringar och mening till allt. *Den aktiva läsaren* gör även förutsägelser och tar risker i sin läsning. Genom att göra förutsägelser kan läsaren efter avslutat stycke gå tillbaka och se om hennes förutsägelser stämde och eventuellt revidera och förnya tidigare kunskaper, genom nya argument och fakta (Reichenberg 2008:60f).

Man blir inte en god läsare genom att enbart läsa mycket. För att få ut något av kvantitativ läsning behövs lässtrategier för att avkoda texten. Däremot rekommenderar hon kontinuerlig läsning varje dag, för att automatisera sin avkodning till orden och förstå dem bättre. För att förbättra elevernas läsförståelse krävs det duktiga pedagoger, vilka kan lära eleverna att läsförståelse inte serveras på ett fat, utan att den ger motstånd. Duktiga pedagoger lär dem också göra *inferenser* till texten och att [m]an måste vara vaken, observant och koncentrerad under en längre period” (Reichenberg 2008:63f).

Caroline Liberg menar i *Hur barn lär sig läsa och skriva* att det finns två typer av läsande och skrivande. Den första typen är *grammatiskt skrivande*. Det är en *stödstruktur*, vilken talar om att man hanterar bokstäverna på ett korrekt sätt. För att kunna läsa grammatiskt krävs även

fonologiska kunskaper, där den som skall lära sig att läsa ljudar fram varje bokstav och även lär sig bokstavens namn. Liberg förklarar det genom att ”varje bokstav har ett namn, ett visst ljud och en viss form, t ex bokstaven /p/ låter som /p/ och har formen <P, p>” (Liberg 2006:25f). Andra former av stödstrukturer eller lässtrategier ”är att bygga förförståelse för det som skall läsas eller skrivas, att dra slutsatser utifrån texten, bilder och sammanhanget, att ställa frågor till det man läser eller skriver och att sammanfatta det man läser och skriver” (Liberg 2006:27).

Den andra formen av läsande och skrivande kallar hon för *effektivt läsande och skrivande*, vilken för läsaren framåt i texten och jämförs med vardagligt lyssnande och talande. Liberg menar att man genom det effektiva läsandet och skrivandet kan meningsskapa och återskapa den värld vi lever i, genom att med läsningen finna information och genom skriften meddela sig för att berätta om något som man har upplevt etcetera. (Liberg 2006:27f).

Frank Smith, fokuserar i *Läsning* sina teorier på hur barnen uppfattar läsning och vad som krävs för att barnen skall få den rätta förståelsen. Han fokuserar även på att lärarna behöver bättre förståelse för själva läsprocessen, istället för att bara få redskap till att förbättra läsundervisningen. Trots att det finns ett stort antal olika läsinlärningsteorier, finns det enligt Smith alltid forskning som visar på att var och en av dem ger positiva resultat. Det är något han ger barnen lovord för. Det visar enligt Smith på att barnen är väldigt anpassningsbara till vad som erbjuds dem. Trots att dessa metoder visar på positiva resultat når de inte alla barn. Vad barnen behöver är lärare som har ”en förståelse av de speciella möjligheterna och kostnaderna (för barnet) hos de olika metoderna och läsmaterialen, en förståelse av de speciella barnen och vad de uppfattar som lätt och svårt, och en förståelse av läsningen och hur barn lär sig läsa” (Smith 2007:10ff).

Keene & Zimmermann betonar i *Tankens Mosaik* vikten av att förstå det som läses och inte bara rent tekniskt vara duktig på att avkoda en text och på att göra en allmän sammanfattning av texten. Läsning bör i stället handla om att verkligen förstå den text man läser och att bli engagerad och ställa frågor om texten och att söka svaren till vad man läser. Det handlar om att lägga om läsundervisningen till att den blir en tankeprocess. Det handlar också om att begripa vad som läses, genom att göra sig medveten om vad man tänker, för att bättre förstå texten. Den här formen av läsande kallar Keene & Zimmermann för att vara *metakognitiv* i sitt läsande. ”Att tänka kring sitt tänkande är en central del av läsandets mosaik, av vital betydelse för dem som går på djupet när de läser. ”Metakognition är en rörelse inåt, först medveten och sedan automatiserad, för att åter granska sin tankeprocess, utveckla tolkningen och reflektionerna för att förbättra den egna textförståelsen” (Keene & Zimmermann 2003:62). Lässtrategin går ut på ”att det finns kopplingar mellan texten och en själv, mellan texten och världen och mellan texten och andra texter” (Keene & Zimmermann 2003:46).

Det finns många femteklassare som är väldigt duktiga på att förstå ordens betydelse och textens mening; problemet är att de inte är engagerade i sin läsning. Barnen visar goda kvalitéer gällande att ”läsa ord på listor i läsförståelsetest” (Keene & Zimmermann 2003:38), problemet är att de inte kan sammanfatta en längre text de precis har läst, trots att läsningen av texten flöt på utan märkbara hinder. Barnen kan inte själva peka på vad de har förstått och vad de inte har förstått. Samma sak gäller vid högläsning av en text. Vad Ellin Keene kom fram till var att barnen var duktiga på att läsa, men de var mindre duktiga på att förstå vad de läste (Keene & Zimmermann 2003:38).

När en person läser kan den också bygga föreställningsvärldar med olika faser. Med föreställningsvärld menas att det hänvisas ”till den värld av förståelse som en person besitter vid en given tidpunkt” (Langer 2005:23). Faserna som refereras till är valmöjligheter, vilka hela tiden förändras och är återkommande under läsningen. Faserna som är subjektiva bygger på läsaren

och texten, vilket innebär att de ”baseras på en viss läsaers erfarenheter och förväntningar i transaktionen med en viss text” (Langer 2005:31).

Enligt Judith Langer är det fyra faser och första faser benämns, ”[a]tt vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld”, vilket innebär att läsaren först är utanför den föreställningsvärld som finns i texten och sedan kliver in i den. När läsaren väl är inne i texten, försöker hon skapa sig en bild av vad den handlar om, genom att försöka reda ordning och genom det skapa en föreställningsvärld. Föreställningsvärlden om karaktärer, handling och miljö som skapas, baseras på egna erfarenheter och av den information som finns om texten. Det här förfarandet är något som upprepas genom hela texten när det dyker upp nya uppfattningar.

Den andra faser benämns, [a]tt vara i och röra sig genom en föreställningsvärld” och innebär att läsaren fördjupar sig i texten. Fördjupningen görs genom att använda sig av tidigare egna erfarenheter, texten självt och sammanhanget i texten. All ny information används nu till att ifrågasätta känslor, motiv, orsaker, innebörder och relationer. Läsaren använder sig då av all samlad erfarenhet för att göra sig en bild av vad texten handlar om.

Den tredje faser benämns, ”[a]tt stiga ut och tänka över det man vet” Den går stick i stäv med de två första faserna, vilka går ut på att använda sin kunskap och erfarenhet till att skapa ordning i textvärldarna som utvecklats och därigenom bygga textvärldar. I den här faser använder läsaren redan skapade textvärldar för att förbättra sina kunskaper och erfarenheter. Läsaren använder föreställningsvärldarna och gör reflektioner till egna erfarenheter hon hade innan hon läst texten. Den här faser används inte lika ofta som de två tidigare enligt Langer, trots att det är först i den här faser läsaren gör *inferenser*. Orsaken till att den inte används lika ofta är att det krävs ytterligare litterära erfarenheter innan man påverkas av en text och att alla texter inte tangerar läsarens liv.

Slutligen, den fjärde faser som benämns, ”[a]tt stiga ur och objektifiera upplevelsen”. I den här faser distanserar sig läsaren från den föreställningsvärld som har skapats och reflekterar över den. ”Det är nu som vi objektifierar vår förståelse, vår läsoplevelse och själva texten. Vi begrundar dem, dömer dem och kopplar dem till andra verk och upplevelser” (Langer 2005:34). Läsaren kan nu också fundera över författarens avsikter med texten. De flesta läsare kommer dock bara till fas två i att bygga föreställningsvärldar (Langer 2005:31ff).

Elever bygger sina föreställningsvärldar efter vad som är politiskt och socialt korrekt. De bygger även föreställningsvärldar efter sociala faktorer, men även efter vad de har för mening och mål med sin läsning och efter lärarens indirekta påverkan om vad som förväntas och önskas. Elevens sätt att närma sig en text är subjektiv och förändras hela tiden efter sociala sammanhang. ”I verkligheten är varje föreställningsbyggande erfarenhet olik andra: för olika personer i samma situation, för samma person i olika situationer och för samma person i samma situation vid ett annat tillfälle.” Langer menar dock att läsaren inte enbart bygger föreställningsvärldarna, utan texten inverkar även på innebörden. Föreställningsvärldarna byggs utifrån de erfarenheter och den interaktion som skapas i och utanför klassrummet och är en spegling av elevernas tankar (Langer 2005:54f).

Läsmiljö

PISA-rapporten menar att närstående personer till eleverna har betydelse för läsutvecklingen och läsintresset. Med närstående personer menas i det här fallet bland annat föräldrar och lärare. Föräldrarnas roll har stor betydelse under elevernas uppväxt, vilka gradvis initierar eleverna till att läsning är meningsfullt. När eleverna senare kan se fördelarna med läsning för skolarbetet och

för att lättare internaliseras i samhället, blir de stimulerade till fortsatt läsning och därmed mer självbestämmande (PISA 2009:70).

Även PIRLS-studien visar att hemmiljön är viktig för elevens utveckling av läsförmågan. I de hem där läsning befrämjas utvecklar eleverna en god läsförmåga. Läsförmågan skall enligt rapporten även påverkas av vilka *utbildningsresurser* som finns i hemmet, i form av bland annat litteratur och föräldrarnas utbildning. Det visar sig också att föräldrarnas attityder till läsning har påverkan på hur väl eleverna skall utvecklas. Elever till föräldrar med en positiv inställning når högre läsprovresultat, än de elever som inte har föräldrar med lika positiv inställning. Antalet föräldrar som är positivt inställda till läsning ligger kvar på samma höga nivå som i tidigare undersökning. Rapporten påvisar dock att andelen svenska elever som når högre läsprovresultat minskar (PIRLS 2006:77). Värt att nämnas är att elever med positiv inställning till läsning presterar bättre läsprovresultat än de som är negativt inställda till läsning.

Det är även av betydelse för läsförmågan att föräldrarna avsätter tid för läsning tillsammans med barnen. Här ligger Sverige i topp tillsammans med Norge och Island. Norge har flest föräldrar som ägnar mer än fem timmar i veckan till att läsa men svenska föräldrar kommer tätt efter. Dock har antalet elever som tillhör toppskiktet gällande provresultat minskat bland svenska barn, jämfört med 2001 års undersökning (PIRLS 2006:76).

PISA-rapporten tar även upp att lärarens roll har stor betydelse för elevernas läsutveckling och läsintresse. En engagerad lärare bidrar till att eleverna blir aktiva och avancerade läsare i kontrast till en oengagerad lärare, vilken istället underminerar elevernas möjligheter att bli framgångsrika läsare (PISA 2009:70f).

Läsmiljön spelar roll för att minska det passiva läsandet. Faktorer som kan orsaka passiv läsning är störande stimuli, vilket bidrar till passivitet i läsningen. Resultatet blir att de inte orkar genomföra uppgiften med den noggrannhet som krävs och vill snabbt ta sig igenom texten för att göra någonting nytt (Reichenberg 2008:57).

Att läsa tillsammans med en vuxen eller annan avancerad läsare är viktiga egenskaper att lära sig, enligt Liberg. Genom att läsa med någon vuxen lär sig barnen bland annat hur man betar sig som läsare, men det är också viktigt ur ett intresseväckande perspektiv för läsning. Barnen kan bland annat lära sig hur man tar sig in i en text och senare tar sig ur densamma, för att sedan reflektera över det man har läst och även relatera till egna erfarenheter (Liberg 2006:37ff).

En av de viktigaste egenskaperna för att lära sig läsa och skriva är ”att barnet ska ges möjlighet att få utveckla sin språkliga och meningsskapande förmåga” (Liberg 2006:147) och att barnet efter egna förutsättningar, intressen och kunskapsnivåer får den anpassade läsinlärningsnivå som den kräver. Det är även viktigt att barnen får möjlighet att uttrycka sig och ta del av andra personers mening. Att barnen får delta och reflektera över mer språkligt avancerade situationer främjar barnens språkliga utveckling (Liberg 2006:147ff). Barn som får möjlighet att delta i boksamtal, där ett mer situationsberoende språk praktiseras, utvecklas mer positivt i sin läsutveckling än andra barn i samma sociala grupperingar. Det betyder dock inte att alla barn som deltar i situationsberoende samtal har samma fördel. Fördelarna gäller främst de barn som har läsande föräldrar. Läsande föräldrar som umgås med andra läsare talar på ett sätt som är till gagn för barnens fortsatta läsutveckling. Viktigt att påpeka är att de fördelaktiga situationsberoende samtalen inte nödvändigtvis behöver handla om boksamtal. Liberg (2006:133) påpekar även att ”[m]otorn i alla typer av språkande (tal-, skrift- och teckenspråk) är en önskan att vara meningsskapande och meningsvidmakthållande deltagare i ett socialt sammanhang. Läs och skrivundervisning som bygger på ett socialinteraktionistiskt och sociokulturellt synsätt skiljer sig radikalt från mer traditionell läs- och skrivundervisning”.

De lässtrategier som föreslås är att barnen först får möjlighet att delta i situationer där effektivt läsande och skrivande ingår och att barnen får rätt att anpassa sig efter egen förmåga. Det är också viktigt att barnen får möjlighet att ta del av meningsskapande talande, skrivande, lyssnande och läsande. Därefter ska barnet få möjlighet till reflektion, för att åter föras tillbaka till situationen där det effektiva läsandet och skrivandet pågår. De texter och skrifter som barnen först möter tas från barnets direkta närhet i form av böcker, filmer, skyltar etcetera. Fördelen med det är att dessa artiklar ingår i barnens vardagslek och blir till hjälp i meningsskapandet. Liberg föreslår även att förskola och skola med fördel kan fyllas med dessa texter. Genom detta förs barnen sakta fram emot mer avancerad läsning (Liberg 2006:151f)

En viktig del när det handlar om att lära barn läsa enligt Smith är att läsa med dem och för dem. När barn läser och inte förstår kan de använda sig av olika strategier som att gissa ordets betydelse, eller med hjälp av sina fonetiska kunskaper försöka sig på att ljuda sig fram med hjälp av kontexten, eller som tredje alternativ att fråga en vuxen om hjälp. Fördelen med att få en annan vuxen persons hjälp istället för en lärares, av vad det står, är att ordet innefattas av en kontext som får en funktion och inte bara ett tomt ljud som står skrivet på svarta tavlan. Att barn får den hjälpen att identifiera ord i en kontext gör att de till slut lär sig att själva känna igen och sätta ord i sammanhang samtidigt som de frigör sig från vuxenhjälp. Kontentan av att få meningsfull hjälp till meningsfull text gör inte barnen bekväma, utan snarare effektiva läsare. Genom att lära sig språket i meningsfulla situationer lär sig barnen även att använda språket på ett meningsfullt sätt och "[b]arn lär sig inte bara om läsning när de läser utan också om språket" (Smith 2007:86f).

Att läsmiljön är av betydelse beskriver Langer genom att beskriva hur en middle school i USA hanterar sin stödundervisning. Istället för att bedriva undervisningen i konventionella klassrum har skolan inrett ett rum som har stora bord att sitta vid och stora fönster, vilka släpper in mycket ljus på dess pastellfärgade väggar. Rummet är dekorerat med gröna växter, trivselskapande mjuka möbler och välfyllda bokhyllor, vilka inbjuder till läsning. Fyra lärare arbetar i lag och strävar efter ständig förbättring i sin undervisning. De hjälper eleverna genom att ge dem individuell stödundervisning, för att de skall få en mer berikande läsoplevelse. En övning vilken leds av en elevassistent och går ut på att låta eleverna arbeta med en text i mindre grupper. I grupperna diskuterar de texten för att få en ökad individuell förståelse. "Den här gruppen av elever som får stödundervisning, ägnar sig åt väldigt litterära aktiviteter: de använder olika faser, utforskar horisonter av möjligheter och använder både den sociala kontexten och själva texten för att utforska idéer medan de försöker utveckla sina tolkningar" (Langer 2005:128). Eleverna får här möjlighet att ta del av andra läsares erfarenheter och tolkningar, vilket är en förutsättning vid kollektivt meningsskapande. Genom att diskutera texter i grupp kan eleverna få hjälp att bättre förstå en text, som en elev skrev i sin anteckningsbok. "Jag tycker att den [berättelsen] är ganska bra nu för att vi har diskuterat den och jag har liksom börjat förstå den bättre...Jag bara gillar den för att vi alla pratade om den och jag tycker att det är roligt att höra de andras åsikter" (2005:124ff).

Den traditionella klassrumsmiljön i Norge på 1980-talet, där bänkar står uppradade en och en eller två och två håller mer och mer på att försvinna. Speciellt opassande är den när det gäller möblering med datorer. Arne Trageton som arbetar med läsinlärning genom datorn ger en beskrivning av hur det var i slutet av åttiotalet när datorer började komma in i klassrummen. Klassrummen möblerades genom att sätta in bänkarna mot väggen. Möbleringen medförde att pedagogen inte fick möjlighet till ögonkontakt med eleverna. Orsaken till att datorerna ställdes så är att "man trodde att överföring av information var tillräcklig för en effektiv inlärning skulle kunna äga rum" (Trageton 2006:45). Tjugo år senare har antalet datorer minskat till hälften och

eleverna sitter två och två när de arbetar med dator och bänkarna har flyttats om så att läraren har ögonkontakt med eleverna. Idag har möjligheterna till att inreda och ge eleverna en god läsmiljö blivit ännu bättre genom att lärarna helt enkelt har lärt sig av tidigare misstag, samtidigt som skolarbete med IKT (Informations- och kommunikationsteknologi) blivit allt vanligare. Trageton menar att barn arbetar bäst två och två och att barn inte är vana vid att arbeta i grupp (Trageton 2006:46ff).

Textrelevans

Relevansen i texterna är också viktiga faktorer för eleverna. Om eleverna kan känna igen och relatera till texterna ökar läsförståelsen. Även relevansen av texter har betydelse för läsförståelsen. PISA undersökningen påvisar att relevanta texter som appellerar elevernas intresse förstås bättre än texter som enbart har till uppgift att utmyнна i förbättrade provresultat (PISA 2009:70f).

En viktig egenskap med de texter eleverna läser i sina läroböcker är att de väcker deras *läslust*. För att göra det krävs att texten ”har en hög grad av läsbarhet”. Några kriterier för att boken skall ha en hög grad av läsbarhet är, att den har en appellerande framsida, vilken lockar in läsaren och att förordet är skrivet till eleverna, som genom det får ta del av hur boken bäst läses. Det som också lockar till vidare läsning är att det finns en återkommande författarröst i texterna (Reichenberg 2008:14ff).

Caroline Liberg menar att textens innehåll är det viktigaste när det gäller att möta en text. För att skapa goda läsförutsättningar är det viktigt att barnen får tillgång till litteratur där personerna i böckerna har en progression som speglar en utveckling. I så kallad ”skräplitteratur” uppvisar huvudpersonerna ”stereotypi i språk-, person- och miljöteckning” (Liberg 2006:180). Om barnen tenderar att framförallt läsa den här typen av litteratur ser Liberg det som de vuxnas uppgift att leda in barnen till annan litteratur, i form av fortsättningsböcker. Exempel på lämpliga fortsättningsböcker är *Kulla Gulla* av Martha Sandwall-Bergström, *Elvis Karlsson* böckerna av Maria Gripe, *Anne på Grönkulla* av Montgomery, *självtbiografen* av Laura Ingalls Wilder och *Sagan om ringen* av J.R.R Tolkien. Dock skall tilläggas att skräplitteratur visst kan läsas, men den bör senare diskuteras med någon vuxen som har läst texten (Liberg 2006:180f).

Den starkaste tesen Smith driver, är att läsningen måste vara meningsfull och att ”inlärning av ord sker lättast genom meningsfull läsning” (Smith 2007:86). För att läsningen skall bli meningsfull kräver det av läsaren att hon förstår kontexten och kan göra jämförelser med tidigare erfarenheter. Meningslös läsning motarbetar detta genom att varken texten eller enskilda ord ger tillräckligt med information till att förstå. Läsning handlar om att förstå och för att förstå behöver läsaren ställa frågor kring texten och få dessa besvarade (Smith 2007:151f).

Det som är avgörande för att barnen skall lära sig läsa är helt enkelt att de får möjligheten att läsa. Meningsfull läsning handlar om att förstå det man läser och att man läser. Det handlar inte om en massa olika uppgifter som behandlar ord eller olika textsekvenser som saknar mening. Den typen av övningar kallar Smith för nonsens när det gäller läsinlärning. Dock behöver läsare kunskaper kring läsning för att de skall bli effektiva i sitt utövande och de är ”(1) att *det skrivna språket är meningsfullt* och (2) att *det skrivna språket skiljer sig från det talade språket*” (Smith 2007:158).

En förutsättning för det är att de kan skilja på ordens utseende och att ordens utseende står för olika saker. Exempel på det är att en uppsättning ord står för ordet ”häst” och en annan uppsättning ord står för ”ko”. På så vis blir orden plötsligt meningsfulla och inte bara en samling

tecken. Det handlar alltså om att förstå det man läser och kunna göra paralleller till tidigare läst text eller andra tidigare upplevelser. Det handlar även om att förstå att talspråk inte är det samma som skriftspråk. De stora skillnaderna är ”ordval, grammatik, meningsbyggnad, komplexitet och formella drag” (Smith 2007:161)

Keene & Zimmermann är noga med att betona vikten av att förstå det som läses och menar att erfarna läsare vet när en text är meningsfull och begriplig. De menar även att erfarna läsare kan se när den inte är meningsfull och begriplig (Keene & Zimmermann 2003:62).

De diskuterar också om en text är *mottagarinriktad* eller *icke mottagarinriktad*. Den mottagarinriktade texten är för läsaren bekant i den meningen att läsaren kan göra förutsägelser om texten och att hon känner igen dess form och innehåll. Den icke mottagarinriktade texten är svår att förstå och ej anpassad för den tilltänkta mottagaren. Det betyder dock inte att alla barn i en viss ålder kan ta till sig en text som är tänkt att passa dem. Den text som är mottagarinriktad för den ena behöver inte vara mottagarinriktad för den andra (Keene & Zimmermann 2003:107).

Lässtrategier

Metakognition i läsningen visar sig vara av stor betydelse för att framgångsrikt uppfatta en text. Den här medvetenheten gör enligt PISA 2009 att eleven frigör sig från läraren och kan själv behandla den information som texten ger. Metakognition i läsningen visar sig också stå i relation till goda läskunskaper. Med det menas att goda läskunskaper och en medvetenhet till vad personen läser ökar förståelsen till textinnehållet. Metakognitionen hjälper även till att öka medvetenheten i att använda olika lässtrategier. Läsaren lär sig från texterna genom att aktivt göra *inferenser*. Ett sätt att uppnå en god uppfattning av texten är att ställa frågor till den. Frågorna är i form av när, var, vart, varifrån, hur och varför karaktär. Genom att generera den här typen av frågor och även besvara dem får läsaren en bättre förståelse för det som har lästs. Ett annat sätt att bättre förstå en text är att stryka under viktiga avsnitt eller svåra passager och senare sammanfatta dessa (PISA 2009:72).

För att förstå en text krävs av läsaren att hon använder sig av tidigare kunskaper ”om ordens betydelser, språkliga restriktioner och sin kunskap om innehållet”. Vid avkodning av texten behövs kunskaper som att göra *inferenser* och kunna se samband mellan orsak och verkan. För att kunna göra det krävs att texten har ett ”murbruk” av orsak-och-verkan-samband vilka bygger samman tegelstenarna. Exempel på murbruk är ord som ”därför att”, ”alltså”, ”beroende på” etcetera. Murbruket gör att texten blir mindre informationstät och därigenom lättare att förstå (Reichenberg 2008:25f).

Textsamtalet är en viktig strategi för att förstå en text och för lärandet. Genom textsamtalet befäster läsaren sin kunskap om handlingen, genom att man får möjlighet att jämföra, diskutera och argumentera för sina tankar Reichenberg 2008:68).

Även Aidan Chambers är förespråkare av textsamtal. Han menar att textsamtalen bör ske ett tag efter avslutad läsning och att ett tidsuppehåll är viktigt för att läsaren skall hinna reflektera över texten. Han säger att ”[e]n helg brukar vara lagom, två veckor är för långt, såvida det inte är en kort text som man hinner läsa precis innan samtalet” (Chambers 2003:96f).

De lässtrategier som dominerar i svenska skolan är muntliga och skriftliga sammanfattningar. Enligt uppgift får två tredjedelar svara muntligt på vad de har läst och hur de har uppfattat texten. Ännu fler elever svarar att de får ge någon form av skriftlig respons. Den skriftliga responsen består i att skriva någon form av sammanfattning eller att svara på frågor i övningsböcker. Undersökningen visar även att de elever som får möjlighet att arbeta tillsammans med andra

elever och diskutera texterna i grupparbeten är få, vilket visar att läsforskare har ett sociokulturellt perspektiv. Enligt PIRLS undersökningen arbetar lärarna mer sällan med lässtrategier som att göra *inferenser*, jämföra text med andra texter eller att visa på att eleverna har förstått vad de läst (PIRLS 2006:87).

Att läsa tillsammans med en vuxen eller annan avancerad läsare är viktiga egenskaper för barnen att lära sig. Genom att läsa med någon vuxen lär de sig bland annat hur man betar sig som läsare. Men det är också viktigt ur ett intresseväckande perspektiv för läsning. Barnen kan bland annat lära sig hur man tar sig in i en text och senare ta sig ut ur densamma, för att sedan reflektera över det man har läst och även relatera till egna erfarenheter (Liberg 2006:37ff). Liberg refererar till hur Langer beskriver hur man rör sig i texter (Langer 1995:15ff). Det beskriver hur man genom att bekanta sig med texten närmar sig textinnehållet, för att senare gå mer på djupet och funderar på motiv, känslor och relationer i handlingen. Sedan tar läsaren ett steg ur texten och gör jämförelser med tidigare läserfarenheter och andra erfarenheter. Slutligen distanserar sig läsaren från texten och gör jämförelser med tidigare lästa texter och utsätter texten för kritisk granskning.

När barnet försöker frigöra sig för att läsa och skriva själv, har barnet kommit till fasen som kallas *preläsande* och *preskrivande*. Det är i den här fasen barnet utför ett begränsat effektivt läsande och skrivande. Här börjar barnet att bete sig som en riktig läsare och skrivare genom att använda sig av strategier för läsning och skrivning. Barnet vänder blad i boken, skriver olika krumelurer på papper och slår på datorns tangentbord. Den här fasen är viktig för att ge barnen de kunskaper som krävs för att lära sig ”hantera olika typer av visuella symboler; våga och vilja prova på att läsa och skriva; inte ge sig, utan läsa på och skriva på och få insikt i samspelet mellan bild och text” (Liberg 2006:43ff).

Barnet går vidare in i ett *situationsläsande* och *situationsskrivande*. Här kan barnet dra slutsatser genom sammanhanget i texten, genom att känna igen sammanhang där texten förekommer. Exempel på det är ordet <MJÖLK> som står skrivet på mjölkpaketet. Däremot klarar barnet inte av att läsa ordet <MJÖLK> om det står skrivet på ett papper som inte har relation till mjölkpaketet. Genom situationsläsande lär sig barnen att bekanta sig med nya ord. Genom situationsläsandet och situationsskrivandet lär sig barnen att ta sig vidare i konsten att lära sig läsa och skriva. Utifrån de här strategierna har barnet lärt sig att gå vidare med sin läsning till vad som kallas *helordsläsande* och *helordsskrivande*. Det betyder att läsaren inte ljudar fram ordet och är inte beroende av sammanhanget texten står i utan kan läsa orden i sin helhet. Liberg skriver att namn på nära och kära är de vanligaste orden barnen först lär sig helordsläsa och helordsskriva (Liberg 2006:46ff).

Nu går barnet vidare till att praktisera ett utvecklat läsande och skrivande. Det innebär att barnet klarar av både långa och korta texter utan att allt för ofta stanna upp och ljuda sig igenom ordet. Barnet blir nu mer självständigt och har inte samma behov av att läsa tillsammans med någon vuxen, eller annan avancerad läsare. Den stora skillnaden mellan en utvecklad och avancerad läsare är att den avancerade läsaren kan röra sig mer fritt genom de fyra sätt som Langer delgivit oss. Barnet lär sig även senare att bli avancerad skrivare, detta tar dock längre tid. När barnet nu har kommit så här långt i sin utveckling har de sociala stödstrukturerna stor betydelse. Barnet har genom de sociala stödstrukturerna någon att föra samtal med om det som läses och skrives och kan på så vis leda barnen genom utvecklingen. Liberg påpekar åter igen att det är viktigt att ha en vuxen eller annan avancerad läsare vid sin sida. Det är viktigt för att stimulera den inre drivkraft barnen har att lära sig läsa, skriva och arbeta med olika lässtrategier. Genom språklekar kan man låta barnen tala om texter på ett roligare och mer spännande sätt. Barnen får då genom leken möjlighet att närma sig grammatiskt skrivande och grammatiskt läsande. Viktigt är att barnen i dessa samtal och lekar även får möjlighet att tala om hur och

varför de läser och skriver. Ett annat sätt att framkalla meningskapande sammanhang är att skapa *språkrum* där barnen tar aktiv del av olika ämnen. Tanken med dessa språkrum är att de skall skapa förundran och väcka barnens nyfikenhet att skapa scenarier där de får möjlighet att skriva, läsa och dramatisera olika händelser. Ett sådant arbete inbjuder till att utveckla sitt meningsskapande (Liberg 2006:153f). ”I den spänning, utmaning och kontrastverkan som präglar de här mötena uppstår ett lärande. I ett utvecklingspsykologiskt perspektiv kan man med Vygotskys stämman tala om skillnaden, *differensen*, mellan det man kan just nu och det man skall lära sig, som grunden för lärande” (Liberg 2006:154). Differensen kallar Vygotsky för zonen för proximal utveckling. Med det menar han att lärande uppstår i skillnader och att inte tänka och tycka likadant (2006:154).

Karaktäristiskt för dessa språkrum är att de är välfyllda med olika texter. Dels med texter som finns i böcker och andra medier och dels med barnens egenproducerade texter. Böckerna som finns tillgängliga kan antingen väljas efter olika teman eller efter elevernas önskemål. När läsning sker på egen hand, kan läsningen med fördel dokumenteras i loggböcker, som de kan ha till underlag för reflektion och återberättande av texterna vid boksamtal mellan lärare och elever. När ett barn skall läsa en text är det bra att förbereda sig på vad texten kommer att handla om, genom att skapa sig en förståelse. Ett sätt är att göra en bok koffert, vilken innehåller olika saker som bokens innehåll tar upp. Man tar sedan hjälp av innehållet i kofferten när man skall samtala, göra förutsägelser om texten, dramatisera eller skriva om innehållet. För det finns en utvecklad textsamtalsmodell, vilken ger läsaren stöd i läsförståelsen. Det stödet baseras på vad som utmärker duktiga läsare. En duktig läsare ställer frågor om texten samtidigt som han läser texten. Frågorna är av den karaktären som läsaren förväntas kunna få svar på under läsningen. Läsaren vill även med frågorna reda ut oklarheter och komma ihåg vad hon läst. Slutligen vill hon även göra förutsägelser om vad som kommer att hända härnäst. Den här tekniken handleds först av läraren och efter ett tag kan eleverna själva genomföra tekniken och på så vis lära sig att närma sig och på ett mer framgångsrikt sätt möta och förstå vad de läser (Liberg 2006:157ff).

Smith driver en tes om att alla kan lära sig läsa, förutsatt att de har någorlunda syn. Han menar att läsning är något barnen lär sig av sig själv och inte något som vuxna lär dem. Läsning är inte något som går att lära ut, snarare är det så att vuxna har en tendens att stjälpa barnen i deras läsinlärning, genom att göra läsinlärningen svår. Det finns heller inga läsinlärningshinder som exempelvis dyslexi som gör att barn inte lär sig läsa. Det enda som kan stå i vägen enligt Smith är det egna intresset för läsning eller att barnen får betala ett för högt pris, genom att ”de får en felaktig uppfattning om vad läsning är” (Smith 2007:17).

För att bättre förstå läsning krävs det att vi gör förutsägelser om texten och dess handling. För att göra det använder vi oss av tidigare upplevda erfarenheter för att förstå nuet och framtiden. Exempel på sådana förutsägelser kan till exempel göras genom att relatera det lästa till tidigare läst text. Skälet till varför vi vill göra förutsägelser till en text kan enligt Smith förklaras genom tre skäl; det första skälet är att vi lever i en värld full av förändringar där människan lever mer i en nära framtid än i nuet och att vi genom dessa förutsägelser kan förutsäga och även undvika vissa kommande situationer. Vid läsning kan det liknas vid att en erfaren läsare alltid ligger lite före i texten än vad hjärnan uppfattar. Läsaren kan på så vis undvika och reda ut eventuella svårigheter som uppdragas, för att slippa så kallat *tunnelseende* (Smith 2007:102ff).

Med tunnelseende menar Smith att hjärnan kan få problem att bearbeta de *visuella informationer* som uppkommer vid exempelvis läsning. Orsaker till tunnelseende kan vara att barnet läser något som för henne verkar meningslöst. Det som är meningsfullt för en vuxen behöver inte vara meningsfullt för barn. Om det barnet läser, inte går att förutsäga, kan det skapa tunnelseende. Detta kan i sin tur bero på att barnet inte har de relevanta kunskaper om texten som

behövs. Genom att ge henne relevanta kunskaper kan texten bli förståelig och tunnelseendet kan försvinna. Tunnelseende kan även orsakas av att läsaren inte tar risker i sin läsning, utan envisas med att läsa varje ord i texten korrekt. Smith menar att om läsaren inte tar risker i sitt läsande och gör uppenbara felläsningar, kommer personen aldrig att bli en effektiv läsare (Smith 2007:44f). ”Ett gemensamt drag hos dåliga läsare på mellan- och högstadiet är att de läser som om de inte förväntade sig att det som de läser är meningsfullt, som om nyckeln till läsning är att avläsa varje ord rätt. Men ju mer de försöker avläsa varje ord rätt, ju mindre ser de, ju mindre förstår de och ju sämre blir deras läsning i varje avseende” (Smith 2007:46).

Det andra skälet till varför vi vill göra förutsägelser till en text, är att det finns så många val- och tolkningsmöjligheter och att vi därför tvingas begränsa dessa genom att utesluta några. Ett ord i en text kan ha flera lexikala betydelser och grammatiska funktioner, men när man läser en text är det bara en av dessa betydelser som intresserar läsaren.

Det tredje skälet är att läsaren förutsätter betydelsen av ordet och minimerar därmed val och tolkningsmöjligheterna, annars hade det blivit alltför många valmöjligheter (Smith 2007:105f). Vad han menar med ordet förutsägelse är att: ”förutsägelse är en eliminering i förväg av osannolika alternativ” (2007:106).

Lärares roll gällande barnens läsinlärning är avgörande för barnens fortsatta läsintresse. Det handlar om att göra alla barnen delaktiga och inspirerade till meningsfull läsning (Smith 2007:175). ”Barnen måste se det meningsfulla i läsningen, så läraren måste se till att läsningen – och läsinlärningen – blir meningsfull för barnen [...] läraren måste hjälpa barnen att läsa genom att göra läsningen lätt, inte genom att göra den svår” (2007:176).

Dessa argument ser Smith som självklara när det gäller läsinlärning. Däremot finns det många strategier som inte är lika vänliga utan snarare stör läsinlärningen. Nedan ger Smith nio regler som INTE skall följas, när det kommer till läsundervisning.

- Se till att barnen tidigt behärskar läsreglerna.
- Se till att fonetiken lärs in och används.
- Lär ut bokstav för bokstav, ord för ord, och försäkra dig om att barnen lärt in dem innan de får gå vidare till nästa.
- Perfekt avläsning av ord ska vara det primära målet.
- Motverka gissningar, kräv att barnen läser noggrant.
- Kräv ordagrann läsning.
- Rätta felen omedelbart.
- Identifiera och behandla barn med läsproblem så tidigt som möjligt.
- Använd varje tillfälle i läsundervisningen till att förbättra barnens stavning och skriftliga uttrycksätt och se även till att de talar korrekt svenska. (Smith 2007:176ff)

Vad han däremot rekommenderar skall göras, är att ge barnen goda förutsättningar genom att läraren gör läsning och läsinlärning ”meningsfull, behaglig, användbar och ofta förekommande för barnen” (Smith 2007:182). Dessa förutsättningar gäller både för barn som redan kan läsa och för dem som inte kan läsa. Det som också förordas för de icke läskunniga är att det alltid finns någon som kan läsa för dem. Det behöver nödvändigtvis inte vara en vuxen utan det går bra med ett barn. Det viktiga är att någon läskunnig person läser för dem. Det Smith hävdar hjälper de icke läskunniga barnen, när någon läser i deras ställe är:

- Att förstå hur text fungerar.
- Att bli bekant med skriftspråket.
- Att få chans att lära sig. (Smith 2007:182ff)

Med betoningen att läsa för barn, menar Smith att det inte handlar om att läsa speciell litteratur som skulle vara bättre lämpad för dem. Det handlar om att all form av text är bra att läsa, om bara barnet uppfattar det som intressant och meningsfullt. Han menar att barn kan lära sig mer av att läsa på en reklamskylt eller på ett kolapapper, än vad de gör av att läsa böcker och göra övningsuppgifter. Smith menar också att det finns alltför mycket meningslösa texter som inte skall läggas för mycket relevans till. Dessa texter kan läsas, men bara i förbifarten (Smith 2007:184f).

För att en läsare skall bli framgångsrik i sitt läsande, krävs det att de är engagerade i sin läsning. Vad Keene & Zimmermann menar med det är att barnen behöver lära sig när de begriper och när de inte begriper vad de läser. De måste också lära sig att veta när det är viktigt att förstå en text och hur de skall bära sig åt för att förstå den (Keene & Zimmermann 2003:53).

Vad det till stor del handlar om när läsaren skall förstå en text, är att den sätts i relation till den som läser texten, till andra texter eller till dess omvärld. Det är även viktigt att tänka och ställa frågor om texten och "[a]tt tänka kring sitt tänkande". Det beskrivs som metakognition och går till så att läsaren går på djupet i sin läsning. "Metakognition är en rörelse inåt, först medveten och sedan automatiserad, för att åter granska sin tankeprocess, utveckla tolkningen och reflektionerna för att förbättra den egna textförståelsen" (Keene & Zimmermann 2003:62).

För att fortsatt utveckla sin läsförståelse och sin lässtrategi är det meningsfullt att bedöma vad som är det väsentliga i en text. Det handlar om att på ordnivå se vilka ord som är de vanligtvis viktigare innehållsorden och vilka som är funktionsord. Sedan går läsaren vidare och fokuserar på meningsnivån, vilken innehåller så kallade nyckelmeningar. Dessa är viktiga att utkristallisera ur texten. Till sist avslutar läsaren med att gå upp på textnivå och tar ut det viktigaste ur texten i form av tema, motiv, symboler etcetera (Keene & Zimmermann 2003).

Läsning handlar också om att ställa frågor kring texten för att gräva djupare. Det handlar om att läsarna skall "bli medvetna om de frågor de har om texten före, under och efter det att de läser en bok eller lyssnar till någon som läser högt" (Keene & Zimmermann 2003:130). Frågorna kan handla om att förstå vad boken handlar om, fundera över vad som skall hända här näst i texten eller att hitta eventuella svar i texten (Keene & Zimmermann 2003:139).

Det finns idag en rörelse som påstår att barnen bäst lär sig läsning genom att skriva. Trageton menar att barnen tillsammans med en dator har lättare att skriva än att läsa och att det är lättare att skriva med dator än att skriva med penna på papper. Han menar även att genom skrivandet på datorn går lärarens roll från att vara undervisande till "att stimulera bearbetning och lärande" (Trageton 2006:9). Exempel på hur barn lär sig läsa genom att skriva, beskrivs med att barnen har ordböcker där de skriver in nyckelord eller andra ord de minns ifrån en text. Först skriver de ner lösryckta ord för att sedan systematisera skrivandet genom att varje ord börjar på samma bokstav. Genom att systematisera orden lär sig barnen att hitta första bokstaven på tangentbordet och första ljudet i ordet. Varje enskilt barn väljer själv vilken begynnelsebokstav och ljud de vill börja systematisera. När barnen har skrivit ord med varje begynnelsebokstav i alfabetet gör de "riktiga ordböcker" där de får möjlighet till att lära sig hitta första bokstaven och första ljudet till orden. Det här arbetssättet stödjer ordbildsträning och den stora fördelen med att låta varje barn skriva sin egen ordbok på datorn är att de blir mer "individuella och elevenpassade ordböcker med en personlig vokabulär som bygger på den enskilde elevens intressen och begreppsliga förståelse" (trageton 2006:70f).

Resultat av undersökningar

PISA-rapporten som ännu inte är helt sammanställd pekar på att motivation, attityd och beteende är viktiga faktorer gällande läsning. Den pekar också på att engagemanget är av avgörande betydelse för hur god läsförståelsen blir. Engagemanget hos läsaren bidrar till att läsningen blir något personligt, vilket även påverkar ämnesvalen i läsningen. (PISA 2009:69f)

Rapporten påpekar också på att läsning är något som är av stor betydelse för elevernas framtid i vårt kunskapssamhälle. Och att det är viktigt för dem att i tidig ålder lära sig att läsa och förstå det de läser. Men det betyder också att goda läskunskaper inte alltid är synonymt med god läsförståelse. Rapporten nämner att det inte räcker att skaffa sig goda läskunskaper i tidig ålder och nöja sig med det, utan att det är viktigt att fortsatt utveckla sin läsning och läsförståelse. Elever som har en dåligt utvecklad läsförståelse får det ofördelaktigt i samhället, jämfört med dem som har god utvecklad läsförståelse. Anledningen till att goda läskunskaper och god läsförståelse är viktig är att läsning inte bara berör humanistiska ämnen, utan även påverkar förståelsen i andra ämnen. Det innebär att dåligt utvecklad läsning och läsförståelse blir ett hinder i sig självt gällande fortsatta studier på befintlig och mer avancerad nivå (PISA 2009:166).

Resultaten av läsförståelseundersökningen i PISA 2009 har ännu inte meddelats utan förväntas att publiceras den 7 december 2010. Tidigare resultat från 2006 visar enligt Skolverket på att:

[i] läsförståelse presterar svenska 15-åringar över OECD-genomsnittet och det är endast fem OECD-länder och ett icke OECD-land som presterar på en högre nivå. Elever i Sydkorea uppnår de allra bästa resultaten. När det gäller läsförståelse har Sveriges resultat inte förändrats vare sig i absoluta tal eller i relativ position i förhållande till övriga länder. Svenska elever är fortsatt duktiga läsare. De svagaste läsarna presterar dock något sämre år 2006 jämfört med år 2000. Skillnaderna i prestation mellan pojkar och flickor är fortfarande stora. Det är dubbelt så hög andel pojkar bland de svagaste läsarna (Svenska 15-åringar är bättre på att läsa än att räkna).

PIRLS-studien visar på att svenska elever i årskurs 4 klarar sig väl jämfört med elever i andra länder. Värt att påpeka är att de svenska elevernas resultat har försämrats kontinuerligt sedan 2001. Vad som är positivt är att skillnaden mellan svaga och starka elever, när det gäller läsning, inte är så stora som genomsnittet i de andra länderna som deltagit i studien. Vad som dock oroar är att andelen starka och mycket starka elever minskar, jämfört med tidigare. Tänkbara förklaringar till detta fenomen är att det handlar om en senareläggning av läsarnas förmåga att läsa svårare texter, eller att försämringen av läsförmågan hos eleverna i årskurs 4 är permanent.

En annan påverkande faktor kan vara att 10-åringarnas föräldrar har en mindre positiv inställning till läsning. Det är enligt studien en viktig påverkan som till stor del avgör elevernas inställning och deras läsförmåga. Antalet starka läsare i Sverige har minskat i samma utsträckning som antalet föräldrar med positiv inställning till läsning har minskat. Förändrade läsvanor, såsom Internet och andra påverkande faktorer tros vara orsaken till att läsintresset har minskat. De stora förändringarna är att bildmedier har en mer framträdande roll och att texterna i bland annat dagstidningar har förändrats från att vara långa till att idag vara kortare. Det behöver dock inte betyda att texterna är mindre informativa. Orsaken till de kortare texterna är att bilden har större influens i dagens artiklar. Det här medför att läsandet har förändrats och att dagens läsare inte längre behöver utveckla sina lässtrategier och föreställningsvärldar när de läser en kortare text, som när de läser en längre. PIRLS 2006 visar på att de elever som läser längre texter också är de mer starka läsarna, jämfört med de elever som läser kortare texter (PIRLS 2006:113).

Metod

Metoddelen kommer att beskriva hur jag har genomfört mina intervjuer, i form av vilken metod jag har använt och vilka forskningsredskap jag har använt mig av. Metoddelen beskriver även hur urvalet av respondenter har gått till väga och vilka etiska regler som har beaktats för att intervjuerna trovärdighet.

För att ta reda på mer om hur *Mönsterskolan* arbetar med sitt läsprojekt och synliggöra hur de berörda lärarna säger att de arbetar, bestämde jag mig för att enbart utföra kvalitativa samtalsintervjuer. De intervjuformer vilka jag har tidigare erfarenhet av är frågeundersökning, i form av enkätundersökning och samtalsintervju. Orsaken till att jag använde mig av samtalsintervjuer är att jag vill ha en mer levande diskussion, där jag kan fånga uttalanden, ställa adekvata följdfrågor och vid behov ändra på frågornas ordningsföljd.

”Samtalsintervjuundersökningar ger goda möjligheter till att registrera svar som är oväntade. En av de stora poängerna är också möjligheten till uppföljningar” (Esaiasson 2009:283). De frågor jag har använt mig av och passar mitt syfte är inspirerade av frågor som Skolinspektionen har använt till en undersökning (Se Bilaga 1).

Förberedelser inför intervjuer

Mina förberedelser inför intervjuerna har bestått i att läsa och analysera relevant litteratur, vilken tar upp aktuell forskning i ämnet. Effekten av mina goda förberedelser, medförde att jag under intervjuerna kunde utveckla och formulera om de befintliga frågorna i mån av behov. De etiska aspekterna av undersökningen bestod i att jag informerade intervjupersonerna om att de medverkar i en vetenskaplig studie och att jag utlovar anonymitet, i form av att jag inte kommer att benämna personerna vid namn eller kön (Esaiasson 2009:289f).

Val av intervjupersoner

Valet av de personer jag har intervjuat gjordes av en anställd på *Mönsterskolan* som även är initiativtagaren och den som har varit drivande i arbetet med läsprojektet. Jag kallar honom för David. Anledningen till att den nämnda personen gjorde urvalen, var att jag skulle få ”centralt placerade källor” som är väl förtrogna och initierade i läsprojektet. En annan anledning är att de utvalda personerna skall representera lärare som undervisar olika åldersgrupper och i olika ämnen. De antal lärare jag har intervjuat är fyra och orsaken till att jag inte valt att intervju fler är att det är en liten skola med få lärare och att jag inte är ute efter generaliserbara svar, utan snarare att se en tendens till mitt syfte. Viktigt att påpeka är, att vid mina ”respondentintervjuer är det inte individerna *i sig* som är intressanta utan de tanke kategorier som de kan bidra till att blottlägga. Därför går det att ersätta en eller flera personer i urvalet, om de till exempel tackar nej, med andra personer som liknar dem med avseende på de relevanta urvalskriterierna” (Esaiasson 2009:291 ff).

Jag har även tagit hänsyn till vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilka gäller i humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. ”Det grundläggande individskyddskravet kan konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav på forskningen. Dessa krav skall i det följande kallas informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet” (Vetenskapliga principer).

- Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte.
- Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.
- Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.
- Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål. (Vetenskapliga principer)

Respondenterna har av konfidentiella skäl fått fingerade namn som inte kan härledas. Jag har valt att kalla dem för Adam, Bertil, Ceasar och David. Adam är lärare i Förskoleklass-2, Bertil är lärare i årskurs 3-5, Ceasar är lärare i årskurs 6-9 och David som är initiativtagare och drivande i läsprogrammet är lärare i årskurs 3-5. Meningen var också att jag skulle intervjua en pedagog som arbetar med barn i åldrarna 2-6 år. Den intervjun genomfördes inte, på grund av att dessa lärare inte känner att de har deltagit i läsprogrammet i den utsträckning som var tänkt.

Intervjuguide

När jag planerade mina intervjuer utgick jag ifrån Esaiassons *Metodpraktikan* och följde bokens råd att ha bra frågor. Frågorna skall ge svar på de problemställningar jag åsyftar och att jag med dem skapar en avslappnad och dynamisk situation, vilken ger respondenten tid och utrymme att berätta. Det är även viktigt att frågorna är öppna formulerade. Vad som också är viktigt när jag intervjuar är att jag är väl förberedd på ämnet, så att jag kan ställa rätt följdfrågor till ämnet och därmed hålla intresset för ämnet vid liv. Jag har även följt *Metodpraktikans* grundregel ”att alla frågor i en intervjuguide skall vara lätta att förstå, korta och befriade från jargong” (2009:298).

Validitet

Validitet är enligt *Metodpraktikan* det svåraste och samtidigt det mest centrala problemet för den empiriska samhällsvetenskapen” (Esaiasson 2009:63). Vad som menas med det är att de frågor och problem som skall lösas, arbetas med på ett ”teoretiskt och operationellt språk”. Frågorna som ställs är framarbetade på en teoretisk nivå och intervjun som genomförs sker på det operationella planet. På grund av detta kan det bli diskussion om intervjuens validitet. Har jag ställt frågorna på det sätt som var avsett för att jag skall få de svar jag eftersträvar och har respondenten uppfattat frågorna som jag åsyftar? Jag anser att så är fallet.

Jag har vilket jag nämnde tidigare förberett mig väl genom att vara inläst på ämnet. Jag har också tagit del av forskningsrapporter och aktuell forskning i ämnet. Alla respondenter har fått samma frågor, dock har ordningsföljden varierat beroende på hur svaren har utfallit. Jag har även varierat mina följdfrågor beroende på svaren. Jag anser även att jag har fått en god tackning av respondenter på skolan för att kunna se en tendens av hur läsförståelsen och studieresultaten har påverkats av läsprogrammet. Respondenterna representerar tre av skolans fyra stadier, från förskoleklass till niondeklass. Även respondenternas ämnesinriktningar skiljer sig åt, vilket har gett en bredd och därmed en bättre förståelse för hur de arbetar med lässtrategier på skolan. Det anser jag verkar för att undersökningen är trovärdig och ger tillräcklig information för att kunna se tendenser, däremot kan undersökningens resultat inte generaliseras.

Genomförande av intervjuer

I den här studien tillfrågade jag fyra pedagoger på skolan om jag fick ta del av deras erfarenheter och perspektiv till läsprojektet. Personerna till intervjuerna fick jag mig tilldelade av en initierad person på skolan, vilken efter bästa förmåga valde ut en lärare från varje mentorsgrupp på skolan. Jag blev tilldelad mailadresser till berörd personal och har sedan haft mailkontakt och telefonkontakt för att planera in intervjuer. Pedagogerna har själva fått bestämma tid och plats för intervjuerna. Intervjuerna har genomförts på kommunbiblioteket och på *Mönsterskolan*. Intervjuerna har genomförts med en lärare i taget. Jag fick tillstånd att spela in intervjuerna och har försäkrat dem om anonymitet och konfidentialitet. Jag har också försäkrat dem om att de inspelade intervjuerna enbart är för personligt bruk och att de raderas efter genomfört arbete. Jag har efter avslutad intervjuiserie noggrant lyssnat av de svar respondenterna har givit, för att på bästa sätt återge vad som har sagts.

De frågor jag använde till mina intervjuer är inspirerade av en undersökning som Skolinspektionen har genomfört hösten 2009 på 44 skolor. Anledningen till att jag inspirerades av dessa frågor är att de berör de frågor jag vill ha svar på, för att nå mitt syfte med examensarbetet. Intervjuerna som har genomförts har tagit mellan 40-60 minuter.

Sammanfattning av intervjuerna

Vid sammanfattning av intervjuerna har jag använt mig av fallbeskrivning, vilket innebär att jag har sammanfattat hela intervjun, för att sedan ta ut det som särpräglar varje respondent. Vidare har jag gjort ”korsreferenser” till andra intervjusvar” (Esaiasson 2009:305). Anledningen till att jag använder mig av korsreferenser är att jag lättare kan urskilja mönster i lärarnas arbete och eventuella likheter och olikheter. Jag har använt mig av en Svartsblankett för att lättare urskilja och sammanfatta respektive respondents svar (Esaiasson 2009:306).

Resultat

Resultaten nedan redovisas efter samma ordning forskningsfrågorna är presenterade och svarar till mitt syfte om hur lärarna beskriver sitt arbete med lässtrategier i läsprojektet och vilka resultat som läsprojektet påvisar. Först ges en beskrivning av läsprojektet.

Mitt empiriska arbete består av:

- Intervju med initiativtagaren till läsprojektet.
- Tre kvalitativa intervjuer med lärare på Mönsterskolan.
- Resultat från nationella prov vt-2009 och vt-2010 i årskurs 3, 5 och 9.

Läsprojektet

Nedanstående uppgifter angående läsprojektet på Mönsterskolan bygger på en intervju med David, som svarar på frågorna: *hur projektet startade, genomfördes och utvärderades*. David förklarar att läsprojektet på *Mönsterskolan* påbörjades efter inspiration av Aidan Chambers, som på en föreläsning sa, *det sker något magiskt när alla läser tillsammans*:

”Och det gjorde det ju...det var verkligen magiskt att komma hit i höstas när alla levande ljusen var tända i hela skolan, allt var tyst.”

Innan projektet drogs igång sökte han stöd hos rektorn som var mycket positiv. Rektorn som även varit med och utformat skolan, placerade medvetet biblioteket centralt, så att det på ett naturligt sätt har blivit skolans hjärta.

Projektet startas genom att David bjöd in flera författare att besöka skolan. De författarna som kom på besök var Helena Bergstrand som besökte barnen i förskoleklass – andra klass, Petter Liedbeck besökte årskurs 3-5 och Johan Unenge som besökte årskurs 6-9. Senare på kvällen hade även Petter Liedbeck föreläsning för föräldrarna.

Innan läsprojektet startade för eleverna, fick de fylla i ett formulär om läsintrasse och hur mycket de läste. Eleverna fick stor tillgång till böcker som köptes in till skolbiblioteket. Det som finansierade inköp av böcker och författarbesök var två stipendier som tilldelats projektet. Lärarna involverades genom att de blev initierade till projektet på APT och de allra flesta var positiva till projektet. En bidragande orsak till att projektet gick att genomföra med kort varsel, är enligt David att skolan är nystartad sedan två år och att personalen på skolan är positiv till nya idéer. Skolan som har få elever, har inte fullbokade lokaler, vilket innebär att de kan vara flexibla i schemalagningen och kunde därför lägga om lektionstider till förmån för projektet.

När väl projektet startade, hade trettio minuter varje morgon avsatts till läsning. Då läste både lärare och elever skönlitterära böcker. De flesta lärarna valde att läsa litteratur anpassad för den åldersgrupp de undervisar. Anledningen till det är dels att vara goda förebilder för barnen, men också för att hålla sig ajour med aktuell litteratur som biblioteket erbjuder.

På frågan om han tror att läsprojektet har gett eleverna bättre förutsättningar för skolarbetet svarar David:

”Jag är övertygad om att allt vi har läst har hjälpt dom...i läsning och faktaläsning...överlag...det är ju inte bara i skönlitteratur som det hjälper, utan i skolämnena överlag.”

Trots att läsprojektet är avslutat, fortsätter många av eleverna att läsa en halvtimme varje morgon. Det har blivit en naturlig del av deras skolgång. Dock läser inte årskurs 6-9 längre under lektionstid. Orsaken till det är att det inkräktar för mycket på deras övriga lektionstid. När projektet avslutades var tanken från första början att det skulle göras en uppföljning av elevernas läsintrasse och hur mycket de läste, men det har inte gjorts. Det har inte heller gjorts någon utvärdering av läsprojektet. Anledningen till det är enligt David att det inte har funnits tid.

Nedan följer de svar på de tre andra intervjuerna.

Förutsättningar och stöd

Vilka förutsättningar och vilket stöd finns på Mönsterskolan för att framgångsrikt arbeta med läsutveckling:

De fyra lärare jag intervjuade anser sig ha goda eller mycket goda förutsättningar till att arbeta med läsutveckling. De goda förutsättningarna tillskrivs att skolbiblioteket är centralt placerat och utgör en naturlig plats att vara på. Ceasar menar dock att det är svårt att få lektionstiden att räcka till för läsning, därför var det bra att eleverna fick avsatt tid för läsning under läsprojektet.

Ceasar och Adam tycker att den stora fördelen med biblioteket är att det aldrig är stängt och dess centrala läge, precis innanför skolentrén, gör att alla elever passerar det varje dag. Det finns även väldigt mycket bra böcker och tidskrifter att låna, vilket tillskrivs David, som ansvarar för biblioteket och för inköpen av litteratur. Adam säger vidare:

”Vi har en mycket entusiastisk pedagog som brinner för sitt arbete med biblioteket.”

Adam nämner vidare att skolan även har otroligt många bra utrymmen för att sitta och läsa en bok. Biblioteket är inte det optimala stället att läsa på, däremot är det bra till att sitta i och titta igenom tänkt litteratur, innan den lånas. Det är enligt honom ett barn och ungdomsvänligt bibliotek som inte är speciellt tyst, men det är mysigt.

Bertil anser att biblioteket har väldigt goda förutsättningar för boklån, men föredrar ändå att åka in till stadsbiblioteket för att låna böcker. Orsaken är att utbudet är begränsat på skolan och David tycker om att möblera klassrummet med mycket böcker.

En annan god förutsättning är att alla elever har en egen dator med trådlös uppkoppling till Internet, vilket medför att de kan söka och läsa information direkt på datorn. De yngre åldrarna får alltid hjälp av en vuxen som även har kontroll över vad de tittar på. Bertil använder sig av ett läsförståelseprogram som innebär att eleverna får läsa på datorn med tillhörande frågor. Vissa av eleverna läser texter där texten efterhand försvinner, vilket är ett sätt att öva upp läshastigheten. Det används även av vissa elever som en tävling och orsaken till det är att de anser sig behöva en *drivkraft* i läsningen:

”Det är framförallt killar i år...e de...som inte kan fokusera i en bok och tycker det är spännande att läsa från en dator.”

Fördelen med programmet är att det går att nivåanpassa läsningen och pedagogen kan lägga upp ett lässchema för eleverna. De yttre förutsättningarna är således Biblioteket och datorn

Den rådande läskulturen på skolan skiljer sig åt, i den mening att de lärare som arbetar med ämnet svenska, anser sig arbeta både med att sammanfatta och identifiera huvudbudskapet och göra jämförelser med annan text och att förklara och motivera sin förståelse till texten (se bilaga 1). Samtliga lärare betonar även det stöd skolledning med rektorn i förgrunden har givit projektet, Stödet består bland annat av schemaomläggning och ombokning av lokaler och pengar som avsätts kontinuerliga inköp av litteratur till bibliotek och elever.

Läsning

Hur arbetar lärarna med elevernas läsning i sina klasser?

Cesar är noga med att uppmana eleverna att alltid ha en bok tillgänglig som de kan läsa.

”Jag uppmanar eleverna att dom skall ha en bok tillgänglig...som dom kan läsa ur...men jag har inte läsning på schemat om man säger så, men så rekommenderar jag eleverna att läsa hemma så mycket som möjligt...det är alltid bra att göra, det har de nytta av i alla olika sammanhang.”

Han har avslutat läsprojektet i sin klass och arbetar nu istället med andra projekt där läsningen kommer in som delar i arbetet. Eftersom Cesar är ämneslärare träffar han inte sina elever lika ofta som klasslärarna, vilket medför att han har svårare att arbeta kontinuerligt med läsning.

Adam arbetar ofta med *parläsning*, vilken genomförs genom att eleverna läser två och två. Eleverna läser då tillsammans med någon som är på samma nivå i läsutvecklingen.

”Vi har parat ihop dom så att dom har läsutveckling på samma nivå...då bryr vi oss inte om åldrar utan det är grupp efter syfte läsning...oavsett var dom befinner sig...så delar vi upp dom i grupper och så läser dom. Då får dom läsa först ett stycke och sen läser den andra personen om samma stycke.”

Sedan läser de om texten och turas om att läsa först, då hjälper och stöttar de varandra i läsningen. Adam ger sedan respons till eleverna, genom att först diskutera vad de har läst, för att sedan skriva ner kommentarer om hur deras läsning utvecklas.

Bertil arbetar med läsning på ett annat sätt än Adam, dock sker läsningen under en halvtimme varje dag som för många elever på skolan. Bertils elever läser själva i femton minuter och sedan läser han ur en högläsningbok. Orsaken till det är att han har upptäckt att eleverna inte orkar hålla fokus under sin individuella läsning i mer än en kvart. Vid läsning ur högläsningboken läser enbart Bertil och stannar emellanåt upp och diskuterar handling, ord och vad det finns för synonymer till vissa ord. De elever som har åtgärdsprogram på sin läsning arbetar även med ett datorprogram som heter Vital.

Cesar har tidigare initierat elever att arbeta med författarporträtt efter en bok de själva fick välja och funderar nu på att låta eleverna läsa olika böcker gruppvis, för att sedan visa en filmatisering av den samma och låta eleverna diskutera skillnaden mellan bok och film. En starkt bidragande orsak till att stimulera eleverna till läsning, är att han ser utveckling i elevernas textproduktion när de läser, alltifrån fantasi till meningsbyggnad.

Angående tematiskt arbete arbetar Adam med ett *ramtema* vilket kopplas till flera ämnen (matematik, svenska, samhällsorienterande och naturvetenskapliga ämnen) som de arbetar med under en bestämd period. Allt arbete som eleverna arbetar med under den perioden kopplas till temat och i det här fallet arbetar de med landet Afrika som ram. Lärarna och eleverna skriver egna texter till temat där olika karaktärer återkommer, men ämnena skiftar. Det tematiska arbetet, vilket eleverna har arbetat med från första skoldagen efter sommarlovet, har medfört att eleverna har vuxit som läsare och skrivare och kan idag skriva mer utförliga texter och göra *inferenser* under läsning. De arbetar även med teman i temat, där de exempelvis arbetar med enbart matematik under en hel vecka. Det möjliggörs genom att lärarna inte är schemabundna ämnesmässigt, utan kan arbeta mer efter kursplanens mål.

När det kommer till elevernas egna läserfarenheter, pratas det mycket om vad de läser hemma och Adam hjälper gärna när de skall låna hem böcker. Han skickar i början av varje läsår hem ett brev till föräldrarna som talar om vad han anser om läsning och vilka krav som ställs på eleverna och varför de läser en halvtimme varje dag i skolan.

Bertil kopplar det som eleverna läser till gällande tema, genom att välja ut skönlitterära böcker efter ändamål. Däremot har han ingen medveten strategi för att koppla skolans läsning med hemmets. De läserfarenheter den enskilda eleven har, behandlas bara om eleven själv tar upp det.

Lässtrategier

Hur arbetar lärarna med läsning gentemot eleverna?

Som ett stöd för att utforska elevernas läsförståelse tar de hjälp av ett läsförståelsetest som kommunen bistår med. Testet ger en indikation på barnens läsförståelse, vilket gör att läsningen blir mer mätbar, i form av att de får ett visst antal poäng. Hamnar de under en viss poäng får de stödundervisning. Adam poängterar att det kommunala testet bara är ett av många hjälpmedel:

”Du scannar ju av och screenar barnen hela tiden.”

Om en pedagog på skolan ser att en elev brister i något ämne sätts det in stödinsatser.

En form av stödinsatser som Bertil sätter in är inspirerad av Arne Trageton, där man skriver sig till läsning med hjälp av en dator. För att det skall bli framgångsrikt har eleverna arbetat extra mycket med tangentbordsträning. Anledningen är att det inte skall bli en tidsbelastning att arbeta med dator kontra att skriva för hand. Eleverna arbetar då med tidigare nämnda *Vital*, som är ett läs- och skrivutvecklingsprogram:

”Det är ett talutvecklingsprogram, du har hörlurar i och hör allt du skriver, så att du får använda flera sinnen...det är en av metoderna som de pratar mycket om att det skall öka läs- och skrivutvecklingen för alla. Även om du är jätteduktig så får du ut mer av det, när du kan höra det du skrivit.”

En annan stor fördel med *Vital* är enligt Bertil, att om eleven hittar en svår text vilken hon inte klarar av att läsa kan hon genom programmet få texten uppläst i datorn.

De elever som behöver stöd i sin läsning får mer individuell tid av Adam för att öva sig. Ceasar hjälper gärna de elever som är svaga läsare med att ta fram lämplig litteratur, så att de kan tillgodogöra sig texten bättre. Han påpekar också att det är lätt att glömma av de eleverna med till exempel dyslexi. De kanske skall lyssna på sin bok istället för att läsa den.

Gällande bok och textsamtal skiljer det sig åt hur de arbetar. De lärare vilka undervisar i svenska, är enligt Ceasar väl medvetna om vikten av att ge eleverna bra förutsättningar innan de läser en text. Medan de andra fokuserar mer på att bearbeta textinnehållet efter läsning. Han arbetar själv inte med bok- och textsamtal, med motiveringen att läsning skall vara lustfylld och inte påtvingad. Han väljer därför att inte låta eleverna läsa en specifik bok som de sedan gemensamt bearbetar.

När Adam presenterar en ny bok för eleverna, börjar han alltid med att visa omslaget och prata om författaren till boken. Orsaken till det är att medvetengöra eleverna på att det är författarens tankar och ord som står nedskrivna i boken för att sedan läsa texten på bokomslaget baksida. Om boken inte faller eleven i smaken har han alltid fler böcker i beredskap, för att alla elever skall

känna glädje och förväntan att få läsa en ny bok. Om det ändå visar sig att en elev inte vill läsa, eller fortsätta läsa efter några sidor, är det alltid tillåtet att byta, så länge de kan motivera varför. Det är enligt Adam viktigt att läsningen är lustfylld och väl anpassad till elevens stadium i sin läsutveckling.

Adams elever hade till en början högläsning för varandra flera gånger i veckan. Högläsningstillfällena blir dock färre i takt med att eleverna blir mer avancerade läsare. De vill nu läsa mer individuellt. Vad som ändå enligt Adam är viktigt att påpeka, är att det är viktigt att eleverna kontinuerligt får höra högläsning. Ceasar låter inte sina elever läsa högt för varandra. Även om han själv gärna läser för eleverna. När han väl har högläsning för dem kopplar han det till något ämne som han anser att de behöver informeras om eller diskutera. Han säger att:

”De flesta elever gillar när man läser för dom, men jag brukar inte låta eleverna ha högläsning för varandra.”

Orsaken till det är att det finns många som känner sig obekväma när de måste läsa högt inför någon annan elev, eller inför klassen. När de läser högt läser de högt inför Ceasar eller en specialpedagog.

Han arbetar däremot ofta med skrivträning, på grund av att:

”Det är relativt många som inte har det flytet i texterna som man önskar när de går ur årskurs nio.”

Innan de börjar skriva måste de göra en tankekarta, som de sedan skriver utefter. Han nämner att de arbetar med skrivning i flera former, bland annat texter som liknar formella texter, bokrecensioner, men även friare texter, där de själva får bestämma innehåll och form. Exempel på hur ett skrivande går till är att de först skriver sin tankekarta, för att sedan skriva ett utkast som de senare renskriver. Orsaken till det förfaringssättet är enligt Ceasar att han vill se hur eleverna bearbetar sin text för att senare kunna diskutera deras skrivprocess. Han uppmanar även eleverna att läsa varandras texter för att även få elevrespons.

Gällande hur skrivandet kommer in i läsandet menar Adam att det inte finns en väg att gå utan att alla elever är olika.

”Det är konstant individanpassning...vi gör ju en del saker på gruppnivå, självklart, men så fort dom skall läsa egen text, skapa texter...göra nåt tematiskt arbete, så är det väldigt viktigt på individnivå...alla barn jobbar ju efter sina förutsättningar.”

Läsande behöver inte komma före skrivande och tvärtom. Det finns elever som är väldigt duktiga läsare men de kan inte skriva. Om de inte klarar av den kopplingen hjälper han dem med att hitta sambandet mellan läsning och skrivning. Adam tycker inte att det går att generalisera att barn först lär sig läsning och sedan skrivning. Därför anser han att det är viktigt som lärare att kunna flera olika inövningsmetoder och många inlärningsstrategier och vara flexibel med att kunna utkristallisera vilken eller vilka strategier varje enskild elev är i behov av, för att överbrygga sambandet mellan läsning och skrivning.

Angående de lässtrategier som Adam arbetar med anser han att barn som enbart har *helordsläsande* måste arbeta med delarna. Barn som stöter på enklare ord i läsningen klarar sig bra men när de sedan utvecklar sin läsning och läser svårare texter känner de inte igen orden och kan inte koppla helordet till någon bild av vad det är. Han beskriver det genom att använda ordet

”kollaboratör” som nästan ser ut som en fågel ”kolibri”, men menar att eleverna inte har någon strategi för att känna igen okända ord. Det går inte enligt Adam att lagra hur många okända ord som helst i huvudet, utan eleverna måste ha lässtrategier för detta. Vid de här tillfällena är det bra att kunna ljuda sig fram för att avkoda ordet och vara fonologiskt medveten. Han menar att, för barn som har svårt att läsa, är ljudningsmetoden den enda fungerande metoden, vilken också har gett goda resultat bland hans elever. Han påpekar även att läsning måste vara lustfylld för att vara meningsfull. Det är därför strategiskt viktigt att inte ge eleverna för svårt läsmaterial och är noga med att hjälpa eleverna välja lämplig litteratur.

Det Bertil ser som viktigt i sitt läsutvecklingsarbete är att eleverna förstår vad de läser, genom att de förstår orden. Han arbetar mycket med synonymer till orden för att utveckla deras ordförråd och även för att öka deras skrivflöde. De barn som är svagare läsare arbetar mycket med ordbilder för att förbättra sitt helordsläsande innan de kan börja läsa svårare texter.

Autentiskt material används dels genom det som barnen har med sig frågor om, eller talar om rent allmänt. Eller genom att läraren tar med sig material eller hämtar från Internet, där han tillexempel fångar upp aktuella händelser.

Vad som är viktigt enligt alla tre lärarna, är att det autentiska materialet är elevnära. Med det menar de att en tidningsartikel eller något annat inte får vara för svårt för eleverna att förstå. De menar att en artikel från en av våra morgontidningar ofta är för svår att läsa för eleverna. Och att artiklarna ofta är skrivna med ett språk som är kort, koncist och varje ord är laddat med en värdering eller ett syfte.

Ceasar beskriver hur eleverna reagerar när de får ett häfte med faktatext jämfört med en skönlitterär bok:

”När de skall läsa ett faktahäfte på några A4 sidor, då håller de på att bryta ihop och tycker att det är så jobbig...skall vi läsa allt det där!”

Han menar att det finns ett visst motstånd överlag när eleverna skall läsa faktatexter eller texter de inte har valt själva. Samtidigt menar han att det är viktigt att utmana eleverna med svårare texter och påpekar ännu en gång att texterna måste vara elevnära så att eleverna lyckas och inte misslyckas.

Utvärdering

Hur utvärderas arbetet med läsutvecklingen?

Adam arbetar övergripande med att göra löpande bedömningar genom att bedöma elevernas läsning varje vecka:

”Framförallt så har jag löpande skriftliga bedömningar...dels var barnen befinner sig, vad dem klarar av och vad dom kan göra för fortsatt utveckling. Jag följer barnens utveckling och låter även föräldrarna följa barnens läsutveckling.”

Det är även enligt Adam viktigt att låta eleverna göra sin egen självbedömning för att bättre medvetengöra deras egen läsning.

Bertil kontrollerar elevernas läsning genom att dels se på läshastighet men arbetar även med kontrollfrågor till olika texter, för att ta reda på hur mycket de har förstått:

”Annars e det mer att...jag vill att ”dom” skall utvärdera. Dom skall själva fundera på vad dom jobbar med...hur e min läsning, vad behöver jag jobba på, vad behöver jag lägga mer tid på.”

Han upplever att flera av dem väljer för svåra böcker och diskuterar gärna läsvanor med både eleverna och föräldrarna till barnen.

Cesar tar i slutet av varje arbetsområde hjälp av något de på skolan kallar för *Bilaga* (se bilaga 2). Det är en egen utvärdering som eleverna gör, där de får fundera på hur de har arbetat. De får också fundera på hur arbetet fungerade och vad de har lärt sig och vad de skall tänka på nästa gång de skriver. De gör även en självskattning i en *matris* (se bilaga 3), vilken de får i början av arbetet så att de vet vad som förväntas av dem och vad de skall sträva efter för att uppnå de olika betygsnivåerna. Matrisen lämnas in till läraren för bedömning. Sedan lämnas den tillbaka till eleverna med kommentarer.

Resultat

Kan det utläsas några tendenser i att förbättrad läsutveckling ger förbättrade studieresultat?

Alla tre lärarna ser att elevernas läsning och deras studieresultat har förbättrats genom läsprojektet. Det finns idag färre svaga läsare än innan läsprojektet startade. Även läsintresset har ökat och det är idag färre böcker som ligger olästa i elevernas bänkar. Som bevis på det är att eleverna själva lånar hem fler och svårare böcker och att de talar litteratur sinsemellan mer än de gjorde tidigare och det har idag blivit en kultur bland många elever på skolan att läsa böcker. Adam beskriver kopplingen enligt följande:

”Jag pratar ju med kollegorna och vi ser ju standarden på elevernas arbete och jag tycker att... ja...jag ser ett tydligt samband mellan dom eleverna som läser mycket och deras studieresultat. Det är väl en och annan elev som läser ohyggligt mycket, som läser så mycket att eleven inte har tid å jobba med annat. Det är ju en ytterlighet åt andra hållet, så där ser man ju inga förbättrade studieresultat. På det stora hela ser jag en väldigt stor koppling mellan läsning och studieresultat.”

En sammanställning av provresultaten från de nationella proven år 2009 och 2010, visar att bland årskurs 3 eleverna 2009 uppfyllde inte 2 av 28 elever kraven för läsförståelse av skönlitterär text och 4 elever uppfyllde inte kraven för faktatexter. 2010 var det bara en elev som inte uppfyllde läskraven för faktatexter. Alla andra elever blev godkända gällande skönlitterär- och faktatext. Samma tendens visar även övriga moment gällande de nationella proven.

Årskurs 5 elevernas resultat visar samma tendens. 2009 uppfyllde inte 7 av 28 elever läskraven för skönlitteratur och 1 elev uppfyllde inte läskraven för faktatexter. 2010 visar resultaten på årskurs 5 eleverna att 3 elever inte uppfyllde läskraven för skönlitteratur och en elev uppfyllde inte läskraven för faktatexter.

Likaledes visar årskurs 9 elevernas resultat på förbättringar jämfört med tidigare år. 2009 uppfyllde inte 3 av 29 elever resultatet godkänd på läsförståelsen och 1 eleven uppfyllde inte resultatet godkänd på skrivuppgift. Sammanlagt nådde 2 elever MVG. 2010 uppfyllde alla elever resultatet godkänd eller bättre på båda delarna och sammanlagt nådde 7 elever resultatet MVG på läsförståelse och skrivuppgift.

Resultaten pekar åt samma riktning vilket visar på en tendens av att kontinuerlig läsning och arbete med lässtrategier ger förbättrade studieresultat. Viktigt att påpeka är att progressionen i resultaten kan vara beroende av andra orsaker, som till exempel att proven skrevs av olika elever.

Slutdiskussion

Förutsättningar och stöd

Mönsterskolan har verkligen goda förutsättningar till att arbeta med läsutveckling. Det första jag möter när jag går in på skolan är, en stor och inbjudande öppning till skolans bibliotek. Biblioteket är som jag nämnt tidigare skolans hjärta, genom vilken eleverna fritt och otvunget pulserar. Biblioteket fungerar som en inspirationskälla för både lärare och elever och har varit ett viktigt inslag i skolans läsprojekt. Kursplanen styrker skolbibliotekets placering och inriktning på språket genom att tydligt påpeka att "[s]pråkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling" (Kursplan för svenska).

Skolan har även många och bra utrymmen till att sitta och läsa. Biblioteket är dock inte ett av de ställena utan fungera mer som ett rum för inspiration till läsning. Samtliga rapporter och teoretiker bekräftar importansen av att erbjuda eleverna goda läsmiljöer och läsmöjligheter. Reichenberg menar att störande stimuli påverkar elevernas läsning negativt (Reichenberg 2008:57).

Något som är av stor vikt för arbetet med läsutveckling är kontakten med föräldrarna. Här arbetar de intervjuade lärarna föredömligt genom att kontinuerligt informera föräldrarna om elevernas förhållanden och framsteg i sin läsutveckling. Arbetet ser jag som en central del i elevernas utveckling. Genom att informera och engagera föräldrarna har det även skapats en läskultur i flera av hemmen. En av orsakerna till att läskulturen har skapats är de författarbesök eleverna fick uppleva och även föräldrarnas möte med författaren Peter Liedbeck, vilket ingick i starten av läsprojektet. Både PIRLS och PISA är tydliga med att en positiv syn på läsning i hemmet i kombination med att elevernas syn på läsning är positiv, gagnar elevernas läsutveckling. (PIRLS 2006, PISA 2009).

När det gäller de olika lärarnas kompetenser, anser jag att de kommer särskilt till gagn för eleverna under deras dagliga lästund i läsprojektet. Det som jag uppmärksammat och även uppskattar är lärarnas olika kompetenser, i form av deras olika ämnesinriktningar. De olika kompetenserna ger eleverna olika infallsvinklar i sin läsning och kan därför komplettera varandra.

En ytterligare god förutsättning är att alla elever har varsin bärbar dator, vilken de använder som komplement till att läsa ur böcker eller annan media. Vissa elever föredrar att läsa från datorn och kan även vid behov ta hjälp av läsinlärningsprogrammet *Vital*.

Läsning

Sättet att bedriva läsning på skolan skiljer sig åt beroende på vilken lärare eleverna har och i vilken årskurs de går. Som det ser ut i dagsläget är det bara de yngre eleverna från Förskoleklass upp till årskurs 5 som fortfarande läser varje dag. Orsaken till det är inte att lärarna i de olika stadierna ser avvikande på vikten av läsning. Det är andra faktorer som avgör. En av dessa är att

lärarna till de äldre eleverna inte träffar dem lika ofta som klasslärarna. Däremot är de noga med att uppmana eleverna till kontinuerlig läsning och är behjälpliga vid val av litteratur. Det förvånar mig att de valt bort möjligheten till läsning, med tanke på att all den forskning och de undersökningar jag refererar till, som menar att en god utvecklad läsning och goda lässtrategier är viktiga egenskaper för att fungera i vårt kunskapsamhälle. Det förvånar mig än mer med tanke på den positiva syn samtliga respondenter har på effekterna av kontinuerlig läsning.

Det är viktigt att ta vara på elevernas olika förutsättningar för läsning. Reichenberg delar in läsarna i tre olika typer och benämner dem som *den passiva läsaren*, *bekvämlighetsläsaren* och *den aktiva läsaren*. De tre typerna har olika förutsättningar att skapa mening i en text och kräver därför olika strategier i läsprocessen (Se ovan s.9).

En viktig faktor när det gäller elevernas läsning är att ta vara på deras egna intressen. Det gör lärarna genom att fånga upp frågor och funderingar som eleverna har kring texter de läst både i och utanför skolan. Lärarna anser att det även är viktigt att vara lyhörd för vad som intresserar eleverna. Att göra läsningen meningsfull påverkar elevernas läsintresse. Det är något som även är centralt hos alla berörda läsforskare och rapporter. Relevansen i texterna är viktiga faktorer för eleverna (Se ovan s.14) Liberg menar att textens innehåll är det viktigaste för eleverna (Liberg 2006:180) och Smith driver tesen ännu längre, genom att påstå att, läsning måste vara meningsfull för att läsinläringen skall vara meningsfull (Smith 2007:86). PISA-rapporten är tydlig med att påpeka att relevansen i texterna är av betydelse för läsning, läsförståelse och för att väcka elevernas läslust. Det är något som Keene & Zimmermann stödjer och menar att en erfaren läsare kan bedöma om en text är meningsfull och lätt att förstå (se ovan s.15f).

För att lyckas med att ge eleverna en meningsfull läsinläring vill jag återigen nämna skolbiblioteket som en viktig kugge för både lärare och elever. David som ansvarar för biblioteket arbetar oförtrutet med att uppdatera bokbeståndet för att det skall passa elevernas olika behov och intressen.

Adam arbetar ofta och gärna med tematisk läsning. Han nämnde tidigare att han och en kollega arbetar med ett *ramtema* (Se ovan s.26), vilket de kopplar ihop med andra ämnen. Genom att arbeta tematiskt anser han att inläringen blir mer meningsfull och elevernas läsning och textproduktion stimuleras.

Viktiga faktorer som meningsfull läsning och anpassade texter, anser även jag är faktorer som spelar roll för läsinläringen. Jag tror även på att utmana elevernas läsning, genom att ibland ge dem svårare texter. Det är även något som Vygotskij betonar i sin sociokulturella teori gällande läsning (Vygotskij 1999:12f).

Lässtrategier

På det här området skiljer sig lärarnas arbetsätt. Vad som har slagit mig är att det inte finns någon gemensam läsinlärningsstrategi på skolan. Varje lärare arbetar med läsning efter egen förmåga. Lärare har själv ett ansvar att fortbilda sig, men jag anser även att skolan har ett ansvar, att ge lärare och övrig personal, den nya eller kompletterande kunskap som krävs för att bedriva en adekvat undervisning. I det här fallet rekommenderar jag fortbildning i läsning och lässtrategier.

Bertil och Ceasar poängterar vikten av läsning, fast arbetsätten skiljer dem åt. Ceasar arbetar inte alls med bok- och textsamtal, med hänvisning till att läsning skall vara en lustfylld erfarenhet och inte påtvingad. Därför får hans elever fritt välja böcker, med reservation för att de är anpassade till deras läsförmåga. Hans syn på bok och textsamtal går däremot stick i stäv med den sociokulturella teorin om att lärande av läsning och skrivning är beroende av mediering och att

kommunikation är viktig för lärandet (Se ovan s.7). Hans inställning om lustfylld läsning delas däremot av Smith som menar att meningsfull läsning och läsinläring går hand i hand (Smith 2007). Detsamma gäller högläsning. Högläsning kan enligt Ceasar vara integritetskränkande och vet flera elever som känner sig illa till mods när de tvingas läsa högt. Därför väljer han att inte arbeta med högläsning i klassrummet. Däremot läser han gärna högt för sina elever, även om det inte sker så ofta som han vill på grund av tidsbrist.

Adam arbetar gärna med bok- och textsamtal och drar paralleller till både Liberg och Keene & Zimmerman när det handlar om att vara metakognitiv i sitt läsande. Det är även något som de andra läsforskarna och rapporterna pekar på som en viktig strategi till läsning. Även högläsning ligger Adam varmt om hjärtat. Hans elever läser högt för varandra minst en gång i veckan. De läser dock inte högt i helklass, utan arbetar i par. Fördelen med att de läser för en annan jämbördig läsare är att de både tvingas öva sig i att läsa men också i att lyssna. Den här interaktionen följer den sociokulturella teorin, att barn lär sig när de deltar aktivt (Se ovan s.7).

Eftersom Adam undervisar yngre elever kommer han oftare i kontakt med mindre utvecklade läsare, än vad Ceasar gör. De strategier han då arbetar efter är Libergs teori om att ljuda sig fram och att göra eleverna fonologiskt medvetna (Se ovan s.29). Det är ännu ett skäl att anpassa läsmaterialet till varje enskild elev. Samma gäller autentiskt material. På det området är alla tre lärarna överens om att det måste vara elevnära för att det skall fylla någon funktion.

Bertil, som inspireras av Trageton är entusiastisk när det handlar om att låta eleverna ta datorn till hjälp i sin läsinläring. Genom datorn lyckas han nå fram till de elever som han inte når annars.

Utvärdering

Utvärdering av läsutvecklingen är även den högst personlig. När Ceasars elever skall utvärderas gör de först en självreflektion över hur läsningen och skrivningen framskrider. Då fyller de först i självskattningsblanketten *matris*, vilken ger eleverna en uppfattning om vad som förväntas av dem. Efter att uppgiften är genomförd tar de hjälp av utvärderingsinstrumentet *bilaga*, som han senare ger kommentar till.

Adam låter inte sina elever reflektera eller bedöma sig själva. Däremot får de en fortlöpande bedömning i sin läsprocess och även den delges berörda föräldrar.

Bertil arbetar mer traditionellt gällande utvärdering och låter barnen läsa en text, för att sedan ge dem kontrollfrågor på densamma.

Resultat

När det handlar om att se tendenser på om läsprojektet med kontinuerlig läsning ger förbättrade studieresultat är Adam, Bertil, Ceasar och David unisona i sin övertygelse att det har hjälpt upp resultaten. Dels har läsintresset ökat på flertalet av skolans elever och visar sig bland annat genom att eleverna sinsemellan pratar litteratur, på rasterna och i klassrummet. Lärarna ser även resultat genom att de svaga läsarna är färre än för ett år sedan. Eleverna har blivit mer aktiva läsare och läser idag fler genrer och även svårare böcker än tidigare. Det är något som Reichenberg menar händer när läsaren har kommit till en nivå i läsningen där hon vet hur man använder sig av olika lässtrategier för olika genrer (Reichenberg 2008:60f).

Slutsatser

Jag vill börja med att återvända till Frank Smith som ger barnen lovord för att de är anpassningsbara till den undervisning som erbjuds dem (Smith 2007:12). Samma lovord vill jag ge eleverna på *Mönsterskolan*. Trots att de erbjuds olika lässtrategier, presterar de läsprovresultat som ligger på en hög nivå. Mina intryck av undervisningsformerna för läsning på *Mönsterskolan* är positiva, trots att det inte finns någon samordnad strategi för läsning. Jag förordar därför att det avsätts mer tid till fortbildning i lässtrategier, för att ge eleverna de bästa förutsättningar till läsinlärning. Det kanske inte heller behöver vara så att alla lärare agerar på samma sätt. Kanske är det så att varje enskild lärare arbetar bäst efter egna förutsättningar och använder sina personliga karaktärsdrag i sin undervisning. Det ser jag som självklart att jag som lärare får agera efter personliga egenskaper. Jag ser det också som självklart att jag ger dem rätt nycklar till sin läsning och att jag på ett professionellt sätt kan stödja dem när de far vilse i läsningen.

Det jag har upplevt på skolan är att det finns en stolthet och en arbetsiver hos lärarna som smittar av sig på eleverna. De lärare jag har träffat och samtalat med lyser av autenticitet inför sitt arbete. Den här äkta övertygelsen och arbetsglädjen de visar avspeglas också på de nationella provresultat som jag har fått ta del av. Per Fibæk Laursen menar, att "[d]et är en grundläggande princip i all kommunikation att avsändaren av ett budskap måste verka trovärdig och signalera att han eller hon själv tar sitt budskap på allvar" (Fibæk Laursen 2004:40).

När det gäller läsprojektet, kan jag inte säga annat än att de eleverna som har varit delaktiga har dragit nytta av det. Det jag inte är lika positiv till är att projektet nu är avslutat och att det bara lever vidare på sina håll. Orsaken till det är att lärarna till elever i de högre åldrarna valt att ta bort möjligheten till läsning för eleverna trots de positiva effekter läsningen för med sig. Jag är inte heller positiv till att det inte har avsatts tid till utvärdering av läsprojektet. Det har enligt mig tagit bort möjligheterna till att göra läsning till en del av hela skolans kultur. Genom att forma om läsprojektet till ett skolutvecklingsarbete tror jag att elevernas och lärarnas erfarenheter skulle bli än mer positiva. En av de viktigaste faktorerna i ett skolutvecklingsarbete är att få rektorns stöd genom att rektorn tar en aktiv roll i arbetet, eller leder det, utan att ta en aktiv del i genomförandet. Lärarna får genom att de görs till ett skolutvecklingsarbete en längre startsträcka. Då hinner de förbereda sig genom att exempelvis fortbilda sig i olika lässtrategier. De får även mer tid till att diskutera med sina kollegor, hur de kan arbeta för att ge eleverna samma goda förutsättningar, oavsett vilket eller vilka ämnen lärarna undervisar. Den här formen av utvecklingsarbete bidrar även till att stimulera det ämnesöverskridande arbetet. Det är viktigt att det inte enbart blir språklärares ansvar att arbeta och främja läsarbetet på skolan. Senare under inledningsfasen kan de lärare som anser sig vara i behov av extra stöd få det av kollegor som är initierade i att arbeta med läsning och lässtrategier. Genom att det blir till ett skolutvecklingsarbete skall det även finnas tid avsatt för dokumentation och utvärdering, vilket är en förutsättning för att arbetet skall utvecklas i positiv riktning. (Folkesson 2004).

Fortsatt forskning

Det jag vill forska vidare om är hur elevernas prestationer totalt sett påverkas av att arbeta med kontinuerlig läsning och lässtrategier. Med utgångspunkt från de tendenser som går att se av *Mönsterskolans* progression, vad gäller resultat på de nationella proven i svenska, hade det varit intressant att göra en mer genomgripande undersökning för att ta reda på i vilka moment progressionen är som störst och varför. Jag vill även ta reda på hur elevernas läsutveckling

reagerar på att de får arbeta med samma lässtrategier kontra att varje lärare arbetar utefter sina egna.

Tack

Tack till min handledare Ann Boglind, som med säker hand har lotsat mig igenom skrivprocessen. Tack till lärare och rektor på *Mönsterskolan* som gjorde mina empiriska undersökningar möjliga.

Referenser

- Chambers, Aidan (2003). *Böcker inom oss*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.
- Esaiasson, Peter mfl, (2009). *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle individ och marknad*. Nordstedts Juridik AB.
- Fibæk Laursen, Per (2004). *Den autentiska läraren*. Stockholm: Liber AB.
- Folkesson, Lena. Lendahls Rosendahl, Birgit. Längsjö, Eva. Rönnerman, Karin (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Keene, Ellin Oliver & Zimmermann, Susan (2003). *Tankens Mosaik*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Langer, Judith A (1995). *Envisioning Literature*. Columbia: Teachers College, Columbia University.
- Langer, Judith A (2005). *Litterära föreställningsvärldar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, Gunilla (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Stockholm: Skolverket.
- Nationalencyklopedin (2010). <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/projekt>, 2010-05-19
- PIRLS 2006. Läsförståelse hos elever i årskurs 4: i Sverige och i världen*. Skolverket.se, 2010-04-06
- PISA 2009*. Skolverket.se, 2010-04-06
- Reichenberg, Monica (2008). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rosenblatt, Louise M (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket 2000*.
<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3890/titleId/SV1010%20-%20Svenska>, 2010-04-20.
- Svenska 15-åringar är bättre på att läsa än att räkna*.
<http://www.skolverket.se/sb/d/254/a/8997>, 2010-04-06.

Vad är PISA

<http://www.skolverket.se/sb/d/254>, 2010-04-06.

Smith, Frank (2007). *Läsning*. Stockholm: Liber AB.

Säljö, Roger (2005). *Lärande & kulturella redskap*, Nordstedts Akademiska Förlag.

Trageton, Arne (2006). *Att skriva sig till läsning*. Stockholm: Liber AB

Vetenskapliga principer

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, 2010-04-19.

Vygotskij, Lev. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg, Daidalos Förlag.

Wolf, Lars. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund, Studentlitteratur.

Bilaga 1

Intervjuguide

Förutsättningar

1. Hur uppfattar du dina förutsättningar för att framgångsrikt arbeta med elevernas läsutveckling i din klass? (skolbibliotek och it-utrustning)
2. Vilket stöd finns på skolan för arbetet med elevernas läsutveckling?
3. Läskulturer; vilken är den rådande?
 - Att sammanfatta och identifiera huvudbudskapet.
 - Att generalisera, förklara och motivera sin förståelse, jämföra med annat de läst och upplevt och göra förutsägelser om texten
 - Arbeta med olika *lässtrategier* (utforska olika lässtrategier och diskutera för- och nackdelar, diskutera text utifrån form, funktion och innehåll)

Genomförande

1. Beskriv ditt arbete med läsning/elevernas läsning i din klass.
2. I vilken mån är undervisningen upplagd tematiskt? Hur kommer läsningen in i det tematiska arbetet?
3. På vilket sätt kommer elevernas åsikter och erfarenheter in i arbetet med läsning? Hur använder du elevernas fritidsläsning i undervisningen?
4. Arrangerar du bok- och textsamtal i samband med bearbetning av texter?
5. Hur ofta förekommer högläsning, av elever och lärare, i samband med arbete med olika texter? Genomför du andra aktiviteter i samband med högläsningen? Vilka?
6. Hur anpassar du undervisningen till varje elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande?
7. Hur kommer skrivandet in i arbetet med elevernas läsutveckling?
8. Vilka är dina utvecklingsplaner/strategier för att utveckla arbetet med elevernas läsutveckling i klassen kopplat till läsning?
9. Hur använder du skolbiblioteket i arbetet med läsning?
10. I vilken omfattning använder du dig av autentiskt material? (tidningar, TV-program, material från nätet etc.)
11. Vilka utvärderingsinstrument använder du dig av för att utvärdera ditt arbete med elevernas läsutveckling?

Resultat

1. Hur uppfattar du förhållandet mellan arbetet med elevernas läsutveckling/läsning och deras resultat?

Bilaga 2

Bilaga Svenska



Hur skriver du egentligen??

Mål som jag har arbetat med

sSv 9 Genom eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets olika normer i olika sammanhang.

(Eleven skriver en egen text och bearbetar den med hjälp av bland annat lathunden Hur skriver du egentligen.)

sSv 4 Utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån en egen värdering och andras råd.

(Eleven använder sig av bland annat kamratrespons i textproduktionen.)

sSv 11 Utveckla sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda datorn som hjälpmedel.

(Eleven arbetar med tankekarta, skriver sin text för hand och renskriver eventuellt på dator.)

Så här har jag arbetat med målen (Kunskap, Lärande och Socialt.) Titta på planeringen för att minnas det du har gjort:

Så här upplevde jag arbetet:

Det här kunde jag ha gjort bättre:

Bilaga 3

Förmågor i svenska

Din förmåga att:	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4
<p>SKRIVA</p> <p>Kommunikativ kvalitet.</p> <p>Innehåll.</p> <p>Struktur.</p> <p>Språk.</p> <p>Ordval.</p> <p>(sSv3, sSv9, sSv11)</p>	<p>Texten fungerar i det tänkta sammanhanget efter viss bearbetning.</p> <p>Viss strävan efter anpassning till läsaren.</p> <p>Texten saknar en "röd tråd".</p> <p>Du behöver utveckla din förmåga att skriva läsligt för hand.</p>	<p>Texten fungerar i det tänkta sammanhanget.</p> <p>Du försöker anpassa texten efter mottagare/syfte.</p> <p>I texten finns ett försök att skapa en "röd tråd". Tankegången går att urskilja.</p> <p>Din förmåga att skriva läsligt för hand är godtagbar.</p>	<p>Texten fungerar väl i det tänkta sammanhanget.</p> <p>Du anpassar texten efter mottagare/syfte.</p> <p>Texten har en "röd tråd" från början till slut.</p> <p>Du har utvecklat din förmåga att skriva för hand och det är inga problem att läsa det du skriver.</p>	<p>Texten fungerar mycket väl i det tänkta sammanhanget.</p> <p>Du anpassar på ett korrekt sätt efter mottagare/syfte.</p> <p>I texten finns en tydlig "röd tråd".</p> <p>Du har en mycket utvecklad och väl utarbetad handstil och det är inga problem att läsa det du skriver.</p>
<p>HANTERA</p> <p>Hantera språket.</p> <p>Skrivregler.</p> <p>OBS – Förmågan bedöms också utifrån lathunden "Hur skriver du egentligen?"</p> <p>(sSv3, sSv9)</p>	<p>Det finns brister som stör i din hantering av språket, vilket gör att mottagaren har svårt att förstå.</p> <p>-----</p> <p>Se "Hur skriver du egentligen?"</p>	<p>Du behärskar grundläggande skrivregler, men det finns brister som stör, vilket ibland gör det svårt för mottagaren att förstå.</p> <p>-----</p> <p>Se "Hur skriver du egentligen?"</p>	<p>Det finns enstaka fel. Mottagaren förstår av sammanhanget.</p> <p>-----</p> <p>Se "Hur skriver du egentligen?"</p>	<p>Du har i stort sett ett korrekt språk. Mottagaren förstår utan problem.</p>
<p>BEARBETA OCH ANPASSA</p> <p>Utifrån egen värdering och andras råd,</p> <p>(sSv4)</p>	<p>Du bearbetar texten med hjälp av tydliga instruktioner.</p> <p>Du behöver ofta stöd/handledning i skrivprocessen.</p>	<p>Du bearbetar texten utifrån givna instruktioner.</p> <p>Du behöver visst stöd/handledning i skrivprocessen.</p>	<p>Du bearbetar texten självständigt utifrån instruktioner/respons</p> <p>Du behöver sällan stöd/handledning i skrivprocessen.</p>	<p>Du bearbetar texten på ett självständigt sätt.</p> <p>Du tar stöd av egen självvärdering och arbetar självständigt i skrivprocessen.</p>