



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Strukturerade textsamtal - en lässtrategi för elever med utländsk bakgrund?

## En interventionsstudie på högstadiet

**Maud Bengtsson**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2015
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Monica Johansson
Rapport nr:	HT15 IPS01 SLP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2015
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Monica Johansson
Rapport nr:	HT15 IPS01 SLP600
Nyckelord:	läsförståelse, strukturerade textsamtal, strategier, reciprocal teaching, interventionsstudie

---

**Syfte:** Syftet med studien är dels att pröva en modell för läsförståelseträning i en grupp med elever med utländsk bakgrund, dels att undersöka om arbetet med denna modell har bidragit till ökad läsförståelse hos dessa elever samt påverkat deras uppfattningar om läsning. Frågeställningarna i uppsatsen är: Hur fungerar den använda modellen i denna elevgrupp? Vilka resultat får eleverna på läsförståelsetest före och efter interventionen? Vilka uppfattningar om läsning beskriver eleverna före och efter interventionen?

**Teori:** Studiens teoretiska utgångspunkt är det sociokulturella perspektivet på lärande där lärande sker ihop med andra och att man utvecklas genom att ta del av varandras kunskaper och att man lär av att kommunicera.

**Metod:** Studien har en kvalitativ ansats som har inspirerats av interventionsstudiens uppläggnings. Interventionen var i form av strukturerade textsamtal som eleverna har genomfört. Innan och efter interventionen har eleverna fått göra tester. Datainsamling har skett genom att textsamtalen noga har skrivits ner. Eleverna har blivit intervjuade före och efter de strukturerade textsamtalen.

**Resultat:** Studien har visat att elevernas förståelse för texter har ökat och de har själva tyckt att de lärt sig en bra strategi. Eleverna har uttryckt att lässtrategin kan hjälpa dem att förstå texter. Resultaten på läsförståelseproven visade inte på någon större förändringen efter interventionen. Däremot har de visat på en utveckling vad gäller att sammanfatta och att hitta frågor av olika slag. De specialpedagogiska implikationerna av studien är att strukturerade textsamtal kan vara ett fruktbart arbetssätt i syfte att höja läsförståelsen under förutsättning att strategin används kontinuerligt.

## **Förord**

Efter att ha arbetat en hel termin med denna uppsats är den nu slutligen färdig. Jag har levt med min uppsats och tänkt på den både dag och natt. Det har varit mycket intressant och givande för mig att få fördjupa mig i ett ämne som ligger mig varmt om hjärtat. De första jag vill tacka är eleverna i min studie. Utan dem hade detta inte varit möjligt. Jag tackar dessa ödmjukast. De har arbetat seriöst även när det har varit lite "arbetsamt" och då de har varit lite trötta. Jag vill också tacka mina vänner och min familj som har hjälpt mig genom att läsa och svara på mina frågor om detta. Många är de som har blivit utsatta för mina tankar kring mitt ämne. Det har varit mycket av ett ensamarbete och det har tagit mycket kraft från mig trots det har det varit intressant.

# Innehållsförteckning

<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>Teoretiska utgångspunkter.....</b>	<b>2</b>
<b>Litteratur- och forskningsgenomgång.....</b>	<b>3</b>
Forskning om läsförståelse .....	3
Vad är läsförståelse?.....	5
Scaffolding.....	6
Passiv och aktiv läsning.....	7
Schemateori .....	8
Metakognition.....	8
Forskning om läsundervisning .....	9
Två modeller av strukturerade textsamtal .....	10
Reciprok undervisning och Questioning the author – två modeller för strukturerade textsamtal.....	11
<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>13</b>
<b>Metod.....</b>	<b>13</b>
Undersökningsgrupp.....	14
Läsförståelseprov .....	14
Genomförande .....	14
Empiriskt material .....	15
Interventionen.....	15
Val av texter.....	15
Genomförande av strukturerade textsamtal .....	16
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....	17
Etiska överväganden.....	18
<b>Resultat.....</b>	<b>18</b>
Del 1: Genomförande av strukturerade textsamtal.....	18
Textsamtal 1.....	19
Textsamtal 2.....	19
Textsamtal 3.....	20
Textsamtal 4.....	21
Textsamtal 5.....	21
Textsamtal 6.....	22
Sammanfattning och analys av textsamtalen .....	23
Del 2: Resultat av test och intervjuer före och efter interventionen.....	24
Läsförståelsetest före textsamtalen – resultat och analys .....	24
Läsförståelsetest efter textsamtalen – resultat och analys .....	25
Elevens uppfattning om sin läsning före textsamtalen .....	25
Elevens uppfattning om läsning efter textsamtalen.....	27
Sammanfattning .....	27
<b>Diskussion .....</b>	<b>28</b>
Metoddiskussion.....	28
Resultatdiskussion .....	29

Strukturerade textsamtal .....	29
Intervjusamtal före och efter interventionen .....	30
Läsförståelsetester före och efter interventionen .....	31
Sammanfattning och slutsats .....	32
<b>Specialpedagogiska implikationer .....</b>	<b>32</b>
<b>Fortsatt forskning.....</b>	<b>33</b>
<b>Referenslista.....</b>	<b>34</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>.....</b>
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>.....</b>

## Inledning

Min son har ADHD och är 14 år. Han går regelbundet på läkarundersökning eftersom han medicinerar mot sin ADHD. Den här gången var det en ny läkare och han ställde mycket frågor riktad till sonen. Min son svarade som han brukar, ja, nej, vet inte. Läkaren sa då följande: ”Ett av kriterierna för ADHD är att personen har svårt att resonera med sig själv och därför kommer dessa svar som du nu har gett mig. Detta går att träna bort men då måste man ställa de rätta frågorna som gör att du inte svarar ja och nej utan du tvingas att svara mer. Detta måste dina lärare och dina föräldrar hjälpa dig med” (Läkare 2015-03-02). Det var då jag förstod att arbeta med texter strukturerat är bra för alla. Framförallt för barn med funktionshinder men även för barn och ungdomar utan funktionshinder.

Val av ämne grundar sig i ett intresse för hur man kan öka elevers läsförståelse. Det är något många tydligen behöver träna på, vilket visar sig genom PISA-undersökningar som skolverket har gjort vid ett flertal tillfällen (skolverket, 2013). Jag fick ta del av en skolas nationella prov i svenska. Där visade det sig att eleverna har stora svårigheter med de processer som kräver att läsaren förstår det som står bortom texten. Som lärare i svenska som andraspråk intresserade jag mig lite extra för elever med utländsk bakgrund. Reichenberg och Lundberg (2011) har skrivit om strukturerade textsamtal vilket jag grundar studien på. Det har visat sig att läsning på helt egen hand inte är så utvecklande. Barn behöver ofta vägledning och stöttning i sin läsning. Det har visat sig genom forskning att systematiska textsamtal ger framgång (Reichenberg & Lundberg, 2013).

I läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011a) står följande under syftet med ämnet svenska

Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier. Undervisningen ska även syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra (...) (Skolverket, 2011a, s 222).

Läroplanen ställer alltså höga krav på elevers förmåga att tillägna sig och själva producera text i olika ämnen. Den ställer också krav på att eleverna får möta skönlitterära och faktamässiga texter med olika språkliga drag och uppbyggnad (Gibbons, 2012).

Att kunna läsa innebär inte bara att känna igen bokstäverna utan också att kunna sätta samman ljud till ord och ord till meningar. Det innebär också att kunna lära sig att förstå meningar och texter i sammanhanget (Säljö, 2014). Att höja läsförståelsen hos elever är en central uppgift för skolan och speciellt för elever som har svårt att förstå text. Ett område där speciallärare borde kunna bidra. Elever med utländsk bakgrund har ofta svårt att förstå djupet på texter. Detta gjorde att jag funderade på hur man skulle kunna hjälpa dessa elever med läsförståelse.

För att läsaren ska få en djupare förståelse för texten krävs det att hen skapar mening med utgångspunkt i texten. Det krävs att läsaren aktivt interagerar med texten. Med andra ord läsaren måste inte bara ta emot utan måste också ge mening till texten (Bråten, 2008). Strukturerade textsamtal passar väl in här. Elever med utländsk bakgrund har ibland en annan kulturell bakgrund som gör att man måste angripa texten på annat sätt. Våra elever i den svenska skolan har en förförståelse som eventuellt inte elever med utländsk bakgrund har. Gibbons (2012) skriver att om eleverna inte har dig egen kunskap och förståelse inför

läsningen har du heller inte tillgång till den resurs som betyder mycket för att du ska förstå vad du läser, alltså förförståelse. Det kan handla om den kulturella bakgrunden de har. Det ställs höga krav på alla elever idag när det gäller läsning och djupare förståelse av texter. Det ställs ännu högre krav på elever med utländsk bakgrund som inte har språket med sig.

Elever med utländsk bakgrund har ofta svårt med språket när det gäller faktatexter. Eftersom de inte har språket med sig och därför behöver de ofta hjälp i form av specialpedagogiska insatser. (Reichenberg, 2011).

I min studie var jag intresserad av att få reda på om det går att få eleverna att bli medvetna hur de ska arbeta med en text på ett strukturerat sätt. Jag ville också se om elever med utländsk bakgrund kan ha nytta av detta.

## **Teoretiska utgångspunkter**

Följande avsnitt presenteras de teorier som utgör studiens teoretiska grund, ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Detta är en vanlig utgångspunkt i läsförståelseforskningen (Bråten, 2008, Stromso, 2008, Reichenberg, 2005).

Det sociokulturella perspektivet grundar sig i den ryske beteendevetaren Lev Vygotskijs teorier om lärande, tänkande och språk. Det är i samspel mellan kollektiva resurser som individen utvecklas. Människor föds in i och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor. Det är språkanvändning och kommunikation som utgör länken i detta perspektiv. Kunskap utvecklas i samspel mellan människor och blir sedan en del av den enskilde individens tänkande och handlande.

I ett sociokulturellt perspektiv har termerna redskap och verktyg en speciell betydelse. Med redskap eller verktyg menas de resurser, språkliga såväl som fysiska som vi använder för att förstå vår omvärld och hur vi agerar i den. Människan har utvecklat sociokulturella redskap för att hantera vardagen. Kunskaper och färdigheter byggs upp och vi blir delaktiga genom interaktion med andra människor. Redskapen är i form av det intellektuella tänkandet (Säljö 2014).

I ett sociokulturellt perspektiv betonas släktskapet mellan tänkande och kommunikation. Genom att delta i kommunikation möter individen andra individers tankar och kan ta in det nya och få hjälp med sitt resonemang. Om individen tänker på ett problem tycker denne kanske att allt är löst och klart. När man sedan ska förmedla detta till andra så blir det helt annorlunda och inte alls så klartänkt. Ett sociokulturellt perspektiv kan även kallas kulturspsykologiskt perspektiv eftersom det handlar om hur människor formas och tillägnar sig kunskap i olika kulturella sammanhang. Kunskap i ett sociokulturellt perspektiv kan vara knuten till argumentation och handling i sociala kontexter. Det är ett resultat av att aktivt försöka se, förstå och hantera världen på ett visst sätt. Vår hjärna har inte utvecklats avsevärt mycket sedan stenåldern. Vare sig det gäller sinnen eller nervsystemet. Den stora skillnaden är omvärldsomfattningen och på det intellektuella planet. Vi har också utvecklat ett system för att samarbeta med andra. Det har skett en utveckling när det gäller lärandets perspektiv (Säljö, 2014).

Det centrala i Vygotskijs språksyn är att tänkande och språk är oskiljaktiga. Barnets tänkande befinner sig först på ett icke-verbalt stadium. Senare kommer begreppsutvecklingen och då är kommunikation viktigt för barnets vidare utveckling. Det är en aktiv process som arbetar på

att finna lösningar på problem. Han menade att barnets sociokulturella erfarenheter och upplevelser spelar en viktig roll när det gäller begreppsbyggnad och begreppsutveckling (Bråten, 1998). Säljö (2005) skriver på följande sätt om hur kommunikation går till mellan individer ”social interaktion är det centrala elementet i lärande och kunskapsutveckling och det är genom kommunikation med andra i vår egen utvecklingszon som vi blir delaktiga i samhällets kollektiva erfarenheter” (s 225).

Fokus inom det sociokulturella perspektivet riktas alltså mot samspelet mellan kollektiv och individ. Vi är kulturvarer och samspekar och tänker tillsammans med andra människor i vardagliga aktiviteter. Som pedagog är man verksam inom den centrala instansen för lärande som skolan utgör. Vi kan försöka kartlägga hur individer tillgodogör sig kunskap och vilka grupper som lyckas eller inte lyckas använda sig av skolans lärprocesser för att skaffa sig kunskap.

Den teoretiska utgångspunkten är att läsning är en aktiv process som bygger på en interaktion mellan läsaren och texten. Det som står i texten har en avgörande betydelse för innehållet i förståelsen hos läsaren. Texter kan betyda olika saker för olika personer eftersom kunskap och erfarenheter ser olika ut. De påverkas av olika kontextfaktorer såsom politiska, socioekonomiska och religiösa (Reichenberg, 2005).

”Att lära sig läsa är en fråga om att lära sig ”ta mening” från texter” (Säljö, 2014, s 15). För att förstå texter måste vi bli förtrogna med de regler för tolkning som skulle användas i förhållande till en viss text. Förförståelsen är viktig för att förstå uttryck och allt som vi kan läsa i media och i reklam. Man måste med andra ord veta en del om det svenska samhället för att förstå det som skrivs. Läsaren måste ha med sig en del i bagaget för att förstå budskapet. Att förstå och tolka en text kan vara komplext. Använder man dator finns det stavningsprogram till hjälp. Där behöver man också förstå text i sitt sammanhang. (Säljö, 2014).

## **Litteratur- och forskningsgenomgång**

I detta kapitel tar jag först upp forskning om läsförståelse och beskriver vidare definitionen vad läsförståelse är. Här tas även upp vad scaffolding, schemateori och metakognition. Jag tar ytterligare upp om forskning om läsförståelse och slutligen om strukturerade textsamtal och om två olika strategier för läsförståelse, ”questioning the author” och ”reciprok undervisning”.

## **Forskning om läsförståelse**

Texter finns överallt och att kunna förstå texter av olika slag bedöms vara nära relaterat till vardagslivet och är av stor betydelse i det vuxna livet. Det var en av anledningarna till PISA-undersökningarna. Man ville också se hur eleverna låg till internationellt vad gäller, matematik, naturvetenskap och läsförståelse (Skolverket, 2012a). Skolan måste förbereda eleverna för ett aktivt deltagande i samhället. Vi förväntas att kunna ta del av och sätta oss in i en mängd samhällsinformation. Arbetslivet ställer krav på skriftspråklig förmåga. Skolan måste förbereda elever för aktivt deltagande i samhället (Reichenberg & Lundberg, 2011). Studien passar in i detta sammanhang eftersom det är mycket texter som behöver förstås på en djupare nivå.



Ett livslångt lärande är det som bland annat mäts i PISA-undersökningarna. Det läggs stor vikt vid att eleverna ska kunna sätta in kunskaper i ett sammanhang. PISA syftar till att identifiera de problem som eventuellt kan ligga bakom resultaten inom de olika ämnena. Låga resultat kan leda till att undervisningen granskas för att se om det är där det brister. Detta kan i förlängningen leda till en bättre skola. I PISA-projektet testas tre förmågor inom följande ämnen; läsförståelse, matematikkunskaper och naturvetenskapsämnen. Det bygger på hur samhället ser ut idag och att det bedöms att dessa kompetenser behövs för att fungera i ett modernt samhälle, där individen ska förstå och kritiskt granska information (Skolverket, 2009). Det är inte bara elevers resultat som bedöms. Det ställs även frågor om upplevt klassrums- och skolklimat. Det är viktigt att skattningarna görs i olika sociala och kulturella sammanhang (Skolverket, 2013).

Läsning har studerats i fem PISA-undersökningar. I PISA 2000 och 2009 var läsning huvudområde. Undersökningen visade att de svenska elevernas läsförståelse hade försämrats när 2012-års prov gjordes. De som gjorde provet var 15 år. Sverige har tidigare tillhört toppnationerna. I läsförståelsetesten sjönk resultaten från 14 poäng jämfört med år 2009 och 33 poäng från år 2000. Analysen visade också att det är de lågpresterande eleverna som visar de sämre resultaten (Skolverket, 2013).

PISA definierar literacy för läsning på följande sätt:

#### Läsning

En individs förmåga att förstå, använda och reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå personliga mål, utveckla sina egna kunskaper och möjligheter, samt att delta i samhället.

Utöver avkodning och yttlig förståelse, inbegriper läsning tolkning och reflektion samt förmåga att använda läsning för att uppnå sina mål i livet.

PISA:s fokus är på att läsa för att lära sig snarare än att lära sig att läsa, och därför mäts inte elevernas mest grundläggande läsförståelse (Skolverket, 2010, s 21).

PIRLS (Progress in international Reading literacy study) undersökte läsförståelsen hos elever i årskurs 4 där läsning behövs för att kunna delta i andra ämnen. Syftet med PIRLS är att ge kunskap om elevers läsutveckling i ett internationellt perspektiv. Förutom de nationella ämnesproven i svenska och övriga ämnen i årskurs 6 och årskurs 9, så är PIRLS en internationell studie som testar elever i årskurs fyra. Den här studien genomförs var femte år. Den senaste var år 2011. Förutom eleverna så tillfrågas även rektorer och föräldrar om hemmiljö och bakgrund. Svenska elever i årskurs 4 läser bra i jämförelse med elever i andra länder. Tittar man över hur det har sett ut under de senaste decennierna har dock läsförståelsen bland de svenska eleverna försämrats, som tidigare redovisats har läsförståelsen försämrats mellan 2001 och 2006. Det visar på samma resultat som PISA. PIRLS-studier har visat att Sverige tillhör de länder med en relativt liten resultatsspridning mellan eleverna. Det visar heller ingen tendens till ökade skillnader. Tidigare studier i PIRLS visade ingen skillnad på om det var skönlitteratur respektive sakprosa när det gäller läsförståelsen. I PIRLS 2011 visade resultaten dock att läsförståelsen hade sjunkit när det gäller sakprosatexter (Skolverket, 2012b).

Forskning kring läsförståelse kan koncentreras till fyra grundläggande områden: grundläggande processer, undervisning, testning och läsfärdighet. Det som det har forskats

mest om är läsprocessen. Reichenberg (2000) refererar till Huey och Venezky och skriver att tiden kring sekelskiftet var en produktiv tid. En av de främsta läsforskarna från denna tid var Huey. Han menade att läsning inte bara var att avkoda det som var skrivet. Huey upptäckte också att två personer inte uppfattar texter på samma sätt. Det var därför viktigt att man går på djupet av texten. Det dröjde till 1950-talet innan hans tankar fick gehör på allvar (Reichenberg, 2000).

Reichenberg (2000) skriver vidare om två modeller som växte fram under 70- och 80-talet. Det var bottom-up och top-down modellerna. I bottom-up modellen går man från delarna till helhet. Man börjar med bokstäverna fogar samman dessa till ord och sedan analyserar man detta för att få förståelsen. Här är avkodningsprocesserna i centrum. I top-down modellen utgår man från helheten (texten) för att sedan i efterhand undersöka delarna. Enligt denna modell interagerar processer på högre nivåer och styr informationsflödet genom de lägre nivåerna. Läsaren betraktas som en aktiv frågeställare när han/hon tar sig fram genom texten. Läsaren ställer frågor om vad som förväntas stå i texten

I en studie av en amerikansk läsforskare (Durkin, 1979) upptäcktes att lärarna mest var upptagna med att beta av ämnesinnehållet. Eleverna läste själva i sina läroböcker och svarade på frågor som sedan läraren kontrollerade. Ingen av lärarna undervisade eleverna hur man går tillväga när man ska reflektera och tolka texter. Durkin drog slutsatsen i sin studie att lärare måste tillämpa olika lässtrategier för att skapa mening i texten. Durkins studie väckte stor uppmärksamhet. Läsforskare blev intresserade av att se läsningen som en kognitiv process (Reichenberg & Lundberg, 2011).

## **Vad är läsförståelse?**

I detta avsnitt redovisas olika former av förståelseprocesser vad gäller läsning och läsförståelse. Här tas upp ”scaffolding”, passiv och aktiv läsning, schemateori, metakognition och slutligen tidigare forskning om strukturerade textsamtal.

Bråten (2008) definierar läsförståelse på följande sätt ”läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den” (Bråten, 2008a s 14). Läsförståelse handlar inte bara om att tolka text. Bråten (2008a) förklarar att det innebär också att kunna tolka bilder och kartor som är runt texten vidare skriver han om två olika aspekter av läsförståelse. Det handlar om att leta upp och utvinna en innebörd eller en mening som författaren lagt in i texten. För att ta reda på vad budskapet är behöver läsaren läsa texten noga och på ett fullständigt sätt. Om inte den här processen fungerar menar Bråten att det är svårt att tala om läsförståelse. Läsaren måste aktivt interagera med texten. Det betyder att hen inte bara tar emot utan också ska ge mening åt texten. Förståelse handlar om att skapa mening i sitt eget huvud genom att man blir ett med texten. Det behövs med andra ord en viss förförståelse. Läsförståelse kräver således ett samspel mellan läsare och text (Bråten, 2008a).

Förståelse är det ultimata målet för läsning. Att läsa är att kunna känna igen ord och bokstäver. Alla modeller av läsförståelse bygger på att bilden är en mental representation av en text. Detta kräver en process av integrering av den informationen som texten ger. Läsförståelse innefattar två olika förmågor, dels är det att kunna avkoda för läsaren kända ord men även att kunna förstå dem i en lingvistisk förståelse (Nation, 2007).

En viktig aspekt av läsförståelsens sociokulturella kontext är att både lärmiljön och lärarens undervisning hör ihop. Förhållandet utanför klassrummet är också viktigt och påverkar

läsförståelsen. Eleverna kan komma från olika skolkulturer, hemmiljöer och samhället som helhet (Bråten, 2008).

Läsforskare använder uttrycket *explicit förståelseundervisning*. Det betyder att läraren förklarar, demonstrerar effektiva lässtrategier och visar hur de fungerar. Målet är att lära eleverna hur de på bästa sätt ska få förståelse av texten de läser. Mycket tyder dock på att undervisningen på skolorna mestadels är av det implicita slaget. Det betyder att lärarna ger eleverna kontrollfrågor till texten efter läsning och att läraren förklarar svåra ord och begrepp innan läsningen av texten. Målet med den sortens undervisning är att eleverna ska lära och förstå den aktuella texten. Läraren visar inte vilka strategier som eleverna kan använda i nya lässituationer (Andreassen, 2008).

Att ha god läsförståelse bottnar i att ordavkodningen är bra. Är ordavkodningen bra är ofta läsförståelsen bra, är ordavkodningen dålig är ofta läsförståelsen dålig (Bråten, 2013). Bråten (2013) refererar till Duke, Pressley och Hilden där de diskuterar ett tredje synsätt, en blandning av top-down och bottom-up. Där handlar det om att både god ordavkodning och kunskap om texten är viktig. Om inte ordavkodningen är automatiserad krävs det mycket uppmärksamhet att klara av att förstå vad det står. En elev som anstränger sig länge för att identifiera ett ord i slutet av meningen kan ha glömt det som står i början av texten. Det är viktigt att se dessa svårigheter tidigt. Problem med att uppnå flytande ordavkodning tidigt är den vanligaste orsaken till dålig läsförståelse. Sambandet mellan ordavkodning och läsförståelse är inte lika stark under senare skolår, där andra komponenter såsom ordförråd verkar ha större betydelse (Bråten, 2008b).

När läsaren läser en text avkodar hen informationen och kombinerar den med kunskap om ordens betydelse. Det betyder att läsaren måste identifiera all ny information och avgöra hur den hänger ihop med tidigare erfarenheter. Allt eftersom läsningen går vidare bygger läsaren upp en slags tankekarta av textens innehåll. Läsaren måste se orsak-verkan-samband (kausaliteten), men även kunna läsa mellan raderna. Många är de läsare som inte upptäcker orsakssambanden och får då svårt att se hur saker och ting hör ihop. Det kan bero på att texten har för lite explicita uttryck för kausalitet som binder samman meningarna med varandra. Att lägga till en röst i en text är också bra. Det kan med fördel göras så att man lägger in en dialog. Detta har visat sig få en gynnsam effekt för elever med utländsk bakgrund. Resultaten visar att bearbetningar av språket i läroböcker med röst och en ökad grad av kausalitet eventuellt kan kunna lyfta upp andraspråkselevs läsförståelse till nästan samma nivå som förstaspråkselever (Reichenberg, 2014).

Idag finns det fortfarande lärare som hävdar att de arbetar med läsförståelse när de låter eleverna läsa tyst i en bok. Det är bra för att träna avkodning och för att automatisera denna. För att träna avkodning kan det ta ca 5000 timmars läsning för att uppnå bra läsflyt. Det innebär att det kan ta tid att själv komma upp i ett bra läsflyt. Här behövs stöttning av lärare. När detta är automatiserat frigörs de kognitiva resurserna och eleven kan istället koncentrera sig på att förstå de avkodade orden (Reichenberg & Lundberg, 2011).

## **Scaffolding**

Scaffolding är en form av tillfällig, men för stunden nödvändig, stöttning tillsammans med klasskamrater och lärare. En sorts stödstruktur som kan vara både organiserat i form av parövningar eller grupparbeten. Scaffolding har till uppgift att stötta både lärande och språk (Gibbons, 2012). Ordet kommer från byggindustrin och är de byggställningarna som tillfälligt står runt en byggnad när de ska underlätta för byggandet av till exempel hus. I skolans värld

står det för att läraren med sin erfarenhet och kunskap ger eleven de redskap den behöver för sin utveckling. Detta begrepp växte fram under 70-talet. Överför man begreppet på läsning kan det innebära att läraren förklarar och demonstrerar en lästrategi men att läraren sedan drar sig tillbaka för att låta eleven pröva strategin på egen hand (Reichenberg & Lundberg, 2011).

Människan har en naturlig biologisk förmåga att lära sig språk. Men när det gäller de mer avancerade stadierna behövs stöttning. I vissa stadier kan inte barnet tillägna sig språket på samma naturliga sätt. Här behövs vägledning och direkt undervisning. Elever når insikt och förståelse genom samverkan med andra både lärare och kamrater. Här behövs också vägledning. Språket i en text kan inte stå på egna ben (Reichenberg & Lundberg, 2011).

## **Passiv och aktiv läsning**

Små barn lyssnar aktivt. De avbryter och ställer frågor, kommenterar bilder och så vidare. De är uppmärksamma och har de hört berättelsen förut märker de genast om läsaren hoppar över något. Några år senare förlorar många den här entusiasmen och motivationen för läsningen. Elever som läser passivt har inte med sig syftet med läsningen, de läser för att de ska läsa men vet inte hur de ska tänka. En passiv läsare har inte klart för sig vilka strategier som behövs för att reda ut oklarheter i texten. En passiv läsare har små möjligheter att ta till sig en text (Hoiien & Lundberg, 1999). En aktiv läsare däremot är medveten om sin egen tankeprocess vilken benämns som *metakognition* (Reichenberg & Lundberg, 2011). Metakognition när det gäller läsning handlar om att eleverna är medvetna om när de har förstått något, vad de har förstått, vad de behöver förstå bättre och de ska också känna till strategier för att förbättra läsförståelsen (Stromso, 2008). Elever som läser aktivt har kunskaper om varför och på vilket sätt man behöver använda olika lässtrategier när man läser. En aktiv läsare läser med pennan i handen. De gör anteckningar och understrykningar och markerar viktiga ord och begrepp. De vet när man ska skumläsa respektive djupläsa. De har också kunskap som gör att de kan bedöma sin egen läsning. En aktiv läsare är också medveten om att det bakom varje text döljer sig en författare. Det vet också att de själva måste inferensläsa och fylla ut texten med egna tankar. Aktiv läsning kommer inte utav sig själv utan eleverna måste få vägledning (Reichenberg, 2005). Inferensläsning innebär att läsa mellan och bortom raderna i texten. Att läsa en text handlar om så mycket annat och mer än att tolka en mening (Reichenberg & Lundberg, 2011).

Reichenberg & Lundberg (2011) har med följande exempelmening

”Lisa kom farande i trappen. Kalle rusade iväg för att få tag i en läkare” (s 14).

Tolkning som de flesta gör här är att Lisa förmodligen skadade sig så illa så att hon behövde läkarhjälp. Det står inte i texten utan det förstår man ändå genom att man har en förförståelse, man gör en inferens. I en skriven text kan inte allt stå för sig själv utan det mesta bygger på inferenser. I ett muntligt samtal gestikulerar, pekar man och nickar. I en skriven text krävs språkliga medel för att binda ihop meningen. Det blir som en ersättning för de gester och mimik som sker i ett muntligt samtal (Reichenberg & Lundberg, 2011).

Har man misslyckats med läsinläringen finns en risk att eleven ger upp. Den blir en passiv läsare. Det är därför viktigt att fånga upp detta tidigt. Läsförståelse är en aktiv konstruktiv process, ett samspel mellan text och läsare. Läsaren interagerar med texten och använder tidiga erfarenheter och kunskaper ( Hoiien & Lundberg, 1999).

## **Schemateori**

Schemateori blev ett populärt forskningsfält inom läsförståelse på 1970-talet. Teorin beskriver strukturen hos mänsklig kunskap och hur den är ordnad i minnet. Det är läsarens strukturerade vetande om världen som står i fokus. Detta innebär att alla har vi olika "scheman" med oss. Vi har olika uppväxt och fått med oss olika sorters kunskap. Det är viktigt att tänka på när man undervisar elever och särskilt viktigt i relation till elever med annat modersmål. Detta eftersom de kan ha mycket med sig kulturellt som påverkar undervisningen. (Stromso, 2008).

Schemateori går i korthet ut på att det finns scheman lagrade i människans långtidsminne. Detta har successivt tagits upp genom att vi har utvecklat våra erfarenheter av omvärlden (Reichenberg, 2000).

Text kan ses som en inbjudan till läsaren att aktivera ett inre schema, en anvisning som kan vägleda läsaren till att konstruera en inre representation. Schemat blir som en abstraktion av erfarenheter som var och en har. Det ger tolknings- och organisationsramar som stärker behandlingen av den information som tas in (Høien & Lundberg, 1999)

Läsforskarna ville veta hur mentala bilder främjar och påverkar förförståelsen av texten. Det resulterade att schemateorin kopplades till arbetet med läsförståelsen. Schema kan här översättas med tankesystem, modell eller referensram det vill säga de bilder eller tankar som väcks till liv när en person läst ett ord eller en text. Detta kan dock skilja sig åt från person till person beroende vilken förförståelse personen har. Kritiken som denna upptäckt fick var att inom schemateori saknades det sociala samspelets betydelse (Reichenberg & Lundberg, 2011).

## **Metakognition**

Att använda sig av metakognitiva strategier innebär att läsaren övervakar sin läsning. En god läsare använder sig av denna strategi. Det betyder att läsaren övervakar att hon har förstått och om hon inte förstår så använder hon sig av strategier för att uppnå förståelse (Reichenberg, 2005). Att ha den här strategin klar för sig innebär att man har en god läsförståelse och att det enligt vissa forskare innebär läsförståelse (Nation, 2007).

Bråten (2008) menar att dessa strategier används för att tillägna sig och ordna den information från text man får för att fördjupa sin egen läsförståelse. Han har delat upp strategierna i fyra kategorier.

1. Minnesstrategier som kan vara att läsa om ett stycke av texten för att repetera och upprepa viktig information från texten. Syftet med detta är att komma ihåg texten.
2. Struktureringsstrategier används för att binda samman och gruppera information som presenteras i texten. Ett sätt kan vara att rita tankekartor eller sammanfatta innehållet.
3. Elaboreringsstrategier är lika med att integrera ny kunskap med läsaren som redan har genom att bearbeta och fördjupa men även berika och förädlad informationen. Här handlar det om att ge texten mening.
4. Övervakningsstrategier här handlar det om att kontrollera sin egen förståelse under läsningen. Om läsaren inte förstår så vet hen om hur man gör att förstå och vidtar därmed åtgärder. (Bråten, 2008).

Bråten (2008) menar att det är de tre sista strategierna som leder till ökad läsförståelse. Minnesstrategier är den mest ytliga menar han.

## Forskning om läsundervisning

Läsning är som tidigare nämnts ett omfattande forskningsområde. Mängden forskning är i det närmaste outtömlig varför ett urval varit nödvändigt. Här fokuseras på den forskning som handlar om elever med utländsk bakgrund när det gäller läsning. Vidare fokuseras på internationell forskning kring reciprok undervisning.

Ett känt praxisundervisningsprogram är *reciprocal teaching* RT (på svenska reciprok undervisning, RU). Den har utvecklats av Annemarie Sullivan Palinscar och Ann Brown. Den utvecklades först för svaga läsare i årskurs 7. Senare har den använts i de flesta årskurserna med olika elevkategorier och har resulterat i ökad läsförståelse. Begreppet *reciprok* betyder ömsesidig. Modellen lägger stor vikt vid det dialogiska. Lärandet sker genom dialog med andra. Eleverna skapar mening tillsammans (Reichenberg & Lundberg, 2011).

Programmet är inspirerat av Lev Vygotskys forskning från 1978 och 1986 och hans teorier som har varit aktuella sedan 80-talet. Denna sociokulturella teori ser en mänsklig utveckling som en social företeelse och inte som individualistisk. En individs utveckling är en produkt av undervisningen inte en förutsättning för den. Den ses som ett resultat av individens sociala, historiska och kulturella erfarenheter. Vygotskys forskning visade att den kognitiva utvecklingen kan ses som ett resultat av att elever samarbetar målinriktat med andra (Gibbons, 2012). (se sid 3)

Reichenberg (2000) gjorde en studie av elevers förståelse av olika textversioner. Många första- och andraspråkselever har svårt att förstå lärobokstexter i historia och samhällskunskap. Reichenberg ville se om det gick att öka läsförståelsen genom att bearbeta texter i historia och samhällskunskap. Hon ville få svar på bland annat följande; går det att öka första-och andraspråkselevs läsförståelse i förhållande till originaltexten när de läser de bearbetade texterna i historia och samhällskunskap? Undersökningar har visat att när elever med utländsk bakgrund läser texter på sitt andraspråk har de svårt att tillgodogöra sig innehållet i texter anpassade efter deras ålder. En del läser långsammare än på sitt modersmål. Det kan vara svårt med avkodningen men det kan också vara att ordförrådet inte är tillräckligt. (Reichenberg, 2000).

Reichenberg (2005) gjorde en studie som heter *Gymnasieelever samtalar kring facktexter*. Syftet var att studera hur lärarna i samhällskunskap gjorde när de arbetade med texter. Syftet var också att studera hur lärarna gjorde för att ställa de rätta frågorna samt att studera hur eleverna svarade. Vilka strategier använde sig lärarna för att få eleverna att läsa aktivt. Vilka eventuella effekter kan strukturerade textsamtal (QtA questioning the author) ha avseende frågetyp, elevsvar, läraruppföljning och lärarna/elevernas strategier? Sett ur ett andraspråksperspektiv medförde textsamtalen att eleverna med utländsk bakgrund fick komma till tals vid ett antal tillfällen. Dessa elever var vanligtvis väldigt tysta i klassrummet. Genom att lärarna ställde åtskilliga frågor av interkulturell karaktär kände sig eleverna uppmuntrade att föra fram sina värderingar och kulturella referensramar. Studien visade att elever har behov av struktur i undervisningen och modeller för sitt lärande. Studien visade också att det är viktigt att ha textsamtal i alla ämnen. Eleverna fick frågan vad som gör en text svår. Svaret blev att det blir svårt om det är för mycket "politikerord". Dessa ord tyckte de var svåra och konstiga. Detta svar gav svenska elever såväl som elever med utländsk bakgrund (Reichenberg, 2005).

Reichenberg och Emanuelsson (2014) gjorde en interventionsstudie på 71 elever från årskurs 3. Syftet med studien var att utvärdera två metoder för läsförståelse, Reciprocal Teaching (RT) och Questioning the author (QtA). Studien pågick under åtta veckor och det genomfördes 4 gånger per vecka. Detta blev 32 samtal och av dessa var 50% RT och 50% QtA. Lärarna som skulle arbeta med dessa metoder fick utbildning i strategierna. Det fanns en kontrollgrupp där de arbetade med läsförståelse på samma sätt som de gjort förut. I studien var det 39 flickor och 32 pojkar. Det ingick ordavkodning av riktiga ord och non-ord, högläsning med återberättande, läsförståelse vid tyst läsning, hörförståelse samt diktamen på ljudenligt stavade ord. Utifrån resultaten gick det inte att säga att den ena metoden är bättre än den andra. Huvudsaken var att man arbetade strukturerat. Båda metoderna gav resultat till det bättre (Reichenberg & Emanuelsson, 2014).

Reichenberg & Löfgren (2014) gjorde en interventionsstudie med textsamtal i en grupp elever som bodde i ett segregerat område. De hade läsundervisning två gånger i veckan under en 12-veckors period. Det var elever som gick i årskurs tre. Gruppstorleken för textsamtalen var 15 stycken. Varje lektion varade i 15-20 minuter. Eleverna testades på läsförståelse innan samtalen och även efter. Resultaten visade att reciprok undervisning hade en gynnsam effekt på elevernas läsförståelse

I Norge fick man dåliga resultat på läsförståelse i PISA – undersökningen 2000. Rasmussen (2003) gjorde då en studie på hur lärare undervisade läsförståelse i Norge. Han intervjuade flera olika lärare på olika stadier i skolor i Oslo och I Stavanger. Han analyserade utbildningspolitiska dokument och gjorde även klassrumsobservationer. Forskningsfrågan löd ”Hur utvecklas läsförståelse i Norge?”. Efter att ha haft halvstrukturerade intervjuer med lärare så blev resultatet att lärare på de lägre stadierna inte undervisar i läsförståelse alls. Han kom också fram till att de hade arbetat lite med faktatexter. Efter den studien föreslog Rasmussen att norska lärare skulle undervisa i explicita lässtrategier. Resultatet blev att Norge satsade på läsning i alla ämnen. (Rasmussen, 2003).

## **Två modeller av strukturerade textsamtal**

Med bakgrund av den mängden forskning som finns så anser jag att det är av stor betydelse att arbeta med läsförståelse. Jag har naturligtvis tittat på den forskningens om passar in på min studie. Men av resultaten att döma så är det något som verkar fungera. Det kan man göra på olika sätt. Jag läser dock att arbeta strukturerat med texter verkar ha haft stor betydelse för att öka den djupare läsförståelsen.

I strukturerade textsamtal ska läraren dokumentera för att inte glömma att strukturera sin egen undervisning. Lässtrategier tränas för att eleverna ska bli aktiva och strategiska läsare som kan läsa mellan och bortom raderna. Till skillnad mot boksamtal då det inte sker någon träning av lässtrategier. Strukturerade textsamtal bygger på Vygotskys teori (se sidan 11 i uppsatsen) och vill utmana eleverna i den närmaste utvecklingszonen. Detta genom att ställa mycket varför-frågor (Reichenberg, 2013).

Reichenberg (2005) refererar till Dysthe, Lindberg och Cummins, dessa forskare har kommit fram till att interaktion har stor betydelse för andraspråkets utveckling.

Elever som uppmuntras till att betrakta världen ur olika perspektiv utvecklar kreativitet och empati. Strukturerade textsamtal bidrar till att eleverna får en bättre förståelse. Genom att de får träning i aktiv läsning och att de diskuterar och reflekterar kring komplicerade avsnitt i texten är det speciellt bra för elever med annat modersmål (Reichenberg, 2005).

## **Reciprok undervisning och Questioning the author – två modeller för strukturerade textsamtal**

En modell i textförståelse som används är reciprok undervisning (RU-modellen). Denna modell är exempel på scaffolding, eller stödstrukturer, vilka tas bort allteftersom eleverna blir säkrare och kan klara sig själva (Reichenberg & Lundberg, 2011).

Palinscar och Brown (1984) menar att läsförståelse är lika med en produkt av:

- Graden av läsbarhet på texten
- Innehållet i texten ska överensstämma med elevens förkunskaper.
- Elevens strategi i samband med läsningen.

Enligt Palinscar och Brown ska man välja en text med hög läsbarhet. Den ska inte ställa för höga krav när det gäller förkunskaper. Eleverna tränas i att bli aktiva konstruktiva läsare. Det är viktigt att eleverna förstår att man har nytta av förståelsestrategierna både när man läser och när man lyssnar (Reichenberg & Lundberg, 2011). Ordavkodningsfärdighet är en viktig färdighet när det gäller reciprok undervisning. Det innebär att eleverna vet var ett ord slutar och börjar och hur ord hänger ihop. (Andreassen, 2008).

Innan Palinscar och Brown utvecklade RT gjorde de en grundlig genomgång av den forskning som undersökt vilka kognitiva aktiviteter som bidrar till god läsförståelse. Det de lärde sig var att eleverna måste ha målet med sin läsning klart för sig. De ska kunna skilja på det som är viktigt och det som är mindre viktigt i en text. Eleverna ska kunna styra och kontrollera sina egna metakognitiva insikter (förståelse). De ska kunna tolka och göra förutsägelser (Reichenberg & Lundberg, 2011).

Textsamtalen sker i smågrupper och eleverna ska läsa både berättande texter och faktatexter. Texten ska också delas upp i mindre delar. Detta för att de ska utveckla tänkandet under tiden eleven läser texten. Det är svårt om eleverna ska läsa hela texten i förväg. En annan fördel med att texten delas upp är att elevens minne inte belastas så hårt. De ska också reda ut oklarheter under läsningens gång, och då är det en fördel att texten är uppdelad (Reichenberg & Lundberg, 2011).

Centralt med RT är att det är lärarstyrda övningar till en början. Eleverna får öva på strategierna under lärarens ledning. Läraren ska till en början demonstrera för eleverna hur man förutspår och ställer frågor, reder ut oklarheter och gör en sammanfattning på det lästa. Efter några övningar är det meningen att eleverna själva ska vara samtalsledare. I Palinscar och Browns studie visade det sig att eleverna inte var så aktiva samtalsledare till en början. Läraren fick då vara med och stötta och hjälpa till (Reichenberg & Lundberg, 2011).

Feedback är viktig inom RT när eleverna tränar på strategierna. Lärare kan återkoppla med uttalanden som ” Du ställde en mycket bra fråga här. Det framgick klart vilken information du ville ha.... Du gjorde en intressant förutsägelse här (....) (Reichenberg & Lundberg, 2011, s 59).



Det är inte bara läraren som är samtalsledaren utan han/hon turas växelvis om med eleverna om att vara det. I början spelar läraren en nyckelroll. Lärarens roll är att kort introducera texten för att eleven ska koppla sina förkunskaper. Läraren är den som stödjer eleverna. Eleverna är samtalsledare. Läraren visar och förklarar hur man gör när man ställer frågor, reder ut oklarheter och svåra ställen i texten och sammanfattar och blickar framåt. En fördel med denna modell är att det är eleverna som är samtalsledare istället för läraren. Deras talutrymme ökas och de tränas på att ställa de rätta frågorna. En annan fördel är att det är korta texter åt gången. Elevernas minne belastas inte på samma sätt och de kommer därmed ihåg bättre (Reichenberg, 2005).

I RT tränas fyra strategier:

1. Förutspå/ställa hypoteser om handlingen. Med hjälp av text rubrik och bilder ska eleverna öva på att förutspå vad de tror texten ska handla om, göra inferenser.
2. Ställa egna frågor före, under och efter läsningen.
3. Reda ut oklarheter, exempelvis svåra ord, komplicerad syntax, centrala begrepp.
4. Sammanfatta texten med egna ord (Reichenberg & Lundberg, 2011).

Enligt Rosenshine och Meister finns det två typer av RT-undervisning. En första kallade de bara reciprok undervisning och den andra explicit undervisning i reciprok undervisning. I den förstnämnda introducerades lässtrategierna under dialogen i smågrupper. I den andra går man igenom de fyra strategierna innan dialogen företrädesvis i helklass. Palinscar och Browns RT är den förstnämnda (Andreassen, 2008).

En central aspekt i RU är att skapa en social miljö där eleverna tillsammans kan skapa mening i texten. Att få vara samtalsledare ökar talutrymmet och de får övning i att ställa frågor och följa upp kamraternas svar. För att eleverna ska klara av att hålla textsamtalen själva och även komma ihåg hur en text ska läsas kan läraren tillverka kort där de olika strategierna står (Reichenberg & Lundberg, 2011).

I QaT är avsikten att uppmärksamma att det bakom varje text döljer sig en författare. Ibland glömmer författaren vilken målgrupp denna/denne skriver till och därför utgår man från frågor som; Vad menar författaren med det här? Hur hänger det ihop med det som författaren skrev i förra stycket? (Reichenberg & Lundberg 2011).

Författaren använder också ett försvårt eller komplicerat vokabulär och syntax. Avståndet mellan text och läsare är stort. Den här strategin vill bryta ner avståndet mellan läsare och författare. Den syftar också till att träna eleverna att bli aktiva medskapande läsare genom att ställa egna frågor på texten. För att detta ska bli framgångsrikt måste läraren skola in eleverna i den aktiva läsarrollen. Läraren delar upp texten i delar, segment. Uppdelning bestämmer läraren, där denne/denna förutspår att texten är svår. Läsningen avbryts så fort någon inte förstår och diskussion föräns. Avsikten med att texten delas upp är att få de som är lässvaga att bygga upp sin lärförståelse. Läraren sammanfattar vad som lästs i det aktuella avsnittet och knyter samman med det tidigare. Det finns en del ingångsfrågor som bör användas när det gäller QaT exempel på dessa är; "Vad är det författaren vill säga? Vilket budskap vill författaren framföra? (Reichenberg, 2005, s 25).

En fördel med QaT är att elever med utländsk bakgrund inte behöver känna att deras språk och deras erfarenheter inte duger. Detta eftersom man strukturerar samtalet efter målgruppen och efter elevernas förförståelse (Reichenberg, 2005),

Elever med utländsk bakgrund intar ibland ett passivt förhållningssätt till de texter de läser. Det kan bero på att motivationen är låg eller att de saknar intresse. Det kan också vara så att elever med invandrarbakgrund inte känner sig delaktiga. Strukturerade textsamtal är ett sätt att hjälpa dessa elever med att förstå och läsa en text. De lär sig aktivt ta sig an en text. Båda RT och QtA är modeller som bygger på att läraren förbereder textsamtalen noga (Reichenberg, 2005).

Lärare kan bedriva läsförståelseundervisning på olika sätt. Det har dock visat sig, genom forskning (se under rubriken tidigare forskning), att läraren behöver ställa frågor, muntliga eller skriftliga, av de slag som hjälper eleverna att hitta en bra strategi och modell för att förstå texten på djupet. En förutsättning för att läraren ska kunna förmedla och hjälpa till med detta är att hen har en uttalad strategi för sin undervisning. Strategierna kan inte läras ut snabbt. Det krävs mycket övning och upprepningar för att de ska bli etablerade hos eleven (Järpsten, 2002).

Att det blev RU som användes i denna studie beror på att tiden var kort. Som jag tidigare har skrivit passar RU bättre om det är en kortare tid som man ska göra detta på. Min studie var tidsbegränsad och därav valde jag att använda mig av denna strategi.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är dels att pröva en modell för läsförståelseträning i en grupp med elever med utländsk bakgrund, dels att undersöka om arbetet med denna modell har bidragit till ökad läsförståelse hos dessa elever samt påverkat deras uppfattningar om läsning.

- Hur fungerar den använda modellen i denna elevgrupp? Svårigheter och möjligheter?
- Vilka resultat får eleverna på läsförståelsetest före och efter interventionen?
- Vilka uppfattningar om läsning beskriver eleverna före och efter interventionen?

## Metod

Studien är inspirerad av interventionsstudiens upplägg. En intervention innebär att man avsiktligt inför någon slags påverkan på en grupp eller situation för att se om denna leder till någon förändring. I denna studie har interventionen skett genom att en grupp elever fått arbete med strukturerade textsamtal tillsammans med en samtalsledare (Reichenberg & Lundberg, 2011). Olika former av empiriskt material har insamlats. intervjuer och samtal före och efter de strukturerade textsamtalen, samt läsförståelseprov likaså före och efter interventionen. Textsamtalen har noga skrivits ner efter varje samtal och ett av samtalen har spelats in och därefter transkriberats (Stukát, 2011).

Läsförståelseproven gjordes individuellt och textsamtalen gjordes i grupp. Därmed har studien både kvalitativa och kvantitativa inslag (Kvale & Brinkman 2011).

I detta kapitel presenteras först datainsamlingen och sedan interventionen. Dessutom diskuteras studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Slutligen beskrivs några etiska övervägande.

## Undersökningsgrupp

Ur ett specialpedagogiskt perspektiv var det intressant att göra studien i en grupp som ofta har svårt med faktatexter. Elever med ett annat modersmål än svenska har enligt forskningen visat sig ha svårigheter vad gäller exempelvis förståelse för faktatexter och läsförståelse generellt (Reichenberg, 2014). Därför valdes elever som läser svenska som andraspråk i årskurs 9. Det var en grupp på sex elever. Jag valde dem för att jag ville ha en grupp som läser svenska som andraspråk och tyckte att årskurs nio var intressant eftersom det kändes motiverat att göra detta i denna elevgrupp.

## Läsförståelseprov

Den här gruppen hade inte tidigare gjort något läsförståelseprov som var normerat och standardiserat. Jag ville få en bild av deras läsförståelse och valde därför att låta dem göra både DLS- test (Järpsten, 2002) och Jacobssons (2013) ord- meningskedjor. De genomförde också med delar av dessa prov efter textsamtalen. Diagnostiska läs- och skrivprov (DLS) används för att kartlägga grupper och enskilda elevers färdighet i skrivning och läsning. Det är ett standardiserat prov. Elevernas resultat överförs till en standardskala i detta fall stanine. DLS-testen innefattar två versioner, version A och version B. Version A är för skolår 7 och 8 och version B är för skolår 9 och år 1 på gymnasiet. I normeringsgruppen har elever som läser svenska som andraspråk utslutits (Järpsten, 2002). Det gjordes också läsförståelseprov i min studie som testar den fonologiska förmågan. De prov som användes var Jacobssons (2013) läskedjor.

I DLS-testerna är texterna hämtade från tidningsartiklar för att de ska höra ihop med det som är i vardagen och i samhället som helhet. Det framgår med stor tydlighet i kursplanen att reflektion över sakprosa och tidningstexter i allmänna ämnen, är ett av målen för undervisningen i grundskolans nionde skolår (Järpsten 2002).

Innan de strukturerade textsamtalen genomfördes gjorde eleverna provet läsförståelse A och efter textsamtalen användes version B (Järpsten, 2002). Detta för att det skulle bli en annan text och variation. Dessa prov skiljer sig inte så mycket i svårighetsgrad utan det är tiden som skiljer mellan version A och B. I A-versionen får eleverna enligt instruktionerna till texten 35 minuter på läsförståelseprovet och i B-versionen är det 25 minuter. I denna studie användes samma tid, 35 minuter, både vid A och B -proven. Vid efterprovet användes bara de tester som handlade om läsförståelse. Jacobssons läskedjor användes men bara vid första provtillfället (Jacobsson, 2013).

## Genomförande

Kontakt med skolans rektor togs tidigt och där informerades denne om att jag ville göra en studie på en elevgrupp med utländsk bakgrund. Dessutom gavs information om att det inte kommer att kunna utläsas var studien är gjord, varken vad gäller kommun eller skola, och att inga enskilda elever skulle kunna identifieras. Rektor gav sitt medgivande. Därefter kontaktades läraren och denne fick samma information. Det gjordes upp en tidsplan för studien och därefter tillfrågades eleverna. Eftersom de var över 15 år tillfrågades inte föräldrarna (Vetenskapsrådet, 2006). Föräldrarna informerades dock via ett brev (bilaga 1). Studien gjordes i en grupp på sex elever i en svenska som andraspråkgrupp. Såväl för och efterprov som de strukturerade textsamtalen genomfördes av mig själv. Dessa elever undervisas av en annan lärare. Det bestämdes att det skulle avsättas 50 minuter i veckan

under sex veckor och att för och efterproven låg utanför den här tidsramen. Den beräknade avsatta tiden blev då 9 veckor.

## **Empiriskt material**

Eleverna intervjuades innan textsamtalen. Det var semistrukturerade intervjuer (Stukat, 2011). Därefter informerades eleverna om hur textsamtalen ska gå till. Det var sex stycken textsamtal som genomfördes. Efteråt frågades eleverna i grupp hur de tyckte att textsamtalen var och vad det har gett dem.

Innan de strukturerade textsamtalen började genomfördes samtal med enskild elev om vad de hade för strategi för att förstå en text idag. Eleverna fick också frågan hur de lär sig faktatexter och hur de skulle vilja lära sig. För att få en viss insikt i hur det var med kunskaper om svenska språket var frågan hur länge de hade bott i Sverige också med.

Datainsamlingen under textsamtalen har skett på två sätt, dels genom inspelning och dels genom noggranna anteckningar som gjordes efter varje samtal. Efter varje textsamtal dokumenterades det hur det hade gått och vilken text som valts och även varför. Vid ett tillfälle spelades textsamtalen in och dessa transkriberades för att kunna analyseras

Att endast ett av samtalen spelades in berodde på att eleverna kände sig obekväma av att bli inspelade. De intervjuerna som gjordes både innan och efter textsamtalen skrevs noga ner och analyserades sedan. De skrevs ner så noggrant som möjligt och exakt som eleverna uttryckte sig. En del antecknades under samtalet och en del antecknades efteråt och togs från mitt minne.

Andra gången vi sågs gjordes ett test för att kontrollera avkodningsförmågan. Materialet som användes var Jacobssons (2013) material om läs- och meningskedjor). Tredje tillfället gjordes läsförståelsetesten DLS. Läsförståelsetesten DLS testades både före och efter studiens slut.. Eleverna fick inte veta resultaten på sina läsförståelseprov förrän efter studien, vilket de blev informerade om. Anledningen var att jag inte ville att det skulle påverka resultatet. De fick reda på hela studiens resultat i samband med detta.

## **Interventionen**

Interventionen har som tidigare nämnts bestått av strukturerade textsamtal och elevernas läsförståelse innan och efter interventionen har undersökts genom läsförståelseprov.

### **Val av texter**

Textvalet är komplext. Texterna får inte vara för svåra för då finns risken att man tappar elevernas intresse. Det får heller inte vara för lätt för även då tappar eleverna intresset. Att väcka elevernas läslust är viktigt. Det har visat sig att man har fått med sig eleverna bättre om man har utgått från sådant som känns angeläget och meningsfullt för eleverna. Det är viktigt att använda sig av texter som ligger nära elevernas värld. (Reichenberg & Lundberg, 2011). Undersökningar har visat att texter som är skrivna på elevens andraspråk kan bli lättare om de är ett känt ämne och även är kulturellt känt för eleverna. De kan då överkomma de språkliga hinder som kan uppkomma. (Reichenberg, 2005). (Se även s 4).

Läsbarhet innebär att fokus ligger på vilka språkliga drag som gör texten begriplig, alltså lättare att förstå. Många texter är blandtexter, vilket innebär texter med bilder och tabeller blandat tt sätt att mäta läsbarheten är att använda läsbarhetsformeln LIX (Reichenberg & Lundberg, 2011). LIX mäter hur många ord det finns i en mening och hur långa orden är. LIX är baserat på medeltalet ord per mening och andelen långa ord. (Björnsson,1979) (Reichenberg, 2014).

De texter-som användes vid textsamtalen var faktatexter. Mot denna bakgrund valdes texter ut. En par texter ur ett gamla nationella prov har också använts. Det användes även texter som var LIX-beräknade-(Textsamtalen beskrivs i detalj på sidan 20 i uppsatsen)

## **Genomförande av strukturerade textsamtal**

Den första texten som användes handlade om det som eleverna läste om i samhällskunskap vid detta tillfälle, och var tagen ur en lärobok i samhällskunskap. Eleverna läste då om samhällets ekonomi och därav valdes en text som handlade om detta. För att befästa strategin förutspå/förutsäga visades bilden som hörde till texten. Eleverna fick därefter frågan om vad de trodde texten skulle handla om (Reichenberg & Lundberg 2013). Den lästes högt av läraren, det vill säga av mig. Texten var uppdelad i segment och efter varje segment ställdes frågor och eleverna fick även ställa egna frågor på texten. Ett papper om hur det ska gå till, delades ut (bilaga 2) Det var första gången de läste en text på detta sätt. Texternas klipptes isär och numrerades varje gång vi genomförde textsamtalen. Varje textremsa delades ut allteftersom de lästes. I strukturerade textsamtal är det viktigt att dela upp texten i segment dels för att det ska vara lättare att ställa frågor dels för att inte belasta arbetsminnet för hårt (Reichenberg, 2011)

Reichenberg & Lundberg (2011) inledde med att läsa och visa rubrikerna på den faktabok de valt att läsa. Därefter frågade de eleverna vad de trodde att boken skulle handla om. De gjorde likadant med artiklar från 8 sidor. Frågor som ”vet ni hur man mer kan ta reda på vad en bok handlar om” ställdes och eleverna fick svara fritt på det. Varje textsamtal hade samma mönster. Eleverna tittade på rubrik och eventuell bild. Sedan lästes texten upp som då var i delar. Efter varje del vi läste ställdes frågor. Till slut sammanfattades texten. Fanns det svåra ord och begrepp så togs det också upp (Reichenberg & Lundberg, 2011) Varje textsamtal följde samma mönster. Först diskuterades rubriken och eventuella bilder och sedan arbetade vi vidare med texten.

Samma frågor användes till alla texter (bilaga 2). Hela gruppen fick sitta tillsammans och diskutera frågorna. Läraren stöttade med frågor ibland om diskussionen stannade av. Feedback är viktigt och det gavs efter varje fråga (Reichenberg & Lundberg, 2011).

Efter att samtalen var slut fick eleverna göra de standardiserade DLS-proven igen. (Järpsten, 2002). Eftersom det var intressant att se om textsamtalen hade gett någon effekt på läsförståelsen var det de enda proven som upprepades (Jacobssons (2013) tester visade om elever har svårt med avkodningen och det var bara intressant att veta innan interventionen. De fick också svara på frågor som handlade om hur de ser på detta med textsamtal och om de kommer att ha nytta av det efter studien. Efter textsamtalen blev de intervjuade och där blev frågorna mer av karaktär av vad de eventuellt kan ha lärt sig av dessa samtal och även om de tror att de kommer att ha nytta av detta i framtiden.

Den lässtrategin som används var så kallade reciprok undervisning. Studier det har visats sig att den reciproka undervisningsmetoden passar bäst under en sådan här kort tid. ( Reichenberg

& Emanuelsson 2014). Det insamlade materialet sorterades och organiserades innan bearbetning. De inspelade textsamtalen transkriberades och analyserades. Detta för att de testerna som gjordes kan få resultat som behöver analyseras efter hur många år de har bott i Sverige (Jacobsson, 2013).

## **Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet**

Denna studie innehåller både kvantitativa och kvalitativa data.

Resultatet av läsproven är i form av kvantitativa data. DLS-proven är framtagna genom att 2100 elever i en ålder av 14 år har deltagit i en normeringsgrupp. DLS-proven som har använts ska i första hand användas för så kallad screening. Det är en objektiv metod som syftar till att ge läraren en översiktlig och allmän bild av gruppens och enskilda elevers färdigheter med avseende på vad delproven mäter. Det är ett pedagogiskt verktyg för att utvärdera om undervisningen har gett önskad effekt (Järpsten, 2002). En förmåga som läsförståelse är, kan aldrig mätas exakt. Däremot kan det uppskattas med hjälp av ett antal uppgifter som är kopplade till en text. Det är viktigt att ta hänsyn till hur mätbarheten i ett prov är när man tolkar resultaten. Om man t ex genomför ett läsförståelsetest med en text som är knuten enbart till fotboll i en grupp där fotboll är intresset, man en hög reliabilitet men validiteten skulle sjunka eftersom man enbart mäter elevernas läsförståelse inom ett snävt område (Järpsten, 2002). Texterna i denna studie har valts ut med tanke på att det ska vara en variation och ett försök till att passa eleverna i studien. Det är viktigt är viktigt att fånga elevernas intresse för texten till en början. När strategin är etablerad behöver inte texterna vara de som är mest intressanta (Reichenberg & Lundberg, 2011).

Anteckningarna från textsamtalen samt samtalen för och efter dessa är däremot av kvalitativ karaktär. Synen på validitet inom kvalitativa studier har förändrats och sökandet efter en absolut och säker kunskap har ersatts av en föreställning om försvarbara kunskapsanspråk (Brinkman, Kvale, 2014). Validering blir en fråga om att välja mellan konkurrerande tolkningar och om att granska samt argumentera för en relativ trovärdighet hos alternativa kunskapsanspråk.

En viktig fråga som rör validitet i denna studie är om det går att mäta läsförståelse, och om förändringar i innehållet i elevernas frågor och svar under samtalen kan ses som ett mått på förändringar i deras läsförståelse. Jag anser det som Lundberg (2001) resonerar i frågan. Han hävdar att det går att mäta läsförståelse under förutsättning att man har ett läsförståelsetest med många olika texttyper och olika uppgifter. Han poängterar också att det är viktigt att texternas ämnesinnehåll bör varieras och det behöver inte gynna elevernas intresse enkom. Oavsett forskningsinriktning och vilka begrepp som används måste en forskare validera sina resultat. Inom kvalitativ forskning måste syfte, tillvägagångssätt och resultat ifrågasättas genom hela forskningsprocessens alla delar (Brinkmann & Kvale, 2014).

En studies reliabilitet beror enligt Kvale och Brinkman (2014) på om den går att reproducera vid andra tidpunkter och med andra forskare. En åtgärd skulle då vara att inte närvara vid samtalen utan att man hade en medbedömare. Jag är medveten om att det fanns faktorer som påverkar studiens reliabilitet eftersom jag var den som genomförde textsamtalen och hade ingen medbedömare. Det kan därför vara bra att ha en medbedömare eller medlyssnare. I den här studien är det dock bara jag som är den som lyssnar och skriver ner. Vilket är något man kan tänka på när man analyserar resultaten.

Möjligheterna att generalisera från en så liten studie som denna är begränsade. Kvale och Brinkman (2014) hävdar att man kan göra en analytisk generalisering, det vill säga en väl överlagd bedömning om vad resultaten från en studie kan ge vägledning till och vad som kan hända i en annan situation. För att kunna göra en analytisk generalisering behöver forskaren ha angett noggranna beskrivningar av studiens kontext därefter vilar det på läsaren att avgöra om det är möjligt att generalisera (Kvale & Brinkman, 2014). Resultaten som framkom är inte på något sätt gällande för flera utan det är bara min elevgrupp på sex elever som det representerar (Stukát, 2011). Däremot är resultatet en viktig kunskap jag bär med mig och tar med mig till mina kollegor.

## **Etiska överväganden**

Studien har genomförts med hänsyn tagen till de fyra huvudkrav för forskning som Vetenskapsrådet (2003) tagit fram.

Jag informerade de inblandade om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta. (Vetenskapsrådet, 2003). Ett informationsbrev gavs till eleverna men det riktade sig till vårdnadshavaren också (bilaga 1). Rektorn på skolan gav sin tillåtelse.

När det gällde kravet på konfidentialitet oidentifierades alla namn och även kommunen.. Fingerade namn på elever och platser användes.

Forskaren skall inhämta uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiska känslig karaktär (Vetenskapsrådet, 2003, s 9)

Jag informerade eleverna om att det uppgifterna skulle enbart användas för forskningsändamål. Hänsyn till samtyckeskravet togs. Eleverna är över 15 år och det är inte av känslig karaktär. Därmed behövdes endast tillåtelse från eleverna själva. Det kommer inte lämnas ut några personuppgifter eller namn på personer till några. Kommun och skola är oidentifierat (Vetenskapsrådet, 2003).

## **Resultat**

Resultatredovisningen nedan följer ordningen i studiens frågeställningar. I den första delen redovisas genomförandet av de strukturerade textsamtalen, vad som hänt under samtalen och elevernas reaktioner. I den andra delen redovisas resultaten av läsförståelsetesten före och efter textsamtalen samt elevernas svar på intervjuerna före och efter dessa.

### **Del 1: Genomförande av strukturerade textsamtal.**

Här redovisas utfallet av samtliga sex textsamtal. Först beskrivs texterna, sedan vad som händer under samtalen och efter varje beskrivning ges en kort kommentar. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av erfarenheterna från samtalen

Eleverna informerades om vad textsamtal var för något och hur det skulle gå till. De fick också information om vad syftet var med textsamtalen. Dels fick de information om att det handlade om en uppsats men även att det har eventuellt komma att ha nytta av detta.

De fick också information om varför jag skulle göra textsamtalen och inte deras ordinarie lärare. Det handlade om tidsperspektivet. Det skulle ta för lång tid att introducera läraren i detta och därför valde jag att göra samtalen själv.

Samtalen skedde i deras ordinarie klassrum. Det var ett stort klassrum där jag i förväg ställde i ordning stolarna och borden så att vi satt tillsammans. Vi var sammanlagt sju personer som satt tillsammans, sex elever och en lärare. Samtalen var en lektionslängd på 50 minuter.

Jag har skrivit en del av det som sades efter att vi läst. Ett av textsamtalen spelades in och de andra skrevs ner efter textsamtalen. Därför är det ett urval av det som eleverna sa. Hela textsamtalen är inte antecknat. De citat som anges i texten bygger alltså huvudsakligen på dessa anteckningar och är därmed inte alltid helt ordagranna.

## **Textsamtal 1**

Den första texten var en text ur en samhällskunskapsbok och handlade om ekonomi. När bilden visades förstod eleverna direkt vad det var för sorts text; ”vi orkar inte läsa om samma sak” var det som direkt blev reaktion. Trots detta genomfördes textsamtalet med denna text.

Samtalsledaren ställde frågan ” vad betyder rubriken ”Samhällets pengar”? Vad kan det innebära? Vad tror ni det handlar om”. Eleverna verkar tolka frågan som att det handlar om betydelsen av de enskilda orden. En elev svarar ” vi förstår begreppen det är ju det vi har haft prov på precis i SO”. Som tidigare nämnts, var elevernas reaktion på texten negativ. Samma elev sa: ” är så trött på det!” och en annan ”neej inte det vi gör i SO nu”. När eleverna ombads att ställa frågor på texten blev reaktionen till exempel: ”du får fråga oss vi orkar inte göra frågor”. En elev uttryckte att hen var trött på detta genom att säga ”neej, inte det vi gör i SO nu” varav en annan elev snabbt fyllde i ” vi kan detta eller hur”. Här tolkar jag att det var begreppen som denne elev menade att de kunde.

Samtalsledaren fyllde vidare på med följande ”vad bra att ni kan detta då kan vi hjälpas åt att hitta bra frågor på texten”. Det blev som en positiv feedback och frågorna kom från både eleverna och samtalsledaren. Slutligen var det dags för sammanfattning av texten. En elev som varit ganska tyst utbrast ”det handlar ju om ekonomi som vi har sagt”. Här behövdes ett förtydligande av samtalsledaren vad som menades med att sammanfatta en text ”ja det är precis rätt det handlar om det också. Men om vi tar stycke för stycke och försöker sammanfatta och ser om det bara var det som det handlade om”. Eleverna förstod och kunde sammanfatta vad texten handlade om.

Textsamtalen genomfördes med hjälp av samtalsledaren och eleverna fick stöttning hur de skulle tänka. Med hjälp av strategier såsom frågor och positiv feedback som samtalsledaren gav dem genomfördes textsamtalet. Trots att eleverna trodde de hade alla ord och begrepp klart för sig så kom det frågor om det. Det kan betyda att det ändå var en del begrepp som de inte förstod. Det blev sammanlagt 10 frågor på den här texten.

## **Textsamtal 2**

Texten var från ett gammalt nationellt prov i svenska. Det var ett reportage från en kvällstidning och rubriken var ”Att våga vara sig själv”. Texten var uppdelad efter varje stycke. Det blev sammanlagt sju stycken delar då det var sju stycken. Frågorna kom efter varje textsegment. Liksom första samtalet visades bilden upp som fanns till texten. Samtalsledaren frågade vad de tyckte om bilden till artikeln. En elev svarade ”häftigt jag



skulle också vilja ha tatueringar och piercingar, men jag får inte det för mamma och pappa”. Samtalsledaren byggde vidare på det eleven sa ” ja så kan det vara. Står det någonstans tror ni om hur gammal man måste vara för att tatuera sig?” Andra elever fyllde i och diskussionen höll på ett tag och utan att läsa vidare i texten började en del gissa ”20 kanske” ” nej jag tror 18”.

Vidare frågade samtalsledaren om de tyckte att rubriken på reportaget passade ihop med bilden ”ja för han ser väl ut som han vill och bryr sig inte om vad andra säger. Jag tycker den passar. Han är nog tuff också och bryr sig inte om vad folk säger” svarade en elev. Efter det läste vi tillsammans första delen av reportaget och efter det kom det frågor ” Varför flyttade han till Stockholm?”. En annan elev byggde vidare på detta och sa ”det står väl inte i texten varför han flyttade eller?”. Här passade samtalsledaren på att ställa en fråga ” ja vad säger ni andra står det i texten? Eller står det bakom texten?” En elev svarade då ”det står här han flyttade till Stockholm för han fick arbete som frisör”. Samtalsledaren passade då på att förtydliga det tidigare angående bakom texten ”ja just det stod i texten att han flyttade till Stockholm och varför men kan det finnas andra anledningar också tror ni? Bra fråga förresten”, ”han kanske flyttade också för att det är lättare att vara annorlunda i en storstad, det stod ju så” sa en av eleverna. ”ja för att ha så mycket tatueringar och piercingar i en liten stad då kanske folk ska prata och hålla på” Samtalsledaren gav positiv feedback efter varje fråga och de svaren som eleverna gav.

Till sist frågade samtalsledaren om någon ville sammanfatta det vi läst. En elev svarade direkt på det och sammanfatta på följande sätt ” ja han kom ju från typ Värmland en liten ort tror jag, och sen flyttade han för att han fick jobb där och han var trött på den lilla staden när han kom till Stockholm brydde sig inte folk om hur han såg ut för alla såg ju typ annorlunda ut ändå. Han tyckte om att arbeta som frisör men han har fått höra att en del tror han är bög, fast jag tror inte han var det, eller? jag tycker han är cool i alla fall”. Samtalsledaren gav feedbacken på följande sätt ”Bra sammanfattat är det någon som vill säga något mer?”

Detta textsamtal leddes av samtalsledaren och eleverna fick fortsatt stöttning av samtalsledaren som var läraren. De ställde många frågor vilket gjorde att det blev ett strukturerat textsamtal där alla hjälpte varandra. Till skillnad från förra textsamtalen var antalet frågor det dubbla. Den här texten gav mycket diskussioner och frågor. Den positiva feedbacken stod samtalsledaren för.

### **Textsamtal 3**

Detta textsamtal spelades in och transkriberades. Valet av text var även det en artikel från ett gammalt nationellt prov i svenska. Titeln var ”stresskurs för elever”. Samtalsledaren inledde direkt med att fråga ”behövs stresskurs för elever”? En elev svarade direkt ”ja det tror jag det är ju så mycket prov nu och jag blir superstressad av det” Samtalsledaren frågade om bilden passade till titeln, bilden var ett foto på en skola. ”ja det är väl bra för det ska ju handla om elever”. Samtalsledaren gav positiv feedback genom att säga ”bra reflektion där”. Texten börjades läsas, den var uppdelad i delar. Den första delen handlade om stress och samtalsledaren frågade ”vad är stress och vad betyder det?” En elev svarade direkt ”det står ju att hon tjejen har svårt att sova och var trött hela tiden, glömmer saker och sånt. Det är väl stress kanske eller?”

Samtalsledaren sa då ” bra reflektion och en bra fråga. vad säger ni andra är det så ni har uppfattat det?” Eleverna svarade att de också trodde det var stress och sedan fortsatte läsningen. Efter att vi läst den delen hade en elev en fråga ”vad var hennes plan?” En annan

elev svarade då ”det var väl att hon hade kontaktat kuratorn och fått hjälp hur hon skulle göra när hon var stressad, eller?” Samtalsledaren bemötte det genom att säga ”bra fråga och bra svar, vad säger ni andra var det planen tror ni?” Här blev det blandade svar såsom ”hon ville väl ha bra betyg, var inte det planen?”, ”ja hon ville kunna sova också”. En annan elev undrade efter ett tag varför hon inte kunde sova och då blev svaret ”det var ju för att hon tänkte på betygen hela tiden och ville ha bästa betyget. Hon fick svårt med att sova då.” Samtalsledaren gav åter igen positiv feedback på frågorna och svaren. Till sist frågade samtalsledaren om någon ville sammanfatta och en annan elev som inte sammanfattat förut erbjöd sig direkt.

Här märktes en utveckling på att sammanfatta en text. Eleverna förstod detta med att *sammanfatta en text. De ville gärna sammanfatta. Det märktes att de nu förstod vad de gick ut på.* Fortfarande så kom det inte så många frågor kring ord och begrepp. Det kan bero på att de ändå förstod orden och begreppen i sitt sammanhang.

#### **Textsamtal 4**

Den här gången valdes en text från en lärobok (träna läsning, 2002). Titeln på texten var ”Seriehjältar i storstadsmiljö” Texten var LIX beräknad. Det var LIX 37 på den här texten. Det fanns inga bilder till texten. ”vad ska detta handla om tror ni” frågade samtalsledaren, en elev svarade ”typ superman och såna kanske”. Texten var uppdelad och den första delen handlade om Clark Kent.

Samtalsledaren frågade om de visste vem Clark Kent var? Några hade ingen aning men en av eleverna svarade ”det är väl stålmannen när han var vanlig? Det har gått på TV nyss eller går på Tv nu kanske med”. En annan elev fyllde i ”vad är det där som går på TV nu eller förut, minns inte, Gotham city? Är det Stålmannen som bor där?” varav en annan elev responderade direkt genom att svara ”nej det är väl Batman”. Samtalsledaren fortsatte genom att återigen ge positiv feedback och föreslog att de skulle läsa vidare för att se om de får svar på vem det är. Det var en del ord och begrepp som eleverna ville ha svar på ”vad är en kosmisk invandrare?” Samtalsledaren byggde vidare på det och ställde fråga ”Bra fråga, vet ni vad det är, eller vad kan det vara tror ni?”.

Eleverna identifierade ordet invandrare och de diskuterade kring ordet kosmisk ”det måste vara en från rymden, han var väl därifrån” sa en av eleverna till slut. Samtalsledaren sa ”mycket bra reflektion, ja det står ju inte förklarat i texten var en kosmisk invandrare är utan det fick vi försöka tänka ut själva och det var bra att det togs upp för nu vet vi vad det är”. Avslutningsvis sa samtalsledaren ”bra frågor och bra diskussioner. Någon som kan ställa fler frågor eller ska vi sammanfatta tycker ni? Vill du sammanfatta idag xx?” Eleven som blev tillfrågad om att sammanfatta hade inte gjort det förut men ville gärna göra det nu.

Denna text kändes relativt ”lätt”. Här fick samtalsledaren återigen stötta och hjälpa till att ställa frågor igen. Frågorna var bara sju stycken och samtalsledaren fick hjälpa till att få till bra frågor. Det fanns heller inga svåra ord och begrepp.

#### **Textsamtal 5**

Valet av text var även här från ”träna läsning”. Rubriken på texten var ”Vaccin” den handlade om vad vaccin är och varför man vaccineras. Det fanns inga bilder till texten. Samtalsledaren inledde med att fråga ”varför vaccineras man?” ”för att inte bli sjuk” svarade en elev. En annan fyllde i ”jag vet inte om jag är vaccinerad”. Här blev det diskussioner om hur länge de

hade bott i Sverige och samtalsledaren berättade lite om vad för vaccinationer som erbjuds här i Sverige till alla. Texten handlade om vad vaccin är och vilka sjukdomar som finns i olika länder och vad man ska tänka på. När vi läst första stycket som handlade om vad vaccin var så utbrast en elev ”va spruta de in sjukdomen i människan, vad äckligt”. Samtalsledaren frågade då varför de gör det? En annan sa då ”det står ju här i texten att det är för att vi ska typ bli immuna mot sjukdomen”.

Den första positiva feedbacken blev då ”bra fråga och bra att du hittade svaret”. Här blev det ganska naturligt att samtalsledaren tog upp första ordet som eventuellt kunde vara svårt. Samtalsledaren frågade då ”är det något ord som är svårt att förstå här? eleverna svarade ”nej de tär det inte” övriga höll med. Då frågade samtalsledaren ”vet ni vad immun är? ” ja” sa en elev men de andra såg frågande ut. ”kan vi läsa det i texten tro?” frågade samtalsledaren. Här tittade eleverna på sina textremsor och kunde inte hitta förklaringen. Den eleven som visste vad det var sa till slut ”det är ju när man liksom inte blir sjuk av det typ”, ”bra svar” svarade samtalsledaren. Här förklarade samtalsledaren var ordet immun betydde lite mer.

Nästa stycke som lästes handlade om vilka sjukdomar som rekommenderades att man skulle vaccineras mot. Här kom det frågor som ”kan man åka till Spanien utan att vaccineras mot något?”, ”kolla hur många sjukdomar som finns i Kenya”. Texten sammanfattades av en elev som inte gjort det förut.

Den här texten var relativt kort men visade sig vara ganska innehållsrik. Mycket fakta fick eleverna reda på som var ny fakta för dem. Frågorna kom naturligt det hade skett en utveckling här. Det märktes genom att de kunde sammanfatta ett utvecklande sätt. När de förstod vad det var för frågor de skulle ställa utvecklade de även det.

## **Textsamtal 6**

”ska vi läsa texter nu igen? vad kul” sa en av eleverna när jag kom till lektionen och skulle ha mitt sista textsamtal. Det sista textsamtalet blev en artikel i lokaltidningen som handlade om innebandy. Rubriken var ”xxx klarade inte kvalet”. Det handlade om hur detta lag skulle klara ett kvar till högre division. Här var engagemanget stort, eftersom det var lokalt och många namn kändes igen. Samtalsledaren frågade om vad de trodde att det skulle handla om varav en elev svarade ”att de har kommit upp i serien”. En annan svarade ”nej det betyder väl att de inte klarar det”. Här blev det diskussion om hur laget låg till nu eftersom det hänt saker sedan detta skrevs. Samtalsledaren fick leda dem tillbaka till vad vi skulle göra, fortsätta läsa texten och se vad som stod där. Samtalsledaren gav fortsatt positiv feedback

Det var en stor bild på i tidningen. Samtalsledaren frågade ”tycker ni att rubriken passar till bilden” en elev svarade ”ja det här ju xxx och det handlar ju om det laget så det passar ju, man fattar vad det ska handla om” andra fyllde i att de också tyckte det. ”kan vi läsa vidare nu” sa en sportintresserad elev. Detta visst jag då det kommit fram tidigare. Vi läste första stycket och första frågan kom direkt från en flicka som inte var sportintresserad ”vad är allsvenskan”. De andra svarade och förklarade för henne var det var. Samtalsledaren sa då ”bra fråga och bra förklarar, förstår du vad allsvenskan är nu?” ” ja jag tror det” svarade den som ställde frågan. Nästa stycke handlade om att de eventuellt skulle byta tränare och frågorna kom direkt ”varför måste man byta tränare jämnt när det går dåligt”. Den eleven som var mest sportintresserad svarade ”ja men det hänger mycket på tränaren så är det alltid”. Den informationen fick jag genom att vi pratade om det innan. Här blev det också en diskussion om saker utanför texten och samtalsledaren fick återigen samla ihop gruppen.

När samtalsledaren frågade om ord och begrepp så var de två elever som uttryckte det på följande sätt ” vi fattar inget”. Samtalsledaren försökte få reda på om det var något speciellt de inte förstod men de kunde inte förklara det. De tyckte inte sport var kul. Sammanfattningen gjordes av den mest sportintresserade killen. Frågorna var femton stycken men det var en ganska lång artikel.

Texten var intressant för några och ointressant och svår för dem som inte var intresserade av sport. Det blev mycket diskussioner och samtalsledaren fick leda dem tillbaka flera gånger, eftersom det hamnade utanför det vi skulle göra. Det kändes dock att eleverna utvecklades och kunde ställa frågor på texten på ett naturligt sätt.?

## **Sammanfattning och analys av textsamtalen**

Till en början var det lite trögt att få igång eleverna med att själva komma på frågor. Här fick samtalsledaren stötta med exempelfrågor. När vi diskuterade ord och begrepp så förstod de nästan alla sa de. När de sedan fick frågan på ett ord som jag som samtalsledaren testade de på kunde de inte riktigt förstå. Ett exempel var när jag frågade om de förstod vad fördomar var. När ordet lästes själv kunde de inte men i sitt sammanhang förstod det. Detta är ett exempel på att sammanhanget är viktigt för elevernas förståelse.

En del texter fångade elevernas intresse mer än andra. De texterna som fångade dem extra var de texter som både hade intressant innehåll och häftiga bilder. Texten som användes i samtal 3 var den texten som fångade deras intresse mest. Där kom det många frågor och funderingar och som jag där skrev så fick jag stoppa diskussionen ibland och hitta tillbaka till texten. Texter med bilder var också de som blev mer intressanta än andra. Det var också tydligt att detta med sammanfatta var komplext. När detta skett några gånger så ville alla sammanfatta texten. Här verkade det som de lärde av varandra i kombination av den positiva feedbacken de fick av samtalsledaren.

Att välja texter är komplext, precis som Reichenberg & Lundberg (2011) skriver om. De ska ligga nära elevernas vardag. Det är viktigt att väcka elevernas läslust. Därför är det viktigt att i textvalet anknyta till deras värld och verklighet. Mitt första val blev inte så lyckosamt och det kan bero på att de hade läst om detta förut och att det var i slutfasen i SO. Reportaget i textsamtal 2 lockade dem mycket.

I de fallen eleverna inte tyckte texterna var intressanta för dem blev inte textsamtalen tillfredställande heller. Det samtalet som spelades in tog jag alldeles för mycket talutrymme. Detta kan bero på att ingen var van vid att det spelades in och det blev konstigt på något sätt.

Bråten (2008) definition på läsförståelse ”läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den” (Bråten, 2008 s 14), stämmer in på hur eleverna utvecklade sin läsning. Detta märktes speciellt vid textsamtal 2 där reportaget verkade locka dem till att ställa frågor. Andreassen (2008) skriver om explicit förståelseundervisning där läraren demonstrerar och visar för att sedan eleverna ska klara detta själva. Detta gick bättre och bättre och efter några textsamtal visste de hur de skulle göra och vad som förväntades av dem. Efter några samtal behövde jag inte styra så mycket längre utan de tog över och diskuterade själva efter att blivit vägleda av mig som samtalsledare. Det tog ett par samtal innan detta inträffade.

## Del 2: Resultat av test och intervjuer före och efter interventionen

I följande avsnitt beskrivs resultaten av lästest samt intervjuer före och efter textsamtalen.

### Läsförståelsetest före textsamtalen – resultat och analys

I tabellen nedan presenteras resultatet av testen före textsamtalen. I DLS-testen får eleven en siffra efter rättning som bygger på stanineskalan. Denna bygger på normalfördelningskurvan i nio steg. Det femte steget utgör medelvärdet. (Järpsten, 2002).

		<b>DLS (vers. A)</b>		
	<b>Läsförståelse</b>	<b>Läshastighet</b>	<b>Rättstavning</b>	<b>Ordförståelse</b>
Pojke, Serbien		3	2	2
pojke, Syrien	2	2	3	2
Pojke, Irak	6	3	5	4
Flicka, Afghanistan	6	1	4	2
Pojke, Indien	8	2	3	2
Flicka, Albanien	6	2	4	3
		<b>JACOBSSONS ORDKEDJOR</b>		
	<b>Tecken</b>	<b>ordkedjor</b>	<b>Meningskedjor</b>	
Pojke, Serbien	3	3	3	
Pojke, Syrien	3	4	5	
Pojke, Irak	2	2	3	
Flicka, Afghanistan	5	3	1	
Pojke, Indien	3	2	3	
Flicka, Albanien	1	1	3	

Resultaten visar eventuellt på det som Durkin upptäckte i sin studie (se under rubriken historik). Hon upptäckte att en del elever läste mycket läroböcker själva och svarade på frågor som stod i boken. (Reichenberg & Lundberg 2011). Det kanske har varit så med dessa elever. Eftersom eleverna testades på att förstå texter bortom raderna och här visade det sig att de inte riktigt kunde svara på det tillfredställande. Det kan vara så att de inte har arbetat med texter strukturerat utan behöver stöttning och hjälp med detta. Som tidigare nämnts behöver de ”scaffolding”.

Som synes på resultaten så har en del av eleverna låga resultat. Det är viktigt att i analysen komma ihåg att elever som läser svenska som andraspråk inte har varit med i testgrupper för DLS och att resultaten inte är jämförbara med normeringsgruppen. De flesta hade låg poäng på ordförståelse, rättstavning och läshastighet. Däremot har läsförståelsen gått relativt bra. Järpsten (2002) skriver att 1-3 stanine kan behövas följas upp eller kontrollera så att det inte

är läs- och skrivsvårigheter. Uppföljningen kan vara att provet görs om, vilket det gjordes i denna studie.

## Läsförståelsetest efter textsamtalen – resultat och analys

I följande tabell redovisas testresultat efter textsamtalen. Delproven ger i första hand en kvantitativ information om elevernas förmåga att förstå och tolka texter hos. Detta eftersom de är standardiserade och från början har 2100 elever deltagit i urvalsgruppen. Om resultaten är låga är det därför viktigt att göra en kvalitativ analys av elevernas resultat. Detta gäller i första hand om resultaten hamnade mellan stanine 1 – 3 (Järpsten, 2002). Som synes hamnade de flesta elever inom denna siffra både första och andra gången. (se analysen av resultaten efter textsamtalen).

		<b>DLS (vers. B)</b>		
	<b>Läsförståelse (Vers B)</b>	<b>Läshastighet</b>		
Pojke, Serbien	2	2		
pojke, Syrien	3	3		
Pojke, Irak	2	3		
Flicka, Afghanistan	2	2		
Pojke, Indien	2	2		
Flicka, Albanien	2	3		

Resultaten kan behöva följas upp eller så kan man tolka det så att de är elever med utländsk bakgrund och att de inte har kommit så långt i sin läsförståelse. Elever med utländsk bakgrund har inte varit med bland de 2100 eleverna som gjorde DLS för att få normfördelningskurvan. Hedman (2014) skriver att det är viktigt att få med elever med utländsk bakgrund i dessa tester som är standardiserade för att de också ska kunna tolkas.

I princip är resultaten desamma som innan textsamtalen. En analys av det är att det var en så kort tid för eleverna och att detta prov var ganska svårt för dem. De var inte vana vid att göra standardiserade tester. Detta kan också vara en viktig information till läraren att vidare följa upp. Kontrollera med mer tester för att se så att det inte är någon annan svårighet som eleven är i. I detta fall har läraren som har eleverna fått ta del av dessa resultat.

## Elevers uppfattning om sin läsning före textsamtalen

Inledningsvis redovisar jag svaren på de frågor jag ställde till eleverna innan och efter textsamtalen. Efter det kommer det en kort analys av svaren.

Jag samtalade enskilt med varje elev och ställde samma frågor till var och en. En elev var frånvarande vid detta tillfälle och jag valde att inte intervju henne när hon kom tillbaka.

Den första jag frågade var en flicka som var från Afghanistan. Hon hade bott i Sverige i 7 år. Jag frågade om hon tyckte det var svårt att förstå faktatexter? Hon svarade då "Jag förstår allt om det inte är för svåra ord". Följdfrågan blev om hur hon gör om hon inte förstår ord och begrepp? "då frågar jag" svarade hon. "vem" blev min fråga och hon sa "en kompis eller lärare men oftast en kompis". Jag var också intresserad av att höra vad eleverna tyckte om läroböckerna de hade. Den här flickan tyckte de var bra. Min sista fråga var hur hon skulle vilja att läraren går igenom texten? Hon svarade då "förklara svåra ord innan" "gör lärarna det?" frågade jag. Hon svarade då "ja en del men inte xx han står bara och pratar hela tiden".

Nästa elev jag pratade med var en pojke från Syrien. Han hade varit i Sverige i tre år. På första frågan om han tyckte det var svårt att förstå faktatexter svarade han "läser och läser hemma och försöker förstå sammanhanget". Jag frågade om han menade att det var svårt med texter. Han svarade då "jag frågar inte så mycket i skolan utan tar med mig boken hem och försöker förstå" Jag frågade varför han inte frågade i skolan "det är pinsamt" var svaret då, Den här eleven arbetade mycket hemma med ord och begrepp istället för att fråga. Han tyckte att läroböckerna var svåra. Han hade inget eget förslag på hur läraren skulle arbeta med texter på bästa sätt.

Nästa elev var en pojke från Indien som var adopterad av sina indiska släktingar och hade bott här i sex år. På frågan om han tyckte det var svårt med faktatexter så svarade han "sådär". "vad gör du då om det är svårt att förstå ord och begrepp" på det svarade han "kollar förklaringen eller försöker förstå sammanhanget eller så struntar jag i det". Jag frågade då varför han struntar i det och svaret var då helt kort "jag orkar inte bry mig". Han berättade också att han aldrig frågar läraren om något. Kanske om de ska ha prov eller så men inte om de läser en text eller så. Han hade inget förslag på hur han tyckte läraren skulle arbeta med texter.

Min näst sista elev som jag skulle fråga var en pojke som kom från Serbien och hade bott här i sex år. Han svarade att han tyckte det var svårt med faktatexter ibland och om han inte förstod texten läste han om igen eller så frågade han läraren. Han hade ett förslag på hur läraren kunde arbeta med texter de läser. Han tyckte att läraren kunde gå igenom texten noga tillsammans med eleverna. Han sa "vi får mest läsa själva och då är det svårt att förstå allt".

Den sista eleven var en pojke som kommer från Irak. Han har bott här i tio år. Han tyckte inte att faktatexter var så svåra och om de var svåra så frågar han läraren. Han tyckte att läroböckerna var bra. För att han skulle förstå texter bättre så tyckte han att han att läraren kunde ha en bra genomgång först. Jag frågade då vad han menade med bra genomgång på det svarade han "läraren kan typ prata om det vi ska läsa och försöka förklara saker som är svåra. Vår SO-lärare gör inte så han bara pratar och det är inte om det som står i boken sen och då blir det svårt att förstå. "när man kommer hem och ska plugga till prov så förstår man ingenting och det stämmer inte med det han sa. Det tycker jag inte är bra".

Av svaren att döma verkade det som om dessa elever var passiva läsare. De var inte medvetna om hur de lärde sig, det som Reichenberg & Lundberg (2011) beskriver som att bli medveten om sin egen metakognition. Elever som läser passivt har inte klart för sig syftet med läsningen (Reichenberg & Lundberg 2011). Dessa elevers svar liknar varandra och de förlitar sig mycket på att fråga läraren när det är något de inte förstår. Eleverna har ingen strategi för att lösa det själva. De var också vana vid att läsa själva, vilket framkom vid intervjun. Då de svarade att "xx pratade hela lektionen". Det innebär att det inte finns så mycket utrymme för gemensam läsning.

## **Elevers uppfattning om läsning efter textsamtalen**

När textsamtalen var slut så träffade jag eleverna en extra gång för att utvärdera och ta reda på hur de tyckte det hade gått. Jag ställde två frågor till hela gruppen och de fick svara utan att jag gav var och en frågorna. Den första frågan var "Vad tycker ni om det här med att samtal om texter?" En elev svarade "det var bra". En elev sa "du lärde oss bra teknik". En annan sa "det var rolig, men en del texter var inte så roliga". En annan av eleverna sa "man förstod bättre". Där ställde jag en följdfråga och frågade vad han menade med att man förstod bättre? Den eleven svarade då att han tyckte det var mer lättläst när texten var uppdelat för annars var det alltid så mycket text att ta sig igenom. En flicka uttryckte också att hon tyckte det var tråkigt att det var slut och tyckte vi kunde fortsätta med detta på tisdagarna resten av terminen.

Nästa fråga jag ställde var: "Kommer du ha nytta av att ha lärt dig detta tror du?". På den frågan svarade en elev "jag tror jag kommer att ha nytta av detta sen" varav en annan responderade på det och sa "svårt utan hjälp kanske". Jag frågade då hur länge de trodde att de skulle komma ihåg detta. En elev sa då spontant "om ingen fortsätter med detta så är det nog glömt när vi börjar gymnasiet" Här fyllde en annan elev i och frågade "kan vi inte arbeta mer med detta för då kanske vi inte glömmet?". Slutligen sa en av eleverna som varit ganska tyst "kan inte du följa med oss till gymnasiet".

Dessa svar var ganska tydliga. De verkar ha utvecklats. De verkade också förstå att detta var för kort tid för att de ska klara detta utan stöttning. De uttryckte också att de förmodligen skulle glömma detta om ingen fortsatte att arbeta på detta sätt med texter. Att de tyckte tekniken jag lärt dem var bra tyder på att de hade utvecklats när gällde denna metod. Det tyder också på att de hade syftet klart för sig. Med teknik menade denne elev förmodligen strategi.

Ovan var svaren jag fick av eleverna. De reflekterar över att tekniken (strategin) var bra. Säljö (2014) skriver om att kunskap lever i samspel mellan människor och blir sedan individuellt. Dock trodde de att det kanske var svårt utan hjälp och stöttning (scaffolding). Gibbons (2012) skriver om att scaffolding är en tillfällig men för stunden nödvändig stöttning. Det är en sorts stödstruktur som kan vara organiserat i parövningar eller grupparbeten. I det här fallet var det sex stycken elever och en lärare som stod för den stöttnings. De kommentarerna som handlar om "vad har vi gjort" "vad är textsamtal" kommer från en och samma elev som ofta när jag kom dit undrade vad vi gjorde. Honom fick jag påminna varje gång om vad det var vi gjorde. Det märktes under textsamtalens gång att de blev bättre och bättre på detta med att ställa de rätta frågorna. De fick hjälp av varandra och feedbacken blev viktig. Feedback gavs efter varje samtal och det var bara positiv feedback. Detta verkade stärka eleven som ställde frågan och det gjorde att de andra lärde sig hur de skulle tänka.

För en aktiv läsning behöver eleverna bli medvetna om att alla information inte står explicit uttryckt. De måste själva inferera, läsa mellan raderna. Aktiva läsare gör naturligt förutsägelser om vad som ska komma i texten (Reichenberg & Lundberg, 2013).

## **Sammanfattning**

De läsförståelsestesten som gjordes innan textsamtalen visade på relativt bra resultat. En del elever fick stanine 6. När sedan testerna gjordes igen så fick de sämre resultat. Det kan bero på att de var för lika varandra eller att de var trötta efter en intensiv period med textsamtal. När det gäller intervjuerna så hade de förslag på hur lärarna skulle arbeta med texter. De allra



flesta tyckte att faktatexter var svåra och de fick arbeta mycket hemma med lärobokens texter för att kunna förstå. En del av dem uttryckte också att de inte frågade läraren utan hellre en kompis. De frågorna som ställdes efter textsamtalen var av annan karaktär. De handlade om ifall de själva tyckte detta var en bra strategi. Av svaren att döma tyckte de att det var en positiv strategi för deras läsning men de uttryckte också att det inte var så tillfredställande att arbeta med detta själva. De behövde hjälp och stöttning, tyckte de.

## **Diskussion**

Här ges först en diskussion kring metod och genomförande. Därefter kommer sedan resultatdiskussionen där jag diskuterar resultatet.

## **Metoddiskussion**

Den metoden jag valde att använda i min studie fungerade tillfredställande. Studien var som jag tidigare skrivit om inspirerad av interventionsstudien upplägg. Det ledde till en förändring hos eleverna. Både av förståelse för texterna och att de själva kunde ställa de frågor jag hade tänkt. Jag valde att ställa frågor före och efter interventionen för att kunna bilda mig en uppfattning om hur eleverna tidigare hade arbetat med texter. Efter interventionen ställde jag frågor av annat slag. Där fick de svara på hur de själva tycker att de har lärt sig och om de kunde ha nytta av detta. Av svaren att döma har de tyckt att strategin fungerade. Jag skulle dock ha spelat in alla samtal då jag förstår att det är lättare att analysera detta sedan. Nu spelade jag bara in ett samtal och de övriga skrev jag ner efter samtalet.

Tiden var dock knapp. Det försvann dagar på grund av att schemat ändrades. Bland annat var det nationellt prov som stressade dem lite och i samband med dessa veckor var inte samtalen lika bra som när det inte fanns någon stress. Detta kunde jag ha tänkt på och jag kunde ha skjtit fram det någon vecka. Tiden var dock knapp för mig också. En annan aspekt var att jag själv hade samtalen. Det hade varit bättre om någon annan hade textsamtalen och att jag hade observerat detta. Jag hade då fått en annan distans till samtalen och kunna koncentrera mig mer på hur det gick. I Reichenberg (2000,2005) och Lundbergs (2011) studier var det också lärare som höll i samtalen. Skillnaden var att där var det med observatörer

Jag använde mig av DLS testen och det är viktigt att tolkning görs av en lärare som har erfarenhet av standardiserade tester. Min egen erfarenhet är inte stor vad gäller det men jag har läst mycket om dessa prov och anser att jag är kapabel att göra en bedömning. Min avsikt var inte att bedöma hur eleverna ligger till när det gäller läsförståelse utan jag ville se om det blev någon skillnad på resultaten efter textsamtalen. .

Eftersom testen inte är normerade på elever med utländsk bakgrund och dessutom en annan tidsram använts, är inte resultaten jämförbara med normeringsgruppens, men gav ändå en vink om vilken nivå elevernas läsförståelse låg på och om den var tillräcklig för att de skulle kunna delta i studien.

## Resultatdiskussion

Här kommer jag att diskutera hur resultatet har blivit. Jag har delat upp i rubriker på följande sätt: Strukturerade textsamtal, interjuver före och efter interventionen, läsförståelsetest före och efter interventionen. Sammanfattning och slutsats

### Strukturerade textsamtal

Det första syftet var att försöka finna ut huruvida en modell av strukturerade textsamtal kan fungera i en grupp med utlandsfödda elever, och vilka svårigheter och möjligheter med modellen som visat sig under interventionen. Tidigare har jag skrivit både om reciprocal teaching och om questioning the author. Jag men använde mig enbart av reciprocal i min studie. Anledningen till att jag skrev om QtA är att visa att det finns två strategier som liknar varandra. I början av uppsatsen förklarades varför RT valdes och det var för att den passade bättre när man ska arbeta under en kortare tid. Därav gjordes det valet.

Jag valde denna modell eftersom den väl stämmer in i ett sociokulturella perspektiv. Den bygger på samtal mellan lärare och elev och mellan eleverna. De lärde sig då av varandra. De lärde sig att ställa de rätta frågorna och det gjorde de med hjälp av gruppen och av varandra. När det gäller det sociokulturella perspektivet är en av utgångspunkterna att individer utvecklas i samband och ihop med andra.

Eleverna i studien utvecklades och ställde öppna frågor efter att vi hade läst två texter. De verkade också lära av varandra; när någon ställde en bra fråga så gjorde de andra också det, och också förstå sedan var de skulle göra. Dessa elever verkade vara relativt passiva läsare. De hade inte klart för sig hur man läser strategiskt. Detta skriver Reichenberg och Lundberg (2011) om vilket jag refererar till när det gäller passiv och aktiv läsare. En passiv läsare har inte klart för sig vad en lässtrategi är. Efter dessa textsamtal är dessa elever på god väg att bli aktiva läsare då de lärde sig att ställa egna frågor på texter. Dessa frågor blev bättre och bättre under textsamtalens och studiens gång. De blev medvetna om sin egen metakognition (Reichenberg & Lundberg, 2011). Av de tre sistnämnda strategierna Bråten (2008) beskrev anser jag att använde sig av två av dem; Struktureringsstrategier och elaboreringsstrategier. När det gäller struktureringsstrategierna använde de den på så sätt att de sammanfattade texten varje gång. Det gjorde att de band samman och ordnade informationen som de just läst. När det elaboreringsstrategierna var min personliga reflektion att de bearbetade texten tillsammans och på det sättet fördjupade förståelsen för texten. Med mer träning i detta tror jag eleverna blir bättre. De lärde av varandra så det sociokulturella perspektivet kom väl till pass här.

Eleverna blev mer och mer medvetna om sitt eget inre schema (Reichenberg & Lundberg, 2011). Det väcktes flera bilder i elevernas inre när vi läste. Detta märktes på det sättet att de såg andra saker när de läste texterna. De reflekterade till sina egna erfarenheter. . I den studien Reichenberg (2005) gjorde framgick det att strukturerade textsamtal behövs i alla ämnen. Jag märkte att eleverna blev bättre och bättre på att ställa öppna frågor och därmed utmanades de att inferera. De ställde frågor som ”vad är en kosmisk invandrare” eller ”varför flyttade han till Stockholm?”. Detta är några exempel som visar att de svaren inte kunde läsas

direkt i texten. Att döma av de diskussionerna jag har redovisat i de olika textsamtalen så märktes det att eleverna förstod vad de skulle göra. När de fick positiv feedback ökade viljan bland alla att ställa frågor. De kunde också relatera till sin egen verklighet ”det är så många prov, det är stressigt, man vill in på gymnasiet osv”. Den texten som handlade om innebandy var bra för dem som var intresserade av sport. De två som inte var intresserade tyckte inte att texten var intressant. I början ställdes slutna frågor där det gick att ge korta svar och de kunde hitta svaren direkt i texten. Efter några samtal blev de mycket bättre på att ställa öppna frågor. Av svaren att döma, såsom ”du har lärt oss bra teknik, kan du följa med till gymnasiet, vi klarar inte detta själva ” tyder på att de tycker att den här strategin är bra.

Jag ser att det finns både möjligheter och hinder i den här gruppen. Möjligheterna är att de verkade intresserade och fokuserad och att de tyckte själva att jag hade lärt dem en bra teknik. De hinder jag kan se är att det måste bli en kontinuitet i den här sortens lässtrategi. Får de inte stöttning vidare i detta så kanske de inte självmant fortsätter att läsa texter på detta sätt.

## **Intervjusamtal före och efter interventionen**

De frågorna som ställdes innan textsamtalen var korta och tydliga. Det blev en så kallad semistrukturerad intervju, det blev en del följdfrågor (Stukat, 2011). De var elever som inte hade träffat mig förut och därför tror jag att det blev lite ”stelt” och även svar som förväntades av dem. Som jag tidigare har skrivit så har läsforskarna kommit fram till att den mesta undervisningen är av implicita slaget. Det innebär att läraren förklarar ord och begrepp som läraren tror att eleverna inte kan (Andreasson, 2008). Av de svar jag fick av eleverna innan samtalen verkar det som om de varit vana vid den sortens undervisning. Frågorna som ställdes efter textsamtalen var av annan karaktär. Där reflekterade eleverna mer över vad de faktiskt hade gjort. Oavsett resultaten på DLS-proven tycker jag att det jag har gjort har gett resultat tankemässigt hos eleverna. Eftersom det märktes hur textsamtalsdiskussionerna utvecklades och att de lärde sig att ställa mer öppna frågor. De blev också mer uppmärksamma på vad de faktiskt förstod när det gäller ord och begrepp. Enligt det sociokulturella perspektivet lär sig individer genom att kommunicera med varandra (Säljö, 2014). Resultatet i denna studie har visat att eleverna lärde sig av varandra, speciellt när det gällde att ställa de rätta frågorna. Bråstens (2008) definition på läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man läser text på djupet. Genom att vägleda eleverna genom texten och lära dem att ställa frågor genom reciprok undervisning lärde de sig vad som är öppna frågor och de lärde sig också att genom att de diskuterade tillsammans. Feedback var viktigt och lärorikt i denna studie. Lässtrategin reciprocal teaching togs först fram för lässvaga elever (Palinscar & Brown, 1984). En av eleverna tyckte att jag hade lärt dem bra teknik. Detta tolkar jag som att de tyckte att det var ett tillfredsställande sätt att arbeta med texter.

## **Läsförståelsetester före och efter interventionen**

Vad gäller läsförståelsen och de tester de gjorde, märktes endast en liten skillnad på resultaten. De flesta elever hade ett bra resultat på första provet, läsförståelsen. De hade stanine 6 och 8 en del. Andra provet som gjordes, där jag valde B-provet blev mycket sämre stanineresultat. Det kan bero på att B-delen är för svår och möjligtvis borde jag använt samma. Det blir svårt att analysera vad det beror på. För att få ett rättvist resultat borde jag ha gjort om B-proven en gång till (Järpsten, 2002) .



Språktestning med normerade tester på elevernas andraspråk har historiskt sett ifrågasatts. Kritiken har varit att elevernas socioekonomiska och miljön inte har vägts in i de normerade proven. Hedman (2013) refererar till läsforskarna Noni Lesaux och Ester Geva som uppmärksammade brister i en lässtudie gjord på flerspråkiga elever med engelska som andraspråk. De kom fram till att flerspråkiga elever beskrevs i termer av *reading disability* enbart efter låga resultat på de standardiserade lästesten. Istället framhöll de vikten av att beakta socioekonomiska faktorer att även undersöka muntlig språkbehärskning när man utvärderar läs- och skrivförmåga (Hedman, 2013). Testerna som eleverna gjorde visade att de innan interventionen fick relativt höga staninevärden. När de sedan gjorde efter interventionen fick några sämre värden. Det kan bero på att jag använde andra texter eller att de var trötta på detta.

## **Sammanfattning och slutsats**

Modellen lämpade sig tillfredställande för dessa elever. Lässtrategin fungerade tillfredsställande i gruppen. Överlag blev samtalen bättre för varje gång och eleverna förstod vad syftet var tidigt. Det visade sig på hur de själva kunde hitta begrepp och ord som de inte förstod. Den intervjun jag hade innan interventionen visade också att de tyckte att det var mycket ord och begrepp som de inte förstod. De frågade inte så ofta läraren heller utan läste om hemma. Här hjälptes eleverna åt att hitta frågor och få ord och begrepp. Här visade det sig att det sociokulturella perspektivet var en tillfredställande metod i min studie. Där de tillsammans hjälpte varandra att förstå och utvecklas.

## **Specialpedagogiska implikationer**

Skolspråket är speciellt svårt när man inte lärt sig sitt andraspråk fullt ut. Det tar upp till åtta år att lära sig det, beroende på hur gammal man var när man kom till Sverige. Faktatexter har många ord och begrepp som kan behövas förklaras extra mycket för elever med utländsk bakgrund (Reichenberg, 2003).

Elever som har utländsk bakgrund kan ha ett bra ytflyt i sitt andraspråk men svårt på djupet. De kan då behöva hjälp av specialpedagogiska insatser (Reichenberg, 2011).. Det är alltid svårt att avgöra om svårigheterna beror på att de inte lärt sig språket ännu eller om det krävs specialpedagogiska insatser (Hoiem, 2011). Strukturerade textsamtal som Palinscar och Brown (1984) utvecklade var från början tänkt till lässvaga elever men visade sig passa till de allra flesta elever oavsett var de låg kunskapsmässigt.

Det är när eleverna talar och skriver om ett ämne och använder språket tillsammans som de lär sig om både världen och språket (Gibbons, 2012). Reichenberg (2005) skriver att strukturerade textsamtal skulle gynna alla och speciellt elever med annat modersmål eftersom man då på djupet av texterna och förklarar ord och begrepp.

Elever med utländsk bakgrund är elever med speciella behov, som de flesta elever är. Men i dessa fall behöver man tänka till och anpassa extra mycket i alla ämnen. Här behövs det framförallt stöd av speciallärare.

För att elever med annat modersmål ska kunna utveckla svenska räcker det inte med några timmars undervisning i svenska som andraspråk. Eleverna behöver utveckla svenskan under

hela sin skoldag. De måste få använda och pröva sitt språk i olika sammanhang och i interaktion med både klasskamrater och lärare (Gibbons, 2012).

Att arbeta strukturerat med texter belastar inte arbetsminnet på samma sätt som om man låter eleverna läsa helt själva. I min studie visade det sig att eleverna kunde sammanfatta texten på ett tillfredställande sätt efter ett par textsamtal. Att dela upp texten i segment är också ett sätt som gynnar alla elever men framförallt elever som är av utländsk härkomst.

## **Fortsatt forskning**

Strukturerade textsamtal har visat sig ha en gynnsam effekt på elevs läsförståelse (Reichenberg, Lundberg, 2000,2005,2011). Dock kan en studie som denna med endast sex elever inte fungera som underlag för generalisering. Men det lämnar en tanke om att det skulle vara intressant att undersöka hur detta skulle gynna elever med invandrarbakgrund. Det finns t.ex inte några standardiserade lästester där elever med invandrarbakgrund har varit med i urvalsgruppen.

Reichenberg och Löfgren (2014) tror att fler studier behövs för att undersöka hur skolor kan bidra till att minska negativa stadsdelseffekter. Läsprogram som ömsesidig undervisning (RT) kan användas för att framgångsrikt förbättra elevernas läsning. Vidare skriver de att det behöver göras flera studier för att hjälpa lärare att förstå att ensamläsning inte har samma effekt på läsförståelse. Lärarna har verktygen men vet inte hur de ska användas. Min studie visar att arbeta i grupp och sitta och diskutera texter visar att det är något som är bra för elever. Här skulle det behövas mer forskning framförallt för att visa lärare ett det är en gynnsam strategi.

Med bakgrund av den forskning och annat jag har tagit del av anser jag att det behövs vidare forskning kring detta. Detta för att få pedagoger att förstå att detta är bra för att utveckla läsförståelsen för alla. Jag har inriktat mitt arbete på elever med utländsk bakgrund. Inom detta område finns det mycket att forska vidare om när det gäller läsförståelse och strukturerade textsamtal. Tidigare låg ansvaret på elever med utländsk bakgrund på språklärare och framförallt svenska som andraspråkslärare. Det är nu en fråga för alla som arbetar inom skolan och inom alla ämnen. Dessa elever behöver ofta hjälp med ord och begrepp och att bryta ner texter för att förstå dem. Jag anser därför att det behövs mer forskning kring elever med utländsk bakgrund och hur de lär sig och hur lärarna lär ut texter av olika slag. Svensk didaktisk andraspråksforskning om språk kontra ämne är inte så stor. Internationellt har det forskats kring detta mer (Skolverket, 2011b). Ytterligare ett exempel på att det behövs mer forskning. Detta för att se hur viktigt det är med läsförståelse för alla elever i skolan.

## Referenslista

- Andreassen, R. (2008). Explicit undervisning i läsförståelse I I. Bråten, (red) *Läsförståelse i teori och praktik* (s 229 -251). Lund: Studentlitteratur
- Bergström, G. & Borëus, K. (2012). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys I G. Bergström & K. Boreus (red) *Textens mening och makt, metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys*, (s 13 – 48). Lund: Studentlitteratur
- Björnsson, C-H, Hård af Segerstad. (1979). *Lix på franska och tio andra språk : läsbarhetsprovning av franska skolböcker*, Stockholm: Pedagogisk förlag
- Brinkmann, S & Kvale, S (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur
- Bråten, I (1998). Om Vygotskij's liv och lära I, I, Bråten (red) *Vygotskij och pedagogiken* (s 7-31) Lund, Studentlitteratur
- Bråten, I (2008a). Läsförståelse – Inledning och översikt I I, Bråten, (red) *Läsförståelse i teori och praktik s 11-21* Lund, Studentlitteratur
- Bråten, I (2008b). (red) Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder I , I Bråten, *Läsförståelse i teori och praktik*,(s 47-81) Lund, Studentlitteratur
- Gibbons, P (2012). *Stärk språket stärk lärandet – Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* Stockholm, Hallgren & Fallgren
- Hedman, C (2013). Flerspråkighet elev – med dyslexi. I E-K Salameh, (Red) *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning*,(s 27-38) Stockholm, Natur och Kultur
- Hoiem, T (2011). *Logoshandboken, diagnostisering av dyslexi och andra lässvårigheter*, Stavanger, Gunnarshaug Trykkeri AS
- Hoiem, T & Lundberg, I (1999). *Dyslexi – Från teori till praktik* Stockholm, Natur och kultur
- Jacobsson, C (2013). *Läskedjor* Stockholm, Hogrefe psykologiförlag
- Järpsten, B (2002). *DLS Handledning* Stockholm, Hogrefe psykologiförlag
- Nation, K (2007) Children's reading Comprehension Difficulties I M J. Snowling & C Hulme (red) . *The Science of Reading: A handbook* Oxford, Blackwell
- Palinscar, A M.S &Brown, A. L (1984). Reciprocal Teaching of comprehension – fostering and comprehension- monitoring activities. *Cognition and Instruction, Volume I, Issue 2. 1984, pages 117-175*
- Rasmussen (2003). Reading literacy performance in Norway: current practice and critical factors. *European Journal of Education, 38, 427-443*

- Reichenberg, M (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter, en studie av elevers förståelse av olika textversioner*, Göteborg, Acta universitatis gothenburgensis
- Reichenberg, M (2005). *Gymnasielever samtalar kring facktexter, en studie av textsamtal med goda och svaga läsare* Göteborg, Acta universitatis Gothenburgensis
- Reichenberg, M & Lundberg, I (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*, Stockholm, Natur och kultur
- Reichenberg, M (2014). *Vägar till läsförståelse, texten, läsaren, samtalet*, Falun, Scanbook
- Reichenberg M & Löfgren K (2014). An Intervention Study in Grade 3 Based Upon Reciprocal Teaching. *Journal of Education and Learning*. Vol.8 (2) pp. 122-131
- Reichenberg, M & Emanuelsson, B-M (2014). *Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie*. Vol. 8 Nr 1. Art 11, Acta Didactio Norge
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap, rapport 352*. Stockholm, Fritzes förlag
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm, Fritzes förlag
- Skolverket (2011b). *Greppa språket, ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*, Stockholm, Fritzes förlag
- Skolverket (2012a). *Med fokus på läsande, Analys av samstämmigheten mellan svenska styrdokument ämnesprov i svenska och PIRLS 2011*, Stockholm, Fritzes
- Skolverket (2012b). *PIRLS 2011 Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv, Rapport 381, 2012*. Stockholm, Fritzes
- Skolverket (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport nr 398. Stockholm: Fritzes kundservice
- Starrin, B & Svensson P-G (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* Lund, Studentlitteratur
- Stromso, Helge I, (2008). Högläsning, snabb läsning och läsförståelse – om läsning och forskning om läsförståelse I Bråten, (red) *Läsförståelse i teori och praktik*, (2008), Lund, Studentlitteratur
- Stukát S (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Studentlitteratur, Lund
- Säljö, R (2014). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv* Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet (2006). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm



### **Läroböcker som använts**

Wergel, K & Hildingson, K (2013). *"Samhälle i dag 7-9"*SOL 4000, Natur och kultur, Stockholm

Karlsson, A & Ågren, L (2002). *Träna läsning, språkträning år 6-9*, Solna, Ekelunds förlag

# Bilaga 1



## GÖTEBORGS UNIVERSITET INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Brev till elever och föräldrar i årskurs nio på xx-skolan i xx- kommun

Jag heter Maud Bengtsson och läser sista terminen på speciallärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Den sista terminen ska vi skriva ett examensarbete och jag ska skriva om läsförståelse och strukturerade textsamtal.

Jag kommer att använda mig av eleverna och vi kommer att arbeta med texter och samtal för att se om det ger någon effekt på läsförståelsen.

I mitt arbete sedan kommer eleverna att avidentifieras och varken namn, klass eller kommun kommer att synas.

Eleverna har blivit tillfrågade och gett sitt tillstånd till detta.

Med vänlig hälsning

Maud Bengtsson  
Lärare

## Bilaga 2

### Textsamtal

Låt en vara diskussionsledare och se ut en sekreterare. Den som är ledare ser till att ni pratar om det ni ska och den som är sekreterare skriver ner vad gruppen kommer fram till.

1. Titta på rubriken och diskutera vad ni tror att det ska handla om. Om det finns bilder så titta och fundera på om den hänger ihop med rubriken.
2. Läs första stycken och ställ varsin fråga på texten, svara också på frågan.
3. Läs de andra styckena och gör samma sak där som i fråga 2.
4. Är det några ord och begrepp som behöver redas ut.
5. Sammanfatta hela texten, ta en del var.







