



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

## “Jag vill veta vad novellen verkligen handlar om”

En studie om förförståelsens påverkan på kämpande läsares förmåga att gå in i, röra sig genom och gå ut ur föreställningsvärldar.



Emma Färdeman  
Ämneslärarprogrammet

Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGSV1A Självständigt arbete 2 för gymnasielärare  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2016  
Handledare: Olle Widhe  
Examinator: Anna Nordenstam  
Kod: VT16-1150-007-LGSV1A

---

Nyckelord: läsförståelse, lässtrategier, förförståelse, literary transfer, föreställningsvärldar, kämpande läsare, gymnasiet

## Abstract

Syftet med denna studie är att få kunskap om hur kämpande läsares *läsförståelse* påverkas av lässtrategin *förförståelse*. Det är en del i en tvådelad studie där även kämpande läsares *läsupplevelse* undersöks. Undersökningen baseras på en enkät och ett frågeformulär som besvarats i samband med läsningen av två noveller vid två olika tillfällen. I föreliggande uppsats analyseras dock endast frågeformuläret. Även en del av de resultat som presenteras i Michael Tengbergs avhandling *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (2011) och Torsten Petterssons fleråriga projekt *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* (2015) tas med i analysen eftersom studierna utgår från samma skönlitterära texter.

Studien baseras på den sociokulturella traditionen, främst det flerstämmiga klassrummet, och utgår från tidigare forskning om undervisning i lässtrategier. I studien används en kvalitativ forskningsmetod då sex respondenter har svarat på öppet ställda frågor om två noveller. Dessa svar analyseras med hjälp av Judith Langers (2005) teori om litterära föreställningsvärldar och Örjan Torells (2002) litterära kompetens.

Resultatet för studien som helhet visar att lässtrategin förförståelse i form av att samtala om novellens titel och novellen som genre gav eleverna en mer positiv upplevelse av läsningen och på så vis ökade motivation att läsa. Däremot tycks inte kämpande läsares läsförståelse påverkas nämnvärt av förförståelsen. En viktig slutsats är dock att det är viktigt att lärare är medvetna om hur de undervisar i lässtrategier, det vill säga vilka strategier de använder och hur dessa presenteras för eleverna. Resultatet antyder även att textvalet, författarens och karaktärernas kön, språket samt handlingens intrig, kan spela en avgörande roll för hur mycket kämpande läsare förstår av skönlitterära texter.



# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Studiens syfte.....	3
1.2 Forskningsfrågor.....	3
1.3 Uppsatsens disposition.....	3
<b>2 Teoretiska perspektiv</b> .....	<b>4</b>
2.1 Det sociokulturella perspektivet .....	4
2.2 Det flerstämmiga klassrummet.....	4
2.3 Receptionsforskning .....	5
2.4 Litterär kompetens .....	6
2.5 Langers föreställningsvärldar .....	7
<b>3 Tidigare forskning</b> .....	<b>8</b>
3.1 Lässtrategier i undervisningen.....	8
3.2 Ett andraspråksperspektiv .....	10
<b>4 Metod och material</b> .....	<b>10</b>
4.1 Urval av respondenter.....	11
4.2 Val av skönlitterära texter.....	11
4.2.1 “Över spåret” .....	12
4.2.2 “Utflykt” .....	12
4.2.3 Borttagna illustrationer .....	13
4.3 Genomförande .....	13
4.3.1 Undersökningens upplägg .....	13
4.3.2 Högläsning.....	14
4.3.3 Att aktivera förkunskaper genom titeln .....	14
4.3.4 Att aktivera förkunskaper genom genremedvetenhet.....	15
4.3.5 Utformningen av frågeformulären.....	15
4.3.6 Undersökningsmetod .....	16
4.3.7 Metodkritik: reliabilitet och validitet.....	17
4.3.8 Etiska ställningstaganden .....	18
<b>5 Resultat och analys</b> .....	<b>18</b>
5.1 Läsvanans och föräldrarnas påverkan på läsförståelsen .....	19

5.2	Att beskriva titeln och handlingen.....	21
5.3	Att förstå vem "jaget" är.....	23
5.4	Att tolka slutet.....	24
5.5	Att känna igen sig.....	26
5.6	Att reagera och dra kopplingar.....	27
<b>6</b>	<b>Sammanfattning och diskussion .....</b>	<b>28</b>
6.1	Slutsatser.....	29
6.2	Frågeformuleringar och skriftlighet.....	29
6.3	Val av lässtrategi.....	30
6.4	Textvalet ur ett igenkänningsperspektiv.....	31
6.5	Textvalet ur ett språkligt perspektiv.....	32
<b>7</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>32</b>
7.1	Sammanfattning av studien i sin helhet.....	32
7.2	Några förslag till fortsatt forskning.....	33
<b>8</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>34</b>
<b>9</b>	<b>Bilagor .....</b>	<b>39</b>
9.1	Bilaga 1: Enkäten som delades ut vid första tillfället, efter läsningen av "Utflykt" ....	39
9.2	Bilaga 2: Enkäten som delades ut vid andra tillfället, efter läsningen av "Över spåret".....	41
9.3	Bilaga 3: Frågeformuläret till novellerna.....	44

# 1 Inledning

Genom litteratur lär människor “känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv”, som det står uttryckt i den svenska läroplanen (Skolverket, 2011b, s. 160). Skolan är därför en viktig plattform för att väcka lusten att läsa och för att utveckla ungdomars förmåga att förstå vad de läser. Ett sätt att utveckla läsningen på är att explicit undervisa i så kallade *lässtrategier* (Schmidl, 2009). Men blir kämpande läsare på gymnasiet verkligen hjälpta av att aktivera sina förkunskaper om textens genre? Blir det lättare för dem att förstå skönlitteratur och kan de känna igen sig i litteraturen om de först får samtala med andra om textens titel? Det är grundfrågorna till föreliggande studie, som är uppdelad i två delar och genomförd av Helga Ekman och mig. Studien är ett distinkt bidrag till det stora forskningsfält som *lässtrategier* har kommit att utgöra. Den tar till viss del avstamp i den tidigare forskningsöversikten *Strategier för ökad läsförståelse* (Ekman & Färdeman, 2014), där slutsatsen är att det skulle “vara intressant och relevant att genomföra fler komparativa studier [...] som visar huruvida lässtrategier faktiskt leder till ökad läsförståelse eller inte” (s. 20). Primärdatan i denna studie är ett frågeformulär som gymnasieelever svarat på utifrån två noveller. Den ena novellen lästes utan explicit användning av lässtrategier och den andra efter aktivering av lässtrategin *förförståelse*. Förförståelse innefattar här samtal om titeln och vad som karaktäriserar novellen som genre.

Utöver nyss nämnda forskningsöversikt används i denna studie Michael Tengbergs avhandling *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (2011) samt ett mångårigt forskningsprojekt som sammanställts av bland andra Torsten Pettersson i *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* (2015) som sekundärdata.

De senaste åren har forskningen kring lässtrategier ökat och det har genomförts ett antal studier på temat (se bl.a. Roe, 2014; Reichenberg, 2008; Schmidl 2009; Westlund, 2013; Olin-Scheller & Tengberg, 2013). Som en följd av denna “trend” har lässtrategier på många grundskolor runt om i Sverige börjat få ett allt större genomslag. Det står till och med inskrivet i läroplanen för grundskolan, till skillnad från gymnasieskolan, att elever ska kunna använda lässtrategier på ett ändamålsenligt sätt (Skolverket, 2011a). Somliga menar dock att det bara är ytterligare en *quick fix* i den svenska skolan. Detta håller inte Olin-Scheller,

Tengberg och Lindholm (2015) menar utan menar att det snarare handlar om att se läsförståelse som något där förförståelsen är central under hela läsprocessen där många lässtrategier samspelar, i stället för att se det som en serie isolerade färdigheter. Det behövs onekligen mer forskning om effekterna av olika strategier och framför allt om lässtrategiernas roll på gymnasieskolan. Dessutom menar läs- och skrivutvecklaren Barbro Westlund (2009) att forskningen måste nå ut till såväl lärarstudenter som redan undervisande lärare.

Inom området läsning i skolan talas det både om *läsförmåga* och om *läsförståelse*. De båda hänger tätt samman och låter sig därför inte skiljas åt så lätt. I denna uppsats har jag valt att använda begreppet läsförståelse, dels utifrån att det är det begrepp som förekommer i tidigare forskning, dels utifrån att läsförståelse är något som uppstår i mötet mellan läsaren och texten och som kan iakttas vid ett enskilt tillfälle till skillnad från läsförmåga som snarare är mer övergripande och något som elever har och utvecklar under längre tid. Här bör betonas att det är komplext att mäta en läsares förståelse av exempelvis en novell. Ett sätt att *analysera* elevers läsförståelse är att undersöka huruvida de kan gå in i, röra sig genom och gå ut ur de olika litterära föreställningsvärldar som Judith Langer (2005) beskriver (se *Teoretiska perspektiv* nedan). Det är utifrån hennes teori om läsning och föreställningsvärldar samt Örjan Torells (2002) begrepp *literary transfer* som denna studie har utformats.

Från början var tanken att göra en komparativ studie där förförståelsens påverkan på läsförståelsen och läsoplevelsen hos elever i årskurs tre på olika gymnasieskolor i en storstadskommun skulle undersökas. Sju skolor kontaktades men då studien genomfördes på vårterminen, samtidigt som eleverna skrev det nationella provet i svenska och färdigställde sina gymnasiearbeten, var det dessvärre bara en skola som kunde ta emot oss. Därför har fokus flyttats från gymnasieungdomar generellt till gymnasieungdomar med svenska som andraspråk specifikt. Utifrån detta beskrivs i korthet en del av den forskning om flerspråkighet som bland andra Kenneth Hyltenstam (2007) presenterar. Det flerspråkighetsperspektiv som tas upp i denna studie begränsas till hur andraspråkselevers läsning av skönlitteratur på svenska påverkas av lässtrategin förförståelse.

Vi har valt att kategorisera eleverna i denna studie som *kämpande läsare*, dels utifrån att elever som läser skönlitteratur på ett annat språk än sitt modersmål sannolikt får kämpa mer vid läsningen, dels utifrån Westlunds (2009) definition av *svaga läsare*: En svag läsare utmärks bland annat av att inte uppleva läslust eftersom läsningen kräver så stor kognitiv

ansträngning. Hen har också svårt att urskilja det viktiga och att sammanfatta huvudbudskapet i texten. Dålig läsförståelse kan, enligt Westlund, bero på dålig avkodning och att lässtrategier används på fel sätt eller inte alls. I föreliggande uppsats används den något mer neutrala termen *kämpande läsare* medan det i andra studier används uttryck som *läsundvikare* (Myrdal, refererad till i Stensson, 2006); *den som har kämpat hårt med läsningen* (Bråten, 2008); *ovana läsare* (Langer, 1995) och *oerfarna läsare* (Tengberg, 2011). Valet att fokusera på just de kämpande läsarna baseras bland annat på Olin-Schellers, Tengbergs och Lindholms (2015) slutsats att starka/erfarna läsare inte gynnas av lässtrategier lika mycket som svaga/oerfarna läsare gör.

## 1.1 Studiens syfte

Syftet med denna uppsats är att få kunskap om hur lässtrategin *förförståelsen* påverkar kämpande läsares *läsförståelse*.

## 1.2 Forskningsfrågor

Hur påverkar lässtrategin *förförståelse* kämpande läsares förmåga att...

1. ... gå in i, vara i och röra sig genom olika föreställningsvärldar?
2. ... känna igen sig i texten?
3. ... gå ut ur olika föreställningsvärldar och reflektera över handlingen i en novell?

## 1.3 Uppsatsens disposition

I denna uppsats beskrivs i korthet de teoretiska perspektiv och en del av den tidigare forskning som gjorts inom området lässtrategier. Detta är relevant att känna till för att förstå föreliggande studies kontext och utgångsläge. I avsnittet *Metod och material* presenteras bland annat det material som använts i studien genom en kort beskrivning av de två novellerna som respondenterna fick läsa samt hur frågeformulären har utformats. För att skapa relevans och tydlighet redovisas studiens resultat parallellt med analyserande kommentarer där jag utgår från studiens forskningsfrågor, Langers teori om läsning och föreställningsvärldar, Torells *literary transfer*-begrepp samt en del av de resultat som presenteras i Tengberg (2011) och Pettersson (2015). Under *Sammanfattning och diskussion* summeras uppsatsen med några konkreta slutsatser och jag problematiserar bland annat frågeformuleringarna, skriftligheten i responsen och valet av lässtrategi utifrån tidigare forskning och de resultat som framkommit i studien. Vidare diskuterar jag valet av de



skönlitterära texterna ur ett igenkänningsperspektiv. Utifrån Vygotskijs proximala utvecklingszon, Petterssons (2015) beskrivning av språket i en av novellerna och det faktum att samtliga elever i studien läste svenska som andraspråk, diskuteras texterna även ur ett språkligt perspektiv. I slutet av uppsatsen summeras studien i sin helhet och förslag på fortsatt forskning presenteras.

## 2 Teoretiska perspektiv

Här presenterar jag i korthet den teori som föreliggande studie utgår från. Likaså beskriver jag varför just dessa teorier, traditioner och begrepp är relevanta för denna studie. Därefter följer ett avsnitt om tidigare forskning som är betydelsefull att känna till för att förstå studiens bakgrund och kontext.

### 2.1 Det sociokulturella perspektivet

Lev Vygotskij (1896-1934) har blivit ett av de namn som starkast förknippas med den sociokulturella traditionen. Vygotskij var intresserad av lärande, utveckling och språk och det sociokulturella perspektiv han presenterar handlar om att vi människor lär av varandra. Detta synsätt har och har haft stort inflytande på många undervisningsformer och skolor runt om i världen och är en av grundpelarna i föreliggande studie. Det mest uppmärksammade begreppet inom hans teori är *Zone of Proximal Development* (den proximala utvecklingszonen). Det grundar sig i tanken att en elev kan lära sig något nytt med stöd av läraren eller en mer kompetent kamrat, det vill säga att vi i samverkan med andra kan ta oss från en punkt i vårt lärande till en annan (Säljö, 2010). I denna studie får gymnasieelever hjälp av forskare och av varandra med att aktivera förkunskaper inför läsningen av en novell genom att muntligt samtala om titeln och novellen som genre i syfte att ta reda på hur deras läsförståelse påverkas av detta. Under *Sammanfattning och diskussion* problematiseras urvalet av noveller utifrån den proximala utvecklingszonen, det vill säga att det eleven läser ska ligga på en lagom utmanande nivå.

### 2.2 Det flerstämmiga klassrummet

Att som lärare ständigt gå i dialog med sina elever och ge dem fria tolkningsutrymmen kan vara till hjälp för eleverna att inse att de faktiskt kan lära av varandra. Utifrån detta sätt att tänka har bland andra Olga Dysthe låtit det flerstämmiga klassrummet, som går ut på att allas röster ska få höras, växa fram ur det sociokulturella sättet att se på undervisning (Dysthe,

1996). Detta är något som frekvent tillämpas i litteraturundervisning och så även i denna studie. Michael Tengberg (2009) menar dessutom att det är möjligt att se litterära texter som flerstämmiga i sig, i och med att läsaren och texten går i dialog med varandra, vilket går i linje med den schemateori som Helge Strømsø (2008) presenterar. Schemateori går i korthet ut på att vår kunskap om världen struktureras in i scheman, genom vilka upplevelser och erfarenheter kopplas ihop och hjälper läsaren att dra slutsatser. Detta ger liv åt texten och är det Örjan Torell (2002) kallar *literary transfer*. Att kunna dra slutsatser, att göra *inferenser*, är viktigt att kunna för att som läsare ha möjlighet att gå in i de föreställningsvärldar som Judith Langer (2005) beskriver (se nedan).

## 2.3 Receptionsforskning

Enligt receptionsforskningens syn på läsning, som i hög grad har kommit att påverka den moderna läsforskningen, skapas textens mening när en läsare läser texten. Utan läsaren blir texten bara tecken utan betydelser (Steiner, 2012). Likaså menar Lars Wolf (2002) att receptionsforskare idag är överens om att “en texts mening inte är bunden till författaravsikten, utan att den alltid påverkas av vem som läser texten och i vilka sammanhang läsning äger rum” (s. 16). Enligt Gunilla Molloy (2003) är det utifrån egna erfarenheter som barnet (läsaren) skapar betydelse och mening av texten och utifrån det tillägnar sig ny kunskap. För att kunna göra det måste, med receptionsforskaren Kathleen McCormicks (1994) ord, textens och läsarens allmänna repertoarer “matcha”, då textens mening sker i mötet mellan dessa erfarenheter och värderingar (s. 76). Som vi ska se i denna studie är denna “matchning” av vikt för att läsaren ska kunna förstå det lästa.

Michael Tengberg (2011, s. 123) menar att det fortfarande är en öppen fråga i receptionsteorin huruvida texten finns som responsförberedande struktur innan någon läser den eller om den uppstår i mötet med den enskilda läsaren. Han presenterar receptionsteoretikern Wolfgang Iser's interaktionella syn på läsning, det vill säga att texten erbjuder en grundstruktur i form av en responsförberedande struktur, vilken läsaren genom sin fantasi och sina mentala föreställningar interagerar med. För att kunna interagera med texten på det här sättet behöver läsaren kunna fylla ut de tomrum som texten lämnar. Dessa tomrum kan i bästa fall väcka intresse hos läsaren men i sämsta fall leder de till ointresse då texten upplevs som meningslös (Wennerström Wöhrne, 2015, s. 237). Det finns lässtrategier utvecklade för att hjälpa läsare att göra de inferenser som krävs för att förstå olika texter (Olin-Scheller, Tengberg &

Lindholm, 2015) men de beskrivs inte närmare här då andra lässtrategier står i fokus i föreliggande studie.

Den receptionsteoretiska synen på läsning ligger till grund för stora delar av läsforskningen, liksom för denna studie.

## 2.4 Litterär kompetens

Läsfärdighet är, enligt Carsten Elbro (2008), det som uppstår när en läsare behärskar både avkodning och språkförståelse. Ingen av de båda komponenterna kan undvaras i den allmänna förståelseorienterade läsningen. Läsning ses i många sammanhang som något en person lär sig och det brukar då talas om *litterär kompetens*. Det är dock ett begrepp som inte är helt entydigt. För att ge en mer nyanserad beskrivning av vad litterär kompetens är, har Torell (2002, s. 83ff) delat upp det i dels *performanskompetens*, dels *literary transfer-kompetens*. Detta har fått stort genomslag i forskningen om elevers läsning. *Performanskompetens* handlar om förmågan att läsa litteratur som litteratur och är, enligt Jonathan Culler (1975, s. 132), relaterad till förtrogenheten med att läsa viss typ av text och att kunna interagera med den. Exempelvis vet en ovan läsare av poesi troligtvis inte vad den ska göra med en dikt och därmed blir litteraturläsning något individen kan utveckla sin förmåga i. *Literary transfer* handlar om läsarens förmåga att ge liv åt texten genom att koppla den till egna erfarenheter. Det handlar med andra ord om att läsaren kan "identifiera sig med någon eller några av karaktärerna eller på annat sätt leva sig in i de miljöer och skeenden som beskrivs i texten" (Wennerström Wohrne, 2015, s. 134). Detta är bakgrunden till en av studiens forskningsfrågor (se bilaga 3, fråga 5) och en orsak till att undervisning i läsning och litteratur generellt är av stor vikt. Såväl Westlund (Almer, 2014, 26 september) som Tengberg (2011) menar att det är väsentligt *vad* och *hur* läsarna läser. Tengberg menar dessutom att det är viktigt att fundera kring vilka utmaningar och möjligheter texten ställer läsarna inför och hur den låter sig förstås. Om en läsare inte förstår textens form skapas med Torells ord *literary-transferblockeringar*. En avgörande fråga för meningsskapandet i läsningen är alltså hur texten är konstruerad. (Läs mer om de texter som valdes för denna studie under *Val av skönlitterära texter*).

## 2.5 Langers föreställningsvärldar

Judith Langer (2005) menar att elever genom läsning lär känna sig själva och andra, att de värdesätter olikheter och söker rättvisa och på så vis blir de *literate thinkers* världen behöver för att forma morgondagens beslut, vilket påminner om det som uttrycks i den svenska läroplanen (Skolverket, 2011b). Ett sätt för läraren att hjälpa eleverna att utvecklas till *literate thinkers*, det vill säga att bli självständiga tänkare, är, enligt Schmidl (2009) att läraren explicit undervisar i lässtrategier genom att använda Langers *litterära föreställningsvärldar*, vilka Langer själv beskriver som textvärldar i våra sinnen. Dessa världar är en funktion av läsarens personliga och kulturella erfarenheter samt läsarens relation till den pågående upplevelsen, det vill säga vad hen vet, hur hen känner sig och vad hen är ute efter. Föreställningsvärldar är konstant föränderliga, vilket innebär att vi ständigt bygger föreställningsvärldar, inte bara när vi läser utan när vi lär oss om oss själva, om andra och om världen.

Langer (2005) menar att ”förstå är att tolka” (s. 31) och att läsare vid utvecklandet av sina tolkningar har vissa valmöjligheter. Dessa valmöjligheter kallar hon för *faser* och de är avgörande för byggandet av föreställningsvärlden, som vi omväxlande kliver in i och ut ur under tiden vi läser. Vidare beskriver Langer hur detta ”byggande” hjälper oss att se förståelse som något socialt betingat. Det påverkas hela tiden av interaktion och erfarenheter både i och utanför klassrummet och fungerar som fönster för elevernas resonemang.

Föreliggande studie utgår från dessa faser och används för att analysera elevers läsförståelse. Här bör betonas att det bara är *ett* sätt att analysera läsförståelse på, det finns naturligtvis många fler. I korthet kan Langers faser beskrivas som följer: i den första fasen försöker läsaren bilda sig en uppfattning om vad texten ska handla om, vilka personer som är inblandade och vilken miljö handlingen utspelar sig i. Läsaren är med andra ord utanför och kliver in i en föreställningsvärld. I denna fas börjar läsaren även koppla på sina egna erfarenheter och kunskaper kring temat och handlingen. I fas två är läsaren inne i och rör sig genom en föreställningsvärld. Läsaren börjar ställa frågor kring handlingen och vill få en djupare förståelse kring de relationer och händelser som beskrivs i texten. Fas tre går ut på att läsaren stiger ut ur och tänker över det den vet och hur det kan kopplas till läsarens eget liv och därmed öka den egna kunskapen och erfarenheten. Den fjärde fasen handlar om att läsaren går ut ur, objektifierar och analyserar sin upplevelse utifrån tidigare läsning. I denna

fas hamnar författarens hantverk, textens struktur och litterära element och anspelningar i fokus och kan användas i undervisning för att utveckla elevernas metakognition i samband med läsning (Langer, 2005). Läsaren blir så att säga en kritiker och använder sig av det Torell kallar *performanskompetens*.

Viktigt att komma ihåg är att dessa faser inte används linjärt av en läsare; de kan dyka upp flera gånger under läsandet eller vid senare muntliga diskussioner och skriftliga reflektioner. Langer betonar även att faserna inte ska läras ut eller testas separat utan är ett redskap för en läsare i förståelsen av en text. Detta går i linje med lässtrategiundervisning då strategierna inte används en och en utan parallellt under läsningen. Såväl Langers faser som lässtrategier kan med fördel användas som hjälp för att starta en dialog med och väcka tankar hos eleverna.

I denna studie är framför allt de tre första faserna relevanta då de handlar om läsares förståelse av texter. Den fjärde fasen hade varit intressant att diskutera i anslutning till en analys av kämpande läsares metakognitiva förmågor i samband med läsning men denna studie har avgränsats till att beröra en mer konkret förståelse av de två novellerna samt förmågan att känna igen sig i texterna. Däremot kan frågan *Vem är det som berättar?* i frågeformuläret analyseras utifrån Langers fjärde fas och ett metakognitivt perspektiv, då det berör textens struktur.

### 3 Tidigare forskning

När vi nu har bekantat oss med de teorier som ligger till grund för denna studie så är det lämpligt att ta del av redan befintlig forskning inom området lässtrategier. I följande avsnitt tar jag även upp andraspråksperspektivet utifrån språkforskaren Kenneth Hyltenstams förklaringar till varför elever med utländsk bakgrund generellt presterar sämre än infödda svenska elever.

#### 3.1 Lässtrategier i undervisningen

Lässtrategier, eller *läsförståelsestrategier* som Ivar Bråten benämner det, avser ”mentala aktiviteter som läsaren väljer att sätta i verket för att tillägna sig, ordna och fördjupa information från text samt för att övervaka och styra sin egen textförståelse” (Bråten, 2008, s. 69). Syftet med lässtrategiundervisning är således att eleverna ska få hjälp att utvecklas till analytiska, aktiva och eftertänksamma läsare. Lärarens uppgift är att skapa en medvetenhet

kring läsning och strategier genom att explicit undervisa eleverna i olika lässtrategier, det vill säga göra eleverna medvetna om vad som händer *innan*, *under* och *efter* läsningen. Det kan exempelvis handla om att elever och lärare tillsammans förutspår vad en text kommer att handla om, vilket är fallet i denna studie, eller gemensamt reder ut oklarheter (Westlund, 2009). Målet är att eleverna så småningom helt ska kunna överta ansvaret för lärandet själva (Westlund, 2015). Sådan explicit undervisning är, enligt Anmarkrud (2008), särskilt gynnsamt för kämpande läsare.

För att nå lärande och läsförståelse behöver läsaren utveckla sin metakognition. Det gör hen genom att bli medveten om sin läsning och de strategier hen behöver för att förstå det lästa. Enligt Brown (1980) handlar metakognition i samband med läsning om elevers medvetande om när de har förstått, vad de har förstått och vad de behöver för att förstå texten bättre. Genom undervisning i lässtrategier får eleverna de redskap de behöver för att nå denna form av metakognition och därigenom möjlighet att öka sin förmåga att läsa och förstå olika texter. Detta är en viktig del av lässtrategiundervisning generellt men tas inte upp mer specifikt i denna studie.

Många svensklärare pratar om att *läsa mellan raderna*. Det handlar om att göra *inferenser*, vilket är slutledningar som läsare och lyssnare gör hela tiden (Westlund, 2009). Att texter i verkligheten är ofullständiga bidrag till läsarens förståelse, menar Elbro (2008), kan vara ett särskilt problem för elever med svag läsförståelse. Detta är relevant då respondenterna i vår studie kategoriseras som kämpande läsare. Exakt *vad* det innebär att göra inferenser är, enligt Tengberg (2011), emellertid inte alltid lätt att precisera. Det skulle kunna innefatta målet att upptäcka en djupare nivå, vilket i sin tur skulle kunna innebära att läsaren kan identifiera en tematik i texten. Tengberg refererar till både Iser och McCormick, som menar att läsarens benägenhet att fylla ut de tomrum som uppstår i texten utgör ett *kulturellt imperativ* (s. 128), vilket elever ofta ser som tecken på skicklighet och litterär kompetens. Förståelse blir då synonymt med mimetisk förståelse och förmåga att skapa en sammanhängande textvärld. En läsare förväntar sig med andra ord kunna finna kausala samband och sammanhang i mötet med en berättande text. Att elever oftare söker entydighet än flertydighet, beror enligt Tengberg på att skolan, genom att lärare ställer frågor om händelseförlopp, om karaktärens motiv för handlingar och om texters budskap, tidigt lär elever att läsförståelse är just detta, något entydigt. I denna studie ställs därför i stället öppna frågor där respondenterna bland annat får svara på vad novellen handlar om och hur de tolkar slutet.

Utifrån ovanstående tidigare forskning kan det konstateras att det behövs undervisning i lässtrategier. Vad det innebär och hur strategier bör användas på olika nivåer i skolsystemet är dock inte självklart. Det behövs därför mer forskning inom detta område (se *Förslag på fortsatt forskning* i slutet av uppsatsen).

### 3.2 Ett andraspråksperspektiv

Kenneth Hyltenstam (2007) belyser att elever med utländsk bakgrund i högre utsträckning än infödda svenska elever genomsnittligt har sämre studieresultat i grundskolan. Detta, menar han, har flera orsaker. Bland annat behärskar dessa elever inte svenska på samma nivå som jämnåriga modersmålstalare men får ändå undervisning på svenska. Det går även att se samband mellan sämre studieresultat och en sämre läs- och skrivförmåga. Dessa tre faktorer, studief framgång, språkbehärskning och läs- och skrivförmåga, interagerar tydligt med varandra. Hyltenstam menar att "sämre behärskning av det språk som skolundervisningen sker på ligger bakom såväl de sämre studieresultaten som den sämre läs- och skrivförmågan. En annan del av sambandet är att den sämre läs- och skrivförmågan i sig är orsaken till de sämre studieresultaten" (s. 65). Vidare konstaterar han att "[v]ad som gäller generellt är att läsinläring och utveckling av läsförmågan på ett svagt språk (ett språk som inte behärskas på åldersadekvat inföddnivå) är mer problematisk än på ett för barnets ålder normalutvecklat språk." (ibid.). Ytterligare en orsak till varför begränsad språkbehärskning skapar problem i läsförståelsen är, enligt Lise Iversen Kulbrandstad (citerad i Hyltenstam, 2007, s. 67), det begränsade ordförrådet och att inte ha grepp om olika uttrycks metaforiska betydelser, vilket leder till att läsaren missar de lådrådar om en texts innehåll som är av vikt för att kunna förstå det lästa. Detta är relevant att ha med sig då samtliga respondenter i denna studie har svenska som andraspråk.

## 4 Metod och material

I detta avsnitt redovisar jag hur jag har gått till väga vid urvalet av såväl respondenter som skönlitterära texter. Utöver det beskriver jag i korthet de båda novellerna och hur studien genomfördes. I samband med detta motiverar jag även valet av lässtrategi och beskriver den undersökningsmetod som tillämpats.

## 4.1 Urval av respondenter

Grundtanken till studien var att jämföra olika elevkategorier och förförståelsens påverkan på deras läsning. Inför studien kontaktades således svensklärare på sju olika gymnasieskolor i ett storstadsområde, inklusive skolor i grannkommunerna. Då endast en av dessa lärare svarade positivt på vår förfrågan att få komma, genomfördes studien i slutet av vårterminen 2016 på en gymnasieskola i en mångkulturell storstadsförort. Eleverna som deltog i studien var mellan 18 och 19 år och läste svenska som andraspråk 3 på det naturvetenskapliga programmet. Även om alla elever läste svenska som andraspråk så varierade den språkliga nivån i klassen. Likaså var det stor variation i utbildningsnivå bland elevernas föräldrar. Utöver detta tas även kön och läserfarenhet med som faktorer i analysen.

Då eleverna valdes utifrån framför allt ett kriterium, att de skulle gå på gymnasiet, är urvalet ett så kallat *kriteriebaserat urval* (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 56). Utifrån de givna förutsättningarna valdes en klass i svenska som andraspråk. Eleverna i denna grupp kan beskrivas som kämpande läsare eftersom de inte har samma förutsättningar att läsa svenska texter som en elev med svenska som modersmål (mer om detta under *Etiska överväganden*). Denna grupp valdes alltså inte utifrån ett flerspråksperspektiv.

Svenska som andraspråk 3 är en kurs som i stort har samma innehåll som kursen Svenska 3. I kursplanen står det bland annat att “undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ska ge eleverna förutsättningar att utveckla förmåga att läsa och reflektera över skönlitteratur i skilda former och från olika delar av världen.” (Skolverket, 2011b, s. 182). Klassen har, enligt undervisande lärare, inte arbetat specifikt med lässtrategier under kursen Svenska som andraspråk 3 men däremot läst och analyserat noveller tidigare. De har även haft möjlighet att gå på en föreläsning med Jonas Hassen Khemiri och ställa frågor om hans författarskap och novellskrivande.

## 4.2 Val av skönlitterära texter

Ett kriterium för texterna i studien var att de skulle vara relativt korta. Detta för att de skulle hinna läsas och arbetas med på en 60-minuterslektion. Ett annat kriterium var att hitta så likartade noveller som möjligt. Därför valdes Inger Edelfeldts novell “Utflykt” (1995) och Majgull Axelssons novell “Över spåret” (2002), vilka båda är berättade i jagform. Novellerna är skrivna av kvinnor i vår samtid och har använts i liknande studier tidigare (se Tengberg,



2011; Pettersson, 2015), bland annat utifrån motiveringen att de har ett tema och utspelar sig i en miljö som är bekant för många barn och ungdomar. Valet av texter problematiseras under *Diskussion*. Nedan beskrivs de båda novellerna i korthet.

#### 4.2.1 “Över spåret”

“Över spåret” handlar på ett ytligt plan om fyra barn som plockar blommor vid ett järnvägsspår. Novellens tema kan kategoriseras som vänskap eller utanförskap, då det äldre barnet, Ulrika, försöker passa in och vill leka med de yngre barnen, vilka i sin tur tycker det är konstigt att hon vill vara med dem. Det yngsta barnet, Helena, är fyra år och passas av berättarjaget. Det framgår att berättarjaget är nio år, men inte om det är en pojke eller flicka. Min tolkning av slutet är att Helena nästan blir påkörd av tåget och att berättarjaget tror att hon blivit det, men att hon överlever och att berättarjaget lättad återvänder till verkligheten. Lärarna i Tengbergs studie valde “Över spåret” utifrån att temat och miljön troligtvis leder till igenkänning och identifikation på flera plan (Tengberg, 2011, s. 100), vilket kan anses vara en förutsättning för en meningsfull litteraturläsning. Utöver temat och miljön så menar lärarna i Tengbergs studie att kompositionen i “Över spåret”, delvis genom sitt höga tempo, liknar den berättarform eleverna är vana vid från TV-serier och filmer. Dock konstaterar en av lärarna att slutet är strukturellt komplicerat, vilket hon tror att “eleverna kommer att behöva hjälp med att reda ut” (s.115). En annan lärare resonerar vidare om novellens historiska kontext kopplat till igenkänning, vilket passar bra in på urvalsgruppen för denna studie, där samtliga respondenter har annat modersmål än svenska: “[...] och ta hand om sina småsyskon, det ser inte jag att svenska barn gör idag, men det kan, man kan säkert hitta det i bostadsområden där det bor invandrarfamiljer [...] Så att den skulle säkert passa att läsa med såna barn skulle känna igen sig.” (s. 114).

#### 4.2.2 “Utflykt”

“Utflykt” handlar i korthet om en kvinna som blev mobbad som barn. I ett försök att bearbeta det trauma som mobbningen inneburit, besöker hon sin gamla skola för att i smyg betrakta barnen på gården. Kvinnan är novellens huvudperson, som berättar i jagform. Hennes ålder antyds av att hon är gift och har två barn. Dessa lämnar hon ensamma under förevändningen att hon ska hälsa på en vän, när hon egentligen går tillbaka till skolgården med varm choklad och smörgåsar i ryggsäcken. En vedertagen tolkning av slutet, som jag utgår från i min analys, är att hon återvänder hem till sin familj, “något lättad och mycket glad över att hon nu har ett

bättre liv” (Pettersson, 2015, s. 51). Sammanfattningsvis skildrar novellen *en* sådan utflykt men ”antyder att den utgör en del av ett återkommande beteendemönster” (ibid.).

Novellens tema kan kategoriseras som mobbning eller utanförskap, vilket de flesta barn och ungdomar torde kunna relatera till, antingen i rollen som offer, förövare eller tredje part och likaså torde miljön vara välbekant för ungdomarna i denna studie utifrån att de själva förmodligen lekt på skolgårdar som barn.

### 4.2.3 Borttagna illustrationer

I den utgåva av “Över spåret” som användes i studien förekommer ett par helsidesillustrationer. Dessa fick eleverna dock aldrig tillgång till, då vi aktivt valde att ta bort dem. Detta dels för att göra de båda novellerna mer jämförbara (det förekom inga bilder i “Utflykt”), dels för att vi inte ville att illustrationerna skulle påverka elevernas läsning åt något håll. Det finns en lässtrategi som handlar om att utifrån bilder förutspå och samtala om handlingen i en text. Då vi valt att fokusera på titeln och novellen som genre ansåg vi att illustrationerna enbart riskerade att försvåra analysen av lässtrategin förförståelse.

## 4.3 Genomförande

### 4.3.1 Undersökningens upplägg

Studien baseras på ett experiment som Helga Ekman och jag genomförde under två dagar och som gick till på följande sätt:

Tillfälle 1: jag läste novellen “Utflykt” högt, utan någon introduktion. Eleverna hade samtidigt texten uppkopierad framför sig för att kunna läsa med själva. De fick ingen tid efter läsningen till att prata om den utan fick i stället individuellt svara på frågor om texten (se bilaga 3) och svara på en enkät om deras upplevelse av läsningen (se bilaga 1).

Tillfälle 2: på samma sätt som vid tillfälle 1 lästes novellen “Över spåret” högt för eleverna. Innan läsningen aktiverades denna gång lässtrategin *förförståelse* genom att Ekman och jag tillsammans med eleverna muntligt samtalade om titeln och novellen som genre. Efter läsningen fick eleverna svara på samma frågor som vid första tillfället, med ett par tillägg, bland annat en metafråga där eleverna fick jämföra upplevelsen av läsningen vid första och andra tillfället (se bilaga 2).

Det fanns totalt 25 elever i klassen som studien genomfördes i, alla med annat modersmål än svenska. Vid tillfälle 1 var åtta elever närvarande och vid tillfälle 2 var de tretton. Av dessa var sex elever med på båda tillfällena och det är dessa sex som tagits med i studiens analys.

### 4.3.2 Högläsning

Anledningen till att novellerna lästes högt av oss som genomförde experimentet, medan eleverna fick läsa med i de kopior de fått på texten, var att ge alla elever samma möjlighet att komma igenom texten för att sedan få lika mycket tid att svara på frågorna. Detta är även lärarna i Tengbergs studie (2011, s. 53) inne på då de konstaterar att “om de inte får berättelsen uppläst för sig så kommer de aldrig ta sig igenom den”. Att läsa högt tillsammans med sina elever är dessutom något som gynnar elever ända upp på gymnasienivå och leder till en mer positiv inställning till läsning (Roe, 2014). Utöver dessa fördelar med högläsning menar Tengberg (2011) att det kan befria en läsare från att själv utföra det aktiva avkodningsarbetet när den får lyssna till berättelsen. Därmed kan ovana läsare kliva in i fiktionsvärlden och ägna sin uppmärksamhet åt berättelsens struktur. Även Molloy (2008) är inne på samma linje, att högläsning är särskilt bra för lässvaga elever.

### 4.3.3 Att aktivera förkunskaper genom titeln

Själva idén bakom experimentet var att skapa möjlighet att jämföra elevernas läsförståelse och läsoplevelse *utan* respektive *med* aktivering av förförståelse. Syftet med att använda lässtrategin förförståelse var att ta reda på om det väckte elevernas intresse och hjälpte dem att förstå novellen genom att gemensamt få börja tänka kring den innan de läste den. Elbro (2008) menar att förförståelse är “ett klumpigt uttryck” för vad Bransford och Johnson (citerade i Elbro, 2008, s. 45) kallar *aktiv förhandskunskap*. Denna förhandskunskap spelar en stor roll för förståelsen av texten efter avslutad läsning. Likaså menar Westlund (2015) att en viktig faktor för läsförståelsen är att kunna göra inferenser, det vill säga att kunna läsa mellan raderna och dra slutsatser som inte direkt står uttryckt i texten (se *Lässtrategier i undervisningen* ovan). För att kunna göra det behöver läsaren aktivt ta hjälp av bakgrundsinformation och egna erfarenheter, vilket Strømsø (2008) beskriver som en del i schemateori (se *Det flerstämmiga klassrummet* ovan).

#### 4.3.4 Att aktivera förkunskaper genom genremedvetenhet

Kunskaper om genrer har genom en undersökning av vuxna på läskurs för lässvårigheter (refererad till i Elbro, 2008, s. 157) visat sig vara betydelsefulla. Enligt undersökningen berodde omkring 40 procent av variationen i tillgodogörandet av vardagstexter på skillnader i genrekunskap. Även Tengberg (2011, s. 130) kommenterar vikten av läsarens bestämning av textens genre för att läsaren ska kunna förstå texten och gå in i den. Av den anledningen aktiverades elevernas förkunskaper om novellen som genre genom att de, i enlighet med Vygotskijs sociokulturella perspektiv, muntligt fick samtala om vad som karaktäriserar en novell.

#### 4.3.5 Utformningen av frågeformulären

Vi har valt att kalla frågorna till novellerna "frågeformulär" i stället för "läsförståelsetest" eller liknande. Detta för att undvika att skapa onödig stress hos respondenterna. Frågeformulären till de båda novellerna (se bilaga 3) ser likadana ut och består av sex öppna frågor. Enkäten om respondenternas upplevelse såg lite olika ut vid de båda tillfällena (se bilaga 1 och 2). Dessa analyseras dock inte i denna del av studien och beskrivs därför inte närmare här.

Frågeformulären är till viss del hämtade från andra studier om läsförståelse, bland annat Pettersson (2015, s. 28) och Wennerström Wohrne (2015, s. 134): *Kan du identifiera dig med någon eller några personer i novellen?* Likaså ger frågan *Vilka reaktioner (tankar, känslor, minnen...) väcker novellen hos dig?* eleverna möjlighet att visa huruvida de kan koppla fiktionsverkligheten till sin egen erfarenhet, det vill säga *stiga ut ur och känna igen sig*, som Langer (2005) beskriver i sin tredje fas, samt använda det Torell (2002) kallar *literary transfer*.

Utöver dessa två frågor är frågorna i formulären till stor del formulerade utifrån Tengbergs analys av de nationella provens läsförståelseprov (Tengberg, 2014). Vi valde öppna frågor för att i så stor utsträckning som möjligt minska risken att styra elevernas tolkning av novellerna. Alternativet hade varit att låta eleverna svara på flervalsuppgifter men den typen av uppgifter kritiserar för att de bygger på en förlegad kunskapssyn och testar kunskaper som en samling isolerade färdigheter. Utifrån Tengbergs analys är det därför bättre att konstruera autentiska öppna uppgifter i stället för att göra om konventionella flervalsuppgifter till

kortsvarsuppgifter om man verkligen vill pröva djup läsförståelse (2014, s. 115). Enligt Tengberg (personlig kommunikation, 12 maj 2016) kräver dock öppna frågor fler förmågor, exempelvis skriva. Samtidigt stimulerar öppna frågor ett mer engagerat och genuint deltagande från eleverna (Dysthe, 1996). Frågeformulärets utformning problematiseras mer under *Diskussion*.

#### 4.3.6 Undersökningsmetod

I den här studien används både en kvantitativ och en kvalitativ forskningsmetod. Enkätfrågorna som eleverna fick svara på om sin upplevelse av läsningen vid de båda lästillfällena (se bilaga 1 och 2) innehöll med några få undantag slutna respektive flervalsfrågor och beskrivs därför *kvantitativt* i den del av studien som inte redovisas här. Utifrån att frågeformuläret till de båda novellerna bestod av enbart öppna frågor (se bilaga 3) beskrivs denna del av studien *kvalitativt* och det är den som redovisas här.

Kvalitativa metoder har i regel som syfte att komma in under ytan och få djupare förståelse om människors tankar, föreställningar och mönster etc., vilket stämmer överens med denna studies syfte att förstå hur elevers läsförståelse påverkas av lässtrategin för förståelse. Vidare kännetecknas kvalitativa metoder av att forskaren försöker få mycket information (data) om ett begränsat antal personer, i det här fallet kämpande läsare på gymnasiet. Målgruppen för den här studien kan å ena sidan betecknas som homogen utifrån att respondenterna är i samma ålder (18-19 år), går i samma klass på gymnasiet och läser svenska som andraspråk. Å andra sidan är gruppen heterogen utifrån att de har olika modersmål och att deras föräldrar har olika utbildningsnivå, vilket medför individuella skillnader i språkbehärskning och skolframgångar (Hyltenstam, 2007). De homogena aspekterna väger dock tyngst utifrån studiens forskningsfrågor och vi har därför valt att se målgruppen som homogen. Utifrån det samt att vi har haft begränsad tid och små ekonomiska resurser, har vi valt att genomföra studien trots att den baseras på svaren från endast sex respondenter (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 53f).

Utifrån att det insamlade materialet i denna studie har kategoriserats i efterhand, kopplat till teorier (Langer, 2005; Torell, 2002) och tidigare forskning (Tengberg, 2011), baseras studien på den tradition som kallas *grundad teori* (Glaser & Strauss, 1971). Studien kan även sägas ha en *deduktiv* ansats i och med att jag i denna del av studien har utgått från tidigare forskning

som visar på att undervisning i lässtrategier är ett effektivt sätt för kämpande läsare att öka sin läsförståelse. Någon hypotes har dock inte uttalats explicit. Därför ligger begreppet *abduktion*, myntat av filosofen C.S. Pierce, närmare till hands: “en växling mellan empirisk och teoretisk reflektion, där man arbetar med teorin, återvänder till empirin och funderar på vad den kan betyda i ljuset av teorin [...]” (Alvehus, 2013, s. 109).

#### 4.3.7 Metodkritik: reliabilitet och validitet

På grund av det lilla urvalet som ligger till grund för denna studie är reliabiliteten låg. Skulle studien göras om skulle utfallet troligtvis bli ett annat. Vad som dock ökar reliabiliteten är att frågeformulären har utformats av två personer, i samrådan med handledaren på universitetet.

Då samtliga respondenter i studien hade ett annat modersmål än svenska går det inte att utesluta att vissa ord i novellerna eller frågor i formulären missförstods, alternativt inte förstods alls, vilket skulle kunna leda till en begreppsförvirring som kan ha påverkat resultatet. Respondenterna hade dock möjlighet att använda sina mobiltelefoner, i vilka de har tillgång till det nätbaserade lexikonet *Lexin*. Detta faktum höjer validiteten men sänker reliabiliteten, då tillgången till mobiltelefoner kan leda till distraktion och “fusk”.

Eleverna informerades om att det var frivilligt att delta i aktiviteten men eftersom studien genomfördes på lektionstid var det obligatorisk närvaro. Vid andra tillfället behövde två respondenter gå tidigare, vilket de tilläts göra. Det medförde dock att flera respondenter skyndade sig att fylla i formulären, troligtvis för att de såg en chans att få sluta tidigare, något som kan anas i de kortfattade svaren på slutet.

Att novellen lästes i ett streck utan uppehåll medförde att svaret på frågan om novellens titel blev svår att analysera. De flesta respondenter svarade ungefär samma sak på frågan om titeln och på frågan om handlingen. Hade eleverna fått svara på frågan om titeln *innan* läsningen, hade skillnaderna troligtvis blivit större. Langer (2005) ger ett exempel på detta genom eleven Jim som använder lässtrategin ”tänka högt” (s. 32). Innan och under läsningen har han en viss uppfattning om titeln men den ändras när han har läst färdigt hela texten. På samma sätt menar jag att respondenterna i denna studie troligtvis hade olika tankar om titeln innan och efter läsningen.

Det går inte att utesluta att elevernas svar på frågorna till novellerna hade blivit annorlunda om de hade fått svara muntligt. Tvärtom pekar de intervjuade lärarna i Tengbergs avhandling (2011) på att en grupp pojkar visat ett stort motstånd inför att skriva. "Att snacka en stund går bra, men att skriva är alltför jobbigt." (s. 53). Det finns dessutom studier (se Tengberg, 2014) som visat att pojkar och kämpande elever i högre utsträckning svarar på flervalsuppgifter än på öppna uppgifter. Då respondenterna i vår studie fick svara på just öppna frågor är det med andra ord möjligt att det finns en validitetsproblematik som relaterar till responsformatet.

#### 4.3.8 Etiska ställningstaganden

I denna studie har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav, vilka har som syfte att skydda individen vid forskningsdeltagande. Dessa krav innefattar informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Det material som samlats in har, enligt vår bedömning, inte varit av så pass känslig karaktär att några djupare etiska överväganden har varit nödvändiga. Samtliga elever är dessutom över 15 år och det har därför inte varit nödvändigt att få ett samtycke från föräldrar.

Då syftet med studien var att undersöka kämpande läsare på gymnasiet ansåg vi det oetiskt att be en lärare peka ut vilka elever som kunde kategoriseras som kämpande och utifrån det utföra en studie på just dessa elever. Mot bakgrund av de givna förutsättningarna för denna studie valdes i stället en klass där alla elever har svenska som andraspråk, utifrån att de är kämpande läsare när det gäller svenska språket. Respondenterna fick inte veta att syftet var att undersöka kämpande läsare, då det antagligen hade uppfattats som oetiskt och riskerat att störa resultatet. Urvalsgruppen fick information om att vi är lärarstudenter och skriver vårt examensarbete om läsning samt att allt de skrev skulle behandlas anonymt. Utöver det fick de inte veta mer om studiens syfte, detta för att deras föreställningar inte skulle påverka resultatet.

## 5 Resultat och analys

Alla elevcitat är återgivna ordagrant, utan några korrigeringar av stor bokstav, stavfel eller liknande. För att kunna göra en jämförelse mellan elevsvaren och därmed svara på frågan vilken påverkan lässtrategin förförståelse har på kämpande läsares läsförståelse, har jag inte tagit med de respondenter som endast deltog vid ett av tillfällena. De svar som redovisas och analyseras här är med andra ord svaren från de sex respondenter som deltog vid både tillfälle

1 och tillfälle 2. Respondenterna är kodade med en bokstav för kön (P för pojke och F för flicka) och en siffra för vilken elev det rör sig om, 1-2 för pojkar och 1-4 för flickor. Vilket av tillfällena som avses framgår inte av kodningen utan genom hänvisningar i brödtexten, antingen med novellens titel (“Utflykt” och “Över spåret”) eller med numrering av tillfället (1 och 2).

Responserna analyseras främst utifrån Torells *literary transfer-kompetens* och de fyra faser som ingår i Langers teori om hur läsare rör sig in och ut ur föreställningsvärldar. De har även kategoriserats utifrån två olika läsningar som Tengberg (2011) presenterar. Den ena rör sig på ett tematiskt plan (*Hur det kan se ut i livets spår [...]*) medan den andra rör sig dels på ett emotionellt plan (*sorg och spänning/rädsla, skräck[...]*) och dels på ett strukturellt plan (*Den vuxna kvinnan berättar hela historien/Händelsen berättas av huvudpersonen själv. Detta märks av då tankar och känslor berättas i texten*). Jag har dock valt att kalla det symbolisk respektive konkret läsning.

## 5.1 Läsvanans och föräldrarnas påverkan på läsförståelsen

För att ge en bakgrundsbild av respondenterna följer här en redovisning av deras svar på hur ofta de läser, vilken högsta utbildningsnivå deras föräldrar har och vilket som är deras modersmål. Därefter följer en övergripande analys av respektive svar för att se om det går att finna något samband mellan bakgrund och läsförståelse.

P1 (19) läser skönlitteratur på sin fritid en gång i månaden, hans föräldrar har grund- respektive gymnasieutbildning och hans modersmål är kurdiska/turkiska. Han identifierar sig inte med någon av karaktärerna men uttrycker barndomsminnen som uppkommer under läsningen. Han gör en udda tolkning av handlingen i “Utflykt” (att kvinnan har cancer), vilket jag tolkar som tecken på bristande läsförståelse. P1 beskriver titeln och handlingen både konkret och/eller symboliskt vid de båda tillfällena.

F1 (19) läser skönlitteratur på sin fritid en gång i månaden, hennes föräldrar har universitetsutbildning och hennes modersmål är kurdiska. Hon identifierar sig med huvudpersonen i båda novellerna och uttrycker känslor i läsningen: *sorg och spänning*. Hennes tolkningar av slutet på “Över spåret” (att Helena dog) tyder på bristande läsförståelse.



Liksom P1 beskriver hon titeln och handlingen både konkret och/eller symboliskt vid de båda tillfällena.

P2 (19) läser skönlitteratur på sin fritid en gång per år, hans föräldrar har gymnasie- respektive universitetsutbildning och hans modersmål är punjabi. Precis som P1 kan P2 inte identifiera sig med någon av karaktärerna. Han uttrycker däremot känslor i läsningen av "Över spåret" (*Rädsla, skräck och funderingar om tjejen blev påkörd*) och kommer med en slags sensmoral som svar på vilka reaktioner respektive novell väcker. I övrigt gör han något vaga tolkningar av slutet, vilket jag ser som tecken på svag läsförståelse. Likaså ger svaret på vem berättaren är en antydning om svag läsförståelse: *Monica, den mellersta flickan*. Hans beskrivningar av handling och titel är övervägande konkreta.

F2 (18) läser skönlitteratur på sin fritid en gång per år, hennes föräldrar har gymnasieutbildning och hennes modersmål är arabiska. Hon identifierar sig inte med någon karaktär och tycks inte reagera på texterna med känslor och minnen. Däremot sammanfattar hon vid båda tillfällena novellerna med en slags sensmoral. Beskrivningen av titel och handling är konkret förutom i beskrivningen av handlingen i "Utflykt": *Novellen handlar om en kvinna som påminnes om sin egen barndom i skolan när hon såg en liten flicka. En kvinna som funderade mycket på vem hon var genom att se på andra människor.*

F3 (18) läser skönlitteratur på sin fritid en gång per år, hennes föräldrar har grundskoleutbildning och hennes modersmål är kantonnesiska. Hon identifierar sig vid andra tillfället med berättaren utifrån liknande erfarenheter och ger lite djupare tolkningar av slutet i respektive novell. "Utflykt": *Jag tolkar slutet som att hon har gått över den ledsna perioden i skolan. Då hon nu har växt upp och blivit starkare med en familj som hon älskar vid sin sida.* "Över spåret": *Berättaren kände sig avslappnad att Helena inte dog då hon trodde att hon gjorde det från början. Hennes sista mening tolkar jag som att hon kände sig att hon kan leva som en nioåring igen. Där hon behöver inte leva ett skyldigt liv med gråa dagar.*

F4 (18) läser skönlitteratur på sin fritid mer sällan än en gång per år, hennes föräldrar har yrkeshögskoleutbildning och hennes modersmål är turkiska. Hon identifierar sig inte med någon karaktär och svarar *inga* på frågan om vilka reaktioner som väcks i samband med "Utflykt". Däremot reagerar hon med känslor under läsningen av "Över spåret": *Jag blev*

*”rädd” för Helen för att jag trodde att hon hade blivit påkörd av tåget men det blev hon inte och då fick jag en lättnad.*

Kort sammanfattat konstaterar jag att det inte går att se några tydliga korrelationer mellan respondenternas bakgrund och deras läsförståelse. Nedan följer nu en mer detaljerad analys av respondenternas svar på respektive fråga i formuläret.

## 5.2 Att beskriva titeln och handlingen

Svaren på frågan om varför novellen heter “Utflykt” varierar från konkret till symboliskt: *För kvinnan gick på en liten utflykt till en skola, och hon hade med sig varm choklad och smörgåsar (P2); Jag tror att texten heter Utflykt eftersom personen i händelsen gick på en utflykt till en plats nära en skola och att hon tog sig tillbaka i tiden till sin barndom. Alltså en 'utflykt' tillbaka till sin barndom. (F1). P1 svarar på liknande sätt: Huvudpersonen har ändrats mycket sen hon var liten och det känns som om det är inte hon själv längre så hon går till en skola för barn så att hon känner sig liten igen (“Utflykt”).*

Svaren på motsvarande fråga om “Över spåret” varierar inte lika mycket, då fem elever svarar utifrån den konkreta handlingen, i stil med: *För att barnen vill gå över spåret (andra sidan) där det fanns blommor som de söker efter. (F3) och Eftersom själva stora händelsen skedde vid ett tåg spår. (F1). Endast en elev svarar både symboliskt och konkret: Hur det kan se ut i livets spår (att ena sekunden är du ung nästa kan du vara gammal) eller att de var tvungna att gå över spåret för att plocka blommor (P1).*

På frågan vad novellen handlar om konstaterar samtliga elever vid tillfälle 1 att berättarjaget i “Utflykt” är en kvinna, som också är huvudpersonen, och att kvinnan minns eller återupplever sin barndom genom att gå till sin gamla skola, i stil med: *Novellen handlar om en kvinna med familj som tar en utflykt till hennes gamla skola och berättar om hur hon själv blev behandlad som den lilla flickan kom försent. Kvinnan ser sig själv på flickan (F3). P2 är inne på samma linje: Jag tror att den handlar om att den vuxna kvinnan går till en skola, där hon kanske gick i, för att se om någon av barnen är som hur hon var. Även för att komma bort. P1 svarar däremot: Jag tror den handlar om en kvinna som berättar om när hon var liten, om att hon var en rädd liten flicka som alltid var orolig över något. Hon är också sjuk kanske cancer? för*

*att hon går runt med en mössa hela tiden och hon ser sjukdomen som en förbannelse? cancer survivor?*

Till skillnad från tillfälle 1 beskrivs handlingen i "Över spåret" konkret av alla elever: *fyra flickor som är ute i skogen för att plocka blommor* (F4). Ett par elever lägger därutöver till deras tolkning av slutet: [...] *och en tjej blev påkörd* (F1); [...] *och en av de var nära döden* (P1). Utöver dessa svar kommenterar en elev även karaktärernas relationer utifrån deras åldrar: *Det handlar om 3 flickor, som ska plocka blommor, en av de är äldre än alla andra och det tycker mellan flicka är konstigt även att nära de plocket blommor* (P2).

## Analys

Att fundera kring titeln kan vara ett sätt att gå in i föreställningsvärlden, vilket enligt Langer är den första fasen. Eftersom denna fråga besvarades först *efter* läsningen av novellerna kan den även analyseras utifrån fas tre och fyra som innebär att läsaren går ut ur föreställningsvärlden och reflekterar över den utifrån egna erfarenheter och tidigare läsning. Att en fråga kan besvaras utifrån flera av faserna tydliggör hur faserna går in i och beror på varandra. Genom uttrycket *själva stora händelsen* verkar F1 urskilja olika handlingar i "Över spåret". Tengberg har observerat ett liknande svar och menar att det uttrycker "en uppfattning om textens *poäng*, alltså vad det hela går ut på" (Tengberg, 2011, s. 198), vilket även kan ses som ytterligare en tolkning av frågan vad novellen handlar om. Utöver P1:s sätt att beskriva titeln på är de vanligaste svaren alltså en konkret beskrivning av handlingen i "Över spåret" och en symbolisk beskrivning av "Utflykt".

Värt att notera är att det inte går att säga att pojkar svarar mer konkret än flickor eller vice versa. Det blir tydligt i respondenternas svar här, där P2 svarar konkret på frågan om titeln "Utflykt" (*För kvinnan gick på en liten utflykt till en skola, och hon hade varm choklad och smörgåsar*) medan frågan om handlingen på samma novell är svårare att kategorisera (*Jag tror att den handlar om att den vuxna kvinnan går till en skola, där hon kanske gick i, för att se om någon av barnen är som hur hon var. Även för att komma bort*). P1 svarar snarare symboliskt på frågan om titeln till "Utflykt" (*Huvudpersonen har ändrats mycket sen hon var liten och det känns som om det är inte hon själv längre så hon går till en skola för barn så att hon känner sig liten igen ("Utflykt")*) men svarar konkret och gör en udda tolkning av handlingen (att kvinnan har cancer).

Att analysera en läsares förmåga att reflektera över handlingen är komplext. Det måste bland annat tas i beaktande att varje läsare gör sin egen tolkning av skönlitteratur och att det inte alltid finns rätt och fel. Däremot kan det finnas delar i en text som kan framstå som fakta. En sådan del i “Över spåret” är att det är fyra personer (inte tre) som är med vid händelsen, att de är 4, 9, 9 och 11 år samt att det är berättarjaget som passar Helena.

Vid första tillfället, utan någon introduktion av novellen “Utflykt”, beskriver eleverna handlingen utifrån en läsning med symboliska innebörder: att kvinnan minns sin barndom. Vid andra tillfället, efter att ha samtalat om titeln “Över spåret” och om novellen som genre, riktar eleverna snarare uppmärksamheten mot intrigplanet, det vill säga den konkreta handlingen. Det skulle kunna bero på att vi i samtalet om titeln gav en tydlig tolkning av novellen då vi sa att den handlar om ett järnvägsspår (jämfört med andra typer av spår såsom fotavtryck och djurbajs). Det skulle dock även kunna förklaras av novellen som sådan, då även Tengberg har gjort liknande iakttagelser i sin studie:

Frågan *Vad handlar berättelsen om?* tenderar exempelvis att rikta elevernas uppmärksamhet mot textens intrig. Det vanligaste svaret från eleverna i studien är att den handlar om några barn som skall plocka blommor. Men att frågan riktar elevernas uppmärksamhet mot intrigplanet är förstås inte deduktivt givet utan slutsatsen av en empirisk observation i materialet. Som jag nämnde i föregående kapitel kan frågan också initiera tematiska svar, exempelvis att berättelsen handlar om vänskap. [...] (Tengberg, 2011, s. 195).

I de svar som samlats in i denna studie förekommer inga sådana rent tematiska svar, vilket skulle kunna bero på att eleverna är ovana vid att tänka och läsa i sådana termer eller att sammanhanget och frågeställningen som sådan uppmuntrar till konkreta svar om novellens intrig.

### 5.3 Att förstå vem “jaget” är

I läsningen av “Utflykt” är samtliga elever tämligen överens om vem berättaren är: *kvinnan/barnet själv* (P1); *Den vuxna kvinnan berättar hela historien* (P2); *Kvinnan själv.* (F4); *Den som berättar är en kvinna som har en familj och som går till skolgården för att kolla på barnen och hennes förflutna tid som barn i den skolan* (F3); *En kvinna som har man,*

*barn och ett arbete. (F2); Händelsen berättas av huvudpersonen själv. Detta märks av då tankar och känslor berättas i texten. (F1).*

Motsvarande svar angående “Över spåret” varierar desto mer: *en av tjejerna som var med i händelsen (P1); Monica, den mellersta flickan (P2); (Helenas stora syster) berättar i jag-form. (F4); En nioåring som man inte vet vad hon heter. Hon är i alla fall tillsammans med Monica (9 år), Ulrika (11 år) och Helena (4 år) som hon tar hand om. (F3); Berättaren är en flicka som är 9 år gammal. Hon gillar att umgås med jämnåriga, men även yngre kompisar. (F2); Namn blir ej given i texten. (F1).*

## Analys

För att kunna utläsa vem berättaren är behöver läsaren dels kunna gå in i föreställningsvärlden och röra sig i den, det vill säga hela tiden söka information och lägga ihop olika delar till en helhet, vilket motsvarar Langers första och andra fas, dels kunna gå ut ur och reflektera över det lästa, vilket motsvarar Langers tredje och fjärde fas. Detta tycks ha varit enklare för eleverna vid läsningen av “Utflykt” än “Över spåret”. Vad det beror på är svårt att svara på endast utifrån elevsvaren men troligtvis uppfattades personerna och deras relationer till varandra rörigare i Axelssons novell än i Edelfeldts, där det i princip bara handlar om en person (berättarjaget).

Vid en jämförelse av respondenternas svar från de båda tillfällena konstaterar jag att P1:s svar kan anses vara likvärdiga vid båda tillfällena. P2 svarar ungefär lika långt vid båda tillfällena, men hans tolkning att det är Monica som berättar i “Över spåret”, hävdar jag, utifrån resonemanget om fakta och tolkning i kommentaren om novellens handling (se ovan), är felaktig och tyder på bristande läsförståelse. Både F3 och F2 svarar på liknande sätt vid båda tillfällena, det vill säga de beskriver berättarjaget lite mer ingående med ålder och relationer till andra personer som nämns i texterna. Utifrån denna analys av svaren drar jag slutsatsen att berättarstrukturen i sig påverkar de kämpande läsnas förståelse av vem jaget är mer än det samtal om titeln och novellen som genre som fördes innan läsningen av Axelssons novell.

## 5.4 Att tolka slutet

På frågan hur slutet tolkas varierar svaren. I anslutning till novellen “Utflykt” svarar eleverna: *Jag tolka det som att flickan hon såg i skolan var hon, men när hon går tillbaka så säger hon*

*den flickan och hunden bor inom henne? (P2); Att hon fortfarande "lever" kvar i sin skoltid (F4); Jag tolkar slutet som att hon har gått över den ledsna perioden i skolan. Då hon nu har växt upp och blivit starkare med en familj som hon älskar vid sin sida (F3); Hon är en tom, ledsen och rädd person. Hon är den bästa vännen hon pratade om i början. Hon fann även i slutet, vem hon var. (F2); Att huvudpersonen kom tillbaka till verkligheten (nutiden) (F1).* Eleven som har gjort tolkningen att kvinnan har cancer svarar: *Hon överlever sjukdom trots alla odds? (P1).*

På samma sätt varierar svaren på motsvarande fråga om "Över spåret" då vissa tror att flickan dog medan andra menar att hon överlevde: *Jag tror att hon minsta tjejen dog när hon skulle gå över spåret, men att tjejen som passar henne (Monika) ser henne efter tåget hade passerat (P2); Helena dog och sa från himlen att hon också ville plocka blommor" (F1); "en av de var nära på att dö (P1); Helena dog inte, men det trodde berättaren. Berättaren kände sig skyldig till mord, men det ändrades när hon såg Helena på banvallen. (F2).* En elev svarar att *[b]erättaren kände sig avslappnad att Helena inte dog då hon trodde att hon gjorde det från början. Hennes sista mening tolkar jag som att hon kände sig att hon kan leva som en nioåring igen. Där hon behöver inte leva ett skyldigt liv med gråa dagar. (F3)* och en annan *[a]tt det slutade fint (F4).*

## Analys

För att kunna tolka slutet måste läsaren gå ut ur föreställningsvärlden och dra slutsatser, vilket motsvarar Langers tredje fas och kräver viss förmåga att kunna göra inferenser och reflektera över det lästa. De respondenter som gjort detta visar prov på *literary transfer*, för att använda Torells begrepp. Slutet räknar jag även som en viktig del av handlingen och därför kan svaren på denna fråga också vara till hjälp för att analysera respondenternas förmåga att reflektera över handlingen.

Att P1 skriver att kvinnan i Edelfeldts novell överlever sjukdomen bör förstås läsas utifrån att han som svar på frågan vad novellen handlar om skriver att kvinnan är sjuk i cancer. Utöver det svaret rör sig samtliga elever snarare på en symbolisk nivå där de bland annat nämner kvinnans känslor och var hon är nu. Detta tyder på en förmåga att göra inferenser, det vill säga att läsa mellan raderna, vilket eleverna gör utan att ha fått någon introduktion till novellen.

Tengberg (2011) presenterar två alternativa slut på "Över spåret" som har utkristalliserat sig utifrån de samtal som förts i de observerade klassrummen i hans studie:

- a. "att tåget verkligen kommer, att Helena nästan blir påkörd samt att jagpersonen ligger på andra sidan och tror att Helena just blivit påkörd,
- b. att tåget *inte* kommer utan endast utgör jagpersonens föreställning, vilket skulle förklara varför Ulrika och Monica efteråt förefaller vara så oberörda av situationen" (s. 248).

Utifrån de elevsvar jag har fått in framkommer två andra svar än alternativ *b* ovan, nämligen att Helena faktiskt dör på riktigt samt att *det slutade fint*. Övriga stämmer in på alternativ *a* ovan. Vad F4 menar med att *det slutade fint* framgår inte men skulle kunna tolkas som att Helena överlever och att det slutar lyckligt. Det kan även vara en subjektiv värdering av novellen som helhet. P2:s och F1:s tolkningar av "Utflykt" stämmer överens med min egen tolkning, till skillnad från deras tolkningar av "Över spåret". Här blir det tydligt att elevers svar på uppgifter kan variera från gång till gång, vilket påminner oss om komplexiteten i att analysera och mäta läsförståelse. Både F3 och F2 svarar relativt utförligt; de beskriver berättarjagens känslor och visar förmåga att läsa mellan raderna. Eftersom svaren vid båda tillfällena är så pass likvärdiga tycks lässtrategin förförståelse inte ha påverkat deras läsning nämnvärt på den här punkten.

## 5.5 Att känna igen sig

Av de sex elever som deltog vid båda tillfällena svarade F1 att *[j]ag kan identifiera mig med huvudpersonen i novellan ["Utflykt"]*. Detta för att personen är konstant i ett tänke, vilket jag också alltid är. Hon svarar på liknande sätt i samband med "Över spåret": *Huvudpersonen som berättade om händelsen. Då hon ville vara snäll men ansvarsfull på samma gång*. Även F3 svarade *[b]erättaren. Eftersom att jag också har tagit hand om mina lillkusiner*. Resterande svarade blankt *nej* på frågan om de kunde identifiera sig med någon av personerna i novellerna. P2 motiverade sitt svar: *Jag kan inte det, för det känns att man har ingen information utav någon person*.

Utöver frågan om identifiering ställdes frågan vilka reaktioner (tankar, känslor, minnen) som novellen väckte. Svaren vid båda tillfällena varierar från *inga* (F4) till känslor som *Nyfikenhet - Jag vill veta vad novellen ["Utflykt"] verkligen handlar om* (P1) och *De reaktioner novellen*

[*“Utflykt”*] väcker i mig är sorg för lilla flickan framförallt. (F1). F1 uttrycker liknande känslor även i läsningen av *“Över spåret”*: *sorg och spänning*. F3 uttrycker minnen [...] om att det var lätt att bli retad när man går i skolan (ettan-femman) [...] i samband med läsningen av *“Utflykt”* och P1 upplever [m]innen av när jag var liten i skogen vid läsningen av *“Över spåret”*.

## Analys

Utifrån att så få elever kan identifiera sig med karaktärerna tycks lässtrategin *förförståelse* inte påverka kämpande läsares förmåga att känna igen sig i texten. Att få elever uppger att de kan identifiera sig med personerna i novellerna konstateras även i Wennerström Wohnes studie om *“Utflykt”* (2015, s. 134). Detta kan ha flera grunder. Dels är båda novellerna skrivna i jagform av kvinnor, vilket kan skapa hinder för tonårspojkar på gymnasiet (Molloy, 2003), dels är karaktärerna i de båda novellerna äldre respektive yngre än gymnasieeleverna som deltog i studien (läs mer om identifikation och igenkänning under *Sammanfattning och diskussion*). De elever som däremot har skrivit att de kan identifiera sig och att novellen väcker tankar, känslor och minnen visar prov på *literary transfer*. De har så att säga kopplat samman sina personliga liv och erfarenheter med texten, samt visar förmåga att röra sig genom föreställningsvärldar. P1, som svarat att han *vill veta vad [“Utflykt”] verkligen handlar om*, visar tecken på att antingen ha blivit så intresserad och engagerad av novellen att han vill läsa mer, eller att han helt enkelt inte har lyckats göra de inferenser som krävs för att förstå handlingen. Detta är ytterligare ett bra exempel på komplexiteten i att mäta och analysera läsförståelse.

## 5.6 Att reagera och dra kopplingar

Andra reaktioner som har framkommit i elevsvaren är bland annat tankar om *“Utflykt”*, [*a*]tt barndommen alltid finns inom en, oavsett hur stor man blir. Att man alltid vill gå tillbaka till när man var ett barn (P2), och [*i*]bland funderar man över vem man är och jag tror man finner det om man har lite ensamtid eller även genom att finna sig själv hos andra för att man hittar liknande minnen, osv... (F2). Liknande tankar väcktes vid läsningen av Axelssons novell: [*a*]tt det är viktigt att göra rätt beslut (inte lämna flickan själv där ute) innan allt är försent. Som kan leda till att du ångrar resten för livet. (F3) och [*a*]kta sig för vad man säger och hur man behandlar någon, man vet aldrig när den sista tiden är kommen. (F2).



## Analys

Att eleverna på egen hand kommer med sådana filosofiska och reflekterande svar, går i linje med Langers syn på litteraturläsning och det som står skrivet om litteratur i kursplanerna för ämnet svenska och svenska som andraspråk på gymnasiet:

Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tanke sätt och öppna för nya perspektiv.” (Skolverket, 2011b, s160)

Respondenternas svar kan ses som en slags sammanfattande sensmoral, vilket tyder på att det är ett vanligt sätt att läsa skönlitteratur i skolan. Tengberg beskriver liknande resultat i sin studie: “Många elever tycker sig identifiera budskap som att ‘man ska inte gå över järnvägar’ [...], att man skall ‘vara glad och ta vara på det man har. [...]’” (s. 132). En sådan läsning, menar Tengberg, skulle Torell antagligen kalla för utslag av *sensmoral konventionalism* och att dessa *budskapsläsningar* förvisso är rimliga men samtidigt “principiellt *olitterära*” (Tengberg, 2011, s. 221). I och med att eleverna uttrycker sådana filosofiska tankar visar de förmåga att gå ut ur och reflektera över det lästa, vilket stämmer överens med Langers tredje fas. Denna förmåga verkar dock inte förändras vid användandet av lässtrategin förförståelse.

## 6 Sammanfattning och diskussion

Trots att det egentligen inte går att dra några generella slutsatser utifrån den relativt begränsade studie jag har redovisat här, vill jag utgå från att den tendens jag har sett i materialet motsvarar en större bild och utifrån det föra resonemang på en generell nivå.

Huruvida kämpande läsare kan identifiera sig med karaktärerna eller tolka titel, handling och slut på ett symboliskt sätt och läsa mellan raderna, tycks bero på novellen som sådan, det vill säga handlingen, författarens språk, hur karaktärerna och miljöerna beskrivs etc., snarare än på användningen av lässtrategin förförståelse. Likaså tycks förmågan att gå in i, röra sig

genom och gå ut ur föreställningsvärldarna påverkas mer av handlingen och karaktärerna som figurerar i novellen än samtalet om titeln och novellen som genre.

Även om lässtrategin förförståelse inte har bidragit till några tydliga framgångar i läsförståelsen bland eleverna i denna studie, utan snarare gjort det svårare för eleverna att läsa novellen på ett mer rörligt sätt, så betonas det i tidigare forskning (se bl.a. Schmidl, 2009; Tengberg, 2011; Molloy, 2007) att explicit undervisning i litteratur generellt och lässtrategier specifikt spelar en viktig roll för barn och ungdomars läsförmåga.

## 6.1 Slutsatser

Resultaten i den här studien pekar mot att lässtrategin *förförståelse* i form av att samtala om titeln och novellen som genre...

- 1) ... inte var till någon större hjälp för de kämpande läsarna att gå in i, vara i och röra sig genom olika föreställningsvärldar. Däremot tycks det vara viktigt *hur* läraren presenterar titeln och hur mycket läraren därigenom styr elevernas tankar och associationer. Det är dessutom av största vikt att läraren väljer lässtrategier med omsorg så att de stämmer överens med den valda texten, syftet med läsningen och elevernas kunskapsnivå.
- 2) ... inte påverkade de kämpande läsarnas förmåga att känna igen sig i texten. Det går dock att se tendenser på att författarens kön och handlingens intrig har betydelse för läsarna på olika sätt.
- 3) ... inte hjälpte de kämpande läsarna att gå ut ur föreställningsvärlden och reflektera över handlingen. De tycks snarare ha blivit styrda i sin läsning utifrån samtalet om titeln. Ett par respondenter visar vid båda tillfällena tecken på att kunna inferera, det vill säga läsa mellan raderna, men det går inte att utläsa någon skillnad i kvaliteten på svaren mellan första och andra tillfället.

## 6.2 Frågeformuleringar och skriftlighet

Till att börja med kan det diskuteras om rätt frågor ställdes till texten. Respondenterna har inte svarat särskilt ingående, vilket naturligtvis kan bero på flera saker, exempelvis att de hade bråttom iväg på annat eller att de inte såg värdet i att svara eftersom det inte skulle påverka deras betyg. Men hade eleverna kunnat bli mer utmanade och engagerade om frågorna hade riktats eller fördjupats mer? Det hade dock skapat större utmaningar i analysen av responsen

om frågorna till respektive text hade behandlat specifika händelser eller personer, eftersom en komparation då hade blivit svårare att genomföra. Vi valde därför att ställa samma öppna frågor till båda novellerna och därigenom ge respondenterna möjlighet att fördjupa sina svar. Det är troligtvis snarare skriftligheten i responsen än frågeställningen som skapar ett lågt engagemang hos deltagarna i studien. Muntliga litteratursamtal är att föredra om syftet är att fördjupa läsningen och förståelsen av det lästa men eftersom syftet med denna studie var att få kunskap om individers läsförståelse besvarades frågeformulären till novellerna skriftligt, för att respondenterna inte skulle påverkas av varandra.

### 6.3 Val av lässtrategi

Utifrån Westlunds kommentar på Bok- och biblioteksmässan (Almer, 2014, 26 september), att man alltid måste “börja i texten och sen välja lässtrategier”, kan valet av lässtrategi – eller snarare sättet att välja lässtrategi på – diskuteras. Det går förstås att först välja en lässtrategi och därefter en text, men läraren/forskaren bör vara medveten om vilka konsekvenser det ena eller andra tillvägagångssättet medför. I och med att vi endast hade två lektioner a´60 minuter till vårt förfogande vid genomförandet av studien var det viktigt att lässtrategin inte var allt för tidskrävande. Utifrån detta, samt tidigare nämnda anledningar (se *Metod och material* ovan), valde vi att aktivera förkunskaperna hos eleverna genom att samtala om novellens titel och novellen som genre.

Vid användning av lässtrategin förförståelse har det visat sig vara didaktiskt viktigt på vilket sätt exempelvis titeln presenteras. I denna studie visar respondenternas svar på frågeformuläret tecken på att de har blivit styrda att tänka på ett visst sätt (konkret i stället för symboliskt/tematiskt), vilket troligtvis påverkat deras läsning, det vill säga deras förmåga att gå in i och röra sig genom föreställningsvärldarna. Det är med andra ord viktigt att skapa ett avslappnat och öppet möte med texten för att den inre konversationen ska bli möjlig (Nilsson, 2015, s. 102). Vidare är det viktigt att lärare använder och föreslår strategier som ger litteraturen utrymme att framträda på fler sätt än som en avbildning av ett realistiskt händelseförlopp (Tengberg, 2011). Vägen till en förståelse av texter på en symbolisk nivå måste dock “börja i ett explicit resonemang om elevernas egna tolkningar och om läsprocessen som sådan” (Svensson, citerad i Tengberg, 2011, s. 210). Att aktivera förkunskaper är med andra ord inte fel i sig men det bör göras genomtänkt och med försiktighet om eleverna inte ska styras för mycket. Det kan förstås finnas en poäng att läraren

“styr”, då det kan vara till hjälp för eleverna att öppna upp för fler tolkningar och perspektiv på läsningen. Det är i arbetet med läsning av skönlitteratur i skolan viktigt att, med Westlunds ord, behålla “komplexiteten i läsförståelsen” (Almer, 2014, 26 september). Detta är förstås högst aktuellt även vid undervisningen i och användningen av olika typer av lässtrategier.

I denna studie, med syftet att ta reda på hur förförståelsen påverkar kämpande läsares läsförståelse, hade det varit relevant att även ställa frågor till eleverna om texterna och deras läsning på en metanivå.

## 6.4 Textvalet ur ett igenkänningsperspektiv

Att identifiera sig med någon eller att känna igen sig i en person eller händelse är inte samma sak. Trots detta analyseras frågan om vilka reaktioner (tankar, minnen, känslor) som väcktes hos respondenten och frågan om hen kunde identifiera sig med någon eller några personer i novellerna parallellt under rubriken 5.5 *Att känna igen sig*. Att läsaren kan identifiera sig med någon eller några av karaktärerna eller på annat sätt leva sig in i de miljöer och skeenden som beskrivs är enligt Torell ett villkor för *literary transfer* (Wennerström Wohne, 2015, s. 134). Utifrån detta kan textvalet i denna studie diskuteras. I “Utflykt” är huvudpersonen på textens nu-plan en kvinna som är både mor och maka, vilket kan vara svårt att relatera till – och därmed känna igen sig i – för gymnasieungdomar, framför allt för tonårspojkar. Det finns studier (se bl.a. Molloy, 2007) som visar att män vill läsa manliga författare, vilket bekräftas i analysen av elevsvaren där samtliga pojkar uttrycker att de inte kan identifiera sig med karaktärerna och att en av dem tyckte att novellen var tråkig. Detta gäller för båda novellerna, eftersom de är skrivna av kvinnor, och är vad McCormick (1994) kallar för *mismatching*. Det handlar om att läsarens och textens (allmänna) repertoarer inte stämmer överens, vilket i vissa fall kan leda till ett direkt avståndstagande. Ofta märks det i form av upprätthållandet av en genusbarriär, där främst pojkar tar avstånd från litteratur som antingen skildrar något “typiskt kvinnligt” eller som helt enkelt har kvinnliga huvudkaraktärer. Detta beror på att läsaren, på samma sätt som texten, är socialt, historiskt och ideologiskt situerad, vilket präglar dennes förhållningssätt i mötet med textens allmänna repertoar (McCormick, 1994, s. 76). Utifrån detta är det naturligt att ingen av pojkarna i denna studie svarat att de kan identifiera sig med någon eller några personer i novellerna. Likaså är det bara två av de fyra flickorna som svarat att de identifierar sig med huvudpersonen, då främst utifrån personliga egenskaper och rollen som barnvakt eller lillasyster, vilket tyder på att inte bara kön utan även ålder och egenskaper

spelar roll för att läsaren ska kunna känna igen sig i en text (se 5.5 *Att känna igen sig* för en mer detaljerad analys av svaren).

## 6.5 Textvalet ur ett språkligt perspektiv

Enligt Vygotskijs tanke om den proximala utvecklingszonen bör elever utmanas på rätt nivå i förhållande till var de befinner sig. Det är dock svårt att kliva in i en okänd grupp och veta vilken nivå som är den rätta, vilket var en av anledningarna till att vi valde två noveller som använts i tidigare studier. När det gäller språket så “kombinerar novellen [“Utflykt”] en vardagsrealistisk och en delvis avancerad litterär stil” (Pettersson 2015, s. 29f). Utifrån att alla elever hade svenska som andraspråk går det naturligtvis att ifrågasätta lämpligheten i att novellen hade en “delvis avancerad litterär stil”. En elev svarade *svårt språk* på frågan om vad som var mindre bra med texten vid första tillfället. Vi ansåg dock att de båda valda novellerna hade ett mer lättillgängligt språk än exempelvis Strindberg, som fanns med i tankarna vid studiens utformande. Valet av texter motiveras alltså med att vi ansåg novellerna vara likvärdiga i stil och språk och att det var det mest avgörande utifrån att syftet var att jämföra läsningen vid första och andra tillfället med fokus på förförståelsens eventuella påverkan. Språket påverkar förståelsen av det lästa och kan i denna studie ha legat på en för hög nivå för att respondenterna skulle kunna röra sig mellan Langers olika föreställningsvärldar, göra inferenser och känna igen sig i texterna.

## 7 Avslutning

För att knyta ihop säcken vill jag dels kort presentera resultatet av studien i sin helhet, det vill säga hur *läsförståelsen* och *läsupplevelsen* påverkades av den lässtrategi som använts i denna studie, dels blicka framåt och fundera över vad det behöver forskas vidare på.

### 7.1 Sammanfattning av studien i sin helhet

Denna studie är, som nämndes i inledningen, tvådelad. Här har kämpande läsares *läsförståelse* stått i fokus. Utifrån en sammanställning av de båda delarna kan följande konstateras: lässtrategin förförståelse i form av att samtala om titeln och novellen som genre tycks inte påverka kämpande läsares läsförståelse. Däremot uttryckte nästan alla elever att de hade en mer positiv upplevelse av novellen vid andra tillfället än vid första, vilket tyder på att

motivationen ökade genom att gemensamt samtala om novellen innan läsningen. Endast en elev svarade att det inte var någon skillnad mellan gångerna.

## 7.2 Några förslag till fortsatt forskning

Den befintliga forskning som finns inom området lässtrategier, såväl i Sverige som internationellt, utgår främst från grundskolan. Då det saknas forskning kring lässtrategier på gymnasiet hade det varit betydelsefullt att ta reda på vad gymnasielärare känner till om lässtrategiundervisning, särskilt eftersom begreppet inte nämns i Lgy 11, samt få kunskap om vilka lässtrategier gymnasieelever medvetet eller omedvetet använder sig av.

Även om urvalet i denna studie är litet så har det framkommit resultat som är värda att uppmärksamma – och fortsätta undersöka. I denna studie har fokus legat på kämpande läsare, en urvalsgrupp som tidigare varit relativt obeforskad. Utifrån att Olin-Scheller, Tengberg och Lindholm (2015) kommit fram till att lässtrategier främst gynnar svaga läsare hade det varit intressant och relevant att göra fler komparativa studier, där både kämpande och vana läsare deltar. Det skulle med andra ord vara intressant att forska vidare på detta tema med ett större antal respondenter och fler kontrollgrupper.

I den här studien har *förförståelsen* stått i fokus men det finns många andra lässtrategier, exempelvis “tänka högt” eller reda ut oklarheter (Westlund, 2009), som jag menar kan användas även på gymnasiet. Ytterligare något som behöver beforskas – och kanske är detta det viktigaste av allt – är hur lässtrategiundervisning kan bedrivas utan att döda lusten att läsa och reducera synen på vad läsning är.

## 8 Referenslista

- Almer, S. (2014, 26 september). Så kan du utveckla elevernas läsförståelse. *Skolvärlden*. Hämtad 2016-04-29, från <http://skolvärlden.se/artiklar/sa-kan-man-utveckla-lasforstaelsen>
- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anmarkrud, Ø. (2008). Skickliga lärares läsundervisning – med fokus på läsförståelse. I: Bråten, I. (red.). *Läsförståelse i teori och praktik*. (s. 197 – 228). Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, M. (2002). "Över spåret", i *Färdlektyr 2002*. Västtrafik, s. 26-35.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. I R: J Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (red.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Bråten, I. (2008). Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder. I: Bråten, I. (red.) *Läsförståelse i teori och praktik* (s. 47-83). Lund: Studentlitteratur.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Edelfeldt, I. (1995). *Den förunderliga kameleonten*. Stockholm: Nordstedt.
- Ekman, H. & Färdeman, E. (2014). *Strategier för ökad läsförståelse - en forskningsöversikt* (Kandidatuppsats). Göteborg: Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet.
- Elbro, C. (2008). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Glaser, B. G. & Strauss, A.L. (1971). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Hyltenstam, K. (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I: Ewald, A & Garne, B. (red.). *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. (s. 45-70). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, S. K. (2015). *Känslor, provokationer, lässtrategier. En studie av unga vuxnas reaktioner på två noveller*. I: Pettersson, T., Nilsson, S.K., Wennerström Wöhrne M. & Nordberg, O. (red.), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. (s.83-104). Göteborg/Stockholm: Makadam förlag.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (2013). Att lära sig läsa mellan raderna: En komparationsstudie av två olika undervisningsmodeller. I: Årheim, A., Olausson, M., Forsgren, P. & Elleström, L. (red.), *Resor i tid och rum. Festskrift till Margareta Petersson*. Göteborg/Stockholm: Makadam Förlag. (sid. 303-314).
- Olin-Scheller, C., Tengberg, M. & Lindholm, A. (2015). Lässtrategier i rörelse. I: Jönsson, M. & Öhman, A. (red.), *Litteratur och läsning. Litteraturredidaktikens nya möjligheter* (sid. 129-150). Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, T. (red.). (2015). *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. Göteborg/Stockholm: Makadam förlag.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik efter den första läsinläringen*. Malmö: Gleerups.
- Schmidl, H. (2009). Möten med texter. Om elevers lässtrategier. *Svenskläraryörelsen årskrift 2009. Perspektiv på läsning* (sid. 55-68).
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan*. Tillgänglig på [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Skolverket (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. Rapport 352*. Stockholm: Fritzes.
- Steiner, A. (2012). *Litteraturen i mediasamhället* (2., uppdaterade, rev. och något utök. uppl.). Lund: Studentlitteratur.



- Strømsø, H. I. (2008). Högläsning, snabb läsning och läsförståelse – om läsning och forskning om läsförståelse. I: Bråten, I. (red.). *Läsförståelse i teori och praktik*. (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur. (sid. 23-46).
- Säljö, R. (2010). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I: Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2010). *Lärande, skola, bildning: (grundbok för lärare)*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur. (sid. 137-194).
- Tengberg, M. (2014). Att pröva elevers läsförmåga i årskurs nio. En analys av uppgiftskonstruktioner i det nationella provet i svenska, delprov A *Att läsa och förstå*. *Utbildning & Demokrati*, 23 (2), 109–132.
- Tengberg, M. (2009). Läsararter och lässtrategier i skolans litteratursamtal – en pilotstudie. *Didaktisk Tidskrift*, 18 (4). Jönköping: University Press.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratur samtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. (red.). (2015). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerups.
- Torell, Ö. (2010). Fokus på fiktionen stoppar mordet på Mozart. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3-4, 39-45.
- Torell, Ö. (red.). (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Stockholm: Författares Bokmaskin.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wennerström Wohrne, M. (2015). En ogift mammas självmord i 1920-talets Frankrike. Samspelet mellan tolkning och självreflektion. I: Pettersson, T., Nilsson, S.K., Wennerström Wohrne, M. & Nordberg, O. (red.), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. (s.121-153). Göteborg/Stockholm: Makadam förlag.
- Wennerström Wohrne, M. (2015). Begär eller uppror? Attityder till läsning inom tre gymnasiegrupper. I: Pettersson, T., Nilsson, S.K., Wennerström Wohrne, M. & Nordberg, O. (red.), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. (s.121-153). Göteborg/Stockholm: Makadam förlag.
- Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft – att undervisa i lässtrategier för förståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse - Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.



## 9 Bilagor

### 9.1 Bilaga 1: Enkäten som delades ut vid första tillfället, efter läsningen av "Utflykt"

Tillfälle 1:

**Kön** (ringa in):                      Kille                      Tjej

**Ålder:** \_\_\_\_\_ år

**Mitt modersmål är:** \_\_\_\_\_

**Föräldrars senast avslutad utbildning** (kryssa i det alternativ som stämmer):

- Grundskola
- Gymnasiet
- Yrkehögskola
- Universitet
- Ingen avslutad utbildning

**Hur ofta läser du skönlitteratur på fritiden?** (kryssa i det alternativ som stämmer)

- Flera gånger i veckan
- En gång i veckan
- En gång i månaden
- En gång per år
- Mer sällan

---

**1. Jag tyckte att textens svårighetsgrad var:**

Mycket lätt      Lätt      Lagom      Svår      Mycket svår

**2. Jag tyckte att läsningen var:**

(1 = instämmer inte alls, 5 = instämmer helt och hållet)

	1	2	3	4	5
Intressant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tråkig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lustfylld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spännande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rolig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Svår	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eget alternativ: _____					

**3. Jag skulle gärna läsa om samma text igen om jag fick möjlighet:**

(1 = instämmer inte alls, 5 = instämmer helt och hållet)

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. Jag fick en klar bild av karaktärerna i texten:**

(1 = instämmer inte alls, 5 = instämmer helt och hållet)

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Jag skulle tycka att det vore roligt att läsa en novell igen:**

(1 = instämmer inte alls, 5 = instämmer helt och hållet)

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Jag slukades upp av novellen:**

(1 = instämmer inte alls, 5 = instämmer helt och hållet)

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Jag kände mig berörd av novellen:**

(1 = instämmer inte alls, 5 = instämmer helt och hållet)

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Vad tyckte du var bra med texten?**

---

---

---

**9. Vad tyckte du var mindre bra med texten?**

---

---

---

**10. På vilket sätt påverkade det din läsning att inte veta något om texten innan du fick läsa den?**

---

---

---

## 9.2 Bilaga 2: Enkäten som delades ut vid andra tillfället, efter läsningen av "Över spåret"

### Tillfälle 2:

**Kön** (ringa in):                      Kille                      Tjej

**Ålder:** \_\_\_\_\_ år

**Mitt modersmål är:** \_\_\_\_\_

**Föräldrars senast avslutad utbildning** (kryssa i det alternativ som stämmer):

- Grundskola
- Gymnasiet
- Yrkeshögskola
- Universitet

**Hur ofta läser du skönlitteratur på fritiden?** (kryssa i det alternativ som stämmer)

- Flera gånger i veckan
- En gång i veckan
- En gång i månaden
- En gång per år
- Mer sällan

---

**1. Jag tyckte att textens svårighetsgrad var:**

Mycket lätt      Lätt      Lagom      Svår      Mycket svår

**2. Jag tyckte att läsningen var:**

(1 = instämmer inte alls, 5 = instämmer helt och hållet)

	1	2	3	4	5
Intressant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tråkig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lustfylld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spännande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rolig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Svår	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eget alternativ: _____					

**3. Jag skulle gärna läsa om samma text igen om jag fick möjlighet:**

(1 = instämmer inte alls, 5 = instämmer helt och hållet)

1            2            3            4            5  
                                               

**4. Jag fick en klar bild av karaktärerna i texten:**

(1 = instämmer inte alls, 5 = instämmer helt och hållet)

1            2            3            4            5  
                                               

**5. Jag skulle tycka att det vore roligt att läsa en novell igen:**

(1 = instämmer inte alls, 5 = instämmer helt och hållet)

1            2            3            4            5  
                                               

**6. Jag slukades upp av novellen:**

(1 = instämmer inte alls, 5 = instämmer helt och hållet)

1            2            3            4            5  
                                               

**7. Jag kände mig berörd av novellen:**

(1 = instämmer inte alls, 5 = instämmer helt och hållet)

1            2            3            4            5  
                                               

**8. Vad tyckte du var bra med texten?**

---

---

---

**9. Vad tyckte du var mindre bra med texten?**

---

---

---

**10. På vilket sätt påverkade samtalet i början av lektionen din upplevelse av texten?**

---

---

---

**11. När du ska läsa en text som är okänd för dig, brukar du då ta reda på saker om boken/författaren innan? I så fall vad?**

---

---

---

---

**12. På vilket sätt brukar din lärare introducera böcker/texter som ni sedan ska läsa?**

---

---

---

**13. Upplevde du någon skillnad i din läsupplevelse vid tillfälle 1 och tillfälle 2?**

- Ingen skillnad
- Bättre upplevelse vid tillfälle 1
- Bättre upplevelsen vid tillfälle 2

**Kommentar:** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

*Tack för din medverkan!*



## 9.3 Bilaga 3: Frågeformuläret till novellerna

*Samma frågor användes till båda novellerna.*

Frågor till novellen *Utflykt* av Inger Edelfeldt/*Över spåret* av Majgull Axelsson

**1. Varför tror du att novellen heter *Över spåret*?**

---

---

---

**2. Vad handlar novellen om?**

---

---

---

**3. Vem är det som berättar?**

---

---

---

**4. Hur tolkar du slutet?**

---

---

---

**5. Kan du identifiera dig med någon eller några personer i novellen? Om ja, vem/vilka och varför?**

---

---

---

**6. Vilka reaktioner (tankar, känslor, minnen...) väcker novellen hos dig?**

---

---

---