



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

”Var han verkligen Buffalo Bill?”

En komparativ studie om högläsning och
läsförståelse i år 4-6

Liselott Hogedal

C-uppsats:	15 hp
Kurs:	PDGX 62
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt 2009
Handledare:	Anne Backlund
Examinator:	Girma Berhanu

Abstract

C-uppsats:	15 hp
Kurs:	PDGX 62
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt 2009
Handledare:	Anne Backlund
Examinator:	Girma Berhanu
Nyckelord:	sociokulturellt perspektiv, läsförståelse, lässtrategier, scaffolds

Syfte: Syftet med min undersökning var att pröva en undervisningsmodell som utgick ifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och med hjälp av scaffolds, stöttning i form av lärarstöd samt samarbete mellan eleverna, arbeta med en skönlitterär bok genom högläsning. Jag ville undersöka vilka effekter när det gäller läsförståelse som kunde utläsas utifrån en sådan undervisningsmodell. De aspekter av läsförståelse jag ville undersöka var förmågan att samtala om och reflektera över texten, förstå orsakssammanhang och dra slutsatser, ställa frågor till texten samt att sammanfatta textens viktigaste tankar. Jag ville också se vilka effekter på elevernas attityd till den lästa boken som denna undervisning gav.

Teori: Undersökningens utgångspunkt var lärande ur ett sociokulturellt perspektiv. Den utgick ifrån Vygotskys teorier om den närmaste utvecklingszonen. Det en elev kan göra tillsammans med andra idag kan den göra på egen hand i morgon.

Metod: Studien hade en komparativ uppläggning där två klasser i år 4-6 ingick. I den ena klassen fick eleverna lyssna till högläsning och i samband med läsningen samtala med varandra om texten med lärarens stöd. Eleverna undervisades vid dessa tillfällen i användandet av olika lässtrategier. I jämförelseklassen lästes samma högläsningbok utan någon särskild undervisning eller samtal om texten. Ett representativt urval ur de bägge klasserna, i studien kallade undersökningsgruppen respektive jämförelsegruppen, deltog sedan i skriftlig och muntlig utvärdering och resultaten jämfördes och analyserades utifrån syftet med studien.

Resultat: Ur ett kvantitativt perspektiv kunde inga säkra resultat utläsas av undervisningen när det gällde att förstå orsakssamband och dra slutsatser. Däremot sågs en tydlig attitydskillnad mellan grupperna där eleverna i undersökningsgruppen visade en klart mer positiv attityd till boken. Dessa elever visade också prov på att kunna göra djupare tolkningar av orsakssamband samt en kvalitativt större förmåga att kunna samtala om och reflektera över texten. Förmågan att ställa frågor skilde sig åt genom att eleverna i undersökningsgruppen ställde fler frågor och frågor med tydligare känslöengagemang gentemot personerna i boken. Majoriteten av eleverna i bägge grupperna kunde sammanfatta textens viktigaste tankar men undersökningsgruppens slutsatser rörde sig på en djupare tolkningsnivå.

Innehållsförteckning

1	Bakgrund	4
2	Teoretisk inramning	5
2.1	Nationella och internationella undersökningar	5
	NU-03	5
	PIRLS-2006	5
	PISA 2006	6
2.2	Centrala begrepp	6
	Literacy	6
	Läsförståelse	7
	Lässtrategier	8
	Inferenser	8
2.3	Skolans undervisning	10
2.4	Två undervisningsmodeller	11
	Boksamtal	11
	Reflekterande läsning	12
2.5	Teoretiska perspektiv på lärande	14
3	Syfte och frågeställningar	16
4	Metod	17
4.1	Urvalsgrupp	17
4.2	Genomförande	17
	Förtest	17
	Undervisning	18
	Eftertest	20
	Boksamtal	21
4.3	Bearbetning och analys	22
4.4	Undersökningens tillförlitlighet och giltighet	22
4.5	Etik	23
5	Resultat	24
5.1	Förtest	24
5.2	Loggboksanteckningar	25
5.3	Skriftlig utvärdering – enkät	25
5.4	Skriftlig utvärdering – läsförståelse	27
5.5	Resultat boksamtal	31
5.6	Jämförande analys	35
6	Diskussion	37
6.1	Metoddiskussion	37
6.2	Resultatdiskussion	37
	Fortsatt forskning	40
	Referenser	41
	Bilagor	43

1 Bakgrund

Många elever i våra klasser på mellanstadiet har ingen djupare förståelse av vad de läser. När man frågar dem vad de tyckte om boken säger de: Den var bra, rolig, spännande. Men när vi ber dem berätta vad boken handlade om får vi till svar detaljer ur texten eller en upprepning av baksidans sammanfattning. Dessa elever är kanske inte ens medvetna om att de inte förstår. Det är dessa barn som vid de nationella proven i år 5 förväntas klara att läsa texter och förstå, inte bara det som faktiskt står där, utan som också ska kunna tolka det lästa och dra egna slutsatser, läsa ”mellan raderna”.

Under höstterminen 2008 läste jag en kurs om barns tal- läs- och skrivutveckling på Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet. En av kursböckerna var skriven av Britta Stensson, lärare i Rannebergen, Angered och hade titeln: *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning* (2006). Den centrala problematiken i boken var något som jag väl kände igen från min erfarenhet av att arbeta på mellanstadiet: läsning i dessa åldrar handlar i hög grad om *hur mycket* eleverna läser och inte om deras förmåga att tolka texten och reflektera över innehållet. I dessa åldrar handlar det oftast om tyst individuell läsning och det ges sällan tid och utrymme till reflektion och samtal kring det lästa. Denna erfarenhet stämmer väl in på den bild som ges i Skolverkets kunskapsöversikt om läsundervisningen (2007c).

Stensson (2006) beskriver i boken en undervisning där man steg för steg bygger upp elevernas förmåga att använda olika lässtrategier. Det handlar till exempel om att skapa förförståelse, beskriva miljö och tid i boken, göra förutsägelser om vad som ska hända och hitta budskap och teman i boken. I sin verksamhet i Rannebergen har Stensson tillsammans med andra pedagoger byggt upp en klassrumsmiljö där man varje dag arbetar strukturerat med läsning. Förutom att läsa Stenssons bok fick jag också möjlighet att besöka skolan där hon är verksam och fick se hur arbetet genomfördes i praktiken. Efter att ha tagit del av ytterligare litteratur i ämnet beslöt jag mig för att själv pröva delar av undervisningsmodellen och med hjälp av denna studie utvärdera resultatet.

Att kunna läsa och skriva är grundläggande färdigheter i dagens samhälle. Alla valmöjligheter vi ställs inför och den mängd av information vi översköls av ställer stora krav på läsförståelse och kritisk granskning av det lästa. Att ha en god läsförmåga är i högsta grad en demokratiförmåga. Kursplanens mål i svenska för år 3, 5 och 9 tar alla upp betydelsen av god läsförståelse (Skolverket 2009). Några av svenskämnet ”Mål att sträva mot” är att eleven: ”utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag” samt ”utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera” (Skolverket 2000, s.97). Ändå visar flera undersökningar på en nedåtgående trend när det gäller svenska elevers läsförmåga. I det följande kapitlet kommer jag att närmare presentera dessa nationella och internationella undersökningar samt visa på olika läsundervisningsmodeller och redogöra för deras teoretiska bakgrund.

Syftet med denna studie är att pröva och utvärdera en modell för läsundervisning. Jag kommer efter kapitlet Teoretisk inramning närmare förklara syftet och redogöra för mina frågeställningar.

Jag använder i den löpande texten begreppet ”mellanstadiet” eftersom det i mitt tycke är språkligt smidigare än det mer korrekta ”år 4-6”. Mellanstadiet är ett ju fortfarande ett begrepp som lever kvar i våra skolor även om det inte benämns på detta sätt i styrdokumentet.

2 Teoretisk inramning

I det följande kapitlet kommer jag att närmare redovisa resultaten av undersökningarna NU-03, PIRLS 2006 samt PISA 2006. Begreppen literacy, läsförståelse och lässtrategier definieras. Skolverkets kunskapsöversikt om läsundervisningen redovisas och jämförelser görs med läsundervisningsmodeller representerade av Chambers, Stensson och Calkins. Avslutningsvis ges ett teoretiskt perspektiv till de olika undervisningsmodellerna.

2.1 Nationella och internationella undersökningar

NU-03

I den senaste nationella utvärderingen av skolan (Skolverket 2004) betecknas 8 % av de undersökta eleverna i år 5 som lässvaga jämfört med 6 % i den tidigare undersökningen 1995. Dessutom visar utvärderingen 2003 att de svagaste fem procenten av eleverna har sämre resultat på läsproven jämfört med utvärderingen 1995. De svaga läsarna har alltså enligt denna undersökning blivit sämre. Även resultaten för år 9 visar på minskande läsförmåga, speciellt när det gäller pojkarna.

Utvärderingen visar också att antalet textgenrer som eleverna möter har minskat jämfört med tidigare. Anledningen tros vara den ökande andelen läsning på datorskärm. Läsning på skärmen innebär användning av andra lässtrategier än då man läser böcker och tidningar och därför blir resultaten då eleverna läser skönlitterära texter i skolan sämre än tidigare. Att pojkarnas resultat har försämrats kan då förklaras med att pojkar står för en större del av datoranvändningen när det gäller dataspel där texten är kort och fragmentarisk.

PIRLS-2006

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2006 är en undersökning anordnad av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) som mäter läsförmågan i årskurs 4. Fyrtiofem länder deltog (Skolverket 2007a).

PIRLS anger tre aspekter på läsförmåga: läsförståelse, avkodning och motivation. Avkodning testas inte i PIRLS. Undersökningen visar att även om Sverige fortfarande har goda resultat i läsförmåga så har det skett en signifikant tillbakagång sedan den förra undersökningen 2001. IEA har också genom att använda samma uppgifter i flera studier (den s.k. TREND-studien) sett att den nedåtgående trenden tog sin början redan innan 1991 och att den därefter har accentuerats.

Det är enligt PIRLS framför allt andelen starka och mycket starka läsare som har minskat vilket framkommer när man mäter hur många elever som ligger på fem olika läsfärdighetsnivåer: avancerad nivå, hög nivå, mellannivå, låg nivå och under den låga nivån. Resultaten visar att andelen elever i Sverige som når upp till de tre högsta nivåerna har minskat signifikant mellan 2001 och 2006. Läsare på dessa tre högsta nivåer måste klara komplexa förståelseoperationer som att hitta information i olika delar av texten, att kunna fylla i med information mellan raderna och att förstå metaforer och bildspråk. Det är förmågan att läsa på detta mer avancerade sätt som har minskat.

Följande förklaringar till den nedåtgående trenden ges i undersökningen: De grupper som läser mycket på fritiden har minskat och det har blivit färre som har en mycket positiv attityd till läsning. Enligt undersökningen finns det ett tydligt samband mellan elevernas attityder till

läsning, läsning på fritiden och läsprovsresultaten. Internationellt sett ligger den tid svenska elever ägnar åt läsning av längre texter lågt.

En positiv aspekt är att gruppen barn som har grundläggande läs- och skrivkunskaper redan när de börjar skolan har ökat. Redan små barn möter tidigt den skriftspråkliga världen genom de nya medierna och populärkulturen.

Konstigt nog finns det länder i undersökningen som når goda resultat på läsproven trots minskande siffror när det gäller läsning på fritiden. Man kan fundera över vad som är orsak och verkan, menar man: Har de svenska resultaten försämrats därför att barn läser mindre på fritiden eller läser de mindre på fritiden därför att undervisningen i skolan inte ger dem kunskaper och färdigheter som räcker till för att göra läsandet lockande och stimulerande?

Föräldrarna är enligt undersökningen mycket positiva till läsning och där ligger Sverige högst bland de deltagande länderna. Det som har förändrats sedan 2001 är att andelen föräldrar som läser mycket och andelen hem där det finns många barnböcker har minskat. Förändringen innebär alltså att barnen har färre läsande förebilder och färre böcker runt sig.

När det gäller undervisning slår man fast att även om det är nödvändigt att läsa mycket för att utveckla läsförmågan så är det inte tillräckligt. Det behövs också undervisning i att använda olika lässtrategier, både när det gäller avkodning och läsförståelse och arbete med att utöka ordförrådet. Sådant arbete är vanligare internationellt än i Sverige. Mindre tid avsätts för undervisning när det gäller att utveckla elevers läsförmåga i Sverige jämfört med andra deltagande länder i undersökningen.

PISA 2006

År 2006 deltog Sverige för tredje gången i OECDs internationella studie PISA (Programme for International Student Assessment) där 15-åringar från 57 länder ingick (Skolverket 2007b). En del i studien handlar om läsförståelse som är en översättning av ”reading literacy”. Begreppet definieras som

... förmåga att söka information, tolka texter samt reflektera över och bedöma texters innehåll och form för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och kunna delta i samhället (Skolverket 2007b, s.12).

Elevernas resultat beskrivs på fem olika prestationsnivåer och studien visar att 85 procent av svenska 15-åringar uppnår minst nivå 2. Denna nivå ses som en basnivå på läsförståelse, en nivå som är nödvändig för vidare utveckling och för att kunna tillgodogöra sig andra kunskaper. Sveriges medelvärde i läsförståelse ligger över OECD-genomsnittet och ingen statistiskt säkerställd förändring har skett sedan de tidigare undersökningarna 2003 och 2000. De förändringar som har skett är att de lägst presterande eleverna har sämre resultat än vid de tidigare undersökningarna. Tendensen är alltså att klyftan mellan de svagaste och de starkaste eleverna har ökat.

2.2 Centrala begrepp

Literacy

Vad menas med begreppet literacy? Enligt PIRLS definition är läs- och skrivförmåga grundläggande för en mängd olika verksamheter i samhället. Dessa verksamheter kan kallas literacy-praktiker, situationer där läs- och skriftspråk används på något sätt. Det kan vara att man talar om något man läst eller skrivit eller situationer där man överför det skrivna till

andra uttrycksformer som bilder eller tabeller eller till praktisk handling som att följa en skriftlig arbetsbeskrivning.

For PIRLS, reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment (Mullis, Martin, Kennedy, Martin & Sainsbury i Skolverket 2007a, s.33).

Enligt PIRLS är ”reading literacy” en process som förutsätter en aktiv läsare, en läsare som konstruerar mening, känner till effektiva lässtrategier och kan reflektera över texten.

Barton (2007, s. 34) definierar Literacy i dessa åtta punkter, här översatta av Carina Fast (2008):

1. Literacy är en social aktivitet.
2. Vi har olika former av literacy som vi använder oss av, förknippade med olika områden i livet.
3. Våra literacy-praktiker återfinns i bredare sociala sammanhang.
4. Literacy grundas på ett system av symboler, vilket är till för att kommunicera med andra.
5. Literacy är en del av vårt sätt att tänka.
6. Vi har medvetande, attityder och värderingar i förhållande till literacy och dessa attityder och värderingar styr vårt handlande.
7. Literacy har en historia. Vårt individuella liv innehåller många *literacy events* ända från barndomen.
8. Ett literacy event har också en social historia. Rådande praktiker har skapats av det förflutna.

Läsförståelse

Enligt Lundberg och Reichenberg (2008) har de skrivna orden tre egenskaper som används då vi läser:

- Den ortografiska uppbyggnaden (stavningen)
- Den fonologiska sidan (ordens ljudmässiga uppbyggnad)
- Ordens betydelse

Orden fogas samman till meningar. Men läsning är mer än att enbart läsa av de enskilda orden och meningarna på ett säkert sätt. För att förstå en text behöver man ha förmåga att läsa av den syntaktiskt, det vill säga förmåga att relatera orden i meningarna till varandra. En viktig syntaktisk signal är de så kallade ”anatoriska referenserna” (s. 33). Dessa kan till exempel vara pronomen som syftar tillbaka på en tidigare nämnd person:

Pelle kom springande över skolgården. Han stannade tvärt framför cykelstället.

Ett annat exempel är ord som står i bestämd form och som syftar bakåt:

En häst stod och mumsade på sin havre i stallet. Hästen gnäggade förnöjt när dörren öppnades.

Mycket information finns inte alls i själva texten utan läsaren måste utnyttja sin bakgrundskunskap för att tolka den. Under läsningen bygger vi inre föreställningsvärldar där vi gör oss bilder av vad som händer i texten. Dessa inre föreställningsvärldar är beroende av våra tidigare erfarenheter. Man kan alltså säga att läsförståelse kräver en aktiv läsare som

samspekar med texten. Sammanfattningsvis kan man säga att läsförståelse handlar om två saker: att språkligt bearbeta texten och att tolka den utifrån sammanhanget.

Reichenberg (2008) menar att det är viktigt för läsförståelsen att läsaren får hjälp att se de kausala sambanden mellan ord och meningar. Det är bindeord som t.ex. *därför att*, *eftersom*, *annars* som hjälper läsaren att se dessa orsak-verkansamband. Reichenberg kallar dem textens ”murbruk” (s. 25). Så kallade lättlästa texter saknar ofta murbruk och följderna blir att texten blir för komprimerad. Berättargreppet med en tydlig författarröst som bland andra användes av Astrid Lindgren och Selma Lagerlöf gör att texten blir mer personlig och tilltalande. Denna berättarteknik har kommit tillbaka igen under 2000-talet, som i denna faktatext om dinosaurier:

Har du sett några dinosaurier i skogen på sista tiden? Nej, tänkte väl det. Ingen människa har nämligen sett en levande dinosaurie (Danielsson, Ollmark, Wirsén & Wänblad).

Lässtrategier

Goda läsare är medvetna om hur de läser och har alltså en metakognitiv förmåga. Det handlar om att veta när man förstår och inte förstår och kunna använda olika strategier vid läsning, till exempel att anpassa läshastigheten eller att veta när man måste läsa om för att förstå (Lundberg & Reichenberg 2008).

Andra strategier kan vara att skumläsa texten först, läsa med pennan i hand och stryka under, göra förutsägelser och se om det stämmer, använda bilderna samt att vara medveten om författaren bakom texten (Reichenberg 2008).

Pearson (enligt Stensson 2006, s. 29) listar dessa strategier som utmärkande för erfarna läsare:

- De aktiverar sina förkunskaper genom att göra kopplingar till egna erfarenheter, både i det egna livet och i tidigare lästa texter.
- De ställer frågor till texten.
- De skapar inre bilder.
- De gör inferenser, det vill säga tolkar, gör förutsägelser och drar slutsatser.
- De kan avgöra vad som är viktigt i texten och återberätta.
- De kan sammanfatta en texts viktigaste tankar (syntetisera).
- De vet hur de ska göra då de inte förstår.

En av ovanstående strategier är förmågan att göra inferenser. Eftersom detta är ett begrepp i sig vill jag ytterligare redogöra för hur några olika forskare definierar detta begrepp.

Inferenser

Att göra inferenser innebär att man ”läser mellan raderna” och uppfattar budskap som inte står klart uttryckta i texten. Ofta handlar det om många inferenser i rad, en inferenskedja. Enligt Reichenberg (2008) handlar det om att använda ledtrådar i texten och koppla dem till det man redan vet. På så sätt kan man dra slutsatser och förstå vad författaren menar även om det inte står klart uttryckt i texten. Eftersom olika läsare har olika erfarenheter gör de inte samma inferenser. Vi gör inferenser hela tiden under läsningens gång. Detta, att kunna läsa mellan raderna, är enligt Reichenberg något som elever behöver undervisas i. Hon betonar också samtalets roll i skolans styrdokument.

Kintsch och Rawson (2007) talar om begreppet textförståelse på olika plan, dels textbasen som innehåller textens mikrostruktur och makrostruktur och dels textens situationsmodell. Jag kommer i det följande avsnittet att göra en sammanfattande tolkning av dessa forskares analys av vad som sker då vi läser:

Läsningens första nivå är den lingvistiska, att bearbeta de ord och fraser som står i själva texten genom avkodning. Nästa nivå är den semantiska analysen av texten. Kombinationen av ord bildar påståenden som tillsammans med andra påståenden bildar textens mikrostruktur. Relationen mellan påståendena kan till exempel vara att de beskriver orsak och verkan:

Hunden bet i bollen. Bollen gick sönder

Påståendena kan höra ihop genom att pronomen syftar till tidigare nämnda personer:

Flickorna var hungriga. De tog en smörgås i köket.

eller genom användning av analepser, ord som syftar tillbaka på något som redan nämnts tidigare:

Han backade ut bilen ur garaget. Tyvärr körde han den gamla Volvon rakt över hundens boll.

De olika styckena, delarna av en text, är också relaterade till varandra enligt ett semantiskt mönster. Detta kallas textens makrostruktur. På makrostrukturnivå handlar det mycket om att hitta kärnan i texten, textens tema eller viktigaste delar. Läsaren använder till exempel textens titel, undertitlar och eventuella sammanfattningar för detta syfte. Andra sätt att hitta makrostrukturen kan vara att identifiera textens struktur, ord som återkommer, typsnitt mm. Läsarens tidigare kunskaper om olika texttyper är viktiga när det gäller att identifiera en texts ämne och struktur.

Mikrostruktur och makrostruktur bildar tillsammans textbasen. Textbasen är vad som faktiskt står i texten, det vi kan läsa ”på raderna”.

För en djupare förståelse av texten måste läsaren konstruera en situationsmodell, en mental modell av situationen som beskrivs i texten. För att klara detta måste läsaren kombinera information som ges i texten med egna erfarenheter och kunskaper. Det handlar alltså inte längre bara om ord utan även bilder, känslor och personliga upplevelser. Man läser så att säga ”mellan raderna”. Detta gör det till exempel möjligt att återge texten med egna ord och inte bara lära sig utantill.

För att kunna skapa en situationsmodell måste läsaren göra inferenser. Det finns olika typer av inferenser:

Automatiska inferenser av den typ vi gör när vi snabbt kopplar ett pronomen till en tidigare nämnd person eller sak:

Fred parkerade bilen. Han låste dörren.

Vi vet att bilar har dörrar och därför kopplar vi automatiskt ordet dörren till bilens dörr. Andra inferenser kräver mer tankearbete och sker inte automatiskt utan kontrollerat, medvetet.

Exemplet ovan bygger på våra tidigare erfarenheter och är alltså en kunskapsbaserad inferens. Det finns också textbaserade inferenser där all information finns i texten. Ett exempel på en textbaserad inferens kan vara:

Fred är längre än Mary och Mary är längre än Tim. Alltså: Fred är längre än Tim.

Automatiska, kunskapsbaserade inferenser gör läsaren med lätthet så länge det handlar om texter inom bekanta områden. Ju längre från läsarens erfarenhetsområde en text sträcker sig desto viktigare är det att läsaren aktivt och medvetet gör inferenser för att kunna förstå texten. Om en text rör sig inom ett okänt område vilket ju är fallet då man läser om ett ämne för att lära sig något nytt är det särskilt viktigt att aktivera all tidigare kunskap. Detta kräver stor ansträngning från läsarens sida men är nödvändigt för att lärande ska vara möjligt.

”Förståelse kräver inferenser, och inferenser kräver kunskap” (Kintsch & Rawson, 2007, s.221, min övers.).

För att skapa situationsmodeller behöver läsaren göra sig en bild av var texten utspelar sig, av tidsförhållanden mellan händelser i texten, orsakssamband mellan händelser i texten, hurdan huvudpersonen är och så vidare. Nybörjaren i läsförståelse nöjer sig ofta med att skapa en textbas och undviker att bygga goda situationsmodeller vilket är mycket mer krävande och kräver aktiv, strategisk bearbetning av texten. Resultatet blir en ytlig förståelse av texten vilket inte räcker till för att lära sig något nytt av den.

Perfetti, Landi och Oakhill (2007) talar också om inferenser som ett sätt att få texten att hänga ihop. Skickliga läsare gör orsaksinferenser mellan händelser i texten för att göra den begriplig och sammanhängande. De menar också att läsförståelsen ökar i takt med ökande kunskaper i talat språk. Ordförrådet är en viktig faktor när det gäller läsförståelse.

Högre nivåer av läsförståelse kräver högre förmågor som till exempel att veta när man inte förstår. Skickliga läsare har höga krav på förståelse, att texten ska vara meningsfull. Det normala för dem är att förstå och de accepterar ingenting annat. Detta i sin tur ökar intresset för läsning och den ökande läsningen gör att förståelsen blir ännu bättre. En god cirkel alltså.

2.3 Skolans undervisning

I en översikt om läsundervisningen i Sverige (Skolverket 2007c) under de senaste tio åren framgår det att undervisningen domineras av formell färdighetsträning även om det finns exempel på undervisning som ingår i ett funktionellt sammanhang. Detta trots att läroplanens intentioner är att språkundervisning ska ske i meningsfulla sammanhang och vara knuten till ett innehåll.

Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till /.../ att utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet (Skolverket 2000, s.96).

I översiktens kapitel om svenskundervisning under skolans mellanår konstateras att läsning av skönlitteratur mest består av elevernas fria, tysta läsning. Läsning betraktas som en färdighetsträning och innehållet i det lästa diskuteras inte. Valet av texter bestäms till stor del av tillgången på böcker och lärarna saknar ofta kunskaper om aktuell barnlitteratur och litteraturdidaktiska metoder. De nyutexaminerade lärare som har sådana kunskaper anpassar sig ofta efter rådande traditioner och förmår inte förnya undervisningen i sina verksamheter.

Det framkommer också av översikten att trots att många barn har erfarenhet av och kunskaper i skriftspråket redan då de kommer till skolan (vilket också visar sig i PIRLS, se ovan 2.1) tas inte dessa kunskaper till vara i skolan. Under de tidiga skolåren läggs stort ansvar för läsinläring och läsutveckling på barnen själva och på föräldrarna vilket får stort genomslag för barnens resultat.

Under de tidiga skolåren dominerar arbete med färdighetsträning såsom bokstavsarbete och avkodning. Eleverna arbetar oftast ensamma med olika uppgifter enligt ett arbetsschema, ”eget arbete”. Reichenberg (2008) varnar för risken med detta självständiga arbetssätt eftersom det ställer stora krav på elevernas läsförmåga. Eleverna lämnas ensamma med texterna och klarar inte att på egen hand välja vad som är viktigt. Följden kan bli att de blir passiva läsare utan djupare förståelse av det lästa.

I översikten konstateras att studier av undervisning om läsande och skrivande och vilka effekter undervisningen får saknas och är angelägna i framtiden.

2.4 Två undervisningsmodeller

Utifrån denna teoretiska bakgrund vill jag nu presentera två olika undervisningsmodeller som används för att utveckla barns läsförståelse. Det är dels Aidan Chambers boksamtal och dels arbetet med reflekterande läsning som det beskrivs av Britta Stensson respektive Lucy McCormick Calkins.

Boksamtal

Författaren och pedagogen Aidan Chambers beskriver i sin bok (1994) hur man lär barn att samtala om böcker de läst på ett bra sätt. Samtalet går lika mycket ut på att lära sig att lyssna som att själv tala. Om vikten att uttrycka sina tankar säger Chambers att ”många av oss ofta inte vet vad vi tänker förrän vi hör oss själva säga det” (s.10). Meningen med boksamtalen är att vidga barnens vyer. Chambers jämför läsandet av samma sorts böcker, att aldrig våga sig på en ny sorts text, med att tro att jorden är platt. Att jorden är platt innebär i den här liknelsen att man aldrig vågar utforska det okända av rädsla för de faror som hotar där borta: den främmande boken är tråkig, för tjock, för svår, stilen är för liten, det finns inga bilder osv.

Chambers bygger sina boksamtal på de tre ingredienser som spontant uppstår då människor diskuterar böcker de läst:

1. Man utbyter entusiasm och berättar vad man tyckte om i boken, alternativt vad man inte tyckte om.
2. Man utbyter ”frågetecken”, dvs. talar om det som var svårt att förstå.
3. Man upptäcker mönster och gör kopplingar till sin egen erfarenhetsvärld.

Att upptäcka mönster kan vara svårt för barn i början. Chambers föreslår att man börjar med folksagor där ju mönstren är tydliga och lätta att upptäcka: De börjar med ”Det var en gång”, de innehåller tretalet, huvudpersonen är en liten pojke eller flicka som möter utmaningar osv. Efterhand lär sig barnen att upptäcka mönster på olika plan, t.ex. språkliga mönster, mönster i handlingen, symboler och hur karaktärerna tecknas.

De mönster som inte återfinns i själva texten är det som vi också kan kalla kopplingar och Chambers ger två exempel på sådana:

1. Världen-till-texten-kopplingar. Man jämför texten med erfarenheter i sin egen verklighet.
2. Text-till-text-kopplingar. Man jämför texten med andra texter man läst.

Syftet med att hitta mönster och kopplingar i en text är en strävan efter att skapa mening och detta meningsskapande ger oss en känsla av tillfredsställelse, att vi förstår.

Chambers kallar sina boksamtal för ”Jag undrar”-inriktningen och betonar att det inte är en färdig metod utan ett förhållningssätt till barn och läsande. Uttrycket ”Jag undrar” är översatt från ”Tell me”. Syftet med att formulera sig så är att inbjuda barnen/läsarna att berätta utan krav på att svara rätt på lärarens frågor. Ordet ”varför” är bannlyst eftersom det upplevs ha en förhörsliknande klang och ofta gör att barnen sluter sig. ”Tell me” däremot inbjuder till att dela med sig av sina tankar utan att riskera att värderas. En annan fras som ofta används är ”Hur vet du det?” Syftet är att hjälpa läsaren att återvända till texten och sin upplevelse av att läsa den, att hitta källan för vad de tror sig veta.

Själva boksamtalet består av grundfrågor, allmänna frågor och specialfrågor (s. 98-120):

Grundfrågorna är:

Jag undrar...

... om det var något speciellt du gillade i boken?

... om det var något du inte gillade?

... om det var något du inte förstod eller tyckte var svårt?

... om du lade märke till några mönster eller kopplingar?

Alla säger vad de tycker och läraren antecknar på tavlan, förslagsvis i fyra spalter. Tillsammans tittar man på vad som återkommer i de olika spalterna och drar linjer mellan det som sägs flera gånger. Detta blir sedan utgångspunkt för det fortsatta samtalet då läsarna uppmanas att säga lite mer om de ämnen som tagits upp flera gånger på tavlan. Lärarens uppgift är att hela tiden föra tillbaka samtalet till texten genom att t.ex. fråga ”Hur vet du det?” samt genom att ställa allmänna frågor och specialfrågor runt just den här texten. Läraren hjälper också till att sammanfatta och hitta en röd tråd i samtalet.

De allmänna frågorna kan till exempel vara:

Har du läst andra böcker som liknar den här?

Var det några ord eller uttryck som du tyckte om/inte tyckte om?

Har något av det som händer i boken någonsin hänt dig?

Specialfrågorna anpassas till just den bok man läst och kan till exempel vara:

Hur lång tid tog det för alltihop att hända?

Var utspelar sig berättelsen?

Vem var det som berättade historien?

Chambers ger många fler förslag på frågor men betonar gång på gång att denna grundstomme inte på något vis är statisk och given utan bara är en utgångspunkt att hålla sig till. Allt eftersom man utvecklar sina boksamtal tillsammans med barnen kommer man mer och mer att frigöra sig från strukturen och bara ha den i bakhuvudet. Barnens frågor och funderingar är det viktigaste.

Reflekterande läsning

Britta Stenstrom som är verksam i Rannebergen i Göteborg tar i sin bok (2006) upp problemet med läsning på mellanstadiet: läsning i dessa åldrar handlar i hög grad om hur mycket eleverna läser och inte om deras förmåga att tolka texten och reflektera över innehållet. När den första läsinläringen är över lämnas eleverna ofta utan vägledning. Huvudsaken är att de läser och det ges sällan tid och utrymme till reflektion och samtal kring det lästa. Denna

uppfattning stämmer för övrigt väl in på vad Skolverket i sin kartläggning över läsundervisningen kom fram till (Skolverket 2007c).

Stensson beskriver i boken en undervisning där man steg för steg arbetar med att lära eleverna använda olika lässtrategier. Det handlar till exempel om att skapa förståelse genom att studera bokens framsida tillsammans, analysera karaktärerna, beskriva miljö och tid i boken, göra förutsägelser om vad som ska hända och hitta budskap och teman i boken. I sin verksamhet i Rannebergen har Stensson tillsammans med andra pedagoger byggt upp en klassrumsmiljö där man varje dag arbetar strukturerat med läsning. Inspirationen och förebilden för denna undervisning har man hämtat från amerikanska pedagoger. Jag kommer i det följande avsnittet redogöra för modellen som den beskrivs av Lucy McCormick Calkins.

Lucy McCormick Calkins är grundare och initiativtagare till tankesmedjan Teachers Collage Reading and Writing Project och beskriver i sin bok (2001) utförligt hur lärarna inom projektet arbetar med läsning. Detta nätverk av lärare arbetar alla med språket utifrån läsning av skönlitteratur och utifrån elevernas eget skrivande. Man betonar att för att barn ska bli läsare måste de för det första ha tillgång till böcker som de själva har valt och de måste få tid att läsa. Lärarens undervisning kring läsning bygger på observationer av eleverna, vad de kan och vad som är nästa steg i läsutvecklingen. Lärarens uppgift är att stötta eleverna, vara "byggnadsställningar" ("scaffolds") runt dem tills de självständigt når nästa nivå. Undervisningen baseras på Vygotskys teorier: "Det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det imorgon att kunna göra självständigt" (Vygotsky 1999, s. 333). Jag kommer närmare att redogöra för denna teori under rubriken Teoretiska perspektiv på lärande (2.5).

Varför är det då så viktigt att läsa? Calkins betonar identifikationen, möjligheten att känna igen sig i litteraturen, samt förmågan att känna empati med andra människor. Genom läsningen kan man lära känna helt andra miljöer, kulturer och levnadsförhållanden än de egna och får på så sätt en bättre förståelse för andra människor.

För att skapa goda förutsättningar för läsning måste man låta litteraturen få en viktig plats i den dagliga planeringen, öka tillgången på böcker i klassrummet och hitta sätt att matcha eleverna mot rätt nivå på böcker. Det dagliga arbetet består av en läsverkstad med en återkommande struktur som beskrivs på följande sätt:

- Högläsning. Läraren läser högt för eleverna och använder sig av olika sorters texter, romaner, dikter, faktatexter, tidningsartiklar och bilderböcker.
- Minilektioner. Utifrån lärarens observationer undervisar hon eller han om något som eleverna har behov av för att komma vidare i sin läsning. Lektionen kan utmynnas i en uppgift som eleverna tar med sig i sin individuella läsning.
- Individuell läsning. Eleverna läser enskilt eller i par och samtalar också om det de läst. Samtidigt ägnar sig läraren åt läskonferenser med enskilda elever eller grupper. Gruppkonferenserna kan kallas strategilektioner.
- Lektionen avslutas med gemensam samling och återkoppling till minilektionen och den uppgift som gavs då.

Jag vill i det följande utveckla vad Calkins menar med de olika komponenterna i den dagliga strukturen och ge exempel.

Högläsning

Calkins refererar till amerikansk forskning (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson i Calkins 2001, s.51) som säger att högläsning är den viktigaste aktiviteten för att lägga grunden till att lyckas med den egna läsningen. Det räcker inte med att läsa högt för barn innan de kan läsa

själva utan högläsningen ska fortsätta genom skolans alla årskurser. Därför läser man i projektets skolor flera gånger om dagen, som start på dagen, inom minilektionerna, som stöd i andra ämnen och så vidare. Även Stensson (2006) betonar högläsningens roll. Den är ett sätt för läraren att stå modell för vad det innebär att vara läsare. Läraren kan stanna upp och tänka högt runt det lästa och inbjuda eleverna till att göra reflektioner. Denna strategi, att stanna upp och tänka, är något eleverna sedan kan använda sig av vid sin individuella läsning.

Minilektionen är, som namnet antyder, kort och kan handla om att stegvis undervisa om lässtrategier eller praktiska saker som hur man hittar tid att läsa i sitt dagliga liv. Minilektionen är inte ett samtal mellan lärare och elever utan är ett forum för undervisning där läraren specifikt lär ut något. Lektionen avslutas med att eleverna uppmanas att pröva det man talat om i sin egen individuella läsning och detta följs upp i slutet av läsverkstaden.

Individuell läsning

Eleverna läser tyst individuellt ca 30 minuter om dagen men de kan också under den tiden läsa i par eller samtala med en kamrat om det lästa. Under tiden som den individuella läsningen pågår har läraren läskonferenser med enskilda elever eller grupper av elever. Läraren för anteckningar under dessa konferenser för att kunna se utvecklingen hos eleverna. Konferenserna kan handla om hur läsningen gått sedan sist eller vara en hjälp för elever som just ska börja läsa en ny och svårare typ av böcker. Konferenserna skiljer sig åt i innehåll beroende på barnens ålder och hur långt de kommit i sin läsutveckling. Gruppkonferenserna kan kallas strategilektioner. Läraren arbetar då med en speciell lässtrategi som deltagarna i den lilla gruppen behöver undervisas i.

Återsamling

Som avslutning på läsverkstaden samlas hela klassen igen för att återkoppla till den uppgift som gavs och eleverna har möjlighet att dela med sig av sina erfarenheter.

Något som är återkommande i arbetet är användningen av läskamrater. Genom att låta eleverna tala med varandra parvis och sedan låta några dela med sig av sina tankar i den stora gruppen blir fler aktiva och även de tysta får chansen att låta sina tankar komma fram. Under den individuella läsningen talar barnen ibland parvis med varandra om texter de läst och prövar på så sätt på egen hand det de lärt sig under lärarens minilektion.

Stor vikt läggs vid att eleverna ska läsa böcker som är lagom svåra för dem. För att eleverna ska utvecklas som läsare måste de läsa böcker de förstår. Samtidigt måste de då och då utmanas att ta ett steg mot mer avancerade texter för att komma vidare. Det är i det skedet, menar Calkins, som läraren måste finnas med som stöd, för att vägleda eleven in i nästa fas i läsutvecklingen.

2.5 Teoretiska perspektiv på lärande

Den teoretiska utgångspunkten för de två undervisningsmodellerna, representerade av Chambers och Calkins/Stensson, som beskrivits ovan är det sociokulturella perspektivet som har sitt ursprung i L.S Vygotskys teorier. ”Det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det imorgon att kunna göra självständigt.” (Vygotsky 1999, s. 333). När vi bedömer ett barns intellektuella utvecklingsnivå, säger Vygotsky, använder vi oss oftast av tester som visar vad barnet kan klara på egen hand. Det vi tar reda på vid dessa tester är vad som hunnit mogna hos barnet fram till tidpunkten för testet, dess aktuella utvecklingsnivå. Han jämför denna bedömning med en trädgårdsmästare som i sin trädgård bara räknar med de träd som bär mogen frukt men inte de träd där frukten håller på att mogna. På samma sätt, menar han, måste man vid bedömningen av ett barns förmåga räkna med de funktioner som håller på att mogna. Genom att låta barnet lösa uppgifter som egentligen är lite för svåra för dess

intellektuella ålder tillsammans med någon som ger hjälp i form av exempel och ledande frågor kan man se vilka uppgifter barnet då klarar av att lösa. Skillnaden mellan det barnet klarar på egen hand jämfört med vad det klarar med någons hjälp kallar Vygotsky den närmaste utvecklingszonen.

Bra undervisning kännetecknas enligt Vygotsky av att den kommer före utvecklingen, dvs. den stimulerar de funktioner som ännu inte är mogna hos barnet utan som ligger inom barnets närmaste utvecklingszon.

Säljö (2000) beskriver hur den sociokulturella traditionen betonar samspelet mellan människor som ett sätt att göra dem delaktiga i de kunskaper som utvecklats inom ett visst område. I samtalet kan vi få del av kognitiv kompetens från mer erfarna personer. Man kan beskriva det som att den mer erfarna reser kommunikativa stöttor, scaffolds, runt den som ska lära sig. Enligt Gibbons (2006) innebär scaffolding att läraren tillfälligt ger det stöd som behövs, ett stöd som leder eleverna mot nya färdigheter och kunskaper och som tas bort när eleven kan utföra samma uppgift utan hjälp.

Säljö (2000) betonar i det sociokulturella perspektivet samspelet mellan individ och kollektiv. Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter och genom kommunikation förs dessa vidare. Kommunikationen har två sidor, en utsida vänd mot andra och en insida som är vårt eget tänkande. ”Språket är *samtidigt* ett kollektivt, interaktivt *och* individuellt sociokulturellt redskap” (Säljö 2000, s. 87). Språket medierar - tolkar - omvärlden för oss och gör att den blir begriplig.

Enligt Dysthe (2003) är kunskap i ett sociokulturellt perspektiv aldrig något isolerat och objektivet utan ingår i ett kulturellt och historiskt sammanhang och konstrueras i samarbete.

Mot detta ställer Säljö (2000) Piagets kognitivistiska syn på lärande som har sitt ursprung i rationalistisk tradition (av ratio – intellekt). Utveckling ses utifrån detta perspektiv som något som händer inuti individen. Intellektet utvecklas hos individen mot allt högre och mer abstrakta utvecklingsstadier. Dysthe (2003) beskriver den kognitiva inläringsteorin som ”en aktiv konstruktionsprocess där eleverna tar emot information, tolkar den, knyter ihop den med vad de redan vet och om så krävs omorganiserar de mentala strukturerna för att den nya förståelsen ska passa in” (s. 36). Just det aktiva inslaget är något som Säljö anger som en likhet med det sociokulturella perspektivet. Skillnaderna mellan det piagetanska och det sociokulturella perspektivet ligger enligt Säljö framför allt i hur man ser på barnets relation till omvärlden, kommunikationens roll och vilken roll artefakter – fysiska och intellektuella redskap – har för utvecklingen. Enligt Piaget sker utvecklingen genom att barnet med hjälp av egna observationer och aktiviteter drar slutsatser om hur omvärlden fungerar. I det sociokulturella perspektivet betonas istället att vår omvärld tolkas genom människors gemensamma verksamheter. Människor utvecklas i samspel med andra. I olika sociala situationer, t.ex. lek, medieras omvärlden för barnet och det lär sig vilka kulturella ramar som gäller för dess miljö (Säljö 2000, s. 66).

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med min undersökning är att empiriskt pröva en undervisningsmodell utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Jag vill undersöka vilka effekter när det gäller läsförståelse som kan utläsas utifrån en sådan undervisningsmodell. Jag vill genom att använda modellen inom ett begränsat område, nämligen högläsning, titta närmare på följande:

1. Vilka effekter får högläsning ur detta perspektiv på elevernas förmåga att

- samtala om och reflektera över texten,
- förstå orsakssammanhang och dra slutsatser,
- ställa frågor till texten,
- sammanfatta textens viktigaste tankar?

2. Vilka effekter på elevernas attityd till den lästa boken kan utläsas?

4 Metod

För att klart och tydligt kunna beskriva genomförandet av min undersökning vill jag först redogöra för hur tankarna gick vid val av metod. Inledningsvis var tanken att genomföra en slags aktionsforskning i mitt arbetslag på skolan där jag arbetar. Enligt Rönnerman (1998) innebär begreppet en forskningsansats som tar sin utgångspunkt i praktiken och som leder till förändring. Processen innehåller ett mönster med stegen planera, agera, observera och reflektera över förändringar. Under terminens gång tänkte jag därför i de två mellanstadieklasser där jag arbetar genomföra litteraturundervisning utifrån Calkins arbetsätt, som det beskrivits i kapitlet Teoretisk inramning (2.4). Därefter tänkte jag utvärdera arbetet med hjälp av observationer och elevintervjuer. Jag ville undersöka vad som händer med läsförståelsen och förmågan att reflektera över texter om man arbetar utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

För att få en mer kritisk utgångspunkt i mitt prövande av arbetsättet valde jag istället att göra en komparativ studie som innehåller både en kvantitativ och en kvalitativ del. Jag ville ha något att jämföra den nya undervisningen med och se om den hade några effekter jämfört med den tidigare. Studien närmar sig alltså det som Stukát (2005, s.55) kallar en kvasiexperimentell design. Man jämför då elever som fått pröva en ny undervisningsmetod med en kontrollgrupp. Stukát betonar att det är svårt att utvärdera undervisningen på detta sätt och att det därför även krävs observationer och kvalitativa analyser för att kunna bedöma resultatet. Jag valde därför att ha med både en kvantitativ och en kvalitativ del i undersökningen vilket beskrivs närmare under rubriken Genomförande (4.2).

4.1 Urvalsgrupp

Jag ville i denna studie undersöka läsförmågan hos elever som passerat den första läsinläringen och som kommit en bit i sin läsutveckling. Därför valde jag elever på mellanstadiet som studieobjekt. De bägge klasser som ingick i studien valdes på grund av att de har stora likheter och därför lämpar sig väl för jämförelser. Bägge klasserna består av åldersintegrerade elever i år 4-6 och ingår i samma arbetslag på en F-6-skola med ca 300 elever i Göteborgsområdet. Eleverna kommer alltså från samma upptagningsområde, ett socialt blandat område med både hög- och lågutbildade föräldrar. Skolans pedagogiska profil är Montessoripedagogiken. Klasserna är ungefär lika stora, 24 respektive 28 elever och har ända sedan år 1 och framåt undervisats av samma lärare i svenska, i år 1-3 respektive 4-6. De bägge klasserna har liknande sammansättning när det gäller elevernas ålder och kön. De består av ca hälften pojkar och hälften flickor och fördelningen över årskurser är likadan förutom att det finns färre elever i år 5 i den ena klassen. Med slumpens hjälp valdes klassen med 24 elever till undersökningsklass, i fortsättningen kallad u-klassen och den andra med 28 elever till jämförelseklass, kallad j-klassen. Ur dessa bägge klasser valdes sedan två jämförbara utvärderingsgrupper med hjälp av det förtest som beskrivs nedan.

4.2 Genomförande

Förtest

Som förtest användes delar av DLS läsförståelsetest (Järpsten & Taube 1997). Eleverna skulle där läsa en kort skönlitterär text och svara på flervalfrågor (Bilaga 1). Detta förtest genomfördes klassvis med samtliga elever. 22 elever i u-klassen deltog och bortfallet var två

elever som var frånvarande vid provtillfället. I j-klassen deltog alla 28 elever. För att kunna svara på frågorna behövde eleverna ha förmåga att hitta information på flera olika ställen i texten, kunna förstå ord och uttryck av sammanhanget samt kunna sammanfatta de viktigaste delarna i texten genom att numrera händelser i den i rätt ordning. Sammanlagt bestod testet av 7 frågor. Resultatet av förtestet redovisas i resultatkapitlet (5.1).

Med hjälp av förtestet valdes åtta elever ut ur varje klass för utvärdering efter undervisningens genomförande. Min ursprungliga tanke att hitta helt matchande par i de bägge klasserna visade sig svår att genomföra eftersom så många föräldrar lämnade negativa svar på det missiv som skickades ut (Bilaga 5). Genom att ange två olika svarsalternativ för godkännande i missivet blev det svårare för mig att hitta elever till utvärderingen. Jag gav möjlighet att svara ja till att delta i muntlig *och/eller* skriftlig utvärdering trots att jag ville ha samma elever med i bägge. De elever som bara ville medverka i den ena av dessa två utvärderingsformer kunde alltså inte komma i fråga och därför blev mitt urval mindre. Tanken var från början att jämföra elever med exakt samma resultat på förtestet i de bägge klasserna och att ta med ett antal elever med låga resultat i respektive klass tillsammans med ett lika stort antal elever med höga resultat på testet. På grund av att så många valde att inte delta blev urvalet begränsat. Jag valde istället att sätta samman grupper ur respektive klass vars medelvärden av resultatet på förtestet var jämförbara med varandra och fick på så sätt ett representativt urval. De åtta eleverna från u-klassen kommer i fortsättningen att kallas u-gruppen och motsvarande åtta elever ur j-klassen kallas följdriktigt för j-gruppen. U-gruppen bestod av fyra pojkar och fyra flickor: en elev i år 4, en i år 5 och sex i år 6. J-gruppen bestod av tre pojkar och fem flickor: en elev i år 4, tre i år 5 och fyra i år 6. Sammanlagt valdes alltså totalt 16 elever ut för utvärdering och analys.

Medelvärdet av u-gruppens och j-gruppens resultat på förtestet låg alltså nära varandra vilket redovisas i resultatkapitlet. Genom att göra detta representativa urval fick jag fram två jämförbara grupper som i den efterföljande utvärderingen kunde studeras komparativt i syfte att se vilka effekter den nya undervisningen gett.

Undervisning

Under ca 12 veckor, två gånger per vecka, besökte jag de bägge klasserna och högläste boken *Min vän Percy, Buffalo Bill och jag* av Ulf Stark (2004) för alla elever. Boken ingår i en trilogi som handlar om författaren Ulfs barndom och om hans vänskap med Percy. I den här boken är det sommar och Ulf åker tillsammans med sin familj till farmors och farfars land i Stockholms skärgård. Där finns sommarkompisen Klasse och Pia som Ulf blir kär i. Vännen Percy bjuder in sig själv till ön och ingenting blir som vanligt.

Jag läste för en klass i taget och läsningen ägde i bägge klasserna rum under förmiddagslektionerna. I j-klassen läste jag på traditionellt vis texten ”rakt upp och ned” utan någon annan bearbetning än enstaka förklaringar av svåra ord. Om lång tid förflutit sedan senaste lästillfället pga. lov gjorde jag själv korta sammanfattningar av vad som hänt i det senaste kapitlet. Eleverna satt på sina platser vid borden under läsningen vilket var det normala i den här klassen. Klassläraren följde läsningen på avstånd från sin arbetsplats där hon ibland sysslade med till exempel rättning under tiden. Presentationen av boken bestod av en kort introduktion av författaren och uppläsning av bokens baksidestext. Vid varje tillfälle läste jag ett kapitel ur boken vilket tog ca 20 minuter. Vid något tillfälle lästes två kapitel i följd.

I u-klassen hade läsningen följande uppläggning:

Eleverna satt under läsningen i halvcirkel och blev indelade i par med den som satt närmast. Paren fick vid många tillfällen arbeta tillsammans genom att samtala om texten. Klassläraren satt med i halvcirkeln och lyssnade aktivt till läsningen. Vid varje tillfälle lästes ett kapitel. Tillsammans med de nedan beskrivna aktiviteterna varade varje lästillfälle ca 30-40 minuter.

Under högläsningens gång undervisade jag klassen i alla de olika lässtrategier som beskrivs av Pearson (i Stensson 2006). En schematisk översikt av min planering ses nedan:

Att göra kopplingar	Kapitel 4
Att ställa frågor eller undra	Kapitel 7,9,10,18
Inferenser (förutsägelser, inre bilder, slutsatser, tolkningar)	Kapitel 1,2,3,5,12
Bestämna vad som är viktigt, återberätta	Kapitel 16
Att syntetisera, sammanfatta textens viktigaste tankar	Temat svartsjuka och olycklig kärlek: kapitel 17 m.fl.
Vad gör man då man inte förstår?	Läsa vidare: kapitel 14,15; ställa frågor: kapitel 10,18

Inför det första kapitlet fick eleverna se en projicerad bild av bokens omslagssida. Tillsammans diskuterade vi vad bilden föreställde. Mina frågor till eleverna var: ”Vad ser du? Vilken årstid är det? Hur känner personerna på bilden varandra?” Baksidestexten lästes upp och författaren presenterades.

Direkt efter läsningen av det första kapitlet samtalande vi om bokens miljö och personer. Vi diskuterade när bokens handling utspelar sig och hur man kan veta det. Tillsammans hittade vi markörer för 50-tal som nämns i texten, till exempel att fröken spelade orgel på skolavslutningen och hade ett skärp av ”äkta plast” och att mamman just hade fått tvättmaskin. Tillsammans gjorde vi också en sammanfattning av vilka personer som förekommit i kapitlet och deras relation till varandra. Syftet med denna lektion var att skapa förförståelse och träna på att göra förutsägelser om boken. Denna strategi övades också i samband med läsning av kapitel 5. När vi kommit så långt i boken lät jag eleverna på papper skriva ner vad de trodde skulle hända när Percy kommer till ön och träffar Ulfs familj och kompisar. Vid detta tillfälle deltog 20 elever och bortfallet var alltså 4 elever som var frånvarande vid tillfället. Resultatet redovisas under Resultat (5.2).

Några av lektionerna användes för att träna förmågan att skapa inre bilder, dra slutsatser och göra tolkningar. Vid exempelvis ett tillfälle fick eleverna parvis diskutera frågan: ”Hurdan är farfar?” Vi skrev gemensamt upp alla de olika ord som paren föreslog för att beskriva farfar och sedan ringade jag in de som verkligen stod i texten. De övriga var ju egna bilder och tankar som texten skapat. Jag visade också på de sägeverb som använts, ”skrek”, ”gormade”, ”ryade” och visade eleverna hur dessa ord hjälper oss att skapa bilden av en arg farfar. Vid ett annat tillfälle diskuterade vi personernas ålder och hur man kan veta något om det när det inte står klart uttryckt i texten. Man måste kanske hitta ledtrådar på andra sätt genom hur personerna beskrivs. Även vid detta tillfälle listade vi ord på tavlan och diskuterade vad som verkligen står i texten och vad man får tänka ut själv.

En lässtrategi som tränades var förmågan att göra kopplingar till sina egna erfarenheter. Eleverna fick fundera enskilt och i par samtala om vad kapitlet påminde dem om. De som

ville redovisade sedan sina tankar och vi listade alla associationer på tavlan. Det blev många associationer till besök på landet, bad och båtturer. Enligt Stensson (2006) handlar detta om att aktivera sina förkunskaper, sitt schema, och använda det för att förstå det man läser.

Att ställa frågor till texten och att undra är strategier som gör det lättare att förstå på ett djupare plan. Detta tränades vid åtminstone tre olika tillfällen. Vi diskuterade dels huvudpersonens egna frågor och funderingar som återges i texten och dels de frågor vi tillsammans formulerade.

Även att sammanfatta avsnitt av berättelsen och återberätta dem för en kamrat var något eleverna fick pröva på. Det omedelbara, praktiska syftet för eleverna var att vid dessa tillfällen redogöra för föregående kapitel för de elever som varit frånvarande eller att tillsammans hjälpas åt att fräscha upp minnet efter ett lov som gjort att det blivit uppehåll i läsningen.

Vid flera tillfällen under läsperioden och särskilt då boken började gå mot sitt slut samtalade vi om bokens tema, vad den egentligen handlade om. Tillsammans hittade vi de olika berättelserna i boken, de två olyckliga kärlekshistorierna, berättelsen om vänskap och svartsjuka och händelser i boken som hänger ihop och bildar mönster.

En metod jag använde var att, som Calkins (2001, s.59) beskriver det, ibland ”tänka högt” under läsningen för att på detta sätt fungera som en modell för klassen. Genom att titta upp från boken och högt dela med mig av mina tankar kring det lästa fick eleverna en förebild för hur en läsare kan göra då något är svårt att förstå eller då något i texten behöver bearbetas i tanken.

Utgångspunkten för undervisningen var att hela tiden ha ett sociokulturellt perspektiv, att de enskilda eleverna i samarbete och med läraren som stöd för lärande, scaffold (Gibbons 2006), skulle klara att tränga djupare in i texten än de hade kunnat göra på egen hand. I jämförelseklassen fanns inget sådant perspektiv utan där var det upp till varje enskild elev att förstå texten och själv göra sin tolkning av den.

Under hela den period då högläsningen pågick förde jag loggbok över undervisningsprocessen och vad jag observerade hos eleverna. Jag antecknade efter varje undervisningstillfälle mina reflektioner över vad eleverna sagt och vilka som varit aktiva i samtalet. Att skriva loggbok är ett sätt att hålla sina intryck vid liv i minnet och kunna gå tillbaka till anteckningarna vid ett senare tillfälle och närmare studera vad som faktiskt hände vid lektionstillfället.

Eftertest

Efter avslutad läsning fick eleverna i de bägge urvalsgrupperna som beskrivits under rubriken Förtest i detta kapitel göra två skriftliga utvärderingar. Den ena var en enkät (Bilaga 2) där eleverna i öppna svar fick uttrycka sin attityd till boken och beskriva vad de tyckte om eller inte tyckte om. Dessa frågor byggde till stor del på grundfrågorna i Chambers boksamtal (1994) vilka också användes i den följande muntliga utvärderingen (se rubriken Boksamtal nedan). Jag lät även eleverna betygssätta högläsningens boken för att på ett kvantitativt sätt kunna mäta elevernas attityd till den. De övriga enkätfrågorna handlade om att uttrycka sina tankar om bokens tema samt visa i vilken mån man identifierat sig med någon av huvud- eller bipersonerna. Jag ville på detta sätt se huruvida eleverna tagit sig in i texten på ett djupare plan. Brink (2005a) tar upp dessa utgångspunkter som ett sätt att analysera elevers förståelse av litteratur. Jag valde dessutom att låta eleverna svara på om de sett filmatiseringen av boken eftersom jag visste att en sådan fanns. Jag var intresserad av att få veta om de elever som sett filmen på något sätt påverkats av detta när det gällde att förstå den skrivna texten i boken.

Den andra skriftliga utvärderingen (Bilaga 3) var ett läsförståelseprov hämtat ur de nationella proven för år 5 (Skolverket 2007d) där ett textavsnitt ur den aktuella boken (Stark 2004) ingick. Eleverna fick veta att de skulle få läsa ett utdrag ur den bok vi just läst och sedan svara på frågor. De fick hela tiden ha texten framför sig och kunde gå tillbaka och läsa om den. Textutdraget var något förkortat jämfört med bokens original. Eleverna gav öppna svar på de sex frågorna. Dessa hade utformats för att testa elevernas förmåga att

- urskilja detaljer i texten,
- förstå orsakssammanhang,
- förstå språkliga uttryck,
- dra egna slutsatser med stöd i texten,
- utifrån texten formulera relevanta frågor.

Provets sista uppgift som gällde att ställa frågor till de beskrivna personerna ändrades något till att omfatta frågor till alla personer i boken och inte bara de som förekommer i textutdraget.

Gruppernas betygssättning av boken jämfördes för att utvärdera eventuella skillnader i attityd gentemot boken och resultaten av läsförståelseprovet jämfördes för att se om det fanns några skillnader i resultat när det gällde läsförståelsen. De båda skriftliga utvärderingarna analyserades sedan djupare och elevsvaren studerades ur ett kvalitativt perspektiv. På detta sätt fick studien både en kvantitativ och en kvalitativ del. Analysen beskrivs närmare under rubriken Bearbetning och analys (4.3).

Eleverna i urvalsgrupperna fick efter de skriftliga utvärderingarna även delta i en muntlig utvärdering som kan beskrivas som en semi-strukturerad intervju (Stukát 2005, s.39) där ett antal huvudfrågor ställdes men också individuella följdfrågor. Denna intervju genomfördes i grupp, dvs. med de åtta elever ur varje klass som valts ut som utvärderingsgrupp. Som modell användes Chambers boksamtal (1994).

Boksamtal

Ingen av eleverna hade tidigare haft boksamtal enligt Chambers modell. Därför genomfördes med respektive grupp ett pilotboksamtal där jag läste en fristående berättelse (Nilsson 1993) som vi sedan samtalade kring. Samtalet spelades in för att testa inspelningsutrustningen och för att vänja eleverna vid situationen. Detta boksamtal ägde rum i samma lokal som det följande ”riktiga” boksamtalet. Syftet med att använda audioinspelning var att kunna fokusera helt och hållet på eleverna och det pågående samtalet och inte behöva göra minnesanteckningar under själva samtalets gång. Man hade istället kunnat göra en videoinspelning och på så sätt fått med andra aspekter som kroppsspråk och mimik hos de deltagande eleverna. Jag tror dock att en videoinspelning skulle ha hämmat eleverna mer än en audioinspelning och fått dem att bli mindre aktiva i samtalet.

Boksamtalen kring Ulf Starks bok ägde rum under förmiddagstid för bägge grupperna och tog lika lång tid, ca 40 minuter. Vi följde strukturen i Chambers modell och använde oss av grundfrågorna samt några specialfrågor. Grundfrågorna var:

Jag undrar...

... om det var något speciellt du gillade i boken?

... om det var något du inte gillade?

... om det var något du inte förstod eller tyckte var svårt?

... om du lade märke till några mönster eller kopplingar? (Chambers 1994, s.98.)

Även specialfrågorna: ”Hur lång tid tog det för berättelsen att utspela sig?” samt ”Vem är det som berättar historien?” användes. Dessa specialfrågor var samma för bägge grupperna. Under samtalen antecknade jag på blädderblock i olika spalter vad eleverna sa och samtalen spelades in i sin helhet. Avslutningsvis ställdes en metafråga (Brink 2005b, s.248) som handlade om hur eleverna upplevt själva boksamtalen och vad som varit positivt eller negativt med denna modell.

4.3 Bearbetning och analys

Som beskrivits under rubriken Eftertest (4.2) ovan gjordes en kvantitativ analys av elevernas betygssättning av boken. Ett medelvärde av betyget räknades fram för respektive urvalsgrupp och jämfördes. Bedömning av läsförståelseprovet gjordes enligt författarnas anvisningar och medelvärdet av utvärderingsgruppernas resultat räknades fram. De bägge boksamtalen transkriberades i sin helhet förutom de partier där jag som lärare sammanfattar vad som skrivits upp på blädderblocket innan samtalet går vidare. Syftet med transkriberingen var att sedan kunna läsa texten många gånger och göra jämförelser med texten i de skriftliga utvärderingarna. Genom att frågorna delvis var desamma i den skriftliga enkäten som i boksamtalen kunde jag använda mig av triangulering för att kunna göra jämförelser mellan de olika undersökningsmetoderna. Stukát (2005) beskriver metodtriangulering som en kombination av olika metoder i syfte att nå längre med det sammantagna resultatet. Även frågorna i läsförståelseprovet hade kopplingar till frågorna i boksamtalen och jämförelser mellan svaren kunde göras även där. En del av analysen av boksamtalen var också att med hjälp av den transkriberade texten studera vilka som varit aktiva i gruppen och hur ordet fördelades. De loggboksanteckningar som gjorts lästes igenom och jämfördes med resultaten av de olika utvärderingarna, både de skriftliga och den muntliga.

4.4 Undersökningens tillförlitlighet och giltighet

För att säkerställa tillförlitligheten i denna studies kvantitativa del har stor noggrannhet iakttagits vid urvalsförfarandet genom användandet av ett väl känt läsförståelsetest normerat för åldersgruppen. Likaså eftertestets läsförståelseprov är noggrant utprovat eftersom det ingår i Skolverkets nationella prov för år 5. Man får därför utgå från att det mäter vad det ska mäta, nämligen läsförståelse. Det finns dock faktorer som kan påverka tillförlitligheten negativt: Eftersom förtestet består av flervalfrågor kan resultatet påverkas av gissningseffekten. Däremot är det liten risk för misstolkningar av svaren. Det omvända gäller för eftertestets läsförståelseprov som består av öppna frågor. Där uteblir gissningseffekten men eftersom eleverna själva skriftligt formulerar svaren kan de i vissa fall vara svårtolkade och formulerade på ett annat sätt än vad som anges i provets bedömningsanvisningar. Trots detta anser jag att bedömningen är riktig med tanke på att jag tidigare har använt detta prov och då gjort samma bedömningar som mina kollegor.

För att öka tillförlitligheten i den kvalitativa delen av undersökningen har jag använt mig av metodtriangulering och jämfört resultaten av den skriftliga och muntliga utvärderingen samt mina loggboksanteckningar. Frågorna i utvärderingarna svarar väl mot mina frågeställningar och mäter alltså det jag ville ta reda på.

Meningen med denna studie är inte att visa på ett generaliserbart resultat kring läsförståelse i allmänhet utan syftet har varit att studera effekterna av en undervisningsmetod inom ett mycket begränsat område och under kort tid. För att kunna se mer långtgående effekter av en undervisningsmetod krävs naturligtvis studier av longitudinell karaktär.

4.5 Etik

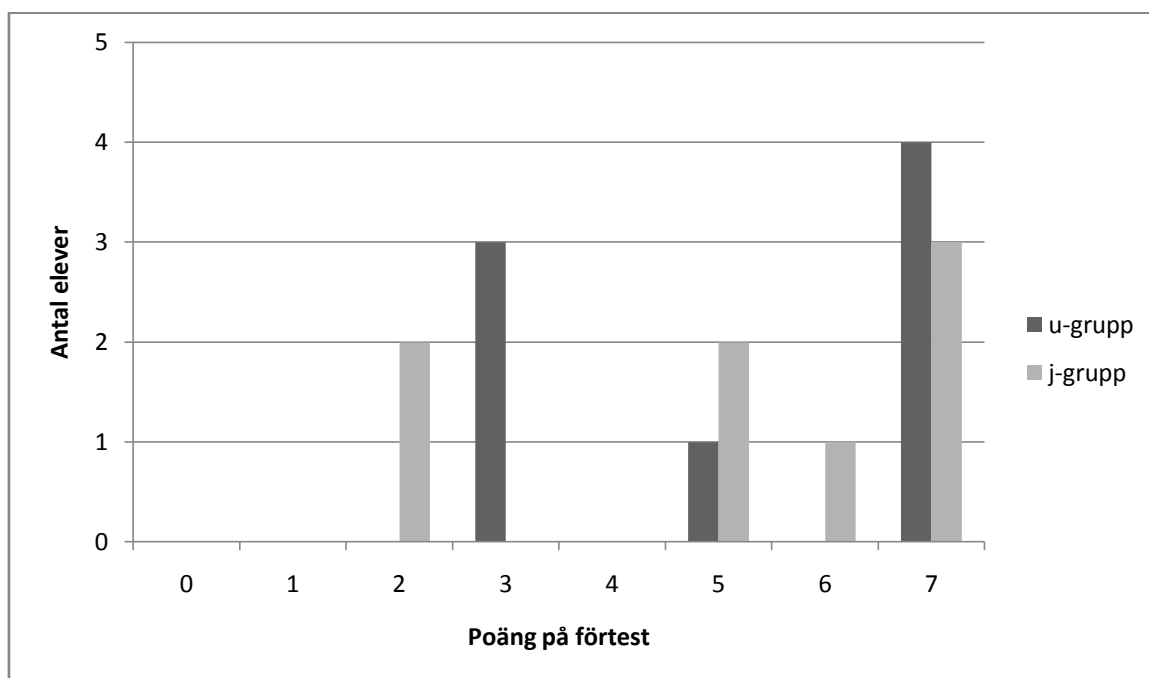
Jag har följt de forskningsetiska regler som gäller genom att informera elever och föräldrar om den pågående undersökningen. Enligt Stukát (2005) ska de som berörs informeras både om studiens syfte och om att deltagandet är frivilligt. Initialt informerade jag elever och föräldrar om studien i stora drag och gav möjlighet att tacka nej till deltagande via e-mail (Bilaga 4). Det var dock inte frivilligt att lyssna till högläsningboken vilket jag inte ser som ett etiskt problem då det ju är ett normalt inslag i undervisningen. Likaså deltog alla i förtestet eftersom denna typ av kartläggning är vanligt förekommande i skolan. Ett missiv (Bilaga 5) skickades ut och endast i de fall då föräldrarna gett sitt tillstånd genom att skriftligt besvara detta missiv togs eleverna med i urvalsgrupperna. De deltagande elevernas identitet har skyddats genom att varken deras namn, klassbeteckning eller skolans namn angetts. Eleverna informerades om att den färdiga studien kunde komma att publiceras elektroniskt men att deras identiteter skulle behandlas konfidentiellt vilket också framgick av missivet.

5 Resultat

I detta kapitel kommer jag att redovisa resultaten av förtest och eftertest samt redovisa mina loggboksanteckningar. Resultaten presenteras som en jämförelse mellan de två urvalsgrupperna, u-gruppen som representerar de elever som fick ta del av undervisning ur ett sociokulturellt perspektiv och j-gruppen som representerar de elever som fungerade som kontrollgrupp.

5.1 Förtest

Det förtest (Bilaga 1) som genomfördes beskrivs i Metodkapitlet under rubriken Genomförande (4.2). Maxpoängen på testet var 7 poäng. Medelvärdet av u-klassens poäng var 5,36. I j-klassen blev medelvärdet 4,96 poäng. I medeltal skiljde det alltså 0,4 poäng mellan klasserna. Ur klasserna valdes sedan grupper om åtta elever per klass utifrån resultatet av förtestet. Dessa grupper kallas i studien u-gruppen (undersökningsgruppen) och j-gruppen (jämförelsegruppen). De valda gruppernas medelvärde på förtestet var 5,25 poäng för u-gruppen och 5,13 poäng för j-gruppen. Även om spridningen i resultat ser lite olika ut ligger de bägge gruppernas medelvärden mycket nära varandra och jag anser därför att de bägge grupperna är fullt jämförbara. Jag tog också hänsyn till att en del elever haft hög frånvaro under den period läsningen pågick och valde att inte ta med någon i urvalsgrupperna som hade en närvaro lägre än 80 % av lästillfällena. De flesta hade dock betydligt högre närvaro än så och i medeltal låg närvaron i u-gruppen på 93 % och i j-gruppen på 99 %. De bägge gruppernas poängresultat på förtestet fördelades enligt följande (figur1):



Figur 1

5.2 Loggboksanteckningar

Enligt mina loggboksanteckningar framgår det att ca en tredjedel av eleverna i u-klassen var aktiva i de samtal som fördes i helklass i samband med läsningen. När eleverna fick samtala i par var alla aktiva. Något som engagerade många elever var frågan huruvida farfar verkligen var den riktige Buffalo Bill eller om han inbillade sig. Dessa olika tolkningar diskuterades och vi letade tillsammans i texten efter ledtrådar till de bägge tolkningarna.

Vid ett tillfälle fick eleverna skriva ned sina förutsägelser kring vad som skulle hända i berättelsen när Percy kommer till ön (se 4.2 Undervisning). Drygt hälften av eleverna förutsåg vid denna tidpunkt att det skulle bli en kärlekshistoria där Percy och Pia var inblandade. Av dem som gjorde denna förutsägelse var det flera (6 stycken) som tillade att Ulf därför skulle bli utanför/avundsjuk/svartsjuk.

Vid ett senare tillfälle gjorde en flicka i u-klassen en spontan förutsägelse utifrån sin tolkning av texten. Vi var inne i en diskussion kring vad det var Percy gjorde på morgnarna när han försvann. Flickan kopplade till ett ställe i texten (Stark 2004, s.148) där det stod om Buffalo Bill när han red på sin skimmel att ”han var bara femton år”. ”Och jag är bara tio”, säger Percy då. Flickans tolkning av detta var att Percy också skulle rida vilket var precis vad som hände.

Mina anteckningar visar att det var stora skillnader i mottagandet av boken i de bägge klasserna. I j-klassen lyssnade alla tyst till läsningen. Några verkade lyssna mer koncentrerat och en del skrattade till på roliga ställen men det var överlag inga stora reaktioner. I u-klassen visade eleverna intresse och engagemang genom att de snabbt samlades i ring när jag kom och genom att de lyssnade mer aktivt. Många elever skrattade högt på flera ställen i boken och visade tecken på att leva sig in i berättelsen.

5.3 Skriftlig utvärdering – enkät

En av frågeställningarna i denna studie handlar om attityden till den lästa boken. I den enkät jag genomförde direkt efter avslutad högläsning fick eleverna betygssätta boken på en skala från 1 till 5. Syftet med den skattningen var att kvantitativt mäta attityden till boken och på så sätt ta reda på i vilken mån eleverna uppskattat berättelsen eller ej. Jag ville se om det fanns några skillnader i attityd mellan de två grupperna. Resultatet blev att boken i u-gruppen fick 3,44 i medelbetyg och i j-gruppen 2,81.

I enkäten (Bilaga 2) ställde jag också ett antal öppna frågor där eleverna själva formulerade sina svar. Frågornas formulering utgick från Chambers (1994) boksamtalsmodell samt Brink (2005a). Jag kommer att redogöra för elevernas svar fråga för fråga och ge en sammanfattande kommentar till svaren. Med svaga läsare avses de fyra elever i varje grupp som fick lägst poäng på förtestet, mellan 2 och 5 poäng. De så kallade starka läsarna är de fyra i varje grupp som fick 6-7 poäng på förtestet.

Berätta vad du tyckte bäst om i boken.

Två elever i u-gruppen lämnar allmänna svar som går ut på att boken var rolig. Fyra nämner specifika händelser i boken som de uppskattat och två lämnar inget svar på frågan.

I j-gruppen lämnas också två övergripande svar, att boken var rolig eller bra skriven. Fyra nämner specifika händelser och två tyckte bäst om slutet.

Kommentar: Det finns inget klart mönster över vilka elever som lämnar vilka svar. Både bland de svaga och starka läsarna i bägge grupperna finns exempel på att man nämner enstaka händelser men också på att man uttrycker sig övergripande.

Berätta vad du tyckte sämst om i boken.

Två elever i u-gruppen skriver att de inte vet. De övriga svaren handlar alla om att vissa partier varit långsamma:

Det var lite mycket farfar.

Slutet när de pratade hela tiden.

Lite seg ibland.

I j-gruppen är svaren lite mer spridda. En skriver: vet inte, två beskriver enskilda händelser de ogillat, två tyckte början var dålig, en slutet och två tyckte inte om boken i allmänhet.

Kommentar: I u-gruppen finns det ingen som säger sig ogilla boken i sin helhet vilket det gör i j-gruppen. I u-gruppens svar ses fler exempel på att man motiverar sitt svar och förklarar varför man är negativ:

Jag är inte så intresserad av sånt (skalbaggar).

Nästa fråga gällde elevernas identifikation med personerna:

Vem tycker du att du liknar mest av personerna i boken? Berätta varför!

I u-gruppen är det tre elever som identifierar sig med Percy, två pojkar och en flicka. De motiverar sitt val med att Percy är lite busig eller att han alltid har något på gång. En flicka väljer Klasse för att han verkar snäll. Fyra elever, av bägge könen, svarar att de inte liknar någon i boken eller att de inte vet.

I j-gruppen svarar en flicka hästen Svarten och motiverar sitt val väl. Tre stycken, en pojke och två flickor, väljer Percy med motivationen att han bestämmer och är busig, hjälper sina vänner eller ”bjuder på sig själv”. Fyra elever svarar ingen eller ”Pia om jag måste välja för hon är en tjej”.

Kommentar: Hälften av eleverna i respektive grupp hittar ingen person att identifiera sig med. De återfinns både bland de svaga och de starka läsarna. Dessa elever ger också boken i sin helhet lägre betyg än vad gruppen i medeltal gör. De elever som identifierar sig med någon i boken är på motsvarande sätt de som överlag är mest positiva till den.

Majoriteten av dem som identifierar sig med en person i boken väljer Percy och ingen väljer Ulf. Detta är intressant eftersom samma elever definierar Ulf som bokens huvudperson i det följande boksamtat. Under rubriken Jämförande analys (5.6) följer ytterligare analys och jämförelser mellan de olika utvärderingarnas delar.

Nästa enkätfråga anknyter till min frågeställning om vilka effekter undervisningen får på elevernas förmåga att sammanfatta en texts viktigaste tankar:

Vad tror du författaren vill säga med sin bok? Vad handlar den mest om?

För att bedöma detta svar studerade jag förståelsen av boken utifrån tre kvalitetsnivåer: på en första nivå läser man boken som en rad händelser som personerna är med om. Dessa händelser beskrivs direkt i texten, på textbas-nivå (Kintsch & Rawson 2007). På nästa nivå ser man hur boken beskriver en del av Ulfs barndom och tar upp frågor om vänskap mellan kompisar och att bli kär. Dessa frågor ligger inom elevernas erfarenhetsvärld. På ett djupare plan, ett plan som kräver läsning mellan raderna och förmåga att göra tolkningar, upptäcker läsaren de två parallella historierna om olycklig kärlek, Ulfs gentemot Pia och farfars gentemot farmor.

I u-gruppen är det en elev som ger ett svar på den första nivån, fyra på den andra och tre elever som lämnar svar motsvarande den tredje, tolkande nivån:

Boken handlar mest om olycklig kärlek.

Att kärleken är svår...

I j-gruppen är det en elev som ger ett svar på den första nivån och sju som lämnar svar motsvarande den andra nivån:

Den handlar mest om att Ulf blir kär. Han vill kanske säga att det är alltid bra med vänner.

I j-gruppen är det ingen som nämner det djupare temat olycklig kärlek.

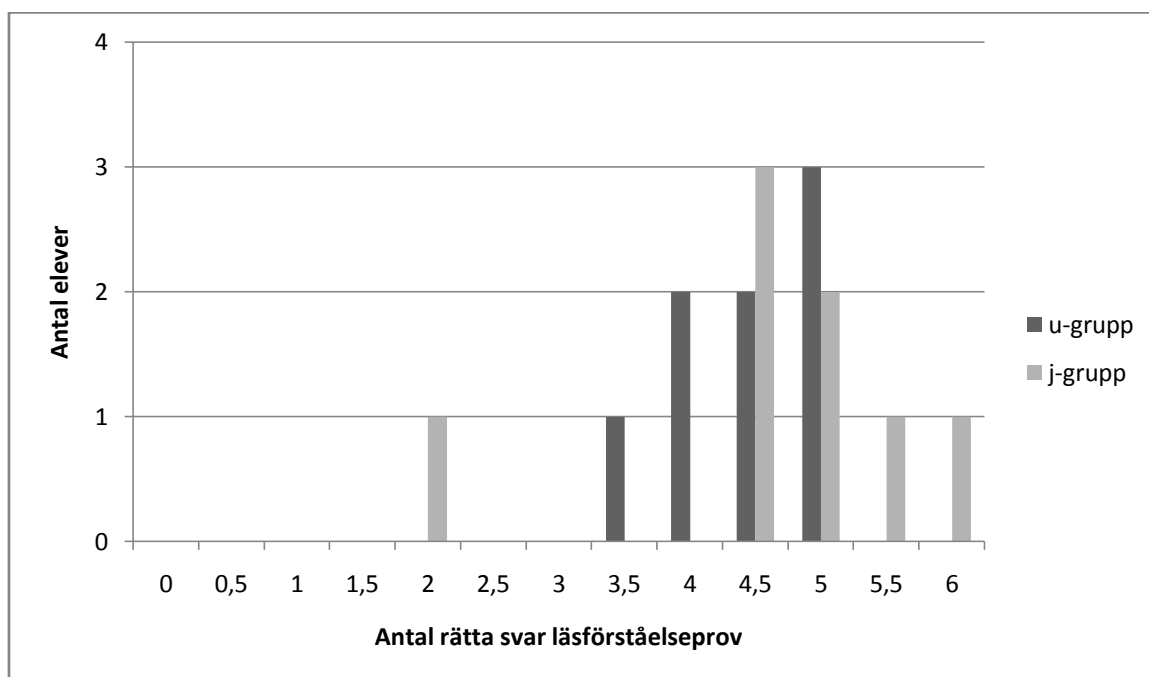
Kommentar: De elever som visar prov på den djupaste tolkningsnivån återfinns alla i u-gruppen.

Har du sett filmen?

Jag hade under terminen hört elever prata om att det fanns en filmatisering av boken och tog med denna fråga för att se vilka som sett filmen och på vilket sätt detta i så fall påverkade förståelsen av den skrivna texten. Enligt enkäten hade tre elever i u-gruppen och två i j-gruppen sett filmen men inte nyligen. Resultatet redovisas under rubriken Skriftlig utvärdering – läsförståelse (5.4).

5.4 Skriftlig utvärdering – läsförståelse

Efter avslutad högläsning genomfördes en skriftlig utvärdering med hjälp av ett delprov hämtat ur de nationella proven i svenska för år 5 (Skolverket 2007d). Provet var ett läsförståelsetest där det gällde att läsa ett utdrag ur Ulf Starks bok (2004) och svara på frågor om texten (Bilaga 3). Maximalt kunde man få 6 poäng på detta prov. En kvantitativ jämförelse av antalet korrekta lösningar visar att u-gruppen hade ett genomsnitt på 4,44 rätta svar jämfört med j-gruppens 4,63. I urvalsgrupperna som ju är jämförbara på grund av likvärdiga resultat på förtestet (se Metod 4.2) var det alltså jämförelsegruppen som lyckades bäst. Resultatet ses i figur 2 nedan.



Figur 2

Kommentar: Urvalsgrupperna består endast av 16 elever och det är därför vanskligt att dra några slutsatser ur kvantitativ synpunkt utifrån detta resultat. Det är däremot intressant att se på skillnaden i spridning hos de båda grupperna. Spridningen i resultat är betydligt större hos

j-gruppen än hos u-gruppen där resultatet är mer homogent. Spridningen innebär att i j-gruppen är klyftan mellan svaga och starka läsare större.

För att bättre kunna analysera resultaten valde jag att dela upp de bägge grupperna i ytterligare två undergrupper. De fyra elever i varje urvalsgrupp som enligt förtestet är de svagaste läsarna (poäng 2-5) kommer i fortsättningen att kallas u1 respektive j1-elever och de fyra starkaste läsarna i respektive grupp (poäng 6-7) kommer att kallas u2 respektive j2-elever. Delgrupp u1 och j1 hade samma medelvärde (3,5 poäng) på förtestet och u2 och j2-grupperna hade 7 respektive 6,75 poäng i medelvärde.

Medelvärdet av de olika delgruppernas resultat på den skriftliga utvärderingens läsförståelseprov såg ut på följande sätt:

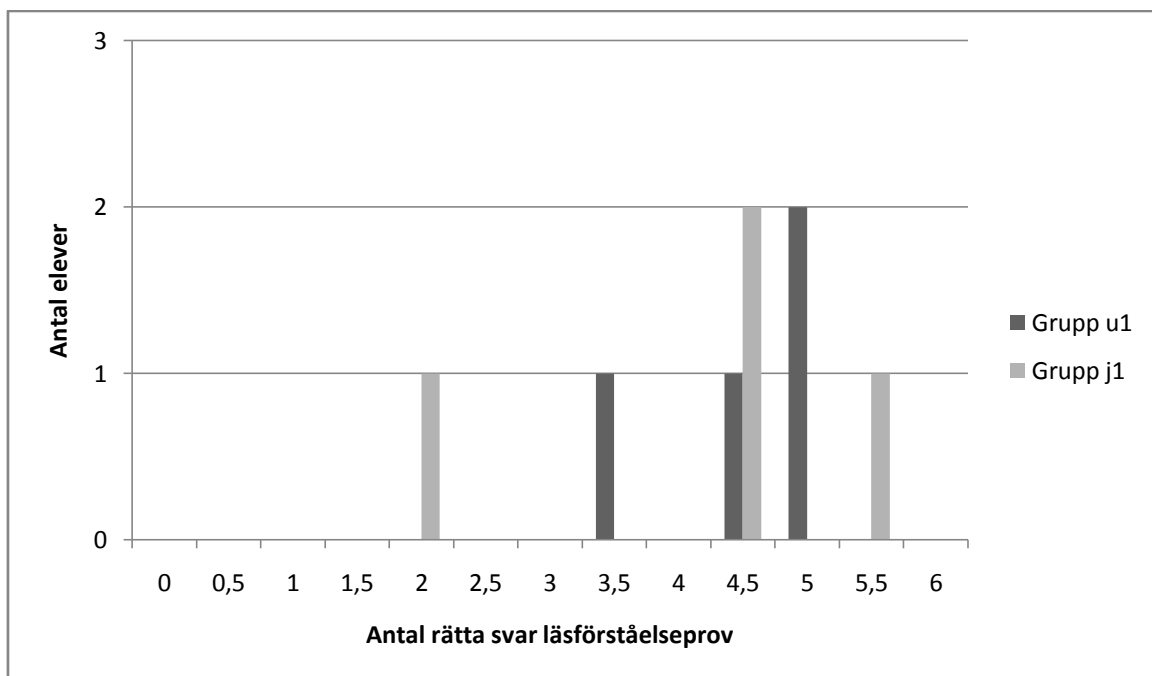
Delgrupp u1: 4,5

Delgrupp j1: 4,13

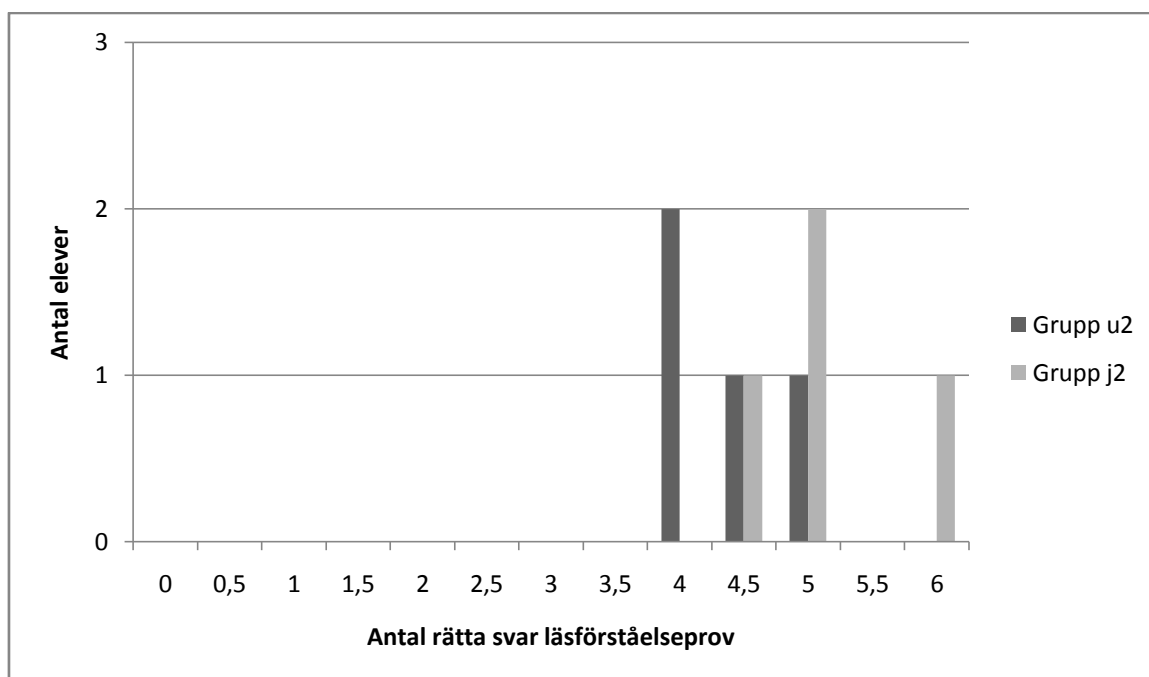
Delgrupp u2: 4,38

Delgrupp j2: 5,13

Se också figur 3 och 4 för en mer detaljerad redovisning av de olika gruppernas resultat.



Figur 3



Figur 4

Kommentar: Här syns att spridningen i j-gruppen framför allt återfinns i delgruppen j1 som ju uppvisar stora skillnader i resultat jämfört med delgrupp u1.

I detta läsförståelsetest lyckades alltså de svaga läsarna i u-gruppen bättre än de starka läsarna i samma grupp. Det kan noteras att det enligt provets anvisningar för bedömning krävs 4 korrekta lösningar för att målen för år 5 ska anses vara nådda.

För att få en överskådlig bild av resultaten utifrån ett kvalitativt perspektiv väljer jag att beskriva de olika delgruppernas styrkor och svagheter med utgångspunkt i de förmågor som testats i provet. Provet består av sex frågor och det som provas är:

- att urskilja detaljer i texten (fråga 5),
- att förstå orsakssammanhang (fråga 1 och 2),
- att förstå språkliga uttryck som vill ge en bild av hur människor tänker eller uttrycker sig (fråga 3),
- att dra egna slutsatser med stöd i texten (fråga 4),
- att utifrån texten formulera relevanta frågor (fråga 6). (Skolverket 2007d).

När det gäller att förstå orsakssammanhang kräver fråga 2 en mer kvalificerad läsförståelse än fråga 1 och eleverna visade där upp stora kvalitetsskillnader i sina svar. ”Av ett mer utvecklat svar framgår att berättaren ville agera simlärare”, sägs det i anvisningarna (Skolverket 2007d, s.7). För att markera skillnaden mellan enkla och mer utvecklade svar gav jag på denna fråga ett halvt eller ett helt rätt. Samma sak gäller för fråga 5 där jag markerade skillnaden mellan ofullständiga och fullständiga svar genom poängen. För ett fullständigt svar krävdes enligt min bedömning att eleven både skrev att Ulf hämtade Percy med båt *och* att han togs på släp tillbaka in till land. Ett ofullständigt svar bedömdes alltså inte som felaktigt men gav endast ett halvt rätt.

Resultat Delgrupp u1

Gruppen u1-elever klarar att dra egna slutsatser med stöd i texten. Majoriteten kan också förstå orsakssammanhang men endast en elev visar prov på ett mer utvecklat svar på fråga 2:

Han berättade för Percy hur han skulle göra.

Majoriteten kan också förstå språkliga uttryck.

Eleverna i denna grupp ställer många relevanta frågor till personerna i boken. En återkommande fråga till farfar är:

Är du Buffalo Bill?

En svårighet för hälften av denna grupp är att urskilja detaljer i texten.

Resultat Delgrupp j1

Majoriteten i denna grupp klarar att förstå orsakssammanhang men alla lämnar mindre utvecklade svar på fråga 2:

Han hoppade inte i för att han såg Pia komma.

Att dra egna slutsatser samt urskilja detaljer går bra för de flesta i gruppen. En elev har stora svårigheter med de flesta uppgifterna. Eleverna i denna grupp ställer färre frågor än u1-gruppen men frågorna är i de allra flesta fall relevanta. Flera av frågorna handlar om personernas känslor för varandra:

Farmor: Varför dumpar du inte Buffalo Bill?

Resultat Delgrupp u2

För gruppen u2-elever framkom att de alla kan förstå orsakssammanhang (fråga 1). Ingen har dock ett utvecklat svar på fråga 2 och två lämnar långa, icke godkända svar som har karaktären av egna reflektioner:

Han tyckte nog att det var ganska kallt och ville vara i vattnet så kort tid som möjligt.

Samtliga i denna grupp kan dra egna slutsatser med stöd i texten samt urskilja detaljer. Tre av eleverna har dock inte fullständiga svar på den fråga (5) som testar denna förmåga.

Denna delgrupp ställer flest frågor till texten i genomsnitt och för alla elever utom en handlar de om vilka känslor personerna i boken har till varandra:

Varför gifte du (farfar) dig med din fru som inte älskar dig?

Svagheten i gruppen ligger i att hälften har svårigheter att förstå språkliga uttryck samt att de, som i fråga 2 och 5, lämnar svar som inte riktigt svarar på frågan men som ändå kan vara långa och utförliga.

Resultat Delgrupp j2

Eleverna i denna grupp har alla godkända svar på alla frågor utom i ett fall när det gäller att själv formulera frågor till texten. Det är dock bara en elev som lämnar ett mer utvecklat svar på fråga 2 som handlar om att förstå orsakssammanhang. På motsvarande sätt är det hälften av eleverna som ger ett fullständigt svar på fråga 5 som handlar om att urskilja detaljer i texten:

Ulf tar honom på släp med sin lilla båt.

En elev formulerar inga frågor till texten. De övriga ställer flera frågor var med relevans till texten. Flera av frågorna har anknytning till detaljer i texten:

Varför började du (farfar) prata engelska?

Sammanfattning skriftlig utvärdering - läsförståelse

Den förmåga som flest elever totalt visade prov på att klara var att dra egna slutsatser med stöd av texten. Dock blir fråga 4 som testar denna förmåga i det här testet ganska lätt att svara

på om man läst hela boken och inte bara det utdrag som testet grundar sig på. Att Ulf tycker om Pia är svårt att missa om man läst hela boken.

En svårighet som visar sig i fråga 5 är att inte bara *urskilja* detaljer i texten utan också att tydligt *redogöra* för dem i svaret. En elev som svarar att ”Ulf hämtade Percy med båt” tycker kanske det är självklart och onödigt att berätta att Ulf tog Percy på släp och att han alltså var kvar i vattnet och inte togs upp i båten. Följden blir att fråga 5 istället för att testa läsförståelse testar hur väl man kan uttrycka sig i skrift.

Fråga 2 vållade också en hel del problem. Där svarar hälften av u-gruppseleverna och drygt hälften av j-gruppseleverna på ett mindre utvecklat sätt, nämligen att orsaken till att Ulf inte hoppade i vattnet var att han såg Pia komma. Enligt provets anvisningar innebär det att man har en mer utvecklad läsförmåga om man istället svarar att Ulf skulle stå på bryggan och agera simlärare, vilket var den huvudsakliga anledningen till att han inte hoppade i vattnet. Att Pia kom var inte den direkta orsaken till hans handlande. En elev i u-gruppen och en i j-gruppen visar prov på denna mer kvalificerade läsförmåga.

Att förstå språkliga uttryck innebar i detta test att citera uttryck i texten som visar att Ulf är självsäker. Tre elever i u-gruppen och två i j-gruppen klarar inte detta.

Vid en jämförelse mellan delgrupp u1 och j1 ser man att u-gruppen lyckades bättre med att förstå språkliga uttryck och att dra egna slutsatser med stöd i texten medan j1-gruppen var bättre på att urskilja detaljer. U1-gruppen ställde fler frågor till texten än vad j1-gruppen gjorde.

När det gäller delgrupp u2 och j2 är det tydligt att j2-gruppen lyckats betydligt bättre överlag. De har godkända svar på i stort sett alla frågor även om bara en elev har ett mer utvecklat svar på fråga 2 samt att hälften av j2-eleverna har ofullständiga svar när det gäller att urskilja detaljer i texten (fråga 5).

Svårigheterna i u2-gruppen visar sig i förmågan att förstå och uttrycka orsakssammanhang (fråga 2) samt att förstå språkliga uttryck. Endast en elev i u2-gruppen ger ett fullständigt svar på fråga 5. Utmärkande för u2-gruppen är att de i flera fall lämnar långa svar fyllda med egna reflektioner som inte har stöd i texten samt att de ställer många frågor till personerna i boken.

När det gäller förmågan att ställa frågor till texten ställde u-gruppen i genomsnitt fler frågor och frågorna hade i de flesta fall anknytning till personernas känslor. I j-gruppen ställdes färre frågor och deras innehåll handlade dels om känslor men också till stor del om detaljer i texten.

I bägge grupperna fanns elever som sett filmatiseringen av boken. Hade detta någon effekt på förståelsen av boken, undrar man? Efter att själv ha sett filmen konstaterade jag att det inte var till någon hjälp att ha sett den när det gäller att besvara frågorna i detta läsförståelsetest. Just denna scen skiljer sig nämligen påtagligt från bokens scenario och risken är snarare att man blir förvirrad och lämnar felaktiga svar när innehållet i boken efterfrågas. Tre elever i u2-gruppen hade sett filmen. Deras svar skiljde sig inte från de övrigas och svaren följde bokens handling och inte filmens. I j1-gruppen hade två elever sett filmen. De verkade inte heller nämnvärt påverkade av filmen utan lämnade svar utifrån bokens innehåll.

5.5 Resultat boksamtal

Denna del av utvärderingen, den muntliga, testar inte bara elevernas förmåga att förstå skriven text utan också i hög grad förmågan att samtala om texter samt reflektera över dem vilket är ett av kursplanens mål för svenska i år 5 (Skolverket 2000, s. 99). Det är också en av mina frågeställningar: vilka effekter får högläsning ur ett sociokulturellt perspektiv på elevernas förmåga att samtala om och reflektera över texten?

Boksamtalen genomfördes, som beskrivits tidigare under rubriken Genomförande (4.2), i grupper, u-gruppen och j-gruppen, och tog ca 40 minuter för respektive grupp. Jag använde mig vid samtalen av Chambers modell, ”Jag undrar”- samtal, vilket också beskrivits tidigare. Jag kommer i det följande att redogöra för hur samtalen utföll i de bägge grupperna och lämna sammanfattande kommentarer runt varje frågeställning.

I u-gruppen var ordet ganska jämnt fördelat. Alla utom en elev var ungefär lika aktiva. Denne elev var yngst i gruppen och uttryckte vid ett tillfälle något som kan tolkas som en känsla av utanförskap. I j-gruppen var ordet mer ojämnt fördelat. En pojke stod för merparten av inläggen och där fanns två flickor som bara talade då de fick en direkt fråga. Totalt sett hade j-gruppen betydligt fler ”vet inte”-svar på frågorna.

De inledande frågorna handlade om vad eleverna gillat respektive ogillat i boken. I u-gruppen svarade man:

Den var rolig.

Lite spännande.

Man fick skratta mycket.

Det händer mycket.

Barnen konverserade roligt med varandra.

Gruppen var samstämmig i detta. En elev gav ett konkret exempel men i övrigt handlade det om bokens egenskaper, generellt.

I j-gruppen gavs svar som:

Det var bättre när de var på landet.

Den var rolig, boken, när de skulle spionera på nudisterna.

När de skulle rida på hästen och att han blev snäll.

När Ulf tänkte på äckliga saker för att vänja sig av med att vara kär.

Två elever tyckte inte det fanns så mycket positivt att säga och en tyckte boken blev bättre efter ett tag, ”när Percy kom”. Här gavs få generella bedömningar utan inläggen handlade i stor utsträckning om att beskriva enstaka händelser i boken.

Kommentar: För bägge grupperna gäller att den som svarar först på frågan om vad de tyckte om i boken anger tonen för resten av gruppen. I u-gruppen svarar förste man att ”den var rolig” och i j-gruppen säger den första personen ”När de var på landet.” Man ser i transkriptionen att jag som lärare ställer uppföljande frågor som t.ex. ”Finns det något ställe som du kommer ihåg?” i u-gruppen och ”Vad tänker du allmänt om den?” i j-gruppen. Trots detta blir trenden att u-gruppen uttrycker sig mer generellt om boken än j-gruppen.

När det gällde det man inte tyckte om i boken svarade u-gruppen:

Det handlade för mycket om farfar.

För mycket om hästar

Den var lite seg på ett ställe.

För mycket miljöbeskrivning.

Konstigt slut.

Här fanns alltså en blandning av synpunkter på bokens innehåll och på hur den är berättad.

I j-gruppen svarade man:

Det var tråkigt när de var i stan.
Texten var inte så bra skriven.
Jag störde mig på ordet `gunatt`.
Hon Pia kom upp hela tiden.
Farfar var konstig.
Man visste inte hur gamla de var.
Ulf slog Percy utan anledning.

Även här fanns en blandning av kritik riktad mot form respektive innehåll.

Kommentar: I j-gruppen härrör sig mycket av kritiken från känslan av att inte förstå. Flera av de negativa synpunkterna gjordes därför till frågor och sattes upp i frågespalten.

Nästa punkt i samtalet var att tillsammans samla frågetecken, saker man undrat över eller som varit svårt att förstå.

Frågorna i u-gruppen var:

Hur gick det för Ulf och Pia?
Var farfar Buffalo Bill?
Hur gick det på slutet?
Vad tyckte familjen om Percy när de hade träffat honom?
Varför ville Pia dansa med Percy?

Någon tyckte att man inte riktigt förstod allt om man inte läst de tidigare böckerna i serien. (Här följde en diskussion om de övriga två böckerna i trilogin och huruvida man behöver läsa dem i ordning. Enligt min mening är de helt fristående.)

I j-gruppen kom som nämnts tidigare en del frågor upp under rundan då man nämnde negativa synpunkter och dessa frågor sattes upp under frågerubriken:

Hur gamla var de?
Var farfar Buffalo Bill?
Varför ändrade sig farmor?
Varför gifte sig farmor med farfar när hon inte tyckte om honom?
Varför blev farfar snäll när han träffades av blixten?

Kommentar: Den fråga bägge grupperna ställer är huruvida farfar verkligen var Buffalo Bill på riktigt. Skillnaderna ligger i att j-gruppen ställer fler frågor som handlar om oklarheter i berättelsen medan u-gruppen tenderar att ställa frågor om hur det gick för personerna i boken.

Nästa punkt gällde vilka kopplingar läsaren gör till sitt eget liv eller till andra texter. I u-gruppen tänkte någon på filmen, att vara på farfars och farmors land, på att bygga kojor, att bada på sommaren, vara med kompisar på sommaren, göra pilar till en bäge, hälsa på kompisar på landet. Samtliga gjorde alltså kopplingar till sådant de själva varit med om.

I j-gruppen pratade man om att ha med sig en kompis på landet, att åka båt, bli slagen av eller slå sitt syskon, en tecknad film där någon spionerade, filmen Min vän Percys magiska gymnastikskor (ingår i trilogin). Här var svaren mer blandade och handlade både om egna upplevelser och om andra berättelser.

Kommentar: I bägge grupperna görs ganska givna kopplingar till egna erfarenheter eller till berättelser med anknytning till författaren. Mer djupgående kopplingar till erfarenheter av att vara olyckligt kär eller till känslor av avundsjuka och svartsjuka tas inte upp. Om detta beror på att inga sådana kopplingar görs eller att det är för känsligt att tala om i grupp är svårt att veta.

Att se mönster är den sista punkten i boksamtalet och är nog den svåraste och mest abstrakta. I bägge grupperna fick eleverna här hjälp att komma vidare genom följdfrågan ”Vad handlar boken om egentligen?”

I u-gruppen hittade man kärlekshistorien med Pia som ett återkommande mönster genom berättelsen. Någon tyckte att boken mest handlade om alla spännande saker Ulf och Percy är med om medan någon annan sa att det handlar om vänskap. Gruppen instämde i att det handlar om vänskap.

I j-gruppen tog man upp språkliga uttryck som ”gunatt” som ju återkommer flera gånger, och att det handlar om Pia och kärleken till henne. Boken handlar om kärlek, menade man. Någon tyckte att Percy hela tiden gör det han vill, att han är självständig.

Kommentar: I båda grupperna kommer man gemensamt fram till att bokens tema är kärlek eller vänskap och kärlek.

I bägge grupperna ställde jag någon gång under samtalet frågorna:

Vems berättelse är det?

Vem är huvudperson?

I u-gruppen gick åsikterna isär. En del tyckte Ulf, en del Ulf och Percy eller Ulf och farfar. Gruppen var ganska överens om att man ser Percy tydligare framför sig än Ulf trots att det är Ulfs tankar man får inblick i. Ulf beskriver vad Percy säger och gör och därför lär man känna honom.

I j-gruppen blev denna diskussion kortare och man tyckte antingen Ulf eller Ulf och Percy.

Kommentar: Vid en jämförelse med den skriftliga enkäten ser man att den person eleverna identifierar sig med, i den mån de gör det, är Percy. Inte någon identifierar sig med Ulf. Ändå är han en given huvudperson för många av eleverna i bägge grupperna.

Samtalet gick sedan in på att lite djupare diskutera det som antecknats i de olika spalterna, speciellt det som återkommit i flera spalter. I u-gruppen tog en flicka upp att den krossade stenen, den som farfar kastade nedför berget, skulle betyda att farfar hade blivit fri och inte var ledsen längre. Flera tyckte att man vill veta vad som hände sedan och man ville inte ha ett öppet slut. ”Varför började farmor tycka om farfar i slutet?” var en av frågorna hos u-gruppen. Någon trodde det berodde på att han slutar vara sur och blir snällare och då kan farmor tycka om honom. En flicka sa att hon tror farmor blev rädd när farfar blev skadad och att hon insåg hur mycket hon tyckte om honom. En av u-gruppens frågor var vad familjen tyckte om Percy. Gruppen tog fram flera exempel på att farfar verkade tycka mer om Percy än om Ulf och att Ulf kände sig avundsjuk.

I j-gruppen blev det en lång diskussion om pojkarnas ålder. De flesta trodde 10-13 år. På frågan om varför farmor gifte sig med farfar när hon inte var kär hittade gruppen gemensamt exempel ur texten som förklaringar. Även i denna grupp ställdes frågan om varför farmor ändrar sin inställning till farfar. Två alternativa svar kom upp: att farfar ändrar sig och blir snällare först och då kan farmor tycka om honom samt att farfar blir gladare och snällare när farmor börjar tycka om honom. En diskussion om orsak och verkan alltså. Någon undrade varför de inte skilt sig redan och detta ledde till en intressant diskussion om när berättelsen

utspelar sig. Hur var det att skilja sig på den tiden då boken utspelar sig? Bara två elever hade tänkt på att boken kanske inte utspelar sig i nutid. De som hade tänkt på det hänvisade till att språket i boken var gammaldags eller så hade man listat ut Ulf Starks ålder med hjälp av författarbilden och tänkt att han var barn för länge sen. Ingen av eleverna i j-gruppen kunde ge exempel från texten som tidssignaler.

En fråga bägge grupperna tog upp var om farfar är Buffalo Bill på riktigt. I u-gruppen diskuterades möjligheten att farfar blev ”lite galen” då han blev träffad av blixten och trodde att han var Buffalo Bill. I j-gruppen uttryckte två elever att han kanske var det på riktigt och andra sa att de inte visste. Detta trots att den historiske Buffalo Bills riktiga namn nämns tidigt i boken och att klassläraren i j-gruppen googlade på namnet och visade klassen en bild av William Frederick Cody som han ju hette.

Kommentar: Att bestämma berättelsens tid och miljö var något som u-gruppen gjort tillsammans under arbetet med boken. För j-gruppen däremot var detta nyheter och inte på något sätt självklart.

Mot slutet av samtalen ställde jag en metafråga kring boksamtalet i sig och frågade grupperna vad det tyckt om att diskutera boken på detta sätt (Brink 2005b). I u-gruppen uttryckte man att det var intressant att få reda på vad andra tyckt och att man ser boken från ett annat perspektiv.

I j-gruppen svarade några att de inte visste vad de tyckte om boksamtalet. Några sa att man förstår mer eller får fler tankar om boken och några tyckte det var långtråkigt.

I u-gruppen frågade jag också vad de tyckt om att arbeta med högläsningens boken på detta nya sätt som inneburit att de fått diskutera boken i samband med läsningen. Någon tyckte att det varit bra att få höra andras tankar om boken men det fanns också någon som tyckte att det blev tråkigt och tröttande efter ett tag.

5.6 Jämförande analys

Vid en jämförelse mellan de olika frågeställningarna i enkäten, läsförståelseprovet och boksamtalet samt loggboksanteckningarna kunde följande resultat ses:

Mellan de bägge grupperna märktes en tydlig skillnad i attityd till Ulf Starks bok. Både i enkäten och i boksamtalet framgick det tydligt att undersökningsgruppen var mer positiv till boken än jämförelsegruppen. Däremot tog eleverna inte alltid upp samma exempel på vad de tyckte var positivt respektive negativt med boken i de olika utvärderingsformerna. Resultatet av elevernas attityder till boken stämmer väl överens med vad jag själv i enlighet med mina observationer noterat i loggboken: i u-klassen mottogs läsningen av boken på ett mycket mer positivt och engagerat sätt än i jämförelseklassen.

Jag ville i undersökningen se om förmågan att förstå orsakssammanhang och dra slutsatser påverkades. Med utgångspunkt i den skriftliga utvärderingens läsförståelseprov fann jag inga större skillnader mellan grupperna. I boksamtalet syns dock en kvalitativ skillnad mellan de orsakssamband som diskuterades i respektive grupp. U-gruppen gav fler förslag på abstrakta och symboliska tolkningar medan diskussionen i j-gruppen tenderade att bli mer pragmatisk:

... han stod bredvid en svart, krossad sten, det är väl att han blev lite fri, när stenen var krossad (u-gruppen).

Då tänkte han typ, har jag varit lite aggressiv och så, kanske borde ändra mig (j-gruppen).

I den skriftliga utvärderingens läsförståelseprov ställde u-gruppen i genomsnitt fler frågor till texten än vad j-gruppen gjorde. Hos u-gruppen fanns också en tendens att brodera ut provsvaren och tillföra egna funderingar. Både i provet och i det följande boksamtalet fanns det en skillnad i innehållet i frågorna eleverna ställde: u-gruppens frågor handlade i högre grad om personernas känslor och hur det gick för dem sedan medan j-gruppens frågor handlade mer om detaljer och oklarheter i texten.

En fråga som diskuterades i bägge grupperna under boksamtalet var huruvida farfar verkligen var Buffalo Bill eller om han trodde att han var det. Denna fråga kom upp för första gången under boksamtalet i j-gruppen medan den fanns med redan i den individuella, skriftliga utvärderingen hos flera elever i u-gruppen.

I bägge grupperna klarade majoriteten att sammanfatta bokens allmänna tema av vänskap och kärlek vid den skriftliga enkäten samt i boksamtalen. Det var dock bara i u-gruppen som man i enkäten specifikt uttryckte att det handlar om olycklig kärlek och svartsjuka.

6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet av studien utifrån syftet. Först görs en tillbakablick över den metod jag valde och därefter diskuteras slutsatserna av studien.

6.1 Metoddiskussion

Jag valde att genomföra studien med elever som jag redan kände väl och tidigare hade arbetat med. I och med att jag redan hade en relation till dessa elever upplevde jag att eleverna hade förtroende för mig som pedagog även om undervisningsmetoden var ny (för undersökningsklassen). Samtidigt är det naturligtvis svårare att förhålla sig neutral i sitt arbete när man redan har kunskaper om elevernas förmåga på olika områden. Frågan om objektivitet och neutralitet gör sig också påmind när det gäller hela det komparativa upplägget. Hur mycket påverkade min egen inställning klasserna när det gäller de två skilda sätten att läsa högt? Min strävan har hela tiden varit att ge bägge klasserna en så positiv upplevelse som möjligt av boken och själva läsningen har skett med engagemang och inlevelse i bägge klasserna. Även om jag redan innan undersökningen tog sin början inspirerats av tankarna om reflekterande läsning, som de framställts av Stensson (2006), försökte jag inta en kritisk hållning. Undersökningens syfte har varit att pröva om det verkligen blir några effekter av denna annorlunda undervisning.

En lärdom jag drar av formuleringen i det missiv jag skickade ut var att jag genom att ange två olika svarsalternativ för godkännande gjorde det svårare för mig att hitta elever till utvärderingen. Jag gav möjlighet att svara ja till att delta i muntlig *och/eller* skriftlig utvärdering trots att jag ville ha samma elever med i bägge utvärderingsformerna. De elever som bara ville medverka i den ena av dessa två utvärderingsformer kunde alltså inte komma i fråga.

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med min undersökning var att pröva ett sätt att arbeta med högläsning utifrån ett sociokulturellt perspektiv där eleverna var aktiva och samspelade med varandra och med läraren under läsningens gång. Klasskamrater och lärare skulle fungera som stöd för lärande, scaffolds (Gibbons 2006), och lärandet skulle ske inom den närmaste utvecklingszonen (Vygotsky 1999). Jag ville undersöka om detta arbetssätt på något sätt påverkade förståelsen av texten samt förmågan att samtala om och reflektera över den. Jag ville också se om förmågan att ställa frågor samt attityden till högläsningens boken påverkades.

Resultatet av läsförståelseprovet i den skriftliga utvärderingen visar att de svaga läsarna i undersökningsgruppen lyckades bättre än de svaga läsarna i jämförelsegruppen. Det verkar alltså som att undervisningen har stärkt och lyft de svaga läsarna till en högre nivå. Detta stärker det jag inledningsvis trodde mig veta: att det framför allt för de svaga läsarna är viktigt med specifik undervisning runt läsning och lässtrategier för att ge dem nödvändig stöttning i sitt lärande. Däremot hade de starka läsarna sämre resultat i undersökningsgruppen jämfört med de starka läsarna i jämförelsegruppen. Man kan nog inte säga att de starka läsarna blivit sämre utan resultatet förklaras snarare genom att de starka läsarna i u-gruppen i vissa fall svävat ut i egna reflektioner till den grad att de inte längre faller inom bedömningen för godkänt. Det finns också i denna grupp (u2) oförklarliga överhoppade frågor där man inte skulle förvänta sig detta. I och med att urvalsgruppen är liten kan man inte dra några generella

slutsatser av det kvantitativa resultatet. Det intressanta blir istället att närmare studera hur eleverna har svarat och försöka utläsa något av detta.

Det fanns hos u-gruppen en benägenhet att brodera ut provsvaren i den skriftliga utvärderingen och komma med egna reflektioner. U-gruppen ställde också fler frågor än vad j-gruppen gjorde. På så sätt speglar resultatet den undervisning u-gruppen fått ta del av. Man kan tänka sig att eleverna på detta sätt ville vara mig som lärare till lags och svara på det sätt jag visat dem under undervisningens gång. De visar i så fall prov på en sorts övergeneralisering genom att ibland lägga till längre funderingar än vad som krävs.

Jag ville i undersökningen se om förmågan att förstå orsakssammanhang och dra slutsatser påverkades. Detta var något som undersökningsklassen tränade vid flera tillfällen under terminen under min ledning och i samarbete med varandra. Det blev som synes i resultatkapitlet inga större skillnader i denna förmåga när den mättes i läsförståelseprovet men det är ändå intressant att se skillnaden i tolkningsdjup som illustreras i boksamtalens tankegångar. U-gruppen visade där prov på förmåga att dra slutsatser på ett djupare, mer symboliskt plan vilket jag ser som en följd av undervisningen där gruppen under terminen redan tidigare deltagit i diskussioner på en tolkande nivå. Det är intressant att se att frågan om farfar var Buffalo Bill på riktigt eller ej togs upp i bägge grupperna. I u-gruppen var detta något som diskuterades under läsningen och den igångsättande frågan från min sida var då ”Vad har hänt med farfar?” efter att vi läst om hur blixten slår ner i farfars fötter och hans uppträdande förändras. Diskussionen i boksamtalen blev också helt annorlunda när det gällde denna fråga. I j-gruppen var många tveksamma och kunde inte ta ställning. I u-gruppen argumenterade man för att farfar nog blivit lite galen av blixtnedslaget och dessutom gärna ville vara som Buffalo Bill som han ju beundrade. Jag tycker mig här kunna se effekterna av den stöttning, scaffolding, som min fråga representerade (Gibbons 2006). Den satte igång tankar som fick mogna under läsningens gång och effekten blev att eleverna förmådde se orsakssammanhang på en djupare nivå.

I bägge grupperna klarade de flesta att sammanfatta bokens allmänna tema av vänskap och kärlek vid den skriftliga enkäten. Det var dock bara i u-gruppen som man tolkade temat på ett sätt som man får anta går utanför elevernas erfarenhetsvärld, nämligen att det även handlar om olycklig kärlek och svartsjuka. Detta tema var något som klarlades i samtalen under läsningens gång. Resultatet går alltså att koppla direkt till undervisningen vilken i detta fall gjort att eleverna förmått se ytterligare en dimension i berättelsen.

När det gäller förmågan att samtala och reflektera fann jag vid boksamtalen att den grupp som inte tidigare fått möjlighet att samtala om boken hade ett uppdämt behov framför allt av att få ställa frågor och diskutera det som varit svårt. Det blev där tydligt att j-gruppen inte tidigare hade fått hjälp att hitta ledtrådar i texten för att på så sätt dra egna slutsatser. Detta är något som Reichenberg (2008) betonar som viktigt i skolans undervisning. En väsentlig del av j-gruppens boksamtal handlade därför om frågor om tid och miljö i boken.

Undersökningsgruppens samtal rörde sig på en djupare nivå eftersom de redan under terminen kommit en bit på väg och var vana vid att samtala om boken. Boksamtalet i den gruppen blev på så sätt en fortsättning och fördjupning av de samtal som redan förts i klassrummet.

I många fall säger eleverna helt andra saker under boksamtalet än vad de tidigare svarat i den enskilda enkäten. Framför allt gäller detta j-gruppen där man ju inte haft möjlighet att prata sig samman. I u-gruppen skiljer sig svaren också åt men inte i lika hög grad. Att ändra sina svar behöver inte ses som något negativt, enligt min mening. Det är snarare ett utslag av att man i samarbete med andra får nya impulser och idéer som man inte tänkt på själv. På så sätt blev boksamtalet i sig en sociokulturell lärandemiljö där de deltagande eleverna i samarbete med varandra och med läraren som stöttande förebild/vuxen kom till djupare slutsatser än de

gjorde en och en. Vid boksamtalet sågs också exempel på interaktion mellan eleverna utifrån de olika roller eleverna tog. Samtalet leddes in på olika spår beroende på hur den första personen valde att uttrycka sig och detta mönster följdes sedan av de andra.

Innehållet i de frågor som ställdes av de respektive grupperna skilde sig åt genom att u-gruppens frågor mer handlade om en personlig relation till bokens personer medan j-gruppens frågor i större utsträckning handlade om oklarheter och detaljer i texten. Detta var genomgående både i läsförståelseprovet och i boksamtalet.

Det tydligaste resultatet i min undersökning ligger i skillnaden i attityd till Ulf Starks bok. Undersökningsgruppen var överlag mer positiv till boken än jämförelsegruppen. Förståelse och attityd till en bok hänger enligt min mening tätt samman. Det man inte förstår tycker man inte om att läsa eller lyssna till. Exempel på sådana negativa attityder är något jag mött hos många tidigare elever. Efter att ha läst några kapitel vill eleven byta bok med motiveringen att boken inte var så bra som han/hon trott eller att boken var ”konstig”. Vad eleven egentligen säger är att han eller hon inte lyckats ta sig in i bokens handling på ett sådant sätt att läsningen blir njutbar. ”I want children to know what it is to open a good book and be opened by that good book. /- - / We read the page and suddenly, chapter by chapter, our lives unfold” (Calkins 2001, s. 13). För läsare som inte på detta sätt lyckas ”öppna” berättelsen blir läsningen endast ett mödosamt arbete som inte ger något tillbaka och eleven blir lätt en ”bokbytare” som tycks tillbringa mer tid med att leta efter roliga böcker än med att faktiskt läsa dem.

Det är också intressant att se hur attityden till boken och elevernas förmåga att identifiera sig med personerna i berättelsen hänger samman. Analys av barns identifikation med litterära personer är något som gjorts av Lars Brink (2005a). I min studie var de elever som inte identifierade sig med någon av personerna också de som tyckte sämre om den än de som hittat någon att känna igen sig i. Jag ser i det här sammanhanget identifikationen som ett mått på förståelse, att man lyckats leva sig in i texten till den grad att man lär känna personerna i den och får en bild av vilka de är. Eleverna identifierade sig lättare med Percy än med Ulf trots att många upplevde att Ulf är huvudpersonen. För barn är det kanske svårt att se att jagberättaren inte alltid är bokens huvudperson. Efter flera genomläsningar framträder Percy nästan som en sorts frälsargestalt, en katalysator som genom sin närvaro ställer allting på sin spets och åstadkommer genomgripande förändringar för människor i sin omgivning. En sådan person vill många identifiera sig med.

Något som var genomgående i flera av de moment som ingick i studien; undervisning, boksamtal och skriftlig utvärdering, var samstämmigheten och intrycket av gruppsamarbete som kännetecknade u-gruppen. Under högläsningen upplevdes u-klassen som en sammanhållen grupp som levde sig med i historien och skrattade högt tillsammans. Resultaten av den skriftliga utvärderingen visade liten spridning och även under boksamtalet visade gruppen prov på gott samarbete inte minst genom att ordet var jämnt fördelat. I j-klassen lyssnade var och en enskilt till högläsningen och reaktionerna var individuella. Likaså var det en stor spridning i resultaten av den skriftliga utvärderingens läsförståelseprov. Klyftan mellan de svaga och de starka läsarna var där tydligare än i u-gruppen. Under boksamtalet var flera elever tysta medan andra dominerade. De parallella jag drar är att de olika gruppernas beteende speglar de två olika teoretiska utgångspunkter för lärande som legat till grund för undervisningen. För u-gruppen var utgångspunkten ett sociokulturellt perspektiv där lärandet skedde i samarbete medan j-gruppens perspektiv snarast representeras av Piaget. Enligt Piagets konstruktivistiska syn på lärande är människan aktiv och skapar själv sin kunskap utifrån det vi upplever (i Dysthe 2003). Dessa erfarenheter ska helst göras på egen hand utan att vuxna ingriper och förklarar. I j-gruppen pågick lärandet till stor del hos eleven själv på ett

individuellt plan. Inget samspel med omgivningen förekom utan eleverna gjorde på egen hand sina tolkningar av texten inombords. U-gruppen däremot deltog i en process där de tillsammans och med lärarens stöttning, scaffolding, bearbetade texten successivt. Denna bearbetning blir synlig i utvärderingarna och har bidragit till att lyfta de svaga läsarna.

Ett problem med de diskussioner som fördes under undervisningens gång var den svåra balansgången mellan att bara ta emot det som sades och att som vuxen värdera det. Här säger Chambers (1994) att det är viktigt att återföra eleverna till texten genom att helt enkelt fråga ”Hur vet du det?” Att som lärare vara den som ger eleverna nödvändig scaffolding och inte övergå till att förmedla färdiga tolkningar av texten är en utmaning som inte får undervärderas.

Även om inga klart uttydbara resultat kan utläsas när det gäller läsförståelse, som den testas i ett läsförståelseprov hämtat ur nationella prov, är det en klar skillnad i upplevelsen av boken och läsningen av den. Att skapa lustfyllda läsoplevelser är en viktig del av det pedagogiska arbetet mot att utveckla goda läsare i skolan. Engagemanget hos u-gruppen speglar enligt min mening just denna läslust, glädjen i att dela en gemensam läsoplevelse. Även förmågan att göra egna reflektioner utvecklades på ett sätt som inte kunde ses hos j-gruppen vilket framför allt blev synligt i boksamtalen. Det är av yttersta vikt att skolan skapar tid och möjligheter för eleverna att ta del av just sådana lustfyllda läsoplevelser för att befrämja deras utveckling till självständiga läsare. Högläsning i sig är en form av scaffolding där eleverna får modeller för läsning och där de får ta del av berättelser som de kanske inte på egen hand hade kunnat ta sig in i (Calkins 2001, s.51).

I inledningen till denna studie tar jag upp vikten av att våra elever utvecklas till goda läsare som behärskar de literacy-kompetenser som krävs i dagens samhälle. Som det beskrivs av till exempel Barton (2007) är literacy så mycket mer än att kunna läsa och skriva i dess bokstavliga mening. Att kunna samspeja med andra i sociala situationer liksom att utveckla vårt sätt att tänka är enligt honom också en del av literacy-begreppet. För skolans del är det nödvändigt att arbeta med svenskämnet utifrån denna vidgade syn för att eleverna ska ha möjlighet att fungera i en allt mer litterat värld.

Fortsatt forskning

I min genomförda studie har implementeringen av den nya undervisningsmetoden skett på ett komprimerat sätt och inte så som den beskrivs i Stenssons (2006) och Calkins (2001) modeller. Meningen är ju förstås att man undervisar eleverna om en lässtrategi i taget under en period, först genom att läraren modellerar strategin och sedan att eleven prövar på egen hand med lärarens stöd och slutligen använder strategin självständigt och automatiskt. Det är just genom detta som det sociokulturella perspektivet framträder, att eleverna i morgon klarar av att göra det de gör i samarbete idag (Vygotsky 1999). Syftet var dock inte att lära eleverna strategierna på lång sikt utan att tillämpa undervisningsmetoden i arbetet med en specifik text.

Mina funderingar runt fortsatt forskning inom detta område är att göra en mer långtgående studie över tid där man följer elever som arbetar med läsning utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Det skulle vara mycket intressant att få följa elever från den första läsinläringen och flera år framöver och med hjälp av fortlöpande observationer och utvärderingar kartlägga dessa elevers läsutveckling.

Referenser

- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Brink, L. (2005a). Bröderna Lejonhjärta. En receptionsstudie i år 3. I L. Kåreland (Red.), *Modig och stark-eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola* (s.155-176). Stockholm: Natur och Kultur.
- Brink, L. (2005b). Boksamtal under mellanåren. I L. Kåreland (Red.), *Modig och stark-eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola* (s.203-252). Stockholm: Natur och Kultur.
- Calkins, L. McCormick. (2001). *The Art of Teaching Reading*. [u.o] Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Chambers, A. (1994). *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Norstedts Förlag AB.
- Danielsson, M., Ollmark, L., Wirsén, C. & Wänblad, M. (2004). *Rut & Knut tittar ut på urtiden. Stenar och dinosaurier*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2008). *Literacy-i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Järpsten, B. & Taube, K. (1997) *DLS Läsförståelse*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget.
- Kintsch, W. & Rawson, K. A. (2007). Comprehension. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The Science of Reading: A Handbook* (s. 209-226). Chichester: Wiley-Blackwell.
Hämtat 31 mars 2009, från <http://reader.eblib.com.ezproxy.ub.gu.se>
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2008). *Vad är lättläst?* Specialpedagogiska skolmyndigheten.
Hämtat 22 april 2009, från <http://www.spsm.se>
- Nilsson, U. (1993). Älskade lilla gris. I L. Furuland & M. Örvig (Red.), *Djurboken* (s.170-178). [u.o] En bok för alla.
- Perfetti, C. A. & Landi, N. & Oakhill, J. (2007). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The Science of Reading: A Handbook* (s. 227-247). Chichester: Wiley-Blackwell.
Hämtat 31 mars 2009, från <http://reader.eblib.com.ezproxy.ub.gu.se>
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. [u.o]: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2000). *Kursplaner och betygskriterier*.
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*.
Hämtat 21 februari 2009, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1369>

- Skolverket. (2007a). *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och världen.* Rapport nr 305.
Hämtat 17 april 2009, från <http://www.skolverket.se/sb/d/193>
- Skolverket. (2007b). *PISA 2006 - 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse.* Rapport nr 306. Stockholm: Statens Skolverk.
- Skolverket. (2007c). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007.* Rapport 304. Stockholm: Statens Skolverk.
- Skolverket. (2007d) *Nationellt ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 5, vårterminen 2007 och 2008.*
- Skolverket. (2009). *Kursplaner och betygskriterier.*
Hämtat 21 februari 2009, från
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>
- Stark, U. (2004). *Min vän Percy, Buffalo Bill och jag.* Stockholm: Bonnier Carlsen
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning.* Göteborg: Daidalos.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk.* Stockholm: Daidalos AB

Bilagor

Bilaga 1: DLS Läsförståelse (Järpsten & Taube 1997).

Bilaga 2: Några frågor om boken Min vän Percy, Buffalo Bill och jag.

Bilaga 3: Några frågor att svara på sedan du läst Percy skjuter prick och simmar nästan på riktigt. (Skolverket 2007d).

Bilaga 4: Utdrag ur mailkontakt.

Bilaga 5: Missiv.

DLS Läsförståelse

Frågor till text 4:

Hur lyckades Harry till slut hindra hunden från att komma in i affären?

- A Han stängde dörren.
- B Harry tryckte ner hundens bak och skrek; ”Sitt! Sitt!”
- C Harry knöt fast hunden med ett snöre vid en stolpe.
- D Han drog ut hunden ur affären och satte honom mellan två sandsäckar.

Ägaren till affären sa åt Harry att handla någon annanstans. Varför skulle Harry behöva gå någon annanstans för att handla? För att...

- A ägaren ville bara sälja till folk som bodde i närheten.
- B ägaren ville bara sälja till vuxna.
- C ägaren tyckte att Harry var smutsig.
- D ägaren trodde att Harry stulit hunden.

Varför trodde Harry att han aldrig skulle få handla? För att...

- A kön var alldeles för lång.
- B de trodde att han stulit hunden.
- C Don smet in i affären när nya kunder kom.
- D Harry tog snöret från sandsäckarna.

Vad var det som gjorde att Harry fick handla till slut?

- A Hunden började skälla.
- B Harry berättade att hans pappa hade blivit dödad.
- C Harry började skrika.
- D Harry lade pengar på disken.

Vad menas med att Harry hade ”förköpt sig”?

- A Han hade köpt mer mat än han behövde.
- B Han hade köpt sig för lite mat.
- C Han hade köpt maten i förväg.
- D Han hade handlat för mer pengar än han hade.

Vad menas med att ”allt var ransonerat”? Man får...

- A köpa hur mycket som helst.
- B bara köpa tvål.
- C bara köpa en viss mängd.
- D bara köpa till sig själv.

I vilken ordning händer detta? (Skriv siffrorna 1–4.)

- Han öppnade dörren och hunden sprang in.
- Harry tänkte först dela en portion med hunden.
- De blev tysta och tittade på Harry.
- Han hade förlorat sin plats i kön.

Några frågor om boken *Min vän Percy, Buffalo Bill och jag*:

1. Berätta vad du tyckte bäst om i boken.

2. Berätta vad du tyckte sämst om i boken.

3. Vem tycker du att du liknar mest av personerna i boken? Berätta varför!

4. Vad tror du författaren vill säga med sin bok? Vad handlar den mest om?

5. Vilket betyg ger du boken på en skala mellan 1 och 5 (där 1 är sämst och 5 är bäst)?

6. Har du sett filmen?

Namn:

Några frågor att svara på sedan du läst Percy skjuter prick och simmar nästan på riktigt:

1. Pojkarna fyllde innerslangen till ett bildäck med luft. Vad skulle de använda slangen till?

2. Varför hoppade inte berättaren (Ulf) i vattnet så snart Percy hade börjat simma?

3. Skriv av en mening i texten som visar att berättaren är självsäker.

4. Vad tycker berättaren om Pia, tror du?

5. Hur kommer Percy tillbaka in mot bryggan?

6. Välj en av personerna i berättelsen, Ulf, Percy, Pia eller Klasse. Du kan också välja någon annan person i boken, farfar eller farmor till exempel. Vilka frågor skulle du vilja ställa till någon av dem?

Namn: _____

Utdrag ur mailkontakt 1 med föräldrarna:

Som ni vet kommer jag att studera ytterligare en termin, vilket ju inte var planerat från början. Jag har fått möjlighet att delta i en kurs som går ut på att man genomför ett utvecklingsarbete i sin verksamhet och dokumenterar detta i en uppsats. Det område jag har valt att studera är läsning och hur man på olika sätt kan förbättra och fördjupa barns läsförståelse. Jag vill helt enkelt pröva lite av det jag har läst om i höst tillsammans med eleverna på xxx.

Detta betyder att jag kommer att finnas på skolan en del av veckan och kommer att arbeta med grupper av elever eller ibland med hela klassen. Hur det kommer att se ut rent praktiskt får vi planera tillsammans i arbetslaget. Ni kommer att få mer information om detta i när vi vet mer. Universitetets terminer ser lite annorlunda ut än grundskolans så min vårtermin börjar inte förrän den 19/1 och därefter sätter vi igång.

Utdrag ur mailkontakt 2 med föräldrarna:

Jag läser också högt för de bägge klasserna, en bok av Ulf Stark som heter *Min vän Percy, Buffalo Bill och jag*. Syftet är att pröva de tankar om läsundervisning som beskrivs i boken *Mellan raderna - Strategier för en tolkande läsundervisning* av Britta Stensson som är verksam här i Göteborg, närmare bestämt Rannebergen. Hennes bok går i stora drag ut på hur viktigt det är att fortsätta undervisa om hur man utvecklar sin läsförmåga även då barnen kommit upp i mellanåldrarna och så att säga "kan läsa". På mellanstadiet handlar det ofta om **hur mycket** barnen läser och inte **hur** de läser. Boken tar upp olika strategier för hur man kan komma vidare i sin läsning och lära sig tolka det lästa, läsa "mellan raderna". En del av detta vill jag alltså pröva och sedan utvärdera i min uppsats.

I min uppsats kommer jag självklart inte att namnge några elever och inte heller vilken skola det handlar om. Undersökningen är alltså helt anonym. Om ni ändå känner att ni inte vill att ert barn finns med i uppsatsen är det bara att meddela mig. Min mailadress är liselott.hogedal@gbgsd.se .

Hör gärna av er om ni har frågor om ovanstående.

090417

Till föräldrar med barn i klass x och x

Som jag har berättat i två tidigare utskick håller jag på med ett läsprojekt på xxx och har under terminen besökt klasserna och läst högt för dem ur Ulf Starks bok *Min vän Percy, Buffalo Bill och jag*. När boken är färdigläst tänker jag göra en utvärdering med eleverna i form av några skriftliga frågor samt gruppsamtal om boken. Dessa samtal behöver jag spela in (ljudinspelning) för att lättare kunna bearbeta resultaten. Både den skriftliga och den muntliga utvärderingen kommer att användas för analys i min uppsats men naturligtvis helt anonymt. För att kunna genomföra utvärderingen behöver jag ha er tillåtelse och ber er därför fylla i talongen nedan och lämna den till Jessica resp. Lena senast **tisdag 21/4**.

Liselott Hogedal

Markera med kryss nedan det som stämmer för ditt barn. **Observera** att det finns två ja-alternativ som bägge kan kryssas för. Nej-alternativet gäller för hela utvärderingen.

- Ja, jag godkänner att mitt barn deltar i muntlig utvärdering med ljudinspelning.
- Ja, jag godkänner att mitt barn deltar i skriftlig utvärdering.
- Nej, jag godkänner inte att mitt barn deltar i utvärderingen.

Barnets namn: _____

Vårdnadshavares underskrift: _____