

STUDIER I SPRÅKDIDAKTIK 6
STUDIES IN LANGUAGE EDUCATION 6
Redaktör: Päivi Juvonen



Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser

Yvonne Halleson

© Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet,
och Yvonne Halleson, Stockholm 2011

Licentiatuppsats i Utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och
språkutveckling, Stockholms universitet, 2011
Licentiate Thesis in Education in Languages and Language Education,
Stockholm University, 2011

ISBN 978-91-7447-220-2

Distributör: Institutionen för språkdidaktik, SU

Abstract

Yvonne Halleson. 2011. Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser (The Reading Literacy of High-performing Students in Upper Secondary School). Studies in Language Education 6. ISBN 978-91-7447-220-2

Recent international surveys reveal a decline in reading performance among Swedish students during the past decade. This study describes the reading literacy of a class of high-performing students in the Swedish upper secondary school, in order to discern characteristics of successful readers. More specifically, the aim is to describe these students' reading literacy in terms of their reading habits, approaches to texts, reading strategies, as well as reading positions.

The study is framed within a socio-cultural perspective and is based on qualitative methods such as case studies, classroom observations and a group discussion, in combination with a partly quantitative survey. A methodological contribution to the research field is the attempt to develop a method for analyzing students' reading positions, mainly based on the concept of text movability, as used by af Geijerstam, Liberg et al. The results reveal a deep reading position towards non-fiction texts among a majority of these high-performing students. In comparison with students who adopt a surface-oriented position, these students tend to show greater textual awareness and interactive text movability, and seem to use a wider repertoire of reading strategies in order to attain reading success.

The most prominent features of high-performing students are their *textual awareness* (ability to comment on content, form, function and potential readers of texts), their *genre awareness* (ability to identify various text genres) and their *metacognitive awareness* (knowing what strategies to use and when to use them). These features can be related to the students' descriptions of their reading habits which imply that they read a great variety of texts, including both fiction and non-fiction. Most of these students report that they read daily and of their own accord. Having broad textual experience helps when it comes to reading texts in specialized domains that require inferencing and/or field knowledge. There also appears to be a match between the literacy supported in school and the literacy sustained in the students' home environment.

The pedagogical implications are the need for continuous work with students' reading development and reading strategies, making students aware of different text genres and their specific features, and the importance for students to be challenged in their reading, but naturally in combination with appropriate scaffolding methods.

Key words: Reading, literacy, high-performing students, upper secondary school, non-fiction texts, reading positioning, textual awareness, metacognitive awareness, genre awareness, systemic functional linguistics, new literacy studies

*Till mina föräldrar,
Marianne och Bernt,
och min man, Urban*

Förord

Forskarutbildningen har varit en mycket lärorik och rolig tid och dessutom en fantastisk erfarenhet. Uppsatsskrivandet har dock inneburit stora utmaningar och hade inte varit möjligt utan stöd från många andra. Först och främst vill jag rikta mitt största och varmaste tack till min handledare Mona Blåsjö som med ett aldrig sinande engagemang metodiskt och lugnt fört arbetet framåt. Ett stort tack också till mina andra två handledare Kristina Danielsson och Mats Myrberg som har gett konstruktiv respons och bidragit med värdefulla synpunkter, inte minst på de statistiska delarna av texten.

Till alla de elever och lärare som deltagit i studien vill jag rikta min tacksamhet. Er medverkan är ovärderlig!

Jag vill också tacka alla mina vänner i Forskarskolan i läs- och skrivutveckling vid Stockholms universitet. Vilken ynnest det har varit att ha er! Ett särskilt tack också till Forskarskolans koordinatörer, Ulla Ekvall, Olle Josephson, Karolina Wirdenäs och Anna Vogel, som inte bara sett till att allt fungerat smidigt organisatoriskt och delat med sig av sina rika ämneskunskaper, utan även bidragit till den goda stämning och stöttande miljö som kännetecknat Forskarskolan.

Tack till alla som gjort det möjligt för mig att få presentera mitt arbete på olika seminarier och konferenser, och till alla som kommit med kommentarer, synpunkter och frågor. Detta gäller inte minst Caroline Liberg som var läsare på mitt slutseminarium och som bidrog med många konkreta och konstruktiva förslag på förbättringar och förändringar. Tack!

Till sist vill jag tacka min familj för allt stöd och all uppmuntran. Den här texten är till er.

Stockholm mars 2011

Yvonne Halleson

Innehåll

1 Inledning.....	1
1.1 Utgångspunkter.....	1
1.2 Syfte.....	2
1.3 Skolan som läspraktik.....	3
1.4 Disposition.....	4
2 Teori och tidigare forskning.....	5
2.1 Teoriram.....	5
2.1.1 Sociokulturell teori.....	5
2.1.2 New Literacy Studies.....	6
2.1.3 Systemisk-funktionell lingvistik.....	7
2.1.4 Receptionsteori.....	9
2.1.5 Textrörlighet.....	10
2.2 Läsning.....	11
2.2.1 Läskompetens.....	14
2.3 Läsande och skrivande på gymnasiet.....	15
3 Material och metod.....	19
3.1 Fokusklassens elever.....	19
3.2 Materialöversikt.....	20
3.3 Textmaterial.....	22
3.4 Insamlingsmetoder.....	23
3.4.1 Delstudie 1: Enkätundersökning.....	24
3.4.2 Delstudie 2: Fallstudie om sakprosaläsning.....	27
3.4.3 Delstudie 3: Observationer.....	30
3.4.4 Delstudie 4: Gruppsamtal.....	32
3.5 Analysmetoder.....	33
3.5.1 Statistisk analys.....	33
3.5.2 Läspositionsanalys.....	34
3.5.3 Tematisering.....	36
3.5.4 Textanalys.....	36
3.6 Läraren som forskare.....	38
3.7 Etiska hänsyn.....	39
4 Eleverna och deras läsvärldar.....	41
4.1 Elevernas sociala läskontext.....	41
4.2 Textmöten under en skoldag.....	42
4.3 Läsvanor.....	44
4.3.1 Fritidsrelaterat läsande.....	44
4.3.2 Skolrelaterat läsande.....	47
4.3.3 Läsvanor i jämförelse med PISA 2009.....	50
4.3.4 Gruppsamtal om läsvanor.....	50

4.4 Summering.....	54
5 Elevernas förhållningssätt till texter.....	55
5.1 Inställning till texter och läsning.....	55
5.1.1 Inställning till läsande och lärande.....	55
5.1.2 Inställning till texters svårighetsgrad.....	56
5.2 Texters svårighetsgrad.....	58
5.2.1 Textanalyser av de fyra sakprosatexterna.....	59
5.2.2 Upplevd svårighetsgrad.....	61
5.2.3 Gruppsamtal om texters svårighetsgrad.....	64
5.3 Reflektioner från de strukturerade textsamtalen.....	66
5.3.1 Berikande att ta del av andras åsikter.....	67
5.3.2 Ökad förståelse av texten och dess sammanhang.....	67
5.3.3 Den egna ståndpunkten stärks eller ändras.....	68
5.3.4 Lätt text mindre givande än svår.....	68
5.4 Elevernas förhållningssätt till skoldagens textmöten.....	70
5.4.1 Att anteckna, följa med på tavlan och arbeta i boken.....	70
5.4.2 Skriftbaserade texter viktigare än bildbaserade.....	72
5.4.3 Att utnyttja tiden och överkomma svårigheter.....	73
5.5 Att känna igen sakprosatexter och deras genredrag.....	73
5.5.1 Populärvetenskaplig artikel – enklare än en nobeltext.....	73
5.5.2 Hemsidestext – informerande med punktform.....	75
5.5.3 Cosmopolitantext – fakta på enkel och rolig nivå.....	75
5.5.4 Lärobokstext – klassisk skolbok med rubriker och röd tråd.....	76
5.5.5 Bruksanvisning – både instruktion och recept.....	76
5.5.6 Essä – lite analysera och jämföra.....	77
5.5.7 Textmedvetenhet och genremedvetenhet.....	78
5.6 Summering.....	78
6 Uttalade lässtrategier.....	81
6.1 Lässtrategier – en översikt av enkätresultaten.....	81
6.2 Att utnyttja tillgängliga resurser.....	83
6.3 Strategier för sakprosatexter.....	83
6.3.1 Färre strategier för lätta texter.....	83
6.3.2 Svåra och viktiga texter kräver fler strategier.....	84
6.4 Romanläsning: tidplanera, anteckna, läsa om.....	86
6.5 Att läsa på Internet: Google först – sedan sökläsa.....	87
6.6 Att känna sin förmåga och hitta sitt studiesätt.....	87
6.7 Att ta sig in i svåra texter.....	88
6.8 Fokusklassens strategianvändning.....	91
6.9 Summering.....	91
7 Läspositioner.....	93
7.1 Fokusklassens läspositioner.....	93
7.1.1 Ytposition.....	94
7.1.2 Medelposition.....	95

7.1.3 Djupposition.....	96
7.1.4 Fokusklassens individuella läsposition.....	97
7.2 Fokusklassens diskussionsfrågor.....	98
7.2.1 Allmänna ämnesrelaterade frågor	98
7.2.2 Ämnesrelaterade frågor utifrån specifik textdel.....	99
7.2.3 Frågor på svårigheter i texten	99
7.2.4 Frågor om textens funktion, mottagare och form	100
7.2.5 Kritiska frågor på textens form eller innehåll	100
7.3 Läsposition i relation till frågor, svårighetsgrad och strategier	101
7.3.1 Läsposition i relation till diskussionsfrågor.....	101
7.3.2 Läsposition i relation till upplevd svårighetsgrad	102
7.3.3 Läsposition i relation till uttalade lässtrategier	102
7.4 Summering.....	104
8 Slutsatser och resultatdiskussion – ett helhetsperspektiv	107
8.1 Resultatdiskussion	107
8.1.1 Eleverna och deras läsvanor.....	107
8.1.2 Elevernas läspositioner och förhållningssätt.....	108
8.1.3 Elevernas uttalade lässtrategier	111
8.2 Metoddiskussion	113
8.3 Ett situerat lärande i en skolpraktik	114
8.4 Läskompetenser i samverkan.....	116
8.5 Pedagogiska implikationer	118
Litteratur	121
Bilaga 1. Enkät	125

1 Inledning

Den här studien handlar om högpresterande gymnasieelevers läsande i en skolkontext. Eleverna består av en klass på samhällsvetenskapligt program som alla har mycket högt betygsnitt från högstadiet. Utifrån ett socio-kulturellt perspektiv undersöks elevernas läskompetenser med avseende på läsvanor, förhållningssätt till olika texter, uttalade lässtrategier samt läspositioner vid läsning av sakprosatexter. De insamlingsmetoder som använts är etnografiskt inspirerade, med undantag av en enkätundersökning.

1.1 Utgångspunkter

Internationella läsundersökningar som PISA och PIRLS¹ visar på oro-väckande tendenser vad gäller svenska elevers läsförmåga. Av PIRLS-undersökningen 2006 framgår att andelen starka och mycket starka läsare har minskat (Skolverket 2007a). PISA-undersökningen 2009 visar att svenska 15-åringars läsförmåga försämrats sedan undersökningen år 2000. Från att ha legat högre än OECD-genomsnittet ligger svenska elever nu på genomsnittsnivå. Andelen starka läsare har minskat men det är de lägst presterande eleverna som försämrat sina resultat mest. Skillnaden mellan hög- och lågpresterande elever har därmed ökat. Av undersökningen framgår att svenska elever är förhållandevis bra på att söka och inhämta information men har svårare för att sammanföra och tolka det de läser (Skolverket 2010). Dessa resultat är bekymmersamma med tanke på att samhället ställer allt högre krav på sina medborgares kompetenser, inte minst vad gäller förmågan att ta till sig stora mängder information.

OECD (2005) har definierat nyckelkompetenser som anses behövas för ett framgångsrikt liv och ett välfungerande samhälle. Kompetenserna finns inom tre övergripande kategorier: *Using tools interactively*, *Interacting in heterogenous groups* och *Acting autonomously*. Kategorin *Using tools interactively* inbegriper förmågorna att på ett interaktivt sätt kunna använda språk, symboler och text, kunskap och information, samt teknologi. För att lyckas i samhället måste människor enligt denna definition effektivt förmå använda språket i både tal och skrift, och kunna ta till sig information och kritiskt förhålla sig till den (OECD 2005:11).

¹ PISA står för *Programme for International Student Assessment* och anordnas av OECD, *Organisation for Economic Co-operation and Development*. PIRLS står för *Progress in International Reading Literacy Study*, och anordnas av IEA, *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.

Att kunna läsa informativa sakprosatexter på ett effektivt och kritiskt sätt kan sägas vara en del av de nyckelkompetenser som beskrivs ovan. Under skoltiden exponeras elever för allt större mängder sakprosatexter, vilket samtidigt ställer allt högre krav på elevernas läsförmåga. Reichenberg (2005:14f) konstaterar att texter med faktainnehåll också ställer större krav på läsaren än skönlitterärt läsande men att det sällan undervisas om lässtrategier för sakprosaläsning. I PISA-undersökningarna framkommer att det finns en tydlig koppling mellan läsförmåga och betyg.² Det är alltså viktigt att kunna läsa väl för att lyckas i skolan. Hemförhållandena är i sin tur viktiga för läsförmågan (Skolverket 2001:51f, Skolverket 2010:73f).

Att elever har olika bakgrund och kan få olika mycket stöttning hemifrån är kanske svårt att komma ifrån. En studie av framgångsrika elevers läsning kan emellertid visa på vilka kompetenser skolan kan hjälpa till att stärka hos elever med andra kompetenser än de som efterfrågas i skolsammanhang. Det är mot denna bakgrund jag har valt att studera en grupp elever som lyckats väl i skolan, med förhoppningen att kunna belysa vad som utmärker dessa elevers läskompetenser och peka på några framgångsaspekter för läsande.

Begreppet läskompetenser utgår från engelskans *literacy*, vilket innefattar både läsande och skrivande, men kan vidgas till att omfatta även andra områden, som 'computer literacy' och 'digital literacy' (Lankshear & Knobel 2006:20). Ibland används *reading literacy* när det enbart handlar om läsning (jfr Skolverket 2007a). Pluralformen *literacies* används också för att betona begreppets komplexitet (se t.ex. Karlsson 2002a). Begreppet *literacy* är inte helt enkelt att översätta till svenska. I PISA översätts begreppet med *läsförmåga* (se t.ex. Skolverket 2010:21). Andra tänkbara översättningar är läs- och skrivkunighet, skriftkultur eller kompetens (Josephson 2006). Jag väljer att använda begreppet läskompetenser, som en översättning av *reading literacy*, för att tydliggöra att undersökningen begränsas till läsande och inte inkluderar skrivande. Begreppet definieras i 2.2.1 och sätts in i ett sammanhang. Begreppet kompetens har också valts i enlighet med terminologin i OECD:s rapport om nyckelkompetenser som beskrivits ovan. Föreliggande undersöknings fokus är emellertid betydligt snävare än OECD:s och begränsas till att belysa några aspekter av läsning, vilka beskrivs nedan.

1.2 Syfte

Syftet med undersökningen är att beskriva en grupp högpresterande gymnasieelevers läskompetenser med avseende på:

- läsvanor
- förhållningssätt till olika texter
- uttalade lässtrategier

² Undantag finns dock, se 3.1.

- läspositioner

Elevernas läsvanor undersöks genom deras beskrivningar av vilka texter de läser och har läst i olika sammanhang. Med förhållningssätt avses elevernas inställning till texter och läsning, inklusive texters svårighetsgrad, och med uttalade lässtrategier hur eleverna beskriver att de går till väga för att förstå och ta till sig innehållet i en text. Läsposition avser den position eleverna intar i relation till sakprosatexter (se 3.5.2). Analyserna av elevernas förhållningssätt, läspositioner samt uttalade lässtrategier utgår från elevernas uttalanden om olika texter. Till detta kommer strategier som observerats under klassrumsobservationer. Observationerna ger därtill en bild av vilka texter eleverna möter i klassrummet samt deras förhållningssätt till dessa texter.

Eleverna i undersökningen benämns fortsättningsvis Fokusklassen för att skilja dem från två referensgrupper som använts i delar av materialet. Den ena referensgruppen, Parallellklassen, finns på samma skola som Fokusklassen, Högstaskolan. Den andra referensgruppen, Jämstaskolan, består av elever från tre olika klasser från en skola i en annan kommun (se 3.4.1).

1.3 Skolan som läspraktik

Undersökningen utgår från ett sociokulturellt perspektiv³ vilket innebär att individen ses i relation till närmiljön och en vidare kontext (Blåsjö 2004:13). All interaktion är inbäddad i den kontext som utgörs av gruppen och miljön vilka i sin tur ingår i en vidare kulturell och historisk kontext (Blåsjö 2010:30). Säljö konstaterar att skolan är ett exempel på en historisk kontext ”med en lång kommunikativ tradition och där det många gånger kan vara svårt att ändra mönster för hur man interagerar” (2006:137). Ur ett sociokulturellt perspektiv ses kunskaper som situerade, det vill säga relaterade till ett socialt sammanhang, en *social praktik* (Säljö 2006:104). Blåsjö (2004:30) konstaterar att begreppet social praktik används som antingen en typ av handlande inom en specifik grupp eller som övergripande kontexter. I denna undersökning gäller att skolan som social praktik är den kontext inom vilken de högrepresterande elevernas läskompetenser undersöks.

Den skola som Fokusklassen går på ligger i en storstad. Skolan har höga intagningspoäng och även elevernas genomsnittliga avgångsbetyg är mycket höga. De allra flesta elever fortsätter till vidare studier efter gymnasiet. Skolan har hela kommunen som upptagningsområde men i praktiken kommer ändå de flesta eleverna från närområdet eller de närliggande stadsdelarna varav flera utmärks av hög socioekonomisk nivå.

Fokusklassen går på samhällsprogrammet ekonomiska gren. Av de nationella målen för samhällsprogrammet framgår att programmet främst

³ Se kapitel 2 för en utförligare beskrivning av undersökningens teorier.

förbereder för vidare studier. I målen betonas även att språk och text är särskilt viktigt på programmet:

Språk och text intar en särskild ställning i utbildningen. Språket är ett redskap för kommunikation men också för reflektion och lärande. För human- och samhällsvetenskaperna utgör vanligen texter av olika slag det stoff genom vilken människan och hennes verksamhet undersöks, men även andra källor, exempelvis undersökningar och intervjuer, används. Att utveckla sitt språk mot allt större klarhet underlättar begreppsförståelsen och den analytiska förmågan och är en god förberedelse för ett mer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta (SKOLFS 1999:12).

Textläsning och utvecklande av det egna språket beskrivs som centrala delar för samhällsprogrammet. Textläsning är inte minst ett centralt inslag i kursen Svenska A, som utgör ramen för en av undersökningens delstudier. Av kursplanen i svenska framgår att målet är att eleverna ska kunna läsa texter av olika slag, både skönlitteratur och saklitteratur. I målen för Svenska A står att en elev ska ”kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text som är relevant för eleven själv och för den valda studieinriktningen samt för eleven som samhällsmedborgare” och ”kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer” (SKOLFS: 2000:2).

Den läspraktik inom vilken de högpresterande elevernas läsande studeras utgörs sålunda av en gymnasieskola med elever med höga intagningspoäng, där språk och text är viktiga inslag på det samhällsvetenskapliga program eleverna går på, liksom i Svenska A.

1.4 Disposition

I kapitel 1 har undersökningens utgångspunkter och syfte beskrivits liksom den sociala praktik inom vilken Fokusklassens läsande undersöks. Kapitel 2 inleds med en beskrivning av studiens sociokulturella teoriram följt av ett avsnitt om läsning samt en översikt över tidigare forskning om läsande och skrivande på gymnasiet. I kapitel 3 presenteras materialet och eleverna som deltagit i undersökningen, insamlingsmetoder och analysmetoder.

I kapitel 4-7 presenteras undersökningens resultat. Kapitel 4 ger en bild av Fokusklassens läsvanor. Kapitel 5 behandlar deras förhållningssätt till olika texter, och kapitel 6 beskriver deras uttalade lässtrategier. I kapitel 7 beskrivs Fokusklassens läspositioner i relation till sakprosatexter (se 3.5.2). I ett avslutande avsnitt relateras därefter elevernas läspositioner till deras diskussionsfrågor, deras upplevda svårighetsgrad på texter, samt till uttalade lässtrategier.

I kapitel 8 sammanfattas och diskuteras studiens viktigaste resultat.

2 Teori och tidigare forskning

I detta kapitel redogörs inledningsvis för den sociokulturella teorin som undersökningen vilar på, följt av kompletterande perspektiv. Efter ett avsnitt som handlar om läsning specifikt, presenteras ett urval av tidigare forskning om läsande och skrivande på gymnasiet som har relevans för denna studie.

2.1 Teorin

Här beskrivs först sociokulturell teori och därefter New Literacy Studies, systemisk-funktionell lingvistik, receptionsteori samt textrörlighet.

2.1.1 Sociokulturell teori

Undersökningen utgår från ett sociokulturellt perspektiv där mänskligt tänkande och handlande ses som situerat, det vill säga som del av en social kontext (Säljö 2006:104). Enligt den sociokulturella teorin finns ett samband mellan det kognitiva och det sociala där språket är en viktig länk (Blåsjö 2010:30). Teorin grundar sig bland andra på Vygotskij som menar att vi lär oss genom social interaktion med andra och att denna interaktion är inbäddad i traditioner och sociala praktiker (Blåsjö 2004:30). Säljö beskriver hur lärande och utveckling sker genom deltagande i sociala praktiker. Han konstaterar att lärandet sker genom en gradvis behärskning av olika operationer, handlingar och aktiviteter, vilket ökar deltagarens kompetens att få en självständig roll i praktiken (Säljö 2000:236).

Inom sociokulturell skolforskning refereras ofta till vad Vygotskij (1978) kallar den närmaste utvecklingszonen:

It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more able peers (Vygotskij 1978:86).

Den närmaste utvecklingszonen är alltså spannet mellan det som ett barn kan klara ensamt och det barnet kan klara med rätt stöd. Stödet kan komma från lärare men också från jämnåriga som kommit längre.

Termen *scaffolding*, på svenska *stöttning*, används ofta inom skolrelaterad forskning för det stöd som behövs i utvecklingszonen. Metaforen användes först av Wood, Bruner & Ross (1976). Med scaffolding avsåg de i första

hand stöttning från föräldrar men i skolsammanhang har metaforen främst kommit att avse lärares stöttning av elever (Hammond & Gibbons 2001). Dysthe & Igland (2003) konstaterar att läraren har en viktig roll för inläring, men lika viktigt är att inläringen sker i samarbete med andra som kan tillföra något och att uppgifterna är nog utmanande:

Bra undervisning föregriper utvecklingen och ger förutsättningar för förändring, men eleverna får inte optimala utvecklingsförhållanden om man bara låter dem arbeta utifrån egna initiativ och anpassar undervisningen till den nivå de redan uppnått. Det är viktigt att sträcka sig längre om man ska mobilisera inlärningsresurserna optimalt, och helt avgörande för att detta skall ske är samverkan med andra som tillför något mer eller något annat. Vygotskij lägger därmed ett samverkansinriktat teorifundament för undervisningen i skolan. Detta tänkande ger läraren en viktig roll att spela i elevens lärande, samtidigt som andra elever blir betydelsefulla medarbetare i undervisnings- och läroprocessen (Dysthe & Igland 2003: 82).

Vygotskijs teori har haft stor genomslagskraft inte minst inom pedagogiken. Mercer (1994) påpekar dock att Vygotskijs teori är just en teori och inte direkt applicerbar på klassrumsforskning, bland annat eftersom Vygotskij själv inte gjorde några klassrumsstudier. Han menar att Vygotskijs begrepp måste bli "more precisely formulated for classroom research" (1994:108). De teoretiska idéerna behöver operationaliseras för att fungera i en klassrumssituation. Därför kommer jag att använda olika kompletterande perspektiv för att närma mig empirin. Dessa beskrivs i följande avsnitt.

2.1.2 New Literacy Studies

Forskningsinriktningen New Literacy Studies, NLS, på svenska skriftbruksforskning, fokuserar på situerad användning av skrift (Blåsjö 2010:35f). Ofta studeras hur *literacy* i olika sociala praktiker kan relateras till maktstrukturer av skilda slag (se t.ex. Lea & Street 1998). Vanligt inom NLS är också att studera lågstatusmiljöer och vardagliga situationer (Blåsjö 2010:36).

Barton (2007) använder metaforen ekologi för att illustrera hur literacy både formar och formas av miljön. Detta synsätt presenterar han i åtta punkter med en symbios av sociala, psykologiska och historiska perspektiv. Han menar att människor har olika *literacies* som de använder i olika domäner i livet. Människors skriftpraktiker är situerade i vidare sociala relationer. Det är därmed nödvändigt att beskriva det sociala sammanhanget och även hur sociala institutioner stödjer specifika literacies. Hemmet och skolan är exempel på olika domäner där "certain literacy practices are sustained, nurtured, legitimized while others are not" (Barton 2007:39).

Barton konstaterar att skolan och utbildningssystemet stödjer ett visst synsätt på vad literacy är och vad det ska användas till:

One way of examining different institutional settings is to regard them as different domains. When investigating different literacies, for each of these domains there are particular institutions which support the distinct literacy practices. Particular definitions of literacy and their associated literacy practices are nurtured by these institutions. Different institutions define and influence different aspects of literacy or different literacies; they become definition-sustaining institutions. School and the whole educational system, for instance, supports certain views of what literacy is and what it is for (Barton 2007:42).

I enlighet med Karlsson (2002b) använder jag fortsättningsvis begreppet *skriftkultur* för denna övergripande nivå av literacybegreppet (se vidare beskrivning i 2.2), medan *läskompetenser* avser literacy på individnivå (jfr Blåsjö 2010:36, Josephson 2006). Att sociala institutioner, eller domäner, stödjer specifika skriftkulturer kan alltså förstås som att en viss typ av skriftkultur vunnit legitimitet i olika praktiker. Genom att behärska den skriftkultur som efterfrågas i en praktik vinner man också tillträde till den. Ask (2007) beskriver relationen mellan literacy och den sociala kontexten:

Literacy handlar inte bara om att kunna läsa och skriva. Det handlar också om att kunna tänka, tala och agera och på så sätt ingå i en diskurs, samt att inom denna diskurs kunna visa upp sina kunskaper och färdigheter i tal och skrift (Ask 2007:13).

Asks beskrivning stämmer väl in på skolan som institution, där det gäller att behärska den diskurs som finns och visa upp vad man kan inom diskursen. Utbildningssystemet och dess institutioner är även exempel på sociala praktiker som NLS-forskare intresserat sig för, ofta utifrån ett maktperspektiv (t.ex. Lea & Street 1998). Denna gren av NLS benämns *academic literacies research* (Blåsjö 2010:62).

Min studie har kanske ett för NLS ovanligt fokus då den inte kan sägas undersöka en lågstatusmiljö, utan snarare tvärtom. Men en undersökning av framgångsrika elevers läsande kan förhoppningsvis belysa hur skolan skulle kunna hjälpa andra elever till framgång. Jag ser det som troligt att de läskompetenser de högpresterande eleverna har tillgång till i mycket motsvarar den skriftkultur som det sociala sammanhanget stödjer och efterfrågar, något elevernas höga betyg tyder på. Det gör dem till en viktig och intressant grupp att studera i läshänseende.

2.1.3 Systemisk-funktionell lingvistik

Forskningstraditionen systemisk-funktionell lingvistik, SFL, har gemensamma drag med de sociokulturella teorierna, till exempel uppfattningen att lärande är en social, betydelseskapande process (Hedeboe 2002:61). SFL har sin grund i Hallidays språkmodell (t.ex. Halliday & Matthiessen 2004). Medan forskningstraditionen internationellt brukar benämnas SFL, avser den parallellt förekommande beteckningen systemisk-funktionell grammatik,

SFG, mer specifikt grammatiken (Holmberg & Karlsson 2006:11). Funktionell innebär att funktionen styr yttrandens form och systemisk att språket ses som en dynamisk helhet där delarna alltid ska förstås i relation till helheten (Halliday & Matthiessen 2004:19f).

Inom kontexten avgör tre aspekter språkets funktion och struktur. Dessa kallas *field*, *tenor* och *mode*. Det innebär att kommunikationen i en kontext rör en viss *verksamhet*, *field*, och de kommunicerande parterna har en viss *relation*, *tenor*, och ett visst *kommunikationssätt*, *mode*. I kommunikationen fyller språket olika så kallade metafunktioner. Den *ideationella* metafunktionen rör språket i dess funktion att beskriva världen och skapa erfarenhetsmässig och logisk betydelse, den *interpersonella* rör språket som resurs för att skapa relationer, och den *textuella* har en organisatorisk funktion av de andra två metafunktionerna (Holmberg & Karlsson 2006). Genom metafunktionerna kan betydelser uttryckas parallellt och på olika sätt. Lexikogrammatikens möjligheter att uttrycka betydelser ideationellt, interpersonellt och textuellt kan ses som val i olika system (Holmberg & Karlsson 2006:27).

I min undersökning har jag valt att utgå från Holmberg & Karlsson (2006) för analysen av de sakprosatexter som Fokusklassen läst och samtalat om. Holmberg och Karlssons tillämpade språkbeskrivningsmodell skiljer sig något från Hallidays. Till exempel urskiljer de fyra ideationella *processer* i stället för Hallidays sex: materiella, mentala, verbala eller relationella, som, förenklat, i tur och ordning anger huruvida något utförs eller händer, uppfattas, sägs eller är. De som deltar eller berörs av det som sker benämns *deltagare*, och kringinformation, som var eller när något sker, kallas *omständigheter*. Ett *kongruent* språk innebär att det är direkt, alltså att avståndet mellan lexikogrammatik och betydelse är litet. Om en process uttrycks med ett verb är det en kongruent realisering, men om den uttrycks med ett substantiv är den inkongruent. Därmed är ”att investera” exempel på ett kongruent uttryckssätt medan ”investering” är inkongruent. I abstrakt språkbruk koncentreras språket ofta och görs mindre kongruent. I offentligt, abstrakt språkbruk förekommer ofta ideationella grammatiska metaforer där informationen komprimerats och processkärnorna packats in, vilket gör betydelsen inkongruent (Holmberg & Karlsson 2006:162f). Då sakprosatexterna inte är ett huvudmaterial i min undersökning har ingen fullständig SFG-analys gjorts utan jag har valt att analysera ideationella aspekter som kan säga något om texternas verksamhet och abstraktionsgrad (se 3.5.4).

En pedagogisk riktning med utgångspunkt i Hallidays grammatik är den så kallade genreskolan, eller SFL-pedagogiken, som inte bara beskriver språkssystemet utan även ser till språkets sociala och kognitiva funktion. Här betonas vikten av ett metaspråk för att träna olika genrer, något skolan måste hjälpa socialt mindre gynnade barn med (Blåsjö 2010:14). Inom riktningen betonas explicit undervisning med tydlig stöttning där man i steg lär barnen att tillägna sig texter. Ett exempel är cirkelmodellen (t.ex. Rose 2005), som

är en modell för skrivande och läsande där man utgår från betydelse, och sedan arbetar sig ner till mindre komponenter. I Martin & Rose (2005) anpassas modellen mer specifikt till läsande och genreträning.

Här kan tilläggas att begreppet 'genre' inom SFL oftast avser lokala aktiviteter i en text, snarare än hela texter (Blåsjö 2010:53). Jag väljer dock att använda genre som benämning för hela texter. Jag menar att det ur ett pedagogiskt läsar- och lärarperspektiv är lämpligare i denna undersökning.

2.1.4 Receptionsteori

Inom ett sociokulturellt perspektiv ryms även receptionsteorin som undersöker läsarens möte med en text. Langer (2000:1f) anlägger utifrån Vygotskij och Bakhtin ett sociokognitivt⁴ synsätt där "learning is seen to be influenced by the values, experiences, and actions that exist within the larger environment".

För att förstå en text behöver läsaren skapa sig en föreställning om texten. Langer (1995/2005) kallar detta att bygga föreställningsvärldar, *Envisionment building*.⁵ Hon konstaterar att en föreställningsvärld representerar "den sammanlagda förståelse som en läsare har vid en viss tidpunkt, resultatet av den pågående processen mellan jaget och texten" (Langer 1995/2005:30). Föreställningsvärldarna ändras ständigt utifrån nya intryck och idéer. Langer likställer förståelse med tolkning och menar att människor har vissa valmöjligheter när de ska göra sina tolkningar. Dessa valmöjligheter kallar hon *stances*, positioner,⁶ vilka är avgörande för byggandet av föreställningsvärldar. Positionerna baseras på en läsaers erfarenheter och förväntningar. De är inte linjära, vilket innebär att de kan förekomma när som helst under läsningen.

Langer identifierar fyra positioner. Position 1 är att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld. Läsaren befinner sig utanför texten och börjar träda in i texten genom att skapa sig en föreställningsvärld. Läsaren letar på olika sätt ledtrådar som ska skapa mening i texten. Det kan handla om ledtrådar på textytan, eller egen kunskap och erfarenhet. Denna position återkommer genom hela läsandet så snart nya uppfattningar dyker upp, eller om läsningen störs av något. Position 2 är att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld. Här är läsaren fördjupad i sin textvärld och använder ny information för att gå bortom det hon redan vet, genom att använda sin kunskap om texten, sig själv, livet och världen. Position 3 är att stiga ut och

⁴ Det finns olika riktningar inom sociokulturell teori, bl.a. sociokognitivism, som alla baserar sig på Vygotskij.

⁵ Den svenska benämningen föreställningsvärldar kommer från Anna Sörmarks översättning av Langer 2005.

⁶ Anna Sörmark (Langer 2005) översätter *stances* med faser, vilket också är vanligt inom svensk receptionsforskning, men jag väljer i enlighet med af Geijerstam (2006) att kalla dem positioner för att undvika att de uppfattas som linjära.

tänka över det man vet. Här används textvärlden för att öka läsarens egen kunskap och erfarenhet. Läsaren stiger alltså ut ur föreställningsvärlden och låter den i stället påverka sitt liv. Position 4 är att stiga ut ur och objektifiera kunskapen. Här distanserar sig läsaren från textvärlden som hon skapat och reflekterar över den. Förståelsen, läsoplevelsen och själva texten objektifieras, bedöms och relateras till andra verk och upplevelser. Läsaren intar i denna position också en kritisk hållning.

Mycket av den läse-receptoriska forskningen har främst handlat om skönlitterärt läsande men Langer (t.ex. 1991) har även applicerat sin modell på sakprosa.

2.1.5 Textrörlighet

Inom ramen för forskningsprojektet *Elevers möte med skolans textvärldar* (se t.ex. Liberg 2005) har Folkeryd, af Geijerstam och Edling (2006) använt begreppet textrörlighet för att beskriva elevers förhållningssätt till texter. Det är tänkt att kunna användas på såväl texter som eleverna läser som texter de själva har skrivit, och rör elevers hela förhållningssätt till textanvändning och textproduktion (af Geijerstam 2006:129).

af Geijerstam (2006) beskriver tre typer av textrörlighet vilka påminner om Langers olika positioner. Textrörlighetstyperna går från att vara nära texten till att vidga sammanhanget: textbaserad rörlighet, rörlighet utåt och interaktiv rörlighet. Varje textrörlighetsnivå konkretiseras i ett antal punkter som visas i Tabell 1.

Tabell 1. Textrörlighet utifrån af Geijerstam (2006:129f)

Textrörlighet	Rörligheten analyseras till vilken grad:
Textbaserad	Eleven uttrycker förmåga att dra ut huvudpunkter eller röra sig på textens yta Eleven sammanfattar texten med egna ord Eleven uttrycker förmåga att fylla ut tomrum i texten Eleven uttrycker förmåga att generalisera och abstrahera utifrån texten Eleven ger uttryck för åsikter och kritiskt granskar den
Utåt	Eleven associerar från texten till vardagskunskap Eleven associerar från texten till skolkunskap Eleven associerar från texten till andra texter
Interaktiv	Eleven uttrycker medvetenhet om genreskillnad med avseende på textens lexikogrammatiska drag Eleven uttrycker medvetenhet om textens funktion Eleven uttrycker mottagarmedvetenhet

Den textbaserade rörligheten innebär att eleven kan tala om textens innehåll eller struktur på ord-, sats- eller heltextnivå. Rörlighet utåt innebär att eleven associerar till egna upplevelser, tankar och kunskaper, och interaktiv rörlighet att eleven kan diskutera mottagare och sammanhang kring texten, liksom

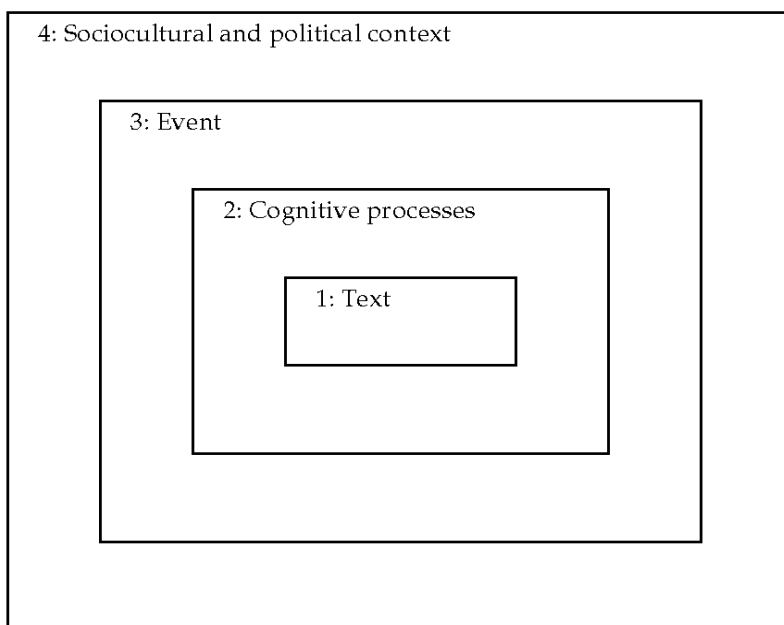
dess form. Graden av rörlighet anges inom varje kategori som låg, medel eller hög.

Medan de tre typerna av textrörlighet används för att beskriva elevers förhållningssätt till texter, beskriver de närliggande begreppen centripetal-läsande, centrifugalläsande respektive metaperspektivierande olika läskulturer för att utveckla textrörlighet inom undervisning (Liberg m.fl. 2010:67f). Centripetalläsande innebär ett fokus på textens kärninnehåll, och centrifugalläsande att läsaren utgår från texten och rör sig vidare ut i textens ämnesområde. Ett metaperspektiv innebär att man utforskar olika sätt att läsa texten och kritiskt granskar den. De tre läskulturerna beskrivs vidare i metodavsnitt 3.4.2.1.

Textrörlighetsbegreppet ligger tillsammans med Langers receptionsteori och Säljös (1995) studie om studenters yt- respektive djupinriktning (se nästa avsnitt) till grund för den läspositionsanalys som har använts på delar av materialet (se 3.5.2).

2.2 Läsning

Undersökningens utgångspunkt att språk och lärande är situerat, det vill säga del av en social kontext, kan illustreras av en modell av Ivanič (2004) som visualiserar sambandet mellan texten, de kognitiva processerna, språkhändelsen samt den sociokulturella och politiska kontexten. Modellen utgår från synsättet att textuella språkaspekter är inbäddade i och oskiljaktiga från mentala och sociala aspekter (Ivanič 2004:222).



Figur 1. A multi-layered view of language (Ivanič 2004:223)

Modellen i Figur 1 visar hur texten som skrivs eller läses finns inbäddad i olika lager. Det andra lagret består av de kognitiva processer människor använder för att förstå och producera språk. Övriga två lager har en social dimension. Det tredje lagret avser observerbara fenomen som finns i språk-användningens omedelbara sociala kontext. Det fjärde lagret utgörs av tillgängliga sociokulturella resurser för kommunikation såsom multimodala praktiker, diskurser och genrer som stöds i den kulturella kontext där språk-användningen sker, samt olika maktrelationer (Ivanič 2004:222f).

Karlsson (2002b:19f) använder en liknande modell men med tre lager, där den yttre ramen, kulturkontexten, beskrivs i termer av *skriftkultur*. Med skriftkultur avses en övergripande nivå med de värderingar och roller gentemot skrift som olika kulturella grupper bär med sig (Blåsjö 2010:36). Berge (2005:15f) använder begreppet *textkultur* för en avgränsad kulturkontext där vissa yttringar fått status som 'texter'. Skolans många ämnen menar Berge kan förstås som olika textkulturer med exempelvis olika genrer knutna till dem. För att få status som deltagare i en kulturkontext gäller att man inkorporerar de relevanta textnormerna. Utifrån detta synsätt kan sägas att elever som visar att de kan skriva och läsa de texter som utgör textnormerna i olika ämnen har deltagarstatus i den kulturkontext som skolan utgör, vilket betygen kan ses som ett slags kvitto på. Elever som bär med sig en skriftkultur som inte motsvarar skolans, där skriftspråket och vissa textgenrer utgör normen, kan däremot få svårigheter att möta skolans krav.

I denna undersökning kan Fokusklassens uttalade lässtrategier ses som en beskrivning av de kognitiva processer de använder, och därmed knyts till det andra lagret i Figur 1. Inom läsforskningen har också främst de kognitiva processerna varit i fokus. Framför allt har många undersökningar studerat små barns läsutveckling ur ett kognitivt perspektiv.⁷ Inom det kognitivt inriktade paradigmat finns många teorier om och modeller för läsförståelsens olika beståndsdelar. Ett exempel är Kintsch och Rawsons (2005) modell som beskriver hur läsförståelse bygger på flera automatiska processer där de två huvudnivåerna består av en textbas och en situationsmodell. Textbasen representerar textens lingvistiska struktur och dess betydelse, och bidrar till att skapa mening av det som avkodats (dvs. texten). Situationsmodellen är ett slags mental modell av den tänkta situationen som texten målar upp. Modellen inbegriper förutom verbala begrepp även omvärldskunskap av skilda slag, som till exempel känslor och föreställningsförmåga. För full förståelse krävs att representationen i textbasen relateras till situationsmodellen.

Att konstruera en situationsmodell kräver att man kan inferera, det vill säga det som vardagligen kallas att läsa mellan raderna. Texter kan aldrig uttrycka allt utan läsaren måste alltid själv fylla i information som utelämnats. Den typ av inferens som är viktigast är den som gör att texten blir sammanhängande (Perfetti m.fl. 2005:231). Inferenser kan behövas såväl på lokal som på global nivå i en text och är också beroende av textens karaktär. Inferenserna sker ofta automatiskt så länge texten är av bekant slag. Men, konstaterar Kintsch och Rawson, förmågan att inferera är särskilt viktig när det gäller förklarande texter om mer obekanta ämnen: "the importance of active, controlled, constructive inferencing can hardly be overestimated, especially with expository texts in less familiar topic domains" (2005:221).

Reynolds (2000) har studerat interaktionen mellan ordigenkänning och förståelseprocesser vid läsning. Han visar att goda läsare har förståelse- och processfördelar gentemot svagare läsare. Goda läsare kunde snabbare identifiera viktig information och rikta sin energi mot att förstå de viktiga textelementen mer effektivt. De såg och använde textbaserade ledtrådar, som rubriker, för att rikta sin uppmärksamhet mot relevanta delar, och de hade kontroll över hur effektiv deras lässtrategi var och var uppmärksamma på när den inte längre var effektiv. De var också mer flexibla och bytte lässtrategi när det var nödvändigt. När de förstod att de använde en effektiv lässtrategi kunde de också maximera sin förståelseprocess. Reynolds drar slutsatsen att de goda läsarnas förståelse åtminstone delvis beror på att de har bättre kontroll över när och var de ska sätta in sina resurser, vilka Reynolds benämner *attentional resources*.

I PISA-rapporten (Skolverket 2010) beskrivs fem grupper av strategier för att lära och läsa. Dessa handlar om medvetenhet om de bästa metoderna för

⁷ Se Snowling & Hulme (2005) för en översikt över forskning inom det kognitivt inriktade forskningsparadigmat.

att förstå och komma ihåg respektive sammanfatta information, samt användande av kontrollstrategier, memoreringsstrategier och strategier för att utveckla innehållet. Ett exempel på en strategi för att förstå och komma ihåg det man läser är att stryka under viktiga delar. Kontrollstrategier innebär till exempel att man före läsningen tar reda på vad man behöver lära sig, att man försäkras sig om att man har förstått det lästa, tar reda på begrepp man inte förstår, och försöker förstå de viktigaste delarna. Exempel på memoreringsstrategier är att lära in nyckelbegrepp, och exempel på utvecklingsstrategier är att relatera det lästa till andra sammanhang (Skolverket 2010:80f). Även Roe (2009) beskriver dessa huvudgrupper av strategier, vilka hon också relaterar till *metakognitiv medvetenhet*, det vill säga att läsaren fortlöpande övervakar och värderar sina kognitiva prestationer. En metakognitiv strategianvändning innebär att man känner till vilka strategier som finns och vilka som fungerar bäst, samt hur de ska användas i olika lässituationer.

I Säljös (1986/1995) studie av studenters läsning av texter visar han hur studenterna antingen använder vad han kallar ytinriktning eller djupinriktning. Studenter med ytinriktning tenderar att fokusera på texten i sig snarare än innehållet, och likställer kunskap med information eller fakta som man memorerar. Studenter med djupinriktad läsning relaterar i stället textens innehåll till sin egen uppfattning. De ser kunskap som en möjlighet att förbättra sin egen förståelse genom att konfronteras med nya uppfattningar.

I Ivaničs modell (Figur 1) är de kognitiva processerna en del av läsningen som är lika viktig som övriga lager. I föreliggande studie inkluderas alla lager, men med särskild tyngdpunkt på sambandet mellan texten och språkhändelsen, det vill säga det första och tredje lagret i modellen.

Ivanič har förutom den teoretiska modellen också utarbetat ett ramverk med olika diskurser vilket kan användas för att illustrera begreppet läskompetens.

2.2.1 Läskompetens

Syftet med denna undersökning är att undersöka gymnasieelevers läskompetenser (se 1.2). För att illustrera vad som avses med läskompetens är Ivaničs (2004) ramverk med sex olika kompletterande synsätt, eller diskurser, användbart. Ramverket, som är inriktat på hur man kan se på undervisning och lärande, är utformat för skrivande men passar enligt Ivanič (2004:240) även läsande. Hon beskriver en färdighetsdiskurs, en kreativitetsdiskurs, en processdiskurs, en genrediskurs, diskursen om sociala praktiker och en sociopolitisk diskurs (2004:225).⁸ Omvandlat till läsande kan färdighetsdiskursen tänkas innefatta rena läsfärdigheter som avkodning, kreativitetsdiskursen självutvecklande läsande, och processdiskursen olika kognitiva utvecklingsstadier i läsandet. Genrediskursen kan handla om hur man förstår

⁸ För de svenska termerna använder jag Libergs (2009:17) översättningar av diskurserna.

texter som en helhet, med en uppfattning om till exempel textens syfte och funktion. Den sociopolitiska diskursen skulle kunna innefatta hur läsning påverkas av yttre faktorer, som ämnesplaner i skolan.

Det som i min undersökning avses med läskompetens kan närmast sägas anknyta till diskursen om sociala praktiker. Här ligger tonvikten på själva språkhändelsen. Skrivande (och underförstått också läsande) ses som "purpose-driven communication in a social context" (Ivanič 2004:234). Inom diskursen finns vad Ivanič benämner funktionella inriktningar. En funktionell läsning innebär att tyngdpunkten ligger på "adequate fulfilment of a specified social goal – a goal specified by an authority [...] rather than the learner's own goal" (Ivanič 2004:235). Ofta handlar det om att man gör uppgifter som är tydligt knutna till en specifik kontext i syfte att förbereda sig på vad som krävs i olika sammanhang. Som ett exempel kan ett syfte med att låta elever i gymnasieskolan arbeta med läsning av sakprosatexter vara att förbereda dem på de textkrav som väntar dem på högskolan och i yrkeslivet. Inriktningen har också drag gemensamt med färdighetsdiskursen eftersom båda kan sägas vara "concerned with preparing learners to fulfil externally defined goals" (Ivanič 2004:235). Läskompetens i detta avseende kan då förstås främst som något man har tillgång till inom en viss social praktik, i denna undersökning skolan (se 1.3), för att fungera som deltagare i den. Den sociopolitiska diskursen, som NLS-forskare vanligen intresserar sig för, och diskursen om sociala praktiker ligger nära varandra (Ivanič 2004:237). I denna undersökning har tonvikten lagts på själva språkhändelsen för att på ett mer konkret sätt försöka synliggöra de kompetenser eleverna har tillgång till i samband med läsning.

2.3 Läsande och skrivande på gymnasiet

Undersökningar gjorda av SOM-institutet⁹ i början av 2000-talet visar att bokläsandet i Sverige överlag ökat mellan 1999 och 2003. Dock uppger ungefär en sjundedel av personer mellan 15 och 85 år att de aldrig läser böcker. Tydliga sociala och kulturella skillnader märks också. Även om bokläsandet ökar i alla samhällsklasser, är ökningen störst bland de som redan läste mycket, och klyftan mellan de grupper som sällan läser och de som läser mycket ökar. Det är de lågutbildade som läser minst och de högutbildade som läser mest. Klass har också större betydelse för bokläsandet än vad kön har (Antoni 2004).

I Norge pågår sedan många år en livaktig pedagogisk forskning kring läsande och skrivande. Dysthe (1996) har bland annat lyft fram betydelsen av ett dialogiskt klassrumsklimat, Smidt (t.ex. 1989, 2002) har ägnat sig mycket åt skrivutveckling och skönlitterärt läsande, och Berge (1988, 2005)

⁹ SOM står för samhälle, opinion och massmedier (www.som.gu.se).

har till exempel undersökt vilka grundläggande skrivideologier som ligger bakom examensuppgifter och dryftat frågan om genreträning i skolan. Norska forskare har även intresserat sig för ämnesrelaterat läsande i skolan. Till exempel har Maagerø (2006) undersökt vad det innebär att läsa vetenskapliga texter i skolan och Skjelbred (2006) vilka utmaningar genre och textnivå i olika ämnestexter kan innebära. Därtill har Roe (2009) utifrån ett didaktiskt perspektiv skrivit om arbete med läsutveckling för äldre elever.

I Sverige är Reichenberg (2005) en av de få som studerat hur lite äldre elever tar till sig sakprosatexter de möter i skolan i en undersökning av gymnasieelevers förståelse av lärobokstexter. Majoriteten av eleverna, som alla gick på yrkesförberedande program, var svaga läsare som klarade avkodningen tämligen väl men hade svårt med förståelsen. Reichenberg gör distinktionen mellan aktiva och passiva läsare. Hon beskriver hur aktiva läsare är medvetna om att de måste inferera när de läser. De har kunskaper om hur och varför man ska använda vissa strategier, kan anpassa strategierna efter målet med läsningen och har utvecklat strategier för att förbättra sin förståelse. För en fullgod förståelse, konstaterar Reichenberg, krävs att läsaren är en aktiv medskapare av texten. Hinder för detta kan vara problem med avkodningen, otillräckliga kunskaper om ord och meningsbyggnad eller bristande förkunskaper (Reichenberg 2005:10ff). Hon fann även att lärarledda, strukturerade samtal var ett verktyg för att underlätta förståelsen av texter.

Reichenberg redogör för olika typer av strukturerade textsamtal (2005:22f). Ett exempel är *Instructional conversations*, IC, som utgörs av en instruktionsdel och en samtalsdel, där eleverna samtalar om ett tema utifrån en text de läst i förväg. Läraren deltar i samtalet och utmanar eleverna genom att ställa öppna frågor, som inte har ett givet svar. En annan modell är *Reciprocal teaching* där läraren och eleverna turas om att vara samtalsledare. Reichenberg själv förespråkar dock modellen *Questioning the Author* som går ut på att ifrågasätta författarens auktoritet. Texter bryts ner i kortare avsnitt som eleverna under ledning läser och samtalar om.

Det finns också mer sociokulturellt inriktade undersökningar om gymnasieelever. Många av dem rör dock främst skrivande (t.ex. Westman 2009, Parmenius-Swärd 2008) eller skönlitterärt läsande (t.ex. Bommarco 2006, Asplund 2010). Undersökningar om gymnasieelevers läsande av sakprosatexter är dock mer sällsynta. Olin-Schellers (2007) undersökning inriktas främst på fiktionstexter men ger ändå en viss bild av elevernas möten med faktarelaterade texter då gränserna mellan de båda textsorterna inte är givna: "[d]et visade sig dock under studiens gång att de texter eleverna beskriver, inte alltid på ett enkelt sätt låter sig definieras i termer av fiktion och fakta" (2007:18f). Olin-Scheller använder, utifrån Harm Larsens definition, begreppet 'faktion' som ett slags mellanting mellan fiktion och fakta (2007:19). Hon utgår från ett vidgat textbegrepp och undersöker hur gymnasieskolans litteraturundervisning möter elevernas förväntningar och

tidigare erfarenheter av fiktionstexter. Hennes undersökning visar att elevernas och skolans litterära världar ligger långt från varandra.

Norlund (2009) har ett mycket tydligt fokus på sakprosatexter i sin avhandling där hon belyser undervisning i kritisk läsning på gymnasiet. Hon tittar på hur de tre aktörerna läroböcker, lärare och nationella prov tolkar läroplanens intentioner om att ge elever tillgång till en bred repertoar av kritiska läsaktiviteter, samt läroplanens likvärdighetsmål om att både elever på yrkesförebredande och studieförberedande program ska erbjudas denna repertoar. Norlunds undersökning visar att sakprosa och kritisk läsning inte har någon dominerande ställning inom svenskämnet alls. Läroböckerna på studieförberedande program uppmuntrar till en akademisk, distanserad och säker position, medan de på yrkesprogrammen uppmuntrar till en mer fritidsorienterad, personlig och osäker position. Undersökningen visar också att även om nationella provets texthäfte erbjuder en mängd sakprosatexter är provet sådant att det går utmärkt att genomföra och klara utan att ha läst några sakprosatexter alls.

Edling (2006) undersöker läroböckers abstraktionsgrad och auktoritet för olika årskurser, i svenska, samhällsorienterade ämnen och naturorienterade ämnen. Lärobokstexterna analyseras utifrån en tredelad klassifikation av abstraktion med nivåerna specifikt, generaliserat och abstrakt. Undersökningen visar att abstraktionen ökar i senare skolår och att abstraktionsgraden är högst i naturorienterade ämnen och lägst i svenska. En SFG-analys av texternas modalitet visar också att i läromedel presenteras kunskap på ett auktoritärt sätt med lägre modalitet än i andra texttyper.¹⁰

Edling (2006) konstaterar vidare att texter kan kopplas till olika kunskapsdomäner beroende på vilken nominaltyp som dominerar i texterna. Macken-Horarik (1996) identifierar tre kunskapsdomäner där inläring sker: en vardagsdomän, som utmärks av hemmiljö och ett verklighetsnära språk, en specialiserad domän, som utmärks av ämneskunskaper och vetenskapliga texter, och en reflexiv domän, som karakteriseras av kritiskt tänkande.

Forskningsöversikten pekar på att de flesta sociokulturellt baserade undersökningar om gymnasieelevers språkbruk rör antingen skrivande eller skönlitterärt läsande. Sakprosa-relaterat läsande är däremot inte lika beforskat. Både inom läs- och skrivforskning ligger tonvikten dessutom ofta på mindre starka elever (t.ex. Reichenberg 2005, af Geijerstam 2006). Att mindre starka elever är den mest frekvent undersökta elevgruppen är självfallet inte så märkligt eftersom det blir störst konsekvenser för både individen och samhället om inte fokus och resurser riktas dit. Men jag menar att det är viktigt av flera skäl att uppmärksamma även de elever som lyckas väl.

Skolans roll är att hjälpa alla elever att utveckla sina förmågor. Att visa vilka kompetenser framgångsrika elever på gymnasiet har tillgång till kan belysa

¹⁰ Se vidare om Edlings analysmetod i 3.5.4.

vilka kompetenser skolan borde ha som mål att erbjuda alla elever, oavsett bakgrund. Samtidigt måste även högpresterande elever ges möjlighet att utveckla sina förmågor, vilket också betonas i den nya skollagen från 2010.¹¹ Det är därför viktigt att se vad elever med höga betyg klarar av – och var deras gräns går för när texter blir svåra. Att undersöka högpresterande elevers läskompetenser med särskilt fokus på sakprosaläsning fyller därför en viktig forskningslucka.

¹¹ I den nya skollagen från 2010 framhålls att elever ”som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling” (SFS 2010:800, Kap. 3:3 §).

3 Material och metod

Undersökningens material består av ett kvantitativt material och ett etnografiskt material, vilka samlats in i fyra delstudier under tre terminer, samt ett textmaterial, bestående av texter som eleverna arbetat med i delstudie 2.

De olika materialen belyser olika delar av syftet (se 1.2), vilket även kan knytas till Ivaničs (2004) modell som använts för att illustrera ett situerat läsande (jfr 2.2). Fokusklassens läspositioner och förhållningssätt till texter kan knytas till det första och tredje lagret, i och med att de säger något om elevernas relation till texten i själva språkhändelsen. Elevernas uttalade lässtrategier kan knytas till det kognitiva lagret i och med att det strävar efter att beskriva de mentala processer de har använt under läsningen. Elevernas läsvanor kan sägas vara en del av deras sociala bakgrund och ligger närmast lagret som utgörs av sociokulturella resurser för kommunikation.

I detta kapitel presenteras först de elever som ingår i studien och därefter ges en materialöversikt, följt av en beskrivning av de olika insamlings- och analysmetoderna.

3.1 Fokusklassens elever

Fokusklassen består av 31 elever på samhällsvetenskapligt program med ekonomisk inriktning. Elever på samhällsprogrammet lämpar sig väl för studien då programmet är teoretiskt till sin natur och eleverna förväntas läsa stora mängder text. God läsförmåga torde alltså vara viktigt för att klara av studierna på ett tillfredsställande sätt.

Gymnasieskolan med de höga intagningspoängen (se 1.3) var utgångspunkt för urvalet av elever. En grundläggande urvalsprincip vad gäller själva skolan var emellertid även *tillgänglighet* (Kvale 1997:210), då jag visste att det skulle vara möjligt för mig att få genomföra undersökningen på skolan. Elevurvalet skedde genom att den klass på samhällsvetenskapligt program som hade högst intagningspoäng inbjöds att delta i studien.¹²

Elevernas och föräldrarnas samtycke inhämtades innan undersökningen påbörjades. Alla elever i klassen utom en valde att delta. Delstudie 1 och 2 genomfördes inom ramen för kursen Svenska A som jag själv också undervisade klassen i.¹³

¹² Lägsta intagningspoäng i Fokusklassen var 285 (av maximalt 320) och medianen 305.

¹³ Se 3.6 för en diskussion om den dubbla rollen som lärare och forskare.

Intagningspoängen ger vid handen att alla elever hade som lägst Vål Godkänt, VG, i snittbetyg från högstadiet. Dessutom hade eleverna lägst betyget VG i svenska från högstadiet. Över två tredjedelar av klassen hade emellertid betyget Mycket Vål Godkänt, MVG, i svenska från högstadiet.

Som nämnts visar PISA-undersökningarna att det finns ett klart samband mellan resultaten på PISA:s läsprov och elevers betyg. Detta samband är emellertid inte hundra procentigt, och undantag finns.¹⁴ Även elever med låga betyg kan klara lästestet väl. Betygen omfattar som bekant fler aspekter än läsförmåga. Betyget i svenska inbegriper bland annat också muntlig och skriftlig förmåga. Det är även rimligt att anta att alla elever med höga betyg inte självklart är goda läsare. Det finns många elever med läs- och skrivsvårigheter som lyckas väl i skolan, tack vare välutvecklade kompensatoriska strategier. Detta innebär att det kan finnas variation i läsförmåga också bland högpresterande elever. Därför har även resultaten från ett läsförståelsediagnostest (Johansson 2004), som alla elever på Högstaskolan gör i början av årskurs 1, granskats innan undersökningen påbörjades. Diagnoserna används av så gott som alla kommunala gymnasieskolor i kommunen och ger en indikation om en elevs läsförmåga. Ingen av eleverna i Fokusklassen hade lägre än nivå 4 (av 9) på läsförståelsediagnosen.¹⁵ Det fanns inte heller någon med dokumenterade läs- och skrivsvårigheter.

Fokusklassen består sammanfattningsvis av högpresterande elever med bra betyg från högstadiet och gott resultat på läsförståelsediagnostestet.¹⁶ Även om läsförmågan kan variera också inom denna grupp är sannolikheten att finna goda läsare stor. Därmed är de en intressant grupp att undersöka ur ett läsforskningsperspektiv.

Den första delen av undersökningen, delstudie 1 som var en enkätundersökning, gjordes också med två referensgrupper (Se 3.4.1).

3.2 Materialöversikt

Hela materialet från de fyra delstudierna presenteras i Tabell 2. Av tabellen framgår att materialet består av 102 enkätsvar, 103 textkommentarer och reflektioner, anteckningar från åtta textsamtal, en ljudinspelning från ett gruppsamtal, fem frågeformulär samt fältanteckningar från fyra klassrums-

¹⁴ Skolverket konstaterar att det ”finns elever som klarar PISA:s läsprov bra trots ett lågt betyg. Möjligen kan detta hänga samman med att betygen mäter om den svenska kursplanens mål är uppfyllda medan PISA utvärderar i vilken mån femtonåringar har kunskaper som kan förväntas vara viktiga för att fungera som informerade och reflekterande samhällsmedborgare” (2001:52).

¹⁵ Diagnoserna har utformats av Psykologiförlaget (Johansson 2004) och är anpassade för olika åldersgrupper. Resultatet placeras på en stanineskala från 1-9 där 1 är lägst och 9 högst. På elevernas skola får elever som placerar sig på nivå 1 eller 2 göra uppföljningstest hos skolans specialpedagog.

¹⁶ För två av eleverna fanns dock inte resultatet från läsförståelsediagnostestet att tillgå.

observationer. I enkätundersökningen fick två referensgrupper besvara samma enkät som Fokusklassen.

Tabell 2. Materialöversikt¹⁷

Delstudie 1 (termin 1)
28 enkäter från elever i Fokusklassen 24 enkäter referensgrupp – samma skola: "Parallellklassen" 50 enkäter referensgrupp – annan skola: "Jämstaskolan"
Delstudie 2 (termin 2)
<i>Text 1 Språktexten:</i> 28 textkommentarer + samtalsreflektioner; samtalsanteckningar grupp 1; samtalsanteckningar grupp 2, <i>Text 2 Litteratortexten:</i> 24 textkommentarer + samtalsreflektioner; samtalsanteckningar grupp 1; samtalsanteckningar grupp 2 <i>Text 3 Taltexten:</i> 26 textkommentarer + samtalsreflektioner; samtalsanteckningar grupp 1; samtalsanteckningar grupp 2 <i>Text 4 Barnbokstexten:</i> 25 textkommentarer + samtalsreflektioner; samtalsanteckningar grupp 1; samtalsanteckningar grupp 2
Delstudie 3 (termin 3)
4 fältanteckningar
Delstudie 4 (termin 3)
Ljudinspelning gruppsamtal ca 67 minuter 5 frågeformulär
TOTALT
102 enkäter 103 textkommentarer och samtalsreflektioner 8 samtalsanteckningar 1 ljudinspelning 67 min 5 frågeformulär 4 fältanteckningar

Materialet är omfattande och av begränsningsskäl har vissa delar prioriterats framför andra. Enkätsvaren från de 28 eleverna i Fokusklassen har analyserats både statistiskt och kvalitativt. Referensgruppernas enkäter har främst behandlats statistiskt, med undantag för ett antal öppna frågor i sista delen. Textkommentarerna kan sägas utgöra huvudmaterialet och har därför analyserats ingående. Däremot har jag valt att inte analysera samtalsanteckningarna, utan endast de skriftliga reflektioner som eleverna skrev efter samtalet. Ljudinspelningen av gruppsamtalet har analyserats liksom fältanteckningarna från klassrumsobservationerna.

Mer detaljerade beskrivningar av material och insamlingsmetoder ges i avsnitt 3.4. Nedan beskrivs det textmaterial som ingick i delstudie 2.

¹⁷ Att antalet textkommentarer varierar mellan gångerna beror på att några elever var frånvarande eller inte hade gjort uppgifterna till diskussionstillfället. Tre elever var också frånvarande när enkätundersökningen genomfördes.

3.3 Textmaterial

I delstudie 2 läste eleverna fyra sakprosatexter, skrev textkommentarer till dem samt frågor som de senare ställde till varandra i ett samtal om texten. De fyra texterna presenteras här kort.

”Värsta högerrådet” är en signerad ledarartikel från *Dagens Nyheter* (18/1 -09) skriven av Niklas Ekdal. Artikeln är ett inlägg i en pågående debatt. Den utgår från och kritiserar ett politiskt uttalande av arbetsmarknadsminister Sven Otto Littorin om att 2009 skulle bli vad han kallar ”ett skitår”. Aspekter som tas upp är bland annat det olämpliga i att en minister svär och sänder pessimistiska signaler till folket, kritik av den politik som förs och som inte sägs passa lågkonjunktur, och kritik av de nya Moderaterna och deras politik. Texten benämns fortsättningsvis Språktexten.

”Varför läser vi litteratur?” är ett utdrag ur *Handledning för litteraturundervisningen* (1995), skriven av Inga Söderblom och Sven-Gustaf Edqvist. Den är främst avsedd för verksamma lärare och tar upp olika aspekter på varför det är bra att läsa. Textens underförstådda tes är alltså att läsande är något positivt. Texten inleds med ett lärarperspektiv och därefter besvaras rubrikfrågan i olika avsnitt som har tydliga mellanrubriker. Som stöd för de olika aspekterna används citat från olika författare och deras verk, till exempel Lidman, Sartre, Tranströmer och Tunström. Texten benämns fortsättningsvis Litteratortexten.

”Tala är guld” (4/6 -06) är en artikel av Bo Löfvendahl om konsten att tala från *Svenska Dagbladets* hemsida. Den har typiskt artikelformat med en ingress som presenterar delar av innehållet och fakta som varvas med pratminus i brödtexten. Styckena är förhållandevis korta och många ämnen berörs kortfattat och ytligt. Texten tar upp retorikens antika ursprung, tumregler för tal, talnervositet och talsajten Talskrivarna som säljer färdiga tal och vars ägare får berätta tämligen utförligt om sin verksamhet. I slutet av texten får en lärare i retorik på gymnasiet uttala sig om hur retorikundervisning bedrivs i skolan. Texten benämns fortsättningsvis Taltexten.

”Barnböcker med död” (12/5 -09) är skriven av Ulla Rhedin och publicerad under temat barn/ung på *Dagens Nyheter*s kultursidor. Det är en essäliknande text om en ny typ av barnlitteratur som utkommit i Danmark där tabubelagda ämnen, som aborter och död, tas upp. Texten tar först upp frågan var gränsen för barnboken går och presenterar sedan det nya danska fenomenet som en grupp barnkulturarbetare står bakom. Exempel på tabubelagda teman från de nya barnböckerna får illustrera ämnet. Vad litteraturen är en reaktion mot tas sedan upp och därefter introduceras ämnet vad konst är, följt av en presentation av barnkulturgruppens produktion, samt en kort historik över tidigare reaktioner mot den traditionella danska barnbokssynen. Den senare halvan av texten består främst av exempel från

de litterära verken med många citat, ofta på danska, och kommentarer. Texten benämns fortsättningsvis Barnbokstexten.

3.4 Insamlingsmetoder

Materialinsamlingen gjordes alltså inom ramen för fyra delstudier. Under termin ett gjordes en enkätundersökning om elevernas läsande. Under termin två genomfördes ett arbete med sakprosatexter då eleverna skrev textkommentarer till de texter de läst och diskuterade dem. Under den tredje terminen, då eleverna börjat årskurs 2, genomfördes fyra klassrumsobservationer under en dag, och ett gruppsamtal med ett urval elever.

Undersökningen innefattar sålunda många olika metoder och material. En anledning är förstås att materialen delvis besvarar olika delar av syftet. De kvalitativa delarna i undersökningen är etnografiskt inspirerade. Vanligt i etnografiska undersökningar är så kallad triangulering, vilket är ett sätt att höja reliabiliteten, genom att olika angreppssätt används. Triangulering kan ske på flera olika plan, till exempel genom att en annan forskare också analyserar materialet eller genom att eleverna verifierar eller inte verifierar forskarens tolkningar, men kan även innebära, som här, att flera olika material och metoder används (Flowerdew 2002:247).

Förutom triangulering utmärks etnografiska studier av deltagarperspektiv, att teori och hypoteser utvecklas allt eftersom och att materialet hämtas från autentiska miljöer, samlas in under längre tid och analyseras i flera steg (Flowerdew 2002, Kullberg 2004). Att arbeta med fallstudier och göra observationer är också en del av ett etnografiskt tillvägagångssätt (Karlsson 2006, Kullberg 2004). Undersökningen stämmer väl in på många av dessa etnografiska aspekter då den genomgående har ett tydligt deltagarperspektiv, genomfördes under en längre tidsperiod, och innehåller fallstudier, klassrumsobservationer och autentiskt material. Under klassrumsobservationerna studerades autentiska situationer, och autentiskt material användes även i fallstudierna i delstudie 2 då eleverna arbetade med sakprosatexter. I och med att delstudie 2 ingick som en del av elevernas ordinarie undervisning måste också situationen som sådan sägas vara autentisk. Även i delstudie 4, gruppsamtalet, fick eleverna diskutera sakprosatexter.

Ett problem med etnografiska metoder kan vara svårigheten att visa på generaliserbara resultat. Dock kan generella slutsatser dras om flera fallstudier läggs ihop (Karlsson 2006:150, se även Blåsjö 2010:32). Kullberg konstaterar att den etnografiska urvalsgruppen inte utgör ett representativt urval ur en stor population, utan etnografen ”väljer en tillgänglig grupp av undersökningspersoner, informanter, som kan informera etnografen om det han eller hon undersöker” (2004:139f). Min avsikt är inte heller att påvisa generaliserbara resultat, utan att ge en bild av vad som utmärker en grupp högpresterande elevers läskompetenser och på så sätt bidra till forskningsfältet.

Det skulle också vara svårt att fånga elevernas läskompetenser med enbart en enkät eller kvantitativa metoder. För det krävs ett mer kvalitativt angreppssätt där mönster och teman tillsammans ger en bild av olika kompetenser, vilket motiverar en etnografiskt inspirerad metod. Ett tänkbart problem med det tydliga deltagarperspektivet är huruvida elevernas självupplevda bild överensstämmer med verkligheten. Här kan förstås trianguleringen vara en hjälp genom att analyser av textkommentarer, observationer och samtal kan bekräfta den självupplevda bild eleverna ger, men jag har, med undantag för klassrumsobservationerna, valt att begränsa undersökningen till att utgå från elevernas synvinkel och har inte för avsikt att kontrollera huruvida deras utsagor överensstämmer med verkligheten.

Att använda en enkät i en i övrigt etnografisk studie kan fungera väl som en första undersökning av ämnet och för att ge en grund för vidare studier (Karlsson 2006:155). Bland andra har Elmfeld & Erixon (2007) använt en enkätundersökning som grund för kvalitativa studier i sin undersökning om elevers mediebruk. I min undersökning användes enkäten både för att ge en bred bild av läsvanor, attityder och lässtrategier, och för att ge en grund till mer kvalitativt inriktade och fördjupande studier. Enkätundersökningen gjorde det också möjligt att i stora drag kunna jämföra de högrepresterande eleverna som grupp med andra elevgrupper, och att jämföra resultaten med vad som framkommit i stora läsundersökningar såsom PISA.

Enkätundersökningen är framför allt kvantitativ till sin karaktär. I den ingår dock kvalitativa inslag, bland annat i analysen av öppna frågor. Samtidigt finns kvantitativa drag i de kvalitativa metoderna, som kategoriseringar och kvantifieringar av olika förekomster. Inom utbildningsforskning har forskare i allt högre grad låtit forskningsproblemet styra metodvalet och framför allt sedan mitten av 1980-talet har försök till synteser gjorts mellan kvantitativ och kvalitativ forskning (Kullberg 2008:54).¹⁸

De fyra delstudierna beskrivs i varsitt avsnitt nedan, följt av beskrivningar av de analysmetoder som använts.

3.4.1 Delstudie 1: Enkätundersökning

För att få en bred bild av Fokusklassens läsvanor, uttalade lässtrategier och inställning till läsande fick de besvara en enkät.¹⁹ Detta gjordes inte anonymt eftersom resultaten skulle matchas med andra data och efterföljande undersökningar. Enkäten besvarades som nämnts tidigare av två referensgrupper.

Enkäten var tämligen omfattande och bestod av fem delar, från A till E, med olika fokus. Den bestod till största delen av kategorifrågor men även av alternativfrågor och frågor med öppna svar. Det vidgade textbegrepp som

¹⁸ För övrig metoddiskussion se 8.2.

¹⁹ Enkäten finns som bilaga (1).

utmärker kursplanerna i Svenska A och B (SKOLFS: 2000:2) fick genom-
syra även enkäten, men med begränsningen att någon typ av skrift skulle
finnas med för att något skulle räknas som en text (jfr dock 4.2).²⁰

Del A utgjordes av bakgrundsfrågor om ålder samt vissa socioekonomiska
faktorer, som antalet böcker i hemmet och om familjen prenumererar på
någon dagstidning. Dessa frågor finns med eftersom PISA-undersökningarna
visat att socioekonomiska faktorer ofta har koppling till läsförmågan
(Skolverket 2001).²¹ Vissa frågor undveks dock av integritetsskäl eftersom
enkäten inte besvarades anonymt, till exempel frågor om föräldrarnas
utbildningsnivå och inkomst.

Del B och C handlade om nöjes- och fritidsläsning respektive skolrelaterad
läsning. Kategorierna, det vill säga vilka texter eleverna läste, var i stort sett
desamma i båda delarna. Dessa delar avsåg att tillsammans ge en helhetsbild
av vilka texter eleverna möter. För att underlätta för eleverna att förstå vilken
typ av text som avsågs, användes 'faktatext' i stället för 'sakprosatext', trots
att de två begreppen kan ge något olika konnotationer, då sakprosa kan
förstås som ett vidare begrepp än faktatext. En fråga gällde hur lång tid varje
dag eleverna läser för nöjes skull. Denna fråga har motsvarighet i PISA:s
undersökning (2000).

I del D efterfrågades elevernas uppfattning om sin egen läsförståelse och
olika texters svårighetsgrad.

E-delen handlade om läsning och lärande i skolan och var den mest omfattande
delen. Där fick eleverna först besvara kategoriseringsfrågor om såväl
attityder till läsning som eventuella strategier de använder när de läser.
Slutligen fick eleverna med egna ord beskriva de strategier de använder vid
läsning och studier av olika slag i fem frågor med öppna svar. För att under-
lätta för eleverna att besvara frågorna gavs några exempel på strategier.

Några frågor togs från PISA-undersökningen 2000 för att jämförelser skulle
kunna göras. Ibland har dock frågorna formulerats om något.²² Att frågorna
togs från år 2000 beror på att läsförståelsedelen var i fokus det året och var
mest omfattande, till skillnad från år 2003 och 2006 då matematik respektive
naturkunskap fokuserades (Skolverket 2001, 2004, 2007b).

²⁰ Jfr Björkqvall 2009:7 och Karlsson 2002b:28 som diskuterar textbegreppet och som delvis
har en annan definition.

²¹ Vad gäller böcker i hemmet konstateras i Skolverkets rapport om PISA 2000 att det finns
"ett klart samband mellan antal böcker i hemmet och prestationer i skolan. Elever med inga
eller endast mycket få böcker i hemmet presterar långt under OECD:s medelnivå i alla tre
ämnena. Elever med 500 eller fler böcker hemma presterar i medeltal mellan 540 och 560
poäng alltså långt över OECD:s medel" (Skolverket 2001:89).

²² Det gäller frågorna A4 (delvis), B1 (delvis), B3 och E1 (delvis). Frågornas motsvarighet i
PISA:s elevenkät 2000: A4 – (delvis) F37; B1 – (delvis) F36; B3 – F34; E 1- CCC1:9, 1.25, 1:21; E2 –
CCC1:2; E5 – CCC1:27; E6 – CCC1:3; E7 – CCC1:13; E8 – CCC1:15; E9 – CCC1:17. PISA-enkäten
finns på www.skolverket.se.

En utprovning av enkäten gjordes med två elever från Högstaskolan (se 1.2) och med tre elever från Jämstaskolan. Detta skedde med hjälp av så kallade tänka-högt-protokoll, vilket innebär att eleverna fick verbalisera sina tankar samtidigt som de besvarade enkäten. Enkäten omarbetades såväl formuleringsmässigt som layoutmässigt utifrån resultaten av utprovningen.

Två referensgrupper genomförde samma enkät. Den ena gruppen, Parallellklassen, bestod av elever från en parallellklass på samma program och skola som Fokusklassen. De gjorde dock enkäten anonymt och fick i stället för namn och klass ange kön. Den andra gruppen, Jämstaskolan, bestod av elever från tre olika årskurs 1-klasser med samhällsvetenskaplig inriktning på en gymnasieskola med mer heterogent elevunderlag.²³

Jämstaskolan valdes av flera skäl. Skolan, som ligger i en grannkommun till Fokusklassens skola, har betydligt lägre intagningspoäng. En annan anledning var att enkätundersökningen var möjlig att genomföra då det fanns en kollega på skolan som jag kunde samarbeta med. Denna lärare administrerade enkätgenomförandet och insamlandet av godkännanden från elever och föräldrar, betyg och diagnostestresultat. Dessa elever var inte anonyma.

Parallellklassen har även de höga betyg från högstadiet, om än något lägre än Fokusklassen.²⁴ Där finns också fler pojkar än i Fokusklassen. Parallellklassen räknar jag som högrepresterande elever överlag. För dem finns dock inte specifika betyg eller läsdiagnosresultat att tillgå, men dels utökas materialet, dels kan deras svar säga något om huruvida skillnader i anonymitet kan tänkas ha spelat roll. Jämstaskolan har elever med lägre intagningsbetyg. För dem finns även betyg och resultat på läsdiagnostestet. Det bör dock påpekas att det faktum att skolan har lägre intagningspoäng inte innebär att skolan har enbart elever med låga betyg, utan att det är större spridning bland eleverna. Även där finns alltså högrepresterande elever.

Enkäterna i de olika grupperna genomfördes inom loppet av en tvåmånadersperiod. I Fokusklassen genomfördes undersökningen på en svensklektion där jag var närvarande. Det tog ca 45 minuter för eleverna att besvara frågorna. Många uttryckte svårigheter att svara på fråga A 2, om huruvida de var läskunniga när de började lågstadiet, och fick gissa. Svaren där bör sålunda betraktas som osäkra. I övrigt gick genomförandet bra. Jag upplevde att eleverna tog sig tid att besvara frågorna och tog dem på allvar. I referensgrupperna höll svensklärare i genomförandet utifrån instruktioner de fått. Även där uttryckte elever svårigheter att besvara fråga A2, men annars rapporterades inga problem.

²³ Lägsta intagningspoäng för klasser på samhällsprogrammet på Jämstaskolan var 190 (median 210), men varierade mellan olika klasser på programmet, mellan 190 och 215.

²⁴ Lägsta intagningspoäng för Parallellklassen var 235, median 272 (i Fokusklassen 285; median 305).

3.4.2 Delstudie 2: Fallstudie om sakprosaläsning

Under termin två i årskurs 1 genomfördes delstudie 2 då Fokusklassen arbetade med sakprosatexter. Arbetet var en del av ordinarie kursupplägg i Svenska A, då jag själv undervisade klassen, och har karaktär av fallstudie. Denna delstudie undersöker elevernas läspositioner, förhållningssätt och uttalade lässtrategier.

Med ungefär tre veckors mellanrum läste eleverna fyra sakprosatexter. Språktexten och Litteraturtexten var två av fyra texter som utgjorde underlag till en uppsatsskrivning som alla elever i årskurs 1 på Högstaskolan skulle göra på temat språkets och litteraturens betydelse, och där texterna kunde användas som källor. Taltexten valde jag inför ett moment där eleverna skulle hålla tal, och Barnbokstexten lästes i samband med ett litterärt projekt.

Genomförandet var sådant att eleverna fick en text och ett antal uppgifter i läxa ungefär en vecka före varje diskussionstillfälle (se 3.4.2.1). Uppgifterna besvarades skriftligt. Elevernas inlämnade uppgifter kallar jag textkommentarer. På lektionstid fick de därefter i halvklass ställa frågor till varandra i en strukturerad muntlig diskussion där jag som lärare satt med (se 3.4.2.2). Tanken var att eleverna tillsammans skulle hjälpas åt att försöka förstå texten. Efter diskussionen fick eleverna skriva en reflektion.

Textkommentarerna och textsamtalen var alltså del av ett större kursmoment, och inte något som betygsattes. Detta ansåg jag var viktigt för att eleverna skulle svara uppriktigt på frågorna. Utifrån min erfarenhet som lärare för högpresterande elever vet jag att de är mindre avslappnade och spontana om de upplever att undervisningssituationen kan vara avgörande för deras betyg. Jag valde av samma anledning att inte spela in textsamtalen. Jag befarade att vetskapen om att de spelades in skulle göra dem mindre avslappnade och uppriktiga. I stället förde jag anteckningar.

Ett kriterium vid valet av vilka texter som skulle tas med i undersökningen var att ämnet skulle vara någorlunda bekant för eleverna även om texterna kunde vara av varierande svårighetsgrad. Språktexten handlar om ett politiskt uttalande med ekonomianknytning och om politikerspråk. Eleverna, vars programinriktning är mot ekonomi, var då mitt uppe i ett arbete om språksociologi i vilket maktspråk ingått. Litteraturtexten handlar om betydelsen av att läsa skönlitteratur, något eleverna har gjort och kan relatera till. Detsamma gäller ämnet att hålla tal vilket Taltexten berör. Barnböcker, som Barnbokstexten tar upp, är likaså ett bekant ämne för eleverna.

Tre av texterna är hämtade från dagstidningar eller dagstidningars hemsidor och en text kommer från en litteraturhandledning. I kursplanen för Svenska A står det att eleverna ska läsa såväl skönlitterära som saklitterära texter.²⁵

²⁵ Kursplan för SV1201 - Svenska A SKOLFS: 2000:2. www.skolverket.se

Tidningsartiklar är ofta förekommande inslag i skolundervisning och ett vanligt exempel på saklitterära texter som används inom svenskundervisningen och inom elevernas karaktärsämne samhällskunskap på den undersökta skolan. Tre av texterna i denna studie är därför tidningsartiklar. Den fjärde texten som är hämtad från en litteraturhandledning har snarare ett upplägg som liknar en lärobok med en tydlig huvudrubrik och lika tydliga underrubriker, vilket med all sannolikhet är en bekant struktur för eleverna.

I löptexten har texterna, som nämnts tidigare, av smidighetsskäl försetts med en kodbeteckning. I de exempel som ges används även en tvåbokstavs-förkortning för texterna (se Tabell 3). För elevcitat används förkortningen *If*, vilket står för informant, och en siffra, till exempel *If:3*.

Tabell 3 Sakprosatexternas kodbeteckningar respektive förkortningar

Text	Kodbeteckning	Förkortning
Tala är guld	Taltexten	TT
Värsta högterspråket	Språktexten	ST
Varför läser vi litteratur	Litteratortexten	LT
Barnböcker med död	Barnbokstexten	BT

Nedan beskrivs det frågeformulär som eleverna fick besvara om texterna och hur de strukturerade textsamtalen genomfördes.

3.4.2.1 Textkommentarer

Till varje text fick Fokusklassen besvara ett antal uppgifter. Elevsvaren benämns textkommentarer. Textkommentarerna lämnades med något undantag in i början av lektionen, före samtalen. Det var samma uppgifter till alla fyra texterna. Uppgifterna handlade dels om själva texten, dels om hur eleverna läste texten. Textuppgifterna krävde att eleven själv kunde dra slutsatser och inferera (jfr 2.2). En uppgift innebar också att tänka ut frågor på texten att ställa till de andra i gruppen. Uppgifterna finns i Tabell 4.

Den första textuppgiften avsåg att visa om eleven fångat textens tema och den andra om textens olika innehållsdelar hade greppats. Den tredje uppgiften avsåg att visa om eleven förstått syftet med texten. I den fjärde uppgiften gavs eleven möjlighet att själv välja frågor till diskussionen, och därmed lägga tonvikten på det hon eller han fann värt att ta upp.

Uppgifterna under ”textreflektion” avsåg att visa elevens förhållningssätt till texten. Genom att eleverna fick ranka textens svårighetsgrad på en skala och motivera det ville jag få en bild av hur de såg på texten. Den andra textreflektionsuppgiften skulle visa vilka uttalade strategier som använts och i den tredje gavs möjlighet att ge en övrig kommentar.

Tabell 4 Uppgiftspapper

Textuppgifter

1. Förklara hur textens rubrik stämmer överens med innehållet.
2. Sammanfatta textinnehållet i max fem meningar.
3. Framgår det vad det är textförfattaren vill säga med texten (huvudpoängen)? Om ja, vad? Om nej, försök beskriva vad det är som gör att det inte framgår.
4. Tänk ut ca fem frågor på texten som du vill lyfta till diskussion. Det kan vara sådant som du tycker är oklart i texten eller svårt att förstå, eller något som du tycker är intressant och vill ta upp till diskussion.

Textreflektion

- 1a. Hur lätt eller svår bedömer du att texten är? (Ringa in en siffra)
 1 2 3 4 5 6 (1=mycket lätt) (6=mycket svår)
 - 1b. Vad var det som gjorde texten lätt eller svår (fundera t.ex. över ordval, uttryck, meningsbyggnad, struktur, för många eller för få exempel)?
 2. Beskriv kortfattat hur du gick tillväga när du läste texten (t.ex. läste rakt igenom, strök under, antecknade).
 3. Eventuella övriga kommentarer
-

Upplägget kan sägas innefatta alla tre läskulturer som Liberg m.fl. (2010:67f) beskriver finns i undervisningssammanhang: centripetalläsande, centrifugalläsande respektive metaperspektivierande (se också 2.1.5). Centripetalläsande, det vill säga fokus på textens kärninnehåll, som att identifiera huvudbudskapet eller sammanfatta innehållet, uttrycks i uppgift 1-3 i textuppgiftsdelen. Uppgift 4 kan snarare synliggöra ett centrifugalläsande, det vill säga att läsaren utifrån texten rör sig ut i textens ämnesområde, drar slutsatser eller generaliserar kring det lästa. Uppgift 1 och 2 i textreflektionsdelen anknyter till ett metaperspektiv vilket bland annat innebär att utforska olika sätt att läsa texter och att diskutera varför en text är bra eller dålig, lätt eller svår utifrån form, funktion och innehåll (Liberg m.fl. 2010:67f).

På textreflektionsuppgifterna 1b och 2 ges exempel på textelement respektive strategier i själva uppgiften. Jag tvekade först att göra det på grund av risken att det skulle styra svaren. Jag valde ändå att ge exempel eftersom jag ansåg det viktigare att eleverna fick nog tydlig information för att kunna göra uppgiften.

3.4.2.2 Strukturerade textsamtal

I textsamtalen ställde Fokusklassen frågor till varandra om den text de läst i syfte att hjälpas åt att förstå texten bättre. Frågorna kunde handla om sådant som eleven tyckte var oklart eller svårbegripligt, eller intressant.

Samtalsupplägget som användes utgår från tanken att lärande sker i interaktion med andra (Vygotskij 1978) och att eleverna i själva samtalet genom ett strukturerat samarbete stöttar varandra och hjälps åt att ta sig in i texten (Vygotskij 1978, Dysthe & Igländ 2003). Det ideala är att ha en lagom utmanande nivå på de texter elever möter (Dysthe & Igländ 2003). Texterna som eleverna samtalade om är något olika till sin karaktär och svårighetsgrad

vilket gör det intressant att se hur eleverna förhåller sig till dem. Under samtalet intog jag forskarrollen som deltagande observatör (Kullberg 2004:13), vilket innebär att jag satt med och antecknade vad som sades men själv inte var aktiv i samtalet, med undantag för en gång då eleverna hade missförstått vad *makroekonomiskt* innebär.

Att samtalet är strukturerat innebär att det genomfördes enligt en bestämd modell där samtalsordningen och mönstret är givet. Samtalen gjordes i halv-klass och skedde runt ett stort bord där eleverna i tur och ordning ställde frågor till varandra. Den som ställt en fråga fördelar ordet och har också sista ordet i diskussionen. Eleverna hade med sig ungefär fem frågor var. På en lektion hinner eleverna ställa en till två frågor men å andra sidan brukar många ha samma frågor så de flesta brukar ändå få svar på det de undrat över. Eleverna uppmanas att ha ett demokratiskt diskussionssätt så att alla får en fråga och bjuds in i diskussionen.

Upplägget har stora likheter med *Instructional Conversations*, IC, (jfr Reichenberg 2005:23) då samtalet bygger på en instruktionsdel och en samtalsdel, och rör ett speciellt tema. Det bygger också på en text eleverna läst före samtalet. En skillnad är att i IC deltar läraren i samtalet och skapar en zon för närmaste utveckling (se 2.1). Jag anser dock att ett strukturerat elevstyrt samtal likaväl som ett lärarstyrt kan innebära att eleverna tillsammans arbetar inom sin närmaste utvecklingszon, om bara ramarna är nog tydliga.

Detta sätt att samtala hade eleverna använt tidigare vid romansamtal i svenska så det var inte helt nytt för dem. Strukturen kan tyckas rigid men jag anser att den har klara fördelar. Strukturen ger det dialogiska arbetssättet en förutsättning för förståelse, då dialogen tydligt styrs mot det mål som är att tränga djupare in i texten och dess ämne (jfr Hedeboe 2002:63). Dessutom gör det strukturerade arbetssättet att deltagarna ges större möjlighet att höras och ta plats. Överlag fungerade diskussionerna väl i båda halvklassgrupperna även om det varje gång var ett par elever som inte hade läst texten.

Efter samtalen skrev eleverna en kort reflektion om vad de lärt sig av diskussionen, om de tyckte att de hade läst texten effektivt och om de ville lägga till något. Dessa skriftliga reflektioner utgör, tillsammans med textkommentarerna, materialet från denna del av undersökningen då de säger något om elevernas förhållningssätt till texterna.

3.4.3 Delstudie 3: Observationer

Under termin tre genomfördes fyra klassrumsobservationer. Observationerna avsåg att ge en bild av vilka texter Fokusklassen möter under en skoldag och hur de som grupp förhåller sig till de texter de möter. De bidrar därmed till bilden av elevernas läsvanor, förhållningssätt till texter, och även strategier.

Observationerna genomfördes mitt i terminen, under en skoldag med bara helklasslektioner, så att eleverna inte var utspridda i olika grupper. Samtycke inhämtades i förväg från såväl de undervisande lärarna som eleverna och de informerades om att syftet var att få en bild av elevernas textmöten.

Lektionerna var i matematik, engelska, historia och företagsekonomi. En idrottslektion med terränglöpning närvarade jag inte på. På matematiklektionen var ämnet PQ-formeln, på historiektionen introducerades *Den nya tiden*, och företagsekonomiklektionen innehöll momenten bokföring och checkräkningskredit. Det visade sig när jag kom till engelsklektionen att gruppen inte hade helklasslektion, utan en mindre grupp elever höll muntliga anföranden medan resten arbetade med en uppsats på annan plats.

Tillvägagångssättet hämtade jag från Karlsson (2006) där hon etnografiskt undersöker olika yrkesgruppers skriftbruk under en dag. Ur ett etnografiskt perspektiv är observationerna en typ av fallstudie som kan ge en bild av hur något fungerar i en viss situation. I mitt fall var situationen en skolkontext och det jag ville undersöka var vilka texter eleverna mötte i denna kontext och hur de förhöll sig till dem.

I en etnografisk studie är det viktigt vilken roll forskaren intar under observationen, liksom hur det iakttagna dokumenteras (Karlsson 2006: 149ff). Min forskarroll i denna delstudie var som deltagande observatör, men av ganska inaktivt slag. Karlsson (2006:151) påpekar att graden av lämpligt deltagande beror på situationen. Jag satt med under lektionerna men deltog inte direkt i det som pågick, med undantag för att jag någon enstaka gång besvarade en fråga från någon elev. Denna form av deltagande kändes som det mest naturliga i sammanhanget (jfr Karlsson 2006:152f). Den här terminen undervisade jag inte själv Fokusklassen i något ämne, men kände både lärarna och eleverna, med undantag av några nya. Mitt bestämda intryck är därför att min närvaro inte bekymrade elever eller lärare. Ett undantag var dock på engelsklektionen då en flicka som var mycket nervös inför sitt tal kommenterade i början av lektionen att jag var där. Jag bestämde mig därför för att gå ut när det var hennes tur men då tycktes hon ha glömt att jag var där och genomförde anförandet utan problem. Men som Doheny-Farina & Odell (1985) påpekar är det naturligtvis svårt att bestämt kunna säga om miljön och deltagarna påverkats av att jag var där. Det intryck jag fick var dock att eleverna efter en liten stund i princip helt glömt bort min närvaro.

Även för dokumentationen utgick jag från Karlssons (2006) rekommendationer. För att ha en så förutsättningslös ingång som möjligt valde jag att inte ha ett observationsprotokoll utan förde fältanteckningar utifrån vad jag såg i klassrummet. Efter skoldagens slut renskrev jag direkt anteckningarna för att inte glömma viktiga intryck. Därefter skrev jag ner mina tolkningar och reflektioner, i en tät beskrivning, *thick description* (Karlsson 2006:52, Kullberg 2004:14). Vid varje observationstillfälle gjorde jag skisser över

klassrummet och var eleverna satt, vilka kompletterades med fotografier på olika textförekomster.

3.4.4 Delstudie 4: Gruppsamtal

Under termin tre genomfördes ett gruppsamtal med fem elever ur Fokus-klassen. Jag ville följa upp olika aspekter från enkäterna, arbetet med sakprosotexterna och klassrumsobservationerna, och få veta mer om elevernas läsvanor, olika strategier och förhållningssätt till sakprosotexter.

Samtidigt som samtycke till klassrumsobservationerna inhämtades frågade jag om några elever kunde tänka sig att delta i ett samtal om läsande. Fem elever anmälde sig direkt. Dessa elever visade sig vara representativa för elevgruppen som helhet, vad gäller kön, betyg i svenska och etnicitet. Eleverna bestod av tre flickor och två pojkar, tre av dem hade MVG i betyg i svenska från högstadiet, två flickor och en pojke, och två hade VG, en flicka och en pojke. Alla hade svenska som modersmål. En elev talade dock både svenska och ett annat språk hemma. Samtycke från föräldrarna fanns sedan tidigare för alla fem elever.

Den metod som användes under samtalet kan benämnas fokuserad intervju. Denna intervjutyp ligger mellan helt strukturerade och helt ostrukturerade intervjusätt (Bell 2007:162). Det innebär att jag utgick från några teman som jag ville ringa in men att eleverna gavs ganska stor frihet och utrymme att tala om det de ansåg viktigt. Samtalet kretsade inledningsvis kring uppföljningsfrågor om enkätsvar om läsvanor och faktatexter, och därefter om strategier för att lyckas i studierna. Slutligen fick eleverna titta på och kommentera olika typer av sakprosotexter. Eleverna fick se sex texter och uppmanades att bara ögna igenom texterna utan att läsa dem noga. De fick sedan diskutera dem en i taget utifrån frågan ”vad är det för text och hur ser man det?” Till skillnad från arbetet med sakprosotexter under föregående termin valde jag här sakprosotexter av mer skilda slag, men om bekanta ämnen. Texterna var kopierade så att det inte skulle vara helt uppenbart varifrån texten var hämtad. Texterna som användes som diskussionsunderlag var:

- Populärvetenskaplig artikel: ”Sjukdomarna får nytt släkträd”, *Illustrerad vetenskap*, nr 3 2009.
- Lärobokskapitel: ”Judendomen”, *Religionskunskap för gymnasiet. Kurs A*, 2004, av Lars-Göran Alm. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Myndighetstext på hemsida: ”Studentflak och karnevalståg”, Transportstyrelsen. www.transportstyrelsen.se. Hämtad 2009-10-22.
- Bruksanvisning till våffeljärn OBH Nordica 6951.
- Essä om Sofokles: ”Märkligast är människan” av Johan Tralau, *Dagens nyheter*, 2009-01-20.
- Artikel: ”Ekonomisk kris – i förhållandet!” av Annika Wihlborg, *Cosmopolitan*, oktober 2009.

Samtalet som spelades in²⁶ genomfördes en eftermiddag efter skoldagens slut i ett klassrum på elevernas skola. Samtalet inleddes med att jag förklarade att samtalet skulle handla om läsande av olika slag, och att det var anonymt men spelades in. Att samtalet spelades in väckte inledningsvis en del fniss, men trots detta upplevde jag eleverna som ärliga och överlag positivt inställda till samtalet och situationen. Den halvstrukturerade metoden gjorde att samtalet flöt på naturligt och jag upplevde både eleverna och själva samtalet som avslappnade. Dock innebar detta tämligen fria upplägg att eleverna ibland behandlade andra aspekter än jag hade tänkt. I delen där eleverna fick beskriva strategier för att lyckas i studierna, framkom många strategier som snarare hade med annat att göra än med läsande och studier.

Efter samtalet fick eleverna skriftligt besvara ett frågeformulär. Frågorna handlade om den senaste bok de läst, skattning av egen läsförmåga, framtida yrke, föräldrarnas sysselsättning, syskon, boendeform och modersmål. Dessa frågeformulär utgör tillsammans med transkriptionen från ljudinspelningen materialet från delstudie 4. Intervjuerna har transkriberats ordagrant, men enligt skriftspråkliga principer. Några principer:

- två punkter - kort paus
- tre punkter inom hakparentes - del av yttrande eller av samtalet har utelämnats
- frågetecken - jag har inte uppfattat vem som yttrat sig eller är osäker på om jag uppfattat rätt
- understrykning - eftertryck

Om flera pratar samtidigt finns parallella kommentarer inom parentes i utsagan hos den som börjat tala. Mina kommentarer finns i kursiv stil (t.ex. *skratt*).

3.5 Analyismetoder

Materialet från de tre studierna har som nämnts analyserats med olika metoder, såväl kvantitativa som kvalitativa.

3.5.1 Statistisk analys

Rådatan från enkätundersökningen, med undantag för de öppna frågorna, analyserades statistiskt. Materialet lades in i en databas som sedan bearbetades i statistikprogrammet *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Frekvenstabeller gjordes för alla värden. Därefter gjordes korsstabeller som visar på skillnader mellan olika delar i materialet, för att jämföra Fokusklassens värden med de två referensgruppernas.

²⁶ Med spela in menas endast ljudupptagning, inte bild.

Eftersom materialet är relativt litet redovisas endast tydliga resultatskillnader mellan Fokusklassen och referensgrupperna. Chi 2-test användes för att avgöra i vilken utsträckning eventuella samband i materialet är statistiskt signifikanta. Endast resultat där p-värdet ligger under 0.05 presenteras i jämförelsedelen.²⁷ De öppna frågorna analyserades tematiskt.

3.5.2 Läspositionsanalys

För analys av textkommentarerna inspirerades jag av Langers (1995) teori om positioner, Säljös (1995) studie om studenters yt- respektive djupinriktning vid läsning, samt det textrörlighetsbegrepp bland andra af Geijerstam (2006) och Edling (2006) använder. Jag har valt att använda begreppet *läsposition* för att fånga i vilken grad eleverna uttrycker att de har tagit sig in i de olika texterna. För analysen används kategorierna ytposition, medelposition och djupposition.

För analysen utgick jag från elevernas textkommentarer och formulerade tre punkter som anger i vilken grad eleverna kan koppla ihop rubrik och innehåll, sammanfatta texten respektive ta ut textens huvudpoäng. De två senare överensstämmer i stort med två aspekter av textbaserad rörlighet som af Geijerstam tar upp (2006:129f). Jag formulerade generella analyskriterier utifrån följande indelning:

- **Ytposition:** Eleven har gjort en läsning som inte har stöd i texten, uttrycker sig oklart eller vagt
- **Medelposition:** Eleven tar upp vissa delar av texten, eller har uttryckt sig fragmentariskt
- **Djupposition:** Eleven ger en fullständig och tydlig redogörelse

Med utgångspunkt i dessa generella kriterier utvecklade jag sedan preciserade analyskriterier för respektive text, med beskrivning av vad som krävdes för yt-, medel- respektive djupposition. Av utrymmesskäl kan inte matriserna för alla fyra texterna redovisas, men som exempel visas i Tabell 5 analysmatrisen för en av texterna, Barnbokstexten, med exempel ur materialet och kategoriseringen.

Alla textkommentarer var inte helt lätta att kategorisera så att de passar i någon av de tre kategorierna yt-, medel- eller djupposition. Ett exempel är svaret som kategoriserats som medel i uppgiften där eleverna skulle formulera textens huvudpoäng, om de ansåg att en sådan fanns (se Tabell 5). Eleven anser till att börja med att huvudpoängen inte framgår men har sedan ändå nämnt ett par aspekter av innehållet fast på ett ganska vagt sätt:

²⁷ Ju lägre chi2-värde desto säkrare statistisk signifikans; 0.05 är den högsta nivå som betraktas som statistiskt signifikant. Det värde som avses här är Pearson chi-square value under "Asymp. Sig".

”försökte hon förklara vad som var vackert med dessa böcker och att de borde vara till unga vuxna istället” (If:11). Vid tveksamma fall som detta har jag tittat efter vilken kategori kommentaren ligger närmast, och om eleverna faktiskt uttrycker att de har greppat ett par delar, oavsett vad de själva anser. I det här fallet fick de aspekter som nämns räcka för att uppfylla kriterierna för medel.

Sammanställningen av textkommentarerna för alla fyra texterna har sedan kvantifierats så att snittpoängen visar var en elev sammantaget ligger: på yt-, medel-, eller djupposition. Kommentarer som har kategoriserats som ytposition har fått en poäng, medelposition två poäng och djupposition tre poäng. Jag har därefter adderat en elevs samtliga poäng och delat med antal kommentarer eleven har gett för att få ett snittpoäng. Denna kategorisering medför att lägsta nivå blir 3, medelnivå 6 och högsta nivå 9. Elever i intervallet 3.0 - 4.99 intar generell ytposition, 5.0 - 6.99 innebär medelposition, och 7.0 - 9.0 djupposition. Elevernas sammanlagda poäng för respektive sakprosatext har också jämförts med deras uppskattning av hur svår texten är och med den textanalys som gjorts (se 3.5.4).

Jag är medveten om att kvantifieringar av ett så pass litet material inte är helt oproblemiskt, eftersom en avvikelse kan få stora konsekvenser. En elev kan exempelvis tänkas uppvisa ytposition på alla tre aspekter (rubrik, sammanfattning, huvudpoäng) på en enda text vilket då påverkar det generella snittet påtagligt mycket. Å andra sidan är texterna avsedda att vara olika, också med avseende på svårighetsgrad (se 5.2.1). Man kan då tänka sig att elever med god läsförmåga intar djupposition på flera aspekter även för svårare texter. Kvantifieringen gör också dels att kategoriseringen av en elevs läsning inte är beroende av en enda kommentar utan baseras på upp till tolv olika kommentarer (om eleven lämnat in uppgifterna till alla fyra texterna), dels att det över huvud taget går att få en generell bild av en elevs läsning, vilket i sin tur gör materialet mer hanterbart.

De delar av textkommentarerna som inte tagits med i läspositionsanalysen, har analyserats kvalitativt i en tematisk analys.

Tabell 5. Analysmatris för Barnböcker med död, med elevexempel. If=informant. Min kategorisering i fetstil. Under ”Uppgift” anges det textspecifika med kursiv stil.

Uppgift	Ytposition	Medelposition	Djupposition
1. Eleven kopplar rubriken till textens tema/huvudinnehåll <i>Två delar i rubriken: barnböcker och död</i>	Textens rubrik stämmer överens med innehållet. Man blir förberedd på vad texten kommer handla om, som den sen också handlar om. If:17 Vagt	Artikeln handlar om ett konstuppror som pågår i Danmark just nu. De menar att konst ska vara fri att undersöka allt, handla om vad som helst och se ut på många olika sätt. Därför har de skapat bilderböcker som attackerar pedagogiken. If:21 Kommenterar bilderböcker men inte död	Artikeln handlar om Danskarnas nya barnböcker som behandlar ämnen som död, abort och berättar om världen på ett grövre sätt än tidigare utgåvor av böcker gjort. If:26 Kommenterar att det handlar om danska barnböcker och vad ”död” i rubriken syftar på
2. Eleven sammanfattar texten <i>Huvuddragen: Var går gränsen för barnboken, nytt danskt fenomen, barnböcker om tabubelagda ämnen skrivna av en grupp kulturarbetare, reaktion mot traditionell barnboksyt, vad är konst, om gruppen som skrivit böckerna, citat från böckerna</i>	Texten berättar om hur vanliga bilderböcker för barn bör utvecklas. Det nämns ett flertal anledningar till varför man borde visa verkligheten. Dessa är då grova saker som våld, droger och slavar. Dem nämner även en författare som redan har följt detta exempel, vilket jag tycker låter förfärligt. If:14 Läsningen har inte stöd i texten	Ett konstuppror i Danmark. Barnböcker med död, abort och slavar. Författaren till texten ger många exempel från böcker, kanske lite väl många. I Danmark verkar de flesta vara med på det. If:16 En del aspekter redogörs för på ett något fragmentariskt sätt.	Texten tar upp en ny trend som har påträffats i Danmark. En trend där författare skriver barnböcker om död, aborter och slaveri. Det tas också upp huruvida barnböcker ska klassas som konst eller ej, bara för att de är barnböcker. Texten slutar med ett referat och utdrag ur ”Idiot” av Oscar K. If:13 Huvuddragen finns med.
3. Eleven tar ut huvudpunkterna/ <i>Huvudpoäng: att informera om/diskutera detta nya fenomen</i>	Textförfattarens huvudpoäng är att barnböcker som handlar om död etc är olämpliga. If:29 Läsningen har inte stöd i texten	Nej. Jag väntade på ett resonemang om det var bra eller inte för barn med dessa (enligt mig) galna påhitt. Istället försökte hon förklara vad som var vackert med dessa böcker och att de borde vara till unga vuxna istället. If:11 Endast enstaka aspekter tas upp.	Huvudpoängen med texten bör vara något i stil med att lyfta fram det som händer i Danmark, och textförfattaren talar uppskattande om alla verk samt vill se Sverige svara på detta. If:30 Huvudpoängen sammanfattas.

3.5.3 Tematisering

För analysen av de öppna frågorna i enkäten i delstudie 1, av de delar av textkommentarerna i delstudie 2 som läspositionsanalysen inte fångar, och av fältanteckningarna samt samtalsanteckningarna i delstudie 3 har

tematisering använts (Karlsson 2006:161f). Under noggranna genomgångar av materialet noterades återkommande teman och mönster, vilka i nästa steg grupperades i olika kategorier där det var möjligt. I resultatkapitlen har teman eller kategorier ofta använts som rubriker till avsnitt som beskriver och ger exempel på mönster som framkommit. Ibland kan ett exempel ur materialet dock belysa flera saker vilket innebär att det kan tas upp under flera avsnitt med olika tematiska rubriker.

3.5.4 Textanalys

En textanalys gjordes av de sakprosatexter eleverna samtalade om i delstudie 2. Då texterna inte är ett huvudmaterial i undersökningen begränsades analysen till aspekter som kunde visa på några utmärkande drag och säga någonting om textens svårighetsgrad. Jag ville framför allt få en uppfattning om texternas verksamhet (field), abstraktionsgrad och vokabulär, varför en i huvudsak ideationell systemisk-funktionell grammatikanalys gjordes av några utvalda aspekter, i kombination med en referentanalys.

Texterna analyserades med utgångspunkt i Holmberg & Karlssons (2006) analysmodell. För att få en uppfattning om den verksamhet texterna knyts till och deras abstraktionsgrad analyserades processtyper och grammatiska metaforer (se 2.1.3). De grammatiska metaforerna säger även något om vokabulären, men inkluderar bara de av textens nominal som är inpackade processer. Som ett komplement gjordes därför också en referentanalys av textens alla nominal med hjälp av Edlings (2006) modell. Edling bygger sin metod på de två skalorna konkret-abstrakt och specifikt-allmänt som hon fört samman och utifrån vilka hon delar in referenterna i tre grupper:

- specific referents – specific and concrete persons and objects, specific points in time and location.
- general referents – groups of specific and concrete persons and objects, groups of places and dates, generalizations of persons and objects, species, types of things.
- abstract referents – abstract concepts, properties, events, metaphorical uses of referents. (Edling 2006:70)

De specifika referenterna utgörs av specifika och konkreta objekt, personer, tider och platser. De generella referenterna består av grupper och generaliseringar av specifika och konkreta referenter, och de abstrakta referenterna av olika abstrakta företeelser och begrepp samt bildliga uttryck. Till den tredje gruppen räknas också handlingar (Edling 2006:70). Edling tycks inkludera även pronomen i referentanalysen (jfr 2006:71). Det kan anses logiskt eftersom pronomen ersätter nominal.

Utifrån Edlings indelning hamnar alla specifika och konkreta objekt i plural i gruppen med generella referenter. Denna indelning kanske kan ifrågasättas

något, i synnerhet när det gäller ord i bestämd form. Edling motiverar sin kategorisering med att användning av pluralformen innebär ett första steg mot generalisering vilket i sin tur ofta är ett första steg mot abstraktion (2006:71; 2006:69). Jag har för enkelhetens skull valt att följa Edlings indelning i min analys. Dock har jag haft som princip att betydelse går före form vid tveksamma fall (se Halleson 2011 för analysexempel).

3.6 Läraren som forskare

I undersökningen har jag haft den dubbla rollen att vara både lärare och forskare samtidigt, i och med att jag under delstudie 1 och 2 själv undervisade Fokusklassen. En sådan forskningssituation är på många sätt gynnsam men ställer också krav på undersökningen inte minst vad gäller reliabiliteten.

Ämnesdidaktikern Hoel (1997) som själv forskat i en klass hon undervisade, konstaterar att lärares speciella position gör dem särskilt lämpade att bedriva klassrumsforskning, då de har kontinuerlig tillgång till ett rikt material och kan följa eleverna i olika undervisningssituationer under en längre tid. Dessutom har läraren ofta många års kunskap och erfarenhet av skola och undervisning och kan därmed skapa en bro mellan praktik och teori. Hoel betonar emellertid vikten av att en lärare som forskar tydligt klargör sin tolkningsposition, det vill säga hur man tolkar ett fenomen utifrån det historiska, kulturella och sociala sammanhang man befinner sig i. Närheten till det undersökta kan också göra att läraren som forskar tappar helhetsblicken.

Jag följde eleverna under ett år samtidigt som jag undervisade dem, vilket förstås innebär en gynnsam situation gentemot en forskare utifrån som endast deltar vid bestämda tillfällen. Jag kunde följa eleverna kontinuerligt under en längre tidsperiod och hade oftast fördelen att kunna välja när materialet skulle samlas in utan att vara beroende av andra personer och speciella mötestider. Jag är väl bekant med den miljö eleverna verkar i och har stor erfarenhet av den typ av elever som jag undersöker då jag undervisat högrepresterande gymnasieelever i över ett decennium. Men detta påverkar naturligtvis också min tolkningsposition. Att helt skilja läraren från forskaren är inte möjligt och kanske inte heller önskvärt. Jag har dock i analyserna, i enlighet med Asplund (2010), försökt att distansera mig från lärarperspektivet i möjligaste mån genom att analysera materialet långt efter insamlandet (och efter betygsättning), att samla in mycket material där jag som lärare närvarat men inte direkt medverkat i aktiviteten och genom att använda insamlings- och analysmetoder som ställer krav på ett förutsättningslöst tillvägagångssätt. Precis som Asplund (2010:39) konstaterar är det tydliga deltagarperspektivet också viktigt i detta avseende eftersom man hela tiden utgår från det eleverna faktiskt har uttryckt. Triangulering i materialinsamling och analysmetoder bidrar dessutom till att stärka analyserna (se 3.4).

Även Bommarco (2006) beskriver fördelarna med att forska i sitt eget klassrum, men pekar också på viktiga etiska aspekter. Hon menar vad gäller tolkningspositionen att det finns en risk att tolkning och analys innehåller "tyst kunskap", det vill säga mer än vad materialet faktiskt visar. Hon konstaterar vidare att läraren vet saker om eleverna som måste förbli tyst kunskap även om det innebär att forskaren måste avstå från vissa analysnycklar: "Ibland kan forskaren tvingas utesluta viss information av etiska skäl, även om den skulle vara den bästa dokumentationen" (2006:31). Detsamma gäller min undersökning. Mer om de etiska hänsyn som tagits beskrivs nedan.

3.7 Etiska hänsyn

Undersökningen gjordes i enlighet med Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer. Före undersökningens genomförande fick elever och föräldrar i Fokusklassen skriftlig information om studien och dess syfte. De informerades i samband med detta om de forskningsetiska principerna *information, samtycke, konfidentialitet* och *nyttjanderätt*. Därefter inhämtades föräldrarnas och elevernas skriftliga samtycke till elevernas medverkan i studien. Av de 32 eleverna valde 31 att delta. Från 1 elev inkom inget svar.

Av konfidentialitetsskäl benämns eleverna inte med namn i studien utan med ett opersonligt informantnummer efter de citat som ges eller med fingerade namn i fältanteckningar och intervjuanteckningar. Av samma anledning ges ingen utförligare bakgrundsbeskrivning vare sig av eleverna eller deras skola. Jag har också valt att så långt som möjligt presentera eleverna som grupp, eller mindre grupper inom Fokusklassen, snarare än som individer. Till exempel har jag inga så kallade profilelever som får representera olika elevkategorier. Detta är av integritetsskäl för att i möjligaste mån undvika att enskilda elever pekas ut.

4 Eleverna och deras läsvärldar

I detta kapitel beskrivs Fokusklassens sociala läskontext, textmöten under en skoldag och deras läsvanor. Beskrivningen bygger på dels uppgifter eleverna lämnat i den enkät de besvarade vilka följdes upp i ett gruppsamtal med fem elever, dels klassrumsobservationer.

Kapitlet inleds med ett avsnitt om Fokusklassens sociala läskontext, det vill säga tidigare läsvanor och hemförhållanden, följt av en beskrivning av deras textmöten under en dag i skolan. Därefter presenteras Fokusklassens läsvanor vad gäller fritidsläsande och skolrelaterat läsande tematiskt. De fall där tydliga skillnader fanns mellan Fokusklassen och referensgrupperna beskrivs också (endast signifikanta skillnader inkluderas, se 3.4.1). Slutligen redovisas utdrag från gruppsamtalet där delar av enkätsvaren följdes upp.

4.1 Elevernas sociala läskontext

Alla elever i Fokusklassen utom två uppger i enkätsvaren att de har haft en eller flera bokslukarperioder då de läste ett stort antal böcker av samma typ i följd, vilket tyder på att de är läsvana sedan unga år. Av elevsvaren framgår också att alla i Fokusklassen kommer från hem där det finns många böcker, minst 100 stycken. Över 70 procent anger att de har över 500 böcker hemma. Samma siffra, 70 procent, gäller för andelen elever vars familj prenumererar på en morgontidning. Det samlade intrycket av Fokusklassen är att de allra flesta tycks komma från hem med god tillgång till böcker och tidningar, och har erfarenhet av skönlitterärt läsande.

I Parallellklassen anger något fler elever (5 av 24) än i Fokusklassen att de inte haft någon bokslukarperiod, men även här uppger eleverna i hög utsträckning att det finns böcker och dagstidning i hemmet. Alla utom en elev säger sig ha fler än 100 böcker hemma (40 procent uppger fler än 500), och 70 procent har morgontidning. Parallellklassen uppvisar alltså ett liknande mönster som Fokusklassen vad gäller tillgång till böcker och tidningar i hemmet, även om något färre elever säger sig ha haft bokslukarperioder och färre elever har angett det högsta antalet böcker i hemmet (över 500).

Tydligare skillnad märks mellan Högstaskolan och Jämstaskolan vad gäller böcker och tidningar i hemmet. På Jämstaskolan uppger bara drygt hälften att familjen prenumererar på en morgontidning, och en större spridning märks när det gäller böcker. En tredjedel säger sig ha färre än 100 böcker och en dryg tiondel färre än 49. Ungefär en fjärdedel säger att de har över

500, att jämföra med Högstaskolans genomsnitt på ca 60 procent. Vad gäller bokslukarperioder märks emellertid ingen större skillnad.

Dessa resultat överensstämmer med PISA:s läsundersökningar (t.ex. Skolverket 2001) som visar på ett samband mellan antalet böcker i hemmet och studieresultat (se 3.4.1). De elever som har 500 böcker eller fler i hemmet presterar långt över OECD:s medel (540-560 poäng) i PISA:s tester av läsförmåga, matematik och naturkunskap (Skolverket 2001:89). Detta samband syns alltså även här. Jämfört med eleverna i Fokusklassen har Parallellklassen något lägre lägsta betygsintag och eleverna på Jämstaskolan ännu lägre (se 3.4.1), vilket alltså tycks avspegla sig i antalet böcker i hemmet. Ingen större skillnad märks däremot mellan skolorna när det gäller bokslukarperioder, och inte heller vad gäller planer för fortsatta studier. Så gott som alla elever i materialet svarar att de planerar att studera vidare.

Resultaten överensstämmer också med SOM-institutets undersökningar om läsande som visar att de flesta unga läser böcker²⁸ men att det däremot finns klasskillnader vad gäller antal böcker i hemmet, där lågutbildade har färre böcker än högutbildade. Över hälften av de som ansåg sig höra till akademiker- eller högre tjänstemannafamiljer²⁹ i undersökningen uppgav det högsta antalet böcker, över tolv hyllmeter (Antoni 2004). I min undersökning har 70 procent av Fokusklassen uppgett det högsta antalet böcker, över 500. Detta ser jag som ett tecken på att många av eleverna i Fokusklassen kommer från hem där läsande förekommer och har utbildade föräldrar. Denna bild stärks av svaren på frågor om bakgrund och hemförhållanden som fem elever ur Fokusklassen besvarade i samband med gruppsamtalet. Av dessa svar framgår att de fem eleverna bor med båda sina föräldrar och ett syskon i antingen villa eller radhus i utkanten av en storstad och att de har minst en förälder vars yrke har med ekonomi att göra. Alla fem uppgav också att de relativt nyligen hade läst en skönlitterär bok.

4.2 Textmöten under en skoldag

Jag följde med eleverna under en dag i skolan och observerade fyra lektioner för att få en bild av vilka texter eleverna möter under en vanlig skoldag och hur de som grupp förhåller sig till texterna (se kapitel 5 om elevernas förhållningssätt till texter). Här utgår begreppet 'text' från hur den praktik som undersöks faktiskt ser ut, och har en vidare definition än i enkätundersökningen i delstudie 1 (jfr 3.4.1). 'Text' är här mer i paritet med det vidgade textbegrepp som uttrycks i kursplanerna för svenskämnet, där både skrift- och bildbaserade texter inkluderas (SKOLFS: 2000:2).

²⁸ Den yngsta åldersgruppen i undersökningen, 15-19 år, hade minst andel icke-läsare, mellan sex och tio procent (Antoni 2004:298).

²⁹ I undersökningen fick respondenterna själva kategorisera sin familjetyp som arbetare, tjänstemän, egenföretagare eller akademiker/högre tjänstemän.

De texter eleverna mötte under en skoldag har sammanställts i Tabell 6. I tabellen finns dokumenterat texter som används i klassrummet, såväl texter som eleverna läser som sådana de själva producerar, men däremot inte sådana som är en del av klassrumsmiljön, som tavlor och planscher.

Tabell 6 Textmöten på lektioner

<i>Skol-/lärariniterade texter</i>	<i>Eleviniterade skolrelaterade texter</i>	<i>Eleviniterade ej skolrelaterade texter</i>
Matematiklektion		
Lärarens tavelanteckningar Matematikbok	Egna anteckningar Egna uträkningar Miniräknare	Egna kalendern (1 elev) Schemat (1 elev)
Historielektion		
Filmklipp Oh-bilder föreställande tavlor YouTube-klipp på tavla Historiebok Lärarens tankekarta på tavlan	Egna anteckningar	Egna kalendern (2 elever) Mobilen (1 elev)
Engelsklektion (5 elever)		
	Talmanus Minneskort	
Företagsekonmilektion		
Lärarens tavelanteckningar Företagsekonombok Arbetsbok	Egna anteckningar Egna uträkningar Miniräknare	Mobilen (1 elev)

Under matematiklektionen är de dominerande texttyperna lärarens tavelanteckningar samt lärobokens texter. Av fältanteckningarna framgår att eleverna läser och tittar mot det som skrivs av läraren på tavlan, för anteckningar, läser i matematikboken, och gör uträkningar. De använder också miniräknaren. En elev tittar i sin kalender och på ett schema.

Historielektionen innehåller många olika texter och är den lektion där tillämpningen av ett vidgat textbegrepp blir tydligast. Ett filmklipp på tio minuter inleder lektionen, därefter presenteras och diskuteras två tavlor från två epoker och den första visas också i digital form på YouTube. Eleverna läser i historieboken genom att en elev läser högt och de andra tittar i texten. En elev läser dock tyst på egen hand och för anteckningar. I slutet av lektionen ritar läraren en tankekarta på tavlan vilken eleverna skriver av. En elev tittar i sin mobil och två elever i sina kalendrar.

På engelsklektionen arbetar alla utom fem elever med en skrivuppgift utanför klassrummet. Jag stannar i klassrummet och lyssnar på de fem elever som redovisar romaner. De texter som förekommer här, förutom förstås indirekt romanläsning, är talmanus och minneskort där citat skrivits ned. Dock är det bara två av eleverna som har med sig manuset. De andra tre har lärt sig vad de ska säga utantill men två av dem använder minneskortet med citat.

Textinnehållet på företagsekonmilektionen liknar det på matematiklektionen. Också här dominerar lärarens tavelanteckningar samt lärobokens

texter och ett liknande klassrumsmönster framträder: eleverna läser och hänger med i det som skrivs av läraren på tavlan, för anteckningar, läser i företagsekonomiboken, gör uträkningar och använder miniräknare. En elev tittar i sin mobil.

Sammanfattningsvis kan sägas att eleverna under den skoldag som observerades mötte och använde olika texter i klassrummet, som filmklipp, bilder, YouTube-klipp, talmanus, läroböcker/arbetsböcker samt lärares tavelanteckningar. De två senare kategorierna dominerar dock och den skriftkultur som råder domineras tydligt av traditionell skrift. Uttryck för ett vidgat textbegrepp där skriftbaserad text varvas med bildbaserad text märks bara på historielektionen. Texter av mer privat karaktär var sällsynta. De få som förekom var elevkalendrar och texter i mobiltelefoner.

Elevernas förhållningssätt till klassrummets texter beskrivs i 5.4.

4.3 Läsvanor

Nedan presenteras Fokusklassens läsvanor. Först presenteras fritidsrelaterat läsande och därefter skolrelaterat läsande. Materialet utgörs av enkätsvar och resultat från grupsamtalet.

4.3.1 Fritidsrelaterat läsande

Fokusklassens uppskattning av hur mycket tid de ägnar åt nöjesläsning varje dag visar på stor variation, men bara två elever svarar att de inte alls läser för nöjes skull. Drygt hälften av Fokusklassens elever, femton stycken, uppger att de nöjesläser minst en timme varje dag.³⁰ I PISA-rapporten 2009 konstateras att elever som läser ofta på fritiden tenderar att vara bättre läsare än de som läser mer sällan (Skolverket 2010:87) och att ”en avgörande skillnad mellan starka och svaga läsare handlar om huruvida eleverna läser för nöjes skull varje dag snarare än om hur lång tid de använder till nöjesläsning” (Skolverket 2010:93). I Fokusklassen läser 26 av 28 av elever för nöjes skull varje dag, alltså 92,9 procent. Det kan jämföras med PISA:s resultat där 62,7 procent uppger att de dagligen läser för nöjes skull (Skolverket 2010:77).

Nedan presenteras först enkätundersökningens svarsfrekvens för fritidsrelaterat läsande i två tabeller. Resultaten presenteras därefter tematiskt. I Tabell 7 visas de texter Fokusklassen angett att de läser mest frekvent på sin fritid. Dit har jag räknat de texter som minst hälften av eleverna har uppgett att de läser minst flera gånger i veckan.

³⁰ I Fokusklassen läser 53,6 procent minst en timme varje dag för nöjes skull. Detta kan jämföras med OECD-ländernas snitt på knappt 16 procent (ingen siffra anges specifikt för Sverige i rapporten) (Skolverket 2010:77).

Tabell 7 Fokusklassens fritidsläsning: de mest frekventa texterna

	Varje dag	Flera gånger per vecka	Flera gånger per månad	Ungefär en gång per månad	Några gånger per år	Aldrig eller nästan aldrig	Totalt antal
Sms	25	3	0	0	0	0	28
Chattar och communities	21	7	0	0	0	0	28
E-post	15	10	2	1	0	0	28
Dagstidningar – pappersformat	5	16	6	1	0	0	
Bloggar	9	6	3	4	2	4	28
Dagstidningar – på Internet	3	11	3	2	5	4	28

I Tabell 8 visas medelfrekventa texter, det vill säga texter som åtminstone någon elev läser flera gånger i månaden. Här märks emellertid ofta stor spridning bland eleverna.

Tabell 8 Fokusklassens fritidsläsning: medelfrekventa texter

	Varje dag	Flera gånger per vecka	Flera gånger per månad	Ungefär en gång per månad	Några gånger per år	Aldrig eller nästan aldrig	Totalt antal
Romaner, noveller, poesi	5	4	7	2	9	1	28
Lärobokstexter	2	8	4	1	3	9	27
Webbsidor m fakta	1	8	5	4	6	3	27
Faktaböcker	0	0	4	7	7	10	28
Faktatidskrifter	0	0	4	4	13	6	28
Magasin och veckotidningar	0	4	6	13	3	1	27
Låttexter	2	6	7	8	1	4	28

Resultaten kommenteras tematiskt i avsnitten nedan och kompletteras med resultat från referensgrupperna.

4.3.1.1 Interaktivt och Internetrelaterat fritidsläsande

Bland de texter som minst hälften av eleverna uppger att de läser minst flera gånger per vecka märks sms, chattar och communities (som facebook), e-post, bloggar samt dagstidningar både i pappersformat och nätversion (se Tabell 7). Ett mönster som framträder bland dessa texter, som alltså majoriteten av Fokusklassen läser mest frekvent på sin fritid, är att många av dem dels har en interaktiv funktion (t.ex. sms, chattar, e-post), dels är Internetrelaterade (t.ex. chattar, e-post, bloggar).

I Fokusklassen uppger 25 elever att de läser sms och chatt dagligen, och övriga 3 elever säger att de gör det flera gånger i veckan. De flesta av eleverna använder också e-post minst flera gånger i veckan. Detta överens-

stämmer med resultaten från PISA 2009 där chatt var den vanligaste läsaktiviteten över OECD-länderna; nära tre fjärdedelar uppgav att de chattade åtminstone flera gånger i veckan. Därefter kom att läsa e-post och att delta i gruppdiskussioner eller forum (Skolverket 2010:79).

Lite längre löptext på Internet, såsom dagstidningar (se även nästa avsnitt) och bloggar, märks också bland de mer frekventa texterna hos många i Fokusklassen. Där finns emellertid en grupp på sex respektive elva elever som läser bloggar eller internettidningar högst några gånger per år.

4.3.1.2 Dagstidningar och magasin

Dagstidningar är ett vanligt inslag i Fokusklassens fritidsläsande. Över tre fjärdedelar av eleverna säger att de läser en dagstidning i pappersformat åtminstone flera gånger i veckan, varav fem elever har angett att de läser tidningen varje dag. Sex elever uppger att de läser dagstidningen flera gånger i månaden och en elev svarar ungefär en gång i månaden. Som beskrivits i föregående avsnitt finns också dagstidningar på Internet med bland de mer frekventa texterna men där är spridningen större.

Magasin och veckotidningar är mindre vanlig läsning. Majoriteten av Fokusklassen läser den typen av tidningar en eller flera gånger per månad.

Vad gäller dagstidningsläsning märks skillnader mellan skolorna. Högstaskolans elever svarar i högre utsträckning att de läser dagstidningar i pappersformat på fritiden än vad Jämstaskolans elever gör. På Högstaskolan anger 92,3 procent att de läser dagstidningen på fritiden åtminstone flera gånger i veckan, mot 72 procent på Jämstaskolan.

4.3.1.3 Läroböcker även på fritiden

Lärobokstexter läses också relativt ofta på fritiden av svaren att döma, sannolikt i form av läxläsning. Ungefär hälften av Fokusklassen uppger i enkätsvaren att de läser lärobokstexter minst flera gånger varje vecka. Det bör dock påpekas att en tredjedel, nio elever, svarat att de aldrig läser läroböcker på fritiden och tre elever att de gör det högst några gånger per år. Här kan det dock finnas skillnader i hur frågan har tolkats; fritidsläsande kan tolkas både som texter man läser utanför skoldagen och som texter man själv har valt att läsa på sin fritid.

4.3.1.4 Skönlitteratur flera gånger om året

Vad gäller läsande av romaner, noveller och poesi på fritiden märks stor spridning bland eleverna men alla utom en elev i Fokusklassen uppger att de läser skönlitteratur minst flera gånger varje år. Av Tabell 8 framgår att nästan två tredjedelar av eleverna läser skönlitteratur åtminstone någon gång varje månad på sin fritid och en tredjedel minst flera gånger varje vecka.

När det gäller läsande av skönlitteratur på fritiden skiljer sig Fokusklassen både från Jämstaskolan och Parallellklassen. I Fokusklassen finns procentuellt fler elever än i referensgrupperna som anger att de läser skönlitteratur åtminstone flera gånger i veckan. 32,2 procent i Fokusklassen, 22 procent på Jämstaskolan och endast 4,2 procent i Parallellklassen. Den grupp som svarat att de nästan aldrig läser skönlitteratur är dock störst på Jämstaskolan.

4.3.1.5 Faktatexter sällsynt fritidsläsning

När det gäller läsande av faktarelaterad sakprosa av olika slag märks en spridning bland eleverna i Fokusklassen, och intrycket är att faktarelaterat läsande inte tycks vara särskilt frekvent, av elevsvaren att döma.

Två tredjedelar av eleverna i Fokusklassen uppger att de läser faktaböcker och faktatidskrifter högst några gånger per år eller aldrig. Den övriga tredjedelen läser faktaböcker och faktatidskrifter någon eller några gånger i månaden. Websidor med faktainnehåll läses något mer frekvent. En knapp tredjedel av eleverna uppger att de läser sådana åtminstone varje vecka, och en tredjedel en eller flera gånger i månaden.

4.3.2 Skolrelaterat läsande

I Tabell 9 visas de mest frekventa texterna vad gäller skolrelaterat läsande från enkätundersökningen. Dit räknas texter som minst hälften av eleverna sagt att de läser åtminstone en gång per månad i samband med skolarbete.

Tabell 9 Fokusklassens skolrelaterade läsning: de mest frekventa texterna.

	Varje dag	Flera gånger per vecka	Flera gånger per månad	Ungefär en gång per månad	Några gånger per år	Aldrig eller nästan aldrig	Totalt antal
Lärobokstexter	9	14	5	0	0	0	28
Webbsidor m fakta	3	10	12	3	0	0	28
Faktaböcker	1	5	5	9	7	0	27
Faktatidskrifter	0	1	10	3	7	7	28
Dagstidningar – pappersformat	0	18	2	6	0	2	28
Dagstidningar – på Internet	1	10	3	9	3	1	27
E-post	3	8	9	3	0	5	28
Romaner, noveller, poesi	0	6	4	5	12	1	28

Resultaten presenteras tematiskt nedan.

4.3.2.1 Läroböcker dominerar i skolan

De texter Fokusklassen uppger att de använder i samband med skolarbete är främst, kanske föga oväntat, lärobokstexter. I enkäten uppger alla Fokusklassens elever att de läser lärobokstexter åtminstone flera gånger i månaden, varav en knapp tredjedel varje dag. Lärobokstexter var också den mest förekommande texttypen, tillsammans med lärarens tavelanteckningar, under de klassrumsobservationer som gjordes (se 4.2).

Att läromedel dominerar visades även i gruppsamtalet som ägde rum i slutet av skoldagen, där eleverna inledningsvis fick redogöra för den senaste text de läst. Fyra av eleverna beskrev en undervisningsrelaterad text: Jacob, Johanna och Fredrik hade läst texter i företagsekonomi och Emma en text i filmkunskap. Sara hade däremot läst en artikel om mode i en gratistidning.

4.3.2.2 Fakta läses på nätet – inte i böcker

Av Tabell 9 framgår att efter lärobokstexter är webbsidor med fakta vanliga läsinslag i samband med skolarbete. Alla i Fokusklassen uppger att de läser webbsidor med fakta åtminstone någon gång i månaden och nära hälften åtminstone flera gånger per vecka. Tryckt faktarelaterad läsning tycks läsas mindre frekvent, men över två tredjedelar säger att de läser faktaböcker åtminstone någon gång per månad. Faktatidskrifter läser dock bara hälften av eleverna minst en gång per månad och övriga mer sällan. En fjärdedel av eleverna uppger dessutom att de nästan aldrig läser faktatidskrifter.

Fokusklassen skiljer sig från referensgrupperna vad gäller läsning av faktaböcker i samband med skolarbete. Främst Parallellklassen men också Jämstaskolan uppger att de läser faktaböcker mer frekvent i skolan än vad Fokusklassen gör. I Parallellklassen har 54,2 procent svarat att de läser fakta-

böcker åtminstone flera gånger per vecka, och i Jämstaskolan 42 procent. I Fokusklassen är motsvarande siffra 22,2 procent.

4.3.2.3 Dagstidningar i samband med skolarbete

Dagstidningsläsande tycks vara relativt vanligt i samband med skolarbete. Alla elever i Fokusklassen, utom två, uppger att de läser dagstidningar i samband med skolarbete åtminstone någon gång per månad och två tredjedelar säger att de gör det flera gånger i veckan. Vad gäller dagstidningar på Internet märks större spridning bland svaren. Hälften av eleverna säger att de läser sådana i samband med skolarbete flera gånger per månad eller oftare, och hälften säger att de gör det högst en gång i månaden.

Skillnad mellan skolorna märks vad gäller läsande av dagstidningar i samband med skolarbete: på Högstaskolan svarar 51,9 procent att de använder dagstidningar åtminstone flera gånger per månad, mot 30 procent på Jämstaskolan. Skillnader mellan klasserna märks i läsande av dagstidningar på nätet där Fokusklassen sticker ut främst i jämförelse med Parallellklassen men också i förhållande till Jämstaskolans elever. I Fokusklassen läser över 40 procent av eleverna nättidningar i samband med skolarbete åtminstone varje vecka, medan 20 procent gör det på Jämstaskolan och ingen i Parallellklassen. Varför skillnaden är så stor mellan de två klasserna på Högstaskolan går inte att utläsa av enkätsvaren. Tänkbara anledningar skulle kunna vara att eleverna har olika erfarenheter från sina högstadieskolor, eller att de går i olika språkgrupper där nättidningar används i olika hög utsträckning.

4.3.2.4 Skönlitterärt läsande i skolan

Romaner, noveller och poesi uppger tolv elever i Fokusklassen att de läser några gånger om året i samband med skolarbete, och en elev mindre ofta än så. Övriga elever, drygt hälften, har svarat minst en gång i månaden.

Här märks skillnader mellan Högstaskolan och Jämstaskolan. På Högstaskolan anger 46,2 procent att de läser skönlitteratur i samband med skolarbete minst flera gånger per månad, mot 22 procent på Jämstaskolan. Jämstaskolans elever använder däremot i högre grad låttexter i samband med skolarbete. På Jämstaskolan anger 20 procent att låttexter förekommer åtminstone flera gånger i månaden, i Parallellklassen 12,5 procent och i Fokusklassen 3,6 procent.

4.3.2.5 E-post

Även e-post förekommer i samband med skolarbete. Över två tredjedelar av Fokusklassen säger att de läser e-post åtminstone flera gånger i månaden, varav elva elever flera gånger i veckan. Fem elever uppger dock att de nästan aldrig använder e-post i samband med skolarbete.

En skillnad mellan skolorna märks då Högstaskolans elever i högre utsträckning använder e-post i samband med skolarbete än vad Jämstaskolans elever gör. På Högstaskolan anger 59,7 procent att de använder e-post minst flera gånger per månad, mot 28 procent på Jämstaskolan. Här märks även skillnad mellan klasserna på Högstaskolan då Fokusklassen är ännu flitigare att använda e-post än Parallellklassen: I Fokusklassen använder 71,4 procent e-post minst flera gånger i månaden och i Parallellklassen 45,9 procent.

4.3.3 Läsvanor i jämförelse med PISA 2009

Ett samlat intryck av Fokusklassens läsvanor är att de läser många olika typer av texter, skönlitteratur såväl som sakprosa, och både långa och korta texter, på fritiden såväl som i skolan. I PISA 2009 konstateras att det faktum att en elev läser olika typer av texter, med undantag för serier, har betydelse för läsprestationen (Skolverket 2010:78). I Tabell 10 finns en jämförelse mellan PISA:s resultat vad gäller andelen 15-åringar som läser olika slags texter (i PISA benämnt *läsmaterial*) och Fokusklassens, där eleverna är ett år äldre. I tabellen anges hur stor andel som säger sig läsa texterna minst flera gånger i månaden. PISA:s resultat avser ”själviniterade läsaktiviteter” och kan motsvara det som i denna undersökning kallas fritidsläsning, men för tydlighetens skull redovisas även Fokusklassens skolrelaterade läsning.

Tabell 10 Jämförelse mellan svenska elever i PISA-undersökningen (Skolverket 2010:89) och Fokusklassen vad gäller läsning av olika slags läsmaterial (procent, men för Fokusklassen också faktiska siffror inom parentes).

PISA:s kategorier	PISA 2009	Denna studies kategorier	Fokusklassen fritidsläsning	Fokusklassen skolrelaterad läsning
Tidskrifter/veckotidningar	58,2	Magasin och veckotidningar	35,7 (10/28)	<i>Uppgift saknas</i>
Skönlitteratur	32,4	Romaner, noveller, poesi	57,1 (16/28)	35,7 (10/28)
Facklitteratur	9,9	Faktaböcker	14,3 (4/28)	39,3 (11/28)
Dagstidningar	71,6	Dagstidningar - pappersformat	96,4 (27/28)	71,4 (20/28)

Av tabellen framgår att Fokusklassen vad gäller fritidsläsning i mindre utsträckning läser magasin och veckotidningar än de svenska eleverna i PISA-undersökningen, men däremot betydligt mer skönlitteratur och dagstidningar. Vad gäller faktaböcker ligger Fokusklassen något högre. I PISA-rapporten konstateras att ”läsning av skönlitteratur hänger starkast samman med en skillnad i läsresultat, närmast kommer läsning av faktaböcker och tidningar” (Skolverket 2010:78).

4.3.4 Gruppsamtal om läsvanor

I gruppsamtalet fick eleverna beskriva vilka texter de oftast läser. Tre av eleverna säger att de texter de oftast läser är tidningsartiklar.

Tidningsartiklar är väl det mest dominerande. Först tidningen på morgonen vid frukost sen så Metro på väg till skolan. Ja, Metro i skolan, Metro på vägen hem från skolan [...] Sen så kanske lite nättidningar. På nätet. Ja, det är väl det mesta (Fredrik).

Både Jacob och Fredrik beskriver att de läser morgontidningen hemma och även någon gratistidning på väg till skolan. Fredrik nämner även att han läser nättidningar. Jacob och Emma uppger att de förutom tidningar också läser skoltexter. Johanna säger att hon dels läser ”alla slags texter” i skolan, dels skönlitteratur. Sara säger att hon läser gratistidningar, men även bloggar och nättidningar på fritiden. Hon tillägger att ”läroböcker tittar jag i ibland”.

Denna beskrivning överensstämmer tämligen väl med enkätresultaten för Fokusklassens läsvanor där dagstidningar, läroböcker, nättidningar och skönlitteratur är bland de mest frekvent lästa texterna. Dock nämner inte någon elev de kortare texter som i princip alla elever i enkäten uppgav att de läser dagligen, nämligen sms och chattar. Det är troligt att eleverna i denna kontext där inga givna svarsalternativ finns associerar ”text” med mer traditionella textformat. Det faktum att vi befinner oss i skolan och att jag har varit deras lärare kan också ha inverkan.

Att eleverna frekvent utnyttjar Internet i samband med skolarbete blir tydligt när eleverna får beskriva hur de går till väga för att söka fakta:³¹

Yvonne: Om vi säger att ni skulle få i uppgift i skolan att ta reda på fakta om ett ämne, det kan vara vad som helst, vad är det vanligaste sättet som ni gör det på då?

Flera i kör: Internet.

Fredrik: Först Internet och sen uppslagsböcker.

Emma: Eller böckerna i biblioteket.

Sara: Nästan aldrig uppslagsböcker faktiskt. Jag tror jag använt det en gång under de senaste två åren.

Jacob: Nu finns ju till exempel Ne.se. Så slipper man slå i deras böcker, då kan man slå direkt på datorn. Det går ju fortare liksom. Finns bra sidor.

Sara: Ja allt finns på Internet nu.

?: Ja det är faktiskt bra.

Jacob: Ja det mesta. Det finns bra sidor.

?: Bekvämare

Yvonne: Så går ni direkt till vissa sidor som ni vet har information eller?

³¹ För transkriptionsprinciper, se 3.4.4.

Sara: Man utgår väl oftast från Google (Johanna: Mm) sen så får man väl kritisera, kritisera källorna lite som man vill

Emma: Sen beror det på vad det är för sidor, om det är blogg kanske det inte är lika relevant, alltså om det är bloggträffar.

Eleverna tycks tämligen eniga om att Internet är den bästa källan när de ska leta fakta, även om ett par elever uppger att de också använder uppslagsböcker eller böcker i biblioteket. Google används för att hitta lämpliga sidor, och ett par elever uttrycker viss källkritisk hållning. Senare i samtalet tar Sara också upp Wikipedia, men antyder att det är en osäkrare källa: ”Till och med jag har lagt in fakta på Wikipedia”.

Detta speglar väl enkätresultaten att webbsidor med fakta är vanliga inslag i samband med skolarbete, att eleverna använder Google för att hitta det de söker och att många är medvetna om vikten av källkritik (se 6.5).

Fokusklassen tycks använda webben för att leta fakta snarare än böcker. Där skiljer de sig också från referensgrupperna som i högre utsträckning uppger att de läser faktaböcker och faktatidskrifter (se 4.3.2.2). Det blev emellertid tydligt under grupsamtalet att det inte är klart vad som avses med ”faktatext”, och att elevernas uppfattningar skilde sig åt:

Yvonne: Och då tänkte jag höra, vad är en faktatext för nånting, tycker ni?

Johanna: När jag hör faktatext? Ja då tänker jag så hära, typ det där häftet vi fick i naturkunskapen. Som handla om cellen. Och hela naturkunskapsboken.

Yvonne: Mm, håller ni andra med eller hur tänker ni?

Sara: Jaa, det.. ibland tycker jag .. artiklar på till exempel Aftonbladet det är.. det är inte så mycket nytt egentligen som man lär sig utan det är mest saker som ..ja, nån gick ner 50 kilo, som hur det gick till. Det är fakta tycker jag.

Jacob: Det konstaterar liksom så här..

Sara: ..att nånting har hänt. Berättar. Liksom hur nånting har hänt. Liksom berättar hur det är.

Jacob: Liksom.

Sara: Det bara är så. Det är ju det som är fakta.

Yvonne: Mm. Håller ni med?

Fredrik: Jaaa..det är väl nåt man lär sig av skulle jag säga.

Emma: Ja nåt som förklarar, alltså oavsett om det är historia eller hur man sminkar sig liksom att.

Eleverna tycks definiera faktatexter något olika. Faktatexter kan berätta hur något är eller förklara hur något går till men även vara texter som man lär av.

På frågan om vilka faktatexter eleverna läser säger Fredrik att han till exempel tittar i en faktabok om han behöver leta information till ett skolarbete. Jacob nämner sportresultat men är osäker på om det ska räknas som "faktagrejer". Eleverna verkar tycka att det är svårt att dra gränsen för och veta vad som egentligen är en faktatext:

Jacob: Alltså, om man säger tabeller och sånt? Om det räknas till faktagrejer då läser man ju det väldigt ofta? (Yvonne: Vad?) Alltså, hockey, fotboll. Sport.

Sara har frågat vilka frågor i enkäten det gäller. Yvonne förklarar.

Sara: Aha. Den här har jag inte kryssat i här. Alls. (Yvonne: Nej) Jag kanske inte förstod vad det var. Vad är det för nåt, alltså faktatidskrift? Är det typ Illustrerad Vetenskap eller?

Samma osäkerhet visar sig när de ombeds förklara vad faktatexter som de läser i samband med skolarbete kan vara:

Yvonne: Vad är det för texter i skolan då som handlar om fakta, vad kan det vara för något? Vad är det för faktarelaterade texter man träffar på i skolan till exempel?

Johanna: Åh allt möjligt (?) (? : Alla ämnen. Sara: Naturkunskap) Om man får en hel uppgift man ska göra, liksom ett arbete då får man ju ta in fakta själv. Då får man ju välja själv om man vill.

Jacob: Då får man ju leta reda på..

Johanna: Fast man måste ju få reda på (?)

Sara: Men lite mer (?). Då är väl mest ändå naturkunskap och historia. Det är där vi läser fakta typ. För att i svenskan, nu har vi ju inte haft svenska, men hur mycket fakta läste vi egentligen då? Det var inte så att vi lärde oss om, lärde oss om svenskan .. förutom filmerna vi kollade på. Och typ i engelskan så lär vi oss inte genom fakta.

Jacob: Nej men ändå vi läser ju ändå..

Emma: Det beror ju på. Till exempel när vi skriver de här uppgifterna då tar man ju ändå reda på fakta för att kunna skriva nånting.

Jacob: Som powerpoint.

Sara: Ja..

Jacob: Och även typ spanskan när vi ska göra några arbeten överhuvudtaget.

Sara: Fast det är ju inga faktatexter. Eller jag vet inte.

Johanna: Jo!

Sara: Beror på hur man definierar faktatext.

Johanna: Om man säger..

Sara: Alltså instruktioner och fakta är inte samma sak för mig.

Johanna: Men det vi har i spanskan nu det är ju liksom historia, och om vi sa att historia var fakta då blir ju det.

Jacob: Företagsekonomi också egentligen. Alltså man läser hur bokföring går till.

Emma: Det är ju också fakta på ett sätt.

Jacob: Ja men inte fakta så.

Även vad gäller skolrelaterade faktatexter råder viss osäkerhet, trots att texttyperna där torde vara mer begränsade än i fritidsläsning. Samtalet visar emellertid att eleverna läser faktatexter i naturkunskap, historia och företags ekonomi, och att det finns sakprosainslag även i språkundervisningen.

4.4 Summering

Kapitel 4 har beskrivit Fokusklassens läsvanor utifrån deras enkätsvar, gruppsamtal och klassrumsobservationer. De tydligaste resultaten kan sammanfattas i punkterna nedan:

- Eleverna i Fokusklassen kommer från hem med god tillgång till böcker och tidningar och de allra flesta har läst skönlitteratur sedan tidiga år. Högstaskolan har fler böcker i hemmet än Jämstaskolan och prenumererar i högre grad på en dagstidning.
- Fokusklassen möter olika typer av texter under en skoldag där traditionell skrift dominerar: lärarens tavelanteckningar och läromedel utgör största delen, även om bildbaserade texter förekommer.
- Fokusklassens skolrelaterade läsvanor utgörs av traditionell skrift, främst lärobokstexter, webbsidor med fakta och dagstidningar.
- Fokusklassens fritidsläsning består främst av sms, chattar, e-post, dagstidningar och bloggtexter.
- Majoriteten av Fokusklassen uppger att de ägnar minst en timme varje dag åt nöjesläsning. Endast två elever uppger att de inte alls läser för nöjes skull.
- Högstaskolan och Jämstaskolan skiljer sig något åt vad gäller läsande av dagstidningar, skönlitteratur och faktatexter både på fritiden och i skolan. Högstaskolan läser i högre grad dagstidningar och skönlitteratur medan Jämstaskolan i högre grad läser faktatexter.

Resultaten diskuteras i 8.1.

5 Elevernas förhållningssätt till texter

I detta kapitel beskrivs Fokusklassens förhållningssätt till olika texter. Kapitlet inleds med ett avsnitt om Fokusklassens inställning till texter och läsning, där underlaget kommer från enkätundersökningen, följt av ett avsnitt om deras inställning till texters svårighetsgrad. Här utgörs underlaget av resultat från enkätundersökningen, fallstudierna om sakprosatexter samt gruppsamtalet. Därefter beskrivs utifrån observationerna hur eleverna förhåller sig till de texter de möter i klassrummet, och slutligen hur eleverna i gruppsamtalet talar om sakprosatexter.

5.1 Inställning till texter och läsning

Här presenteras Fokusklassens inställning till läsande och lärande samt texters svårighetsgrad, vilken jämförs med referensgruppernas där signifikanta skillnader finns (jfr 3.5.1).

5.1.1 Inställning till läsande och lärande

I enkätens E-del fick Fokusklassen ta ställning till påståenden som visar på vilken inställning eleverna har till sitt läsande och lärande. Bland svaren är det några som sticker ut. Till exempel är eleverna i Fokusklassen överlag intresserade av att lära sig nya saker (E27).³² Alla utom en elev svarar att de helt eller till stor del håller med om att de vill lära sig nya saker. Vad gäller läsande så säger alla eleverna att de inte slutar läsa när de kommer till något i en text som de inte förstår (E26), och de flesta eleverna, 22 stycken, instämmer helt eller till stor del i påståendet att de fortsätter läsa även om en text är svår (E2). Eleverna tycker inte att romanläsning är speciellt svårt, och två tredjedelar instämmer helt eller till stor del i att de tycker mycket om att läsa romaner (E29 respektive E18). Detta kan ses som tecken på läslust och motivation. Minst tre fjärdedelar av eleverna svarar att de instämmer helt eller till stor del i att det viktigaste när man läser en text är att förstå huvudbudskapet (E34).

Vad gäller kritisk inställning till texter säger drygt hälften att de helt eller till viss del håller med om att det är viktigt att ifrågasätta det som står i läroböcker, och två tredjedelar svarar likadant när det gäller att ifrågasätta Internetkällor (E17 respektive E30).

³² Inom parentes finns angivet vilken enkätfråga svaren bygger på. Enkäten finns i bilaga 1.

Vissa skillnader i inställningen till läsande och lärande märks mellan Högstaskolan och referensgruppen Jämstaskolan.³³ Det procentuella antalet elever som svarat att de instämmer helt på påståendena ovan överensstämmer ofta ganska väl mellan skolorna, men på Jämstaskolan återfinns fler elever som svarat att de inte alls instämmer eller instämmer till viss del på en del frågor. Där finns alltså en större spridning. Svarsfrekvenserna visas i Tabell 11.

Tabell 11 Skillnader i attityder till läsning och studier mellan Högstaskolan och Jämstaskolan (faktiskt antal elever).

	Grupp	Instämmer inte alls	Instämmer till viss del	Instämmer till stor del	Instämmer helt	Totalt antal
E2: När jag läser fortsätter jag läsa även om texten är svår	Högsta	0	11	31	10	52
	Jämsta	6	12	20	12	50
E20: Jag tycker att det är mer typiskt för tjejer än för killar att läsa romaner.	Högsta	25	15	11	1	52
	Jämsta	12	12	12	10	46
E30: Det är viktigt att vara kritisk mot Internetkällor	Högsta	0	7	9	36	52
	Jämsta	3	6	19	21	49

Tabell 11 visar att färre elever på Jämstaskolan anser det viktigt att vara kritisk mot Internetkällor, men däremot uttrycker fler elever där att romanläsning är mer typiskt för tjejer än för killar. Fler elever på Jämstaskolan svarar dessutom att de inte fortsätter läsa om en text är svår (E2 och E25).

Skillnader finns också mellan de tre klasserna. Ingen i Fokusklassen säger att de slutar att läsa när de kommer till något svårt i en text (alla 28 eleverna hade markerat att de inte instämmer alls), medan tre elever instämmer helt med detta påstående (E25) på Jämstaskolan. Parallellklassen ligger däremellan, men ingen elev i den klassen heller instämmer helt i påståendet.

5.1.2 Inställning till texters svårighetsgrad

Enkäten innehöll frågor om texters svårighetsgrad. Den statistiska analysen av enkätsvaren visar att Fokusklassen tycks uppleva de allra flesta texter som de möter i skolan som lätta eller ganska lätta att läsa.

³³ Endast signifikanta skillnader mellan Fokusklassen och referensgrupperna redovisas. Se 3.5.1.

Tabell 12 Fokusklassens skolrelaterade läsning: upplevd svårighetsgrad på texter i skolan

	Lätt	Ganska lätt	Ganska svårt	Svårt	Läser ej	Totalt antal
Tidningsartiklar	14	14	0	0	0	28
Läromedel samhällskunskap	10	14	4	0	0	28
Läromedel naturvetenskapliga ämnen	3	13	6	1	4	27
Läromedel svenska	16	10	1	0	0	27
Romaner, noveller, poesi	14	12	2	0	0	28
Faktaböcker	11	16	1	0	0	28
Läroanvisningar	17	9	2	0	0	28
Faktatexter på internet	11	14	3	0	0	28

Av Tabell 12 framgår att de flesta i Fokusklassen tycker att texter de möter i skolan i allmänhet är lätta eller ganska lätta att läsa. Det som sticker ut något är läromedel i naturvetenskapliga ämnen vilket en fjärdedel av eleverna har markerat som ganska svårt eller svårt och bara tre elever som lätt. Fyra elever har också markerat läromedel i samhällskunskap som ganska svåra. Bland läromedel tycks dem i svenska upplevas som lättast. I de öppna kommentarerna till denna fråga konstaterar en handfull elever att nivån på texterna kan variera och att det kan finnas svåra inslag i texterna men att skolans texter överlag är lätta. En elev förklarar det med att texterna ”är väl anpassade till vår nivå, så det är oftast väldigt lätt”. Som ett undantag nämns texter i samhällskunskap, där man ibland måste ”läsa mellan raderna” eller där det handlar om ”komplicerade sammanhang” och ”nya ämnen”. Även naturvetenskapliga läromedel kan bereda svårigheter. En elev skriver:

- (1) De jag tycker är svårast är so och no. No därför att själva innehållet ofta är svårt och so för att det är ett så pass stora sammanhang och ofta komplicerat språk. (If:9)

Den här elevkommentaren sammanfattar många elevers synpunkter, det vill säga att i samhällsorienterade ämnen (SO) och naturorienterade ämnen (NO) är själva ämnesinnehållet en utmaning och att språket är svårare. Detta kan relateras till exempelvis Edling (2006) som konstaterar att graden av abstraktion är högre i samhällsorienterade och naturorienterade texter än i skönlitterära texter som används inom svenskämnet.

Det kan tilläggas att Fokusklassens uppfattning om texter i allmänhet visar samma mönster som deras uppfattning om skoltexter; i princip alla texter upplevs som lätta eller ganska lätta av så gott som alla elever, oavsett om det är romaner, dagstidningar, veckotidningar eller bloggar. Vad gäller faktarela-

terade texter, såsom faktaböcker, faktatidskrifter eller webbsidor med fakta, samt skönlitteratur och läromedel märks en marginell skillnad: för dessa har ca tio procent av eleverna markerat ganska svårt (och övriga lätt eller ganska lätt).

Generellt sett märks inga större skillnader mellan Fokusskolan och referensgrupperna vad gäller upplevd svårighetsgrad på texter som eleverna möter på fritiden och i skolan. Alla elever uttrycker på det stora hela att de flesta texter är lätta att läsa. Några få skillnader märks dock mellan skolorna. Den tydligaste skillnaden gäller läromedel i samhällskunskap. Procentuellt sett fler elever på Jämstaskolan än på Högstaskolan uppger att de tycker att läromedel i samhällskunskap är ganska svåra eller svåra att läsa. På Jämstaskolan har 8 procent svarat att de är svåra och 28 procent ganska svåra, att jämföra med Högstaskolans siffror på noll respektive 15 procent. Inga elever tycker att bloggar, e-post, magasin eller veckotidningar är svårlästa, men fler elever på Jämstaskolan har svarat ganska lätt i stället för lätt.

Resultaten kan vad gäller läsande i skolan förstås som att eleverna antingen får mycket lässtöttning eller att texternas svårighetsgrad inte är speciellt utmanande för eleverna (jfr Dysthe & Igland 2003). Det kan också tänkas att eleverna överskattar sin egen läsförmåga. Vad gäller läsande utanför skolan kan det vara så att eleverna ofta väljer texter som ligger på det Myrberg kallar komfortnivå (Borgström 2006:67). Det innebär att eleverna väljer texter på en nivå som de redan behärskar och inte tvingar sig att läsa svårare texter. Den läspositionsanalys som gjorts (se 7.3.2) visar emellertid också att det faktum att en elev har beskrivit en text som lätt inte behöver betyda att eleven faktiskt har tagit sig in i texten – och vice versa.

5.2 Texters svårighetsgrad

Fokusklassen fick i två öppna enkätfrågor möjlighet att kommentera vad som gör texter de möter i skolan och på fritiden lätta eller svåra. Många framhåller där att det som främst gör texter i skolan (enkätens C-del) svåra är komplicerade ord och terminologi, nytt okänt innehåll och en otydlig struktur. Texter som upplevs som lätta beskrivs däremot ha en tydlig struktur och ett anpassat språk, samt helst ett ämne som intresserar. Vad gäller texter generellt (enkätens D-del), märks ett liknande mönster i elevkommentarerna. Återigen framhålls vokabulären som det som framför allt kan göra texter svåra, och en del nämner även att ämnet, strukturen samt avsedd målgrupp är betydelsefulla faktorer för huruvida en text är svår eller inte. En elev konstaterar att nya, obekanta inslag och ord stör läsflytet och att det därmed blir svårt att läsa texten.

Ovan beskrivna aspekter framhölls och exemplifierades också i delstudie 2, där Fokusklassen läste och kommenterade fyra sakprosatexter. Eleverna fick ranka varje text från 1 (mycket lätt) till 6 (mycket svår). De fick därefter

motivera vad som gjorde texten lätt eller svår utifrån instruktionen ”Vad var det som gjorde texten lätt eller svår (fundera t.ex. över ordval, uttryck, meningsbyggnad, struktur, för många eller för få exempel)?” Dessa kommentarer ger en bild av Fokusklassens förhållningssätt till texter med olika svårighetsgrad. Resultaten presenteras tematiskt efter nästa avsnitt där de fyra sakprosatexter som eleverna läste och kommenterade analyseras.

5.2.1 Textanalyser av de fyra sakprosatexterna

Språktexten³⁴ är en ledare med krönikedrag och typiskt artikelformat. Rubriken är inte glasklar, utan ger utrymme för tolkningar av vad ’värsta’ respektive ’högerspråk’ kan tänkas betyda i sammanhanget. Texten får anses tämligen svår. SFG-analysen visar på en stor dominans av relationella processer vilket är typiskt för abstrakta texter, liksom många materiella vilket tyder på att texten realiserar konkreta aspekter som personer och platser (se 2.1.3 för definition av processerna och 3.5.4 för analysmetod). Texten innehåller en hel del grammatiska metaforer, vilka möjliggör fler relationella processer med abstrakta förstadedtagare, gör informationsstrukturen mer kompakt, samt gör det möjligt att utelämna vem som utfört en handling. En referentanalys av nominalen visar att abstrakta referenter dominerar stort över de generella och allmänna, och att de ökar längre in i texten, men också att bland alla tre referentgrupper dominerar nominal som kan sägas ingå i en specialiserad domän, nämligen en ekonomisk-politisk sådan. Det är samtidigt en domän som eleverna med tanke på studieprogrammets ekonomiska inriktning ska närma sig så småningom. Att bemästra en ekonomisk-politisk diskurs³⁵ bör vara en nödvändighet i deras framtida yrkesval.³⁶

Litteraturtexten är lång men har ett upplägg som eleverna torde känna igen från läroböcker, med frågor som besvaras och tydliga indelningar med hjälp av talande underrubriker. Rubriken är tydligt kopplad till innehållet i form av en fråga som besvaras i texten. Språket är sakligt men kanske något mer formellt än dagstidningstext. Ämnet att läsa litteratur är inte heller obekant, men de litterära citaten kan vara en svårighet. Texten domineras klart av materiella processer, följt av relationella. Den innehåller många grammatiska metaforer och bland referenterna är den abstrakta gruppen klart störst. Många referenter anknyter dessutom tydligt till en litteraturvetenskaplig diskurs, inte minst i de litterära citaten, till exempel genom referenser till ”den modernistiska traditionen”.

Taltexten har ett upplägg som eleverna sannolikt är bekanta med från tidningar, med korta stycken där olika uttalanden får belysa textens stoff.

³⁴ Se 3.4.2 för en översikt av texterna och deras kodbeteckningar.

³⁵ Med diskurs avses här socialt förankrat språkbruk, och bör ej sammanblandas med de sex diskurser som Ivanič (2004) beskriver (se 2.2.1).

³⁶ För en fullständig analys av texten med belysande exempel, se Halleson (2011).

Rubriken är dock inte direkt kopplad till innehållet, utan anspelar på talesättet ”Tala är silver, tiga är guld”. Guld kan i sammanhanget förstås dels som att det är något positivt att tala, dels att det är något man kan tjäna pengar på. Ämnet att tala är något eleverna känner igen från skolan och de olika delarna i texten borde inte heller vara alltför obekanta, med undantag för de antika retoriker som nämns. En analys av texten visar att relationella processtyper dominerar, följt av materiella och mentala. Endast några få verbala finns. Texten innehåller en hel del grammatiska metaforer. Texten skiljer sig därmed inte speciellt mycket från Språktexten. En referentanalys av nominalen visar däremot på stora skillnader mellan de båda texterna. Abstrakta referenter utgör den minsta gruppen av nominalen. De allmänna referenterna dominerar stort, följt av de generella. De allra flesta ord kan också kopplas till en vardagsdomän, med undantag för ett tiotal namn på retoriker (t.ex. Cicero, Martin Luther King, Mona Sahlin), vilka hör till en mer specialiserad domän.

Barnbokstexten upptar nästan ett helt uppslag och är illustrerad med bilder från barnböckerna. Den består av över 1400 ord, har långa stycken och saknar mellanrubriker (dock förekommer fetstilta inledningar av vissa stycken som fungerar som ett slags tematiseringsmarkeringar). Rubriken är tydligt kopplad till innehållet då det handlar om barnböcker som tar upp döden. En analys visar att den materiella processtypen är vanligast tillsammans med den relationella. Några få mentala och verbala finns. Texten innehåller många grammatiska metaforer, vilka påverkar informationsstrukturen så att den blir kompakt. En referentanalys av nominalen visar att den abstrakta referentgruppen är något större än de andra två grupperna men i stort sett finns lika många av varje typ (101 allmänna, 107 generella och 109 abstrakta). Dock bör noteras att det förekommer många danska ord inom alla tre grupperna, och att vissa anknyter till en specialiserad domän, en konstnärlig-litterär diskurs, med ord som ”poetik” och ”melodram”, samt olika konstnärer och verk som de som behärskar diskursen kan relatera till. Utifrån en SFG-analys borde denna text alltså inte vara nämnvärt svårare än de första två texterna. Men även om ämnet barnböcker är något eleverna kan relatera till behandlar texten också svåra etiska dilemman. Den tar även upp frågan om vad konst är och var gränserna för konst går vilket inte är helt lätta ämnen. De många citaten på danska kan också vara en försvårande omständighet.

Sammanfattningsvis domineras texterna antingen av relationella eller materiella processer, och innehåller dessutom en hel del grammatiska metaforer. Tydligast skillnader märks vad gäller texternas verksamhet, *field* (se 2.1.3), då tre av texterna anknyter till mer specialiserade domäner. Skillnader i abstraktionsgrad märks med avseende på texternas referenter.

I nästa avsnitt beskrivs hur eleverna upplevde texternas svårighetsgrad.

5.2.2 Upplevd svårighetsgrad

En analys av hur Fokusklassens upplevde texternas svårighetsgrad visar att Taltexten upplevs som lätt, Språktexten och Litteratortexten som medelsvåra, och Barnbokstexten som ganska svår. Tabell 13 visar en översikt av resultaten.

Tabell 13 Upplevd svårighetsgrad sakprosotexter. 1=mycket lätt, 6=mycket svår.
Inom parentes antal elever som lämnat in textkommentarer.

Text	Snitt	Median	Spridning
Taltexten (26)	1.4	1.9	1-2
Språktexten (28)	3.3	3.8	1-5
Litteratortexten (24)	3.5	4.1	1-5
Barnbokstexten (23)	4.0	4.4	2-6

Som beskrivits i föregående avsnitt utmärks Taltexten, som upplevs som lättast, av att den anknyter till en vardagsdomän och har många specifika och få abstrakta referenter. Det de två texter som upplevs som svårast, Barnbokstexten och Litteratortexten, har gemensamt är att de är långa texter vars innehåll, eller verksamhet, anknyter till en specialiserad domän och de har flest materiella processer. Materiella processer realiserar, som beskrivits tidigare, konkreta aspekter som personer och platser. Om dessa är knutna till en specialiserad domän ställs krav på läsarens förkunskaper, vilket kan förklara att texterna upplevs som svåra.

I följande avsnitt presenteras elevernas kommentarer tematiskt.

5.2.2.1 En obekant vokabulär gör texten svår

Eleverna uttrycker tydligt att vokabulären spelar roll för hur svår en text upplevs. Det märks bland annat i kommentarerna till Barnbokstexten, som eleverna upplevde som svårast:

- (2) Jag fann texten svår på grund av de många danska inslagen i artikeln. De försvårade läsandet och man blev tvungen att stanna upp och fundera över dess betydelse t.ex. börnenes bedemand. Texten innehöll även flera avancerade ord så som synbarligen, splatterstil och krumsprången. (If:26)
- (3) Vissa svåra ord och underliga meningar samt för många danska ord, även om de är titlar. Man tappar flytet i läsningen. (If:23)

Tre fjärdedelar av eleverna konstaterar att de danska inslagen gör Barnbokstexten svår, och nästan lika många upplever även flera svenska ord som svåra. Många elever beskriver att de svåra orden stör läsflytet, vilket gör texten besvärlig att läsa. Texten har ungefär lika många abstrakta referenter som generella och specifika, men många referenter i alla grupperna är kopplade till den konstnärliga diskursen.

5.2.2.2 En specialiserad diskurs kräver förkunskaper

Av elevernas kommentarer blir det uppenbart att texters ämnesinnehåll kan bereda dem svårigheter. I Språktexten, som rankas som medelsvår av eleverna, gör den politiska diskursen texten svår:

- (4) Jag tyckte att texten blev svår då han ibland använde svåra ord och drog svåra paralleller men framförallt för att hans exempel var för många och för långa och inte alls så konkreta. Att jag inte heller är intresserad av politik och inte är så insatt gjorde inte texten lättare. (If:12)
- (5) Jag tycker att texten var någonstans mitt i mellan lätt och svår. Själva huvudinnehållet i texten var lätt att förstå men eftersom det fanns så många exempel med i texten blev man förvirrad och fick svårt att hänga med i vad det handlade om. Ordvalen var bra valda för någon som är insatt i politik men annars så kan nog hela textinnehållet bli underförstått om man inte förstår sig på sammanhangen. Strukturen i texten var bra och följde en röd tråd men den slutade helt någon annanstans än där den började. (If:8)

Många elever tar upp att det politiska innehållet är svårt att förstå om man inte är insatt i politik, och flera anser att orden och exemplen är svårbegripliga. Flertalet ord och de exempel som tas upp för att stödja argumenten har också de politiska anknytning. Ett par elever kommenterar innehållsstrukturen och att texten tar avstamp i Littorins uttalande för att sedan övergå i kritik av hans parti. Att texten upplevs som svår kan förklaras av det faktum att texten anknyter till en specialiserad domän och en politisk-ekonomisk diskurs där många av referenterna är abstrakta (jfr 5.2.1).

Även i Barnbokstexten nämner många elever ämnesanknutna svårigheter:

- (6) I många fall verkade det som att författaren till texten förväntade sig att läsaren redan förstod vad hon pratade om. (If:23)

De ämnesrelaterade svårigheter som nämns är att det handlar om moral, att resonemanget är svårt och, som i exemplet ovan, att texten kräver förkunskaper. Att texten upplevs svår tycks även delvis bero på att den anknyter till en för eleverna obekant diskurs. En del elever kommenterar även textstrukturen men där märks inget enhetligt mönster.

Också i grupsamtalet, när eleverna diskuterar olika sakprosatexter (se 5.5), konstateras att svårighetsgraden på texterna beror på hur pass svårt själva ämnet är och vilka förkunskaper man har.

5.2.2.3 Inslag som stör läsflytet försvårar läsningen

Ett mönster som blir tydligt i elevernas beskrivningar är att inslag som stör läsflytet försvårar läsningen, vilket även många av exemplen i de två föregående avsnitten vittnat om.

Exempelvis kan svåra ord störa flytet, vilket nedanstående kommentar till Barnbokstexten visar:

- (7) Texten är svår på grund av dess vokabulär. Varje svårt ord bryter flytet i läsningen och därmed läsförståelsen. Det är dock inte så att jag inte förstår texten. Strukturen och meningsbyggnaden är bra, och det är ett intressant ämne. Det som stör mig och hindrar mig från att förstå fullt ut är alla danska titlar. (BT If:29)

Litteraturtexten rankas som medelsvår, men aningen svårare än Språktexten. Här märks emellertid en större spridning i kommentarerna. De som tycker att texten är relativt lätt nämner ofta att strukturen är tydlig, medan de som tycker att den är svårare framför allt lyfter fram de många exemplen och citaten med källhänvisningar som krångliga, liksom en del ord.

- (8) Texten var bra uppbyggd med styckeindelning och underrubriker. Det är mycket citat och källor i texten vilket ibland gör mig förvirrad. (If:29)
- (9) Långa välutvecklade meningar med många för mig okända referenser gjorde texten svår att hänga med i. Lite för många exempel gjorde att man tappade bort tråden då och då. (If:7)
- (10) I stort sett var texten inte alltför [sic!] svår. Det som gjorde att man aldrig riktigt fick något "flyt" medan man läste var ordvalet. I stället för att tex beskriva något med enkla ord valde de att använda de svårare synonymerna. Några av de ord och uttryck som jag tyckte var svåra är: "motspråk mot de [sic!] gängse", "pregnant, suggestiv", "ett raster att tolka verkligheten genom", "transponera och försmäktar". (If:9)

Det blir tydligt i elevernas beskrivningar att de är känsliga för sådant som stör läsflytet. Svåra ord får dem att stanna upp, liksom svåra citat, källhänvisningar och litterära exempel. Litteraturtexten har en struktur som förmodligen är bekant för eleverna, med tydliga rubriker och underrubriker, men den har också vetenskapliga inslag, som citat med källhänvisningar som stöd för de olika argumenten, vilket eleverna tycks ovana vid. Några elever som tycker att Litteraturtexten är förhållandevis lätt tycks ha förmåga att bortse från svåra detaljer i citaten och koncentrera sig på löptexten, som i (11):

- (11) Texten var överlag enkel men vissa stycken var lite krångligare och det gjorde att man tappade lite av flytet i läsningen. Texten var av en karaktär där man kunde förstå bara av att läsa vidare. (If:25)

5.2.2.4 Lätta texter har enkelt språk, korta meningar och bekant ämne

Det som gör texter lätta är enligt eleverna framför allt att språket är enkelt och ämnet bekant, samt att strukturen är tydlig. Det framkommer främst i

kommentarerna till Taltexten som uppfattas som lätt av eleverna. Alla elever har angett nivå 1 eller 2, det vill säga att texten är lätt eller mycket lätt.

- (12) Ordvalen var menade att vara enkla vilket gjorde texten enkel. Den är väldigt simpelt skriven med lättförståeliga meningar. Det märks att texten är skriven för den genomsnittlige svensken som ska förstå texter på den här nivån. (If:10)
- (13) Texten var skriven med lätta ord och korta meningar. Den var uppdelad i korta stycken vilket jag tyckte gjorde den lätt att läsa. (If:8)
- (14) Bra exempel, lätt formulerat, tydligt beskrivet, lätt meningsbyggnad och ett ämne jag ändå är rätt insatt i och lätt kan ta till mig. (If:12)

Eleverna beskriver att såväl vokabulär som meningsbyggnad är enkel i Taltexten. Många nämner att strukturen är tydlig och några tar upp det faktum att ämnet är bekant för dem. Texten relateras till en för eleverna bekant diskurs och har få abstrakta referenter, vilket kan ha betydelse (se 5.1). Ingen elev tycker att texten är svår, men däremot kritiserar ett par elever (med generell djup läsposition, se 7.1) dispositionen, och anser att texten känns som ett hopplock av olika delar och att det inte finns en tydlig röd tråd.

Även i grupsamtalet avhandlades texters svårighetsgrad. Där framkom att det också underlättar textläsandet om det finns exempel med läsarperspektiv och ett läsartilltal. Detta beskrivs i avsnittet nedan.

5.2.3 Grupsamtal om texters svårighetsgrad

En del i grupsamtalet med fem elever i Fokusklassen handlade om texters svårighetsgrad med utgångspunkt i enkätresultaten som visade att eleverna generellt sett tycker att de flesta texter är lätta.

Jag ber eleverna att beskriva vad det är som gör texter de möter i skolan svåra:

Fredrik: Ja först och främst orden (Johanna: Ja), det finns ju många svåra ord som man inte känner igen från lättare texter, sen så meningsuppbyggnad, den är annorlunda, ja, överlag så är det väl svårare ämnen också som texterna behandlar.

Jacob: Som man inte vet..

Johanna: Som kräver förkunskaper.

Jacob: Ja, precis.

Fredrik: Som gör att man måste ha en del förkunskaper.

Jacob: Sen är det väl lite en vana att kunna förstå..

Yvonne: Är det nåt ämne som var svårt förra året, till exempel?

Jacob: Då fick vi partierna. (Johanna: Ja). Sådär så blandar de in en massa konstiga termer, alltså inom som så här som man inte hade så bra koll..

Emma: Som man inte kunde tidigare. Och så var det liksom svår litteratur.

Jacob: Och så bytte de..

Sara: Och liksom skillnaden på det och typ vår naturkunskapsbok som var väldigt löjligt enkel. Det är ju så här Åh när en familj kommer in i la la la - så är naturkunskapsboken. Samma sak i min specialidrottsbok, där är det också så här: Om du skulle.. När du går till skolan så förbränner du så här många kalorier. Det står inte i universitetslitteratur. Det är liksom helt annorlunda formulerat.

Jacob: Sen är det väl lite vanesak tror jag också. Läser man mycket svåra texter så blir man väl bra på det också.

Fredrik: Ja det är klart. Man lär sig väl av att läsa svårare texter.

Jacob: Amen som nu till exempel nu så för länge sen ett tag sen (?). Då läste jag en bok med såhär gammalt språk. Det tog typ 50 sidor innan jag började fatta liksom, språket.

Av samtalet framgår att eleverna upplever att en texts vokabulär, meningsbyggnad och ämnesinnehåll är avgörande för dess svårighetsgrad. De framhåller också att svåra texter kräver förkunskaper. Detta överensstämmer väl med vad som uttryckts såväl i enkätundersökningen som i textkommentarerna. Ett par elever konstaterar att det också är en vanesak att läsa och att om man bara läser många svåra texter så blir man bra på det också. Dessa kommentarer kan tolkas som att eleverna uttrycker en medvetenhet om hur läsförmågan utvecklas. Jacobs påföljande exempel illustrerar också något som framkom i enkätundersökningen, nämligen hur eleverna reagerar på svårigheter i texterna. Förmodligen skulle långtifrån alla elever orka och vara motiverade att läsa ”typ 50 sidor” innan de börjar förstå språket. Ingen i Fokusklassen angav i enkäten att de slutar läsa när de kommer till något svårt i en text medan det på Jämstaskolan märktes en tydlig spridning i svaren (se 5.1.1).

Saras exempel från den ”löjligt enkla” naturkunskapsboken visar att hon uppfattar att det som skiljer lättare skoltexter från ”universitetslitteratur” är de belysande exemplen med ett läsarperspektiv och läsartilltal. Detta är exempel på det som Reichenberg med flera kallar ”röst” vilket bland annat innebär att tala direkt till läsaren (Reichenberg 2000:54). Att exempel med läsartilltal underlättar återkommer vi till längre fram i samtalet när jag frågar vad som skulle behövas för att svåra texter skulle bli lättare:

Emma: Jamen jag tänker i våran bok just nu så är det väldigt mycket såhär enkla exempel och det är, det är ju lite konstigt, men det är mycket bilder. Det är väldigt såhär visuell inläring. Man .. jag läser

ett stycke och så kopplar man ihop det med den bilden och så finns det fyra till som jag kan liksom fortsätta koppla ihop med. Alltså när naturkunskapsböcker eller historieböcker är svåra, då är det ju för att det bara är text så att man liksom kollar på det och blir alldeles matt, när det inte finns nån liksom styckeindelning eller bilder eller nåt att pausa med. (Yvonne: Mm) Tänker jag.

Yvonne: Håller ni andra med?

Sara och Johanna: Mmm

Johanna: Men jag tänker inte så mycket på det... *avbryts av Jacob*

Jacob: Fast det är ju lite segt, naturböckerna när det är såhär 85 enkla exempel. Ibland vill man ju bara ha en mening: Energi mäts genom andning och puls (Johanna: Mm) istället för att Greta går såhär och sen går hon och då tar hon pulsen (Emma?: Ja det är irriterande). Sen andas hon. Lite jobbigt.

Emma: Man ska ju inte göra det för lätt heller. (Yvonne: Okej) Man ska liksom inte känna sig underskattad som, och känna sig som en treåring som ska lära sig.

Sara: Det där beror på jättemycket. Ibland kan det vara jättesvåra grejer (Jacob: Ja). Jag förstår inte varför kan de inte förklara för? De har ju bara sagt faktan.

Av samtalet framgår att exempel men också andra inslag som gör texten mindre kompakt, såsom bildillustrationer, underlättar läsandet. Det behövs också mer än bara "fakta" för att en text ska bli begriplig. Men samtidigt ska exemplen vara relevanta, ha en adekvat nivå och vara lagom många så att eleverna inte känner sig underskattade.

5.3 Reflektioner från de strukturerade textsamtalen

Reflektionerna som eleverna skrivit efter textsamtalen om de fyra sakprosa-texterna visar dels om eleverna tyckte att diskussionen tillförde något, dels vad de tycker att de lärt sig. Eftersom reflektionerna ofta är knutna till texterna säger de något om elevernas förhållningssätt till dem.

Uppgiften var att skriva en kort reflektion om vad de lärt sig av diskussionen, om de tyckte att de läst texten effektivt när de läste den och om de ville lägga till något till textkommentarerna de tidigare lämnat in.

En tematisk analys av reflektionerna visar att eleverna överlag tycks finna diskussionerna givande. Den positiva tonen skulle dock kunna relateras till undervisningssituationen där eleverna inte uttrycker sina åsikter anonymt. Icke desto mindre måste de konkreta exempel eleverna ger på positiva effekter antas vara uppriktiga.

Fyra övergripande teman märks i reflektionerna, vilka presenteras tematiskt nedan.

5.3.1 Berikande att ta del av andras åsikter

Av textkommentarerna framgår tydligt att många elever tycker att det är berikande att diskutera texten med andra. Att ta del av andras perspektiv är ett sätt att lära.

- (15) Jag fick en bättre syn på hela texten och såg den ur ett nytt perspektiv. Några tankar jag hade i huvudet blev klara innan jag ens hunnit ställa dem. "Så kan man ju också se på saken" tänkte jag. Svar på fråga: Ja, jag lärde mig massor! När jag frågade om Littorins uttalanden och hur det påverkar författarens syn på Moderaterna fick jag höra andras åsikter och tankar. På så sätt fick jag mer att gå efter och därför kunna reflektera och knyta samman texten lättare. Man blir inte så fasthakat i sina egna tankar. (ST If:23)
- (16) Jag fick bra svar på mina frågor; de flesta svaren liknade mina egna tankar kring texten, men det var också en del som reflekterat på ett annat sätt. Jag gillar att dela med mig av mina tankar samt få ta del av andras – på det sättet kan jag bilda en ny uppfattning eventuellt förstå texten på djupet. Jag känner att jag fick svar på det mesta. Det jag däremot saknade var att analysera ytterligare hur stor betydelse det politiska språket har och varför. (ST If:2)
- (17) När man börjar diskussionen har man bara sina egna tankar, men ju längre diskussionen lider, desto mer perspektiv får man. Diskussioner är givande då man belyser saker och ting från flera håll. Just idag hade jag inte tänkt på litteraturens påverkan på det förflutna, vilken roll den spelar. Jag fick svar på det jag undrade i stort sett, jag tycker att det var en bra diskussion med många bra aspekter och insiktsfulla kommentarer. (LT If:10)

Elevernas kommentarer visar på flera saker. Att höra andras perspektiv gör det lättare att utveckla sin egen förståelse (15) och komma djupare in i texten (16). Flera uttrycker också att andra bidrar med saker de själva inte har sett eller tänkt på (17).

5.3.2 Ökad förståelse av texten och dess sammanhang

I många kommentarer uttrycks att samtalen bidrar till en ökad förståelse av den lästa texten. Dessa kommentarer gäller nästan enbart Språktexten, som i exemplen nedan, och Litteraturtexten:

- (18) Jag fick svar på mina frågor och fick höra svar från olika vinklar som jag inte hade tänkt på själv. Mina tankar om språket som

användes i texten vidgades och jag fick en bättre inblick i vad som egentligen menades med vissa stycken. (ST If:22)

- (19) Texten blev lite klarare efter diskussionen. Det var vissa ord och argument som jag hade funderat över som blev tydliga. (ST If:5)
- (20) Jag lärde mig lite om hur man kan tolka vad skribenten vill få ut och vad som står mellan raderna. Eftersom att man hör vad andra tänker så kan man lära sig av varandra osv. (ST If:11)

Den ökade förståelsen kan gälla ordval, textinnehållet eller textens funktion. Uttalandet i (20) kan även tolkas som att eleven uttrycker att hon eller han har lärt sig något om texter eller om läsning i allmänhet.

5.3.3 Den egna ståndpunkten stärks eller ändras

Samtalet med andra kan också bidra till att en elev formar en åsikt i ämnet som texten tar upp eller om själva texten:

- (21) Sättet jag ser på barnböcker hur jag tycker de bör vara. Det är kul att diskutera och det finns flera ämnen man skulle vilja gå in djupare på. (BT If:17)
- (22) Jag hade en undran innan lektionen om man kommer att fortsätta läsa och jag var själv en aning osäker. Efter diskussionen tror jag att läsandet aldrig kommer att dö ut. Det som sades på lektionen att man måste läsa för att kunna leva stämmer i mångt och mycket. (LT If:25)
- (23) Jag vet inte om jag lärde mig något nytt faktamässigt, men jag kan säga att jag vidgade mina vyer om vikten av att läsa mer litteratur. Jag fick starkare åsikter om vissa frågor som togs upp. (LT If:18)

Eleverna uttrycker att deras egen ståndpunkt i en fråga kan stärkas i dialogen med andra, men att den också kan ändras efter att man har tagit del av andras perspektiv och åsikter (se även exempel (15)).

5.3.4 Lätt text mindre givande än svår

Frågan vad eleverna lärt sig gav olika associationer, där många handlar om att se nya perspektiv, förstå texten eller bilda sig en åsikt, som många av exemplen i de tre föregående avsnitten visat. Det var emellertid också tydligt att många elever förknippade *att lära sig något* med att lära in ett stoff, eller lära sig ”fakta” som i exempel (23) ovan, även om många också kommenterade att det är berikande på andra sätt att diskutera texterna.

Vissa av texterna ansågs också mer lärorika än andra. Många tyckte till exempel att de hade lärt sig något av Litteraturtexten:

- (24) Jag lärde mig hur mycket skönlitteraturen både har betytt och betyder för oss människor: Hur vi utvecklar vår språkliga kompetens, ökar vår kreativa förmåga, bevarar vårt kulturarv m.m. (LT If:2)

Förutom lärdomar om skönlitteraturens betydelse angav elever även specifika ord från texten som exempel på något nytt de lärt sig.

I de flesta kommentarer tyckte eleverna överlag att textsamtalen varit givande, även om de inte direkt lärt sig nya ”fakta”. Något av ett undantag utgjorde Taltexten där så många som åtta elever inte tyckte att de hade lärt sig något nytt:

- (25) Helt ärligt så lärde jag mig inte särskilt mycket. Kanske lite att om man kan tala har man ett övertag på många. (TT If:5)
- (26) Lärde mig inte så mkt. Lärde mig dock ungefär hur rubriken hängde ihop med texten. Tyckte det var väldigt luddigt innan. (TT If:24)
- (27) Det jag ”lärde” mig var att jag fick mer insikt över hur viktigt det är att hålla tal. Även hur viktigt det är att öva så att man undviker nervositeten. (TT If:15)

De elever som tyckte att de hade lärt sig något av samtalet om Taltexten angav själva ämnesdiskussionen som givande, som i exempel (27), men nästan ingen kommenterade själva texten. Taltexten är som tidigare beskrivits den text eleverna tycker var lättast, vilket också läspositionsanalysen visar (se 7.1). Eleverna har överlag lätt för att sammanfatta texten och se dess huvudpoäng, även om rubriken är dubbelbottnad och lite mer komplicerad än själva texten. Texten handlar också om ett bekant ämne, en bekant diskurs, och har få abstrakta referenser (jfr 5.2.1). Men den tycks samtidigt vara den text eleverna tycker är minst givande att diskutera och den de ”lär sig” minst av. Detta kan tolkas som att texten inte är nog utmanande för eleverna, och de får därmed inte verka i sin närmaste utvecklingszon (jfr Dysthe & Igländ 2003, Vygotskij 1978). Eleverna är till exempel betydligt mer positiva i sina kommentarer till Barnbokstexten, trots att många tyckte att texten var svår, och fann innehållet intressant att diskutera:

- (28) [...] det här ämnet var något jag aldrig hade reflekterat förut och jag tycker faktiskt det är ett intressant ämne. (If: 8)

Detta illustreras även i exempel (21).

5.4 Elevernas förhållningssätt till skoldagens textmöten

Jag hade valt att observera Fokusklassen en dag då de hade helklasslektioner, men det visade sig när jag kom till engelsklektionen att endast fem elever befann sig i klassrummet för att muntligt redovisa romaner. Övriga arbetade utanför klassrummet. Denna lektion kommenteras därför endast kortfattat.

Vad gäller de fem elevernas förhållningssätt till sina talmanus kan sägas att de varierade något. Två elever pratade helt fritt med publikkontakt i princip hela tiden. De läste bara citat på minneskort som de har med sig. Även en tredje elev talade fritt men höll sig kanske inte lika strikt till sitt manus, vilket märktes genom en del tvekanden och oavslutade delar. Två elever var något manusbundna ibland.

Nedan beskrivs tematiskt hur Fokusklassen förhåller sig till de texter de möter på övriga tre lektioner i matematik, historia och företagsekonomi då hela klassen var med (se 4.2 för en beskrivning av de texter som förekom).

5.4.1 Att anteckna, följa med på tavlan och arbeta i boken

Lektionerna i matematik och företagsekonomi liknar varandra i upplägget: genomgångar av olika moment varvas med att eleverna arbetar på egen hand i böckerna.

Under den ganska långa genomgång som inleder matematiklektionen har eleverna uppmärksamheten riktad mot läraren och ser på det som står och det som skrivs på tavlan. De flesta antecknar när det kommer något nytt. Några för också anteckningar även under repetitionen från tidigare lektion. Många är aktiva och ställer frågor. Det gäller i synnerhet flickorna. De står för majoriteten av frågorna fast det är nästan lika många pojkar som flickor i klassen.³⁷ Även läraren ställer frågor till eleverna under genomgången. Mot slutet av den ca 15 minuter långa genomgången tappar några elever koncentrationen och börjar småprata, och två elever blir oense om huruvida ett fönster ska vara öppet eller inte, men de flesta elever har fortfarande fokus på det som läraren går igenom.

Detta mönster som märks hos många elever, att rikta uppmärksamheten mot det som står på tavlan och anteckna, återfinns också på dagens sista lektion som är företagsekonomi. Efter att eleverna arbetat på egen hand en stund i början av lektionen har läraren en genomgång av ett moment. Lärarens genomgångar och kommentarer är humoristiska och många skratt märks. Även om det finns några elever som tappar uppmärksamheten då och då och

³⁷ I åk 1 hade klassen betydligt fler flickor än pojkar, men i åk 2 hade ett antal elever åkt som utbytesstudenter eller bytt klass, och ersatts av nya elever varav fler var pojkar.

tittar i sina kalendrar eller pratar om annat, har majoriteten av eleverna uppmärksamheten riktad mot läraren när han går igenom något nytt på tavlan, en tredjedel antecknar, och många också när det är repetition, medan andra då arbetar vidare på egen hand.

Mellan genomgångarna arbetar eleverna på egen hand. Nedan visas ett utdrag ur fältanteckningarna som ger en typisk bild av matematiklektionen. Utdraget illustrerar ca 15 minuter av lektionen precis efter lärargenomgången i början av lektionen. Läraren kallas Hans i utdraget:

Nu sänks volymen i klassrummet och i princip alla elever sätter igång att räkna. Det har gått en halvtimme av lektionen. Några diskuterar lågmält formler och exempel i par. Hans går runt och hjälper de som räcker upp handen. Det är tyst i klassrummet. Mira kommer tillbaka och fortsätter bläddra i sin kalender. Hon inleder ett lågmält samtal med pojken bredvid. De två flickorna framför faller snart in i konversationen. Övriga elever fortsätter att jobba. De skriver i sina skrivböcker, tittar i matteboken på uppgifterna, kikar ibland i facit längst bak. Ibland tillfrågas bänkgrannen om något.

Efter ytterligare fem minuter arbetar alla fortfarande, även Mira och alla elever längst bak i klassrummet. Viola vänder sig till flickorna bakom och säger: "jag klarade det!" Hon börjar förklara hur hon gjort och de lyssnar uppmärksam. Hans går runt och hjälper till. Mira ställer en fråga och får hjälp. Då och då pratar hon med pojken bredvid, men återgår snart till matteuppgifterna. Kvart i nio arbetar alla fortfarande intensivt med uppgifterna och skriver i sina häften. De samtal som förs handlar om matematik och olika problem diskuteras.

Med undantag för en handfull elever som tycks tappa fokus då och då, är de allra flesta elever koncentrerade på arbetet. De läser i läroboken, skriver i arbetsboken, diskuterar med bänkkamraten och hjälper varandra. De drar sig inte för att fråga läraren Hans om något är oklart eller svårt. Ingen tycks ge upp inför svåra uppgifter även om ett par elever ibland säger att de inte förstår.

Företagsekonomilektionen ser ut på ett liknande sätt. Under långa perioder, faktiskt största delen av lektionen, arbetar eleverna koncentrerat i sina arbetsböcker. Det är då tyst i klassrummet och de lågmälda samtal som förs handlar oftast om ämnet, även om några få utsvävningar märks på sina håll och några elever sticker ut något. Utdraget från fältanteckningarna ger en bild av lektionen, som hålls av läraren Jesper:

Jesper cirkulerar runt i klassrummet för att se hur det går och besvara olika frågor. Kanske fem personer ställer frågor. Det är nästan alltid flickor. Under en dryg kvart fortgår arbetet på detta sätt: eleverna arbetar med uppgifter, diskuterar ibland sinsemellan om hur något ska lösas och frågar vid behov läraren som går runt i klassrummet. Koncentrationen tycks vara på topp. Strax före två har ljudvolymen höjts en smula. Jesper säger att de som är klara kan fortsätta med en

annan uppgift. De flesta elever arbetar fortfarande koncentrerat men det finns ett sorl i klassrummet och några samtalsämnen som inte har med företagsekonomi att göra börjar höras. Ett par pojkar avhandlar en artikel den ene läst i Aftonbladet. En flicka har tagit fram mobilen. Jag kan inte se om hon använder den för sms eller om hon använder miniräknaren i mobilen.

Mönstret är i stort detsamma som under matematiklektionen på morgonen. Eleverna läser instruktioner och gör uträkningar, använder ibland sina miniräknare. Om de stöter på problem frågar de bänkgården eller läraren. Det är återigen främst flickorna som är aktiva och frågar läraren.

5.4.2 Skriftbaserade texter viktigare än bildbaserade

Historielektionen innehåller många moment och texter, både skriftbaserade och bildbaserade. Elevaktiviteten är dock inte så stor utan läraren har största talutrymmet. Här märks en tydlig skillnad i elevernas förhållningssätt till de olika momenten och framställningssätten.

Alla, utom en elev, tittar på det inledande filmklippet och tycks följa med i lärargenomgången. En handfull elever är aktiva i diskussionen efteråt men ingen antecknar. Ett par elever ägnar sig åt sina kalendrar. I nästa moment där en elev läser högt ur boken, tittar alla i texten utom två elever som inte har boken med sig. Inga direkta kommentarer görs på det lästa utan läraren tar avstamp i texten och kopplar ihop det lästa med filmklippet och historien i mer generella drag. Vad jag kan se tycks alla lyssna under genomgången men ingen antecknar.

En klar förändring märks hos eleverna när Holbeins tavla *Ambassadörerna* med en otydlig grå sak i hörnet visas. Alla elever har då uppmärksamheten riktad mot det som visas på vita duken. Läraren Lars skickar därefter runt en papperskopia där det syns att den grå saken är en dödskalle om man tittar på bilden från sidan. Eleverna blir intresserade och engagerade vilket olika små samtal visar, och detsamma gäller när den digitala YouTube-versionen av tavlan visas. När läraren därpå visar och kommenterar en medeltidsbild för att jämföra den med *Ambassadörerna* svalnar intresset något och några elever pratar med varandra i stället för att lyssna. Fokus blir större igen då läraren ritar en tankekartan på tavlan. Då antecknar alla utom två elever. När läraren kopplar detta till det kommande provet kommer frågor om sidhänvisningar och datum.

Något som är tydligt på den här lektionen är att eleverna inte för anteckningar när det handlar om bildbaserade texter, även om Holbeins tavla både engagerar och intresserar dem. Filmklippet och tavlorna analyseras och diskuteras men ingen elev antecknar något utifrån det som visas eller sägs. När de läser ur läroboken gör en elev stödanteckningar och när läraren skriver på tavlan antecknar alla utom två elever. Detta kan tolkas som att i den skrift-

kultur som råder ses de skriftbaserade texterna som viktiga medan de bildbaserade texterna ses som illustrationer eller kanske till och med underhållning.

5.4.3 Att utnyttja tiden och överkomma svårigheter

Mitt samlade intryck av observationerna är att eleverna utnyttjar lektionstiden överlag effektivt till att arbeta med ämnet. De flesta eleverna verkar bemöda sig om att hänga med i och förstå de texter de möter. Av observationen från historielectionen framgår dock att texter värderas olika. Ett mönster där är att bildbaserade texter tycks anses mindre viktiga än skriftliga texter. Eleverna antecknar utifrån lästa texter och texter på tavlan men inte från de diskussioner som förs med utgångspunkt i bildbaserade texter.

Ett annat mönster är att eleverna inte tycks ge upp eller avskräckas av svårigheter. I stället använder många elever strategier för att komma förbi problem, förutom att läsa i läromedlet även att hjälpa varandra eller fråga läraren (se 6.2 om strategier). Det visar på ett dialogiskt förhållningssätt till klasskamraterna (jfr Dysthe 1996). Det tycks heller inte finnas någon kultur av att det skulle vara pinsamt eller någonting negativt att be läraren om hjälp, utan läraren ses tvärtom som en tillgång som eleverna tar till vara.

5.5 Att känna igen sakprosatexter och deras genredrag

I den sista delen av gruppsamtalet ombads eleverna att titta på sex olika sakprosatexter och fundera över vad det var för typ av text och hur man ser det. Det blir tydligt under samtalet att eleverna är snabba på att känna igen och beskriva olika texter.

5.5.1 Populärvetenskaplig artikel – enklare än en nobeltext

Texten ”Sjukdomarna får nytt släkträd” från *Illustrerad vetenskap* är den text som vållar eleverna störst huvudbry, men de lyckas ändå snart ringa in texttypen väl:

Yvonne: Vad är det för typ av text? Var hittar man den texten?

Fredrik: En vetenskaplig faktaskrift.

Johanna: Ja.

?: Usch.

Jacob: Nobelpristagarsidor?

Sara: Fast den ser ändå ganska mycket enklare ut än en nobeltext.

Jacob: Ja, nämen..

Fredrik: Det är ju ingen doktorsavhandling.

Jacob: Nej, forskning.

Yvonne: Hur ser man det då?

Johanna: Ur en lärobok.

Fredrik: Nej men den är väl lättare att..

Sara: Det är väl det här med stora S:et i början och sånt där larv.
(skratt)

Fredrik: Ja.

Johanna: Bilder.

Yvonne: Kan ni komma på nån tidning där den skulle kunna dyka upp?

Jacob: Tidning?

(nästan samtidigt:) Sara: Illustrerad vetenskap /Johanna: Ja /Fredrik: Illustrerad vetenskap.

Yvonne: Mm. Okej.

Jacob: Eller såhär läkartidning.

Sara: Jamen, så här när man sitter såhär och väntar i vårdcentralen. Nån random tidning.

Johanna: Nej!

Jacob: Nja.. Det här är en bra tidning.

Johanna: Det är lite mer såhåra för dem som är intresserade.

Sara: Ja vad heter det? Ny i Ny teknik.

Fredrik: Den verkar ju inte ha så många facktermer ändå.

Jacob: Nej, det var det jag också tänkte på.

Fredrik: Så det verkar mer vara förklarande.

Jacob: Jamen så här inom området på nåt sätt. (Fredrik: Ja) De åker skidor och håller på med skidor och så det här.

Johanna: Ja precis, nånting (?)

Sara: Det är inte så mycket lära ut vad cancer är.

En elev säger nästan direkt att texten är från en vetenskaplig faktatidskrift och får medhåll av en annan elev. Andra förslag är nobelpristagarsidor och lärobok. Att det är en doktorsavhandling avfärdas med motiveringen att texten inte är nog svår. När jag avslöjar att texten är från en tidning är flera elever direkt inne på att texten kommer från *Illustrerad vetenskap*. Ett annat förslag är en läkartidning. Dessa kommentarer kan sägas visa på en tämligen

god referensram hos eleverna vad gäller olika typer av texter. En elev har noterat de populärvetenskapliga inslagen i texten, att texten inte har så många facktermer och är förklarande, och en annan elev tillägger att det inte handlar om att lära ut något. Detta tolkar jag som att eleverna uttrycker medvetenhet dels om textgenren, dels om genretypiska drag.

5.5.2 Hemsidestext – informering med punktform

Vad gäller hemsidestexten från Trafiksäkerhetsverket, ”Studentflak och karnevalståg”, ringar eleverna snabbt in genren och kan peka på typiska drag. Det är en typisk hemsida konstaterar Sara direkt, och Jacob tillägger att den är informering och att punktformen gör att man slipper en massa text. Just punktform är ett typiskt drag för informationstexter konstaterar flera av eleverna, och Emma pekar också ut att styckena är korta och att texten inte innehåller olika perspektiv. Sara beskriver texten som saklig: ”De vill inte lära ut och de vill inte dölja nånting heller”.

5.5.3 Cosmopolitantext – fakta på enkel och rolig nivå

Artikeln ”Ekonomisk kris – i förhållandet!” från *Cosmopolitan* vållar inte eleverna några bekymmer att känna igen. Sara identifierar nästan direkt tidningen *Cosmopolitan* genom en nedryckare i texten där ordet ”Cosmo” finns med. Hon får medhåll av Johanna som tillägger att hon hade sett att texten är från en tidning för kvinnor även om det inte stått tydligt i texten. Eleverna noterar också flera andra typiska drag:

Emma: Ja, lite sådär tjejigt: ”Du avgudar din pojkvän och allt är bra mellan er.” Det är liksom inte kanske den här mansperspektivet (Jacob läser: ”Så har era kärlekspilar..”)

Sara: Ja, nej ja det är Cosmos stil. Jag känner igen deras typsnitt.

Jacob: Lite bla bla bla, alltså

Yvonne: Vad är det som är typiskt? Försök sätta ord på..

Sara: Det är de här utropstecknena, och liksom att det är ekonomisk kris i förhållandet – det är liksom, jag tycker inte det är så relevant, alltså det är ingen bra rubrik egentligen. Men det fångar ens uppmärksamhet. Man blir liksom: Oj vad kan det här handla om? Så läser man och så handlar det inte om samma sak, alls. Så ekonomisk kris i förhållandet och sen så kolla jag lite här och så står det: ta makten över dina pengar och sånt där och det..

Jacob: Men det står ju inte rakt på sak såhär, ja, ja har ni förlorat..

Sara: Jag tycker det är nästan omöjligt, alltså bara genom rubriken säga vad artikeln handlar om, vilket man borde kunna göra ibland.

Yvonne: Vad är det som skiljer den här texten då från den som ni såg först om sjukdomar, som ni sa var en vetenskaplig text, och den andra som var en informationstext?

Jacob: Den här är mer kringelkrokig. Alltså den.. lite mer exempel, och sen använder den mer.. alltså lite förenklade synonymer så det ska blir roligare att läsa, såhär: ”Har era kärlekspilar svämmats över”.

Emma: Den kanske inte är sådär riktigt seriös utan det är lite mer. (Jacob: Ja, lite mer blaj). Aa eftersom att vi nu ser att där är en tidning så är det liksom gjort för att ha kanske nånting lite mer seriöst än bara vilka de senaste skorna är men att man har tagit ner vilken än nu faktan är i en i texten till en väldigt liksom basic och enkel och rolig nivå och förknippar det med andra saker.

Eleverna ringar in genren genom att peka ut bland annat lästartillet och exemplen, perspektivet, de dramatiska uttrycken och sensationsandan i rubriken. De konstaterar också att sakinnehållet är väldigt ”basic” och att texten har en lättsam ton. Emma och Sara kommenterar även underhållnings-syftet med att texten är ”tidsfördriv” och ”skvaller” och ”inget man måste läsa”. Jacob tycks vara inne på samma linje när han kommenterar innehållet med: ”Lite bla bla bla, alltså”.

5.5.4 Lärobokstext – klassisk skolbok med rubriker och röd tråd

Texten ”Judendomen” kategoriserar eleverna direkt som en läromedelstext även om de benämner den ”historiabok” i stället för religionsbok. De pekar snabbt ut de utmärkande dragen som att texten har underrubriker, bilder, kursiv markering på viktiga ord, styckeindelning och en tydlig röd tråd ”så att man lär sig i rätt ordning”, säger Sara. Fredrik beskriver den som ”en klassisk skolbok”:

Yvonne: En klassisk skolbok, hur ser de ut?

Fredrik: Som den här texten.. Nej men det är väl just det här, lite bilder, texter och så underrubriker och ja, ganska mycket fakta men ändå inte så svår, inte så svårt skrivet. Utan det är ganska lätt att hitta vad man letar efter.

5.5.5 Bruksanvisning – både instruktion och recept

Bruksanvisningen till väffeljärnet förbryllar eleverna något inledningsvis och Sara kallar den spontant ”anvisningen” och sedan ”receptet”. Johanna föreslår ”bruksanvisning” och Emma ”instruktion”. Snart enas de dock om att texten hör till ett väffeljärn och att man får med recept på frasvåfflor:

Fredrik: Texten beskriver väl hur man gör, när man gör nånting.

Sara, Johanna: Mm.

Sara: En ny produkt, att lära känna en ny produkt.

Jacob: Ganska tydligt sådär (Johanna: Väldigt tydligt!) så de inte kan bli stämde. Så här ”Drag alltid ur kontakten” så här. Nähä?

Johanna: Ba: ”linda ut sladden och anslut kontakten till ett vägguttag”

Texten sägs vara av beskrivande karaktär och syfta till att man ska lära känna produkten. Eleverna visar på textmedvetenhet genom att kommentera de tydliga säkerhetsinstruktionerna som ska förhindra att företaget stäms.

5.5.6 Essä – lite analysera och jämföra

Den sista texten är en essä om Sofokles från *Dagens Nyheter*s kulturdela med rubriken ”Märkligast är människan”. Jacob bedömer direkt texten som tråkig och får medhåll av Sara:

Jacob: Åh, det här är en tråkig text. Den vill man inte läsa alltså.

Sara: En tråkig text, rakt av!

Yvonne: Vad är det för typ av text då?

Jacob: Diskuterande.. typ såhär.

Sara: Slut.. forskning, slutsatser, analys.

Jacob: Ja.

Johanna?: Djupt.

Jacob: Det är en sån här text som man skulle kunna få i uppgift att göra i skolan, som man ba: näej. Gu' va tråkigt.

Sara: Det är citat .. och jag vet inte vad det här i mitten är.

Jacob: Sen han diskuterar det, han som: ”så Johannes intresse för hela Sofokles ger intressanta perspektiv”.

Emma: Mm, det är lite analysera och jämföra (Jacob, Johanna: Mm)
Eller ja, det ser så ut även om man inte har läst texten, på rak arm sådär.

Trots det avskräckande innehållet kan eleverna ändå kategorisera genren väl även om de inte nämner ordet essä. De beskrivningar eleverna gör av textinnehållet, efter att bara ha tittat på texten utan att faktiskt ha läst den, stämmer tämligen väl in på genren. Eleverna lyfter fram att texten är diskuterande, att den innehåller forskning, slutsatser och analys, och att det handlar om att analysera och jämföra.

Emma kommenterar därefter textens form och säger att underskrifter (dvs. bylinen) är typiskt för artiklar. Andra drag tas också upp och flera kommenterar det faktum att det är mycket brödtext och få bilder. De diskuterar även rubriken och ingressen. När jag frågar var man kan tänkas hitta texten har

både Sara och Emma observerat att det står DN i början av texten. Jacob påpekar att den skulle kunna finnas på kultursidan på *Svenska Dagbladets* hemsida. Att den skulle finnas i tidningen *Metro* är uteslutet menar Sara, Emma, Jacob och Fredrik. Jacob och Emma motiverar det med att texten är både för dyr och för seriös för gratistidningens format. De visar alltså en medvetenhet om tänkbara läsare av texten och om produktionsvillkor.

När jag slutligen frågar vilka av texterna eleverna skulle kunna tänkas träffa på i skolan pekar de ut essän tillsammans med lärobokstexten och den populärvetenskapliga texten. Essän är den text alla fem eleverna säger att de skulle behöva mest hjälp med att förstå, medan övriga två är på delad andraplats.

5.5.7 Textmedvetenhet och genremedvetenhet

Eleverna tycks generellt sett kunna identifiera de flesta av de sakprosatexter de samtalat om och veta vad man kan förvänta sig av texterna. Trots att eleverna inte har läst själva texterna utan bara snabbt ögnat igenom dem kunde de tämligen väl identifiera och säga vad det är för typ av text och visa på typiska drag i texten. Detta menar jag tyder på att eleverna, när det gäller sakprosatexter av olika slag och om något så när bekanta ämnen, har en relativt god genremedvetenhet, vilket innebär att de ofta snabbt kan säga ungefär vilken typ av text det är. De visar också på god textmedvetenhet, det vill säga förmågan att kommentera textens innehåll, funktion, form och tänkbara användare (se t.ex. af Geijerstam 2006:35;55). Textmedvetenhet märks också i elevernas textkommentarer, i deras ofta nyanserade beskrivningar av vad som gör texterna svåra (se 5.2.2).

5.6 Summering

I kapitlet har Fokusklassens förhållningssätt till texter och läsning beskrivits och analyserats. Kapitlet har belyst elevernas inställning till läsande och texter och vad de upplever gör texter lätta eller svåra, deras förhållningssätt till texter de möter under en skoldag, samt hur fem av eleverna förhåller sig till sakprosatexter som de diskuterade i gruppsamtalet. De viktigaste resultaten sammanfattas i punkterna nedan:

- Resultaten tyder på en generellt positiv inställning till lärande och på att eleverna är motiverade.
- Eleverna utnyttjar lektionstiden väl till att arbeta med ämnet och de skriftbaserade texterna, har ett dialogiskt förhållningssätt till klasskamraterna (jfr Dysthe 1996) och ger inte upp inför svårigheter.
- Eleverna tycks värdera skriftbaserade texter högre än bildbaserade på lektionerna.

- Eleverna beskriver att vokabulären, meningsbyggnaden och ämnet kan göra texter svåra. Analysen av elevernas kommentarer tyder på att en obekant vokabulär gör texten svår, liksom ett ämne som anknyter till en specialiserad diskurs som ställer krav på förkunskaper. Eleverna tycks också känsliga för sådant som stör läsflytet, t.ex. citat eller svåra ord.
- Av de exempel eleverna ger i gruppsamtalet framgår att lättare texter innehåller belysande exempel där det finns ett läsartilltal och ett läsarperspektiv. Eleverna betonar samtidigt att texter inte ska vara för lätta.
- De texter eleverna upplever som svårare anknyter till en specialiserad domän med en obekant diskurs och har många abstrakta referenter, medan den text som upplevs lätt har få abstrakta referenter och tillhör en vardagsdomän med bekant diskurs.
- Eleverna beskriver att det i strukturerade samtal om texter är givande att ta del av andras åsikter, att samtalet kan ge ökad förståelse av texten och dess sammanhang, och att den egna ståndpunkten kan ändras eller stärkas.
- Eleverna visar på dels genremedvetenhet, dvs. förmåga att kunna identifiera olika slags texter, dels textmedvetenhet, dvs. förmåga att kommentera textens innehåll, funktion, form och tänkbara användare (jfr af Geijerstam 2006:35).

Resultaten diskuteras i 8.1.

6 Uttalade lässtrategier

Detta kapitel beskriver Fokusklassens uttalade lässtrategier, det vill säga hur eleverna beskriver att de går till väga för att förstå och ta till sig innehållet i en text, samt ett par observerade strategier. Resultaten bygger på material från enkätundersökningen, textkommentarer, gruppsamtal och klassrumsobservationer.

Inledningsvis presenteras resultaten från enkätens statistiska del vilka ger ett slags översikt. Dessa jämförs också med referensgruppernas svar i de fall där tendenser till skillnader finns (endast signifikanta skillnader inkluderas, se 3.5.1). Därefter presenteras övriga resultat tematiskt i olika avsnitt: först ett avsnitt om strategier för sakprosatexter utifrån enkätsvaren och textkommentarerna, följt av två kortare avsnitt om strategier för romanläsning respektive läsning på Internet utifrån enkätsvaren. Enkätresultaten i dessa avsnitt bygger på de öppna frågor som handlar om hur eleverna läser romaner, prov och läxor samt på Internet.

6.1 Lässtrategier – en översikt av enkätresultaten

I enkäten fanns frågor om elevernas tillvägagångssätt vid läsning och studier. Här presenteras de tydligaste resultaten, vilka kan indelas i två kategorier. Den första består av påståenden där minst tre fjärdedelar av klassen sagt att de instämmer till stor del eller helt, och den andra av påståenden där minst hälften av eleverna har svarat att de instämmer till stor del eller helt.

Den statistiska bearbetningen visar att det finns tre påståenden där minst tre fjärdedelar av klassen sagt att de instämmer till stor del eller helt. Ett påstående är att eleverna ofta använder dator i skolan för att ta reda på fakta (E12).³⁸ De övriga två rör läsning mer direkt. Minst tre fjärdedelar av eleverna svarar att de instämmer helt eller till stor del i att:

- om något är svårt när de läser letar de efter andra upplysningar i texten som kan hjälpa dem att förstå (E5)
- de frågar personer i sin närhet om hjälp när det finns ord de inte kan i en lästext (E23)

Dessa kan ses som vanliga strategier som eleverna i Fokusklassen använder. Det finns ingen elev i gruppen som inte alls instämmer med den första

³⁸ Inom parentes finns angivet vilken enkätfråga svaren bygger på. Enkäten finns i bilaga 1.

punkten som handlar om att leta andra upplysningar i texten. Endast en elev har svarat ”instämmer inte alls” på det andra påståendet.

Det finns 10 påståenden där åtminstone hälften av eleverna har svarat att de instämmer till stor del eller helt i att de:

- relaterar nytt innehåll till det de redan kan när de läser (E1)
- försöker plocka ut viktiga begrepp när de läser (E3)
- övar genom att förklara innehållet för sig själva om och om igen (E8)
- ställer sig frågan om de kan uttrycka det de lärt sig med andra ord (E11)
- sökläser när de letar fakta efter det som verkar passa in på det eftersökta (E16)
- alltid läser två gånger när de fått en text i en lärobok i läxa (E19)
- tar reda på vad obekanta ord betyder när de fått i uppgift att läsa en text (E21)
- ber sin lärare om hjälp när de inte förstår innehållet i texter (E24)
- alltid läser romaner noggrant (E28)
- anser att man måste läsa noggrant för att kunna tolka innehållet i en text kritiskt (E33)

Dessa strategier tycks alltså relativt vanliga bland Fokusklassens elever, av elevsvaren att döma. Dock finns det här variation inom gruppen mellan de olika svarskategorierna. Det är också olika hur många som instämmer helt eller bara delvis i påståendena och oftast är svars kategorin instämmer till stor del större än instämmer helt. Till exempel har bara två elever svarat att de instämmer helt i att de alltid läser romaner noggrant, medan 13 elever instämmer till stor del. Ett undantag är emellertid påståendet om att man läser läxor minst två gånger, där ”instämmer helt” är den största gruppen.

Några skillnader märks mellan Högstaskolan och Jämstaskolan men också mellan klasserna.

Tabell 14 Skillnader i uttalade strategier mellan Högstaskolan och Jämstaskolan. Faktiskt antalet elever.

	Grupp	Instämmer inte alls	Instämmer till viss del	Instämmer till stor del	Instämmer helt	Totalt antal
E4: Det viktigaste när man läser är att försöka komma ihåg alla detaljer	Högsta	20	26	5	1	52
	Jämsta	13	19	15	3	50

Tabell 14 visar att betydligt fler på Jämstaskolan anger att det är viktigt att komma ihåg alla detaljer när de läser.

Skillnad mellan klasserna märks för fråga E19 som handlar om att läsa lästexter minst två gånger. Klart fler elever i Fokusklassen instämmer helt i att de läser en läxa i en lärobok minst två gånger och betydligt färre instämmer inte alls än vad eleverna i såväl Parallellklassen som på Jämstaskolan

gör. I Fokusklassen instämmer hela 35,7 procent helt i påståendet, mot 16,7 procent i Parallellklassen och 8,2 procent på Jämstaskolan.

I följande avsnitt presenteras de tydligaste resultaten från de kvalitativa delarna av materialet tematiskt.

6.2 Att utnyttja tillgängliga resurser

En typ av strategier som framkommer i alla delar av materialet är Fokusklassens benägenhet att utnyttja tillgängliga resurser för att läsa texter och lösa uppgifter. Detta visas i enkätresultaten som presenterades i föregående avsnitt där många elever uppger att de frågar personer i sin närhet om hjälp när det finns ord de inte kan i en lästext och att man ber sin lärare om hjälp när man inte förstår innehållet i texter.

Detta märks också under klassrumsobservationerna där många av eleverna använder två vägar för att komma förbi problem, förutom att läsa i läromedlet. En är att de hjälper varandra att förstå. Under matematiklektionen och företagsekonomiklektionen diskuterar eleverna ofta svårigheter med de som sitter närmast, och de förklarar för varandra (se utdraget från matematiklektionen i 5.4.1). En annan väg är att de, speciellt flickorna, frågar läraren om något är oklart eller svårt. Elevernas strategier i klassrummet består sålunda av att utnyttja tillgängliga resurser, som läroboken, klasskamraterna och läraren, för att överkomma svårigheter och lösa uppgifter.

6.3 Strategier för sakprosatexter

Nedan presenteras de strategier Fokusklassen i olika delar av materialet beskriver att de använder för sakprosatexter.

6.3.1 Färre strategier för lätta texter

I delstudie 2 fick Fokusklassen beskriva sitt tillvägagångssätt när de läste sakprosatexterna, utifrån instruktionen ”Beskriv kortfattat hur du gick tillväga när du läste texten (t.ex. läste rakt igenom, strök under, antecknade)”. Svarsanalysen pekar på att många av eleverna anpassar sin läsning efter texten och använder flera olika strategier för de svårare texterna.

Taltexten fann många elever lätt vilket också märks i deras beskrivningar av de strategier de använt.

- (29) Jag läste den en gång och svarade på frågorna sedan. Det krävdes inga större uppoffringar faktiskt. (If:10)

- (30) Jag läste igenom texten för att sedan kolla igenom alla frågor. Efter det gick jag tillbaka till texten igen för att stryka under meningar eller ord jag kunde koppla till frågorna. (If:4)

Ett tiotal angav att de bara hade läst rakt igenom, och sju hade läst igenom texten två gånger. Vissa angav att de vid andra genomläsningen letat svar på frågorna. Resterande elever hade använt någon ytterligare strategi, till exempel strukit under viktiga delar.

Många elever uppger dessutom i enkäten att de använder likartade strategier oavsett om det gäller att läsa till prov eller att läsa en läxa, men de använder fler strategier när det gäller att läsa inför ett prov än vid läxläsning.

För läxläsning är de vanligaste strategierna som anges att läsa igenom texten ett par gånger, ofta mer noggrant andra gången. Vissa antecknar också eller gör understrykningar. En del elever anger samma tillvägagångssätt som vid prov men generellt sett beskriver eleverna färre strategier, och de läser inte om texten lika många gånger som de gör inför prov. En tämligen typisk kommentar är:

- (31) Först översiktsläsning för att se vad det handlar om sen läser jag mer noggrant för att komma ihåg detaljer m.m.(If:22)

Att många i Fokusklassen uppger att de använder fler strategier för att läsa till prov än till en läxa kan tolkas som att eleverna använder fler strategier för texter som upplevs som viktigare.

6.3.2 Svåra och viktiga texter kräver fler strategier

Många av eleverna i Fokusklassen beskriver i enkäten att de använder fler strategier för att plugga till prov än till en läxa, och i textkommentarerna att de använder fler strategier för de svårare texterna.

Vanliga strategier när det gäller att läsa till prov är att först översiktsläsa texten och därefter läsa om den och ta ut viktiga delar, anteckna eller stryka under. En handfull elever nämner att de tittar på bilder och rubriker medan de översiktsläser texten för att få en uppfattning om den. Andra vanliga strategier är att skriva om texten med egna ord, ställa frågor på texten, förklara för sig själv eller återberätta texten. En elev beskriver sitt tillvägagångssätt på följande vis:

- (32) Jag tittar först igenom vad det är jag ska läsa genom en översiktsläsning och tittar på rubriker. Sedan läser jag texten. När jag har läst hela texten stryker jag under det jag anser vara det viktigaste. Jag skriver alltid om faktatexten i egna ord, i små stycken/stödord. För att plugga läser jag sedan min egen text kombinerat med boktexten.

Ett tjugotal av eleverna beskriver, om än på lite olika sätt, att de repeterar texten åtskilliga gånger. Vissa uppger att de läser sina egna anteckningar och andra att de läser själva texten. Över tre fjärdedelar av eleverna anger att de använder minst tre strategier när de läser till ett prov. Av de resterande sex eleverna anger fem att de använder minst två lässtrategier. En elev säger sig inte alltid läsa till prov och om så skulle ske så läses texten bara rakt igenom.

Också i textkommentarerna beskriver eleverna fler strategier för de svårare texterna. Där märks två typer, dels de som varierar åtminstone någon av strategierna beroende på text, dels de som använder samma strategier för de flesta texter. Det gemensamma draget är dock att de använder fler strategier för svårare texter än för texter som upplevs som lätta. Strategierna beskrivs och exemplifieras nedan.

6.3.2.1 Att läsa om flera gånger, stryka under och anteckna

De vanligaste strategierna är att läsa om texten flera gånger, ofta med utgångspunkt i frågorna, att anteckna eller stryka under.

Vid läsning av Språktexten beskriver eleverna betydligt fler strategier än för Taltexten, som upplevdes som lätt (se 6.3.1).

- (33) Först läste jag igenom den två gånger sen gick jag igenom den mer noggrant med anteckningar och understrykningar. Fast absolut först läste jag igenom frågorna. (If:17)
- (34) Jag läste igenom texten ett par gånger, tittade på uppgifterna, antecknade från minnet och slutligen läste jag igenom texten med uppgifterna i åtanke. (If:18)

Alla elever utom en uppger att de har läst Språktexten minst två gånger, och använt olika strategier under den andra omläsningen, som att stryka under, föra anteckningar eller läsa utifrån frågorna. Många skriver också att de har läst noggrant. Ett tiotal elever har läst texten mer än två gånger.

För Litteraturtexten märks ett liknande mönster, det vill säga eleverna använder flera strategier och många har läst texten noggrant. Några beskriver att de låter texten vila någon dag efter att de läst den för att sedan läsa den igen. Tre elever hade läst texten rakt igenom.

Vad gäller Barnbokstexten är den vanligaste strategin att läsa om texten, den andra gången med utgångspunkt i frågorna. Andra vanliga strategier, förutom att läsa om texten, är precis som för Litteraturtexten och Språktexten, att stryka under eller att föra anteckningar.

En elev säger sig alltid läsa texterna rakt igenom. Den eleven visar ofta på en tydlig läsposition och har många gånger inte tagit sig in i texterna (se 7.1).

6.3.2.2 Att läsa högt, skriva egna frågor och sammanfatta

Det blir även tydligt att eleverna har många individuella strategier, utöver de vanligaste strategierna, som är att läsa om texten och anteckna eller stryka under. En elev beskriver för flera av texterna hur hon sammanfattar textstyckena och diskuterar innehållet med andra:

- (35) Jag läste först texten rakt igenom en gång. Vid det andra tillfället då jag läste artikeln igen strök jag under viktiga stycken och svåra ord. Jag skriver även ner vad varje stycke handlade om och diskuterade artikeln med en vänn [sic!] (If:26)

En annan elev läser texterna högt, och en tredje skriver egna frågor till textinnehållet. En elev kombinerar flera av dessa strategier:

- (36) Jag läste stycke för stycke högt kombinerat med att föra anteckningar samt slå upp/fråga om svåra ord och formuleringar. (If:2)

Att hitta en studiestrategi som fungerar för en själv är också något som eleverna lyfter fram i gruppsamtalet som viktigt för att lyckas i sina gymnasiestudier (se 6.6).

6.3.2.3 Att bortse från sådant som stör läsflytet

Som har beskrivits tidigare tycker många elever att inslag som stör läsflytet kan försvåra läsningen av en text (se 5.2.2.3). Samtidigt uttrycker en del elever förmåga att bortse från störande detaljer i texten och koncentrera sig på löptexten.

- (37) Först läste jag texten rakt igenom, andra gången hoppade jag över de långa citaten. De långa citaten gjorde att jag tappade koncentrationen och blev lite förvirrad. (If:21)

Strategin har även exemplifierats i ett tidigare citat där en elev konstaterar att: "Texten var av en karaktär där man kunde förstå bara av att läsa vidare" (If:25). Strategin beskrivs också av några av eleverna i gruppsamtalet, vilket presenteras i 6.7.

6.4 Romanläsning: tidplanera, anteckna, läsa om

I enkätsvaren säger 27 av de 28 eleverna i Fokusklassen att de i allmänhet läser ut romanen de fått i uppgift att läsa. Den elev som sällan läser hela böcker brukar läsa ungefär hälften och sedan i stället läsa recensioner och artiklar om boken. De tre vanligaste strategierna som anges, av ca en tredjedel av eleverna, är att tidplanera läsandet, föra anteckningar och att gå tillbaka och läsa om delar som är oklara eller speciellt viktiga.

- (38) Jag läser hela romanen, jag går tillbaks och läser om några rader om jag inte förstår något. Ibland antecknar jag vissa citat eller stycken. (If:26)

Ungefär hälften av eleverna uppger minst två strategier, som i (38), att läsa om delar och att föra anteckningar. Fem elever konstaterar att hur pass intressant boken är styr läsandet. Om boken inte upplevs som speciellt läsvärd kan det hända att eleverna skumläser boken, hoppar över eller bara sökläser efter viktiga delar, och att läsandet skjuts upp till ”sista minuten”.

6.5 Att läsa på Internet: Google först – sedan sökläsa

Fokusklassens beskrivningar av hur de letar information på Internet visar ett tydligt mönster. De allra flesta använder sökmotorn Google och näst vanligast är uppslagsverket Wikipedia. Många elever förklarar dock att de ofta kontrollerar informationen på Wikipedia med andra källor eftersom, som en elev uttrycker det, ”jag har ofta fått höra att Wikipedia är en osäker källa”.³⁹ En tredjedel av eleverna uttrycker medvetenhet om vikten av källkritik vid informationssökning. Den vanligaste lässtrategin när de väl fått en träff är att de sökläser för att se om informationen är relevant. De flesta söker efter nyckelord medan andra läser olika stycken här och där. Några säger att de skumläser. Få säger att de tittar på rubriker och bilder. Några elever uttrycker även här viss medvetenhet om att man bör vara källkritisk:

- (39) De sidor som ser säkrast ut är de sidor man väljer först. Sedan skummar man igenom texten för att se om innehållet är tillräckligt bra. (If:21)

Det bör påpekas att både Google och Wikipedia nämns som exempel i enkätfrågan (se bilaga 1). Samma mönster framkom emellertid även i grupsamtalet (se 4.3.4)

6.6 Att känna sin förmåga och hitta sitt studiesätt

Flertalet svar vittnar om att eleverna tycks ha god insikt i vilka strategier en text kräver eller inte kräver. Det visar bland annat kommentarer om de svårare texterna om att de behövdes läsas noggrant och att många elever fick gå tillbaka och läsa om svåra delar, liksom kommentarer på Taltexten som: ”Eftersom det var en så pass lätt text läste jag den rakt igenom utan penna eller anteckningsblock” (If:23).

³⁹ Jfr Némeths (2011) undersökning om gymnasieelevers Internetrelaterade läsande som visar vilka Internetsidor gymnasieelever väljer och väljer bort vid informationssökning.

Många av eleverna uttrycker också att de har hittat ett studiesätt som de tycker passar dem. Det visar även en del kommentarer som eleverna skrivit efter textsamtalet. De fick då besvara frågan om de tyckte att de hade läst texten på ett effektivt sätt.

- (40) Det är det mest effektiva sättet för mig. Att först läsa den lite snabbt och få ett humm [sic!] om vad den handlar om för att sedan förtydliga vissa saker. (If:3)
- (41) Ja, det tycker jag verkligen: Att läsa stycke för stycke och samtidigt föra anteckningar är en metod som passar mig utmärkt. (If:2)
- (42) Jag tyckte att jag läste den tillräckligt noga för att kunna förstå vad de andra pratade om och sätta mig in i diskussionerna och tänkandet kring de frågor och ämnen som togs upp. En svårare text hade krävt mer engagemang. (If:20)

Här uttrycker eleverna tämligen explicit att de har hittat en lässtrategi som passar dem. Det sista citatet visar även genom kommentaren att en svårare text hade krävt mer engagemang att eleven anpassar läsningen utifrån texten.

Strategierna är också något vi återkommer till i den del av grupsamtalet som handlar om hur man lyckas i skolan. Då poängterar eleverna, vad gäller gymnasiestudier, vikten av att hitta en studiestrategi som fungerar för en själv och att välja rätt studiemiljö.

Insikt om den egna förmågan, vilka strategier som finns och vilka som fungerar bäst samt hur de ska användas i olika lässituationer är exempel på metakognitiv medvetenhet (Roe 2009:45).

6.7 Att ta sig in i svåra texter

I grupsamtalet bad jag eleverna beskriva hur de gör när de ska läsa en svår text, hur de gör för att komma in i texten och förstå den.

Eleverna beskriver sina individuella lässtrategier, som ser något olika ut:

Emma: Ja för det första så läser jag ju kanske en och om det behövs fler så kanske två, tre gånger. Om det är saker som att man ska få ut fakta ur ämnet så kan man stryka under eller. Fast det är nog mest.. om det är en lätt text då kanske du inte behöver stryka under, då räcker det med att läsa några gånger så liksom fastnar det och då förstår du vad du vill ha ut så du kan skriva av eller vad du nu ska göra. Men om det är svårare texter så.. Jag brukar tänka för att om det är årtal i texter, alltså väldigt mycket årtal, då blir det så, alltså då får jag problem för att jag avbryts i min läsning så att jag bara stannar upp vid varje årtal. Så ibland tänker jag bort årtalen för att liksom få ut vad texten, vad den vanliga texten handlar om liksom.

Emma beskriver att hon läser om svåra texter, stryker under viktiga fakta och hon försöker bortse från textelement som stör läsflytet.

Johanna föredrar att skriva egna sammanfattningar. Hon strukturerar upp texten och försöker skriva ner ur minnet:

Johanna: Ja, jag brukar skriva mycket. Eller, jag typ sammanfattar själv. Jag vill skriva för då lär jag mig. [...] så jag läser den, kanske delar upp den i olika stycken och.. skriver ner det jag kommer ihåg.

Sara säger först om svåra texter att hon ofta ”försöker undvika dem”, men säger sig ändå känna igen sig i Johannas beskrivning av hur hon skriver ner och sammanfattar texten:

Sara: Så gör jag också fast det är nästan oavsett vilken text det är. Det (brukar?) vara samma sak fast jag skriver om det.. på ett eget papper. Bara för att verkligen.. så att jag har läst det. Det brukar funka. [...] Ibland brukar jag skumläsa den först och sen läser jag den helt..alltså skumläser för att liksom bara vad handlar slutet om så kanske man bara kan kolla på slutet och så början. Och då kanske man förstår den bättre när man läser den.

Sara konstaterar att hon använder samma strategier oavsett text.

Fredrik säger att han ”bara läser” men när jag frågar hur han gör när han stöter på svåra ord beskriver han en annan lässtrategi:

Yvonne: Du bara läser? (Fredrik: Ja) De här svåra orden som du nämnde till exempel, hur..?

Fredrik: Nej men om man ser ett svårt ord så försöker man läsa vidare och sen så kanske gå tillbaka och se hur det berör sammanhanget. Så om man förstår sammanhanget kanske man kan luska ut hur ordet menas .. så kan man gå vidare efter det.

Yvonne: Du springer inte och slår upp alla svåra ord?

Fredrik: Nej!

Att förstå ordet utifrån sammanhanget är en liknande strategi som Emma beskrev ovan, det vill säga att försöka att bortse från sådant som stör läsflytet i texten. Fredrik letar också efter andra upplysningar i texten för att förstå ordet, något som också många i Fokusklassen uppgav i enkäten (se 6.1). Att gå tillbaka i texten till sådant som var svårt eller oklart är också det en strategi som många av eleverna beskrev i sina textkommentarer.

Jacob påpekar att den fysiska miljön är viktig när han ska läsa en svår text och han får medhåll av Emma:

Jacob: Jag tycker ofta i skolan att det är ganska, alltså om det är en riktigt svår text så man verkligen behöver koncentrera sig och det är eftermiddag och så där och man är trött då kan man inte koncentrera sig nog, typ tycker jag i alla fall så jag kanske skippar att läsa den då och läsa den hemma i stället för då förstår man mycket bättre. Alltså

för att hemma då kan man koncentrera sig utan att det är en massa stöj runt omkring.

Emma: Det är lättare att förstå i rätt situation. (Jacob: Mm) Helt enkelt.

Koncentration beskrivs alltså vara viktigt för läsandet om en text är svår.

Jag frågar eleverna om de tror att de skulle läsa texterna de nyss diskuterat (se 5.5) på samma sätt om de var tvungna att läsa dem. Emma säger att hon skulle läsa några av texterna på olika sätt:

Emma: Alltså instruktionen, det är ju så olika saker, instruktionen läser man ju kanske fort och liksom kanske inte alltför noggrant. I den här kanske man skulle behöva, alltså i "Den märkligaste människan" kanske man skulle behöva läsa (Johanna: flera gånger). Aa. (Jacob: Det är en sån här där man måste va koncentrerad) Läsa många gånger och va intresserad och liksom.. och historiaboken om jag tänker personligen, visst man kan läsa allt en gång och hitta det man söker men i historiaboken är det också, alltså i den här judendomenhäftet, är det också lättare att bara leta efter rubrikerna och liksom "här står det om Moses. Dit går jag". För att det är det jag söker.

Eleverna konstaterar att essän skulle kräva mest omsorg och behöva läsas flera gånger under koncentration. Instruktionen däremot kräver inte lika mycket och i lärobokskapitlet kan rubrikerna användas för att snabbt hitta specifik information.

Sara konstaterar att för att läsa Sofoklesessän måste man vara "ute efter någonting" och Jacob säger att man kanske också skulle använda någon lässtrategi som att stryka under i texten. *Cosmopolitan*-texten och texten från *Illustrerad vetenskap* är "mest nöjesläsning" tycker Fredrik, men Johanna och Jacob tycker att den senare har viss substans. Nöjestexter "läser man och glömmer bort", menar Jacob. Syftet med läsningen och vilken funktion texten fyller tycks alltså påverka hur eleverna läser texten.

Elevernas beskrivningar speglar väl de strategier som också beskrivits i enkätsvaren och i textkommentarerna. Att läsa flera gånger, stryka under eller skriva nämns, och två av eleverna försöker bortse från störande eller svåra element när de läser. De använder ett flertal strategier för att ta sig in i svåra texter men de skiljer sig något mellan eleverna. Även den fysiska miljön beskrivs som viktig; eleverna behöver lugn för att kunna koncentrera sig när de läser svårare texter.

Några av eleverna beskriver hur de läser texterna på olika sätt och i olika syften. Dessa elever tycks alltså anpassa sin läsning och sina lässtrategier beroende på text och av vilken anledning de läser. En elev har hittat ett lässätt som hon använder på de flesta texter.

6.8 Fokusklassens strategianvändning

Fokusklassen använder framför allt strategier för att förstå och komma ihåg och kontrollstrategier (se 2.2). Elevernas beskrivningar vittnar om att de ofta använder flera strategier för att säkerställa att de förstått texten, som att gå tillbaka till och läsa om oklara eller svårförståeliga delar. Några elever använder också olika strategier för att sammanfatta innehållet. I PISA-rapporten konstateras att just dessa tre typer av strategier är viktigare för läsförmågan än memoreringsstrategier och utvecklingsstrategier: ”Generellt kan utifrån data från hela OECD sägas att insamlade data visar att de lärandestrategier som är starkast relaterade till god läsförmåga är att förstå och komma ihåg, sammanfatta och kontrollstrategier” (Skolverket 2010:81).

6.9 Summering

I detta kapitel har Fokusklassens uttalade lässtrategier presenterats tillsammans med strategier som observerats under klassrumsobservationerna. De viktigaste resultaten sammanfattas i nedanstående punkter:

- Elevernas strategier i klassrummet består av att utnyttja tillgängliga resurser, som läroboken, klasskamraterna och läraren, för att överkomma svårigheter och lösa uppgifter.
- Många av eleverna uttrycker att de anpassar sina lässtrategier beroende på textens karaktär och funktion samt syftet med läsningen. Andra elever beskriver samma strategimönster för de flesta texter, men använder flera strategier för svårare texter, som att läsa om, stryka under eller anteckna, och bortse från sådant som stör läsflytet. Detta kan ses som uttryck för en metakognitiv medvetenhet (Roe 2009:45).
- De vanligast förekommande strategierna är kontrollstrategier samt strategier för att förstå och komma ihåg textinnehållet (jfr Skolverket 2010:80f).
- Eleverna lyfter i gruppsamtalet fram vikten av att hitta ett individuellt studiestrategisätt och att välja en lämplig studiemiljö. Den fysiska miljön upplevs som viktig då svåra texter kräver koncentration.

7 Läspositioner

I detta kapitel analyseras Fokusklassens läspositioner. Resultaten bygger på delstudie 2 där eleverna arbetade med sakprosatexter i kursen Svenska A.

Kapitlet inleds med en analys av elevernas läsposition i relation till de fyra sakprosatexterna (se 5.2.1), och därefter analyseras elevernas generella läsposition. Nästa avsnitt beskriver elevernas diskussionsfrågor på texterna. I påföljande avsnitt relateras elevernas generella läspositioner till deras diskussionsfrågor, beskrivningar av upplevd svårighetsgrad på texter (se 5.2) och uttalade strategier (se kapitel 6).

7.1 Fokusklassens läspositioner

Elevernas textkommentarer på de fyra sakprosatexter som de läst analyserades bland annat utifrån begreppet läsposition och graderades till ytlig, medel eller djup. De olika positionerna anger i vilken grad en elev uttrycker att hon eller han har tagit sig in i texterna. *Ytposition* innebär svårigheter för eleven att ta sig in i texten, *medelposition* att eleven delvis har tagit sig in i texten, och *djupposition* att eleven har tagit sig in i texten (se 3.5.2).

Läspositionsanalysen bygger på elevernas svar på de tre första uppgifterna de fick att besvara skriftligt för varje text. Eleverna ombads förklara hur rubriken överensstämmer med textens innehåll, sammanfatta texten i högst fem meningar, samt motivera huruvida det framgår av texten vad författaren vill säga med den, det vill säga vad huvudpoängen är. Resultaten för respektive text visas i Tabell 15.

Frågan om rubriken ger eleverna möjlighet att uttrycka huruvida de greppat temat/huvudinnehållet i texten. Tabell 15 visar att majoriteten av eleverna intar medel eller djupposition när det gäller att koppla samman rubriken med textens tema eller huvudinnehåll i tre av texterna. Undantaget är Taltextern där endast tre elever når djupposition, och så många som åtta elever visar på ytposition. Den rubriken är kanske också den mest dubbelbottnade. Hur lätt rubriken kan kopplas till textinnehållet är naturligtvis beroende av hur tydligt den speglar innehållet. För Språktexten ligger ungefär samma antal elever på medel eller djup position. Endast en elev visade på ytposition. Litteratortexten respektive Barnbokstexten har de mest genomskinliga rubrikerna. Där når också majoriteten av eleverna djupposition.

Tabell 15 Läspositioner i elevkommentarer av sakprosatexter.
 Y=ytposition, M=medelposition, D=djupposition. Faktiskt antal elever.
 Procent anges inom parentes.

	Rubrik	Sammanfatta	Huvudpoäng
Språktexten	Y	1 (3,6)	5 (17,9)
	M	11 (39,3)	7 (25)
	D	16 (57,1)	16 (57,1)
Litteraturlästexten	Y	4 (16,7)	2 (8,3)
	M	3 (12,5)	10 (41,7)
	D	17 (70,8)	12 (50,0)
Taltexten	Y	8 (30,8)	3 (11,5)
	M	15 (57,7)	14 (53,8)
	D	3 (11,5)	9 (34,6)
Barnbokstexten	Y	2 (8,0)	7 (28,0)
	M	4 (16,0)	9 (36,0)
	D	19 (76,0)	9 (36,0)

Elevernas sammanfattningar och förmåga att formulera huvudpoängen visar i vilken grad de har tagit sig in i respektive text. Barnbokstexten är den text som eleverna lyckats minst väl med att sammanfatta och formulera huvudpoängen i; nästan en tredjedel av eleverna visar på ytposition. Det motsatta gäller Litteraturlästexten och Taltexten där många visar djupposition vad gäller att sammanfatta och formulera huvudpoängen. I kommentarerna till Språktexten visar de flesta på djupposition när det gäller att sammanfatta innehållet, men medel när det gäller att formulera huvudpoängen.

I nästa avsnitt ges exempel på kommentarer som kategoriserats som ytposition, medelposition respektive djupposition. Antalet exempel står i proportion till förekomst, vilket innebär färre exempel på ytposition och fler på djupposition.

7.1.1 Ytposition

När det gällde att sammanfatta innehållet hade flest elever problem med Barnbokstexten där sju elevkommentarer visade på ytlig läsposition:

- (43) Texten handlar om barnlitteratur. Vad barnlitteratur är. Den kan innehålla lika mkt poesi osv som andra böcker. Barnlitteratur ska vara lika respekterad som annan litteratur. (If:24)

Denna kommentar ansågs vag, och innehåller dessutom delar som inte uttrycks i texten, som att barnlitteratur ska vara lika respekterad som annan litteratur. Barnbokstexten var även den text där eleverna hade svårast att formulera huvudpoängen. Nio elevers svar visade på en ytlig läsposition:

- (44) Vad som klart framgår i texten är författarens skepsism mot denna typ av barnböcker. Hon anser inte att död, abort eller slaveri hör hemma i ett barns uppväxt. (If:27)

Denna kommentar stämmer inte med innehållet som är av utredande och ganska så neutral karaktär. Att död, abort eller slaveri inte hör hemma i ett barns uppväxt står inte i texten, och är heller inte en rimlig tolkning av innehållet.

Den rubrik som eleverna lyckades minst väl med att förklara var Taltextens där åtta elever formulerade sig vagt eller hade missförstått rubriken:

- (45) Textens rubrik är ”tala är guld”. Den överensstämmer med innehållet bra, i och med att texten handlar om konsten att hålla tal. (If:15)

Elevens kommentar är vag och besvarar inte frågan *hur* rubrik och innehåll stämmer överens. Den här kommentaren ansågs dock något svårbedömd men kategoriserades som ytposition eftersom förklaringen som ges är tunn och varför det är ”guld” att tala inte berörs alls (jfr 3.5.2 om tveksamma fall).

7.1.2 Medelposition

De flesta elever visade medelnivå när det gällde att förklara huvudpoängen i Språktexten:

- (46) Ja det framgår. Huvudpoängen är att Ekdal inte tycker om högerens politik. (If:16)

Eleven formulerar här textens huvudpoäng på ett sakligt men väldigt kortfattat sätt utan någon närmare förklaring. Kritik av Littorins språkbruk nämns exempelvis inte. Kommentaren har därför kategoriserats som medelposition.

Majoriteten av eleverna visade medelposition när det gällde att sammanfatta Taltexten:

- (47) Talet är väldigt viktigt i så pass många olika tillfällen. Har man svårt att skriva tal kan man köpa hjälp. Man kan även lära sig tala (retorik) i skolan numera. (If:18)

Ett par av textens delar, att tal kan köpas och att det undervisas om retorik i skolan, nämns i den här beskrivningen men mycket kortfattat. Elevbeskrivningen är fragmentarisk och kan inte sägas sammanfatta textens viktigaste delar.

När det gällde att förklara rubriken till Språktexten, ”Värsta högerspråket”, visade elva elever på medelposition:

- (48) Journalisten påstår att SOL har det värsta språket. Med det menar han att SL är moderaten med det sämsta språket. Journalisten syftar också på att det finns många andra moderater med dåligt språk bla politiker med dubbelmoral. (If:26)

Denna kommentar ansågs svårbedömd men kategoriserades som medelposition eftersom den fokuserar mest på språkdelen i rubriken men inte tydliggör vad ”högerspråket” avser.

7.1.3 Djupposition

Språktexten klarar de flesta elever av att sammanfatta på ett fylligt sätt och detsamma gäller Litteratortexten:

- (49) Med sitt dåliga ordval utstrålar Sven Otto Littorin en pesimism [sic!] som påverkar omvärlden negativt. Sven Otto påstår att individen är maktlös vilket gör att människor känner uppgivenhet. När man sitter i regeringen och har en hög position borde man tala med ett korrekt språk och vara en förebild. De styrande moderaterna har en dubbelmoral, där de säger till folket vad som bör göras men det gör själva det motsatta. (ST If:26)
- (50) I texten beskrivs nyttan av att läsa skönlitteratur. Det beskrivs bland annat hur skönlitteratur fungerar som ett medel för både personlig utveckling samt för att bevara vårt kulturarv & för att få kunskap om andra kulturer. Det nämns även hur vi genom att läsa skönlitteratur kan få hjälp att uppfatta verkligheten på nya sätt. (LT If:2)

Både exempel (49) och (50) tar upp texternas huvuddrag i sammanfattningen så att textinnehållet i helhet framgår, vilket gör att de ansetts visa på djupposition.

Majoriteten av eleverna visar djupposition när det gäller att formulera sig kring texternas huvudpoäng. Detta gäller särskilt Taltexten och Litteratortexten:

- (51) Själva poängen är dels att förmedla hur stor del talet har i vårt samhälle, dels visa att sajten erbjuder färdiga tal till de som behöver då många tycker att det är jobbigt att tala inför andra. (TT If:12)
- (52) Ja, att man behöver läsa skönlitteratur, att det är något viktigt som vi verkligen måste försöka behålla i dagens samhälle och även föra det vidare. (LT If:9)

I exempel (51) lyfts huvudpoängen om talandets betydelse fram, men eleven har även noterat det stora utrymme sajten som säljer tal får i texten och lyfter fram att även det är en huvudpoäng, vilket jag ser som en rimlig tolkning och ett uttryck för djupposition. I (52) tas skönlitteraturens betydelse upp som huvudpoäng med tilläggen att skönlitterärt läsande är viktigt och bör bevaras, vilka är två inslag som genomsyrar texten.

Majoritet av eleverna visar djupposition när det gäller texternas rubriker, speciellt för de två texter som har de tydligaste rubrikerna, Litteraturtexten ”Varför läser vi litteratur?” och Barnbokstexten ”Barnböcker med död”:

- (53) Den överensstämmer med innehållet just för att hela texten handlar om varför vi läser, varför det är bra att läsa och vad litteraturen kan göra. (LT If:15)
- (54) ”Barnböcker med död” syftar på det nya innehållet i barnböckerna som nu givs ut i Danmark. Det är inte längre om söta kattungar och oskyldiga lekar det skrivs utan om död, mord, slavar, om att göra fel och om mörker. (BT If:29)

Exempel (53) är kortfattat men beskriver textens tre huvuddelar som besvarar rubrikfrågan. Förklaringen ansågs därför visa på djupposition. I (54) ges en belysande förklaring till vad död i barnböckerna innebär.

Många av eleverna visar alltså på djupläsposition överlag även om det skilde sig något mellan de olika texterna. Ju tydligare rubriken är desto lättare har eleverna att koppla den till temat eller huvudinnehållet. Vad gäller att sammanfatta innehållet och formulera huvudpoängen tycks eleverna ha svårast att ta till sig Barnbokstexten, medan det motsatta gäller för Taltexten och Litteraturtexten. En förklaring kan vara att de senare är två typer av sakprosatexter vars upplägg, eller genre, eleverna är bekanta med. Den första är en typisk tidningsartikel och den andra har ett upplägg som påminner om en lärobok. Dock upplevs Litteraturtexten som näst svårast efter Barnbokstexten (se 5.2.2).

I nästa avsnitt visas en översikt över läspositioner på individnivå.

7.1.4 Fokusklassens individuella läsposition

För att möjliggöra en överblick över hela elevgruppen kvantifierades kategoriseringen av deras svar på frågorna till alla fyra texterna. Svar som kategoriserats som ytposition gavs en poäng, medelposition två poäng och djupposition tre poäng. Därefter adderades en elevs samtliga poäng och delades med det antal svar eleven hade gett för att få en snittpoäng, vilken anger huruvida en elev generellt sett intar ytposition, medelposition eller djupposition (se 3.5.2). Resultatet presenteras i Tabell 16.

Tabell 16. Översikt elevernas sammantagna läsposition

YT-POSITION	MEDEL-POSITION	DJUP-POSITION	Underlag Saknas	Totalt antal elever
4	8	16	3	31

Av tabellen framgår att de allra flesta eleverna, tre fjärdedelar, överlag uppvisar medel- eller djupposition. Över hälften av eleverna intar generellt sett djupposition. Detta tycks alltså vara utmärkande för de högpresterande eleverna i denna givna kontext.

Fyra av eleverna visar på ytposition. För tre elever saknas underlag, vilket innebär att de lämnat in textkommentarer på högst en av texterna. Detta kan förstås bero på sjukdom eller att eleverna varit lediga, men det skulle också kunna tänkas vara en medveten strategi för att de upplever textläsning som besvärligt.

7.2 Fokusklassens diskussionsfrågor

I elevernas uppgift ingick för varje sakprosatext att tänka ut diskussionsfrågor. Uppgiften löd: ”Tänk ut ca fem frågor på texten som du vill lyfta till diskussion. Det kan vara sådant som du tycker är oklart i texten eller svårt att förstå, eller något som du tycker är intressant och vill ta upp till diskussion.” En analys av elevernas diskussionsfrågor kan säga något om hur de uppfattat texterna, och, indirekt, vilken position de intagit i förhållande till texten. Nedan presenteras de frågekategorier som utföll av den tematiska analysen.

7.2.1 Allmänna ämnesrelaterade frågor

Den vanligaste frågekategorin är ämnesrelaterade frågor av allmän karaktär, det vill säga frågor som handlar om textens övergripande ämne, eller mycket allmänt om något ämne som texten berör. Ofta är frågorna ställda så att den som svarar ska tycka till om något eller relatera till sig själv och sina erfarenheter.

Denna kategori tillhör de allra flesta av elevernas frågor om Taltexten. Vanligast är frågor som rör huruvida det är moraliskt acceptabelt att köpa färdiga tal, vilket på ett allmänt sätt anknyter till den del av textinnehållet som handlar om en sajt där man kan köpa färdiga tal. Näst vanligast är frågor som rör talängslan, vilket texten tar upp, men det ämnet rör också eleverna mer direkt eftersom de själva skulle hålla tal.

Också frågorna på Barnbokstexten handlar nästan uteslutande om textens övergripande ämne, vilket tycks beröra eleverna (55). Den vanligaste frågan rör huruvida det är lämpligt att skildra svåra saker i barnböcker, men även vad som ska räknas som konst är en vanligt förekommande fråga (56):

- (55) Var tycker du gränsen går för vad man kan skriva om i en barnbok? Skulle du kunna tänka dig att läsa någon av de danska böckerna för dina barn? Tycker du att vi borde utveckla barnböckerna i Sverige och i så fall hur? Är det nödvändigt med mer avancerad litteratur för så små barn? (If:12)

- (56) Kan barnböcker i någon form kallas för poesi, tycker du? Vart går gränsen för vad som får nämnas i barnböcker? Böcker har genom åren utvecklats, har du någon idé på hur man kan utveckla barnböcker? (If:8)

Ämnet är alltså det eleverna väljer att diskutera i Barnbokstexten. Ämnesfrågorna är oftast av allmän karaktär; endast ett fåtal utgår direkt från något specifikt i texten. Mönstret liknar sålunda det för Taltexten. Här har dock texten inte varit för lätt utan kanske snarare för svår. De flesta av frågorna tar upp sådant som nämns redan i textens ingress.

7.2.2 Ämnesrelaterade frågor utifrån specifik textdel

En annan typ av ämnesrelaterade frågor var sådana som tydligare tog avstamp i en specifik del av texten.

Denna typ av frågor var vanligast för Litteratortexten:

- (57) Är det sant som antyds, att litteraturen spelar mindre roll idag? Håller ni med om att färre människor har ett sk eget språk? Hur stor del i den individuella utvecklingen spelar egentligen skönlitteraturen? Vilken är den negativa delen av att vi är produkten av ett kulturarv? Vad menar författarna när de pratar om "västerländsk humanism"? (If:6)
- (58) Vad menas med "När jag hör ordet kultur osäkrar jag min revolver" och varför tillägnat hitler [sic!]? (If:17)

Till skillnad från Taltexten och Barnbokstexten, där endast ett fåtal frågor mer konkret utgår från en viss del av texten, tar frågorna i Litteratortexten ofta avstamp i något specifikt stycke i texten, som klasskamraterna ombeds förklara, utveckla eller ta ställning till. Också för Språktexten rör fler frågor själva texten, till exempel svåra ord eller argument, eller huruvida de andra håller med om det författaren säger eller inte:

- (59) Vad menar kolumnisten när han säger att Anders Borg tror att balans med de offentliga finanserna är meningen med livet? (If:23)

Eleverna tycks alltså ha gått djupare in i dessa texter. I Taltexten har bara en handfull elever har ställt frågor på något specifikt i texten, till exempel vad en kvinna menar med att det är ett demokratiprojekt att sälja färdiga tal.

7.2.3 Frågor på svårigheter i texten

En annan frågekategori handlar om svårigheter i texten, till exempel vad ord eller uttryck betyder. Denna kategori ligger nära och sammanfaller ibland med föregående kategori. Frågan "Vad menar Niklas med att ministern

anlägger ett makroekonomiskt perspektiv som är både respektlöst och vilseledande?” (ST If:9) kan både ses som en ämnesrelaterad fråga på en specifik textdel och som en fråga på en svårighet. Andra frågor som handlar om vad olika ord betyder hamnar tydligare i svårighetskategorin.

För Språktexten är inslag i texten som upplevs som svåra att förstå den tredje största frågegruppen. Näst flest frågor på Litteratortexten rör de litterära citaten i texten, till exempel Hemingways uttalande ”När jag hör ordet kultur osäkrar jag min revolver”, eller ord och uttryck som ”konformism eller ”ett raster att tolka världen genom”.

Vad gäller Barnbokstexten handlar emellertid bara två frågor om svåra citat eller ord i texten trots att många elever tyckte texten var svår på grund av svåra svenska och danska ord, vilket också kan tyda på att eleverna inte gått speciellt djupt in i texten.

7.2.4 Frågor om textens funktion, mottagare och form

En kategori består av frågor om textens funktion, mottagare och form. För Taltexten tar fyra elever upp frågor kring dessa aspekter (60):

- (60) Sa texten något viktigt, t.ex. hade den något budskap? Eller var det mest en upplysningstext? (If:11)

Vad gäller frågorna på Språktexten är detta den allra vanligaste frågetypen. Frågorna rör oftast textens syfte eller avsikt:

- (61) Vad tror ni är meningen med texten? Varför har författaren valt att använda det språk han använder? Till vem riktar han sig med artikeln? (If:29)
- (62) Tycker du/ni att skribenten använder klara och bra exempel? Varför tror du/ni att han tar upp historiska händelser om gamla ministrar? Tycker du/ni att strukturen i texten var bra? (If:11)

Eleverna tycks i högre grad fokusera mera på Språktextens funktion, mottagare och avsikt än de gjorde på Taltextens. Vad gäller Barnbokstexten rör någon fråga de danska barnböckernas syfte och mottagare men mycket få frågor rör själva Barnbokstextens syfte, funktion, mottagare eller textuella egenskaper.

7.2.5 Kritiska frågor på textens form eller innehåll

Den minsta kategorin består av frågor av kritisk karaktär. Tre elever har frågor med kritisk ton på Taltexten:

- (63) Vad är syftet med artikeln? Är det en uppmaning att lära sig retorik eller är artikeln skriven för att göra reklam för Talsajten? (If:26)

- (64) Tycker ni intervjun med läraren från Viktor Rydberg är relevant i sammanhanget? (If:6)

Kritiken rör textens innehåll, eventuellt även form, och handlar om att texten gränsar till reklam och huruvida någon del känns irrelevant.

Språktextens innehåll ifrågasätts av en elev:

- (65) Tycker du/ni att artikeln håller? Ex, finns det brister? Är den ointressant? Är den meningsfull? (If:11)

Några elever uttrycker sig även kritiskt till det politiska textinnehållet i Språktexten. Det finns också de som är kritiska till att författaren själv använder ordet *skit* i texten trots att han kritiserar Littorins språkbruk, vilket kan tyda på att de inte tagit till sig ironin.

7.3 Läsposition i relation till frågor, svårighetsgrad och strategier

Här jämförs elevernas generella läspositionsnivå med hur lätta eller svåra eleverna upplevt texterna, deras diskussionsfrågor och elevernas uttalade lässtrategier.⁴⁰ En tematisk analys gjordes i syfte att visa på eventuella utmärkande drag och mönster för elevsvaren i respektive läspositionskategori.

Den tematiska analysen visar att det finns skillnader mellan eleverna i de tre läspositionsgrupperna vad gäller elevernas val av diskussionsfrågor respektive upplevd svårighetsgrad, men att den mest framträdande skillnaden gäller uttalade lässtrategier, där tydliga mönster framträder.

7.3.1 Läsposition i relation till diskussionsfrågor

De diskussionsfrågor som eleverna väljer att ta upp på sakprosatexterna (i delstudie 2) skiljer sig åt mellan de olika läspositionsgrupperna, både kvantitativt och innehållsmässigt. Kvantitativt skiljer sig grupperna åt i avseendet att ypositionsgruppen generellt sett ställer färre frågor än de andra två grupperna. För Språktexten och Litteratortexten märks att djuppositionsgruppens elever i högre grad ställer frågor om syfte, funktion, mottagare och form, och i högre grad riktar kritik mot textinnehållet. Djuppositionsgruppen ställer dessutom oftare frågor som ligger närmare textinnehållet, det vill säga frågorna rör aspekter som tas upp i olika delar av texterna, något nedanstående exempel från Litteratortexten visar:

- (66) Är det sant som antyds, att litteraturen spelar mindre roll idag? Håller ni med om att färre människor har ett sk eget språk? Hur

⁴⁰ Ingen jämförelse görs däremot med elevernas samtalsreflektioner eftersom de även är kopplade till de strukturerade textsamtalen, vilka inte analyseras i denna undersökning.

stor del i den individuella utvecklingen spelar egentligen skönlitteraturen? Vilken är den negativa delen av att vi är produkten av ett kulturarv? Vad menar författarna när de pratar om "västerländsk humanism"? (LT If:6)

I exemplet bygger de fyra första frågorna direkt på aspekter ur texten, och det gör också den femte men där handlar det om ett begrepp som finns i texten snarare än att ta ställning. De frågor på Litteratortexten som tas upp av eleverna i ytpositionsgruppen är i regel kortfattade och mer allmänt hållna. De rör ofta textens huvudtema eller innehåll i stort. Det kan handla om frågor som hur mycket litteraturen påverkar dagens samhälle, huruvida författare är viktiga personer och om man blir mer lärd om man läser litteratur. I medelpositionsgruppen finns båda frågetyperna representerade.

För Taltexten och Barnbokstexten märks inga större innehållsmässiga skillnader i läspositionsgruppernas frågor. De flesta frågor är av allmän karaktär. Läspositionsanalysen tyder på att eleverna å ena sidan har haft svårt att ta sig in i Barnbokstexten, vilket kan förklara att frågorna är på en ytlig nivå, medan Taltexten å andra sidan snarare har upplevts som mycket lätt, vilket gör att det inte finns så mycket i själva texten att diskutera.

7.3.2 Läsposition i relation till upplevd svårighetsgrad

Analysen visar att det faktum att en elev rankar en text som relativt lätt inte behöver betyda att eleven har tagit sig in i texten och vice versa. Djuppositionsgruppen har generellt sett större spridning i rankingen av de olika texternas svårighetsgrad. Fler elever i djuppositionsgruppen tycker också att en del av texterna är svårare än vad ytpositionsgruppen tycker. I ytpositionsgruppen har tre av de fyra eleverna rankat texterna mellan 1 och 3, medan detsamma endast gäller två av de sexton eleverna i djuppositionsgruppen. I djuppositionsgruppen har i stället sju av eleverna rankat minst en av texterna som 5 och sex elever har som högst satt 4 på en text. I medelpositionsgruppen, som består av åtta elever, har hälften av eleverna rankat minst en av texterna som högst 3, och hälften har rankat minst en text som högst 5.

Kommentarerna till vad som gör texterna lätta eller svåra är tämligen lika i de tre grupperna, förutom att djuppositionsgruppen möjligen har något fylligare kommentarer. Där finns inga tydliga mönster.

7.3.3 Läsposition i relation till uttalade lässtrategier

Skillnader mellan läspositionskategorierna vad gäller uttalade lässtrategier märks genom att eleverna i djuppositions-kategorin generellt sett beskriver betydligt fler uttalade strategier, och också andra typer av strategier än

eleverna som intar ytposition. Bland eleverna som intar medelposition märks större variation.⁴¹

Ytpositionsgruppens fyra elever tillsammans med de två elever som ligger under medelvärdet i medelpositionsgruppen är tämligen samstämmiga i sina beskrivningar av de lässtrategier de använt. De beskriver strategier av två typer: de läser om texten, en eller flera gånger, och stryker ibland under. Dessa två strategier ges också som exempel i uppgiften. Viss anpassning till textens karaktär märks. Om texten upplevs lätt används i allmänhet inte understrykningar utan man läser texten en, möjligen två, gånger. *Vad* man stryker under anges, om det alls framgår, i allmänna ordalag. Fyra av eleverna anger vid något tillfälle att de stryker under "viktiga" eller "intressanta" saker. I gruppen finns också en elev som bara läser texterna rakt igenom en gång, utan andra strategier.

Hälften av eleverna i medelpositionsgruppen, fyra stycken, beskriver att de gör som eleverna i ytpositionsgruppen: läser om och stryker under i texten. En elev konstaterar att hon då stryker under "stora saker". Tre elever beskriver att de läser utifrån frågorna vid andra omläsningen och en av dessa elever för också anteckningar.

Eleverna i djuppositionsgruppen använder överlag fler strategier än eleverna i de andra två grupperna, vilket främst gäller för de texter eleverna upplever som lite svårare. Taltextern som upplevs som lätt har många även i denna grupp bara läst "rakt igenom". Men för de övriga tre texterna uppger djuppositionsgruppen att de använder flera strategier. Här märks två mönster hos eleverna. Några elever använder samma tillvägagångssätt för att läsa de svårare texterna. En elev beskriver följande mönster gång på gång:

- (67) Först och främst så läste jag igenom den, rakt av två gånger för att se till att jag förstod allting. Sedan kollade jag igenom frågorna och hade dem i baktanken medan jag läste texten en tredje gång, jag strök t.ex. under svåra ord och uttryck. Efter det satt jag och svarade på frågorna och kollade på texten när det behövdes. (ST If:24)

Detta kan tolkas som att en del elever med djupposition har hittat ett fungerande studiesätt som de använder genomgående för svårare texter. Andra elever med djupposition beskriver något olika tillvägagångssätt för de svårare texterna, vilket tyder på att de anpassar åtminstone någon av lässtrategierna utifrån texten de läser.

Vidare använder eleverna i djuppositionsgruppen ofta andra typer av lässtrategier än i synnerhet eleverna i ytpositionsgruppen. I djuppositionsgruppen finns bara två elever som uppger att de endast använder strategierna

⁴¹ Dock märks en tydlig avgränsning där elever som ligger under medelvärdet 6.0 (se 3.5.2 för beskrivning av kvantifieringen) beskriver strategier liknande ytpositionsgruppens medan strategierna hos elever som ligger över 6.0 mer överensstämmer med djuppositionsgruppens.

att läsa om texten och stryka under, medan övriga elever i gruppen även använder andra strategier. De allra vanligaste strategierna är att först läsa texten för att få överblick och sedan läsa om mer noggrant. Omläsningen görs ofta i ett specifikt syfte, exempelvis för att förstå svåra inslag eller lösa textuppgifterna. Därtill använder de flesta av eleverna åtminstone ytterligare en strategi, vilken varierar mellan eleverna, men den kan också variera hos samma elev beroende på vilken text det handlar om. Några elever stannar upp under läsningen för att reflektera över vad de läst eller för att fundera över huruvida de har förstått, några sammanfattar varje stycke och ytterligare några låter texten vila mellan omläsningarna. Det finns också en handfull individer som beskriver individuella strategier (se 6.3.2.2). Även här framträder de två mönstren att en del anpassar strategierna efter texten och att andra har individuella lässtrategiupplägg.

Att stryka under i texten är en vanlig strategi också bland eleverna i djuppositionsgruppen, liksom att föra anteckningar. Också många i djuppositionsgruppen beskriver att de stryker under det som är ”intressant” och ”viktigt”. Men många beskriver ofta mer detaljerat vad de stryker under i texterna än vad ytpositionsgruppen gör och i vilket syfte understrykningarna görs. Vanligt är att man efter att ha läst texten en gång och studerat frågorna stryker under delar som kan vara eleven till hjälp för att besvara frågorna. Andra läser med fokus på själva texten: en elev stryker under det som är viktigt för att få ett sammanhang i texten och en annan fokuserar på huvudinnehållet:

- (68) Jag läste texten och strök under det jag tyckte var intressant och det som på något sätt kändes betydelsefullt, t.ex. ett tydligt budskap eller åsikt. (LT If:12)

Denna förmåga, att mer nyanserat kommentera textinnehållet, som märks hos djuppositionsgruppen kan sägas visa på större textmedvetenhet.

7.4 Summering

I kapitlet har Fokusklassens läspositioner vid läsande av fyra sakprosatexter analyserats och kategoriserats, och därefter kvantifierats för att visa på elevernas enskilda generella läsposition. Vidare har elevernas diskussionsfrågor på texterna beskrivits. Elevernas generella läsposition relaterades därefter till deras diskussionsfrågor, upplevda svårighetsgrad och uttalade lässtrategier. De viktigaste resultaten sammanfattas i nedanstående punkter:

- En tydlig majoritet av Fokusklassen intar djupposition eller medelposition vid läsning av sakprosatexter.
- Textens karaktär och svårighetsgrad har betydelse för de lässtrategier eleverna beskriver och för vilka diskussionsfrågor de ställer på texten. Eleverna ställer mer textnära frågor till de

medelsvåra texterna, och använder fler strategier för de svårare texterna.

- Djuppositionsgruppens elever ställer fler och mer textnära frågor, vilket tyder på en större textmedvetenhet och interaktiv textrörlighet, och de uttrycker i högre grad kritik (jfr af Geijerstam 2006).
- Djuppositionsgruppen använder fler uttalade lässtrategier för de svårare texterna, samt också fler och andra typer av lässtrategier än vad ytpositionsgruppens elever gör.

Resultaten diskuteras i nästa kapitel.

8 Slutsatser och resultatdiskussion – ett helhetsperspektiv

Syftet med denna undersökning har varit att beskriva högpresterande gymnasieelevers läsande i en skolpraktik. I fyra på varandra följande delstudier har Fokusklassens läskompetenser studerats med avseende på läsvanor, förhållningssätt till olika texter, uttalade lässtrategier samt läspositioner vid läsning av sakprosatexter. Resultaten har presenterats i fyra analyskapitel (kapitel 4-7) vilka i tur och ordning har berört aspekterna som innefattas av begreppet läskompetenser. I detta avslutande kapitel diskuteras resultaten och relateras till varandra.

Kapitlet inleds med en sammanfattning och diskussion av undersökningens empiriska slutsatser, följt av en metoddiskussion. Därefter följer ett sammanfattande avsnitt om situerat lärande i en skolpraktik, varpå resultaten diskuteras i ett vidare perspektiv. Kapitlet avslutas med didaktiska implikationer.

8.1 Resultatdiskussion

Här presenteras och diskuteras de empiriska slutsatser som dragits vad gäller Fokusklassens läsvanor, läspositioner och förhållningssätt respektive uttalade lässtrategier.

8.1.1 Eleverna och deras läsvanor

Resultaten visar att Fokusklassen läser relativt många olika slags texter, både på fritiden och i skolan. Läsvanorna innefattar såväl skönlitteratur som sakprosa, och både längre och kortare texter. Fokusklassens resultat överensstämmer väl med många av de drag som i rapporten från PISA 2009 (Skolverket 2010) beskrivs som utmärkande för elever med god läsförmåga. Alla utom två elever i Fokusklassen nöjesläser dagligen, vilket är utmärkande för starka läsare (Skolverket 2010:87). Detta kan även anses tyda på läslust vilket hänger nära samman med läsprestation (Skolverket 2010:93).

Fokusklassens dagliga fritidsläsande domineras av texter som torde vara vanliga bland ungdomar, nämligen sms, chattar och e-post. Men de läser också ofta längre sakprosatexter som dagstidningar, både i tryckt form och på Internet, och bloggtexter. I PISA-rapporten lyfts, utifrån tidigare resultat i PIRLS-undersökningen 2006, fram att de starkaste läsarna är just de som

läser långa texter, men att det ökade läsandet på nätet inneburit att långa sammanhängande texter byts ut mot läsning av kortare, ofta illustrerade texter (Skolverket 2010:93). Även skönlitterära texter och läroböcker är relativt vanlig fritidsläsning i Fokusklassen. Deras skolrelaterade läsvanor domineras av läroböcker och webbsidor med fakta, men även dagstidningar och skönlitterärt läsande förekommer relativt ofta.

Enligt PISA-rapporten är skönlitterärt läsande det som är starkast relaterat till läsresultat, följt av faktaböcker och tidningar (Skolverket 2010:78). Enkätundersökningen visar att just läsande av dagstidningar och skönlitteratur skiljer sig åt mellan Fokusklassens skola, Högstaskolan, och referensskolan, Jämstaskolan. Eleverna på Högstaskolan uppger att de läser dagstidningar och skönlitteratur både på fritiden och i skolan oftare än referensgruppen på Jämstaskolan. Vad gäller tryckta faktatexter märks emellertid det motsatta förhållandet mellan skolorna, och skillnad finns även mellan Högstaskolans klasser. Fokusklassen ligger över PISA:s genomsnitt för läsande av faktatexter (se 4.3.3) men Jämstaskolan, och även Parallellklassen, tycks läsa mer faktatexter än Fokusklassen. Vad gäller faktatexter stämmer undersökningens resultat alltså inte med PISA:s. Fokusklassens elever tycks främst söka fakta på webbsidor.

Det finns även skillnad mellan Fokusklassen och Parallellklassen vad gäller skolrelaterat läsande av dagstidningar på nätet, vilket Parallellklassen tycks läsa betydligt mer sällan än Fokusklassen men också än Jämstaskolan. Det framgår inte av materialet vad dessa skillnader mellan grupperna beror på. Skillnader i anonymitet kan tänkas ha spelat roll vad gäller Fokusklassen och Parallellklassen, till exempel på så sätt att Parallellklassen som gjorde enkäten anonymt svarat mer ärligt, men då borde samtidigt skillnader synas mer genomgående i materialet. Det faktum att Parallellklassen har fler pojkar än Fokusklassen kan också tänkas ha betydelse. En annan förklaring kan vara att eleverna har olika erfarenheter från tidigare skolgång, eller att eleverna ingår i olika gruppsammansättningar, som individuella valsgrupper eller språkgrupper, där olika texter premieras. Skillnader i skolrelaterat läsande mellan skolorna skulle kunna förklaras med att lärare på olika skolor ger olika uppgifter, det vill säga att praktikerna ser något olika ut. Vad gäller faktatexter framgår inte av enkätsvaren vad eleverna lägger in i begreppet "faktatext". I gruppsamtalet framkom att viss osäkerhet råder om vad som räknas som faktatext. Detta kan visa på en begränsning hos enkäten som undersökningsmetod.

8.1.2 Elevernas läspositioner och förhållningssätt

Begreppet *läsposition* användes för att fånga in vilken grad Fokusklassen i sina textkommentarer uttryckt att de har tagit sig in i sakprosatexter. För analysen används kategorierna *yposition*, *medelposition* och *djupposition* (se 3.5.2 respektive 7.1). Analysen visade att de allra flesta eleverna, 16 elever,

intog djupposition i sina läsningar av texterna och 8 elever medelposition. Endast 4 elever intog ytposition. Att nästan alla eleverna intar medelposition eller djupposition vid läsning av sakprosatexter ser jag som ett utmärkande drag för elevgruppen och för en *läskompetens* de innehar.

Fokusklassens generella läsposition relaterades dels till deras diskussionsfrågor på texterna, dels till deras uttalade lässtrategier, och även till hur svåra de upplevde att texterna var. Den upplevda svårighetsgraden skiljer sig inte nämnvärt mycket mellan läspositionsgrupperna. Eleverna i djuppositionsgruppen har emellertid generellt sett större spridning i rankingen av de olika texterna och fler elever i den gruppen tycker att en del av texterna är svåra jämfört eleverna i ytpositionsgruppen. Analysen tyder därmed på att det faktum att en elev rankar en text som lätt eller ganska lätt inte är någon garanti för att eleven tagit sin in i texten.

Tydligare skillnad mellan de tre läspositionsgrupperna märktes i vilka frågor de ställde till texterna. För att beskriva vad som utmärker ”de goda läsarna” i denna givna kontext väljer jag att lyfta fram drag från elever som intagit djupposition i sina textkommentarer. Dessa elever ställde för det första fler och mer textnära frågor till texterna, det vill säga frågor som visade att eleverna gått djupare in i texten. Exempel på textnära frågor är sådana som tog avstamp i något specifikt stycke i texten, till exempel med svåra delar eller argument, vilket klasskamraterna ombads kommentera. Deras frågor handlar också i högre grad om innehåll, form, funktion och mottagare, och de uttryckte oftare kritik mot textinnehållet. Detta är vad Folkeryd m.fl. (2006) skulle beskriva som dels textbaserad rörlighet, det vill säga att kunna tala om textens innehåll eller struktur på ord-, sats- eller heltextnivå, samt uttrycka kritik, dels interaktiv textrörlighet, det vill säga att kunna diskutera form, mottagare och sammanhang kring texten (af Geijerstam 2006). Också i ett gruppsamtal där fem elever deltog, märktes en medvetenhet om texters uppbyggnad och sammanhang. Eleverna kommenterade utmärkande drag i texter och pekade till exempel ut punktform i en informerande text, avsaknad av avancerad terminologi i en populärvetenskaplig artikel och det analytiska stildraget i en essä. Detta menar jag tyder på hög *textmedvetenhet*, det vill säga att kunna tala om texters innehåll, form, funktion och tänkbar läsare (jfr af Geijerstam 2006).

Även förmågan att kunna identifiera och beskriva försvårande drag i texter visar på textmedvetenhet. Fokusklassens beskrivningar av vad de upplever gör texter svåra är ofta nyanserade och detaljerade. Många ger i sina textkommentarer belysande exempel på svåra drag i texterna, till exempel ämnets betydelse för förståelsen. Fokusklassen beskriver genomgående hur komplicerade ord, meningsbyggnad eller struktur samt ett okänt ämnesinnehåll kan göra texter svåra. Det som å ena sidan utmärker de tre sakprosatexter som eleverna tyckte var lite svårare är att de anknyter till en specialiserad domän med en obekant diskurs, och har många abstrakta

referenter (jfr Macken-Horarik 1996, Edling 2006). Den text som upplevdes som lätt har å andra sidan få abstrakta referenter och tillhör en vardagsdomän med bekant diskurs (se 3.5.4). I de svårare texterna är dessutom de materiella processerna ofta relaterade till personer och händelser som ställer krav på elevernas förkunskaper, vilket även mer specialiserade domäner och diskurser gör.

Förutom de aspekter som nämndes ovan, beskriver eleverna att läsningen försvåras av inslag som stör läsflytet (främmande ord, årtal, citat, källhänvisningar). Utifrån ett receptionsteoretiskt perspektiv (Langer 1995/2005) kan detta beskrivas som att många störande inslag i texten gör att eleverna ofta måste lämna position 2 och i stället inta position 1 (se 2.1.4). Under position 2 befinner sig eleven i en föreställningsvärld och använder sina kunskaper och ny information för att röra sig genom den. Om läsandet störs återkommer eleven till position 1 som innebär att eleven är utanför föreställningsvärlden och på olika sätt letar ledtrådar för att träda in i texten igen. I grupsamtalet beskrivs att läsandet underlättas av exempel med läsarperspektiv och läsartilltal, vilket även kallas *röst* (jfr Reichenberg 2000:54), liksom inslag som gör texten mindre kompakt, såsom bilder som illustrerar textinnehållet. Eleverna betonar dock att de inte uppskattar övertydliga texter med för många pedagogiska exempel, eftersom det gör att de känner sig underskattade.

Eleverna är i sina kommentarer mest positiva till den text som upplevdes som svårast. Den lättaste texten beskrivs tvärtom som den text som var minst givande att diskutera. Detta kan sägas visa på behovet av texter som är nog utmanande för eleverna så att de får verka i sin utvecklingszon (jfr Dysthe & Iglund 2003, Vygotskij 1978). Elevernas skriftliga reflektioner pekar även mot att det strukturerade samtalet kan fungera som en väg in i texter. Eleverna upplever att samtalen ger en ökad förståelse av texten och dess sammanhang, och att deras egen uppfattning kan stärkas eller ändras i dialog med andra. Detta överensstämmer väl med Reichenbergs (2005:149) resultat, med skillnaden att samtalen i föreliggande undersökning inte var lärarstyrda.

Elevernas textmedvetenhet tycks även ha samband med en annan förmåga, nämligen att kunna identifiera olika genrer. I grupsamtalet kunde eleverna efter att endast en kort stund tittat på ett antal sakprosatexter snabbt ringa in de flesta genrer och deras karakteristika. Detta visade sig genom att eleverna dels beskrev utmärkande drag i texterna, dels refererade till andra genrers typiska egenskaper vilka uteslöt att texten de diskuterade skulle kunna höra dit. Exempelvis konstaterade de snabbt att en populärvetenskaplig text inte var någon doktorsavhandling eller "nobeltext", vilket visar på en god referensram vad gäller texter (jfr Berge 2005, Karlsson 2002). En lärobokstext beskrevs som "en klassisk skolbok" med utmärkande drag som underrubriker, bilder, kursiv markering på viktiga ord, styckeindelning och en tydlig röd tråd, och en hemsida med information om studentflak beskrevs

som ”en typisk hemsida” med utmärkande drag för informerande texter, som punktform, korta stycken och avsaknad av flera perspektiv. Förmågan att snabbt kunna identifiera olika typer av texter ser jag som ett uttryck för god *genremedvetenhet* hos eleverna. Berge (1988) har lyft frågan om genreträning i skolan och anser att fler genrer som är relevanta i samhället och arbetslivet bör tränas i undervisningen. Resultaten i denna undersökning kan ses som att de högpresterande eleverna till en del har tillgång till den genrekompetens Berge efterlyser, åtminstone vad gäller lästa texter.

Enkätsvaren visar att Fokusklassens generellt har en positiv inställning till lärande liksom att svåra partier i texter inte avskräcker. Dessa resultat tyder på *motivation* och *engagemang*, vilket anses vara viktigt både för förmågan och viljan att läsa (Roe 2009:38, Skolverket 2010:75f). Detta förhållningssätt bekräftades under klassrumsobservationerna där de allra flesta arbetade seriöst med texter och deras innehåll på lektionerna, och lektionstiden mestadels utnyttjades effektivt. Av historielectionen framgick dock att eleverna tycks värdera skriftbaserade texter högre än bildbaserade. På de två lektioner där eleverna arbetade en del på egen hand i sina arbetsböcker, märktes att eleverna inte ryggade för svårigheter i texterna, utan använde tillgängliga resurser såsom läraren och klasskamrater för att lösa uppgifterna. Lektionerna kan beskrivas som en social praktik där textläsande ses som en naturlig del och där det även är ett naturligt inslag att ta hjälp av tillgängliga resurser för att komma förbi svårigheter i texterna. Inställningen till svårigheter i texter är också något som skiljer Högstaskolan från Jämstaskolan. På Jämstaskolan finns elever som i enkäten instämmer i att de slutar läsa om de kommer till något i en text som de inte förstår, men det gör ingen elev i Fokusklassen. Parallellklassen ligger däremellan, men ingen där heller instämmer helt i påståendet.

8.1.3 Elevernas uttalade lässtrategier

Resultaten pekar mot att de högpresterande eleverna tycks ha tillgång till ett stort antal uttalade lässtrategier som de anpassar utifrån text och syfte med läsningen (jfr Reynolds 2000, Reichenberg 2005:11f, Roe 2009:45f). I enkätsvaren beskriver Fokusklassen exempelvis hur de använder färre strategier när de läser läxor än när de läser till prov. Eleverna på Högstaskolan skiljer sig från Jämstaskolan genom att de i högre grad läser läxtexter mer än en gång, och tycker det är mindre viktigt att komma ihåg detaljer när de läser. Av gruppsamtalet och textkommentarerna framgår att eleverna i Fokusklassen anpassar sina lässtrategier utifrån de olika texterna. Den text eleverna upplevde som lättast hade många bara läst rakt igenom, vilket tyder på en anpassning av läsningen utifrån textens innehåll och svårighetsgrad. För de tre texter som upplevdes som svårare hade alla elever utom en använt minst två strategier. Eleverna i djuppositionsgruppen använde överlag fler strategier för de svårare texterna än eleverna i de andra två grupperna.

Vilka strategier är det då eleverna använder? Fokusklassen använder främst strategier för att förstå och komma ihåg det man läser och kontrollstrategier, men vissa även strategier för att sammanfatta innehållet (jfr Skolverket 2010:80f). Många ger uttryck för en *metakognitiv strategianvändning* (Roe 2009:45), det vill säga insikt i vilka strategier en text kräver. De vanligaste lässtrategierna eleverna beskriver för de svårare texterna är att läsa texten mer än en gång och att stryka under i texten, eller anteckna. Eleverna i ytpositionsgruppen beskriver endast dessa lässtrategier, medan eleverna i djuppositionsgruppen använder fler och andra strategier än dessa för de svårare texterna. Djuppositionsgruppens elever uttrycker också en större medvetenhet om *vad* de stryker under i texterna. Av deras beskrivningar framgår till exempel att de stryker under delar som kan hjälpa dem besvara frågor på texten, sådant som skapar sammanhang i texten eller har att göra med textens huvudinnehåll. Vanliga strategier bland eleverna i djuppositionsgruppen är att först läsa för att få överblick över textinnehållet och därefter göra en mer noggrann omläsning, då ofta i ett specifikt syfte som till exempel att reda ut svåra och oklara delar eller för att hitta svar till frågor på texten. Strategibeskrivningarna visar ofta prov på *metakognitiv medvetenhet* vilket innebär att man under läsningen övervakar sina egna kognitiva prestationer och fortlöpande värderar dem (Roe 2009:45). Flera elever uttrycker också strategin att bortse från sådant som stör textflytet. De använder med Langers (1995/2005) syn på läsande en strategi för att stanna kvar i position 2, det vill säga att vara fördjupad i sin textvärld och röra sig genom den föreställningsvärld man skapat om texten, och samtidigt undvika att man ofta hamnar i position 1 där man får arbeta för att ta sig in i texten igen.

Dessutom använder djuppositionsgruppens elever ofta ytterligare en strategi, vilken en del av dem anpassar efter texten. Dessa strategier varierar mellan eleverna. Eleverna beskriver till exempel att de stannar upp för att reflektera över det de läst och över huruvida de har förstått, låter texten vila mellan omläsningarna, diskuterar texten med någon, eller läser högt för sig själva. Dessa strategityper ligger närmare Langers position 3 och 4, där man stiger ut ur föreställningsvärlden och dels tänker över det man vet, dels objektiviserar kunskapen.⁴²

Bland eleverna i djuppositionsgruppen märks två mönster vad gäller de svårare texterna. Ett mönster är att en del elever beskriver att de anpassar åtminstone någon av lässtrategierna utifrån texten de läser. Ett annat mönster märks hos elever som beskriver att de använder samma tillvägagångssätt, med flera strategier, för de svårare texterna, vilket tyder på att de har hittat ett fungerande studiesätt som de använder genomgående. Att hitta de strategier som fungerar för en själv är något som eleverna i gruppsamtalet lyfter fram som viktigt för att man ska lyckas i sina gymnasiestudier. En annan

⁴² Jfr Andersons (2011) studie som bl.a. belyser en grupp gymnasieelevers svårigheter att ta sig in i texter och positionera sig i Langers olika faser/positioner.

viktig faktor är valet av studiemiljö, inte minst eftersom svåra texter kräver koncentration. En elev säger att han måste läsa svåra texter hemma så att han kan koncentrera sig. Roe (2009:93) beskriver hur hon i en undersökning frågade elever vad de gjorde när de inte förstod det de läste. Ett vanligt svar var att de tänkte på något annat. Detta illustrerar vikten av koncentration, något som eleverna i gruppssamtalet tycks vara medvetna om.

Även i klassrummet använde Fokusklassen strategier för att lösa sina uppgifter och överkomma svårigheter. Tydliga strategier var att titta i läromedlet, fråga läraren eller klasskamraterna, det vill säga att utnyttja tillgängliga resurser. Det mesta av lektionstiden användes av de flesta elever till att arbeta med ämnet på olika sätt. Lärarna tillfrågades ofta ifall något var svårt, speciellt av flickorna. Men det hände ofta att eleverna frågade varandra till råds, förklarade för och hjälpte varandra. Klassrumsklimatet kan därmed beskrivas som *dialogiskt*, det vill säga att elever använder det klasskamraterna säger för att komma vidare i sitt tänkande (Dysthe 1996:226). Sett ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta beskrivas som att eleverna genom att ta hjälp av klasskamrater som kommit längre i läroprocessen och genom att stötta varandra möjliggör ett arbete som ligger inom den närmaste utvecklingszonen (jfr Vygotskij 1978, Dysthe & Igland 2003).

8.2 Metoddiskussion

I undersökningen har ett flertal metoder använts för att samla in och analysera materialet, och för att besvara olika delar av syftet.

Ett metodologiskt bidrag till fältet är den analysmetod jag har försökt att utveckla, främst med utgångspunkt i textrörlighetsbegreppet (se 2.1.5 respektive 3.5.2), för att närma mig delar av materialet. Läspositionsanalysen avsåg att fånga i vilken grad Fokusklassen uttryckte att de har tagit sig in i texter. En av analysmetodens styrkor var att den tillät flera olika ingångar i materialet. Den gjorde det framför allt möjligt att över huvud taget se skillnader och nyanser i hur eleverna hade tagit sig in i texterna, men kunde också påvisa skillnader utifrån respektive text. Genom att kvantifiera elevkommentarerna kunde jag dessutom få en bild av elevernas sammantagna, individuella läsposition, vilken kunde relateras till andra delar av undersökningen (t.ex. lässtrategier). Samtidigt är metoden oprövad på ett större material, vilket måste anses vara en svaghet. De analyskriterier som formulerades fungerade väl i detta sammanhang, men skulle kanske behöva vässas ytterligare för att fungera på ett större, eller annat, material. Som diskuterats tidigare (i 3.4), är det också vanskligt att göra kvantifieringar på ett litet material då en avvikelse kan få stora konsekvenser. Kvantifieringarna av de generella läspositionerna och de jämförelser som gjorts inom Fokusklassen måste ses i ljuset av att det handlar om få elever. Det resultat som framträder är att ypositionsgruppen utgörs av ett fåtal elever,

varför man måste vara försiktig med att dra slutsatser om gruppens egenskaper. Läspositionsanalyserna skulle med fördel kunna användas på ett större material, och kanske också med andra elevgrupper, för att visa tydligare resultat men även för att ytterligare pröva och utveckla analysmetoden.

Enkäten fungerade som en bred ingång till elevernas läsande. I denna delstudie användes även två referensgrupper. Enkäten kan anses vara undersökningens metodologiskt svaga del, då antalet informanter visade sig vara väl litet för att tillåta många riktigt tydliga resultat. Ibland fanns också skillnader mellan grupperna som var svåra att förklara enbart utifrån de statistiska resultaten, och i det efterföljande gruppsamtalet visade det sig att eleverna ibland tolkat begrepp något olika. Enkäten fungerade dock väl som en grund för övriga delstudier, vilka var av etnografisk karaktär och bidrog med en mer fördjupad bild.

Att använda en kontroll- eller jämförelsegrupp genomgående hade varit ett tänkbart komplement till de etnografiska delarna av studien. Det hade dock inneburit ett omfattande arbete, med höga krav på likvärdighet i upplägg, genomförande och analysredskap, och hade medfört att undersökningens fokus hade fått begränsas till en aspekt. Jag valde i stället att följa en grupp mer på djupet och undersöka flera aspekter. Det omfattande materialet som helhet tillsammans med metod- och materialtriangleringen har bidragit till att en helhetsbild av Fokusklassens läskompetenser empiriskt vuxit fram, och även stärkt reliabiliteten.

Under ett sociokulturellt paraply användes flera perspektiv för att fånga olika aspekter av elevernas läskompetenser. Undersökningen ger ur ett sociokulturellt perspektiv en bild av de kompetenser de högpresterande eleverna har tillgång till, vilka gör dem till deltagare i skolan som praktik (Berge 2005, Säljö 2000). Dock måste de resultat som framkommit förstås utifrån just skolan som praktik. De säger därmed inte självklart något om hur Fokusklassen läser i andra sammanhang, eller vilka andra kompetenser eller skriftkulturer eleverna har eller inte har tillgång till. Eleverna kan också tänkas använda andra strategier än dem de själva beskriver. De olika perspektiven kompletterade emellertid varandra väl och bidrog till en samlad bild av Fokusklassens läsande. SFG användes för textanalyserna, medan receptions-teori och textrörlighetsbegreppet var behjälpliga för att mer konkret studera och belysa elevernas textmöten. Ur ett NLS-perspektiv studerades hur eleverna lever upp till den skriftkultur som har vunnit legitimitet i det sociala sammanhang som skolan utgör (jfr Barton 2007, Karlsson 2002b).

8.3 Ett situerat lärande i en skolpraktik

I PISA-rapporten 2000 konstateras att en elevs prestationsnivå har att göra med hur den genomsnittliga socioekonomiska statusen på skolan som helhet ser ut. Ju högre den socioekonomiska statusen är generell, desto bättre

tenderar den enskilda eleven att prestera (Skolverket 2001). En tänkbar anledning är de som ingår i en skolpraktik tillsammans formar praktiken så att den underlättar eller möjliggör studier som leder till framgång. Om elever med höga betyg samlas på samma ställe med samma mål, nämligen att arbeta för fortsatt höga betyg, skapar det en speciell praktik där studierna ses som viktiga och något man tar på allvar. På de lektioner jag observerade verkade eleverna generellt sett fokuserade på sina uppgifter. Det tycktes inte finnas någon kultur av att det skulle vara någonting negativt att plugga eller be läraren om hjälp, utan tvärtom nyttjades alla tillgängliga resurser för att lösa uppgifter och överkomma svårigheter.

Med utgångspunkt att språk och lärande är situerat, vill jag även återknyta till Ivaničs (2004) modell som visar att textuella språkaspekter är inbäddade i och oskiljaktiga från mentala och sociala aspekter (se 2.2). Resultaten i min undersökning kan ses i relation till de fyra lager som beskrivs i modellen.

Det första och tredje lagret i Ivaničs (2004) modell, textanvändning i relation till språk användningens omedelbara sociala kontext, kan relateras till läspositioner och förhållningssätt vid läsande av texter. Resultaten visar att majoriteten av Fokusklassen intar en djupposition (se 3.5.2 respektive 7.1) när de läser sakprosatexter inom kursen Svenska A, och att elevernas läspositioner kan relateras till deras förhållningssätt till texterna på olika sätt. Undersökningen visar också att eleverna i klassrummet förefaller se textläsandet som ett naturligt inslag i praktiken, men att skriftliga texter tycks värderas högre än bildbaserade (se 5.4.2). Eleverna utnyttjar tiden effektivt och använder olika strategier för att lösa uppgifter.

Elevernas uttalade strategier kan knytas till det andra, kognitiva, lagret i Ivaničs (2004) modell, som består av de mentala processer människor använder för att förstå och producera språk. Resultaten pekar mot att majoriteten av Fokusklassen har tillgång till ett stort antal uttalade lässtrategier som de anpassar utifrån text och syfte med läsningen. Några tycks också ha hittat ett individuellt strategimönster för läsning av svårare texter, vilket de upplever passar dem. Eleverna visar prov på metakognitiv medvetenhet och strategianvändning (Roe 2009:45) vilket här innebär att ha insikt om den egna förmågan, känna till vilka strategier som finns, vilka som fungerar bäst och hur de ska användas i olika lässituationer.

Den yttre ram som utgör den sociokulturella och politiska kontexten kan relateras till Fokusklassens läsvanor. Resultaten pekar på att Fokusklassen kommer från hem med god tillgång till böcker och tidningar, och att de allra flesta har läst skönlitteratur sedan tidiga år. Detta tillsammans med data från gruppsamtalet, som bland annat visar att eleverna har utbildade föräldrar, tyder på en fördelaktig socioekonomisk miljö (jfr Skolverket 2001, Antoni 2004). Fokusklassen läser också många olika slags texter relativt ofta både på fritiden och i skolan. Materialet visar på god textmedvetenhet och genremedvetenhet hos eleverna, och i gruppsamtalet framkommer också att ele-

verna har en god referensram vad gäller skriftbaserade texter, vilket kan ses som ett tecken på att eleverna har tillgång till diskurser och genrer som stöds i den kulturella kontext som skolan utgör (jfr Ivanič 2004:222f; Berge 2005:15f). Att eleverna har inkorporerat de för kulturkontexten, det vill säga skolans ämnen, relevanta textnormerna ger dem status som deltagare i praktiken (jfr Berge 2005:16f, Säljö 2000:236). Detta kan också uttryckas som att eleverna vunnit tillträde till praktiken genom att behärska den typ av literacy, eller skriftkultur, som efterfrågas (jfr Barton 2007, Ask 2007, Karlsson 2002b).

Olin-Scheller (2006) visar i sin undersökning att elevernas och skolans litterära världar ligger långt ifrån varandra.⁴³ I föreliggande undersökning tycks det motsatta vara fallet. Fokusklassen bär med sig en skriftkultur som i mycket tycks överstämja med skolans (jfr Karlsson 2002b). Den skriftkultur som dominerar i klassrummet kan beskrivas som skriftbaserad traditionell skrift, något som inte tycks eleverna det minsta främmande. Det beror sannolikt på att den känns naturlig för eleverna eftersom den motsvarar den skriftkultur som också finns i deras hemmiljö, som märks i deras läsvanor, och som framträder när de pratar om texter. I hemmiljön finns den skriftbaserade skriftkulturen i form av böcker och tidningar, bland Fokusklassens läsvanor märks många olika slags texter, både skönlitteratur och sakprosa, och i gruppsamtalet pratar eleverna med lätthet om allt från hemsidestexter till essäer och doktorsavhandlingar.

8.4 Läskompetenser i samverkan

Det som generellt utmärker Fokusklassens läsande kan sammanfattas i begreppen *textmedvetenhet*, att kunna tala om texters innehåll, form, funktion och tänkbar läsare (jfr af Geijerstam 2006), *genremedvetenhet*, att kunna identifiera olika typer av texter, och *metakognitiv medvetenhet*, att övervaka och värdera sina kognitiva prestationer (jfr Roe 2009). Jag vill här diskutera vad detta innebär för läsandet och hur elevernas läskompetenser samverkar.

Fokusklassen visar prov på god genre- och textmedvetenhet, vilket kan relateras till deras breda och varierade läsvanor. De varierade läsvanorna kan förklaras av Fokusklassens socioekonomiskt gynnsamma förutsättningar, då de kommer från en uppväxtmiljö där texter och läsande av olika typer av texter är naturliga inslag. Utifrån sin tidigare erfarenhet av texter kan eleverna snabbt känna igen olika textgenrer och veta ungefär vad man kan förvänta sig av bland annat en texts struktur och innehåll. Denna erfarenhet av olika slags texter och läsande visar sig i den goda referensram vad gäller texter som eleverna uttrycker i gruppsamtalet.

⁴³ Olin-Scheller (2006) undersöker emellertid främst skönlitterärt läsande (se 2.3).

Att ha god genre- och textmedvetenhet underlättar läsandet. Om en läsare exempelvis snabbt kan avgöra att en text är av argumenterande karaktär vet läsaren också att texten har en tes, vilken stöds av argument. Denna vetskap om en genres typiska innehåll och struktur underlättar för läsaren att följa textens röda tråd och förstå textens funktion. En läsare med god textmedvetenhet vet kanske också att exempel och citat oftast har funktionen att belysa ett resonemang som finns i brödtexten. Det spelar därför ingen större roll om man inte förstår allt som står i citaten, eftersom själva essensen ska finnas uttryckt i brödtexten. De elever som i undersökningen beskriver hur de under läsandet bortser från störande inslag visar prov på sådan medvetenhet. Ett annat exempel är när några elever beskriver hur de i läroböcker lätt kan hitta det de söker genom att titta på rubriker och kursiverade nyckelord. Medvetenheten om genren och textens uppbyggnad gör att de snabbt kan finna det de söker utan att behöva läsa hela texten.

God metakognitiv medvetenhet utmärker eleverna som intar djupposition under läsningen (se 7.3.3). Det är också vad gäller tillgång till lässtrategier som den största skillnaden mellan djup- och ytpositionsgruppen märks. Djuppositionsgruppen tycks ha en riklig arsenal av strategier att ta till vid läsningen, medan ytpositionsgruppen endast beskriver ett fåtal. Djuppositionsgruppen ger uttryck för en metakognitiv strategianvändning, det vill säga insikt i vilka strategier som finns och vilka som fungerar bäst, samt hur de ska användas i olika lässituationer (jfr Roe 2009).

Elevernas strategianvändning kan relateras till deras genre- och textmedvetenhet. Genom sin kännedom om olika genrer och genretypiska drag kan eleverna i djuppositionsgruppen anpassa sin läsning, sina strategier, utifrån en texts karaktär. Enkla texter kräver färre strategier konstaterar eleverna, medan svårare texter kräver mer avancerade strategier och ibland även ställer krav på den fysiska miljön.

Texters svårighetsgrad har alltså betydelse för läsningen. Textanalysen av de sakprosatexter eleverna arbetade med visar att de texter som eleverna upplever som svåra har många abstrakta referenter och anknyter till en specialiserad domän med en för eleverna obekant diskurs (jfr Macken-Horarik 1996, Edling 2006). Det innebär att dessa texter ställer högre krav på läsaren vad gäller förkunskaper, något som också har betydelse för förmågan att inferera under läsningen. Förståelsen är alltså till stor del beroende av att läsaren är bekant med textens verksamhet (field) (Halliday & Mathiessen 2004). Saknar man i hög grad förförståelse för det ämne texten berör samt tillhörande vokabulär, kan man inte inferera så att texten blir sammanhängande och ingen situationsmodell skapas (jfr Perfetti m.fl. 2005, Kintsch & Rawson 2005).

Genomgående beskriver Fokusklassen att svåra ord och ett obekant ämne försvårar läsandet. De uttrycker med andra ord att de saknar nog kunskap om textens verksamhet. Hur svår en text upplevs kan relateras till en persons

läsvanor, genre- och textmedvetenhet. Att ha varierade läsvanor och god referensram ökar möjligheterna till kunskaper om olika texters verksamhet, vilket innebär bättre förståelse och underlättar förmågan att inferera under läsningen. De högpresterande eleverna har där säkerligen en fördel gentemot elever med annan bakgrund, andra läsvanor och andra läskompetenser, då deras skriftkultur tycks motsvara skolans (jfr Karlsson 2002). Samtidigt visar studien att texter kan upplevas som svåra även för elever med höga betyg och medel- eller djupposition i läsandet.

8.5 Pedagogiska implikationer

Mitt empiriska bidrag till forskningsfältet är den bild som framträtt ur materialet av de högpresterande elevernas läskompetenser, vilka kan relateras till deras studieframgång. Jag har på olika sätt visat och diskuterat hur Fokusklassens kompetenser har betydelse för deras läsande, hur deras läsvanor kan knytas till den viktiga genrekompetens och textmedvetenhet många av eleverna visar prov på, och hur detta i sin tur har betydelse för de lässtrategier eleverna har tillgång till och använder för olika slags texter. Ett annat bidrag är att visa när texter upplevs som svåra, även bland högpresterande gymnasieelever. Utifrån dessa undersökningsresultat vill jag avslutningsvis lyfta några pedagogiska implikationer.

Jag vill framhålla vikten av att arbeta med texter som är nog utmanande för elever. Dysthe & Igländ (2003) menar att en förutsättning för att verka i den närmaste utvecklingszonen (Vygotskij 1978) är att eleverna möter nog utmanande texter och uppgifter. Detta gäller rimligen även högpresterande elever (jfr skollagen SFS 2010:800). Men det förutsätter att skolan och lärare liksom läromedelsförfattare har dels god insikt i elevers läsnivå, dels vetskap om vad som gör texterna svåra. Jag instämmer med Edling (2006:185) som menar att snarare än att förenkla texter elever möter i skolan, bör aktiviteter runt texterna stärka mötet mellan eleven och texten så att eleverna så småningom lär sig hantera samhällets specialiserade texter.

Samtidigt är det viktigt att uppmuntra och stötta elever att komma igenom svåra texter (jfr Hammond & Gibbons 2001). I min undersökning visade eleverna mer uppskattning för de svårare texterna och betonade att skoltexter inte ska vara övertydliga och för lätta. Men svåra texter kan också skapa ett textmotstånd. Även bland de högpresterande eleverna som når djupposition finns de som upplever att vissa texter är svåra, och det finns också elever i Fokusklassen som inte alls tycks ta sig in i texterna. Jag ser gärna mer medvetet arbete med läsutveckling även för äldre elever, där eleverna kontinuerligt ges redskap för att ta sig in i allt svårare texter. Det skulle gynna både starka och mindre starka elever. Läsutveckling är något man aktivt behöver arbeta med under hela skoltiden, och inte bara inom svenskämnet. Här tror jag också att skolan har ett särskilt viktigt ansvar i att stötta de

elever som inte har en skriftkultur som matchar skolans, och som inte har texter och läsande som ett självklart inslag med sig från sin hemmiljö.

Vidare vill jag lyfta fram vikten av att öka elevers genre- och textmedvetenhet (jfr Roe 2009:47). Det innebär konkret att göra elever medvetna om vad som utmärker olika genrer och deras typiska drag vad gäller innehåll, form, funktion och mottagargrupp, men i samband med detta även möjliga sätt att läsa olika typer av texter på, alltså arbeta med metakognitiv medvetenhet i konkreta textrelaterade situationer. Arbeta med en ökad genre- och textmedvetenhet tror jag även kan stärka elevers motivation för läsande av olika texter. En text vars format och upplägg är bekant borde sannolikt kännas mindre oöverstiglig än en okänd text som man inte vet hur man ska ta sig an.

Hur stöttar man då elever in i svåra texter och arbetar med att stärka deras genre- och textmedvetenhet? Denna studie tyder på att det strukturerade samtalet som metod kan vara en väg in i texten (jfr också Reichenberg 2005:151f). Samtalsmodellen som användes var strukturerad på så sätt att ramarna och samtalsmönstret var bestämt, men samtalet var i övrigt elevstyrt. Det kan dock tänkas att elevgrupper som behöver mycket stöttning gynnas mer av ett lärarlett strukturerat samtal, medan den elevstyrda modellen passar mer självständiga elever bättre. Jag tror också att olika explicita undervisningsmodeller för läsande och skrivande kan vara en framgångsrik väg, där stor vikt läggs vid ett medvetet arbete med de delar som hör till textens verksamhet, *field* (Halliday & Mathiessen 2004). Ett exempel är den genrepedagogiska cirkelmodellen (t.ex. Rose 2005) med de tre stegen *deconstruction*, *joint construction* och *independent construction* (se även 2.1.3). I korthet går modellen ut på att läraren tillsammans med eleverna bygger upp förförståelse för innehållet, det vill säga arbetar med textens verksamhet. I nästa steg plockar eleverna ut relevant information från texten och skriver sedan tillsammans en rekonstruktion av texten på tavlan, varpå en individuell rekonstruktion skrivs utifrån samma mönster. I sista steget har eleverna fått tillräckliga kunskaper för att kunna skriva egna texter (Rose 2005:146). Ett annat sätt att arbeta med läsförståelse är att lägga lika mycket fokus på de tre läskulturer för att utveckla textrörlighet som Liberg m.fl. (2010) beskriver, vilka innebär ett arbete med metaperspektiv samt textens kärninnehåll respektive ämnesområde (se 2.1.5).

Studien pekar även på områden som skulle vara relevanta för vidare forskning. Ett intressant ämne skulle vara att undersöka läskompetenser hos framgångsrika elever med mer heterogen socioekonomisk bakgrund, hur de tillägnat sig dem och huruvida det finns skillnader beroende på bakgrund. I samband med detta är också skolans unika bidrag till studieframgång (t.ex. lärarkompetens, stödresurser och studiemiljö) ett område värt att undersöka. Denna studie har belyst relationen mellan texters svårighetsgrad och elevers förhållningssätt till dem. Här finns möjligheter att gå vidare och till exempel

utifrån olika skolämnen undersöka vad som gör texter svåra för elever, eller olika elevgrupper, eller att forska kring olika vägar att stötta och hjälpa elever in i svåra texter.

Litteratur

- Anderson, Pia. 2011. *Textuell makt – fem gymnasieelever läser och skriver i svenska och samhällskunskap*. Studier i språkdidaktik 5. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Antoni, Rudolf. 2004. Bokläsning i det 21 århundradet. I: Sören Holmberg & Lennart Weibull (red.): *Ju mer vi är tillsammans. Tjugosju kapitel om politik, medier och samhälle: SOM-undersökningen 2003*. SOM-rapport nr 34. Göteborg: SOM-institutet, Göteborgs universitet. S. 297-307.
- Ask, Sofia. 2007. *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Växjö: Växjö University Press.
- Asplund, Stig-Börje. 2010. *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet.
- Barton, David. 2007. *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Bell, Judith. 2007. *Introduktion till forskningsmetodik*. Översättning: Björn Nilsson. Lund: Studentlitteratur.
- Berge, Kjell Lars. 1988. *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelens forlag.
- Berge, Kjell Lars. 2005. Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I: K. L. Berge m.fl. (red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 11–190.
- Björkvall, Anders. 2009. *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Blåsjö, Mona. 2004. *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Blåsjö, Mona. 2010. *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. MINS 56. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Bommarco, Birgitta. 2006. *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö: Malmö högskola.
- Borgström, Håkan. 2006. *Den hemliga koden – aktuell forskning om läsning*. Bromma: Vetenskapsrådet.
- Doheny-Farina, Stephen & Odell, Lee. 1985. Etnographic research on writing. Assumptions and methodology. I: Lee Odell & Dixie Goswami (red.), *Writing in nonacademic settings*. New York & London: Guilford Press. S. 503–532.
- Dysthe, Olga. 1996. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga & Igländ, Mari-Ann. 2003. Vygotskij och sociokulturell teori. I: Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eldling, Agnes. 2006. *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi. Uppsala universitet.
- Elmfeld, Johan & Erixon, Per-Olof. 2007. *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.

- Flowerdew, John. 2002. Ethnographically inspired approaches to the study of academic discourse. I: John Flowerdew (red.), *Academic discourse*. Harlow: Longman. S. 237–252.
- Folkeryd, Jenny W., af Geijerstam, Åsa & Edling, Agnes. 2006. Textrörlighet. Elever talar om egna och andras texter. I: Louise Bjar (red.), *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur. S. 169–188.
- Geijerstam, Åsa af. 2006. *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Halleson, Yvonne. 2011. Abstraktion i en DN-ledare. I: Per Holmberg, Anna-Malin Karlsson & Andreas Nord (red.), *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts.
- Halliday, M.A.K. 2004. *An introduction to functional grammar*. (Third ed. revised by Christian M.I.M. Matthiessen.) London: Arnold.
- Hammond, Jennifer & Gibbons, Pauline. 2001. What is scaffolding? I: J. Hammond (red.), *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education*. Sydney: Primary English Teaching Association.
- Hedeboe, Bodil. 2002. *Når vejret læser kalenderen. En systemisk funktionel genre-analyse af skrivepædagogiske forløb*. Odense: Dansk institut for gymnasiepædagogik. Syddansk Universitet.
- Hoel, Torlaug Løkensgard. 1997. Læreren som forskar sett med ein lærarforskar's auge. I: R. Grankvist, S. Gudmundsdottir & M. Rismark (red.), *Klasserommet i sentrum. Festskrift till Åsmund Lønning Strømnes*. Trondheim: Tapir forlag. S. 257-278.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin. 2006. *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Ivanič, Roz. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18 (3). S. 220–245.
- Johansson, Maj-Gun. 2004. *Handledning. Klassdiagnoser i läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.
- Josephson, Olle. 2006. Ibland är engelskan ordfattigare än svenskan. *Svenska Dagbladet*. 2006-10-28.
- Karlsson, Anna-Malin. 2002a. Web literacy, web literacies or just literacies on the web? Reflections from a study of personal homepages. *The Reading Matrix* 2/2.
- Karlsson, Anna-Malin. 2002b. *Skriftbruk i förändring: en semiotisk studie av den personliga hemsidan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Karlsson, Anna-Malin. 2006. *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet; Norstedts Akademiska Förlag.
- Kintsch, Walter & Rawson, Katherine A. 2005. Comprehension. I: Charles Hulme & Margaret J. Snowling, *The science of reading: a handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Kullberg, Birgitta. 2004. *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar. 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, Judith A. 1991. *Literary understanding and literature instruction. Report Series 2.11*. Center for the learning and Teaching of Literature, Albany, NY.
- Langer, Judith A. 1995. *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- Langer, Judith A. 2000. *Beating the odds: teaching middle and high school students to read and write well*. CELA Research Report Number 12014. NY: University at Albany.
- Langer, Judith A. 2005. *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Översättning: Anna Sörmark. Göteborg: Daidalos.

- Lankshear, Colin & Knobel, Michele. 2006. *New literacies. Everyday practices and classroom learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Lea, Mary R. & Street, Brian. 1998. Student writing in higher education. An academic literacies approach. *Studies in Higher Education* 23. S. 157–172.
- Liberg, Caroline. 2005. Ett album av bilder – teorins roll i praxisnära forskning. I: *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Vetenskapsrådet. Uppsala: Ord & Form AB.
- Liberg, Caroline. 2009. Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I: Päivi Juvonen (red.), *Språk och lärande. Language and learning*. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7-8 november 2008. Stockholm: ASLA. S. 11-25.
- Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa & Folkeryd, Jenny W. 2010. *Utforska, utmana, utveckla!* Lund: Studentlitteratur.
- Maagerø, Eva, 2006. Om å lese på setningsnivået. I: Eva Maagerø & Elise Seip Tønnessen (red.), *Å lese i alla fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Macken-Horarik, Mary. 1996. Literacy and learning across the curriculum. Towards a model of register for secondary school teachers. I: Ruqaiya Hasan & Geoff Williams (red.), *Literacy in society*. London: Longman. S. 232–278.
- Martin, Jim R. & Rose, David. 2005. Designing literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom. I: Ruqaiya Hasan, Christian Mathiesen & Jonathan J. Webster, *Continuing Discourse on Language*. London: Continuum.
- Mercer, Neil. 1994. Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education. I: B. Stierer & J. Maybin (red.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Németh, Ulrika. 2011. *Jakten på den godkända texten. Läspraktiker och internet-användning på gymnasieskolan*. Studier i språkdiraktik 7. Stockholm: Institutionen för språkdiraktik, Stockholms universitet.
- Norlund, Anita. 2009. *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet. Studies in Educational Sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- OECD. 2005. The Definition and Selection of Key Competencies. (www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf 5 maj 2010)
- Olin-Scheller, Christina. 2006. *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Parmenius Svärd, Suzanne. 2008. *Skrivande som handling och möte*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences No 42.
- Perfetti, Charles A, Landi, Nicole & Oakhill, Jane. 2005. The acquisition of reading comprehension skill. I: Charles Hulme & Margaret J. Snowling, *The science of reading: a handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Reichenberg, Monica. 2000. *Röst och kausalitet i lärobokstexter: en studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, Monica. 2005. *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reynolds, Ralph. 2000. Attentional resource emancipation: Toward understanding the interaction of word identification and comprehension processes in reading. *Scientific Studies of Reading* 4 (3). S. 169-195.
- Roe, Astrid. 2009. *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rose, David. 2005. Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education* 37. S. 131-167.

- Skjelbred, Dagrun, 2006. Sjangerer og lesemåter i fagtekster. I: Eva Maagerø & Elise Seip Tønnessen (red.), *Å lese i alla fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SFS 2010:800. Skollagen.
- SKOLFS: 2000:2. Kursplan för Sv1201 – Svenska A. (www.skolverket.se 11 december 2008)
- SKOLFS: 2000:2. Kursplan för Sv 1202 – Svenska B. (www.skolverket.se 11 december 2008)
- SKOLFS: 1999:12. Förordning om särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program. (www.skolverket.se 11 december 2008)
- Skolverket. 2001. *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturkunskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport 209. (www.skolverket.se 1 november 2008)
- Skolverket. 2004. *PISA 2003. Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv*. Rapport 254. (www.skolverket.se 1 november 2008)
- Skolverket. 2007a. *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Rapport 305. (www.skolverket.se 1 november 2008)
- Skolverket. 2007b. *PISA 2006. Femtonåringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Rapport 306. (www.skolverket.se 1 november 2008)
- Skolverket. 2010. *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Rapport 352. (www.skolverket.se 10 december 2010)
- Smidt, Jon. 1989. *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fandt. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon. 2002. Double histories in multivocal classrooms: Notes toward an ecological account of writing. *Written Communication* 19 (3). S. 414–443.
- Snowling, Margaret J. & Hulme, Charles. 2005. *The science of reading: a handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Säljö, Roger. 1995. Att lära genom att läsa. I: F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (red.) *Hur vi lär*. Översättning: Maj Asplund Carlsson. Stockholm: Rabén Prisma.
- Säljö, Roger. 2006. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Westman, Maria. 2009. *Skriftpraktiker i gymnasieskolan: Bygg- och omvårdnads-elever skriver*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Vetenskapsrådet. 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wood, David, Bruner, Jerome & Ross, Gail. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology, no.17*. S. 89–100.
- Vygotskij, Lev S. 1978. *Mind and society: the development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.

DEL B: NÖJES- OCH FRITIDSLÄSNING

B 1. Hur ofta läser du följande slags texter **för att du vill det?**

Kryssa för det alternativ som stämmer bäst in på dig.

Typ av text	Aldrig, eller nästan aldrig	Några gånger per år	Ungefär en gång per månad	Flera gånger per månad	Flera gånger per vecka	Varje dag
Dagstidningar i pappersformat						
Dagstidningar på nätet						
romaner, noveller, poesi						
Manga eller andra serier						
Låttexter						
Faktaböcker						
SMS						
E-post						
Bloggar						
Chattar och communities, t.ex. Facebook						
Webbsidor med fakta						
Spel på Internet med textinslag, t ex World of Warcraft						
Dator- och konsolspel (t.ex. Xbox, Playstation)						
Faktatidskrifter						
Magasin eller veckotidningar						
Lärobokstexter						

B 2. Finns det några andra slags texter som du väljer att läsa?

.....

B 3. Ungefär hur lång tid varje dag **läser du för nöjes skull**? Kryssa för det alternativ som stämmer bäst in på dig. Tänk på att detta gäller alla sorters läsande som du gör för nöjes skull (se fråga B1 för exempel).

Jag läser inte för nöjes skull	
Mindre än 30 minuter	
Mer än 30 minuter men mindre än 60 minuter	
Mellan 1 och 2 timmar	
Mer än 2 timmar	

DEL C: SKOLLÄSNING

C 1. Vilka slags texter brukar du läsa i samband med skolarbete?

Kryssa för de alternativ som stämmer bäst in på dig.

Typ av text	Aldrig, eller nästan aldrig	Några gånger per år	Ungefär en gång per månad	Flera gånger per månad	Flera gånger per vecka	Varje Dag
Dagstidningar i pappersformat						
Dagstidningar på nätet						
romaner, noveller, poesi						
Manga eller andra serier						
Lätttexter						
Faktaböcker						
SMS						
E-post						
Bloggar						
Chattar och communities, t.ex. Facebook						
Webbsidor med fakta						
Spel på Internet, t.ex. World of Warcraft						
Dator- och konsolspel (t.ex. Xbox, Playstation)						
Faktatidskrifter						
Magasin eller veckotidningar						

Lärobokstexter						
----------------	--	--	--	--	--	--

C 2. Kan du själv komma på andra texter som du läser i skolan?

.....

C 3. Läser du texter du själv inte valt utanför skolan? Om ja, när och vad?

.....



DEL D: LÄSFÖRSTÅELSE

D 1. Hur lätta eller svåra att läsa och förstå är **de texter som du möter i skolan?**

Typ av text	Lätt	Ganska lätt	Ganska svårt	Svårt	Läser ej
Tidningsartiklar					
Läromedel i samhällsvetenskapliga ämnen					
Läromedel i naturvetenskapliga ämnen					
Läromedel i svenska					
Romaner, noveller, poesi					
Faktaböcker					
Lärarnas skriftliga anvisningar					
Faktatexter på Internet					

Din kommentar:.....

.....

D 2. Vad tycker du gör texter du möter i skolan lätta eller svåra?

.....

D 3. Hur lätta eller svåra är följande slags texter att läsa för dig? Sätt ett kryss vid varje textsort.

Typ av text	Lätt	Ganska lätt	Ganska svårt	Svårt	Läser ej
Dagstidningar					
Nättidningar					
Romaner, noveller, poesi					
Manga eller andra serier					
Lätttexter					
Faktaböcker					
SMS					
E-post					
Bloggar					
Chattar och communities					
Webbsidor med fakta					
Spel på Internet					
Dator- och konsolspel					
Faktatidskrifter					
Magasin eller veckotidningar					
Läroböcker					

D 4. Vad tycker du gör en text svår?:

.....

.....

.....

DEL E: LÄSNING OCH LÄRANDE I SKOLAN

E 1. Kryssa för det alternativ som stämmer bäst in på dig.

	Påstående	Instämmer inte alls	Instämmer till viss del	Instämmer till stor del	Instämmer helt
1	När jag läser försöker jag relatera nytt innehåll till saker som jag redan kan.				
2	När jag läser fortsätter jag att läsa även om texten är svår				
3	När jag läser försöker jag att plocka ut viktiga begrepp				
4	Det viktigaste när man läser är att försöka komma ihåg alla detaljer				
5	När jag läser och det är något jag inte förstår, ser jag efter om det finns några andra upplysningar i texten som kan hjälpa mig att förstå.				
6	När jag ska studera börjar jag med att tänka ut exakt vad jag behöver lära mig				
7	När jag studerar kontrollerar jag regelbundet att jag kommer ihåg vad jag har lärt mig				
8	När jag studerar, övar jag genom att förklara innehållet för mig själv om och om igen				
9	När jag studerar funderar jag över på vilket sätt informationen i texten skulle kunna komma till nytta i verkligheten				
10	När jag studerar frågar jag mig då och då om det som står är sant				
11	När jag studerar ställer jag mig frågan då och då om jag kan uttrycka det jag lärt mig med andra ord				
12	Jag använder ofta dator i skolan för att ta reda på fakta				
13	Jag lär mig bättre genom att använda dator				
14	Jag brukar inleda min läsning av alla slags texter i skolan genom att titta på rubriker och bildtexter				
15	Jag läser alla texter i skolan noggrant, oavsett vad de ska användas till				
16	När jag letar efter fakta sökläser jag (dvs. scannar texten efter vissa ord eller begrepp) efter det som verkar passa in på det jag söker				

	Påstående	Instämmer inte alls	Instämmer till viss del	Instämmer till stor del	Instämmer helt
17	Det är viktigt att ifrågasätta det som står i läroböcker				
18	Jag tycker mycket om att läsa romaner				
19	När jag har fått i läxa att läsa en text i en lärobok så läser jag den alltid minst två gånger				
20	Jag tycker att det är mer typiskt för tjejer än för killar att läsa romaner.				
21	När jag har fått i uppgift att läsa en text där det finns ord som jag inte förstår så tar jag reda på vad de betyder				
22	När jag har fått i uppgift att läsa en text i en lärobok så antecknar jag oftast samtidigt som jag läser				
23	När jag har fått i uppgift att läsa en text där det finns ord som jag inte förstår så frågar jag andra personer i min närhet, t ex en kompis eller någon i min familj				
24	När jag inte förstår innehållet i texter så ber jag om hjälp från min lärare				
25	När jag kommer till något i en text som jag inte förstår så slutar jag läsa				
26	Jag tycker att det är roligt att leta efter fakta på Internet				
27	Jag vill lära mig nya saker				
28	Jag läser alltid romaner noggrant				
29	Jag tycker att det är svårt att läsa romaner.				
30	Det är viktigt att vara kritisk mot Internetkällor.				
31	Det händer att jag hoppar över vissa delar i romaner.				
32	Jag tycker att det är mer typiskt för killar än för tjejer att använda dator.				
33	Man måste läsa noggrant för att kunna tolka innehållet i en text kritiskt.				
34	Det viktigaste när man läser är att man förstår huvudbudskapet.				

E 2. Hur gör du när du har fått i uppgift att läsa en roman i skolan? Läser du hela romanen så fort som möjligt? Hoppas du över vissa delar? Går du tillbaka och läser om vissa delar? Eller läser du inte alls? Försök att beskriva ditt tillvägagångssätt.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

E 3. Hur gör du när du ska plugga inför ett prov? Gör du först en översiktsläsning och tittar på rubriker och bilder? Läser du hela texten rakt igenom? Eller scannar du bara texten snabbt efter särskilda ord? Läser du flera gånger? Eller läser du inte alls? Antecknar du eller stryker under? Försök att beskriva ditt tillvägagångssätt.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

E 4. Hur gör du när du har fått i läxa att läsa i en lärobok? Gör du först en översiktsläsning och tittar på rubriker och bilder? Läser du hela läxtexten rakt igenom? Eller scannar du bara texten snabbt efter särskilda ord? Eller läser du inte alls? Antecknar du eller stryker under? Försök att beskriva ditt tillvägagångssätt.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

E 5. Hur gör du när du ska **söka** efter fakta på en Internetsida i samband med en skoluppgift? Googlar du eller går direkt till wikipedia eller annat uppslagsverk? Eller gör du på något annat sätt? Försök att beskriva ditt tillvägagångssätt.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

E 6. När du fått en träff på ditt sökord, hur gör du då? Tittar du först på bilder och rubriker eller vilka länkar som finns? Läser du hela texten eller läser du endast här och där? Scannar du texten snabbt efter särskilda ord? Försök att beskriva ditt tillvägagångssätt.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Tack för din medverkan!

Studier i språkdidaktik – Studies in Language Education

Qarin Franker (2011) *Val, vägar, variation: Vuxna andraspråksinlärares interaktion med svenska valaffischer*. Studier i språkdidaktik – Studies in Language Education 1. Red. Bengt Novén. 166 s. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. ISBN 978-91-7447-181-6.

Carina Vretlund (2011) "Dom som hade bra betyg behandlade dom som kungligheter, vi andra typ sket dom i": En samtalsanalytiskt orienterad narrativ analys av IV-elevs berättelser. Studier i språkdidaktik – Studies in Language Education 2. Red. Päivi Juvonen. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. ISBN 978-91-7447-224-0

Larissa Mickwitz (2011) *Rätt betyg för vem? Betygssättning som institutionaliserad praktik*. Studier i språkdidaktik – Studies in Language Education 3. Red. Päivi Juvonen. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. ISBN 978-91-7447-222-6

Anders Edlund (2011) Undervisning på engelska i den svenska gymnasieskolan – ett experiment med potential? En studie av tre elevgruppers engelska i två register. Studier i språkdidaktik – Studies in Language Education 4. Red. Päivi Juvonen. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. ISBN 978-91-7447-223-3

Pia Anderson (2011) *Textuell makt – fem gymnasieelever läser och skriver i svenska och samhällskunskap*. Studier i språkdidaktik – Studies in Language Education 5. Red. Päivi Juvonen. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. ISBN 978-91-7447-219-6

Yvonne Halleson (2011) *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser*. Studier i språkdidaktik – Studies in Language Education 6. Red. Päivi Juvonen. Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. ISBN 978-91-7447-220-2

