

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C- uppsats i Specialpedagogik (41-60) 10 poäng
VT 2006

Läsförståelse ur elevperspektiv

Elevintervjuer skolår 2 - 6

Författare: IngemoHansson
Christel Lennartsson

Handledare: Lena Franzén

Läsförståelse ur elevperspektiv
Elevintervjuer skolår 2 - 6

Författare: Ingemo Hansson
Christel Lennartsson

Högskolan Kristianstad
Institutionen för beteendevetenskap

Abstract

Syftet med studien är att genom samtal undersöka vilka uppfattningar och upplevelser elever i läsförståelseproblem har kring sin läsning. Undersökningen är kvalitativ och bygger på semistrukturerade intervjuer med femton grundskoleelever, skolår två till sex.

Eleverna såg läsning som en mekanisk aktivitet. De uttryckte stor omedvetenhet om sin möjlighet att anpassa och använda strategier utifrån syftet med läsningen. Ett begränsat ordförråd upplevdes som ett hinder för att förstå det lästa. Samtal och diskussioner tillsammans med vuxna och kamrater kring lästa texter förekom mycket sparsamt. Endast ett fåtal utvalda elever tillhörande en läsgrupp, fick tillfälle att utveckla sitt språk i kommunikationen kring gemensamt lästa texter. Eleverna uttryckte här sig mycket positivt kring stödet som gavs i den mindre gruppen, där de både fick arbetsro och utrymme för samtal och reflektion kring sin läsning. De fick därigenom möjlighet att utöka sitt ordförråd och sin förståelse för textens budskap. Merparten av eleverna kände inte till att de kunde påverka sin möjlighet att förstå det lästa. De flesta uttryckte att de i hög grad lämnades åt sig själva att ta sig an olika texter utan att samtal kring dem fanns. Det har varit tydligt i resultaten att eleverna inte i skolan får den tystnad de önskar ha när de läser. Vi fann att intresset för läsning på fritiden avtog med stigande ålder.

Nyckelord: Elevperspektiv, läsförståelse, samtal

Innehåll

	Sida
1 Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte	7
1.3 Problemformulering	7
1.4 Uppsatsens disposition	7
2 Litteraturgenomgång	9
2.1 Läskunnighet och läsförmåga	9
2.1.1 Perception	10
2.1.2 PISA undersökningen	11
2.1.3 IEA undersökningen	12
2.2 Lästeorier	12
2.3 Läsutveckling	13
2.3.1 Lässtrategier	15
2.3.2 Metakognition	16
2.3.3 Inferens	16
2.3.4 Schema	17
2.4 Läsförståelse	18
2.5 Kartläggning	19
2.6 Läsförståelsemetodik	21
2.7 Läsmiljö	23
2.8 Teoretisk tolkningsram	24
3 Metod	27
3.1 Litteratursökning och källkritik	27
3.2 Metodbeskrivning	27
3.2.1 Intervju	27
3.3. Urval	28
3.4 Genomförande av intervjuer	29
3.5 Bearbetning och analys	31
3.6 Etiska överväganden	32
4 Resultat	33
4.1 Vad är att läsa?	34
4.2 Varför läser du?	35
4.3 Hur gör du när du läser?	35
4.4 Hur vet du att du förstår vad du läser?	35
4.5 Hur gör du för att förstå det du läser?	36
4.6 Vad är det som gör att du förstår vad du läser?	37
4.7 Hur gör du när du inte förstår texten?	38
4.8 När förstår du bäst vad du läser?	39
4.9 Med vem pratar du om vad du läst?	40
4.10 Vad betyder platsen för dig när du läser?	40
4.11 Hur ofta brukar du läsa?	41
4.12 Slutsatser	42
5 Diskussion	43

5.1 Metoddiskussion	43
5.2 Diskussion	43
6 Sammanfattning	47
Referenser	48
Bilaga I - III	

1 Inledning

I dagens samhälle ställs det stora krav på språklig förmåga. Den snabba framväxten av IT-användandet har också lett till ökade krav på språkliga färdigheter, att kunna beskriva, tolka, värdera och relatera till egna erfarenheter, både vad det gäller talspråk och skriftspråk. Vår erfarenhet är att eleverna i grundskolan har ett allt svagare intresse för läsning och att många har stora bekymmer med att förstå vad de läser. Detta märks tydligt vid valet av böcker, elever tittar mer på mängden text och layouten än att de letar efter för dem intressanta texter. De läromedel som används, är för många elever alltför svåra. Våra vardagliga iakttagelser kring den försämrade läsförmågan hos eleverna, stämmer överens med en mängd både nationella och internationella undersökningar som gjorts kring läsförståelsen (Skolverket, 1996, 2001, 2003, 2004). De visar samstämmigt hur läsförmågan hos eleverna i grundskolan på kort tid försämrats. Det individuella arbetssättet som dominerar på grundskolan idag ger stort utrymme för egen tyst läsning. Finns det tid för samtal och reflektioner kring det lästa? Kan alla elever tillgodogöra sig det som läses? Hur påverkas eleverna av att inte kunna förstå texterna de möter i skolan? Vad gör de när de inte förstår? Detta är frågor som vi haft som utgångspunkt för vår undersökning. Vi har valt att söka svaren på dessa frågor genom att lyssna på vad eleverna berättar om sina tankar om läsning.

1.1 Bakgrund

Vi har erfarit att lärarstudenterna som vi mött i vår verksamhet har uttryckt, att de inte har tillräckliga kunskaper i läsinlärning. Enligt Högskoleverket (2005), har studenterna i den nya lärarutbildningen möjlighet att fritt få välja mellan olika kurser. Många väljer bort kursen i läsinlärning Grundläggande pedagogiska kunskaper om språkutveckling får då stå tillbaka för enklare kurser. Enligt Högskoleverkets granskning som presenterades i mars 2005, framkom allvarliga brister i utbildningen. Högskoleverket menar att kurser i läs- och skrivutveckling bör vara obligatoriska för alla blivande lärare.

Två internationella undersökningar av läsförmågan hos 14-15-åringar har gjorts. Vid en jämförelse mellan IEA The International Association for the Evaluation of Educational Achievement och PISA Programme for International Student Assessment undersökningarna, låg Finland och Sverige 1991 högt upp på listan. År 2000 låg Finland fortfarande kvar på "guldplats" medan Sverige ramlat ned från en "bronsplats" till en nionde plats. I PISA undersökningen framkom det att 45 % av pojkarna och 27 % av flickorna aldrig läser på fritiden. Det tyder på att skolan har en viktig uppgift att skapa en lärandemiljö som uppmuntrar eleverna till läsning utanför skolan.

Ericson (2005) har intervjuat läsforskaren Fröjd i en artikel i Skolvärlden. Fröjd har i sin doktorsavhandling studerat läsförmågan och läsförståelsen hos elever i årskurs nio. Fröjd menar, att vi går en dyster framtid till mötes. Fröjd är starkt kritisk till betygssystemet, som han menar har urholkats på grund av att skolorna har ett hårt tryck på sig att godkänna så många elever som möjligt. Fröjd hävdar, att betygssättningen inte speglar elevernas faktiska läsförmåga och menar att en stor del av elever i år nio inte klarar kraven som ställs i år sex. När dessa elever kommer till gymnasiet, får de

svårt att tillgodogöra sig undervisningen på grund av att deras förkunskaper är otillräckliga. Han understryker att det är alldeles för sent att börja en grundläggande läsundervisning på gymnasiet. Enligt hans undersökning har andelen läskompetenta elever halverats och elever i lässvårigheter dubblats under en treårsperiod. Fröjd (a.a.) kopplar den försämrade läsförmågan i USA och Sverige till att dessa två länder också är de mest datortöta. Det är många timmars dataspel och TV-tittande som har konkurrerat ut boken. Hans uppfattning är att datorläsares strategier är snabb skumläsning och snabb belöning. Det är en stor skillnad på att läsa en bok som kräver en helt annan tankeutvecklingsprocess. Han menar att många ungdomar stannat av i sin kognitiva utveckling och tyvärr blir kvar på en allt för låg nivå. Enligt Fröjd (a.a.) har en del tonåringar en tankevärld likt ett barn i de yngre skolåren.

Nordin och Wallström (2005) har i Sydsvenska Dagbladet skrivit om en undersökning som LR (Lärarnas Riksförbund) gjort. Den visar att var femte elev (från årskurs sju till nio) aldrig läser en bok i skolan. Hit räknas ungdomsböcker, serietidningar och böcker om data/teknik. Det var 1168 elever i skolår sju, åtta och nio som svarade på enkäten. Den visade att 18 procent aldrig läser annat än läroböcker i skolan. Även på fritiden är intresset svalt för läsning. I samma undersökning ingick femton djupintervjuer med svensklärare. Lärarna beskrev sina svårigheter att kunna möta varje elev utifrån deras inställning till läsning och läsvana. Enligt lärarna hade mindre grupper gjort det möjligt att vara flexibel i arbetssättet och val av litteratur.

Myrberg (2001) har på uppdrag av Skolverket gjort en översikt om aktuell forskning om läs- och skrivsvårigheter. Där redovisas resultaten från "International Adult Literacy" (Skolverket 1996). Resultaten visar att Sverige ligger i topp, men trots detta klarar 20 procent av den vuxna befolkningen inte av att läsa och förstå en för dem obekant artikel i en dagstidning. Fem procent har så dålig läsförmåga att de inte klarar enkla texter. Myrberg förklarar detta genom att skilja på läskunnighet och läsförmåga, där läsförmågan är en högre nivå av läsning. Alla i Sverige är läskunniga, men alla har inte en tillräcklig läsförmåga på den nivå som vårt samhälle kräver. I Skolverkets nationella utvärdering NU- 03, framkommer också att läsförmågan försämrats och då framför allt läsförståelsen (Skolverket 2004).

Enligt PIRLS- undersökningen (Progress in International Reading Literacy) 2002 ligger Sverige långt under det internationella genomsnittet när det gäller att utveckla läsförståelse och lässtrategier för 9 – 10 åringar (Skolverket 2003). PIRLS är en komparativ och sedan år 2001 återkommande utvärdering av läskompetensen bland elever i skolår 3 och/eller 4 initierad av IEA.

I vårt arbete möter vi elever som har gett upp och som upplever läsningen som meningslös och tråkig. De uppger att de inte får ut något av det lästa och de har förlorat tilltron till sin förmåga att förstå vad de läser. Många uttrycker en negativ självuppfattning. För många elever är en god läsare det samma som en snabb läsare. Vi har erfarit att de flesta svaga läsare bygger upp en stor olust eller ängslan inför lässituationer och att de medvetet undviker att läsa. Eleven "glömmer" boken eller uppfinner andra strategier för att slippa konfronteras med sina tillkortakommanden.

Taube (2000) menar, att elever med läsproblem lätt hamnar i en ond cirkel. Misslyckandet i läsningen sprider sig till andra områden och eleven utvecklar en negativ självbild. Om och när eleven senare lär sig en automatisk avkodning har de

redan utvecklat ett passivt förhållningssätt, texten bearbetas inte och läsförståelsen blir lidande.

Vi stöter även på elever som läser flytande men utan förståelse. Är eleven medveten om läsningens funktion? På vilka sätt utnyttjar eleven sina lässtrategier om de nu har några? Hjalme (1999) framhåller vikten av elevens medvetenhet kring sin egen roll vid läsinläringen. Det är lärarens strävan att tillsammans med eleven få eleven aktiv i sitt sätt att lära.

Under ämnet svenska i kursplanen 2000 står:

Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter. Under mål att sträva mot står: Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven....stimuleras till att reflektera och värdera....utveckla sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag...utveckla sin förmåga att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor .Skolan måste ge alla elever en grundläggande förmåga att behärska språket och en tilltro till den egna förmågan. Den som inte erövrar denna förmåga kommer ohjälpligt att förbli utanför samhällsgemenskapen.

(Utbildningsdepartementet, 1998 sid. 96)

1.2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka elever i läsförståelseproblem, deras uppfattningar kring sin läsförståelse, samt deras syn på sig själva som läsare. Ur specialpedagogisk synvinkel vill vi närma oss elevernas tänkande kring sin läsförståelse. Genom att samtala med elever, vill vi öka medvetenheten om elevernas uppfattning kring sin läsförståelse och därmed utveckla och förbättra läspedagogiken i skolan. Arbetet syftar inte till att göra generella utsagor som gäller alla elever med läsförståelseproblem. Vårt fokus är elevers upplevelser av sin läsning, att se variationer och likheter som finns i deras sätt att resonera kring sin läsning.

1.3 Problemformulering

Utifrån vårt syfte har vi valt att studera elevens medvetenhet kring sin läsförståelse. Vår studie utgår från följande två frågeställningar.

- Hur resonerar eleverna runt sin egen läsning och sin läsförståelse?
- Hur gör eleven för att förstå det lästa?

1.4 Uppsatsens disposition

Kapitel 1 förklarar bakgrund och syfte med arbetet.

Kapitel 2 är en litteraturgenomgång där tidigare forskning inom ämnesområdet presenteras. Vi redogör för begreppen läskunnighet, läsförmåga och läsförståelse samt visar på några kartläggningsmetoder och läsförståelsemetodik. Två stora internationella

undersökningar om läsning och läsförståelse redovisas. Slutligen presenteras den sociokulturella teorin som en utgångspunkt för att belysa det pedagogiska förhållningssättet kring läsundervisningen.

Kapitel 3 presenterar den metod vi valt för att samla in det empiriska materialet. Vi beskriver tillvägagångssätt och de metodövervägande vi reflekterat över. Resonemangen som framkommit i litteraturgenomgången används för att förtydliga de val vi gjort.

Kapitel 4 redovisar resultaten av våra 15 elevintervjuer. Genom semistrukturerade intervjuer har vi fått fram hur eleverna resonerar och handlar när de läser. Vi har bearbetat och tolkat elevernas berättelser och sett likheter och skillnader i deras upplevelser av fenomenet läsning.

Kapitel 5 innehåller en diskussion där resultatet av undersökningen jämförs med den litteratur vi studerat. Vi redovisar där också några reflektioner vi gjort utifrån resultaten i vår undersökning.

Kapitel 6 består av en sammanfattning av detta arbete.

2 Litteraturgenomgång

Detta kapitel inleds med en presentation av begreppen läsförmåga och läskunnighet. Därefter presenteras olika lästeorier och faktorer som påverkar läsförståelsen. Två stora internationella undersökningar om läsförståelse och läsförmåga redovisas. Sedan beskrivs några arbets- och kartläggningsmetoder vi funnit intressanta utifrån vår frågeställning. Slutligen ger vi en sammanfattning av den socio-kulturella teorin där vi framför allt använt Vygotskijs förklaringsmodell om den proximala utvecklingszonen. Ur specialpedagogisk synvinkel anser vi denna teori betydelsefull eftersom den så klart beskriver hur väsentlig kommunikationen mellan elev och lärare är. Kunskapen växer ur dialogerna i samspelet med andra.

2.1 Läskunnighet och läsförmåga

Läsförmåga är den process när läsaren försöker förstå vad författaren till en text vill säga. Høien och Lundberg (1999) menar, att begreppet läsförmåga omfattar både avkodning och förståelse. Avkodning är förmågan att känna igen och uttala ord. Denna förmåga automatiseras vid en normal läsutveckling efter hand, så att läsaren frigör kapacitet till att förstå det som läses. Läsförståelsen hindras om det finns en svaghet i ordavkodningen eftersom läsprocessen vilar på båda delarna.

Läsförmåga är mer än läskunnighet och definieras enligt Skolverket (1996, s 13)

Förmåga att använda tryckt eller handskriven text för att:

- Fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer
- Kunna tillgodose sina behov och personliga mål
- Förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar (Skolverket 1996, s 13)

Läsförmåga är enligt denna definition långt mer än läskunnighet. En läskunnig person kan enligt UNESCOs definition från 1993 med förståelse både läsa och skriva en kort formulering om hennes/hans vardagsliv. Läskunnighet är således den lägsta nivån av läsning och som man antingen har eller inte har. Andelen personer med läs- och skrivsvårigheter är relaterad till yttre krav som ställs. De som för femtio år sedan lämnade skolan med god läsförmåga skulle kanske inte anses ha uppnått de krav som ställs idag (Myrberg, 2001).

För att läsförmågan ska utvecklas behöver den underhållas. Elever som går ut skolan med mindre god läsförmåga påverkas av sin negativa attityd till läsningen. De undviker miljöer som hör ihop med läsning. Svaga läsare anpassar sin läsförmåga till sin självskattade syn på läsning. De utmanar och utvecklar inte sin förmåga och är därför inte medvetna om sina brister. Enligt Skolverkets slutsats bör mätningar av läsförmågan spegla läskrav i många olika situationer, med många olika typer av texter både samhällets krav samt personliga behov.

Positiva upplevelser av läsning däremot gör att eleven senare i det vuxna livet hamnar i miljöer där läsningen blir utvecklande istället för avstannande, menar Skolverket (1996).

Allard, Rudqvist och Sundblad (2001) betonar, att de faktorer som samverkar när vi läser bildar vår läsförmåga. Författarna beskriver att god läsförmåga bekräftas av engagemang och att läsaren känner sig hemma i innehållet. När läsaren fokuserar på innehållet är läsaren inte medveten om att han/hon läser. Fenomenet läsning blir då en automatiserad process.

2.1.1 Perception

Synperception är inte enbart en fråga om ögats förmåga att ta emot och skicka vidare en sinnesretning. Det är i hög grad ett samspel mellan det egna tänkandet och ögat, alltså en tolkningsprocess där tanken i regel har företräde och avgör vad som ska ses. Nedanstående figur beskriver hur vi faktiskt kan se det som inte finns, tack vare vår förmåga att tolka och beskriva verkligheten. Först uppfattar vi figuren som några meningslösa streck, men om figuren vrids 90 grader åt vänster syns bokstaven **E** tydligt, kanske också konturlinjerna som inte finns!

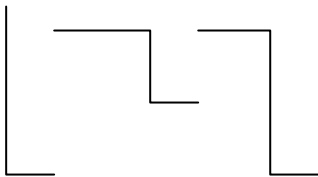


Fig. 1. Avläsning är en tolkningsprocess, samspelet mellan ögat och tänkandet.
(Figuren återgiven efter Allard & Sundblad, 1990, s.20.)

Figuren är ett exempel på hur tankeprocessen styr själva avkodningen av det lästa. Perceptionen styrs av många faktorer, även av emotionella, som till exempel upplevelsen av att vara en dålig läsare. Perceptionssvårigheter kan således handla lika mycket om en dålig självbild eller andra känslomässiga problem. Avkodning handlar inte enbart om ögats förmåga att registrera sinnesintryck, utan är en process och ett samspel mellan tänkandet och synen (Allard & Sundblad, 1990).

Vid högläsning ligger ögonen en bit före rösten på textraden. Medan vi läser ordet högt fixerar ögat samtidigt ett annat ord längre fram på raden. Avståndet mellan fixeringspunkten och uttalet kallar Åkerblom (1988) för öga-röstvidd. Beroende på läsarens ålder, läsförmåga och textens genre varierar öga-röstvidden, som mäts i antalet bokstäver eller antalet ord. Öga-röstvidden är ett mått på den textmängd som är lagrad i läsarens korttidsminne för bearbetning och tolkning. Skillnaden mellan elever med god läsförmåga och sämre läsförmåga kan skilja på åtta ord i öga-röstvidd. En elev med dålig läsförmåga flyttar inte ögonen från det ord som läses förrän han/hon uttalat det. Öga-röstviddens storlek är således

viktig för läsförståelsen. Att ligga en bit före med ögonen hjälper läsaren till att bestämma uttal och betydelse i det lästa. Monoton läsning utan intonation visar på att öga-röstvidden är för liten samt att det finns svårigheter med förståelsen.

Arnqvist (1993), exemplifierar detta genom att beskriva hur en individ kan läsa mellan två och sex ord efter det att ljuset släckts. Det visar hur relationen mellan orden i en mening gör det lättare att läsa. Han pekar på vikten av semantik vid läsning, det är mycket lättare att läsa ordet "lärare" om det föregåtts av ordet "undervisning".

2.1.2 PISA undersökningen

PISA är ett internationellt projekt med 32 deltagande länder. I studien ingår läsförståelse, matematik och naturkunskap. Skolverket har ansvaret för projektet som påbörjades 1998 och kommer att pågå till år 2006 (Skolverket 2001).

Syftet med undersökningen är att undersöka hur femtonåringar är rustade för att möta framtiden som vuxna, det vill säga att förstå, tolka, reflektera och att lösa problem. I undersökningen framgår också vilka undervisningsstrategier som gör det möjligt för att eleverna ska uppnå de önskade utbildningsmålen. Undervisningen belyses utifrån vad eleven rapporterar. I dagens informations- och teknologisamhälle är det viktigt att kunna förstå och kritiskt granska information samt använda sina kunskaper i olika sammanhang. I PISA:s utvärderingsmål finns i viss mån likheter med den svenska läroplanen.

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94 Utbildningsdepartementet, 1998) anges att

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. (Utbildningsdepartementet, 1998 s. 7).

PISA 2000 mäter fem aspekter av läsförståelse:

- Skaffa sig en allmän förståelse
- Söka information
- Göra tolkning
- Reflektera över en texts innehåll
- Reflektera över en texts form

Elevernas resultat av läsförmågan utvärderas i tre kategorier. Kategorierna är informationssökning, tolkning och reflektion.

- Med informationssökning menas förmågan att finna relevant information i en löpande text.
- Med tolkning anses förmågan att förstå en text och kunna dra slutsatser från hela texten eller delar av den.
- Med reflektion menas förmågan att kunna jämföra en text med egna erfarenheter och kunskaper.

En automatiserad ordigenkänning, god förmåga att tänka och dra slutsatser, ett stort ordförråd samt förförståelse av texten är förmågor som behövs för att förstå det lästa.

Resultatet visar att flickorna presterar bättre än pojkarna. Förmågan att relatera en text till egna erfarenheter, kunskaper och åsikter bör därför uppmärksammas hos pojkar. Sverige tillhör den tredjedel av länder som har de största prestationskillnaderna mellan flickor och pojkar. Finland, Kanada och Nya Zeeland har bättre läsresultat än Sverige. I PISA undersökningen, till skillnad från andra internationella forskningsprojekt analyseras samma elevs kunnande i både läsförståelse, matematik och naturvetenskap.

2.1.3 IEA undersökningen

I den internationella IEA-studien "Reading Literacy" jämförs läsförmågan i olika länder hos 9-åringar och 14-åringar. Läsförmågan i undersökningen innefattar avkodning, förståelse och tänkande på högre nivåer. I Sverige medverkade ca 17000 elever i skolor 3 och 4, deras föräldrar, deras lärare och skolledare vid 365 skolor. IEA undersökningen är den största läsundersökning som hittills genomförts (Skolverket 2003).

Testet bestod av tre olika delar:

- Förmågan att uppfatta och förstå skönlitterära texter som ger underhållning och emotionell underhållning
- Förstå sakprosa och faktatexter, texter som beskriver och förklarar
- Förmågan att använda strukturerad information såsom kartor tabeller och diagram

IEA undersökningen som genomfördes 1990-91 visar hur intresse och läslust hänger ihop. En viktig skillnad mellan länder vars elever har god läsförmåga och länder som inte når så goda resultat visar att elevens uppfattning om hur man blir en bra läsare spelar roll. En bra läsare tycker om att läsa och är intresserad av det lästa. Läslusten i läsundervisningen bör framhållas och prioriteras framför läsfärdigheten, anser Skolverket (1996). IEA-studien visade att i samtliga deltagande länder läste flickorna bättre än pojkarna.

2.2 Lästeorier

Lundberg (1995) menar, att för att bli en god läsare krävs det att ordavkodningen sker med hög hastighet och med exakthet. Processen ska ske automatiskt, det vill säga att den sker utan viljemässig kontroll eller styrning. Avkodningen är en färdighet som efter mycket träning sker automatiskt. När avkodningen automatiserats kan den mentala aktiviteten helt ägnas åt läsförståelsen. Lundberg menar vidare att det inte finns några generella vetenskapligt grundade föreskrifter för hur en dålig ordavkodningsfunktion kan åtgärdas. Precis som inom alla andra områden gäller det att träna mer på de områden där det finns sämst naturliga förutsättningar. "Det finns i grunden bara ett sätt att lära sig läsa på – genom att läsa" (sid. 77).

Enligt Hjalme (1999) finns det två läs- och skrivinlärningsansatser som debatterats livligt under 1970 och 1980-talet. Den syntetiska läsinlärningsmetoden (ljudmetoden)

sker utifrån alfabetets bokstäver och visar på sambandet mellan ljud i talat språk och alfabetets bokstäver. Delarna fogas samman till en helhet. I den analytiska läsinlärningsmetoden (helordsmetoden) betonas betydelsen och utgångspunkten är då texten där inlärningen av bokstäver sker genom analys. Från helheten, som kan vara ett ord, en mening eller en text, analyseras delarna fram. Helheten och förståelsen utgör grunden i den förståelseinriktade metoden. Hjalme (a.a.) framhåller, att avkodningsfärdigheten och läsförståelseförmågan är nödvändiga ingredienser oavsett vilken metod som används.

Längsjö och Nilsson (2004) anser, att begreppen del och helhet inte kan liknas vid och jämföras med begreppen syntetisk och analytisk. Författarna frågar sig vad det är som utgör helheten som ska analyseras, och delarna som ska bilda syntes. Begreppen syntetisk och analytisk, är termer som hör ihop med läsinlärningen. Inom forskningen finns det delade meningar vad gäller begreppen. Längsjö och Nilsson (a.a.) menar vidare att debatten kring begreppen är mer förvirrande än klargörande. Skolan bör använda sig av varierande metoder för att kunna möta olika elevers behov. Istället borde synen på kunskap och lärande vara det viktiga för att nå ett gott resultat. Pedagogens språksyn är avgörande för hur läsprocessen utvecklas. Keene och Zimmermann (2003) understryker att läsinlärningen är beroende av hur medveten läraren är om läsprocessens ingredienser och om varje elevs tänkande och behov som läsare. I den första läsinlärningen är det viktigt att inte avkodningen, med fokusering enbart på bokstav och ljud, blir det primära målet för eleven.

Längsjö och Nilsson (2004) ser däremot en fara med att endast låta eleverna använda sig av texter utan att förstå sambandet mellan ljud och bokstavstecken. Risken finns att eleven då kommer att sakna förmåga för att tränga in i läsvärlden på egen hand. Läsarens självuppfattning i läsning är då i farozonen. Ljudningen är en strategi som kan hindra läsningen. Elever som har svårt att läsa och skriva behöver strategier för att ta hjälp av sammanhangen och inte tvingas lita till avkodningen. Den får inte bli det mest betydelsefulla vid läsinlärningen, då eleverna kan uppfatta tekniken som det viktiga i läsningen. Reading literacy är ett begrepp som betyder elevers förmåga att se meningen i olika sorters texter. Eleven läser både för nöjes skull och för att lära. Läsningen blir då en konstruktiv och interaktiv process där läsaren använder sig av medvetna lässtrategier för att kunna reflektera.

Litterat läsande är enligt Allard, m.fl., (2001) när läsaren kan dra slutsatser utan att det finns i läsarens erfarenhetsvärld. Det avser också ett abstrakt och hypotetiskt tänkande. Faktatexter i läroböcker förutsätter ofta ett litterat läsande. Det gäller att kunna omtolka ord och begrepp till något förståeligt eller till sin erfarenhetsvärld. Yrkeslivet kräver och förutsätter litterata människor.

2.3 Läsutveckling

Enligt Høien och Lundberg (1999), genomgår läsningen fyra olika stadier:

- Pseudoläsning
- Logografisk läsning
- Fonologisk läsning
- Ortografisk läsning

Høien och Lundberg (a.a.) menar vidare att under pseudoläsningen är det viktigt att ge läsaren goda förebilder. Genom att läsa högt och berätta sagor för barnet, ges den unge läsaren tillfällen till att sedan härma och låtsasläsa i de böcker som den hört läsas. Det är viktigt att förmedla att det är roligt att läsa. När barnet kan urskilja orden som bilder, den logografiska läsningen, ”läser” de utan att de behöver känna till den alfabetiska principen. De ritar sitt namn och vet inte varför just de bokstäverna ingår. Känslan av att kunna läsa är viktig i detta stadium. Läsglädjen gör att de upptäcker fler och fler ljud och att de då får mer och mer stöd i att känna igen orden. Den fonologiska läsningen innebär att den unge läsaren nu är på väg mot att upptäcka den alfabetiska koden, det vill säga sambandet mellan bokstav och ljud. Här är det nödvändigt att befästa sambandet mellan alla ljud och deras bokstavs-symboler så att de kan gå vidare i sin läsutveckling. Grunden läggs nu för läs- och skrivinläringen och det är av yttersta vikt att det enskilda barnet få ta all den tid som behövs för detta. Det är mycket att komma ihåg för arbetsminnet, som har olika kapacitet hos olika individer. Den fonologiska läsningen innebär att barnet måste behärska

- skillnaden mellan olika ljud i tal
- bokstävernas namn och utseende
- hur bokstaven låter och hur den ser ut
- alla ljuden i ett ord
- ljudens inbördes ordningsföljd
- sammanljudningen
- förståelsen av ordet

Høien och Lundberg (a.a) betonar att många elever klarar detta med hjälp av informella samspel med någon vuxen, medan andra har större behov av en planmässig fonologisk träning. Under det ortografiska stadiet av läsutvecklingen, lär eleven sig känna igen ändelser, böjningar, förstavelser och ordstammar. De kan se dessa som helheter och vet hur de används i olika ord. Efterhand automatiseras läsningen, eleven ser ett ord många gånger och bygger upp en ortografisk minnesbild som kan plockas fram nästa gång ordet dyker upp. Det ortografiska ordförrådet skapas i långtidsminnet, vilket medför att läsningen går allt snabbare. Detta innebär att allt mindre energi går åt för själva ordavkodningen och läsaren kan i stället ägna sig åt innehållet och förståelsen av det lästa.

Lundqvist (1995) delar in läsutvecklingen i följande stadier:

- Den mekaniske läsaren, som ser sambanden mellan språkljud och tecken och kan foga samman dem till ord och meningar.
- Den automatiska läsaren, som har automatiserat avkodningen men stannar upp inför okända ord och begrepp i texten.
- Den begrundande läsaren, som ser en djupare mening i det lästa och förstår skillnaden mellan det ytliga och de bakomliggande tankarna i en text.
- Den skapande läsaren, som nått en insikt om att skönlitteraturen också är konst.

Hadenius hänvisar i en artikel i *Forskning och Framsteg* (2003), till en doktorsavhandling framlagd av Kristina Danielsson vid Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet. Danielsson har följt 50 nybörjarläsare och analyserat deras läsutveckling. I Danielssons undersökning framkommer det tydligt att de unga läsarna använder sig av flera olika strategier parallellt. Det visar sig att läsarna kan ha svårigheter med vilka ord som helst. Danielsson menar, att läsutvecklingen inte är en stegvis process, utan att barnen både ser ordet som bild samtidigt som de kan ljuda ord som är långa, okända eller har en ovanlig stavning. Detta förekommer även när barnet har kommit långt i sin läsutveckling, påpekar Danielsson, som med dessa resultat går emot den tidigare forskningen om läsutvecklingens olika stadier.

2.3.1 Lässtrategier

Erfarna läsare vet när de begriper och inte begriper vad de läser, anser Keene och Zimmermann (2003). De använder strategier för att underlätta förståelsen. Høien och Lundberg (1999) refererar till en undersökning av Backman m.fl. från 1984, som visar att goda läsare varierade sin läshastighet med upp till 50 % när man jämförde lätta och svåra texter.

Rutinerade läsare

- använder tidigare kunskaper för att tolka texten
- fokuserar sig på textens viktiga tankegångar
- gör inferenser, använder förkunskaper för att dra slutsatser, kritiskt granska
- återberättar
- hoppar över det som är svårt, läser om och läser högt

Goda läsare anser Smith (1986) kan identifiera bokstäver och ord samt förstå betydelser. Sett ur de tre perspektiven sker de åtskilda från andra. Vi läser ord utan att läsa bokstäver och betydelser utan att läsa ord. När koncentrationen riktas på betydelsen sker ofta avläsningen mer korrekt vid högläsning.

Smith säger vidare att det som är typiskt för svaga läsare är att de är passiva och inte varierar läsningen utifrån vilken typ av text de ska läsa.

Svaga läsares strategier

- ljudar
- gissar
- ställer inga frågor om de inte förstår
- undviker läsning

Taube (2000) visar, att elever i inlärnings svårigheter ofta använder sig av ineffektiva strategier utan målinriktad motivation. Eleverna kan inte uppskatta sina starka respektive svaga kognitiva sidor och är inte heller medvetna om vilka krav som ställs inför uppgiften. Åkerblom (1988) menar, att detta handlar om elevens egen definition på vad läsning är, vilket oftast är att kunna återge en text korrekt. Lästekniken blir då det primära, istället för en förståelse om vad texten handlar om.

2.3.2 Metakognition

Med metakognition menas att individen är medveten om sina egna tankeprocesser och att dessa också kan styras. Under läsningens gång kontrollerar läsaren sin förståelse av texten. Om läsaren inte förstår så vet hon också varför. Läsaren använder sig av olika strategier för att nå fram till en förståelse (Åkerblom, 1988). En del barn är dock inte medvetna om att de förstår eller inte förstår vad de läser, menar Keene och Zimmermann (2003).

Reichenberg (2005) talar om begreppet aktiv läsning, vilket innebär att eleverna har kunskaper om hur och varför man ska använda vissa strategier när man läser. De kan anpassa sin läsning, från skumläsning till en noggrann läsning, beroende på textens genre. De utvecklas också i sin läsförståelse genom att till exempel gå tillbaka i texten om de inte förstått, försöka lista ut betydelsen av okända ord och uttryck med hjälp av sammanhanget. Tidigare kunskap revideras då nya och övertygande argument dyker upp och eleven blir medveten om brister i sin tidigare uppfattning i olika frågor. Reichenberg menar att den aktiva läsningen inte kommer spontant utan att den kräver vägledning.

Aktiv läsning innebär att läsaren kan anpassa sin läsning efter textens krav, att eleven är medveten om han/hon förstår texten eller inte. En sådan kognitiv självkänedom är ofta bristfälligt utvecklad hos svaga läsare. Det kan ibland bero på elevens självuppfattning menar Lundberg (1995).

Metakognition och självbild har enligt Lundberg ett nära samband. Tror inte eleven på sin egen förmåga att lära sig något och saknar det kognitiva mod som kan behövas när han/hon ger sig in i en text brister självförtroendet. Skolan ska skapa betingelser så att eleven själv tar ansvar och blir medveten om sitt sätt att lära. Pedagogen ska ta reda på i vilken utsträckning eleverna förstår det de läser och vilken typ av förståelseproblem som dominerar hos eleven. När en ovan läsare läser en text utan förförståelse hamnar han/hon i en mekanisk avläsning. Detta medför att tilltron till läsningen blir störd och elevens självtillit kan skadas, menar Allard m.fl., (2001).

Lärare och forskare menade förr att textförståelse handlade om att direkt återge vad en text handlade om istället för att begripa en text. Vid samtal kring texten tar pedagogen reda på vad eleverna tänkt på medan de läste. Därigenom utvecklar eleverna en medvetenhet om tankeprocessen under läsningen (Keene & Zimmermann, 2003).

2.3.3 Inferens

Inferens, betyder på latin ”sätta in” eller ”föra in” (NE -1992). Enligt Åkerblom (1988) är det förmågan att förstå vad författaren vill ha sagt utan att han eller hon behöver explicit säga det. Med andra ord handlar det om förmågan att läsa mellan raderna. Denna förmåga är enligt Åkerblom (1988) och Smith (1986) en av de allra viktigaste förmågorna för att förstå vad som sägs i en text. Smith menar att förmågan att ställa relevanta frågor till en text och att veta var i texten svaren finns, helt är avhängigt hur bekant man är med läsmaterialet och vad syftet är med läsningen.

Franzén (1993) har undersökt hur goda läsare i årskurs 5 går tillväga vid inferensläsning. Läsaren använder sig av två modeller samtidigt, top-down-processen och bottom-up-processen. Med top-down modellen använder sig läsaren av förväntningar på vad texten handlar om samt sammanhanget och med bottom-up modellen bearbetas textens ord för ord. Läsare med avkodningsproblem koncentrerar sig ofta på de enskilda orden. En god läsare däremot tar hjälp av sammanhanget och yttre ledtrådar för att förstå det lästa. Tolkning av texter sker med hjälp av läsarens bakgrundskunskaper och erfarenheter. Det betyder att olika personer inte uppfattar och förstår texter på samma sätt.

Förmågan att integrera textinformation med bakgrundskunskaper är inte utvecklad hos de svaga läsarna. För att kunna besvara inferensfrågor behöver elever strategier och instruktioner för att klara det. Franzén menar, att bakåtriktade inferenser endast kan göras under läsningens gång medan framåtriktade även kan göras efter avslutad läsning. Enligt Franzén finns det två sätt att lära lässvaga elever att göra inferenser. Eleven får fundera på om svaret finns inom dem eller om det står i texten. Detsamma gäller elevens bakgrundskunskap och medvetenheten om vad som hör ihop med textens innehåll.

2.3.4 Schema

Schemateorin är starkt förankrad i de pedagogiska strategierna kring läsinläringen. Teorin innebär att läsaren förstår texten genom att ha olika förförståelsemodeller. Under läsningen kan läsaren aktivera tidigare inlärd generella textstrukturer. Genom att diskutera textens tema i förväg, rekonstruera händelseförloppet i berättelsen, göra tankekartor och utveckla begrepp som förekommer i texten, utvecklas läsarens olika scheman (Myrberg, 2001).

Myrberg nämner i sin forskningsöversikt kritik som riktats mot schemateorin. Han hänvisar till Sadoski, Paivo och Goetz, som 1991 utvecklade dual *coding theory*. Enligt denna modell skapas en helhetsbild bestående både av emotionellt och kognitivt innehåll under läsningens gång. Mot denna helhetsbild strömmar den språkliga texten, där den också jämförs och assimileras. Dessa båda textrepresentationer är funktionellt oberoende av varandra men kan också samverka. Interaktionen mellan de två representationerna utvecklar inläring, förståelse, minneslagring och åtkomst.

Vidare hänvisar Myrberg till Carver som 1992 starkt kritiserar schemateorin. Carver för fram *reading theory* som en bättre modell för att förklara skillnader i läsförståelse. Teorin riktar fokus på olika läsarbeteende och förklarar textförståelse utifrån läsförmåga, tillgänglig lästid, läshastighet och textens svårighetsgrad. Carver har också visat att effekten av förkunskap på textförståelse är mindre än effekter av läsförmåga.

När vi tillför ny kunskap inordnas denna i en kategori som redan är känd för oss. Ord som är okända för oss och inte kan sorteras eller relateras till en passande kategori som redan finns, blir då obegripliga för oss. För att tillföra nya kategorier krävs att texterna som används och läses bygger på elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter anser Åkerblom (1988).

Förmågan att aktivera scheman och göra inferenser står i ett nära förhållande till varandra menar Franzén (1993). Långtidsminnet aktiveras i inferensprocessen när erfarenheter och bakgrunds- och omvärldskunskapen plockas fram ur minnet.

2.4 Läsförståelse

Läsningen startar i förförståelsen som gör det lättare att strukturera och bearbeta texten. Elevernas läsförmåga är beroende av den semantiska läsförståelsen, förståelsen att kunna aktivera bakgrundskunskaper, göra inferenser, att läsa mellan raderna, och dra slutsatser för att få den optimala läsförståelsen, framhåller Allard m.fl., (2001).

Ett tydligt tecken på god läsförståelse är att läsaren korrigerar sig själv vid felläsning. Entonig läsning eller läsning utan korrigerande kan vara ett tecken på läsning utan förståelse. Det kan också bero på att texten är ointressant för eleven eller att eleven saknar förförståelse. Barn som lär sig läsa själva hamnar inte, enligt Allard m.fl., (2001) i mekanisk avläsning. För de självlärda betyder orden något och texten blir för dem betydelsefull. Detta borde vara en självklarhet i läsundervisningen, att läsa för att förstå.

Abstrakta läromedelstexter saknar förankring och verklighetsanknytning hos eleverna. Eleverna får inget sammanhang eftersom ord, termer och satser inte finns i elevens erfarenhetsrum, menar Allard m.fl., (2001). Det finns inget svårare för eleven än att tala om att han/hon inte förstått det lästa. För eleven blir läsningen då lätt en isolerad teknik.

Reichenberg (2004) anser, att koncentrerade läromedelstexter saknar information om orsakssamband, sådan information som underlättar läsförståelsen. Både innehåll och meningsbyggnad koncentreras. Texten har många satsförkortningar, svagare textbindning och ofta ett stort antal substantiv. Läromedelstexter ställer krav på läsarens medvetenhet om att reflektera och göra egna kopplingar för att förstå innehållet. Elever som läser med ett passivt förhållningssätt blir osäkra på hur de ska hantera texten. Dessa elever kan vara svåra att upptäcka eftersom de ofta inte har problem med avkodningen. Skolan idag uppmärksammar inte elever med läsförståelseproblem lika mycket som elever med specifika lässvårigheter och med diagnosen dyslexi. För att läsaren och texten ska kunna bli ett par och ha glädje och nytta av varandra, krävs bättre läsare men för att åstadkomma detta krävs det också bättre texter.

Keene och Zimmermann (2003) menar, att förståelse är en social process. Läsförståelse lärs in tillsammans mellan lärare och barn. Medan andra forskare pratar om förkunskaper, hävdar Keene och Zimmermann att det är viktigt att föra in sina egna liv i texten och förse den med nya betydelser. Vidare menar författarna, för att förbättra barns läsförståelse hjälper inte övningsböcker med läsförståelsefrågor för att kontrollera elevernas förståelse. Detta utvecklar inte lusten till att läsa och förstå en text. Keene och Zimmermann påpekar vidare, att lärare själva måste vara väl förankrade och praktisera egna strategier vid sitt läsande innan de kan föra barnen till förståelsens strategier. Våra kunskaper och erfarenheter ordnar och strukturerar vi utifrån känsla, tanke och handling.

Smith (1986) hävdar, att läsförståelsen inte handlar om den tryckta texten utan om den betydelse som läsaren tillför den. Betydelsen finns inte i textens ytstruktur, skriftspråkets synliga tecken, utan läsaren använder sina tidigare kunskaper till att

tillföra mening i det lästa, en så kallad djupstruktur. Grunden för all förståelse är den teori som var och en anammat och sedan bär inom sig. Denna teori utvecklas och utsätts ständigt för förändringar i interaktioner med omvärlden. Den förutsäger händelseförlopp i tillvaron och gör den begriplig för var och en. Den som befinner sig i en situation där det inte går att relatera till den egna teorin om världen, kan heller inte få någon förståelse eller sammanhang i sin läsinlärning. Förståelse vid läsning handlar om att ställa frågor och få frågorna besvarade. Förmågan att ställa frågor på texten beror på hur bekant eleven är med läsmaterialet, anser Smith.

Förmågan att tolka tal, den impressiva förmågan, visar sig ha samband med läsförståelsen. Även ordförrådet och att kunna bilda meningar har betydelse för god läsförståelse, menar Bjar och Liberg (2003). Dålig språkförståelse och litet ordförråd är riskfaktorer som kan vara svåra att upptäcka hos eleven på ett tidigt stadium. För att komma tillrätta med problemen och hjälpa eleven, gäller det att hitta grundorsaken till svårigheten att kunna förstå det lästa.

2.5 Kartläggning

Høien och Lundberg (1999) menar att det är viktigt att klargöra vilket syftet är med att använda olika pedagogiska tester. En generell kartläggning kan användas för skolpolitiska beslut på nationell eller lokal nivå och då är den enskilda individens resultat av underordnat intresse. Det kan finnas önskemål om att synliggöra omfånget av lässvårigheter i en kommun för att kunna bedöma resurstilldelningen. Kartläggningen kan också innebära att följa en utveckling under en tidsperiod för att se om insatta åtgärder varit effektiva. Diagnostiska prov på individnivå har syftet att visa individens starka respektive svaga sidor. Med hjälp av testresultaten kan pedagogen få vägledning till det fortsatta pedagogiska arbetet. Det gäller också för pedagogen att vara uppmärksam på en del relaterade symptom som direkt eller indirekt påverkar läsningen negativt. Det kan till exempel vara den dåliga ordavkodningen, det dåliga ordförrådet, den dåliga självbilden eller metakognitiva problem som stör läsförståelsen. Även sådana faktorer som impulsivitet och uppmärksamhet kan påverka elevens läsförståelse. Høien och Lundberg understryker att varje elev är unik och att pedagogen alltid måste närma sig varje enskild elev med flexibilitet och insikt. Det råder inget tvivel om att kartläggningen måste vara en kontinuerlig process för att se hur det pedagogiska upplägget verkar. Utmaningen för pedagogen blir att hitta undervisningsformer som kan balansera rätt mellan insats och utbyte. Förutsättningen för att hitta detta är att det finns en god kunskap om den enskilde elevens sätt att lära och elevens intressen.

Figuren nedan illustrerar det komplexa förhållandet som råder mellan insats och nytta i läsprocessen.

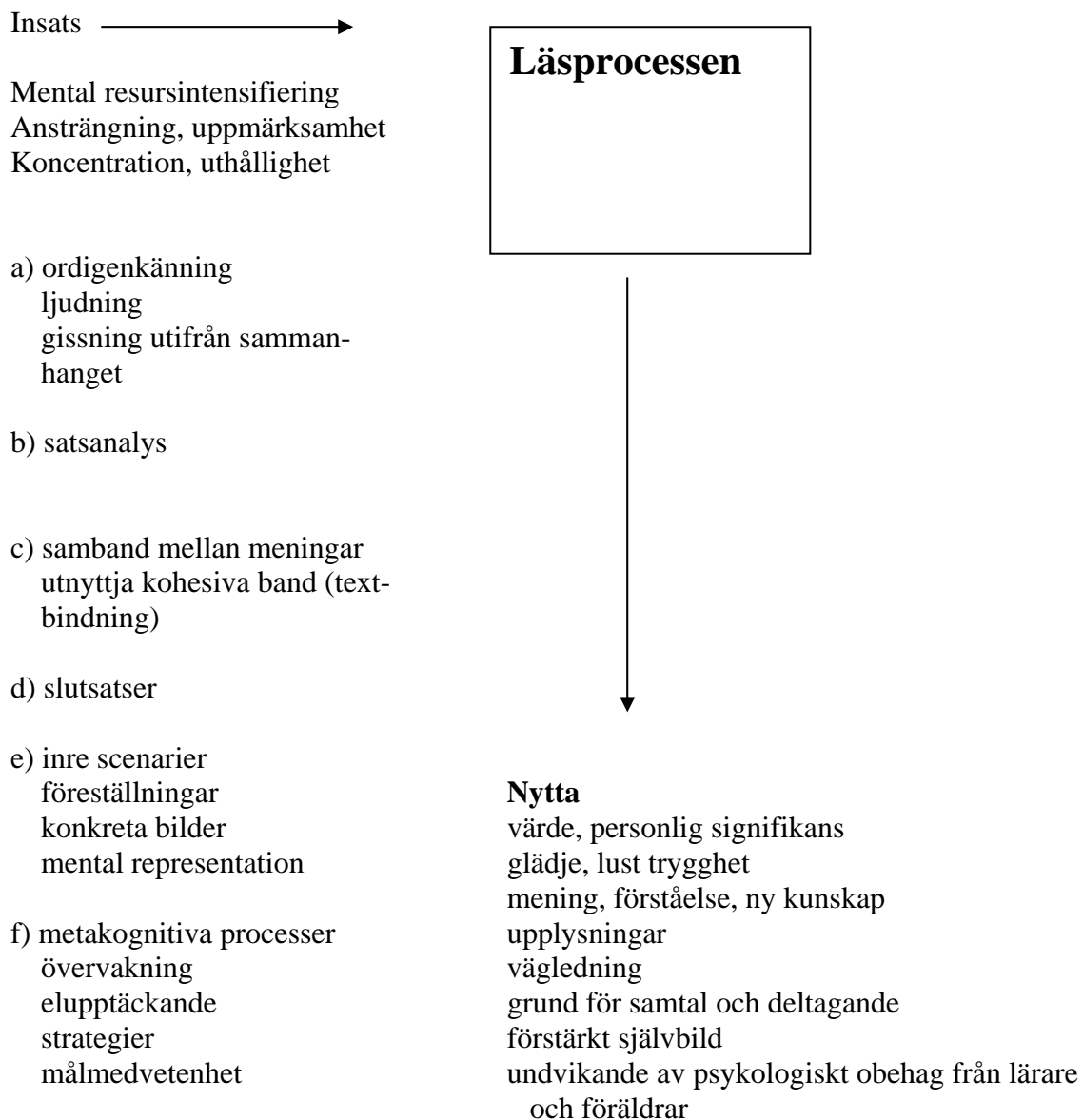


Fig 2. Balans måste råda mellan insats och utbyte i läsundervisningen
(Figuren återgiven efter Høien & Lundberg, 1999, s. 322.)

Bjar och Liberg m.fl (2003) menar, att det är av största vikt att ta reda på vad elevens läsförståelseproblem beror på. Det gäller att lyssna på eleven när han eller hon läser, både löpande text, ”riktiga” ord och ”nonsensord”. De primära symptomen hos elever med läsförståelseproblem är oftast svårigheter med ordavkodningen. Genom att läsa en text högt för eleven kan problemet med ordavkodningen undanröjas. Läsförståelseproblemet kan även ha en andra orsaker, som bristande omvärldskunskaper och erfarenheter, okända ord i texten eller en krånglig

meningsbyggnad. Läraren gör i sitt arbete dagligen kartläggningar genom att lyssna och samtala kring det lästa.

Høien och Lundberg (1999) menar, att kartläggning av högläsningen är betydelsefull. Texter med varierande svårighetsgrad bör användas för att studera hur svårighetsgraden inverkar på lästempo och läsförståelse. Under högläsningen bör pedagogen uppmärksamma om läsaren ljudar, bokstaverar, tvekar, tar pauser, gissar eller läser entonigt. För att undersöka i hur hög grad eleven använder textinnehållet för att stödja avläsningen, kan en jämförelse göras mellan avkodning av enstaka ord och sammanhängande text.

I lästester är läshastigheten ofta avgörande för att bedöma en elevs läsförmåga. Läshastigheten vid läsning med förståelse är alltid beroende av förförståelsen understryker Allard m.fl., (2001).

Lundberg (1995) anser att förståelseproblem kan bero på svårigheter med

- avkodningen
- automatiseringen
- syntaktiska strukturer
- innebörden av ord
- bakgrundskunskaper
- relatera den kunskap de har till textens innehåll

Arnvist (1993) beskriver att vanliga svårigheter med läsförståelsen visar sig genom att eleven inte

- plockar ut det väsentliga ur en text
- tappar bort helheten, fäster sig vid detaljer
- läser inte om en svår text
- ställer inte frågor om texten
- märker inte felaktigheter i texten
- upptäcker inte att de inte förstår

Allard m.fl., (2001) har utvecklat ett schema för kartläggning av elevens läsutvecklingsstadier och individuella läsprofil. Syftet med schemat är att vara ett redskap för läraren vid uppföljning och stöd av elevens läsutveckling.

2.6 Läsförståelsemetodik

Chambers (1993), engelsk barn- och ungdomsförfattare och före detta lärare, har tillsammans med en grupp kolleger arbetat fram ett läspedagogiskt arbetssätt. Han menar att genom att diskutera runt skönlitteratur, reflekterar barnen över innehållet och omedvetet lär de sig göra inferenser (läsa mellan raderna). Chambers talar om "läsandets drama" (s. 13). Första akten i dramat är valet av bok. Läsandet innebär något mer än bara läsa ord för ord i en text. Läraren gör eleverna delaktiga i läsandets drama genom val av bok, tid för att läsa samt låta eleverna reagera och ge respons under

boksamtalet. Enligt Chambers ska läsaren ta in världen utanför, ta verkligheten till hjälp, för att upptäcka mönstret i texten. Chambers poängterar den vuxnes viktiga roll i läsfrämjandet och menar att vuxenstödet är det nav som får läsandets hjul att snurra. Mönstret i texten är de samband som en författare inte förklarar utan läsaren själv får upptäcka. Det är ett viktigt sätt för att underlätta läsförståelsen menar Chambers. I boksamtalet medvetandegörs tankar och känslor genom att fundera och reflektera över vad läsaren själv menar. Läraren uppmanar eleverna att berätta genom att ställa frågan: *Jag undrar*, översatt från engelskans *Tell me*. Boksamtalet uppstår när flera personer samtalar kring en bok de har läst. Läsning är en handling som utöver själva läsandet av en bok, även innefattar respons och reaktioner på de upplevelser en person får genom läsningen. Samtalet delas in i tre olika rubriker.

- *Utbyta entusiasm*, samtalet utgår från gillande eller ogillande.
Vad är det som gör att vi läser vidare?
Vad är det som gör att vi vill sluta att läsa?
- *Reda ut frågetecken*, samtalet kretsar kring det som var svårt och obegripligt och läraren klargör sammanhangen tillsammans med eleverna.
- *Utbyta kopplingar*, samtalet handlar om att se olika mönster och sammanhang. Eleverna görs medvetna om språkliga mönster, stil, form och berättarteknik

Chambers (1993) framhåller, att ett resonemang kring var och en av punkterna gillar, ogillar, frågetecken och mönster är betydelsefullt för att göra begreppen bekanta inför ”Jag undrar” – samtal. Chambers betonar att läraren ska hjälpa eleverna att själva uttrycka sig. De ska förstå att svaren finns inom dem och uppleva hur de uppfattar texten, ”Barnen ska hitta källan till sitt vetande” (s. 76). Boksamtalet är inte enbart att berätta för varandra. Det är en mycket mer kollektiv aktivitet, eftersom många drivkrafter och funktioner arbetar samtidigt. För att kunna samtala på ett bra sätt, är det viktigt att ha kännedom om det komplicerade nätverk av talandets motiv vilket belönar vårt lyssnande.

Chambers menar att det finns fyra olika sätt att säga något:

1. Att säga något för sin egen skull - vilket innebär en hjälp för oss att klargöra vad vi menar.
2. Att säga något till andra - vilket innebär att andra tolka vad vi sagt och hjälper oss att förstå bättre.
3. Att säga något tillsammans - vilket innebär att tillsammans med andra försöka reda ut sådant som är för svårt att förstå på egen hand.
4. Att säga något nytt - vilket innebär att känna lust och glädje över att kunna formulera något eget.

Lundqvist (1995) understryker vikten av att läraren är väl insatt i den bok som ska diskuteras inför boksamtalet. Vidare påpekas att det är nödvändigt att begränsa antalet elever som ingår i diskussionen så att alla elever kan komma till tals.

Bjar och Liberg (2003) betonar, att samtalet kring texter även för de yngre barnen främjar läsförståelsen. Författarna menar att redan som ettåring kan barnet delta i lässamtal. Den vuxne samtalar kring texten, vad som hänt innan och vad som kan komma att hända. Barn som kommer i kontakt med och deltar i läs- och skrivsammanhang lär sig att umgås med böcker. Genom att samtala om vad som står i

böckerna, vidgar de sina liv och sitt tänkande. Ungdomar med stora läsförståelseproblem kan förbättra sin läsförståelse genom samtal. Innehållet i samtalet kan både handla om vad texten handlar om och hur man gör när man läser. För att studera läsavvikelser och strategier hos en läsare används retrospektiva samtal. Samtalen leder till att läsaren upptäcker att avvikelser inte alltid förändrar innehållet medan vissa andra avvikelser gör det. Vägen från att läsa ord för ord till att finna betydelsen i texten gör att läsaren känner sig duktig. Vid läsning tolkas texten genom kognitiva och språkliga processer. Det ger kontroll och medvetenhet över läsningen och utvecklar ordavkodningen samtidigt som självtilliten stärks, anser Bjar och Liberg.

2.7 Läsmiljö

Längsjö och Nilsson (2004) hänvisar till SOU 1997:108 som betonar att elevens läsmiljö hör ihop med hur läsaren uppfattar sig själv i förhållande till den miljö eleven befinner sig i vid läsinläringen. Förväntar sig läsaren en positiv läsupplevelse, är chansen större att den får en sådan. Om läsaren däremot sitter obekvämt, blir störd i läsningen och dessutom är tvingad till läsning är risken stor att det inte blir en positiv läsupplevelse. De inre föreställningarna har en större betydelse än de yttre, men de yttre förutsättningarna kan påverka de inre.

Kvaliteten på läsmiljön, det vill säga omsorgsfullt valda böcker, lättåtkomliga och lockande utställda, högläsning, samtal och egen tystläsning varje dag, befrämjar boksamtalet, anser Chambers (1993). Läsglädjen och koncentrationen påverkas av var vi är när vi läser. Det är inte bara platsen som spelar roll utan även vår sinnesstämning och vår attityd till varför vi läser som påverkar oss. Chambers menar att det tryckta ordet kan bli till ett drama som utspelar sig i läsarens inre. Orden har magiska egenskaper och i dem kan läsaren uppleva idéer, situationer och känslor som han/hon inte mött förut.

Med läsmiljö menar Chambers läsningens sociala sammanhang. Faktorer som påverkar läsningen är tiden, eget eller påtvingat val av text, krav på redovisning av text och om det är läsning för nöjes skull. När läsning blir plikt kan det helt förstöra nöjet med läsningen. Läsning är en social aktivitet. Läsaren är mottagare av texten, men omtolkar och reflekterar över den samtidigt som den läses. Läsningen väcker minnesbilder ur det egna livet och påverkar läsupplevelsen. Efter att ha läst behöver läsaren oftast tid att smälta texten och leva kvar i den ett tag, för att sedan få dela med sig av sina upplevelser och tankar. I boksamtalen kan läsaren få utforska och få respons på känslorna och tankarna som läsningen väckte. Dessa boksamtal kan både vara formella, som i undervisningen, eller informella, som på fritiden.

Lundberg (1995) framhåller, att barn som växer upp i ett hem med många böcker, där föräldrarna ägnar mycket tid åt läsning och skrivning, sällan får problem med skriftspråket i skolan. Högläsningen, att lyssna till sagor och berättelser i en tidig ålder bidrar till att barnen lär sig satsmönster, språkliga klanger, ordvändningar och uttryckssätt.

2.8 Teoretisk tolkningsram

Som teoretisk utgångspunkt har vi valt att använda oss av ett socio-kulturellt perspektiv. Det är ingen enhetlig teori utan är en riktning inom psykologi, pedagogik, sociologi och kulturhistoria. Det socio-kulturella perspektivet menar att kunskapen konstrueras genom praktisk aktivitet och att människor ingår i ett kulturellt gemenskapande sammanhang. Kunskapen är alltid invävd, i språket, i den gemensamma historien och kulturen. John Dewey är en av förgrundsgestalterna. Han menade att kunskapen alltid skulle utgå från barnens egna erfarenheter, eftersom det inte var möjligt att avskilja kunskapen från den omgivande verkligheten. Kommunikativa processer är en förutsättning för lärande och utveckling. Språket är en förbindelselänk mellan kulturen och tänkandet (Dysthe, 2003).

Vygotskij (2001) är den stora företrädaren för alla socio-kulturella riktningar och hans idéer har fått stor betydelse bland annat i Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94). Vygotskij menar, att alla högre mentala funktioner ett barn uppnår har två plan, först det sociala och sedan det inre. I teorin om den proximala utvecklingszonen ZPD (zone of proximal development) poängterar Vygotskij att när det gäller barns lärande måste man se till vad det är på väg att utveckla. Elevens inlärningspotential måste beaktas liksom de undervisningsmetoder som används, det går inte att studera den ena av de två. Vygotskij anser att det inte går att nöja sig med den inlärningsnivå som barnet redan uppnått, utan att man måste se två utvecklingsnivåer. Den första nivån, benämner han som den aktuella utvecklingsnivån och den andra som den potentiella utvecklingsnivån. Det är avståndet mellan dessa nivåer som utgör den proximala utvecklingszonen, ZPD. Många av de upptäckter som barn gör sker genom samarbetet mellan barnet och en annan människa. Den vuxne blir en vägledare som både verbalt och konkret visar hur barnet ska utföra något. I detta samspel försöker barnet först förstå den vuxnes instruktioner och sedan använda dessa för att utföra sina egna handlingar. En stödstruktur har byggts upp så barnet kan öka sin förståelse för att hantera omvärlden.

Vygotskij ser inläring som en förutsättning för utveckling. Det är i samspelet med den vuxne som barnets tankestruktur utvecklas. Lärandet går från helheten till delarna. Genom att förstå sammanhangen och inte fästa sig vid detaljerna, införlivas och omskapas omvärlden till nya begrepp. Utveckling och inläring är en växelverkan mellan individen och omvärlden. Pedagogens roll är inte enbart den kunskapsförmedlande. Själva inlärningsprocessen har sin utgångspunkt i barnet och det förhållande och samspel som finns mellan barnet och dess omvärld (Vygotskij, 2001).

Äkta förståelse uppstår som ett samarbete mellan den som talar, den som skriver och den som läser. Mening kan aldrig bara överföras, utan beror lika mycket på mottagaren som den som talar, läser eller skriver. All kommunikation är dialogisk och förståelse är ett samarbete mellan den som skriver och den som läser. Individen kan aldrig ses som isolerad från omvärlden utan är oupplösligt sammanbunden med en rad sociala och samhällsliga sammanhang (Dysthe, 2003).

I det socio-kulturella studiet av lärandet är det inte den enskilda eleven eller läraren som är viktig, utan hela systemet av samverkande individer, situationer, ämnesinnehåll och omgivande miljö som ger mening åt vad som sker. Lärandet ses som en gemensam konstruktion och den skapas tillsammans. Mening, kunskap och förståelse skapas

genom interaktion (Säljö, 2000). Det är genom kommunikation som vi blir delaktiga i kunskaper och färdigheter och det är ett ständigt flöde mellan tänkandet och kommunikationen. Enligt Säljö är det i den kommunikativa processen som eleven tar till sig nya sätt att tänka, resonera och att agera. Säljö beskriver vidare hur vi är fångar under våra sinnesintryck och att det är endast via språket som människan har förmåga att höja sig över här- och nu-situationen. Det finns en kraft i det mänskliga språket som gör det till något helt annat än en objektiv spegling av omvärlden.

3 Metod

Här beskrivs de val och överväganden som gjorts beträffande olika metoder. För att öka trovärdigheten i vårt arbete beskriver vi ingående våra tankegångar. Först beskrivs litteratursökningen och därefter insamlingen av det empiriska materialet. Utifrån vårt syfte valde vi att studera elevers medvetenhet kring sin läsförståelse. Vår studie utgår från hur eleven tänker kring sin egen läsning och läsförståelse och hur eleven gör för att förstå det lästa.

3.1 Litteratursökning och källkritik

För att hitta relevant litteratur inom ämnesområdet har vi använt oss av olika databaser och sökmotorer. Flest relevanta träffar gav LIBRIS, men också sökning på Internet med söktjänsten Google gav många resultat. Vi använde sökorden läsförståelse, läsförmåga, grundskola, läsvanor, specialpedagogik, reading comprehension, reading recovery, guided reading.

Vi uppmärksammade också artiklar i dagstidningar och facktidskrifter som behandlade vårt ämnesområde. En del litteratur om läsforskning är av äldre datum, men eftersom de innehåller teorier och resonemang kring olika teorier har vi funnit dem användbara för vårt arbete.

3.2 Metodbeskrivning

Som insamlingsmetod av det empiriska materialet har vi använt oss av kvalitativa intervjuer. Då vi ville ta del av barns uppfattningar och funderingar passade denna insamlingsmetod bättre än en kvantitativ metod. En risk med en kvantitativ metod, som till exempel en enkätundersökning, är att eleverna på grund av ålder eller skrivförmåga gör att svaren kan bli korta och otydliga. Det finns också en risk för missförstånd och feltolkningar när vi inte kan förklara eller förtydliga frågorna.

Eftersom vårt syfte med detta arbete var att undersöka elevernas upplevelse kring sin läsning, bedömde vi att kvalitativa intervjuer var användbara. De syftade till att undersöka elevernas sociala verklighet och om hur de tänker och känner kring ett visst fenomen (Trost, 1997).

3.2.1 Intervju

Vi valde kvalitativa intervjuer eftersom vårt syfte var att närma oss elevernas tänkande genom att resonera kring läsförståelsen. En kvalitativ intervju bygger på samtalet. Kvale, (1997) beskriver samtalet som ett hantverk för att tränga in i den intervjuades livsvärld och därmed förvärva kunskaper. Fördelen med intervjuformen var att det fanns möjlighet att gå på djupet med de frågeställningar som valts och detta skulle vara

svårt att uppnå med enkäter. Den nära och personliga kontakten som erhöles vid intervjuerna, var viktig för att eleverna skulle dela med sig av sina förtroenden. Genom samtalen fick vi veta hur eleverna gick till väga när de läste. Vi fick också ta del av deras resonemang kring läsning och att förstå en text. Den kvalitativa intervjun går enligt Trost (1997) ut på att förstå hur den intervjuade tänker och känner samt personens erfarenheter. Vår undersökning handlade om att tolka elevers medvetenhet om sin läsförståelse. Det innebar att vi strävade efter att få svar på frågan Hur?, snarare än på frågan Varför? Trost (1997). Denna tanke har varit vägledande vid utformningen av intervjuguiden (bilaga 2). Vi sökte svar på hur eleven upplevde och handlade på ett visst sätt för att förstå en text. Ansatsen var inspirerad av fenomenografin, (Kvale, 1997) då vårt syfte var att ta reda på hur eleven tänkte kring och upplevde sin läsförståelse. Vi ville väcka den intervjuades medvetenhet om hur hon/han gick tillväga för att förstå det lästa. Genom samtalet ökades elevernas medvetande om hur de gjorde eller gick till väga när de läste en text. Det skapades en meta-med-vetenhet genom vårt resonemang om på vilket sätt de tog sig an en text. Vid elevernas berättelser belystes fenomenet läsförståelse.

Intervjuaren är enligt Kvale ansvarig för att den intervjuade känner sig trygg nog i sin situation för att öppet kunna delge sina upplevelser och känslor. Vid barnintervjuer måste intervjuaren tänka på att empatisera och konkretisera mer än i en vuxenintervju (Trost, 1997). Doverberg och Pramling (2000) menar också att detta hjälper eleven att tänka och reflektera. Att följa upp intervjun med barnet och få det att avslöja sina tankar är avsikten med denna typ av djupintervju.

Den kvalitativa intervjun kan ha flera former. I vår undersökning har den semistrukturerade formen använts. Vi ville att intervjuerna skulle närma sig ett öppet vardagligt samtal för att fånga elevernas tankar. Eftersom eleverna skulle ge uttryck för sina egna personliga tankar var det viktigt att vi var lyhörda för elevens svar och att vi formulerade följdfrågor. Ju mer intervjun får karaktären av ett samtal desto mer villiga blir eleverna till att dela med sig av sina tankar, menar Doverberg och Pramling (2000).

Det är viktigt att ta upp anledningen till och syftet med intervjun under själva intervjun. Det går aldrig att förutsätta att barnet har samma inställning till intervjun, som den vuxne har (Thomsson, 2002).

3.3 Urval

Undersökning gjordes på den skola där vi båda arbetar, eftersom vi såg det som en fördel att känna eleverna. Det var lättare att skapa en trygg atmosfär vid intervjun eftersom vi redan hade goda relationer till de intervjuade. Enligt Thomsson (2002) innebär varje intervju ett skapande av en relation.

Trost (1997) menar att ett fåtal väl utförda intervjuer är mer värda än ett flertal mindre väl utförda. Kvaliteten skall alltid sättas i första rummet. Studiens syfte var att undersöka elevernas uppfattningar och upplevelser kring sin läsförståelse. Valet föll då på att göra färre djupintervjuer för att få fram varje enskild elevs uppfattningar och upplevelser om sin läsning.

Genom att studera resultaten från läsförståelsetesterna i skolår två, tre, fyra, fem och sex önskade vi få fram ett urval för att kunna intervjua. Eleverna med låga resultat befann sig enligt specialpedagogen i riskzonen för läsförståelseproblem. Då testerna var gjorda föregående vårtermin ansågs de för gamla för att vara trovärdiga och därmed inte användbara i vår undersökning.

Den ursprungliga idén förkastades, om att hitta våra informanter bland de elever som inte nått goda resultat vid skolans läsförståelsetester. Urvalet hade då blivit för många till antalet enligt specialpedagogen på skolan. Urvalstanken ändrades till att söka informanterna hos elevernas klasslärare som dagligen följer elevernas sätt att använda sin läsning.

Kontakt togs då med fyra klasslärare som undervisade i skolår två till sex. De ombads att välja vars fyra elever som de ansåg hade svårigheter med sin läsförståelse, sammanlagt 16 elever mellan nio och tolv år. En av klasserna bestod av två årskurser ansåg att klasslärarna kände eleverna bäst och därför lätt kunde hitta elever som passade för vår undersökning. De fick några dagars betänketid för denna uppgift som vi muntligen framförde. De motiverade sina val genom att kort skriva ner varför de valde just dessa elever. Eleverna som valdes hade olika slags svårigheter med sin läsförståelse.

Klasslärarnas information sammanställdes till gemensamma rubriker.

- Långsam läs- och skrivutveckling
- Tyst
- Matematikförståelsesvårigheter
- Långsam läsning
- Ej självkorrigering vid läsning
- Svårt med kom ihåg
- Kastar om bokstäver
- Kan ej återge läst text
- Passiv, initiativlös
- Förstår ej instruktioner i flera led
- Gör märkliga fel i textuppgifter
- Dåligt ordförråd
- Gissar

3.4 Genomförande av intervjuer

Sammanlagt genomfördes femton intervjuer med elever från skolår två, tre, fyra, fem och sex. Åtta elever intervjuades av oss var och en men en intervju kunde inte genomföras på grund av sjukdom. Intervjuerna utfördes inom vår skolenhet under elevens skoltid. Intervjuerna tog 45 till 60 minuter. Det var en fördel att eleverna kände oss och visste vilka vi var. Alla elever som deltog hade vi någon form av relation till. Doverberg och Pramling (2000) påpekar att barnintervjuer måste präglas av en relation som bygger på barnets förtroende till den vuxne. Eftersom denna undersökning utgick från elevens perspektiv, valde vi att dela upp intervjuerna och bara intervjua de elever

som var kända för oss. Enligt Trost (1997) finns det också en risk att eleven kan känna sig i underläge i ett samtal där det finns två vuxna.

Elevens deltagande föregicks av samtycke från föräldrarna (bilaga 1). Brev till elevernas föräldrar skickades i god tid, hem till föräldrarna. Där informerades barnets deltagande. Alla föräldrar samtyckte till sina barns deltagande. Denscombe (2000) betonar vikten av ett godkännande samt att det är nödvändigt när deltagarna är barn. Den skriftliga kontakten bör därför klart och tydligt redogöra för och övertyga vederbörande om forskarens trovärdighet. Vi blev positivt överraskade över gensvaret vi fick från elever och föräldrar. Många av svarsbrev lämnades redan dagen efter av förväntansfulla elever. De kände sig stolta över att bli utvalda och ville genast genomföra intervjun. Samtliga elever gick ifrån sina ordinarie lektioner utan protester, trots att det ibland blev en populär lektion som de missade.

Eleven informerades om sin medverkan och varför just han/hon fick delta. Vi ville vara öppna och ärliga mot barnen och berättade att de skulle få hjälpa oss med vår c-uppsats genom att tala om för oss hur de upplever sin läsning samt att det inte skulle gå att spåra vad han/hon hade sagt. Eleverna erbjöds att få lyssna på inspelningen av samtalet efter intervjuens slut. Cirka hälften av eleverna valde att ta del av bandinspelningen.

Intervjuerna skedde i ett avskilt rum på skolan där eleverna kände sig väl hemmastadda. En viktig förutsättning vid barnintervjuer är enligt Doverberg och Pramling (2000) att intervjutillfället sker på en lugn plats för att undvika att koncentrationen störs. Innan intervjuerna påbörjades berättade vi om syftet med intervjun. Intervjuerna utformades som ett samtal mellan oss och eleven med fokus på läsförståelsen. Intervjun spelades in på band för att ge intervjupersonerna vår fulla uppmärksamhet. Om vi skulle ha antecknat samtidigt hade det funnits en risk att förlora något av det som sades under intervjuerna. Doverberg och Pramling föreslår att intervjuaren antecknar de iakttagelser som görs under intervjun. Underlaget användes för tolkningen vid analysarbetet. Med intervjufrågorna gavs eleverna tillfälle att komma på att det finns mer än ett sätt att läsa och att läsning är en process som de på olika sätt kan påverka.

Vidare anser Trost (1997) att konkreta frågor om beteende och händelser öppnar vägen för barnen, så att de lättare kan återge sina känslor och åsikter. En kort text valdes därför ut. Den skulle eleven läsa för oss för att sedan vara ett underlag för samtalet kring fenomenet läsning. Vi letade länge efter texter som kunde vara passande för alla elever. Valet föll på en fabel (bilaga 3) som inte var så känd. Det visade sig också att ingen av våra informanter hade stött på den tidigare. Fabeln var kort men hade ett sammansatt innehåll och bestod dessutom av en del lågfrekventa ord. Eleverna fick själva bestämma hur mycket de ville läsa högt för oss av fabeln. Återstoden av texten läste vi högt för eleven. Högläsningen var ett medel för oss att leda barnets uppmärksamhet och tänkande mot vårt specifika innehåll, läsförståelsen. Samtidigt gav vi dem stöd och utmaningar kring läsförståelsen genom att förklara ord och i efterhand diskutera innehållet. Doverberg och Pramling (2000) menar att detta tillvägagångssätt också hjälper eleven att tänka och reflektera.

3.5 Bearbetning och analys

Efter intervjun skrevs det inspelade materialet ut. Varje intervju skrevs ut efter elevens svar men småord, harklingar och ovidkommande uttryck togs bort. Eftersom intervjuerna gjordes var för sig bytte vi intervjuresultat med varandra och kommenterade varandras intervjusvar. Enligt Thomsson (2002) kan ett analysarbete som kommenteras och läses många gånger liknas vid en dialog. En tillbakablick gjordes till vissa teman och uttryck i intervjusvaren för att se olika betydelser. Den diskussion som utvecklades mellan oss och mellan texten och oss, blev till en process som både förfinade och fördjupade vår uppfattning om elevernas tankar och upplevelser. För att intervjuerna skulle ge en ännu djupare förståelse, lät vi en viss tid gå mellan de olika genomläsningarna av intervjuresultaten.

Alla elevers intervjusvar klistrades slutligen upp på ett stort papper under respektive fråga. Därefter tolkades och sammanställdes elevernas olika svar utifrån likheter och variationer inom frågeområdet. Tolkningssmöjligheterna och perspektiven är många när det gäller kvalitativa analyser och vi är medvetna om att det är vår tolkning och inte någon annans som styr vårt resultat. En diskussion fördes och ledde fram en gemensam syn kring hur de olika svarsalternativen kunde tolkas och kategoriseras.

Vi valde en hermeneutisk ansats i vår undersökning. Hermeneutiken handlar om att förstå vardagliga och svårhanterliga begrepp, som till exempel att förstå andra människor och händelser i deras unika sammanhang. Inom hermeneutiken söks inga absoluta sanningar eftersom den som söker en objektiv sanning ändå måste tolka utifrån sin egen förförståelse. Därför är det inte möjligt att nå en fullständig förståelse för andras tankar och uppfattningar. Människan existerar inom vissa ramar, utifrån dessa tolkar hon omvärlden och handlar sedan utifrån dessa tolkningar. Forskningen går ut på att skaffa sig en föreställning om hur människan föreställer sig världen och inte hur världen egentligen är. Det är därför viktigt att också klargöra den egna förförståelsen, så att det går att spåra dess påverkan. Våra nedskrivna intervjusvar har både skapats och tolkats via oss själva. Därmed har vi i viss mån påverkat resultaten av undersökningen (Denscombe 2000, Kvale, 1997). Enligt Kvale, är citat från den intervjuade ett av de vanligare sätten att presentera intervjuresultat. Intervjucitaten engagerar läsaren till ett samspel med intervjuarens dokumentation och analys av materialet. Citaten som presenterades var representativa för de likheter och skillnader som framkom i materialet. De citat som inte tillförde något nytt, utelämnades.

Vidare strävade vi efter att få variation av de intervjuades föreställningar kring sin läsförståelse. Det är av intresse att få insikt i de olika uppfattningar som kan finnas. Med kvalitativa intervjuer är det inte viktigt hur många som uppvisar ett givet mönster, utan just att visa att det finns olika sätt att uppfatta en företeelse eller ett fenomen (Trost, 1997).

3.6 Etiska överväganden

Det finns etiska aspekter på intervjumetoden. Vi har följt vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskapligt forskning (Vetenskapsrådet, 2002). Det är viktigt att ta hänsyn till fyra huvudkrav vad det gäller forskning och dessa är:

- Informationskravet
- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet

Enligt Vetenskapsrådets krav informerade vi klasslärare, elever och föräldrar om vår undersökning och syftet med den. Vi informerade också om vilka som kommer att ta del av uppsatsen och om hur den kommer att redovisas. Det är viktigt att bli medveten om att skriva uppsatsen på ett sådant sätt att ingen kan bli lidande av det efteråt. Ingen ska känna sig lurad eller känna att vi utnyttjat deras förtroende och det måste också på alla sätt undvikas att någons identitet avslöjas (Vetenskapsrådet, 2002).

Vi har genom skriftlig överenskommelse med eleverna och deras föräldrar fått tillåtelse att intervjua eleverna en och en. Vi har fått ett godkännande att spela in intervjuerna på band. Elever som så önskat har fått lyssna på det inspelade avsnittet där de intervjuats. Vi har behandlat vårt material med största varsamhet. Utgångspunkten har varit att genomföra och presentera vår studie på ett etiskt och ärligt sätt.

4 Resultat

I detta kapitel presenteras våra resultat av elevintervjuer. Vi har intervjuat femton elever med läsförståelseproblem, deras uppfattningar och upplevelser kring sin läsförståelse samt deras syn på sig själva som läsare. Genom att samtala med elever ville vi få fram hur eleverna tänker och handlar när de läser. Vi har tolkat och jämfört elevernas berättelser, sett likheter och olikheter som vi här nedan redogör för. Elevernas citat, som är direkt återgivna, finns efter varje intervjufråga, men alla citat är inte medtagna. Att skriva direkta citat från elevernas berättelser gav oss en autentisk bild av hur eleverna tänkte. Vi har valt att redovisa de elevcitat som var representativa för vår undersökning och de citat som var snarlika valde vi bort. Utifrån vårt syfte lyfte vi fram olika elevers upplevelse av sin läsning och jämförde dem med de teorier som beskrivits i vår litteraturredel. Vi har i denna kvalitativa studie beskrivit och kategoriserat elevernas olika svar utifrån våra egna personliga tolkningar. Vi upplevde att barnen var ärliga och gärna ville förklara hur de tänkte och kände inför läsning. Varje intervju liknade ett samtal men styrdes framåt av de förberedda frågorna ur intervjuguiden. Vi har valt att endast redovisa huvudfrågorna, eftersom våra följdfrågor var ett hjälpmedel för eleverna till att formulera sina tankar.

4.1 Vad är att läsa?

Med denna fråga ville vi undersöka om och hur barnen reflekterade över sin läsning. Några elever hade klart för sig läsandets funktion och kunde också redogöra för läsförmågans betydelse i samhället. Många såg läsandet som ett kommunikationsmedel och menade att man måste kunna läsa för att kunna ta till sig budskapet i texter av olika slag, som till exempel brev eller skyltar.

Att man har en text, något nerskrivet som man ska läsa. Det kan va vad som helst, det kan vara en limburk, ett protokoll, en bok men det behöver inte vara en bok det kan vara andra papper. Det kan vara avtal, det kan stå i pärmar.

De flesta eleverna kunde inte direkt sätta ord på vad läsning är. De funderade och angav till slut att det var bokstäverna som gjorde att de kunde läsa. Många såg läsprocessen som en mekanisk aktivitet. Orden ledde sedan fram till en sammanhängande helhet.

Det är att man ser bokstäverna som ett ord och så blir det en berättelse.

Man läser böcker. Man binder ihop ord.

Ett exempel på en svag läsares upplevelse av sin förmåga är följande citat. Eleven har redan bestämt sig för att han inte kan, vilket ger en dålig självkänsla. Elevens kroppsspråk visade tydligt hur negativt läsningen upplevdes. Samtidigt uttryckte han att det är viktigt att kunna ljuda och bokstavera. Med ”att stava” menade han att ljuda. Denna elev hade svårt med ordavkodningen.

Usch nej, jag kan inte. Man ska lära sig att stava orden.

En del av eleverna hade ingen uppfattning alls om vad det innebar att läsa. De hade diffusa tankar om läsning och om hur de gick till väga när de läste. Endast en elev svarade att budskapet var det primära i läsningen. Anmärkningsvärt är att just denna elev har det mycket besvärligt med sin läsning.

Att man förstår. När man läser är det att man förstår något.

Kommentar

De flesta eleverna hade inga funderingar kring läsning. Hälften av eleverna hade svårt att inse att bokstäverna, orden, meningarna betyder något. Läsningen uppfattades för de flesta enbart som en teknik. Dåligt självförtroende ger negativa emotionella upplevelser som påverkar både metoder och strategier vid läsning. Anmärkningsvärt var att endast en angav att läsa innebär att förstå och att kunna göra egna tolkningar.

4.2 Varför läser du?

Vi ville undersöka om eleverna var medvetna om målet med läsningen. Majoriteten av eleverna uppgav att de läste för att skaffa sig kunskaper och bli bättre i skolan. Det fanns en hög medvetenhet om betydelsen av att kunna läsa och att träning ger resultat. För att läsförmågan ska utvecklas så behöver den underhållas. Flera elever uttrycker att de är medvetna om detta. Tre av eleverna ansåg att läsning var en färdighetsträning.

För att man ska bli bättre på att läsa. Varje gång man läser blir man bättre och bättre för varje gång.

Många angav vikten av att läsa för att klara sig genom skolan. Skolan bidrar till att göra läsningen till en färdighetsträning. Lästräning som hemläxa är ofta förekommande bland lässvaga barn. Detta kan påverka eleverna till att tro att den mekaniska avkodningen blir det primära.

Jag har varit tvungen att läsa varje dag för att jag läste inte så bra i trean och fyran. Jag måste göra det så fort jag kommer hem för annars blir det inte av

Föräldrarnas och skolans budskap har eleven nedan anammat utan att närmare reflektera över det.

För att det är viktigt. Man kan lära sig för man ska gå gymnasiet.

Två av eleverna, ansåg att läsning hörde ihop med fritid och positiva upplevelser. De kommer från positiva läsmiljöer där föräldrar ägnar tid åt läsning. En elev var mycket väl medveten om nyttan och nöjet med läsningen. Denna elev visade på ett litterat läsande och hade förmågan att se meningen med att läsa. Elevcitaten nedan visar att det finns en medvetenhet om att läsning och skrivning hör ihop.

Det känns avslappnande och spännande. Man lär sig mycket av det. Jag lär mig att stava rätt genom att läsa mycket blir jag bättre på att läsa. Jag kan läsa TV-texten och jag kan se filmer.

Kommentar

Svaren visade att eleverna såg på sin läsning utifrån två perspektiv. För det första kände de kraven från hem och skola, för det andra såg de läsningen som en egen möjlighet för att lyckas med framtida studier och yrkesliv. Läsningen består av två olika delar, avkodning och förståelse och de går hand i hand. Vi noterade att majoriteten av eleverna enbart koncentrerade sig på den mekaniska avläsningen och som vi ser det, skapats av oss vuxna i skolan. Många elever hade negativa upplevelser av läsning. Lästräning var en uppgift som ständigt följde dem och som inte gav dem något tillbaka. Endast två elever uppgav att de läste för nöjes skull.

4.3 Hur gör du när du läser?

Här ville vi veta om eleverna hade reflekterat över hur de går till väga när de läser. Samtliga utgick ifrån den mekaniska avläsningen, där avkodningen var det primära. Läsaren måste förstå hur man relaterar de enskilda orden till hela meningar och hur de enskilda meningarna blir till en text. Flera uttryckte sin osäkerhet genom att förklara sambandet mellan bokstäver och ord.

Svårt att förklara. Bokstäver blir meningar.

Ljudar bokstäver och sånt.

De flesta nämnde bokstäverna som vägen till läsning. Två elever uttryckte att de använder sig av att känna igen delar eller hela ord vid läsning. Läsningen underlättas om eleven kan analysera orden i sina beståndsdelar. För att kunna detta måste eleven ha utvecklat en språklig medvetenhet. Här befann eleven sig i början av sin läsutveckling. Denna elev gick i skolår fyra och beskrev sitt tillvägagångssätt vid läsning såhär.

Först tittar jag på ordet, sen så försöker jag lista ut. Kan jag inte det så läser jag det med bokstäverna, först tittar jag om jag känner igen det i mitten, eller i slutet eller i början. Sen läser jag liksom det andra som jag inte kan.

Några elever berättade att de utgick från ordbilder. Den ortografiska minnesbilden plockades fram ur långtidsminnet istället för ljudning av de enskilda bokstäverna. Eleven hade kommit en bit på vägen i sin läsutveckling och läsningen blev då inte så ansträngande.

Jag kollar på orden. Jag ser ett ord. Sen så vet jag vad där står.

Kommentar

Majoriteten av eleverna angav att de använde sig av flera olika strategier parallellt vid läsning. De beskrev hur de upptäckte ordbilder, delar av ord och enskilda ljud och bokstäver vid läsningen. Vi upplevde att samtliga elever aldrig tidigare fått frågan om hur de gjorde när de läste. Vi fick prata länge runt denna fråga för att de skulle komma på hur de gick tillväga när de läste.

4.4 Hur vet du att du förstår vad du läser?

Med denna fråga undersökte vi om eleverna var medvetna om att de förstår vad de läser. Majoriteten av eleverna kunde inte förklara hur de visste om de hade förstått eller inte förstått en text. Det var alltså inte självklart att ha förstått något av det som lästes i skolan. De visade förvåning över frågan och kunde inte utveckla sin tankegång. Flera gav snarlika svar som denna elev "Man fattar eller inte fattar". De läste, men ibland förstod de ingenting och det var inte så mycket att göra åt det ansåg de.

Tre elever kunde tydligt berätta hur de visste att de förstått en text.

Det är när jag förstår vad det handlar om. Det är när jag känner igen orden.

Relationen mellan orden i en mening gör det lättare att förstå. Citatet här visar på vikten av semantik, betydelsen och meningen med ord och uttryck.

Om det är ord som jag har hört förut. Jag läser det många gånger sen försöker jag tänka vad det kan va. Annars hoppar jag över det och då fortsätter jag att läsa och ibland förstår jag det sen.

Kommentar

Elever som har svårt att läsa behöver strategier för att ta hjälp av sammanhangen och inte tvingas lita till avkodningen. Välbekanta ord känns igen och underlättar läsningen. Samtal kring texter förekommer sällan.

4.5 Hur gör du för att förstå det du läser?

Denna fråga handlade om elevernas olika strategier för att förstå vad de läser. Det framkom ett varierat utbud av olika metoder. Tre elever läste om helt eller delar av texten, två hade ingen uppfattning. Att läsa texten och orden många gånger för att förstå, gör läsningen tidsödande, vilket några av eleverna berättade om.

Jag försöker läsa det igen och klarar jag inte det så går jag och säger till. Fast om han (läraren) är borta så bara hoppar jag över.

Två elever hoppade över svåra avsnitt eller vissa ord.

Jag läser om, jag tar de lätta bitarna och hoppar över det svåra.

Sex av eleverna gav upp eller fortsatte att läsa utan att förstå. En av eleverna stannade upp och reflekterade över det lästa. Ytterligare en elev bad om hjälp och frågade läraren. En elev nämnde att ett stort ordförråd gör att det är lättare att förstå en text.

Jag försöker tänka in i mig ordet, och så ska det sitta i mitt ordförråd i hjärnan. Jag förstår det för att jag har sett det jättemånga gånger innan.

En elev förstod syftet med att läsa var att fånga textens innebörd. Eleven formulerade också att författaren till texten har ett budskap.

Jag tänker att; Vad kan dom mena med detta?

En av eleverna visade ett passivt förhållningssätt. Eleven var inte medveten om vilka krav som ställdes inför uppgifter och kan förmodligen inte uppskatta sina starka respektive svaga kognitiva sidor. Det kan bero på elevens självuppfattning. Både elevens kroppsspråk och yttrande visade på en mycket negativ inställning till läsning. Eleven uttryckte det genom att säga :

Jag kan inte göra något åt det

Kommentar

Strategierna som användes var att läsa om, hoppa över och fråga en vuxen om hjälp. Endast två elever berättade att de tänkte efter och reflekterade kring det lästa. Övriga var inte medvetna om att det finns olika strategier att använda vid läsning.

4.6 Vad är det som gör att du förstår vad du läser?

Med denna fråga ville vi veta vad barnen ansåg var viktigt för att kunna förstå en text. Sex elever sade att de inte visste.

Det vet jag inte. Bokstäverna kanske?

Det vet jag inte. Hjärnan väl?

Fem uttryckte att det ska vara roligt och spännande. Två angav att ordigenkänning är viktig och hjälper till för att förstå texten. En hade också önskemål om lite större stil på texten. En beskrev hur svårt hon har att komma ihåg vad hon läser.

Det kan jag liksom inte ibland. För ibland läser jag liksom bara den. För till exempel om jag läser en sida, sen ändrar jag och då kommer jag inte ihåg vad som fanns på den andra sidan.

För eleven handlade förståelse vid läsning om att ställa frågor och få frågorna besvarade. Förmågan att ställa frågor på texten kan bero på hur bekant eleven är med läsmaterialet. Tanken och språket är avgörande hur eleven kan bearbeta texten. Det fanns en medvetenhet om detta hos några av eleverna.

Det ska inte vara för svåra ord, det ska vara intressant. Det blir lättare om det är roligt att läsa.

Inga svåra ord och det ska vara intressant, något som jag verkligen vill veta.

I förståelsearbetet plockade eleven fram eller aktiverade scheman, som hjälpte eleven att förstå det lästa. Samtidigt relaterade eleven innehållet till sina kunskaper. Aktiveras fel scheman hittar läsaren ingen förståelse.

Ibland är det bra att det finns bilder, men ibland blir man störd av det för att bilderna inte stämmer med det som finns inne i huvudet.

Kommentar

Vi fann att flera av eleverna särskilt nämnde att det var svårt att läsa texter med svåra ord. Med svåra ord menade de ord som de inte sett eller hört förut men som vi anser är vanligt förekommande i vardagliga samtal. Svaren visade tydligt att eleverna ser läsning som en teknisk process, där textsnitt och layout är avgörande för att förstå en text. En av eleverna hade klart för sig att minneskapaciteten leder till problem med läsförståelsen.

Ingen angav, att de förstått syftet med läsningen och varför de läste. Ett sätt att bli medveten om hur vi tänker och ser på olika fenomen är att reflektera och formulera sig i tal och skrift.

4.7 Hur gör du när du inte förstår texten?

Här ville vi se om det kom fram ytterligare strategier som eleverna använder när de inte förstår vad de läser. Den vanligaste strategin var att läsa om texten. Sju elever svarade att det var det första som de gjorde när de ställdes inför svårigheter att förstå det lästa.

Jag läser det en gång till. Jag går och letar upp en fröken och hittar jag ingen så hoppar jag över det. Ibland frågar jag den som sitter bredvid.

Frågar andra. Min bänkgre, förstår inte han så frågar jag min lärare.

Sex elever svarade att de frågar en kamrat för att få hjälp, varav två elever gör detta efter att först ha läst om texten. Två av eleverna berättade att de hoppade över det som de inte förstod. Fem elever nämnde att de i sista hand vände sig till en vuxen i skolan för att få hjälp. Två gav upp helt och hållet. En elev berättade att läsa högt hjälper till att förstå texten. Här följer några exempel på elevsvar.

Jag läser om det. Jag läser högt. Jag läser inte om allt utan det brukar räcka med att jag läser om lite grand i början.

Jag försöker många gånger.

Ordförrådet utvecklas under hela livet i samtal med andra och genom läsning. I läsgruppen som några av eleverna regelbundet gick till, fick de arbeta med texter. De samtalade kring en gemensam text, där de både diskuterade okända ord och om innehållet.

Jag frågar någon. När jag är i läsgruppen, två gånger i veckan, så turas vi om att läsa högt. Sedan skriver vi upp alla ord som vi inte kan. Vi slår vad orden betyder i ordlistan och så pratar vi om dem orden.

Ja, det är ju inget jag kan göra.

Läsningen kan komma att dominera hela självbilden hos eleven. Upplever eleven att den ständigt misslyckas försöker han/hon att undvika läsning eller byta bok med förhoppning att den ska vara lättare.

Läser de lätta bitarna igen. Hoppar över det svåra. Frågar om jag får byta bok.

Jag märker att jag inte förstår något när det är många konstiga ord. Jag fattar inte något.

Vanan att inte förstå eller begripa en text gör läsaren passiv och läser då vidare utan att förstå.

Tittar på bokstäverna, sen läser vidare. Börjar om meningen. Om det är för många bokstäver i ordet läser jag inte det. Jag glömmer direkt vad det handlar om.

Kommentar

Läsning för att förstå kräver andra strategier än för att komma ihåg. Eleverna var inte uppmärksamma på sitt eget sätt att tänka och reflektera. De använde olika strategier men de anpassade inte dem till texternas olika svårighetsgrad eller till syftet med läsningen. Medvetenheten om hur de kan påverka sin möjlighet att förstå det lästa fanns ej. En del elever koncentrerade sig i första hand på avläsningen och i andra hand på tankeinnehållet i texten. Syftet med läsningen blev för dem *hur* de läste istället för *vad* de läste. Elevernas berättelser vittnade om att det inte gavs tid eller tillfällen för samtal och reflektioner kring det lästa i det dagliga skolarbetet. Endast läsgruppens elever hade regelbundna samtal kring gemensamt lästa texter.

4.8 När förstår du bäst vad du läser?

Med denna fråga ville vi undersöka om förförståelsen, kunskaper i ämnet och olika typer av texter påverkade elevernas läsförståelse. Elva elever nämnde att intresset är avgörande för förståelsen.

När det är något jag vill veta.

Det ska vara spännande och intressant. Fyra elever tyckte att det ska vara lättläst, både i bemärkelsen att det är stor stil, bilder, kända ord och att det är korta meningar. Konkreta rubriker, bilder och bildtexter underlättade förståelsen i komplicerade texter.

När det är bilder, Kalle-Anka tidningar.

Faktorer som påverkade läsningen var tiden och eget eller påtvingat val. En elev menade att det är viktigt att själv få bestämma tidpunkt och val av text.

När jag är pigg, när jag är avslappnad, när jag känner för att göra det själv. Ibland vill jag absolut inte läsa och ibland vill jag jättegärna läsa och så måste det vara en bra bok.

Välbekanta ord bidrar till att eleven tillgodogör sig innehållet lättare, vilket dessa elevsvar visade.

När det är lätta ord och de som jag har läst många gånger. Vissa ord blandar jag ihop.

När de kommer sådana enkla ord ser jag bara ordet. Då läser jag det och då är det lättare att förstå. Då glömmar jag inte det för då är det inte jättelånga ord som med tio bokstäver i.

Det beror på hur långa ord det är.

I miljöer där vuxna ägnar sig åt läsning och prioriterar böcker, känns det mer stimulerande för eleven att diskutera det lästa. En elev uttryckte att skolan erbjöd hjälp och stöd med förståelsen vid läsning. För denna elev var det mer självklart att vända sig till lärare i skolan, än att fråga hemma.

Det vet jag inte riktigt. Förstår bäst i skolan för där finns fler att fråga.

Kommentar

Eleverna upplevde att det är lättare att förstå texten när de själva får välja texter efter intresse. Bilder hjälpte några elever att förstå en text. Läsgruppens betydelse var avgörande för några elever så att de kom vidare i sin läsning. De var mycket positiva till detta extra stöd.

4.9 Med vem pratar du om vad du läst?

Sju elever uppgav att de aldrig pratade om vad de läst med någon, vare sig med vuxen eller kamrat i skolan. Förvåningen som eleven nedan uttryckte, tolkade vi som om att det inte var någon självklarhet att samtala om det lästa.

Va? Pratar inte med någon.

Ingen, vi pratar mest om dataspel och sånt.

Sex elever sade att de pratade hemma om vad de läst, oftast i samband med läxläsningen. Av dessa uppgav fem att de pratade med en kamrat ibland. Två elever berättade att de i skolan pratade om vad de hade läst när de var i sin läsgrupp. I läsgruppen fick de möjlighet att dela med sig av sina upplevelser och tankar

Jag pratar aldrig med någon vuxen om vad jag har läst.

Med kompisar. Med min lärare i läsgruppen. Vi brukar prata om ord. Vi skriver dom i en särskild bok och så pratar vi om dom.

Hemmets betydelse med föräldrar som stimulerar och uppmuntrar sina barn att läsa, samt själva läser mycket, ger en positiv inverkan på barnens syn på läsning. Här blir samtalet en naturlig del av vardagen.

Jag pratar alltid med mamma om det är en spännande bok. Så berättar jag allt för mamma även om det är högläsning eller engelska eller så.

Endast elever som tillhörde den speciella läsgruppen samtalade om texters innehåll. De övriga får då ingen förståelse för hur texter kan utvidga deras liv och tänkande. Några samtalade med en klasskamrat. Oftast handlade samtalen om att visa kamraten en rolig kommentar eller bild i boken.

För det mesta kompisen bredvid.

Inte mycket ibland med kompis.

Kommentar

Svaren visade på att det inte förekommer samtal kring texter i skolan. Eleverna hade ingen möjlighet att formulera slutsatser, göra jämförelser, få förklarade samband eller ställa frågor om texten. De elever som fick extra stöd genom att samtala om texter i en mindre grupp, upplevde att de hade fått hjälp att utveckla sitt språk i kommunikationen tillsammans med andra elever och med vuxna.

4.10 Vad betyder platsen för dig när du läser?

Med denna fråga ville vi få fram om den yttre miljön var betydelsefull. Tretton elever uppgav att det viktigaste var att det var tyst runt omkring dem när det var tid för egen läsning. De uppgav också att de vill sitta bekvämt, gärna i en soffa eller lite ombonat. Två tyckte inte att det spelade någon roll. Sådär resonerade några av eleverna.

Soffan är bäst!

Man ska helst ligga i sängen tycker jag. Fast det går ju inte i skolan. Jag blir störd när jag läser i skolan speciellt när det är något som jag måste läsa och något som är tråkigt

Den betyder ganska mycket, jag vill sitta skönt.

Koncentrationen betydde mycket för att eleverna skulle känna sig bekväma i sin läsning. Tyst i rummet och skönt att sitta upplevdes som en bidragande faktor för att läsningen skulle kännas meningsfull.

Spelar ingen roll. Det ska vara riktigt tyst så är det lättare att komma in i boken.

Ibland. Men det är svårt att komma in i en bok när något går runt eller pratar i klassrummet, det brukar vara någon som går runt och då tittar man på den personen i stället för att titta i boken. Det är svårt att komma in i en ny bok. Nu har jag en som jag inte kommer in i så jag får börja om i den hela tiden. Då koncentrerar man sig inte på att läsa utan man tänker på annat.

Kommentar

Det var inte bara platsen som spelade roll utan även elevernas sinnesstämning och attityd till varför de läser som påverkade dem. Den yttre läsmiljön kan bidra till och påverka den inre med känslor och attityder hos läsaren. Lugn och ro är det som alla elever önskar sig och som de flesta upplevde att de inte fick i skolan..

4.11 Hur ofta brukar du läsa?

Frågan handlade om elevernas läsvanor. De yngre eleverna, skolår två till fyra, berättade att de läste varje kväll, medan läsningen verkade komma i andra hand för de äldre eleverna, skolår fem och sex.

Ja, jag brukar läsa varannan dag eller varje, om man räknar med skolan blir det ju varje dag. Men hemma läser jag varannan dag.

Jag läser faktaböcker vissa gånger, brukar läsa på kvällarna innan jag lägger mig.

Ja, när vi har läsläxa och sånt, sen på kvällen läser jag en annan bok.

Varje kväll och lite i skolan.

Eleven nedan hade redan valt bort en betydande del av texter. Vi tolkade elevsvaret som att eleven inte kände sig välbekant med textinnehållet i nyhetsartiklar och faktaböcker. Med faktaböcker menade eleven läromedelstexter. Vi förmodar att eleven presenterats för ointressanta eller för svårlästa texter. Eleven hade bara utbyte av skönlitterära texter eftersom de hade något att berätta.

Jag läser varje kväll utom när det är träning. Eller något annan som händer. Jag läser inte faktaböcker eller tidningar förutom Kalle Anka.

Kommentar

Vi fann att elevens fritidssysselsättningar konkurrerade ut läsningen för nöjes skull. Nästan samtliga berättade att läsningen var den fritidsaktivitet som kom i sista hand. Det framkom däremot att de flesta av de yngre eleverna hade en tydlig läsrutin med

daglig lästräning. Detta gällde framför allt läsläxor, men även eget val av litteratur. Med stigande ålder såg vi att intresset för läsning försvann och det var inte en daglig vana att läsa.

4.12 Slutsatser

Resultaten av vårt arbete visar att de flesta eleverna i vår undersökning ser läsning som en mekanisk aktivitet. Samtliga var väl medvetna om att det var viktigt att träna läsning för att bli bättre läsare och nästan alla menade då själva avläsningen. Endast ett fåtal elever framhöll att läsning var en aktivitet där målsättningen var att få kunskap om något. Vi fann att eleverna använde flera olika strategier när de läste, men att de inte medvetet kunde använda dessa för att underlätta och optimera sin läsförståelse. De hade aldrig tidigare blivit tillfrågade om hur de gick till väga när de läste och de hade heller aldrig reflekterat över detta.

Vi fann att det saknades tid för samtal i skolan. Eleverna vi intervjuade vittnade om att det inte förekom några samtal kring texter de läst eller skulle läsa. Eleverna upplevde att de var hänvisade till sig själva för att ta till sig texternas innehåll. Många uttryckte också att arbetsmiljön i skolan inte inbjöd till tyst läsning, flera menade att det sällan var så tyst så att det gick att koncentrera sig på att läsa.

Ett fåtal elever upplevde läslust och förknippade läsning med positiva upplevelser. Vi fann att för de äldre barnen var läsning i stort sett utkonkurrerat av andra fritidsaktiviteter, medan de yngre uttryckte sig mer positivt kring att läsa för nöjes skull.

5 Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi våra resultat utifrån syftet med vår undersökning. Vi gör först en tillbakablick över den metod vi valde, därefter diskuteras våra slutsatser av vårt arbete.

5.1 Metoddiskussion

Vi valde att intervjua elever som fanns omkring oss i vår dagliga verksamhet. Doverborg och Pramling (2000), har betonat vikten av att skapa en trygg atmosfär vid barnintervjuer. Då vi redan hade goda relationer till eleverna, underlättades genomförandet av intervjuerna. I efterhand funderade vi över om vi fått samma resultat om eleverna inte varit kända för oss. Eleverna ville gärna vara oss till lags och vinnlade sig kanske om att ge de svar som de trodde att vi önskade. Så svarade till exempel många av barnen att de läste ofta, men när vi pratade lite runt deras läsvanor, framkom att så inte var fallet. Vi tror att vi skulle ha fått större variation i vår undersökning om vi valt att intervjua en grupp elever utan läsförståelseproblem. Eleverna vi intervjuade var inte medvetna om att de använde olika strategier vid läsning och de var ovana vid att reflektera över hur de gick till väga när de läste. Elever med god läsförmåga hade kanske haft en högre grad av medvetenhet. Många av intervjufrågorna var snarlika, vilket var ett medvetet val. På så sätt ringade vi in ämnesområdet och ledde därmed eleven vidare att fördjupa sitt tänkande. De hade uppenbara problem med att förstå och vi tolkar detta som att de aldrig tidigare fått liknande frågor. Syftet med vår undersökning var också att vi ville få elevens syn på sig själva som läsare. Detta var svårt att få fram utifrån våra intervju svar. Kanske skulle vi ha ställt ytterligare frågor som inriktats på hur eleven kände sig när han eller hon läste i olika situationer.

5.2 Diskussion

Syftet med vårt arbete var att få fördjupa våra kunskaper om elevers sätt att tänka och resonera kring sin läsförståelse. Vi upplevde att alla våra informanter verkligen ansträngde sig för att förklara tankarna om sin läsning. Det var både givande och tankeväckande att få lyssna till vad eleverna hade att säga. Det stärkte oss också i vår uppfattning om hur viktigt samtalet är för att nå en förståelse på djupet. Det var rörande att så många av eleverna uttryckte sin uppskattning över den uppmärksamhet vi gav dem. Vi blev deras röst i vuxenvärlden och de kände sig betydelsefulla när de fick veta att vi skulle föra deras tankar vidare. Vi funderade över om elevernas stora positiva gensvar var ett resultat av att de inte någon gång tidigare blivit tillfrågade om hur de upplevde och tänkte kring sitt skolarbete. Detta var en oväntad och överraskande upptäckt, särskilt som vi trott att den pedagogik som vi utövar idag utgår från varje elevs behov och förutsättningar.

Mycket av det som eleverna läste i skolan fick vi veta att de sällan diskuterade, varken mellan elev och vuxen eller mellan eleverna. Enligt Nu -03 (Skolverket 2004) har tiden

för det enskilda arbetet i skolan nästan fördubblats på åtta år. Detta stämmer väl med vår uppfattning om hur det ser ut i skolan idag. Det gemensamma samtalet kring en text har i stort sett försvunnit ut från klassrummen och istället har det egna individuella arbetet tagit över. Eleverna uttryckte klart att de sällan pratade med vuxen om vad de läst. Om de pratade med någon var det hemma och i samband med läsläsning. Resultaten visar tydligt hur eleverna i skolan lämnas åt sig själva när de ska läsa, både faktatexter och skönlitterära sådana. Dagens syn på en individualiserad och helhetsorienterad undervisning som utgår från vad eleven redan kan, ger enligt Vygotskij (2001) inte de optimala utvecklingsförhållandena för eleven. Anpassas undervisningen helt till den nivå eleven redan uppnått sker ingen utveckling. Lärandet är inte en enskild prestation, utan både den som lär och den som undervisar ingår i en social samverkan. Det är denna samverkan som Vygotskij menar är förutsättningen för att lärande och utveckling ska äga rum. Även Säljö (2000) menar att språket spelar en mycket stor roll i läroprocessen. Att formulera en gryende förståelse inom ett ämnesområde, dela detta med andra, få reaktioner och kunna diskutera vad man förstått eller ej, är en viktig och utvecklande del av lärandet. I vår undersökning fann vi att eleverna inte samtalade med någon om vare sig textinnehåll eller olika lässtrategier i skolan.

Vi anser att vårt pedagogiska uppdrag är att medvetandegöra eleverna om vilka olika strategier som kan användas vid läsning. Reichenberg (2005) understryker vikten av att få eleverna att bli medvetna om sitt läsande. Det krävs vägledning för att bli en aktiv läsare som kan anpassa sina strategier efter olika slags texter. Läsningen måste anpassas för olika syften, eftersom det krävs olika strategier vid läsning för att förstå, för att komma ihåg eller för att få svar på en specifik fråga. Eleverna talade enbart om tyst, enskild läsning i skolan utan att någon diskussion om det lästa förekommit. De återkom ständigt till att de var tvungna att läsa av anledningar som de inte omedelbart kunde se någon mening med.

De uttalade också samstämmigt att det inte fanns en sådan atmosfär i skolan att det var möjligt att läsa för nöjes skull. Den absoluta tystnad som en orutinerad läsare kräver för att koncentrera sig på en text fanns inte. Samtliga elever vittnade om att de blev störda av andra när det var tyst läsning, av eleven vald litteratur, på schemat. Flera uttryckte att de valde tidigare lästa böcker så att de kunde koncentrera sig på läsningen. De uttalade också i många fall en beundransvärd uthållighet inför tråkiga och i många fall för dem obegripliga texter.

En liten grupp av elever talade om det stöd de fått i en särskild läsgrupp. Där förekom samtal kring gemensamt lästa texter och där förbereddes de också på ord och uttryck som de skulle komma att möta. Eleverna uttryckte här en mycket positiv attityd till att få särskild hjälp utanför klassens ram. Vi blev överraskade över att de tre elever som fick stödundervisning upplevde detta så positivt. Dessa tre elever uppvisade inte en självbild som överrensstämmer med Taubes (2000) teorier. Taube har beskrivit hur misslyckanden och negativa upplevelser i början av läsinläringen påverkar självbilden starkt. Förhållandet mellan självbilden och den egna förmågan visade sig inte vara så tydlig som litteraturen framhöll. Vår reflektion kring detta var att det fanns så många elever som inte tillhörde gruppen goda läsare. Därmed försvann känslan av att tillhöra en exkluderad grupp som inte var delaktig i klassens gemensamma aktiviteter. Eftersom betoningen på det gemensamma samtalet i klassen inte dominerade skolarbetet, kände de sig inte heller uteslutna. Många i klassen hade läsproblem och några få fick gå iväg

till läsgruppen. De kände sig tvärtom utvalda, tog tacksamt emot hjälpen för att förstå sådant som de tidigare upplevt som obegripligt. Det ska också här nämnas att undervisningen var inriktad på att stödja och uppmuntra alla elevers läs- och skrivförmåga, det fanns flera olika nivåer i läsmaterialet som användes.

Elevgruppen vi intervjuade var utvalda av sina klasslärare. Eleverna var sinsemellan mycket olika och hade olika svårigheter som kunde hänföras till läsförståelseproblem. Svårigheterna hade många olika orsaker, de varierade från att vara långsamma läsare med specifika problem med ordavkodning, svag begåvning, dyslexi, svagt arbetsminne, dåligt ordförråd, och många fler variabler. Kort sagt fanns det en mängd olika orsaker till elevernas läsförståelseproblem. Vi skulle intervju sexton elever och det fanns fjorton olika definitioner på deras svårigheter med att förstå vad de läste. Vår slutsats blev att oberoende av läsproblemets orsak, så krävdes en specifik insats för att kunna lyfta dessa elever över den tröskeln av svårigheter de hade med sin läsning. Höjen och Lundberg (1999) har noga beskrivit hur detta kan genomföras genom en kvalificerad genomgång av varje elevs specifika svårigheter. En noggrann kartläggning, där insatsen balanseras mot utbytet i läsundervisningen, skulle enligt vår bedömning engagera eleven till att upptäcka sina starka respektive svaga kognitiva sidor. Vi tror att genom en sådan noggrann genomgång av den enskilda elevens läsproblem, skulle man engagera eleven till att använda sig av sina inneboende resurser. De skulle därmed känna att de fick kontroll över sitt lärande och uppleva att det handlade om dem själva. Vi såg inte att det fanns en sådan medvetenhet hos eleverna i vår undersökning.

Läsning kan, om förutsättningarna är de rätta, leda till känslor av välbehag, glädje och spänning. Att läsa kan vara att få uppleva hur det är att leva ett liv som totalt olikt mitt eget. Det är viktigt att förmedla de positiva aspekterna av läsning. För elever som brottas med svårigheter i sin läsning, måste vi i skolan ge dem upplevelsen av vad läsning kan ge. Ett fåtal av våra informanter hade upplevt läsglädje och känt att de läst för nöjes skull. De flesta hade aldrig fått känna någon läsglädje. Då har vi som arbetar i skolan fråntagit dem upplevelsen av den lustfyllda läsningen som är belöning för all läsundervisning. Här måste vi rannsaka oss själva som pedagoger, vad fokuseras i läsundervisningen? Är det fokus på berättelsens utveckling eller är det hur var och en faktiskt läser, det vill säga avläser?

Myrberg (Lokus 2001:2), menar att de pedagoger som lyckats bäst i sin läsundervisning är de som prioriterar högläsning för elevgruppen. De använder också lektionstiden till att eleverna läser tillsammans för varandra. De använder barn- och ungdomsböcker, noveller och tidningar i sin undervisning och de ser också till att det finns talböcker tillgängliga för dem som önskar.

Vi fann i vår undersökning att det inte alltid fanns rätt stöd kring de elever som hade läsförståelseproblem. Det fanns inte tillräckligt med stödjande vuxna, de samtalade oftast inte om vad de läste, de fick sällan respons på tankar och frågor som de hade utifrån vad de läst. Eleverna fick inte heller uppleva att läsning kan innebära underhållning och spänning. De har därmed berövats en unik möjlighet till utveckling av sina liv, en chans att få uppleva saker de aldrig kan komma att få möta i sin egen verklighet och en väg att möta andras sätt att tänka, känna och handla i livet.

I vårt arbete betraktade vi en del av vår skolvardag ur ett nytt perspektiv – elevernas. Detta perspektivskifte fick oss att kritiskt granska den positiva syn som finns kring

läxläsning. De yngre eleverna berättade om den dagliga lästräningen som en ständig följeslagare. Det blev en daglig påminnelse om att de inte var så duktiga läsare. Kan det vara så, att det vi i skolan som ger de lässvaga eleverna uppfattningen att läsning är en mekanisk aktivitet, där det gäller att läsa korrekt? Har vi i vår iver att vara goda pedagoger ensidigt betonat lästräningen och glömt bort det viktiga samtalet? De flesta elever vi intervjuade kommer förmodligen aldrig att få ett gott förhållande till läsning, eftersom de aldrig fått uppleva någon läsglädje eller läslust. Kanske de här eleverna i stället skulle ha fått *lyssna* i stället för att *läsa* sin läxa för att få ut något av texten.

Chambers (1994) har utförligt beskrivit hur läsmiljön bör utformas för att väcka och upprätthålla elevernas intresse för läsning. Han menar att vi i hög grad kan påverka elevernas attityd till läsning genom att samtala om böcker. Högläsning är ytterligare en väg till att visa vad läsning är. Högläsningen engagerar alla att dela med sig av de känslor upplevelser som litteraturen väcker. Detta är viktigt, framför allt för de elever i vars hem det inte är något naturligt att läsa och samtala om böcker.

Vårt intresse för att studera fenomenet läsförståelse, uppstod efter att vi tagit del av flera stora undersökningar, både nationella och internationella (Skolverket 1996, 2001, 2003, 2004) angående elevers läsförståelse. I massmedia diskuterades också den försämrade läsförståelseförmågan och dess orsaker. I vårt arbete ville vi undersöka hur eleverna upplevde fenomenet läsning och om de förstod de texter de läste i skolan.

Ur specialpedagogisk synvinkel anser vi det vara av vikt att föra fram elevernas synpunkter kring sin läsförståelse. För att vi ska kunna stötta elever i sin läsutveckling är det betydelsefullt att utgå från elevernas upplevda behov av hjälp. I vår undersökning framkom tydligt att samtliga elever önskade ha samtal med vuxna i skolan. Det är av största vikt att kartlägga varje elevs behov och utgå från detta i undervisningen.

Våra funderingar på fortsatt forskning inom läsområdet, är att ytterligare undersöka läsförståelse ur elevperspektiv. Det skulle vara mycket intressant att göra en kvalitativ studie där elever med god läsförmåga intervjuas. Vi tror att vi då skulle få en större variation i elevsvaren. Vi har även tankar om att göra en liknande studie ur ett genusperspektiv. Vi kunde ana att de olikheter som nämnts i litteraturen om pojkars respektive flickors olika läsförståelse, skymtade fram i våra intervjuer.

6 Sammanfattning

Syftet med vår studie var att undersöka elevers uppfattningar och tankar kring sin läsförståelse. Studien bygger på kvalitativa intervjuer av femton elever från skolår två till sex. Genom samtalen med eleverna har vi sett variationer och likheter och närmast oss elevens upplevelse av sin läsning.

Vi har med vår studie visat att eleverna ser läsningen som en mekanisk aktivitet, där bokstäverna, delar av ord, ordbilder är faktorer som genererar läsförståelse. Vårt resultat vittnar om att eleverna ser läsningen som en teknisk process istället för att läsa för att förstå. Eleverna saknar medvetenheten om hur de kan påverka sin möjlighet att förstå det lästa.

Resultaten av undersökningen bekräftar tillsammans med den litteratur vi tagit del av, att läsning för att förstå kräver andra strategier än för att komma ihåg. Hur eleverna läser blir ofta det primära istället för vad de läser. Flertalet elever kunde inte förklara hur de gjorde för att förstå det lästa. Eleverna använde olika strategier utan att tänka och reflektera över om det var de bästa för syftet med läsningen. Detta bekräftar att eleverna behöver få hjälp att anpassa olika strategier till sin läsning. Eleverna upplevde att deras begränsade ordförråd var ett hinder i deras läsning.

Merparten av eleverna uttryckte att de inte samtalade med någon om det lästa. Vi tolkade detta som om att skolan inte prioriterade samtalet som en väg till bättre läsförståelse. Mycket av det som eleverna läser i skolan blir aldrig diskuterat. Texten passerar ögonen och når hjärnan utan djupare förståelse. Resultaten vittnar om att de elever som haft förmånen att diskutera texter och ord i en mindre grupp, upplevde detta positivt. Enligt Vygotskij (2001) är det av stor betydelse för barnet att få prata om sin läsning med läskunniga personer. De vuxna i barnets omgivning är därför betydelsefulla förebilder och medaktörer. Socialt samspel är drivkraften i barns utveckling och utgår från att lärandet styr utvecklingen. Språket är tänkandets sociala redskap, språk och tanke är oskiljaktliga. Eleverna i vår undersökning uttryckte att de saknade samtal med vuxna i skolan. De berättade också att de aldrig tidigare fått frågan om hur de gjorde när de läste för att förstå.

Lpo 94 (utbildningsdepartementet 1998) betonar skolans skyldighet att ge eleverna förmågan att läsa, förstå, tolka och uppleva olika slags texter. Vi har genom samtal med elever velat få kunskaper om elevernas sätt att gå till väga när de läser för att förstå. Vi ser det som en nödvändighet att läraren då har kunskaper om olika lässtrategierna. Eleven får då de verktyg som de behöver använda när de möter nya texter.

Referenser

- Allard, B. & Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2001). *Nya lusboken. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Allard, B. & Sundblad, B. (1990). *När vi skriver och läser*. Stockholm: Liber.
- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. & Liberg, C. (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Chambers, A. (1993). *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Norstedts Förlag AB.
- Doverborg, E. & Pramling Samulsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Fröjd, P. (2005). *Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000 -2002*. Avhandling Göteborgs universitet.
- Franzèn, L. (1993). *Att "läsa mellan raderna"*. Pedagogisk-psykologiska problem Nr 582 november 1993 ISSN0346-5004 Lunds universitet.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten?* Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Høien, T & Lundberg I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Högskoleverket (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Högskoleverkets rapportserie 2005: 17 R. Stockholm.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (2003). *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Lundberg, I. (1995). *Språk och läsning*. Stockholm: Gleerups Förlag.
- Lundqvist, U. (1995). *Läsa Tolka Förstå*. Eskilstuna: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Längsjö, E. & Nilsson, I. (2004). "Än bok på bodät gledje" *Om läs och skrivlärande förr och nu*. Göteborgs universitet IPD-rapporter nr 2004:05.

Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.

Nationalencyklopedin. (1992). Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB.

Reichenberg, M. (2005). *Det är därför vi aldrig läser den boken*. IPD-rapport nr:2005:06 Göteborgs universitet.

Skolverket. (1996). *Grunden för fortsatt lärande. En internationell jämförande studie av vuxnas förmåga att förstå och använda tryckt och skriven information*. Rapport 115. Stockholm: Spånga tryckeri.

Skolverket. (2001). *PISA-undersökningen 2000*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2003). *Barns läskompetens i Sverige och i världen / PIRLS 2001*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2004) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Skolverket

Smith, F. (1986). *Läsning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell förlag AB.

SOU (1992:94). *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Taube, K. (2000). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Prisma.

Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet, (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet. ISBN, 91-7307-008-4.

Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Åkerblom, H. (1988). *Läsinlärning. Från teori till praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell förlag AB.

Tidskriftsartiklar:

Ericson, G (2005) ”Eleverna har offrats, läsforskare dömer ut skolan” Intervju med Per Fröjd, doktorand vid Högskolan i Göteborg. *Skolvärlden 2005:17 s.16*

Hadenius, P. (2003). "Nybörjarläsare gissar flitigt" *Forskning och Framsteg*, 2003:5 s. 58.

Myrberg, M. (2001:2). Konsten att skapa goda läsare, *LOCUS* 2001:2, s. 25-39.

Nordin, B. & Wallström, A.L. (2005-09-30). Var femte skolelev läser aldrig en bok – saknar tid. *Sydsvenska Dagbladet*, s.12, A-del.

Reichenberg, M. (2004:2). Hur göra texter lättare att förstå? *Hett stoff* årgång 8, s. 4.

Hej Föräldrar!

Vi, Ingemo Hansson och Christel Lennartsson, läser specialpedagogik på Högskolan i Kristianstad. Under vårterminen 2006 kommer vi att skriva vår C-uppsats som handlar om elevers läsförståelse. I vår undersökning vill vi ta reda på elevers uppfattningar och upplevelser kring sin läsning. Samtalet spelas in på band och kommer att förstöras efter att vår uppsats är klar. Syftet med undersökningen är att förbättra läsundervisningen i skolan. Vid redovisningen av intervjuerna kommer inte barnets namn att finnas med.

Vi hoppas att ni samtycker till att ert barn deltar i intervjun.

Tack på förhand.

.....
Ingemo Hansson

.....
Christel Lennartsson

Ja, jag godkänner att mitt barn intervjuas

Nej, jag vill inte att mitt barn intervjuas

Namn: _____

Elev: _____

Intervjuguide

Vad är att läsa?

Varför läser du?

Hur gör du när du läser?

Hur vet du att du förstår vad du läser?

Hur gör du för att förstå det du läser?

Vad är det som gör att du förstår vad du läser?

Hur gör du när du inte förstår texten?

När förstår du bäst vad du läser?

Med vem pratar du om vad du läst?

Vad betyder platsen för dig när du läser?

Hur ofta brukar du läsa?

Räven och det sjuka lejonet

Djurens konung var krasslig. Hela dagen hade han varit ihoprullad i sin mörka kula. Så fort någon kom i närheten började han sucka och jämra sig med svaga och trötta rytanden.

Djuren visste inte vad de skulle göra. Det var lejonet som vanligtvis fattade alla beslut, och nu var de rädda för att göra fel. Slutligen kom de överens om att besöka lejonet i hans kula.

Om de inte kom, skulle han säkert bli arg. Och var tydligen alltför sjuk för att kunna skada dem, även om han skulle vilja.

En och en eller några tillsammans gick djuren till den kungliga kulan. En del hade presenter

- kanske lite färskt kött eller en knippa färska örter. Andra återigen pratade belevat om vädret. Stora som små, alla besökte de lejonet i hans kula.

Det var bara en som höll sig undan - räven.

Efter någon tid märkte lejonet att räven aldrig kom på besök. Han skickade en sjakal att leta efter honom och fråga varför han var så oartig.

-Räv, sa sjakalen. Hans majestät lejonet är allt annat än nöjd med dig. Där ligger han allvarligt sjuk i sin kula, och du har inte ens stuckit in nosen för att ta reda på hur han mår. Vad har du egentligen för ursäkt att komma med?

- Sjakal, svarade räven allvarligt, nog vill jag hälsa på kungen alltid. Jag beundrar honom mycket precis som alla ni andra. Flera gånger har jag smugit ända fram till kulans öppning, med läckra kycklingar dessutom.

- Nå fortsätt! Sa sjakalen otåligt.

- Jo, när jag kom dit la jag märke till något som verkligen skrämde mig, trots att jag gärna ville besöka kungen. Jag såg en mängd fotavtryck i sanden, fotavtryck från många slag av djur. Det egendomliga var att alla gick åt *ett* håll - in i kulan. Det fanns däremot inte ett enda fotavtryck av någon som kommit därifrån. Då blev jag faktiskt fundersam, tro mig eller ej.

Räven hade rätt. Lejonet var inte alls krassligt. Han hade listat ut ett bra sätt att göra det bekvämt för sig. De djur, som han vanligtvis brukade kalasa på, trodde att han var svag och ofarlig och vågade sig därför in i kulan.

- Nu förstår du kanske varför jag inte tänker besöka hans majestät, sa räven.

Tänk själv. Det andra gör behöver inte vara det rätta.