

Alla ska med på läståget!

Författare Monica Reichenberg

Förord

”The most important thing about reading is comprehension” (Block, Gambrell & Pressley, 2002, s 3).

I den svenska skolan satsar vi med all rätt mycket kraft på den inledande läsinläringen. Det ter sig därför en smula obegripligt att så många tycks tro att undervisning i läsning är avklarad när barnen har lärt sig att snabbt och säkert identifiera det skrivna ordet. Varför tar man inte hem vinsterna av den tidigare undervisningen och fortsätter utveckla elevernas läshastighet, nyfikenhet, intresse och ordförråd också under hela skoltiden? Varför lutar vi oss tillbaka och tror att läsförståelsen kommer av sig själv. För det gör den inte!

Vart tredje år genomförs en omfattande internationell läsundersökning, PIRLS, bland elever i skolår 4. I den senaste undersökningen 2006, där 45 länder deltog, placerade sig Sverige på sjätte plats. Det är givetvis en bra placering. Men, för tre år sedan kom vi på första plats. Det som vållade eleverna svårigheter var att läsa längre sammanhängande texter på egen hand. I studien framkom också att andelen läsare som behöver stöd hade ökat jämfört med vid föregående mätning.

Vad man också fann i PIRLS-undersökningen var att det inte avsätts lika mycket tid för att utveckla elevers läsförmåga i Sverige som i andra länder.

En av förklaringarna kan vara att många lärare är osäkra på hur de skall undervisa i läsförståelse. Det är ingalunda ett svenskt fenomen. Så är också fallet i flera andra länder.

Det var lättare före 1992

Undervisning i läsförståelse underlättas om eleverna får använda läromedel som inte utgör oöverstigliga hinder. Här har pedagogerna ett stort ansvar. Det var lättare förr.

Fram till 1992 fanns det en statlig läromedelsgranskning. Den kontrollerade bland annat alla böcker ur ett objektivitetsperspektiv innan de fick publiceras. När läromedelsmarknaden avreglerades ledde det till ett rikare läromedelsutbud. En fördel var att man fick mycket att välja bland. Men medaljen hade också en baksida. När granskningen försvann lades allt ansvar på lärarna.

Under de första skolåren är läromedelsurvalet relativt begränsat och texter brukar i allmänhet inte utgöra några oöverstigliga hinder. Det

har flera förklaringar. De sagor och berättelser som eleverna möter i de första läseböckerna genomsyras av en författarröst som talar direkt till eleven. Syftet är förstås att få eleven intresserad och vilja läsa vidare i boken t.ex.:

”Kommer du ihåg Emma och Larry? De bor i ett gult hus på Alvängen. En dag försvann ju Larrys hund Sulan. Emma och Larry letade i hela huset. I källaren fanns han inte. Hos kapten Svärd fick Emma och Larry se en skattkarta. Och uppfinnaren Vera Larsson berättade om sin båt-bil ...”

I textutdraget ovan bygger författaren upp en förväntan på vad eleven kommer att få möta om han/hon läser *Resan till skatten*. De får träffa flera aktörer, dels barn i deras egen ålder så att de lätt kan identifiera sig med dem, dels personer med spännande yrken, en sjökapten och en uppfinnare som har en båt-bil. Ett annat utmärkande drag för dessa texter är att där förekommer konkreta aktörer, dialogen kommer flitigt till användning och händelserna skildras kronologiskt.

Exempel:

- Hur ska vi nu komma ner? frågar Larry.
- Man kan väl inte köra om man inte ser vägen, säger Emma.

Ben och Koko säger ingenting. De har fått syn på någonting utanför bilen.

Faktatexter ställer andra krav

Faktatexter ställer helt andra krav. Att läsa för att skaffa sig kunskap om till exempel medeltiden, miljön eller olika religioner kräver så mycket mer av eleverna än vad de berättande texterna gör. Det är en utmaning att läsa faktatexter. Det handlar om att ha tillräckligt med förkunskaper. Faktatexter kan se väldigt olika ut. En del har mycket underförstådd information medan andra är övertydliga.

Att hitta rätt text är ingen lätt uppgift. Det blir inte lättare av att det idag finns ett stort utbud av texter. Vad ska vi då gå efter när vi väljer texter? Om vi å ena sidan väljer för svåra texter är risken överhängande att flera elever inte kommer med på läståget. Väljer vi å andra sidan för lätta texter kanske en del elever tappar lusten. Vad är då en lagom svår text? En text som gör att eleverna kan förstå 90 % av orden torde vara mest effektiv. Forskningen har också visat att faktatexter blir lättare att förstå om:

- a) de genomsyras av författarröst och har narrativa drag
- b) de utreder orsak- och verkansamband, dvs. talar om varför en händelse ledde till en annan. Men, här kan det ändå vara på sin plats att ändå höja ett varningens finger. Är texterna för övertydliga blir

de tråkiga. Då kan eleverna tröttna därför att de inte får tillräckligt med utmaningar när de läser. Det gäller därför att inte missbedöma elevernas behov av explicit information. På samma sätt förhåller det sig med författarrösten. Får en text för mycket av detta är risken stor att den upplevs som för ”pratig”. I en ”pratig” text är det nära till hands att ”blanda ihop” vad man läser. Balansen är därför a och o. I *Resan till skatten* lyckas Martin Widmark med denna balansgång.

Att välja rätt läromedel, som motsvarar elevens läsutvecklingsnivå, ställer följaktligen stora krav på beställarkompetens. I den nuvarande lärarutbildningen har inte blivande lärare fått mycket läromedelskunskap. Flertalet torde därför inte ha fått med sig vilka kriterier de skall gå efter när de väljer.

Undersökningar har visat att många lärare känner sig osäkra. Den svenska forskaren Ann-Christine Juhlin Svensson (2000) och den norska forskaren Andersen Bueie (2002) intervjuade lärare och skolledare. Deras undersökningar visade att det var få skolor som hade utarbetat några kriterier för läroboksval. De flesta val skedde genom att lärarna tillsammans jämförde olika böcker med varandra.

Goda texter och förkunskaper räcker inte alltid

Texter som inte utgör oöverstigliga hinder är således en viktig förutsättning för att eleverna skall skapa mening i vad de läser. Men, det räcker inte. Det räcker inte heller med att eleverna har goda förkunskaper om de inte kan ta tillvara dem. Många elever är fast övertygade om att allt skall stå explicit utsatt i en text. Hittar de inte informationen ger de upp med motiveringen att ”det står inte texten.” De är helt enkelt inte medvetna om att man som läsaren aktivt måste bidra med sina förkunskaper för att kunna skapa mening i texten. Detta måste eleverna få undervisning i.

Det är en myt att tro att förståelsen av faktatexter utvecklas av att barn läser på egen hand. Däremot finns det synnerligen goda skäl att inte förglömma att det kan få förödande konsekvenser om man låter det egna arbetet dominera och väljer bort undervisning i läsförståelse. Utan en sådan undervisning är risken stor att eleverna går vilse i textfloden och väljer för svåra texter eftersom många av dem har svårt att bedöma sin egen läsförmåga. Texter blir då oöverstigliga hinder som eleverna inte kommer över. För att ändå kunna lämna in sitt ”egna arbete” tillämpar många strategin att skriva av ordagrant från texten.

Det finns skolor där man på klassrummets väggar har klistrat upp egna arbeten som ofta är direkt kopierade ur Nationalencyklopedin. Kvalitet i form av kritiska reflektioner och strukturerade samtal kring det lästa har således fått stryka på foten till förmån för kvantitet. Följerna kan bli förödande. Vad händer med de elever som "blint" litar på att allt är sant som står i texten och som aldrig lär sig ställa egna frågor?

Undervisning i läsförståelse bör börja redan under de första skolåren

Undervisning i läsförståelse bör börja tidigt. Här har skolan en bra grund att bygga på. Från förskolan och de första skolåren har de flesta elever kommit i kontakt med boksamtal där de fått samtala om sagor och berättelser. Det gäller att ta vara på deras erfarenheter och varva boksamtalen med samtal kring läsebokstexter/faktatexter. *Resan till skatten* lämpar sig väl för sådana samtal.

Det finns en omfattande internationell forskning kring förståelseinriktade lässtrategier:

Forskning har visat att en viktig del i denna undervisning handlar om att ge eleverna metakogniva insikter, så att de kan sätta betyg på sin egen förståelse. Metakognition är något som kräver viss mognad. Elever på lågstadiet har ofta inte uppnått nödvändig mognad och kan inte på egen hand avgöra om de förstått ett textavsnitt. Dessvärre verkar många barn och ungdomar långt upp i skolåren ha svårt att bedöma huruvida de förstått en text eller inte. De lyssnar passivt och de läser mekaniskt utan att reagera på om de förstår vad de läser. Att läsa utan att förstå är meningslöst och den som läser utan att förstå får svårigheter med att bearbeta och lära sig andra ämnesområden samt att nå målen i läroplanen.

Elever i första klass har ofta stor tilltro till den egna förmågan, Om man frågar dem hur de tror det skall gå med läsningen är de ofta väldigt optimistiska och tror att de skall klara av det. Detta gör att de är mycket motiverade till läsningen som sådan. När inte läsningen går på räls tillskriver de inte det sin egen oförmåga utan menar att det beror på att de inte ansträngt sig nog. Gör de bara det går det säkert vägen, resonerar de. Den amerikanske forskaren Pressley understryker att mycket vore vunnet om äldre elever fortsätter att tro att det är genom ansträngningar som man blir en god läsare.

Direkt undervisning

Undervisning i läsförståelse kan ske på olika sätt: direkt undervisning är ett. I National Reading Panel uppmärksammas att direkt strukturerad undervisning hjälper eleverna på vägen mot metakognitiva insikter. Undervisningen sker i flera steg:

- (a) Eleverna får lära sig att identifiera var i texten de har svårigheter, t.ex. jag förstår inte det andra stycket på s 76.
- (b) Sedan får de identifiera vari svårigheten består, t.ex. jag förstår inte vad författaren menar när han/hon säger ...
- (c) Därefter uppmanas de att omformulera den svåra meningen alternativt textstycket med egna ord,
- (d) Gå tillbaka i texten
- (e) Fortsätta vidare i texten för att se om ny information kan hjälpa dem att förstå. En sådan undervisning gynnar alla elever, men de som har mest nytta av en tydlig och systematisk undervisning är de som befinner sig i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter (Myrberg, 2003).

Läraren modellerar strategier

Undervisning i läsförståelse kan också ske genom strukturerade text-samtal. I dessa ”modellerar” lärarna olika strategier. Flera modeller för textsamtal förespråkar träning i smågrupper som leds av en vuxen. En i USA mycket spridd modell är *Reciprocal Teaching* (RT). I RT får eleverna träna fyra strategier:

1. sammanfattar med egna ord. Härigenom tränas de att identifiera huvudtankar i texten.
2. initierar frågor,
3. reder ut oklarheter, såsom vad är det som gör att jag inte förstår. Jag kanske inte förstår orden och begreppen. Jag kanske läste för snabbt, jag kanske inte vet tillräckligt mycket om innehållet för att förstå.
4. föregriper, t.ex. händelseutvecklingen i en historia. Genom att träna sig på att föregripa, kan eleven när han/hon kommer vidare i texten, se om förutsägelse stämde eller inte. Då tränar de upp en vana att gå tillbaka i texten. En fördel med RT är att inte bara läraren utan också eleverna tillåts att vara samtalsledare. Då ökar deras talutrymme och de får träning i att ställa olika typer av frågor och följa upp sina kamraters svar. En annan fördel är att bara små textavsnitt läses åt gången. Då belastas inte elevernas minne lika hårt vilket torde innebära att i synnerhet lässvaga elever får större behållning av det lästa. I studier som gjorts har eleverna i början mest ställa faktafrågor, men efterhand har de också börjat ställa inferensfrågor.

En annan modell är *Questioning the Author (QtA)*. En central idé i denna är att få eleverna att förstå att deras svårigheter med att förstå en text kan bero på att författaren uttryckt sig oklart. Det gäller därför att få eleverna att ifrågasätta författarens auktoritet. En fördel med *QtA* är att den vill lyfta skuldbördan från elevens axlar då denne inte förstår en text, till att lägga skuldbördan på författaren för att denne uttryckt sig oklart och inkonsekvent. Men, *QtA* nöjer sig inte med att få eleverna att kritisera utan syftar också till att träna dem på att bli aktiva, medskapande läsare genom att få dem att ställa egna frågor till texten och komma med förslag till omformuleringar av den. En teoretisk ram för såväl *QtA* som *RT* kan man finna hos Vygotsky. Texterna i *Resan till skatten* är som klippt och skurna för strukturerade textsamtal. Här kan man bygga upp en spänning, sammanfatta, ställa frågor till författaren etc.

Storgrupp eller mindre grupp?

Forskningen har visat att textsamtal kan bedrivas i såväl storklass som i mindre grupper. Ska det ske i helklass förutsätter det att klassrumsklimatet är tryggt. Den lilla gruppen kan därför vara att föredra när man ska skola in elever i den aktiva läsarrollen. En liten grupp har många fördelar. Så kan de elever, som känner sig otrygga och ängsliga för att yttra sig i helklass, våga göra detta i den lilla gruppen. I en liten grupp får också alla komma till tals. Läraren upptäcker också lättare om en elev inte förstår. I det vägleda textsamtalet ges varje elev möjlighet att utveckla sin förförståelse i nära samspel med undervisande lärare och ett fåtal klasskamrater. Den individuella utvecklingspotentialen blir åtkomlig och läraren kan utmana varje enskild elev utifrån dess specifika förmåga och vilja. Det ett barn kan göra i samspel med en vuxen idag, kan det göra på egen hand i morgon. Detta kan översättas med att det en lärare tydligt har modellerat kan eleven utföra självständigt senare.

När man skall börja träna textsamtal med elever bör inte texterna vara alltför långa. Det är också viktigt att välja en text som man tror ska intressera flertalet elever. Från mina studier har jag märkt att texter som handlar om barns situation i elevernas egen ålder brukar intressera dem. Hur hittar man då så förhållandevis korta texter? Tidningar brukar vara en bra källa att ösa ur. Mina erfarenheter tyder på att ett textsamtal med yngre elever inte bör pågå i mer än tjugo minuter.

Stöd i forskningen

De senaste 30 årens forskning har visat att direkt undervisning i läsförståelse har positiva effekter på

- (a) elevernas förståelse av vad de läser
- (b) deras minne av vad de läst och
- (c) deras förmåga att samtala med andra om vad de läst
- d) deras förmåga att initiera olika frågetyper.

Vidare har forskningen uppmärksammat att undervisningen i läsförståelse behöver fortgå under hela skoltiden därför att det finns inte endast en förståelse utan flera. En elev kan mycket väl förstå en sorts text, men ha svårigheter med en annan. Så kan exempelvis elever i årskurs 3 förstå meningen i vad de läser och uppfatta en händelseföljd i en berättelse och reagera på den. Dessa elever kan emellertid visa tydliga tecken på lässvårigheter när de skall läsa texter av sakprosa karaktär på mellanstadiet. Det beror bland annat på att böckerna i SO/NO är mycket texttäta med många nya och svåra termer och uttryck på varje sida. För åtskilliga andraspråkselever tillkommer i många fall en ytterligare svårighet, eftersom innehållet i många SO-texter är kulturbundet svenskt. Olika personer kan givetvis också förstå en och samma text på olika sätt.

Slutsats

Det går inte att förlita sig på att läsförmågan utvecklas av att barn läser på egen hand. Får inte eleverna möjlighet att fortsätta åka på läståget och först i slutet av grundskoletiden upptäcker vad de missat, har de sannolikt inte samma läskultur och läslust att bygga vidare på, vilket gör det svårare. Ges inget stöd tidigt i barnets läsförståelseutveckling kommer det att sätta spår i alla skolämnen. Det leder till lägre tillväxt av ordförrådet som i sin tur ger en begränsad läserfarenhet, vilket leder till fortsatt svag ordförrådstillväxt. Eleverna utvecklas till passiva läsare, dvs. läsare som läser på textens yta.

Referenser

- Andersen Bueie, A (2002). *Lärebokvalg- en formaliserat og systematisk prosess? En undersökelse av valg av läreböcker for norskfaget i den videregående skolen*. Rapport 11/2002. Högskolen i Vestfold.
- Beck, I.L; McKeown, M.G; Sandora, C, Kucan, L & Worthy, J. 1996. Questioning the Author: A yearlong implementation to engage students with text. *The Elementary School Journal*, 96(4): 385–414.
- Block, C.C., Gambrell, L.B., & Pressley, M. (2002). *Improving comprehension instruction. Rethinking research, theory and classroom practice*. San Francisco, CA. Jossey-Bass Education Series.
<http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/summary.htm>
nedladdad 6 december 2008
- Juhlin Svensson , Ann-Christine (2000). *Nya redskap för lärande. Studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Lederer, J.M. (2000). Reciprocal Teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 91–106.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2008). *Vad är lättläst?* Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Lundberg, I. & Herlin, K (2003). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och kultur.
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Skolverket.
- Palinscar, A. S. & Brown, A.L. (1989). Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension. In J. Brophy (Ed.). *Teaching for understanding and self-regulated learning* (Vol. 1, pp. 35–71). Greenwich: CT. JAI Press.
- Pressley, M. (1998). *Reading Instruction that works. The Case for Balanced Teaching*. New York London: the Guilford Press.
- Reichenberg, M. (2008) *Vägar till läsförståelse – texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur&Kultur.
- Skolverket (2007). *PIRLS 2006 Läsförmågan hos elever i årskurs 4 i Sverige och I världen*. Rapport 305. Stockholm: Skolverket.
- Van den Bos, K.P., Nakken, H., Nicholay, P.G. & van Houten, E.J. (2007). Adults with Mild Intellectual Disabilities: Can their Reading Comprehension Ability be Improved? *Journal of Intellectual Disability Research*, 51 (11), 835–849.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA:MIT Press.