



**Examensarbete i fördjupningsämnet Svenska och
lärande**

15 högskolepoäng, avancerad nivå

**Textval och läsförståelse i
gymnasieskolans svenskundervisning**

*Text selection and reading comprehension in the subject Swedish
for upper secondary school*

Eddie Tollgert Bengtsson

Examen och poäng (Ämneslärarexamen, 300 hp)
Datum för slutseminarium (2019-06-09)

Examinator: Anna Clara Törnqvist
Handledare: Lotta Bergman

Förord

Skrivandet av examensarbetet har varit en långdragen process men ack så lärorik.

Arbetet har skrivits hemma i Sölvesborg men tankeverksamheten har delvis gjorts med löparskorna på runt om i skogarna och vid kusten här i trakterna.

Jag vill tacka min handledare Lotta Bergman för ovärderlig vägledning och de kommentarer som hon har gett mig under arbetets gång.

Abstract

Det här examensarbetet har ämnat undersöka hur tre olika svensklärare väljer sina texter och hur utformningen av undervisningen med texterna görs. Syftet har också varit att undersöka vilka möjligheter och hinder lärarna uppfattar med texterna kopplat till läsförståelse. Jag har använt mig av det sociokulturella perspektivet, Applebees läroplansstrukturer vid textval och läsförståelseforskning för att analysera resultatet. För att få fram materialet valde jag att göra tre stycken halvstrukturerade intervjuer med lärare med olika lång yrkesverksamhet på tre olika skolor. Det resultat som framkommit från de olika lärarna har varit relativt samstämmigt. De menar att textvalen görs utifrån elevernas tidigare erfarenheter för att öka deras intressen men samtidigt ska de olika textvalen länkas samman med varandra. Av resultatet framkommer det också att textsamtalen är ständigt närvarande i undervisningen. Slutligen pekar lärarna på att det finns ett antal faktorer som påverkar förståelsen av texterna. Det är följande: *ord och begrepp, orsak- och verkanssamband, textstruktur, motivation och bakgrundskunskaper*.

Nyckelord: svenskämnet, gymnasieskolan, textval, läsförståelse, ord och begrepp, orsak- och verkanssamband, textstruktur, motivation, bakgrundskunskaper, textsamtal

Innehåll

1 Inledning	1
2 Bakgrund	2
2.1 Läsförståelse	2
2.2 Ämnesplanen	2
3 Syfte och frågeställningar	4
3.1 Frågeställningar	4
4 Teoretiska perspektiv	5
4.1 Det sociokulturella perspektivet	5
4.2 Den närmaste utvecklingszonen	5
4.3 Läroplansstrukturer vid textval	7
5 Tidigare forskning	9
5.1 Textval	9
5.2 Svårigheter med läsförståelse	10
5.3 Ord och begrepp	11
5.4 Orsak- och verkanssamband	11
5.5 Textstruktur	12
5.6 Motivation	13
5.7 Bakgrundskunskaper	14
5.8 Lässtrategier	14
5.9 Textsamtal	15
6 Metod	17
6.1 Kvalitativ metod	17
6.2 Urvalsgrupp	17
6.3 Etiska överväganden	18
6.4 Analysmetod	19
7 Resultat och analys	20
7.1 Textval	20
7.2 Läsförståelseproblem.....	23
7.3 Lässtrategier	24

7.4 Textsamtal	25
8 Slutsats och diskussion	29
8.1 Resultatdiskussion	29
8.2 Slutsats.....	30
8.3 Metoddiskussion.....	31
8.4 Fortsatt forskning.....	31
Referenser	33
Bilaga	35

1 Inledning

Inom ramen för ämnet svenska på gymnasiet är valet av olika sorters texter ständigt i fokus. Syftet med dessa kan variera i hög utsträckning. Man kan avgränsa det till två saker. Skolverket (2011) skriver att ämnet svenska på gymnasienivå ska syfta till att elever dels får jobba med skönlitteratur och andra texter som möjliggör reflektion över andra människors erfarenheter, livsvärldar och föreställningsvärldar, dels också ges möjlighet att tillägna sig de språkliga redskap som behövs för att medverka i vardags- och samhällslivet. Därmed är textvalet en mycket viktig didaktisk aspekt av undervisningen i skolan. Vilka texter som används och i vilket syfte kan variera från lärare till lärare. Genom skolgången får elever läsa och skriva flertalet olika texter. I de första årskurserna är det oftast berättande texter, men när eleverna blir äldre infogas texter som är mer faktabaserade vilket ställer högre krav på förståelsen. I mer eller mindre samtliga ämnen krävs det att eleverna ska kunna tolka och redogöra för olika förhållanden som de har läst om i ett visst ämne. Fakta om saker som de kanske aldrig tidigare har läst om och nya begrepp som eleverna behöver förstå förs in i ämnet och ställer krav på en allt mer utvecklad läsförståelse.

Läsförståelse är en av de viktigaste färdigheterna som eleverna behöver utveckla i skolan. Emellertid är läsförståelse inte en isolerad förmåga som enbart behövs inom skolväsendet utan den behövs i lika hög utsträckning utanför skolan där informationsflödet expanderar fort. Ivar Bråten (2008) skriver följande: "Läsförståelse är en form av kompetens som är fullständigt avgörande i ett kunskapssamhälle som vårt." (Bråten 2008, 11). Läsförståelse är också en nödvändighet för att som medborgare kunna delta fullt ut i det demokratiska samtalet. I rapporten från PISA 2015 går det att utläsa att läsförståelsen har blivit bättre gentemot år 2012. Men det finns fortfarande stor förbättringspotential om man jämför med basåren PISA 2000 och 2003 (Skolverket 2016). Med tanke på att informationen i samhället duggar tätt anser jag att det behövs mer forskning om hur lärare väljer texter och vilka faktorer som är avgörande för de valen. Samtidigt behövs det mer kunskap om vilka möjligheter och problem som finns när elever läser olika sorters texter för att eleverna själva ska bli medvetna om problemen.

2 Bakgrund

2.1 Läsförståelse

Läsförståelse är enligt Bråten (2008) följande: ”Läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den.” (Bråten 2007, 13-14). Det är en process som innefattar två olika aspekter av läsförståelsen. Dels sökandet efter att finna en innebörd eller en mening som författaren har lagt in i texten som ska tolkas, dels att läsaren ska interagera med texten. Förståelsen handlar inte bara om att överta textens mening utan man måste också använda de kunskaper man har sen tidigare om ämnet. Mot den bakgrunden krävs alltså ett samspel mellan texten och läsaren som bidrar till att läsaren får en bättre förståelse för texten (Bråten 2008). Bråtens synsätt på läsförståelse är kopplad till den sociala synen på lärande. Gulhiz Pilten (2016) förespråkar istället den mer kognitivt orienterade synen och skriver följande om läsförståelse och dess funktion: “Reading, which is defined as establishing and structuring the meaning in the related literature, is evaluated as an effective process that involves the stages of pre-reading, while-reading and post-reading stages within.” (Pilten 2016, 232). Det innebär att läsprocessen innefattar många steg för att förstå och kunna reflektera över en text. Läsförståelse är också nära förknippat med lässtrategier och hur man kan förstå texten på ett djupare plan. Det handlar oftast om hur man strukturerar och reflekterar över textens sammanhang (Pilten 2016).

2.2 Ämnesplanen

Skolverket (2011) slår fast i ämnets syfte att ”Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv.”. Eleverna ska alltså behärska svenska språket på ett sådant sätt att de ska förstå och skapa mening utifrån det material som läses under svensklektionerna. Vidare skriver Skolverket att ”Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum.”. Detta innebär att eleverna dels ska läsa texter som möjliggör reflektion över sin omvärld, medmänniskor och sig själv, dels ska läsa texter som är utmanande för att de ska tillägna sig den språkliga förståelse som krävs i vardags- och samhällslivet.

Valet av texter är reglerat i den mån att eleverna ska få möjlighet att utveckla: ”Kunskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap...”, ”Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män...”, ”Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter...” och ”Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider...” (Skolverket 2011). Detta innebär att valet av texter är förhållandevis fritt så länge man följer ämnesplanen. Styrdokumenten är mer generellt skrivna och handlar om inriktningen på studierna men inte exakt vad som ska läsas.

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är dels att få kunskap om hur lärare väljer olika texter och varför, dels att förstå vilka hinder och möjligheter lärare uppfattar i arbetet med olika texter kopplat till läsförståelse.

3.1 Frågeställningar

- Hur väljer lärare texter för undervisning i svenska på gymnasieskolan?
- Hur väljer lärare att utforma undervisningen om texterna?
- Vilka hinder och/eller möjligheter för utveckling av elevernas läsförståelse upplever lärarna i relation till de texter och arbetsmetoder som väljs?

4 Teoretiska perspektiv

Kapitlet kommer att innehålla en redogörelse för det sociokulturella perspektivet som ligger till grund för undersökningen. Därefter kommer jag att särskilt uppmärksamma den proximala utvecklingszonen som är ett begrepp inom perspektivet.

4.1 Det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet kan betecknas som ett samlingsnamn på ett antal teorier av samma art som handlar om människors lärande och utveckling. Det är teorier som huvudsakligen har gemensamma och likartade tankar om lärande och utveckling. Teorier som kan sammanlänkas med det sociokulturella perspektivet har oftast sitt ursprung i den ryske filosofen Lev Semenovich Vygotskijs tankar. Vygotskijs tankar var att utveckla "... en teori där människors tänkande eller kunskaper endast kunde förstås eller undersökas genom att analysera språk och handlingar i relation till de sociala och kulturella resurser människorna använder." (Jakobsson 2012, 152). Perspektivet utgår alltså ifrån samspelet mellan människor och inte individen i sig (Strandberg 2009).

Ett viktigt inslag i det sociokulturella perspektivet på lärande och mänskligt tänkande är att man vill förstå hur individer och grupper använder fysiska och kognitiva resurser. I ett sådant perspektiv är det samverkan mellan den enskilda individen och gruppen som är i centrum. Det är framförallt språket och kommunikationen som är det centrala inom perspektivet. Med hjälp av kommunikationen kan vi utbyta erfarenheter och kunskaper med varandra (Säljö 2000).

4.2 Den närmaste utvecklingszonen

Den närmaste utvecklingszonen är ett viktigt begrepp inom det sociokulturella perspektivet på lärande. Det handlar om interaktionen mellan människor där det går att utläsa ett samarbete inom olika verksamheter. Personer som inte har kunskaper lånar in den från någon annan för att kunna bemästra ett eventuellt problem och genom den vägen skapa mening och göra kunskapen till sin egen. Det är dock inte enbart personen med de lägre kunskaperna som lär sig något utan personen som besitter högre kunskaper kan behöva argumentera och förklara på olika sätt och kan därmed utveckla nya kunskaper (Jakobsson 2012). För att kunna det behöver vi ha rika erfarenheter av olika saker. Med

erfarenheter här avses kunskaper från andra eller från olika böcker eller texter som vi läser och skapar mening av (Vygotskij 2001).

Inger Eriksson (2016) skriver om tre olika plan kopplade till Vygotskijs lärande: ”Att först göra tillsammans med andra för att sedan utveckla ett självständigt kunnande”, ”Undervisning ger förutsättningar för utveckling” och ”Att arbeta i en proximal utvecklingszon.”. Det första antagandet handlar om att elever tillsammans med andra behöver utveckla kunskaper om det aktuella området. Utgångspunkten är att eleverna ska utveckla de kunskaper som krävs inom området. Eleverna ska vid ett senare tillfälle kunna omvandla det kollektiva lärandet till sitt eget. Det andra antagandet handlar om att både innehållet och behandlingen har betydelse för kunskapsinläringen men också för den kognitiva utvecklingen. Det finns alltså dubbla mål med undervisningen. För det första ska eleverna utveckla kulturellt utvecklade kunskaper. Kopplat till läsförståelse skulle detta i så fall kunna tolkas som att eleverna ska kunna bemästra olika redskap och strategier vid läsning av olika texter som behövs i de sociala och kulturella kontexter de ingår i. För det andra ska eleverna också utvecklas kognitivt genom att de får kunskaper om tankeredskap, normer och värderingar som ska utveckla eleverna i den riktning som gör att de exempelvis kan ta sig an nya sorters texter. Det tredje antagandet handlar om den närmaste utvecklingszonen (även kallad den proximala utvecklingszonen). Eriksson skriver följande:

En proximal utvecklingszon kopplas i ett didaktiskt perspektiv samman med ett kollektivt arbete med ett gemensamt problem, ett gemensamt uppdrag eller en gemensam utmaning. För att en kollektiv proximal utvecklingszon ska uppstå krävs att eleverna och läraren arbetar tillsammans med något, en gemensam produkt eller med ett gemensamt problem. I klassen måste således ett gemensamt mål upprättas – detta ska vi åstadkomma och allas kunskaper behövs för att vi ska klara av uppdraget. (Eriksson 2016, 4)

Stöttning eller på engelska *scaffolding* handlar om stöttning från en mer kompetent individ till en mindre kompetent individ. Stöttning handlar om att man hjälper till att strukturera problemet för individen som inte har tillräckliga kunskaper för att komma vidare. Utgångspunkten är att bryta ner problemet i mindre delar för att lättare kunna synliggöra problemet (Säljö 2000).

4.3 Läroplansstrukturer vid textval

Lärarnas urval av texter kan se olika ut. Arthur N. Applebee (1996) säger följande om hur undervisningen struktureras kopplat till läroplanen: "In general, the way we structure the curriculum – the experiences that are included and the relationships that are or can be established among them – will shape the kinds of knowledge-in-action that students develop." (Applebee 1996, 61). Applebee menar att det finns de officiella läroplanerna och de som lärarna och eleverna tolkar tillsammans.

Applebee har studerat lärarnas textval och menar att det finns strukturer för hur innehållet organiseras. Den första benämns som *katalog* och innebär att texterna saknar samband med varandra. Det finns alltså ingen överordnad struktur eller något annat som spelar roll för valet. Man väljer en slumpmässig text som utgår ifrån läroplanerna. Risken är därmed omfattande att eleverna inte ser en röd tråd i undervisningen vilket kan resultera i att eleverna inte förstår syftet med upplägget. Den andra benämns som *samling* vilket innebär att textvalet görs genom att representera och synliggöra olika teman eller genrer men texterna kopplas inte till varandra. Den tredje benämns som *sekventiell* och påminner om samling men här innebär det att textvalet utgår ifrån en kronologisk ordning. Den fjärde benämns som *episod* vilket innebär att textvalet utgår ifrån en social eller historisk kontext. Applebee menar också att det finns en femte struktur som innebär att allt hänger samman på ett för eleverna tydligt sätt genom att alla ingående texter relateras till ett övergripande tema och att texterna relateras till varandra hela tiden. På så sätt skapas sammanhang och kontinuitet i elevernas studier. Han skriver följande: "... so that the parallel but independent discussion of an episode curriculum begin to echo back on one another." Han menar att en sådan struktur är att föredra då lärarna och eleverna förstår vart de är på väg och att de olika texterna och det som diskuteras sätts i ett sammanhang. Applebee menar också att vid användning av ett sådant upplägg förstår eleverna att det är ett pågående projekt och när de lär sig nya saker kan de koppla ihop det med det redan lärda. Applebee skriver följande: "Thus the knowledge they gain is dynamic rather than static; in the terms of the present book, it is knowledge-in-action rather than knowledge-out-of-context." (Applebee 1996, 81).

Det Applebee menar är att de olika projekten som görs i skolan ska kunna kopplas ihop med varandra för att eleverna ska se att allt hänger ihop. Men Applebee anser också att det kan bli ett problem att integrera undervisningen beroende på ämne då det kan vara för stort. Han tar upp exemplet med episod och berättar att man kan integrera olika delar

trots att hela undervisningen inte är integrerad. För att kunna hjälpa studenter att bli en del av undervisningen behövs ett övergripande ämne som engagerar eleverna. Ämnet ska helst vara av bred karaktär och inte begränsa diskussionerna. Graeske och Lundström har tolkat Applebees tankar och skriver följande:

Det är alltid texten, och en på förhand bestämd tolkning av den, som är utgångspunkten i urvalsprinciperna. Det riskerar att leda till en kunskapsförmedling som är kontextlös, d.v.s. den relaterar inte till vilka elever som deltar i undervisningen och vilka erfarenheter och kunskaper de bär med sig – och framför allt inte till vilka olika möjligheter till kunskapande som ett visst textval kan innebära. Undervisningen riskerar att inte erbjuda utrymme för andra tolkningar än den som har föranlett valet av just den texten. Ibland omtalas detta som att eleverna snarare lär sig om litteraturen än genom den. (Graeske och Lundström 2016, 5)

Läraren påverkas både medvetet och omedvetet av olika kraftfält som finns i omgivningen. Framförallt handlar det om ämnets traditioner, skolans traditioner, ekonomi, överenskommelser mellan olika lärare och lärarens egen uppfattning (Graeske och Lundström 2016).

5 Tidigare forskning

Först och främst kommer kapitlet att innehålla en presentation av forskning om valet av texter och de problem som uppstår vid läsning av olika sorters texter. Därefter kommer en redogörelse av textsamtal och dess funktion vid läsning av olika sorters texter.

5.1 Textval

Historiskt sett har urvalet av texter varit starkt förknippat med den rådande politiska situationen i landet. Textvalet har präglats av en vilja att bevara det svenska kulturbärande arvet. Under 1800-talet präglades textvalet av religiösa idéströmningar och nationalistiska tankar. Under mitten av 1900-talet efter andra världskrigets efterdyningar förändrades synen på nationalism. Den stora massan ansåg inte längre att nationalism var något positivt. Demokratiska principer och ideal blev en drivkraft för den nya utbildningen vilket också påverkade textvalet. Nu började elevernas intresse tas på allvar, men det kvarstod dock förslag på olika verk och författare som skulle läsas (Graeske och Lundström 2016).

Det är lärarens ansvar att de texter som väljs ger eleverna möjligheter att utveckla de kunskaper som Skolverket har slagit fast. Textvalet i studien utgår ifrån ett brett textbegrepp som innefattar skönlitteratur, faktatext och informativ text. Caroline Graeske och Stefan Lundström (2016) menar att i all läsundervisning är textvalet centralt. Texterna som väljs av lärare ska i synnerhet vara både engagerande och utmanande. Texterna ska engagera eleverna så att de lättare inhämtar kunskaper om olika värderingar och kulturer och därmed får en större förståelse för världen och livet. Texterna måste också vara av det slag så att de motiverar eleverna till fortsatt läsning. Graeske och Lundström skriver följande om olika föreställningar om omvärlden och de utmaningar texten ska generera:

I en väl genomtänkt didaktisk design utmanas eleven och läraren har noga tänkt igenom vilka mål som eleverna ska arbeta mot. Eleverna utmanas genom att de textval som läraren gjort vidgar deras perspektiv och föreställningar om omvärlden, och därmed skapar nya erfarenheter, men också genom att texterna ligger utanför den kunskapszon där eleven redan befinner sig. Exempelvis kan texter som innebär en ökad svårighetsgrad, såväl gällande den språkliga nivån som nya perspektiv i

innehållet, föra eleven vidare från läsningar som endast bekräftar den kunskapsnivå eleven redan befinner sig på. (Graeske och Lundström 2016, 1)

Lee S. Shulman (refererad i Lundström 2007) urskiljer fyra huvudkällor som är nödvändiga för lärares kunskapsbas för att elever ska förstå undervisningen. Han kommer fram till att det finns fyra olika faktorer som spelar roll. Den första faktorn är lärarens *ämneskunskap*, den andra är *undervisningens material och strukturer*, exempelvis de regler och ämnesplaner som läraren behöver förhålla sig till, den tredje är lärarens *pedagogiska kunskaper* och den fjärde är slutligen *kunskapen om praktiken*, alltså det som vägleder läraren i undervisningen. Med utgångspunkt i dessa fyra kategorier är det lätt att förstå att lärares textval beror på många olika faktorer som ibland är sammanlänkade med varandra.

Judith A. Langer (2005) anser att litteraturundervisningen spelar en stor roll för elevers lärande. När läsaren möter en text intar läsaren alltid en viss hållning med hjälp av de verkliga eller litterära erfarenheterna som läsaren har och som läsaren fortsätter att skapa. Genom att delge varandra sina upplevelser och tankar vidgas perspektivet eftersom varje läsare har byggt sin unika föreställningsvärld kring det lästa. Det individuella mötet med texten och de föreställningsvärldar som byggs upp formas av läsarens personliga, sociala och tidigare litterära erfarenheter, vilket gör det omöjligt att tala om endast en tolkning.

5.2 Svårigheter med läsförståelse

Det är läsaren som behöver besitta de nödvändiga kunskaperna för att kunna förstå en text och skapa mening. En läsare går in i en text med olika språkfärdigheter, kognitiva förmågor och förkunskaper. Det är också motivationen och den arbetsinsats som läsaren lägger ner som är avgörande för förståelsen. Men det finns olika sorters texter som är skrivna på olika sätt. Dels handlar det om att innehållet varierar men det är också uppbyggnaden och strukturen som är betydelsefull för att läsaren ska kunna ta till sig en text (Bråten 2007).

Judith Langer (2017) menar att elevers möten med texter kan se olika ut beroende på tidigare kunskaper. Den som läser en text intar alltid en viss hållning inför läsningen med olika förväntningar och föreställningar grundade i tidigare verkliga eller litterära erfarenheter. Genom nya erfarenheter och nya kunskaper om världen och oss själva förändras vår föreställningsvärld. På samma sätt bygger läsaren upp textvärldar under sin

läsning för att skapa mening. Den litterära föreställningsvärlden förändras kontinuerligt eftersom den byggs upp både av det som läsaren förstår och av det som är oklart, samt av förväntningar och frågor inför det som läsaren inte känner till inne i texten.

Reichenberg 2000, Reichenberg 2005, Torvatn 2002, Myrbäck 2012, Pilten 2016 och Barksdale 2013 har i sina studier kommit fram till att det finns ett antal specifika faktorer som påverkar förståelsen av olika sorters texter. Dessa faktorer är: ord och begrepp, orsak- och verkanssamband, textstruktur, motivation och bakgrundskunskaper.

5.3 Ord och begrepp

Ord och begrepp är ett av de vanligaste problemen som kan kopplas till förståelsen av olika sorters texter. Både Reichenberg (2000) och Torvatn (2002) menar att det framförallt handlar om hur författarna beskriver och underbygger olika begrepp. Många gånger används komplicerade ord och begrepp helt oproblematiskt utan förklaringar. Även Myrbäck (2012) diskuterar begreppsförståelsen i olika ämnen och menar att språkinriktad undervisning är en nödvändighet för förståelsen av sådana texter. Edling (2006) diskuterar konkreta och abstrakta texter och menar att texter som innehåller komplicerade begrepp inte ska omarbetas då det skulle innebära att eleverna lämnas oförberedda inför situationer med komplicerade texter som inte är omarbetade.

5.4 Orsak- och verkanssamband

Monica Reichenberg (2000) menar att faktatexter är mer innehållspäckade om man jämför med skönlitterära verk. Skillnaden när det gäller förståelse för elever är betydande och märks framförallt på att texterna ibland saknar tankeled där elever själv ska kunna se sambanden. Vid varje ny text behöver läsaren samla in och ackumulera ny information för att bygga upp någon form av mental representation som kan liknas vid en tankekarta. Vidare är det nödvändigt för läsaren att kunna se och förstå olika orsak- och verkanssamband för att kunna förstå den lästa texten. Avkodningen kan variera i svårighetsgrad beroende på vilken text man läser. Svårigheter kan bero på att det saknas tydliga ledtrådar som synliggör olika orsakssamband men det kan också bero på läsarens bristande bakgrundskunskaper om ämnet. Den huvudsakliga poängen som framkommer är emellertid att om faktatexterna inte har stöd i form av olika tankeled som elever kan följa blir texterna mer komplicerade (Reichenberg 2000). Pilten (2016) diskuterar

faktatexters svårigheter och menar följande: “The purpose of this kind of texts is transferring information. For this reason, expository texts are more functional, and beneficial in terms of providing information than narrative texts.” (Pilten 2016, s.234). Pilten menar att faktatexter rymmer information och begrepp som eleverna inte stöter på i det dagliga livet. Skillnaden mot berättande texter är att man inte följer en linje utan man läser information om olika saker.

5.5 Textstruktur

Reichenberg (2000) har i sin undersökning analyserat elevers förståelse av olika sorters texter. Eleverna i hennes undersökning fick läsa originaltexter och bearbetade originaltexter där röst och kausalitet hade infogats. Texter som innehöll en röst och en ökad grad av kausalitet förbättrade elevernas förståelse av texterna. Med röst menas här två olika saker. Dels att man lägger till mer konkreta verb som betecknar handlingar. Med det menas att författaren utesluter satsförkortningar, passivformer och andra syntaktiska konstruktioner. Dels att textspråket präglas av mer vardagliga uttryck som finns i talspråket och som eleverna har viss kännedom om. Däremot visade resultatet att textversionen som bara innehöll en ökad grad av kausalitet inte påverkade elevernas läsförståelse nämnvärt. Problemet ligger i att det fortfarande förekommer komplicerade ord och en rad inbäddade- och långa meningar. Emellertid ligger problemet också i att läsaren behöver ha ett samspel mellan kognitiva- och språkliga förmågor. Det handlar främst om situationer där man behöver förstå olika orsakssamband och att svaret inte kommer direkt efter i texten.

Torvatn (2002) vittnar också om att textens struktur har stor påverkan på elevers förståelse. I detta fall menar hon hur författaren belyser olika saker och när denne gör det i texten. Hon skriver såhär:

Som vi så i gjennomgangen av teksten ”Samtale” prøvde både Unni og Vidar å definere begreper de ikke forsto ved å lete i de etterfølgende setningene. Dette var bare to forekomster, men de var såpass spesielle at jeg mener at det kan være verd å se nærmere på rekkefølgen opplysninger kommer i, når man skriver en læreboktekst. (Torvatn 2002, 305)

Problemet som kan uppkomma här är om informationen om en viss sak inte står direkt efter i texten utan man måste läsa några stycken eller sidor till för att kunna besvara frågan. Textstrukturen i faktatexter skiljer sig framförallt från berättande texter och det gäller framförallt placeringen av information och var den står i texten. Berättande texter följer oftast en linje vilket faktatexter oftast inte gör. Ett stort problem är när texterna tar upp ett ämne och sedan avbryter det för att sedan återgå till det vid ett senare tillfälle. Elever som inte är vana vid en sådan struktur har svårt att hitta informationen som efterfrågas.

Ytterligare en sak som är central i Torvatns avhandling är förhållandet mellan olika meningar och hur dessa underbyggs med information. Hon pratar om funktioner mellan meningar/stycken men också mellan exempelvis orsak och verkan. Ju mindre information som skrivs ut om ett visst ämne desto svårare blir det för eleverna att tolka texten. Det är även betydelsefullt när viktig information i en text kommer. Det innebär att när man utelämnar olika förlopp i faktatexter kan det resultera i att eleverna inte får någon sammanhängande bild av texten. Hon säger utifrån sin undersökning att uppbyggnaden av en text, alltså hur man som författare väljer att strukturera sin text, är viktigt för att eleverna ska kunna förstå den. Det handlar om att man som författare kan undvika svåra passager (Torvatn 2002).

5.6 Motivation

Pilten (2016) har bl.a. undersökt motivationens betydelse vid lässtrategier genom intervjuer med elever och där framkommer det att elevernas motivation höjdes vid användningen av strategierna. Orsaken är framförallt att det blev mer aktivitet i klassrummet där eleverna fick diskutera texterna och frågorna med varandra (Pilten 2016). Reichenberg (2002) pratar om lust att lära och att man måste försöka att själv kunna finna relevanta lösningar för att uppnå goda resultat på de frågor där läsförståelse är av avgörande betydelse. Men det handlar också om intresset för det ämne som frågorna har fokus på. Ett ämne som inte intresserar eleverna riskerar att få negativa konsekvenser för resultatet. Hon säger att det kan ha att göra med bakgrundskunskaperna i ämnet. Saknar man kunskap om ämnet och det inte intresserar en vid en första anblick kan det resultera i ett avvisande av texten. Elever som är medvetna om de språkliga och strukturella problem som vissa texter kan utgöra har lättare för att hantera problem i läsningen när det uppstår sådana (Reichenberg 2005).

5.7 Bakgrundskunskaper

När läsaren börjar ackumulera mer kunskap om ett visst ämne som den redan kan något om får läsaren ett bredare register och kan lättare reflektera över ämnet. Saknar läsaren kunskap om det aktuella ämnet kan man heller inte relatera det till någonting. En läsare som däremot redan besitter information om det valda området kan med hjälp av den lättare se hur olika trådar hänger ihop. Det är alltså inte enbart de språkstrukturella kunskaperna som är avgörande för om eleven förstår texten eller inte utan även kunskaperna om omvärlden. Bakgrundskunskaperna kan också kopplas till olika texttypers funktion. Det handlar alltså både om elevernas förkunskaper om själva ämnet (förförståelsen/bakgrundskunskaper) och kunskaper om vad som kännetecknar en viss texttyp. Att utgå ifrån elevernas tidigare förvärvade kunskaper kan underlätta det fortsatta lärandet (Reichenberg 2000).

Ett problem som kan uppstå vid läromedelstexter är när förkunskaperna inte räcker till. Om det saknas för mycket bakgrundsinformation hos läsaren blir det svårt för läsaren att förstå helheten. (Reichenberg 2000). Ett liknande resonemang för Barksdale (2013) och säger att elever ska lära sig att använda det de redan kan och koppla det till den nya informationen för att kunna skapa ett sammanhang.

5.8 Lässtrategier

Reichenberg (2005) diskuterar förmågan att anpassa sina lässtrategier. Läsare med en god läsförståelse kan göra förutsägelser om vad som ska komma i texten. Reichenberg skriver följande:

De aktiva läsarna har också utvecklat strategier som de tillämpar för att förbättra sin förståelse. Exempel på sådana strategier är att omprioritera sin uppmärksamhet under pågående läsning när situationen så kräver. (Reichenberg 2005, s.12)

Reichenberg framhåller också vikten av att kunna använda olika lässtrategier när situationen kräver detta. I faktatexter där man behöver se olika samband fungerar det inte att positionsläsa utan där behöver eleverna hela tiden vara förutsägande men även ha i åtanke vad de redan har läst för att på så vis kunna koppla ihop informationen (Reichenberg 2005).

En välstuderad och omtalad lässtrategi är reciprok undervisning (RU). Bråten (2008) refererar till forskarna Palinscar och Brown som ser läsförståelse som en produkt av tre olika faktorer, textens läsbarhet, överrensstämmelse mellan innehållet i texten och elevens förkunskaper och elevens strategianvändning i anknytning till läsning. Den faktor som är mest intressant i RU är strategianvändning. Kunskap om lässtrategier är viktigt framförallt beroende på två faktorer och det är textens kvalitet men i vissa fall kan den även främja god hörförståelse. Forskarna menar att det finns fyra funktioner hos god läsförståelse och det är följande: *sammanfatta, ställa frågor, reda ut* och *föregripa*. Undervisning som tar sin utgångspunkt i RU bygger på Vygotskijs och Bruners teori om hur barn lär sig i interaktion med varandra. Emellertid är det inte enbart stöttningen från någon som är mer kompetent som efterfrågas utan personen i fråga ska också vara kritisk och frågande till barnets tankar. I Barksdales (2013) artikel framgår det att elevers frågor och funderingar löses genom att de tillsammans kommunicera om det. De får återkoppling på sina tolkningar vilket resulterar i att de ser tolkningen utifrån olika perspektiv.

Ytterligare en sak som framkommer av undersökningen är att eleverna inte bara ser fakta utan också kan resonera om fakta. Barksdale skriver följande:

By asking readers to notice, puzzle, and reason their way through carefully chosen texts and artifacts, teachers not only end up teaching “the facts” of history but also help their students engage in historical thinking through having them do this “textured analysis of the relations among facts” through having them do history. (Barksdale 2013, 249)

Det som Reichenberg (2005) poängterar har stor betydelse när elever har svårt att förstå exempelvis faktatexter är att eleverna ska utveckla en strategisk läskompetens. Det innebär att eleverna ska lära sig om lässtrategier, bli medveten om vad det innebär att förstå en text och att eleverna får träna textförståelse tillsammans för att kunna läsa på egen hand. Det som också framgår av studien är att vid läsning av faktatexter som kräver reflektion är det viktigt att läsaren är aktiv och försöker förstå texten.

5.9 Textsamtal

De senaste åren har mycket forskning ägnats åt textsamtal och dess betydelse för elevers fortsatta utveckling av förståelse av olika sorters texter. Med textsamtal menas här med

att man samtalar om olika texter i både strukturerade- och ostrukturerade former. Reichenberg (2005) menar att textsamtalet ligger nära Vygotskijs utvecklingszon där samtalet kan bidra till lärande oberoende av elevernas kunskapsnivåer. Anne-Marie Körling (2018) beskriver att samtalet kan vidareutveckla elevernas svar vid diskussioner då lärare kan ställa följdfrågor. Det bidrar i sin tur till att elevernas talutrymme blir större och diskussionerna kan fortgå längre. Vid samtalen kan erfarenheterna och kunskaperna delas med övriga klasskamrater vilket kan bidra till ökad förståelse.

Molloy (2002) menar också att textsamtalet är av yttersta vikt och att det kan hjälpa elever i olika situationer när texterna är svåra att förstå. Yvonne Halleson (2015) redogör för att samtal bör vara av strukturerad art för att eleverna ska nå djupare in i texterna. Men för att samtalen ska kunna fungera väl behövs eventuella bakgrundskunskaper för att eleverna ska förstå hur de ska gå tillväga. Halleson skriver följande: "För att bli en delaktig medskapare i en praktik krävs att deltagaren dels stöttas i processen att bli en fullvärdig medlem som behärskar det som efterfrågas, dels ges möjlighet till ett aktivt deltagande." (193). Det är alltså främst det aktiva deltagandet som möjliggör det goda textsamtalet.

6 Metod

Först och främst kommer kapitlet innehålla en redogörelse av den kvalitativa metoden och vilka utmärkande drag den har. Därefter presenterar jag urvalsgruppen och de lärare som utgör grunden för studien följt av en presentation över de etiska överväganden som gjorts. Slutligen presenteras analysmetoden.

6.1 Kvalitativ metod

Det är den kvalitativa metoden som har använts för att söka svar på de frågeställningar som har ställts. Enligt Steinar Kvale (1997) är den kvalitativa forskningsintervjun en metod där kunskap byggs upp mellan två personer som samtalar om ett specifikt ämne. Intervjun ger alltså en bild av intervjupersonens upplevelser, attityder och värderingar kopplat till ett ämne. Det är samspelet i den mänskliga interaktionen som står i fokus. Den kvalitativa intervjun söker beskriva det centrala området som forskaren försöker få fram av den intervjuade och utifrån den informationen kan en kartläggning ske vilket kan kopplas till den aktuella frågeställningen. Kvale fortsätter med att den kvalitativa forskningsintervjun inte är intresserad av de allmänna uppfattningarna eller åsikterna som kommer fram. Kvale skriver följande: ”Den kvalitativa intervjun försöker samla in så rika och förutsättningslösa beskrivningar som möjligt av relevanta teman i den intervjuades livsvärld.” (Kvale 2014, 25).

Den halvstrukturerade intervjun ger intervjuaren möjlighet att följa den intervjuades associationsbanor eftersom den inte strikt följer ett frågeformulär. Detta är en fördel när det handlar om att få kunskap om attityder, värderingar, uppfattningar, känslor etc. Den kvalitativa intervjun ger också möjlighet att ställa följdfrågor om det skulle uppkomma oklarheter eller om forskaren behöver nå djupare svar (Bryman 2008).

6.2 Urvalsgrupp

Det finns ett antal aspekter som spelar roll för hur resultatet kommer att se ut och det är vilka lärare och antalet lärare som blir intervjuade och därmed blir en del av resultatet. Det finns också tidsmässiga hinder för hur många personer det är möjligt att intervjua. Kvale (2014) menar att kvaliteten på intervjuerna bör prioriteras istället för kvantiteten

då förberedelser och reflektioner tar tid. Då är det bättre att fokusera på några få intervjuer och analysera dem noggrannare.

Jag valde att intervjua tre olika lärare på tre olika skolor. De verksamma lärarna jobbar inom gymnasieskolan i södra Sverige. Namnen är fingerade.

1. Magnus, 57 år har varit verksam lärare i 25 år. Han är utbildad gymnasielärare i svenska och jobbar på en stor kommunal skola.
2. Göran, 40 år har varit verksam lärare i 15 år. Han är utbildad gymnasielärare i svenska och jobbar på en stor kommunal skola.
3. Andrea, 35 år har varit verksam lärare i 5 år. Hon är utbildad gymnasielärare i svenska och jobbar på en liten kommunal skola.

6.3 Etiska överväganden

Jag har förhållit mig till gällande regler om GDPR (Datainspektionen 2018) och de forskningsetiska principer som utvecklats av Vetenskapsrådet (2018). Det finns fyra olika forskningsetiska krav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I enlighet med informations- och samtyckeskravet har respondenterna samtyckt till sin medverkan efter att jag grundligt förklarat syftet med studien. De respondenter som har tillfrågats har godkänt sin medverkan i studien och gjort detta frivilligt. De har också informerats om att de när som helst får lämna undersökningen utan närmare förklaring. Enligt konfidentialitetskravet ska den inhämtade informationen säkras för att undvika risk för att spridning ska ske. Respondenterna har blivit inspelade med en diktafon där informationen senare blivit transkriberad. Inspelningarna har sedan raderats och det transkriberade materialet har förvarats säkert. De personer som har medverkat har oidentifierats med hjälp av fingerade namn. Nyttjandekravet har följts på det vis att informationen enbart har använts i forskningssyfte för mitt examensarbete.

6.4 Analyismetod

Analyismetoden handlar om att organisera intervjutexter och göra dem mer lätthanterliga. Jag började med att transkribera materialet från intervjuerna med utgångspunkt i att kunna hitta olika innehållsaspekter. Transkriberingen har gjorts ordagrant men vissa anpassningar till skriftspråket har gjorts för att läsaren lättare ska kunna förstå vad lärarna avser. Jag har delvis utgått från Braun och Clarkes (2008) analysmodell när jag transkriberade och sammanställde informationen från intervjuerna. Jag började med att strukturera upp innehållet genom att försöka hitta mönster i intervjumaterialet som kunde kopplas till syftet med studien. För att hitta de mest relevanta kategorierna behövde jag läsa materialet några gånger. Jag markerade varje kategori och tillhörande text i de dokument jag skapade vid transkriberingen för att lättare kunna identifiera liknande kategorier i de olika intervjuerna. När samtliga kategoriseringar hade gjorts och sammanställts sorterades det överflödiga materialet bort för att kunna rikta fokus mot det som var av intresse. Processen resulterade i följande teman: *textval*, *läsförståelseproblem*, *lässtrategier* och *textsamtal*. Resultatkapitlet är organiserat utifrån dessa teman.

7 Resultat och analys

Kapitlet kommer att utgå ifrån de intervjuer som har gjorts för att söka svar på frågeställningarna. De teorier och den tidigare forskning som tidigare har presenterats kommer nu att användas som verktyg för att analysera resultatet. När intervjupersonerna pratar om text ligger tyngdpunkten på skönlitteratur och det är samtliga tre svenskkurser på gymnasiet som berörs. Resultatdelen har strukturerats med utgångspunkt i de teman som analyserats fram och har följande rubriker: *Textval*, *läsförståelseproblem*, *lässtrategier* och *textsamtal*. De intervjuade lärarnas fingerade namn är: Magnus, Göran och Andrea.

7.1 Textval

För svensklärare är textvalet centralt i vardagen och för att undervisningen ska bli så bra som möjligt krävs texter av hög kvalitet som passar in i det arbetsområde som är aktuellt. Urvalet kan se olika ut så länge det representerar de krav som finns i ämnesplanen för gymnasiet. Samtliga lärare menar att de försöker använda sig av texter som kan kopplas till flera olika kursmål för att kunna tematisera undervisningen i viss mån. De utgångspunkter för textval lärarna gör är relativt samstämmiga. Magnus hävdar att bakgrunden till hur man lägger upp undervisningen är viktig. Han säger att texterna måste sättas in i ett sammanhang. Magnus säger följande:

Jag använder mig faktiskt av många olika sorters texter under en termin. Eleverna ska ju helst läsa ett antal böcker kopplat då till skönlitteratur men det kan ju då också vara utdrag tänker jag. Sen ska ju böckerna representera olika tider också. Då är det viktigt att eleverna får kontexten alltså den historiska kopplingen till den tiden och hur människor levde och hur de styrdes osv. De har exempelvis läst och samtalat kring *Candide*. Men jag brukar försöka hålla mig inom samma område och då kan jag välja dikter eller andra texter.

Magnus brukar läsa två skönlitterära böcker per läsår. En kortare och en längre. Han menar att tidsaspekten är ett hinder för att läsa fler texter då det ska skrivas en del längre texter. Men han säger också att man kan koppla ihop exempelvis en skönlitterär bok med kortare texter från gamla nationella prov och ha någon skrivuppgift kopplat till det.

Magnus utsaga kan tolkas som att böckerna behöver kontextualiseras. Eleverna behöver få en förförståelse av böckerna vilket också höjer elevernas motivation. Reichenberg (2000) hävdar att bristande bakgrundskunskaper är ett stort problem för många elever som redan har svårigheter med läsningen. Reichenberg fortsätter med att förklara vikten av bakgrundskunskaperna och att när elever behärskar ämnet kan de lättare sammanväva olika trådar i texterna. Applebee (1996) är inne i liknande tankebanor när han pratar om hur lärare väljer olika texter. Han menar att strukturen för hur man lägger upp undervisningen är av yttersta vikt. Det är viktigt att undervisningen och de textval som görs skapar sammanhang och kontinuitet för eleverna. När Magnus pratar om att texterna ska representera olika tider och att texterna ska utgå ifrån samma tema eftersträvar han sannolikt det Applebee kallar för episod eller integrerat. Syftet med en sådan undervisning är att eleverna förstår vart de är på väg och hur texterna och det som görs med texterna hänger ihop. Detta görs möjligt också på grund av de erfarenheter och kunskaper Magnus har samlat ihop under den tiden han har jobbat som lärare. Det går i linje med det Shulman (refererad i Lundström 2007) påtalar. Lärarnas textval styrs delvis av den kunskapsbank som lärarna besitter.

Andrea är inne på samma spår som Magnus och säger att hon brukar försöka hålla sig kvar inom samma område under en längre period och involvera många olika delar, både läsning, skrivning och samtal. Hon menar också att det annars är lätt att undervisningen blir ”hoppig” och ”statisk” och då har eleverna svårt att följa med. En undervisning som Andrea beskriver som hoppig och statisk kallas enligt Applebee (1996) för katalog där texterna saknar någon form av hierarkisk struktur och där det inte finns några samband mellan texterna som väljs. Hon säger följande:

När jag väljer texter brukar utgå ifrån elevernas intresse men det är klart att mina egna erfarenheter är inblandade också. Jag använder mig oftast av två skönlitterära verk. Ett som är lite äldre och ett som är lite nyare [...]. Ibland är det utdrag från äldre texter istället där vi jämför epokerna. Jag försöker hitta sådana texter som kan kopplas till nuet och som man oftast kan diskutera på ett bra sätt [...]. Det är inte bara läsningen i sig som är viktig utan man måste kunna göra något vettigt av den.

Det är tydligt att Andrea vill tematisera sin undervisning i viss mån. Hon vill koppla ihop texterna från dåtid till nutid för att eleverna ska se den historiska kopplingen. Detta kan kopplas till Applebees (1996) struktur som han kallar för sekventiell. I den sekventiella

strukturen finns ett överordnat tema som alla texter kan kopplas till men texterna relateras inte till varandra. Andrea säger att hon har använt sig av *Ett öga rött* (2003) som bok till sina elever. Hon menar att boken lämpas sig i en gymnasieklass dels för att boken är komplicerad utifrån flertalet aspekter som berättarperspektivet, kronologin och språkbruket. Dels för att handlingen berör ämnen som är viktiga att prata om idag. Andrea poängterar att en bok som läses på gymnasiet inte får vara för lätt då eleverna måste utveckla förmågan att ta till sig svårare texter inför vuxenlivet. Men hon är också väl medveten om att handlingen måste beröra eleverna och handla om saker som de har tidigare erfarenheter av för att eleverna ska bli engagerade av innehållet. Både Andrea och Magnus är i linje med vad Graeske och Lundström (2016) tänker. De menar att de skönlitterära texterna ska vara både engagerande och utmanande för att möta de krav som ställs på eleverna för att de ska få en förståelse för olika värderingar och kulturer. Graeske och Lundström säger också att texterna ska vara av sådant slag att de utmanar eleverna språkligt för att de ska möta det krav som finns på läsförståelsen när olika texter ska läsas. Vidare säger Graeske och Lundström att lärarna bör fundera över de didaktiska valen lärarna gör och hur undervisning hänger ihop med texterna. De textval som görs ska vidga elevernas perspektiv om omvärlden vilket då skapar nya erfarenheter.

Göran läser oftast bara ett skönlitterärt verk per läsår men framhåller att det ibland tar lång tid för många elever så valet brukar falla på böcker som inte är alltför långa. Han medger också att det tyvärr blir utdrag och jämförelser av texter från andra tider. Han säger följande: Göran berättar att det delvis beror på att urvalet av hela verk är starkt begränsat på skolan där han jobbar. Nutida verk finns det dock gott om. Göran berättar att när klassen ska läsa längre texter är innehållet det väsentliga och böckerna får inte vara för svåra för då är det bara halva klassen som har läst ut boken när den ska vara klar. Han poängterar att det är en väldigt tråkig utveckling då läsning är något alla behöver. Det textval Göran gör beror delvis på klasskonstellationen och vad skolan har att erbjuda. Utifrån Applebees (1996) strukturer kan detta betraktas som katalog. Görans ambition är att det ska finnas en röd tråd som genomsyrar hans undervisning men menar på att det är svårt att göra en sådan utformning när resurserna är bristande och att klasserna ser ut som de gör. Görans ambition är alltså att undervisningen ska hålla ihop men den realiserar inte på grund av bristande resurser. Ett sådant utfall kan enligt Applebee resultera i att undervisningen inte får någon kontinuitet eller sammanhang. Shulman (refererad i Lundström 2007) diskuterar också textvalet och menar att materialet spelar stor roll för hur läraren kan skapa förståelse hos eleverna. Applebee (1996) hävdar också att det vid

vissa fall kan vara komplicerat att integrera undervisningen då det kan bli alltför omfattande. Vidare berättar Göran att eleverna tycker om att diskutera saker och vid rätt ämne kan man få med sig många elever. Applebee framhåller vikten av val av ämne och det man diskuterar att det är avgörande för att eleverna ska bli engagerade.

Det är lätt att utifrån det lärarna säger konstatera att motivationen är en viktig faktor för att få läsningen att fungera. Reichenberg (2002) påtalar vikten av att eleverna måste vilja lära sig. Det är lättare att förstå om ämnet är relevant och intressant utifrån elevernas idévärld. Finns det inga tidigare erfarenheter om ämnet kan eleverna vara negativa till läsningen. Langer (2005) menar att texten och elevernas repertoarer inte får avvika i alldeles för hög utsträckning. Langer fortsätter med att läsarna kan delge varandra sina upplevelser av det lästa med hjälp av de referensramar som eleverna har skapat av tidigare erfarenheter. Den som läser en text intar alltid en viss hållning och har olika uppfattningar om det lästa.

7.2 Läsförståelseproblem

Samtliga lärare är medvetna om problemet med att förstå olika sorters texter och stöter på det i undervisningen väldigt ofta. Magnus understryker att det alltför ofta är motivationen som brister och inte elevernas läsförståelseförmåga. Han menar att problemet till stor del handlar om att eleverna enbart läser ”riktiga texter” när de är i skolan vilket är alldeles för lite med tanke på de krav som ställs på läsningen. Han säger följande:

De hinder som jag har sett med främst texter som är svåra och långa är helt enkelt att man inte orkar och när det blir svårt så bryr man sig inte om att försöka igen utan man avvisar det och då säger eleverna att jag pallar inte med sånt här, förstår ingenting. Det är ganska återkommande med eleverna. Ibland har man dom bara under ett år och klasserna är stora och då hinner man knappt påverka det valet så är det tyvärr.

Men Magnus påtalar också att texter från det nationella provet kan vara väldigt kluriga och man får inte stressa sig igenom dem för det finns så många olika led och samband som måste klargöras för att man ska klara uppgiften. Vidare berättar han också att texterna ibland inte är särskilt svåra utan det är snarare frågan och svarsalternativen när sådana finns tillgängliga som gör det svårt för eleverna.

Göran anser att läsförståelsen inom det nationella provet innefattar många orsak- och verkan strukturer (Reichenberg 2000 och Pilten 2016) som eleverna måste förstå. Vidare påpekar han att när ett nytt område ska introduceras som handlar om ett specifikt ämne behövs oftast mycket undervisning. Göran menar att det blir ännu värre om det är svåra ord som innefattar saker som eleverna inte har kännedom om tidigare för då är det plötsligt en rad faktorer som skapar problem för förståelsen. Magnus och Göran har liknande uppfattningar om svårigheterna med det nationella provet. Det nationella provet innehåller flertalet texter. Reichenberg (2000) har i sin studie sett att faktatexterna är betydligt mer innehållspäckade och saknar de tankeled som oftast finns inom den skönlitterära sfären.

Andrea är delvis inne på samma spår som Magnus men menar också att textstrukturen är ett problem med texter från det nationella provet. Hon säger att: ”Eleverna har svårt att förstå vart de ska leta för att hitta det där svaret, att det ibland finns på olika ställen liksom.” Hon fortsätter och förklarar att eleverna troligtvis har mött alldeles för få sådana här texter och är liksom inte medvetna om de problem som finns med svåra texter.

Det Andrea påpekar kan kopplas till den forskning som Torvatn (2002) har gjort. Torvatn beskriver att problemet ligger i att läsaren behöver ha ett samspel mellan sina kognitiva- och språkliga förmågor. Det som ställer till det är orsakssambanden och att svaret inte kommer direkt efter i texten. Torvatn menar att elever måste vara införstådda med att textstrukturen kan variera på olika sätt och att meningar ibland saknar tillräckligt med information. Vidare skriver hon att elever som inte har kännedom om ett ämne behöver mer information för att förstå vad det handlar om.

7.3 Lässtrategier

Det är bara Magnus som utgår ifrån en specifik och omtalad lässtrategi, nämligen reciprok undervisning. Magnus ger också sin bild av läsförståelsen och säger att under början av sitt yrkesverksamma liv som lärare arbetade han inte särskilt mycket med läsförståelseförmågan. Numera är det ett av hans viktigaste områden inom undervisningen. Han påpekar också att det är väldigt enkelt att öva på läsförståelse oberoende av ämne för alla texter har dolda budskap som man kan analysera och koppla till olika saker. De andra två lärarna tittar på exempel och delar upp texten för att kunna synliggöra vad det är som gör det svårt och vilka fallgropar som finns. Samtliga lärare påtalar vikten av att man efter ett läsförståelseprov går igenom provet för att visa vad som

är rätt och fel för annars lär man sig inte vad man gjorde fel. Magnus använder sig av reciprok undervisning då han anser att läsaren engagerar sig mer i texten försöker läsa ”utanför orden” som han kallar det. Men han påpekar att det tar sin tid att arbeta med RU men eleverna behöver fundera mer över det lästa. Bråten (2008) skriver om RU och att den utgår ifrån Vygotskijs och Bruners teori om hur barn lär sig i interaktion med varandra. Barksdale (2013) diskuterar kommunikationen och att elevers frågor och funderingar löses genom att de tillsammans kan samtala om det. Detta kan länkas samman med den närmaste utvecklingszonen där elever som inte har kunskaper lånar in den från någon annan för att kunna bemästra ett eventuellt problem (Jakobsson 2012).

Andrea berättar följande om hur hon brukar arbeta för att utveckla elevernas läsförståelse:

Jag brukar använda mig av olika texter från antologier och även NP texter. Jag brukar först låta eleverna läsa texterna och sammanfatta var femte mening eller stycke ungefär [...]. Sen brukar jag låta dem diskutera handlingen i smågrupper. Sen får de kanske olika frågor kopplat till texten som de tillsammans ska försöka svara på. Här ingår dock att de liksom ska stryka det som inte är relevant för frågan. Sen går vi igenom svaren i helklass.

Andrea poängterar också att eleverna måste bli mer aktiva i läsandet och fundera på vad texterna handlar om. Pilten (2016) har undersökt lässtrategiernas inverkan på förståelsen av olika texter. Han menar att det är dels strategierna som möjliggör för bättre förståelse men han säger också att det är aktiviteten som gör att eleverna förstår texterna bättre. Hon fortsätter med att inom de andra ämnena som är faktaorienterade i skolan som exempelvis de samhällsvetenskapliga och naturorienterade ämnena måste man också jobba med strategier för att eleverna ska förstå innehållet.

7.4 Textsamtal

En gemensam nämnare för lärarna är att textsamtalen vid läsning av olika texter är mycket viktiga för en djupare förståelse av texterna. Lärarna framhåller betydelsen av att eleverna ska kunna diskutera saker med varandra för att alla har något att bidra med. Göran beskriver samtalet som avgörande för en djupare förståelse och säger följande:

Den här dialogen mellan eleverna när de går igång och försöker komma in i texterna eller böckerna det är så roligt att se [...]. När dom sitter i lite mindre grupper och samarbetar med olika diskussionsämnen till böckerna det är då man förstår vikten av samtalen. [...] Inom mer eller mindre alla yrken behöver man kommunicera med varandra för att hitta lämpliga tillvägagångssätt och grunden lägger man här i skolan.

Göran fortsätter och menar att textsamtalet gör att fler perspektiv kommer upp till ytan och att diskussionerna blir mer utvecklade. Han påpekar dock att det enbart får vara max fyra i varje grupp, helst färre för annars riskerar någon att uteslutas. Han poängterar också att diskussionerna måste vara relativt strukturerade för att de ska fungera. Även frågorna har stor betydelse för samtalets utveckling för Göran menar att det är de som utgör grunden för allt.

Det som Göran lyfter fram kan kopplas till motivation. Reichenberg menar att motivationen och de ämnen samtalen handlar om är viktiga aspekter att förhålla sig till när man utformar undervisningen. Vidare berättar Säljö (2000) om stöttning och att man hjälper elever som inte behärskar läsförståelsen lika bra som andra. Jag tolkar Görans utsaga om frågornas betydelse som att läraren kan styra och stödja undervisningen och diskussionerna. Läraren kan med frågornas hjälp lyfta fram sådant som stärker eleverna i tidigare kunskaper och erfarenheter och på så sätt skapa känsla av delaktighet och motivation och samtidigt att man kan utmana eleverna.

Även Andrea säger att textsamtal får mycket utrymme inom hennes undervisning. Hon försöker därför använda sig av sådana texter som fungerar i ett heterogent klassrum där elever kan använda sina tidigare erfarenheter för att diskutera med varandra. Samtalen bidrar också till att en större skrivuppgift efter att boken är utläst är möjlig. Andrea förklarar också betydelsen av frågorna vid textsamtal:

Ibland vid skrivuppgifter när vi haft en bok har jag märkt att antingen har mina frågor varit för dåliga kanske eller så tänker eleverna inte så mycket utanför frågan. Då tycker jag det är jättebra att kunna gå runt till de eleverna när de diskuterar och ställa lite följdfrågor, typ *hur tänker du här och liknande?* för att de ska få möjlighet att fördjupa sina svar. Ibland behövs inte det heller för det löser gruppen tillsammans. Vissa har helt enkelt lättare för att göra saker muntligt än att skriva det.

Även Anne-Marie Körling (2018) argumenterar för att följdfrågorna inom textsamtalet är viktiga för att få igång eleverna och bidrar till att eleverna vidareutvecklar sina svar vid

olika diskussioner. Magnus lyfter fram textsamtalet som en av de viktigaste faktorerna vid textläsning för att eleverna ska kunna fördjupa sin förståelse av texterna trots att det ibland förekommer en negativ attityd. Han berättar följande:

För att texterna ska bli intressantare liksom och att det blir något av det måste man ju diskutera sakerna. Sen har vi i klassen ibland testat att föra kommunikationen över drive där man får göra inlägg och kommentera. Det kan vara ganska kul ibland för många som är tystlåtna i vanliga fall kommer oftast med många bra infallsvinklar och synpunkter.

Magnus konstaterar också att elever som har det svårt med läsningen har stor nytta av det stöd eleven får från de andra i gruppen då alla har lite kunskaper och tillsammans kan de lösa de uppgifter som de står inför. Lärarna påtalar vikten av textsamtalen och menar att de är väldigt viktiga för förståelsen av olika texter och för att kunna nå djupare in i texterna. Textsamtal likt dessa kan kopplas till den närmaste utvecklingszonen där det finns ett samarbete mellan olika individer för att lösa en uppgift eller ett problem. Textsamtalen skapar förutsättningar för att eleverna ska kunna utveckla sina kunskaper om den aktuella uppgiften. Eleverna kan alltså låna in kunskaper av varandra (Jakobsson 2012, Eriksson 2016).

När det gäller arbetet med texterna är lärarna relativt samstämmiga liksom när det gäller syftet med läsningen. När de pratar om skönlitteraturen oberoende av när den är skriven vill de att eleverna ska få en förståelse för olika levnadssätt och hur samhället har sett ut och hur det ser ut idag och kunna reflektera över detta. De vill att texterna ska bidra till elevernas förståelse av samhället. Metoderna som används är varierande men samtliga är tydliga med att textsamtal är ett återkommande inslag i undervisningen och viktiga för förståelsen av texterna. Andrea resonerar om varför och säger följande:

När vi läser olika texter som ska användas för olika ändamål på lektionerna så brukar jag köra på den modellen där eleverna först diskuterar enskilt, i grupp och sen i helklass. Och det är väl dels att eleverna ska lära sig av varandra men också för att engagemanget höjs när de gör saker tillsammans och kan bolla idéer med varandra. Detta tror jag medför ökad förståelse av texterna för då lär sig eleverna att se mönster i texterna osv för om man inte själv kan är det oftast någon annan i gruppen som klarar av frågan och då hjälps de åt.

Det Andrea konstaterar kan kopplas till interaktionens betydelse och den närmaste utvecklingszonen. Eleverna kan i samtalet lära sig något som eventuellt ligger utanför sin egen kunskapsnivå. När den lärande eleven tillägnat sig den kunskapen flyttas utvecklingszonen (Jakobsson 2012). Elever tillsammans med andra kan utveckla kunskaper. De ska senare kunna omvandla det kollektiva lärandet till sitt eget (Eriksson 2016).

8 Slutsats och diskussion

Först och främst kommer resultatet diskuteras och problematiseras med utgångspunkt i de frågeställningar som tidigare har presenterats och som lyder: *Hur väljer lärare texter för undervisning i svenska på gymnasieskolan? Hur väljer lärare att utforma undervisningen om texterna? Vilka hinder och/eller möjligheter för utveckling av elevernas läsförståelse upplever lärarna i relation till de texter och arbetsmetoder som väljs?* Därefter kommer jag kritiskt granska den metod som har använts. Slutligen kommer jag att presentera förslag till fortsatt forskning.

8.1 Resultatdiskussion

Av resultatet framkommer det att de textval som görs är väldigt viktiga för att undervisningen ska skapa ett intresse hos eleverna. De tre lärarna är eniga och menar att texterna måste representera något som eleverna har kännedom om för att öka deras motivation som de menar är en viktig aspekt för lärandet. Två av lärarna menar också att texterna måste erbjuda eleverna språkliga redskap för att möta de krav som ställs på elevernas läsförståelse i det vardagliga livet. Ytterligare en aspekt som kommer fram från lärarna är att texterna helst ska kunna relateras till varandra. De tankar som lärarna presenterar överensstämmer med den forskning som Reichenberg (2000) har gjort. Reichenberg anser att ämnet måste vara relevant annars riskerar det att få negativa konsekvenser. Hon menar också att saknar man kunskaper om ämnet och att man vid en första anblick inte blir intresserad av det riskerar det att påverka resultatet negativt. Två av lärarna utformar undervisningen så att texterna kan relateras till ett mer överordnat tema där man vill skapa sammanhang och kontinuitet för att ge eleverna möjlighet att förstå vad syftet är med undervisningen. Applebee (1996) menar att texterna måste kunna sammanlänkas med varandra för att eleverna ska förstå syftet. Det kan kopplas ihop med de strukturer som Applebee kallar för sekventiell eller episod. En av lärarna har ambitionen att tematisera och strukturera upp sina lektioner men då resurserna brister blir den relativt statisk vilket Applebee kallar för katalog.

Studien visar också att kommunikationen är central i lärarnas undervisning om de olika texterna som lärarna använder. Textsamtalen som lärarna använder sig av är närvarande hela tiden och görs på lite olika sätt men syftet är detsamma. Syftet är att eleverna ska nå djupare in i texterna, men de använder också samtalen till att underlätta för elever som

har svårt med förståelsen av texterna. Textsamtalets funktion kan länkas samman med den närmaste utvecklingszonen där elever som inte har samma kunskaper som sina klasskamrater kan ta hjälp av dem för att överbrygga hindret (Jakobsson 2012). Det är alltså främst kommunikationen som möjliggör för eleverna att utbyta erfarenheter och kunskaper med varandra (Säljö 2000, Jakobsson 2012 och Eriksson 2012). Säljö (2000) använder sig av begreppet stöttning och beskriver att det kan hjälpa till att strukturera upp problemet för eleven. Det handlar om att bryta ner det i mindre delar för att lättare kunna identifiera det som är problematiskt.

Samtliga lärare tog upp olika svårigheter med utmanande texter och de faktorer som påverkar läsförståelsen negativt. De problem som uppkom ligger i linje med den forskning som Reichenberg (2000), Pilten (2016) och Torvatn (2002) har gjort. Reichenberg och Torvatn menar att svåra ord och begrepp ställer till det i läsningen och den främsta faktorn är att orden och begreppen inte underbyggs tillräckligt mycket. Många gånger kommenteras inte begrepp och förklaringar. Lärarna är väl medvetna om de svårigheter som finns med förståelsen av olika sorters texter och pekar ut att det oftast handlar om att eleverna inte kan se sambanden i texterna. Reichenberg (2000) och Pilten (2016) beskriver problemet med orsak- och verkanssamband och textstruktur. De menar att texter som innehåller många samband är svåra och framförallt om informationen är bristfällig när det gäller förklaringen av dessa samband. Torvatn (2002) pratar om textstrukturen och menar att texten i sig kan vara svårbegriplig beroende på hur informationen står skriven i texten. Vidare förklarar Torvatn att det delvis handlar om hur textens meningar underbyggs med information. Om man utelämnar olika led och hoppar över information och tar upp nya ämnen i texten för att vid ett senare tillfälle återkomma med information är det svårt för många att förstå en struktur av det slaget.

8.2 Slutsats

Utifrån det resultat som har presenterats kan man dra slutsatsen att det finns flertalet faktorer som påverkar hur man ska välja olika texter i gymnasieskolan och vilka problem man kan stöta på. Resultatet visar att för det första ska texterna ge eleverna möjlighet att förbättra sin läsförståelse för att möta kravet på läsningen i samhället. För det andra menar lärarna att man ska engagera eleverna före läsningen genom att knyta an till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper. Texterna ska kunna diskuteras på ett sådant sätt att det kan kopplas till samhället och olika människors föreställningsvärldar. Det framgår

också att för att undervisningen ska fungera på ett utvecklande sätt ska texterna som väljs relateras till varandra för att skapa sammanhang och kontinuitet (Applebee 1996). Studien visar också att kommunikationen och dialogen är central för eleverna vid textläsning för att få en ökad förståelse av det lästa (Reichenberg 2000, 2005, Säljö 2000, Eriksson 2016, Jakobsson 2012). Genom samarbete kan man finna nya perspektiv, men syftet med textsamtalen är också att elever som har en begränsad läsförståelse ska få stöttning. Av resultatet framgår det att det finns flertalet faktorer som påverkar förståelsen av olika sorters texter. Det är framförallt *ord* och *begrepp*, *orsak-* och *verksamband*, *textstruktur*, *motivation* och *bakgrundkunskaper*.

I min framtida profession som lärare är det av yttersta vikt att förstå hur man ska välja texter och vilka fallgropar som finns. Det är också viktigt att förstå vilka svårigheter som finns i olika texter och hur man kan förhålla sig till dem. Om man får en inblick i andra lärares erfarenheter och hur de har lyckats att utforma en undervisning som tar svårigheterna och problemen i beaktande kan man undvika att göra samma misstag.

8.3 Metoddiskussion

Den undersökning som har gjorts bygger på tre lärares erfarenheter av val av texter, utformningen av undervisningen av texterna och vilka hinder och/eller möjligheter man kan stöta på kopplat till elevers förståelse av texterna. Man kan ifrågasätta studiens trovärdighet då det enbart är tre lärare som ligger till grund för det resultat som har presenterats. Jag ska också påpeka att i studien ingick inga observationer vilket troligtvis hade resulterat i att trovärdigheten för studien hade ökat. Anledningen var först och främst tidsbristen. Samtidigt var framförallt syftet att få kunskap om lärares förhållningssätt till val av texter och hur den undervisningen utformas. Jag ville också få kunskap om lärarnas syn på läsförståelse och vilka problem de ser med det och hur man kan lösa det problemet. Observationer hade kunnat bidra med mer information, men samtidigt hade många sådana behövts göras för att öka tillförlitligheten.

8.4 Fortsatt forskning

Det ämne som studien har tagit upp har handlat om olika textval som lärarna gör och hur den undervisningen utformas. Men den har också tagit upp olika läsförståelseproblem kopplat till olika texter. Det som bland annat framkom från mitt resultat var vikten av att

använda sig av textsamtal vid läsning av olika sorters texter för att överbrygga läsförståelseproblem. Fortsatt forskning om ämnet hade varit att observera elever vid textsamtal och se hur samtalen fungerar för att kunna förstå exakt vad det är i textsamtalen som gör att elever förstår olika texter bättre.

Referenser

Applebee, Arthur N. 1996. *Curriculum as conversation: transforming traditions of teaching and learning*. Chicago: University of Chicago Press

Barksdale, S. T. 2016. Good Readers Make Good Historians: "Can we just settle it on 'a lot of people died'?". *The History Teacher* 46 (2) 231-252

Braun, Virginia & Clarke, Victoria. 2018. *Successful qualitative research a practical guide for beginners*. Johanneshov: MTM

Bryman, Alan. (red.) 2018. *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3. uppl. Stockholm: Liber

Bråten, Ivar. 1998. *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Bråten, Ivar. 2008. *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

CODEX 2018 Forskarens etik. Hämtad 2019-01-09, från: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/Godfors_kningssed_VR_2017.pdf

Edling, Agnes. 2006. Abstraction and authority in textbooks: the textual paths towards specialized language. Uppsala: Uppsala universitet

Eriksson, Inger. 2016. *Delad kompetens i gymnasiesärskolans berättelseskivande – ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling*. Skolverket

Graeske, Caroline & Stefan, Lundström. 2016. *Att välja texter*. Skolverket

Hallesson, Ylva. 2015. *Textsamtal som lässtöttande aktivitet. Fallstudier om textsamtalets möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet

Jakobsson, Anders. 2012. Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 17 (3-4) 152–170

Khemiri, Jonas Hassen. 2003. *Ett öga rött*. Stockholm: Norstedt

Kvale, Steinar. 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Körling, Anne-Marie. 2018. *Textsamtal för lärande*. Skolverket

Langer, Judith A. 2005. *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos

Lundström, Stefan. 2007. *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Diss. Umeå: Umeå universitet

Molloy, Gunilla. 2008. *Reflekterande läsning och skrivning*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Myrbäck, Annika. 2012. *Att möjliggöra god läsförståelse på gymnasiet: hur pedagoger på gymnasiet arbetar med att främja läsförståelse för att skapa lust till läsning*. Växjö: Linnéuniversitetet

Pilten, Gulhiz. 2016. The Evaluation of Effectiveness of Reciprocal Teaching Strategies on. *Journal of Education and Training Studie* 4(10)

Regler för målstyrning. Gymnasieskolan: skollagen, gymnasieförordning, läroplan, ämnesplaner. 2011. 9. uppl. Upplands Väsby: Svensk facklitteratur

Reichenberg, Monica. 2000. *Röst och kausalitet i lärobokstexter: en studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Diss. Göteborg: Acta Universitatis

Reichenberg, Monica. 2005. *Gymnasieelever samtalar kring facktexter en studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Diss Göteborg: Acta Universitatis

Torvatn, Anne Charlotte. 2002. *Tekststrukturens innverknig på leseforståelsen - en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinne og sju elevers lesing av dem*. Diss Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Skolverket. 2011. *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. 2016. *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Rapport 450. Stockholm: Skolverket

Strandberg, Leif. 2006. *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag

Säljö, Roger. 2000. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Vygotskij, Lev Semenovič. 2001. *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Bilaga

1. Vad tycker du är det viktigaste med svenskämnet?
2. Hur väljer du ut vilka texter som ska användas under lektionen?
3. Vilka texter brukar du använda och i vilket syfte?
4. Känner du dig nöjd med de texterna som du väljer?
5. Hur arbetar du med läsförståelse?
6. Kan du se vilka faktorer det är som gör att eleverna har svårt med olika texter?