



Hur kan vi förbättra elevers läsförmåga?

– ett aktionsinriktat läsprojekt på gymnasienivå

Eva-Karin Lindgren

Masteroppgave i aksjonslæring (PFF3602)

Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Tromsø

Våren 2008



DET SAMFUNNSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Resymé av masteroppgaven

Kandidatens navn: Eva-Karin Lindgren

Semester: Vår 2008

Oppnådd grad: Master, 90 poäng

Fag: Aksjonslæring

Tittel på oppgaven: Hur kan vi forbedra elevers læsførmåga? – ett aksjonsinriktat læsprojekt på gymnasienivå

Resymé:

Resultat frå ulike tester, såvål nasjonella som internasjonella, visar att allt fler svenska høgstadie- og gymnasieelever har försämrad læsförståelse. Främst gäller det problem med refleksjon og att klara av längre tekter. Skillnaden mellan flickors og pojkars resultat är markant, till flickornas fördel. Då jag tidigare i min lærargärning arbetat med læsning på gymnasienivå, ville jag prøva nya vägar för att förbättra elevernas læsförståelse.

Hösten 2007 fortsatte jag därför ett læsprojekt som jag tidligere varit med om att utarbete, vilket tog sin utgångspunkt i automatiserad avkodning. Inom ramen för skolutveklingsprojektet gjennomførde jag sen min aksjon, som gick ut på att förbättra elevernas læsförståelse med hjälp av ulike metoder. Med hjälp av ulike læstester bedømde jag elevernas förmåga såvål före som efter aksjonen. Genom intervjuer og deltagende observation fikk jag ytterligere underlag för mina slutsatser.

Min aksjon visar att samtlige delar i ekvationen *avkodning x forståelse x motivation* måste stimuleras för att eleverna ska få bättre læsførmåga. Genom att låta eleverna få læstid i skolan ökar motivationen. Den læstråning som behövs för att avkodningen ska fungera väl tillgodoses samtidig. Ökad forståelse oppnås genom samtaler og diskussioner, samt skriftlige oppgifter som ytterligere bearbejter innhåll.

Innehållsförteckning

TABELLFÖRTECKNING:	3
1 INLEDNING	4
1.1 BAKGRUND	4
1.2 SYFTE	6
1.3 FRÅGESTÄLLNING	7
1.4 KONTEXT	8
2 TEORIER OCH FORSKNING KRING LÄSNING	9
2.1 STYRDOKUMENT	9
2.2 TEORIER KRING LÄSPROCESSEN	10
2.3 MULTIMODALA TEXTERS INVERKAN PÅ LÄSFÖRMÅGAN	13
2.4 NÅGRA LITTERATURDIDAKTISKA TEORIER OCH MODELLER	14
3 VETENSKAPLIG FORSKNING OCH METODER	18
3.1 FORSKNINGSTRADITIONER	18
3.2 AKTIONSFORSKNING	19
3.3 FORSKARROLLEN	20
3.4 FORSKNINGSETIK	23
3.5 KVANTITATIVA METODER	24
3.5.1 Lästest	24
3.5.2 Tecken-, ord – och meningskedjor	25
3.5.3 Enkätundersökning	25
3.6 KVALITATIVA METODER	26
3.6.1. Intervju	27
3.6.2 Deltagande observation och loggbok	28
3.7 VALIDITET OCH RELIABILITET	28
4 AKTIONEN	30
4.1. LÄSTESTER v.34	30
4.2. SKOLANS LÄSPROJEKT v. 35 - 38	35
4.3 ENKÄT ÖVER LÄSVANOR v.35	36
4.4 INTERVJUER v.35-37	38
4.5 NYTT TEST PÅ TECKEN-, ORD- OCH BOKSTAVSKEDJOR v.38	39
4.6 FORTSÄTTNINGEN PÅ LÄSPROJEKTET, v.39 OCH FRAMÅT	41
4.7 INTENSIVLÄSNING AV JAN GUILLOUS ONDSKAN v.39-41	42
4.8 TEXTPRODUKTION I SAMBAND MED LÄSNINGEN, v.42-43	44
4.9 NYTT LÄSTEST v.43	46
5. DISKUSSION	47
5.1 SÅ KAN VI FÖRBÄTTRA ELEVERS LÄSFÖRMÅGA	47
5.2 AKTIONEN UR LÄRARPERSPEKTIV	50
5.3 ATT FORSKA PÅ SIN EGEN VERKSAMHET	51
5.4 UTBLICK MOT VERKLIGHETEN	53
6. REFERENSLITTERATUR	55
7. BILAGOR	57
TABELLFÖRTECKNING:	
1. LÄSTEST 1	32
2. TECKENKEDJOR v.34	33
3. ORDKEDJOR v.34	34
4. MENINGSKEDJOR v.34	34
5. TECKENKEDJOR v.38	39
6. ORDKEDJOR v.38	40
7. MENINGSKEDJOR v.41	40
8. LÄSTEST 2	46

1 INLEDNING

Att kunna läsa är en av de tre grundläggande förmågorna i svenska som alla elever ska tillgodogöra sig under sin skoltid. Vi kan dock **tala** olika väl, **skriva** olika väl och därmed också **läsa** olika väl. Just läsningen har länge intresserat mig. Under mina drygt 20 år som svensklärare på gymnasiet har jag sett att förmågan att läsa försämrats. Att avkoda text är de flesta elever kapabla till (jag undantar i fortsättningen alla elever med specifika lässvårigheter). Däremot är förmågan att förstå det lästa olika god. Texter med långa bisatser och i övrigt komplicerad syntax ger många elever stor huvudbry, men även vanlig sakprosa ur t.ex. läroböcker vållar problem.

1.1 Bakgrund

Det har, under de senaste åren, publicerats flera rapporter som tar upp problemet med den dåliga läsförmågan. Även globalt sett diskuteras frågan kring läsförmåga. Det görs bl.a. tester där olika länder jämförs. PISA-undersökningar (Programme for International Student Assessment) är ett projekt inom OECD som vart tredje år mäter elevernas förmåga att läsa, räkna, lösa problem och arbeta med naturvetenskap, relaterat till respektive länders utbildningssystem. Samtliga OECD-länder samt ytterligare 27 länder deltog 2006, vars resultat publicerades i december 2007. Sverige ligger i läsförståelse på åttonde plats. Visserligen ligger Sverige fortfarande bland de 10 bästa länderna, men skillnaden mellan pojkar och flickors läsförståelse väcker stor oro. Antalet flickor som tillhör de bästa läsarna är t.ex. dubbelt så stort som antalet pojkar. Det är också pojkarna som ligger sämst till procentuellt sett. Flickorna uppvisar mycket bättre resultat. Deras genomsnitt ligger 40 poäng högre än pojkarnas. Vidare ser man också att de elever som presterat resultat under den lägsta nivån (nivå 1) har ett sämre resultat än tidigare år (Ause 2007).

Rapporterna har fått utstå viss kritik. Bl.a. hävdar kritikerna att det är oklart vad som mäts. Det må vara hur det vill med den saken. Däremot råder det ingen som helst tvekan om att barn och ungdomar idag, generellt sett, läser sämre än tidigare generationer.

Både genom informella elevsamtal och genom offentliga studier framkommer det att många av dagens barn och ungdomar inte läser i den utsträckning som krävs för att man ska få kontinuerlig lästräning. *Läsa för att lära – Delrapport 1. Elevers läsvanor* (2005) visar t.ex.

att 18 % **aldrig** läser skönlitterära böcker i skolan. 16 % av högstadieläverna läser aldrig böcker utanför skolan. Skillnaden är här stor mellan könen. Flickorna står för 10 % och pojkarna för 25 %. Istället har andra saker tagit över som fritidsaktiviteter. Datorer, filmer, tv-spel och olika former av sport sysselsätter många av ungdomarna. Avkodning av text från en skärm medför en annan slags strategi för läsning än den vi traditionellt använder, hävdar Gunther Kress (2003). Kanske påverkar denna ”skärmläsning” den vanliga läsningen. Det skulle i så fall kunna vara en anledning till att pojkarna är sämre läsare än flickorna. Generellt sett spelar fler pojkar t.ex. dataspel, vilka kräver ett annat sätt att läsa.

På specialpedagogen Babs Johanssons initiativ har Filbornaskolan i Helsingborg genomfört lästester på eleverna i åk 1 sedan hösten -98. De resultat vi genom åren fått fram har varit tämligen nedslående. Många elever har helt enkelt saknat tillräckliga färdigheter i läsning för att kunna klara sin utbildning. Jag kan inte säga att resultaten på vår skola på något sätt har varit unika. Våra elever har t.ex. inte haft osedvanligt dåliga betyg från grundskolan. Resultaten har tvärt om legat helt i linje med de nationella resultaten.

Som en följd av resultatet på dessa tester, startade jag och specialpedagogen ett läsprojekt som snart har existerat i 10 år. Detta är alltså ett helt assimilerat projekt som löper på de flesta av skolans program. Det går ut på att eleverna i årskurs 1 under de fyra första veckorna läser en halv timme varje dag. Därefter får de en timme i veckan resten av läsåret till läsning på skoltid. De flesta ämnen bidrar med tid, enligt ett schema uppgjort i förhållande till antalet undervisningstimmar i en kurs. Läsandet är kravlöst, d.v.s. eleverna behöver inte, till skillnad från annat skolarbete, belastas med redovisningar.

Skolbibliotekarien har genom åren varit en stor tillgång. Hon har bidragit med tips på ny litteratur och har också varit den som noterat vilka böcker som varit mest populära. Inför terminsstarten har hon också ställt i ordning bokvagnar till varje klass, så att eleverna från början har haft ett mindre antal titlar att välja på. På så sätt har det varit lättare att komma igång med läsningen, eftersom det inte har tagit så lång tid att hitta en bok.

1.2 Syfte

Det är svårt att påverka samhällsutvecklingen. Möjligen går vi mot en tid då mer och mer av vår information om omvärlden når oss via skärmar av olika slag. Många människor läser t.ex. inte någon dagstidning idag, utan får istället nyheter via text-TV och webbtidningar. Som nämnts kräver det ett annat sätt att läsa. Det innebär dock inte att traditionell läsning försvinner. Det betyder bara att vi måste utöka vår kompetens.

Utanför skolan lär sig elever olika saker som de kan ha nytta av i skolans värld. På samma sätt är det skolans sak att se till att elever lär sig saker i skolan som de sedan kan ha nytta av utanför skolan. Det livslånga lärandet förutsätter att man har redskapen som krävs då man efter hand behöver skaffa sig ny kunskap. Gymnasieskolans styrdokument – Lpf 94 - skriver dock inte något uttalat om läsförståelse. Däremot står det att skolan ska se till att eleverna utvecklas till människor som aktivt kan delta i samhället och yrkeslivet. Vidare ska eleverna kunna klara det stora flöde av information som vår moderna värld karakteriseras av.

Underförstått är det alltså allas vårt uppdrag att se till att eleverna får möjlighet att erövra förmågor som hjälper dem i livet. En sådan förmåga är läsförmågan. I en nyligen publicerad artikel (DN 2008-03-09) skriver Professor Martin Ingvar om hur just läsförmågan är ”en helt central färdighet för att få de sociala nycklar som behövs idag”. Genom att kunna läsa och förstå texter kan man också tänka själv och därmed förhålla sig kritisk till den information man får. Det är förutsättningen för en demokratisk utveckling, menar Ingvar.

Förutom den viktiga demokratispekten ställer dagens svenska samhälle höga krav på sina medborgare. Läsning och skrivning är kompetensområden som måste behärskas i en allt mer föränderlig värld. Det postmodernistiska samhället är ett informationssamhälle som förutsätter förståelse av talat och skrivet språk. Professor Mats Myrberg (2/2001) hävdar t.ex. att för den som har dålig läsförmåga är risken sex gånger större att bli arbetslös jämfört med den som har genomsnittlig förmåga. Eftersom dagens samhälle ser annorlunda ut än gångna tiders, blir det svårare att hävda sig på arbetsmarknaden med dålig läsförmåga.

Med specialpedagogens hjälp hade jag tidigare arbetat med läsning i gymnasieskolans årskurs 1, men då i första hand med att förbättra avkodningen (se teoriavsnittet). Den aktion jag planerade måste alltså ses i ett större sammanhang. Jag ville fortsätta arbetet med läsprojektet, men samtidigt ville jag förändra undervisningen så att elevernas förståelse av de lästa texterna

förbättrades. Jag funderade alltså över vad jag som lärare mer kunde göra för att arbeta med elevernas läsförmåga. Jag hade ett framgångsrikt projekt att luta mig mot, men jag ville försöka förbättra och förändra praxis – i enlighet med aktionsforskningens grundtanke.

Baserat på de lästest jag gjort tidigare och den allmänna samhällsutvecklingen, menar jag att läsförmågan måste fokuseras tydligare och inte tas för given i den svenska gymnasieskolan. Syftet med min aktion var därför att förändra en tidigare aktion, så att elevernas läsförståelse skulle förbättras ytterligare.

1.3 Frågeställning

I Sverige arbetar många grundskolor, främst låg- och mellanstadier, med olika former av läsprojekt. Man läser 1000 sidor, skriver läsloggar, har läsdagar, lässtafett etc. Det är allmänt vedertaget bland lärare på dessa stadier att all läsning är bra. Det är helt enkelt viktigt att hålla i gång läsförmågan.

På samma sätt har jag själv arbetat med läsprojekt tidigare. Att hålla ångan uppe hjälper många ovana läsare. Enligt styrdokumentet i svenska (www.skolverket.se) ska man läsa så väl sakprosa som skönlitteratur på gymnasiet, men att eleverna får tid till detta i skolan eller arbetar med läsning som projekt är inte så vanligt. Jag har inte funnit något annat större, dokumenterat projekt kring lästräning på gymnasienivå. Kanske kan det bero på att gymnasiet är kursutformat och varje kurs behöver sina timmar för att möjliggöra måluppfyllelse.

Många lärare arbetar också med elevernas lust till läsning och det finns många goda exempel på projekt, vars primära mål varit att öka motivationen till läsning, så att eleverna upptäcker glädjen med att läsa skönlitteratur. Jaana Nehez mastersuppsats ”Hur kan vi stimulera elevers läsning av skönlitteratur?” är ett sådant exempel (Nehez 2007). Det är självklart att mitt mål också är att eleverna ska läsa mer, men orsaken är delvis en annan. Mitt fokus är inte läsglädjen i sig, även om det givetvis är en förutsättning för att eleverna ska läsa mer. Mitt mål är att eleverna ska öka sin läsförmåga. I samtal med specialpedagogen ledde detta fram till frågan: Hur kan vi förbättra gymnasieelevers läsförmåga?

I sammanhanget är det lämpligt att definiera vad jag menar med termen *läsförmåga*. Med läsförmåga avser jag förmågan att läsa och förstå texter av olika slag, såväl sakprosa som faktatexter (teoretisk definition). Med en operationell definition innebär det att jag med god läsförmåga avser värdet 8 respektive 9 på Stanineskalan, medelgod förmåga 3-7 samt dålig förmåga 1-2 (Holme och Solvang 1997).

1.4 Kontext

Jag arbetar på Filbornaskolan, som är en gymnasieskola i Helsingborg med ca 1200 elever och ca 150 lärare. Skolan har många olika program och inriktningar. IB (International Baccalaureát) finns representerat så väl som gymnasiesärskolan. Själv undervisar jag i engelska och svenska på Medieprogrammet. Tidigare fanns också SP (samhällsprogrammet) på skolan, men fr.o.m. hösten -07 görs inte fler intagningar där.

Medieprogrammet är ett tämligen nytt program för mig. Det har tidigare funnits på en annan skola, men successivt flyttats över till Filbornaskolan. Jag undervisade i svenska på programmet läsåret 04-05, men arbetslaget var hösten 2007 till stora delar nytt för mig.

Det har hela tiden funnits ett stöd från ledning med att arbeta med läsförståelse på olika sätt. Förståelse för hur viktigt det är med läsning har från andra lärare ofta varit god, även om lästimmarna ibland fått stryka på foten för något viktigare. Det är inte helt lätt att frälsa alla, men huvudsakligen kan man säga att läsning har blivit ett naturligt inslag i undervisningen i årskurs 1.

Ofta har läsprojektet lyfts fram för utomstående på studiebesök, och gymnasiechefen har visat intresse för att projektet ska fortsätta. Varje år har vi t.ex. fått ekonomisk tilldelning för inköp av fler och nyare romaner. Tyvärr finns det inget fungerande nätverk för svensklärare i kommunen. Om så varit fallet kunde olika aktioner fått en större spridning och svensklärarna hade kunnat lära av varandra. Däremot finns det nätverk för specialpedagoger, vilket bl.a. inneburit att vi haft studiebesök från skolor som sedan tagit efter vårt läsprojekt.

2 Teorier och forskning kring läsning

För att över huvud taget kunna närma mig eleverna och deras förmåga att läsa, var jag tvungen att ha någon form av uppfattning om hur läsning går till. En del litteratur hade jag läst under tiden som mitt intresse för läsning växte och en del fann jag under arbetets gång. Dessa teorier utgör tillsammans den grund som aktionen vilar på.

2.1 Styrdokument

Skolans verksamhet styrs av olika dokument som ger riktlinjer för verksamheten. Förutom den övergripande skollagen finns läroplaner för de olika skolformerna. Nuvarande styrdokument för gymnasieskolan är Lpf 94, *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. I den beskrivs den värdegrund vår verksamhet vilar på samt de allmänna uppgifter som vi har ett uppdrag att arbeta med. Begrepp som tolerans, empati, jämställdhet och demokrati genomsyrar beskrivningarna.

I den andra delen anges de mål och riktlinjer som gäller. Kunskapsmålen inbegriper t.ex. resonemang kring förmåga att tillägna sig ny kunskap, att kunna reflektera, analysera och pröva. Ingenstans finner jag i läroplanen någon kommentar om olika läsförmågor. Det står att man ska skaffa sig kunskaper, men inte hur det kan gå till. När man gått ut gymnasiet ska man kunna ”söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” (Lpf 94:30) och man ska ha ”god insikt i centrala delar av det svenska, nordiska, inklusive det samiska, och västerländska kulturarvet” (Lpf 94:29) men trots det nämns inte förmågan att läsa. Eleven ska få det stöd som krävs i sin språkutveckling, heter det, men läsförmågan betonas inte speciellt.

Kursplanen för Svenska A är mer detaljerad, men inte heller där står det uttryckt hur man ska kunna läsa. Det står att man ska kunna ”tillgodogöra sig det väsentliga” innehållet i texter av olika slag, men hur stor förståelse vi talar om nämns inte. Eleverna ska kunna skriva ner sina egna tankar när de har läst olika slags texter och underförstått menas väl att man måste ha förstått texten för att kunna skriva om den, men åter igen står det inget explicit om läsförmågan. Jag uppfattar det som om det tas för givet att alla ungdomar nått den grad av läsförmåga som krävs för att man ska kunna arbeta enligt styrdokumentet. I min aktion tog

jag fasta på det underförstådda och började därför med lästräning. Jag följde tidigare års upplägg med läsning varje dag i fyra veckor. Därefter fick eleverna läsa 30 minuter vid två tillfällen varje vecka.

Styrdokumentet anger alltså att man ska läsa sakprosa och skönlitteratur så att man kan lära sig att reflektera, analysera och få kunskap om kända verk och författare. Dessutom ska man arbeta med skriftliga uppgifter efter läsningen. I min aktion tog jag fasta på att eleverna tillsammans skulle diskutera, analysera och reflektera för att på så sätt komma längre i sin förståelse av romanens innehåll. Individuellt fick de sedan bearbeta romanen genom olika skrivuppgifter, vilket beskrivs i avsnittet om själva aktionen.

2.2 Teorier kring läsprocessen

När man ska beskriva vad som händer då vi läser kan man konstatera att flera olika processer samverkar. Man kan t.ex. utgå från neurofysiologiska beskrivningar, men ur mitt perspektiv är utvecklingen från osäker, ovan "ljudare" till snabbbläsande, säker läsare mer intressant. I det följande avsnittet tolkar jag Professor Ingvar Lundbergs (1984) beskrivning av den normala läsprocessen och dess utvecklingsfaser. Jag överlåter till andra att beskriva de kognitiva defekter som karakteriserar dyslexi och berör därför inte heller de olika åtgärder som sätts in efter dyslexiutredningar.

När det lilla barnet börjar intressera sig för det skrivna språket bottnar det oftast i en naturlig nyfikenhet. Barnet har förstått att det finns en värld som kan nås via det skrivna ordet, men för att nå denna magiska värld måste barnet förstå att de skrivna tecknen kan omsättas till ljud och ord. Många små barn sitter t.ex. med en uppslagen bok (ibland uppochnedvänd) och "läser". I det här skedet har barnet faktiskt kommit en bit på vägen mot att knäcka läsningens gåta. Barnet kan även ibland känna igen sitt eget namn, utan att för den skull kunna läsa.

Nästa steg blir att lära sig bokstäver så att man förstår att vissa tecken motsvarar vissa ljud. Höien och Lundberg (1999) benämner detta första stadium för det *alfabetisk-fonemiska lässtadiet* (refererat i Johansson 2004). *Förförståelse* av texten bidrar i det här skedet till ökad förståelse av det lästa. Att samtala kring ämnet eller diskutera bilder i boken kan hjälpa barnet att förstå innebörden i det lästa.

I det här skedet handlar läsning om en *kontrollerad process* som tar mycket energi, så mycket att det inte finns speciellt mycket över till förståelsen av det man just läst. Avkodningen är det primära. Ofta får barnet gå tillbaka i texten, eftersom läsningen går så långsamt att arbetsminnet, eller det *ikoniska minnet*, strejkar. Man kommer alltså inte ihåg vad man nyss läst. Frank Smith (2000) menar att svaga läsare ofta har s.k. *tunnelseende* d.v.s. endast ser några bokstäver åt gången. Ögat rör sig över textraderna och gör neddykningar med jämna mellanrum. Dessa *saccadiska ögonrörelser* fungerar lika för alla läsare, så till vida att alla landar på raden. Skillnaden är att den svaga läsaren gör många stopp medan duktiga läsare har färre. De ser helt enkelt fler bokstäver vid varje stopp.

Nästa fas vid en naturlig läsutveckling är den automatiserade avkodningen. Läsaren har i den här fasen tränat läsning och på så sätt övat upp sin färdighet. Vanliga ord och ordformer behöver inte längre läsas bokstav för bokstav utan känns igen som en helhet, s.k. *ortografisk* läsning (Johansson 2004). Mer energi kan frigöras till själva förståelsen. Vidare kan man starkt förenklat säga att alla människor har ett slags inre lexikon som vi tar hjälp av då vi läser. Om ordet finns lagrat i lexikonet, hittar vi betydelsen av ordet och vi förstår därmed det lästa.

Även i denna fas tar läsaren hjälp av de yttre ledtrådar som finns. Det kan vara bilder som nämnts tidigare, men även själva sammanhanget – kontexten – hjälper läsaren att förstå bättre. Den som huvudsakligen läser på detta sätt använder sig av top-down styrning i sin läsning. Den som inte behöver denna hjälp utan som avkodar med hjälp av ordens stavning (ortografisk avkodning) eller ljud (fonologisk avkodning) läser istället med bottom-up styrning

Som jag skrev inledningsvis samverkar flera processer för att läsning ska ske så smidigt som möjligt. Man brukar säga att läsförståelse är produkten av avkodning X förståelse X motivation. En god avkodning är grunden för att få en god läsförmåga, men det är inte tillräckligt i sig. Förståelse är den andra faktorn. Denna förståelse kan vara av olika karaktär och kräver därför en förklaring. För att man ska förstå det lästa måste man ha ett ordförråd som överensstämmer med textens vokabulär. Lundberg hävdar att ordförrådet är det som säger mest om en människas läsförmåga. För att man ska kunna utöka sitt ordförråd krävs det att man möter texter som kan hjälpa en med detta. Det gäller alltså att gradvis läsa texter som blir allt mer avancerade för att man ska kunna tillägna sig ett utökat ordförråd. Professor Caroline Liberg (Hedberg 5/2007)

betonar att brist på förståelse många gånger hänger ihop med vad man läser. Om man endast, som många barn och ungdomar, läser kortare, enkla texter kan man inte förstå mer komplicerade texter. Professor Mats Myrberg (2007) hävdar på liknande sätt att vi måste få motstånd för att utvecklas som läsare. Det är inte tillräckligt att läsa texter vi redan kan hantera, utan vi måste utmanas för att utvecklas.

Förståelse handlar också om hur saker och ting passar in i ens egen uppfattning om världen. Omvärldsförståelse är alltså en annan form av förståelse som påverkar hur vi förstår det lästa. Roger Säljö (2000) betonar just omvärldskunskapens betydelse för hur vi ska tolka det vi läser. Andra faktorer som också inverkar är ålder, kön, bakgrund, uppväxt etc.

Det finns även en annan slags förståelse. Lundberg påpekar att läsaren måste ha förståelse för hur skriftspråket skiljer sig från det talade språket. I det skrivna språket används t.ex. *kohesiva band* (så som tids-, orsaks- och frågekonjunktioner) för att markera hur meningens olika delar hör ihop. Vidare har man som läsare hjälp av de syntaktiska signaler som punkt, komma, frågetecken etc. utgör. Dessutom är syntaxen annorlunda i det skrivna språket jämfört med det talade. *Berättelsegrammatiken* (hur texten är uppbyggd) uppför sig inte heller på samma sätt som i det talade språket. Om man har ringa eller liten erfarenhet av hur det skrivna språket uppför sig, utgör det i sig ett hinder för förståelsen. Smith (2000) betonar på samma sätt att vi som läsare måste lära känna de olika register som skriftspråket består av. Av den anledningen är det t.ex. viktigt att barn får höra skrivna berättelser, t.ex. sagor, så tidigt som möjligt så att de blir bekanta med mönstret. Liberg (Hedberg 5/2007) påpekar bl.a. att läshastigheten hos svenska barn har försämrats. Om det beror på att de läser mindre och därmed är ovana, eller om de läser mindre för att de har svårt för att läsa kan hon inte avgöra. Att arbeta med just förståelsen av det lästa är dock något som Liberg förordar. Hon menar att svenska skolan arbetat allt för ensidigt med avkodningen och tappat de andra faktorerna i ekvationen.

Den tredje faktorn som har stor betydelse för förståelsen är motivationen. Hur engagerad är man i sin läsning? För att lyckas måste man vara en *aktiv* läsare. En aktiv läsare, förklarar Lena Franzén (1997) är en läsare som medvetet (eller undermedvetet) ställer sig frågor under läsningens gång: *Vad händer nu? Hur gick det där till? Var kom han/hon ifrån?* Som läsare kan man genom sina frågor komma längre i sin förståelse av texten. Att kunna läsa mellan raderna – *att göra inferenser* – krävs för att vi ska kunna dra slutledningar om innehållet. Författarna tynger oftast inte sina framställningar med onödiga detaljer eller omständliga

förklaringar utan överlåter på läsaren att dra dessa slutledningar. För att vi som läsare ska kunna göra dessa inferenser måste vi ha någon form av schema för att kunna tolka texten. Dessa scheman hör ihop med de erfarenheter vi har. Kanske ger ett ord oss en viss association. Franzén förklarar hur vi använder scheman i två processer, dels genom *schemaidentifikation* som innebär att vi känner igen ett mönster, dels *schematillämpning* som tar vid då vi upptäckt mönstret. De bilder och association vi får hänger samman med vad vi själva upplevt och med vem vi är. Genom dessa scheman kan vi t.ex. korrigera en missuppfattning som inträffat tidigare under läsningens gång, för i ljuset av det nyss lästa framstår det tidigare lästa tydligare. På samma sätt kan man förutspå vad som ska hända senare i texten.

Men motivation kan också handla om andra saker än själva läsningen. Om man ser att man blir bättre på att läsa genom att läsa mer, kan det ge motivation att läsa regelbundet. Att få tid till läsning i skolan, på lektionstid, skulle kunna vara en annan form av motivation. Vi måste vara motiverade att läsa för att läsa aktivt, för läsningen kräver engagemang. Om man inte har någon lust eller inte upplever motivation av någon anledning, förhåller man sig passiv som läsare. Då läser man mekaniskt, utan att aktivera sig i förhållande till texten, vilket medför bristande läsförmåga.

Samtliga faktorer i ekvationen avkodning X förståelse X motivation är alltså av stor betydelse för vår läsförmåga. Precis som i en matematisk ekvation ökar produkten (dvs. förmågan) om värdet på en eller flera av faktorerna höjs.

2.3 Multimodala texters inverkan på läsförmågan

Jag refererade tidigare hur Professor Caroline Liberg berörde svenska barns försvagade läshastighet. Varför barn läser långsammare beror troligen på att de inte så vana vid att läsa eller på att de tycker att det är svårt att läsa. Det vi vanligen mäter vid olika tester är förmågan att avläsa text på traditionellt sätt, d.v.s. skriven text. Gunther Kress (2004) menar att det inte alls behöver förhålla sig så att dagens barn och ungdomar läser sämre. Han menar istället att de läser på ett annat sätt. Enligt Kress sätt att se på saken är barnen och ungdomarna de största förbrukarna av s.k. multimodala texter. Det innebär att deras sätt att läsa av den typen av text ser annorlunda ut än traditionell läsning. Han hävdar att läsning av en bildskärm går till på ett

annat sätt än en traditionell avkodning. I Sverige börjar man att läsa boksidetexten uppifrån vänstra hörnet. Därefter följer man raderna ner mot det högra hörnet. Avläsning av bildskärm fungerar inte så. Multimodala bildskärmstexter består ofta av både instruktioner och bilder. Ganska ofta krävs det också att läsaren agerar genom att trycka på knappar eller genom andra rörelser. Kress menar därför att ungdomar idag utvecklat ett annat sätt att läsa, vilket krävs för att man ska kunna hantera de multimodala texterna. Den framtida utvecklingen i samhället kommer att kräva att vi som läsare kan hantera olika delar samtidigt, menar han. Eftersom traditionell läsförmåga är det enda som mäts i nationella och internationella tester, blir resultaten sämre.

Jag ställer mig något tveksam till ovanstående resonemang. Jag tror säkert att man påverkas av multimodala texter, men frågan är om man ska ställas inför fait accompli och enbart acceptera att det ligger till på det sätt Kress hävdar. Om det är så som Kress beskriver det, måste vi troligen lägga ned ännu mer tid och energi på lästräning i skolan, eftersom eleverna tränar ett annat sätt att läsa på sin fritid. Eftersom datorernas sökmotorer används flitigt i skolarbeten av olika slag, ökar den här typen av läsning även i skolan. Därmed måste vi fokusera mer på lästräning av olika slag.

2.4 Några litteraturdidaktiska teorier och modeller

Som tidigare nämnts bör eleverna möta olika typer av text. Vanligtvis sker det naturligt i skolan, eftersom olika ämnen bidrar med olika slags litteratur. I samhällskunskap t.ex. studerar eleverna tidningstexter i sin jakt på aktuella nyheter och i naturkunskap finns rena faktatexter. Skönlitteratur möter eleverna i såväl engelska som svenska. Ovanstående texter får tjäna som exempel på olika typer av läsning som eleverna bör behärska. Louise M. Rosenblatt (1938/1998, refererad i Svensson 2008) menar att det finns två sätt att närma sig text – *efferent läsning* och *estetisk läsning*. Den förra använder vi oss av då vi letar efter rätta svar, såsom i en faktatext, och den senare appliceras då vi sätter oss in i andra människors livsvillkor, då vi använder våra emotioner. Rosenblatt hävdar att dessa två typer av läsning finns med i alla läsprocesser men att syftet med läsningen avgör vad som dominerar. Att man stimulerar båda dessa typer av läsning är viktigt, eftersom eleverna behöver båda.

Litteraturpedagogen Judith A. Langer (2001, refererad i Svensson 2008) närmar sig förklaringen av den litterära läsprocessen genom begreppet *litterära föreställningsvärldar*. Precis som Roger Säljö (2000), beskriver Langer hur vi alla har en uppfattning av omvärlden. Den uppfattningen ser olika ut för olika människor, vid olika tidpunkter. Denna omvärldsuppfattning, eller med Langers ord föreställningsvärld, påverkar hur vi förstår den text vi läser. Med hjälp av föreställningsvärlden gör vi antagande om hur något ska tolkas.

Langer menar att det finns fyra sådana världar som används i förhållande till texten. Den första fasen vid läsning av skönlitteratur kallar hon för *orienteringsfasen*. Då skaffar läsaren sig information om personerna, platsen o.s.v. Man vet inte riktigt vad som ska hända utan man trevar sig fram.

Nästa fas beskrivs som *förståelsefasen*. Läsaren har nu kommit en bit in i berättelsen och blivit engagerad. Därav följer att man ställer frågor till texten. Man vill veta varför personerna handlar som de gör och vad boken går ut på. Läsaren jämför berättelsen med sin egen uppfattning av omvärlden.

Den tredje fasen fokuserar mer på läsaren än på texten. Fasen kallas *återkopplingsfas*. Som läsare återkopplar man till sig själv och sin egen värld. Vad kan läsaren lära sig eller ta till sig av det lästa? Många ungdomar hävdar t.ex. att de läser just av den här anledningen. De vill lära sig något nytt om sig själva. Att identifiera sig med någon som tycks ha samma problem eller funderingar som man själv har, kan verka stimulerande för ungdomar och därmed utgöra en anledning till fortsatt läsning.

Den sista fasen slutligen kallar Langer *överblicksfasen*. Man har lämnat berättelsen och kan bedöma texten utifrån berättarteknik, bildpråk etc.

Jämför man med kursplanerna för svenska på gymnasiet finner man att man kan göra kopplingar till Langers fas 3 och 4. Eleverna ska kunna leva sig in hur andra människor har det och göra jämförelser mellan olika tiders förhållanden och sina egna. För de högre betygen ska de också kunna reflektera över formen och stilen.

Svensson (2008) förklarar vidare att Langer (1992, s. 45-51) inte nöjer sig med att eleverna uppnår fas 3 och 4. Hon hävdar att texter måste bearbetas ytterligare genom att man t.ex.

samtalar kring texterna eller skriver i anslutning till läsningen. Vidare menar Langer att eleverna själva kan leda samtalen.

Just att arbeta tillsammans med andra är något som betecknar *det flerstämmiga klassrummet*. Olga Dysthe (1996) utvecklar tankarna kring flerstämmighet. Med begreppet menas att många röster gör sig hörda i klassrummet genom diskussioner. Eleverna måste få hävda sin åsikt men också lära sig lyssna på andras synpunkter. Genom dialog med andra människor kan vi utveckla ny kunskap. När vi diskuterar, motiverar vår ståndpunkt och lyssnar på andra kan vi lära nytt och därigenom utvecklas. Dysthe ger olika exempel på flerstämmighet. Hon visar t.ex. hur lärare kan samspela med en hel klass genom samtal eller med en elevgrupp åt gången. Elever kan själva samspela med varandra inom en grupp men även texter, såsom en litterär text och en elevtext, kan samspela. Det handlar alltså om ett utbyte mellan tankar och idéer.

Som lärare kan man behöva luta sig mot de modeller och teorier som finns kring läsning. Dessutom behöver man praktiska exempel som man kan pröva i klassrummet. Om man gillar att läsa eller inte kan böttna i förmågan att läsa, trender, socio-kulturella faktorer etc. En del av detta kan man som lärare inte göra något åt, men hur det än är ska vi försöka locka eleverna till att läsa, på olika grunder. När eleverna väl sätter sig med en text kan vi försöka underlätta mötet på olika sätt. Lars-Göran Malmgren (refererad i Svensson 2008) betonar att det är viktigt att eleven känner igen sig i texten eller på annat sätt kan relatera till den. Som lärare kan man också visa på likheter mellan verkligheten och textens innehåll. Jon Smidt (1989, refererad i Svensson 2008) skriver istället om *subjektiv relevans*, vilket är ett vidare begrepp. Subjektiv relevans handlar om vad som är viktigt för den enskilde eleven. Det rör inte bara själva texten utan även hur man arbetar med innehållet eller syftet. Det viktiga är att eleven finner att det har relevans för honom/henne. I sammanhanget betonas *förförståelse* på nytt, precis som när man ska lära sig läsa. Som lärare eller litteraturpedagog kan man underlätta och stimulera läsningen genom att tala om boken, vad den handlar om eller läsa högt för att fånga intresset.

Läsovana elever kan ha hjälp av olika strategier när de läser. Svensson (2008) refererar till Palinscar & Brown (1984) som utarbetat fyra olika strategier för bättre läsförståelse. Dessa bygger också på samtal. Den första handlar om att *förutsäga* händelser i boken. Den andra tar upp betydelsen av att *ställa frågor* i samband med läsningen. *Sammanfattning* är den tredje strategin och slutligen kommer *klargörande* då man förtydligar olika delar. För elever som har svårigheter med läsningen kan dessa strategier vara till god hjälp, enligt Svensson.

Ett annat sätt att underlätta förståelsen av det lästa är att skriva i samband med litteraturläsning. Ju fler minnen som är involverade i kunskapsinhämtningen, desto bättre. Att skriva innebär att göra reda i tankarna, att reflektera, att ordna idéer etc. Många lärare använder sig av skrivandet som ett sätt att bearbeta den litteratur som lästs. Det kan ske på många olika sätt – genom att sammanfatta innehållet, skriva ett nytt slut, vara en skuggperson, skriva parallelltexter, reflektera över teman, beskriva personer i boken, göra omskrivningar, skriva fiktiva dagböcker... listan kan göras mycket lång. En del ska presenteras i färdigt skick så att texten kan bedömas. Annat är privat skrivande som enbart är till för att hålla ordning på vad som händer i boken man läser. Hoel (2001:181, refererad i Svensson 2008) menar att man kan använda två olika typer av skrivande i skolan. Dels kan eleverna använda sig av *tankeskrivande*, dels *det prestationsorienterade skrivandet*. Det är viktigt att eleverna får använda sig av båda sätten för att fördjupa sin förståelse av den lästa texten. Att kunna skilja på olika sätt att använda sig av skrivning är ytterligare en anledning till att man bör arbeta på olika nivåer. Det privata skrivande tjänar ett annat syfte än det offentliga. Det bedöms inte heller så som det prestationsorienterade skrivandet gör.

Sammanfattningsvis kan man säga att olika faktorer påverkar vår läsförmåga. Att kunna förstå det man läser är just en *förmåga* och som andra förmågor kan läsförmågan tränas upp genom övning. Man kan alltså träna för att bli bättre, precis som man tränar sin kondition för att orka springa längre och fortare. Det heter ju att *övning ger färdighet* och det ligger mycket i det talesättet. Många forskare, bl.a. Mats Myrberg (2007) påpekar att det gäller att öva mycket och regelbundet. Läsförmågan är helt enkelt en färskvara som måste underhållas. Att träna avkodning blev alltså det första jag måste börja med i min aktion.

Förståelsen var den andra biten jag måste arbeta med. Dysthes teorier om det flerstämmiga klassrummet och Langers olika förståelsevärldar fick vägleda mig i det arbetet. Jag tog också intryck av bl.a. Hoels tankar kring skrivande när jag formulerade de olika skrivuppgifterna.

Min tanke var att lästimmarna skulle motivera eleverna till läsning och att de skulle finna den subjektiva relevans som Smidt beskrivit. Jag hoppades också att kunna hitta rätt böcker till rätt elev så att läsningen skulle kännas berättigad. Kanske kunde också resultatet av de lästester vi skulle göra motivera till fortsatt läsning.

3 Vetenskaplig forskning och metoder

I det här avsnittet redogör jag bl.a. för olika forskningstraditioner, med betoning på aktionsforskning och aktionslärande. Dessutom går jag igenom val av metoder för genomförande av aktionen.

3.1 Forskningstraditioner

Som forskare kan man ha olika förhållningssätt till sin forskning. Av tradition indelas därmed vetenskaplig forskning i två inriktningar – *positivismen* och *humanvetenskapen*. Christer Stensmo redogör för denna indelning i *Vetenskapsteori och metod för lärare* (2002), vilken jag fortsättningsvis följer. Positivismens anhängare menar att forskare ska förhålla sig strikt objektiva till det som de ska forska på. I linje med den naturvetenskapliga ansatsen ska man hålla distans till sitt objekt. Denna typ av forskning kallas *nomotetisk*. Det innebär att man är ute efter att hitta lagar för teorier man har. Vidare brukar man säga att denna typ av forskning är *deduktiv*, d.v.s. man har en teori som man vill kontrollera riktigheten i. Man går alltså från teori till verklighet för att pröva hur teorin fungerar.

Humanvetenskapen menar å andra sidan att eftersom vi som människor är en del av verkligheten, kan vi inte helt distansera oss från det vi forskar på. Vi har med oss olika föreställningar som påverkar oss då vi tolkar våra data. Därför vill humanvetenskapen att vi istället ska tala om forskning i ett visst sammanhang, s.k. *kontextbunden* forskning. På så sätt kommer man att beskriva det typiska, det säregna, hos just det man forskar på. Denna forskning kallas också *idiografisk*. I dessa fall talar man om forskningen som *induktiv*, vilket innebär att man går från praxis till teori.

Vetenskaplig forskning kan bedrivas på olika sätt. Det kan röra sig om *undersökningar* av olika slag, t.ex. utfrågningar, eller om olika typer av *försök* eller *experiment*. Oftast ligger tonvikten på det ena eller det andra. Undersökningar kan utgöras av *fältstudier*, med dold eller öppen observation, då man lyssnar, lär och ser, ibland som en av de utforskade, men undersökningar kan också bestå av studier av olika samband. I dessa fall handlar forskningen om att beskriva en verklighet, inte att i första hand förändra den. En sådan förändring kan komma senare, beroende på vem som initierat forskningen från början.

Experiment kan både genomföras av en objektiv vetenskapsman i ett laboratorium och av en aktionsforskare som går in och förändrar i verksamheten med målet att förbättra verksamheten. Skillnaden är förhållningssättet till det man forskar på och den angreppspunkt man har.

Valet av metod eller metoder som man kan använda sig av måste ta sin utgångspunkt i den frågeställning man ska arbeta med. Ibland arbetar man enbart med kvalitativa metoder och ibland enbart med kvantitativa, men lika ofta använder man sig av en kombination, så kallad *metodtriangulering* (Stensmo 2002), för att på så sätt samla in fakta om det man studerar med hjälp av olika metoder. Själv valde jag att använda mig av några kvantitativa metoder och några kvalitativa.

3.2 Aktionsforskning

En typ av ideografisk forskning är *aktionsforskningen*. Den vill beskriva det typiska för en viss situation. Genom att förändra något i en viss verksamhet, vill man förbättra för dem som är berörda av förändringen. Samtidigt vill man lära något nytt. Matts Mattsson (Mattsson 2004) menar att aktionsforskningen tillhör den så kallade praxisorienterade forskningen som är fokuserad på praktiken. Som aktionsforskare i skolan samarbetar man med lärare eller annan skolpersonal. Det är läraren som iscensätter aktionen, förändringsarbetet, som forskaren på olika sätt kan följa och reflektera kring. Mattsson menar att en ” praxisorienterad forskare arbetar [---] nära de människor som ingår i det specifika sammanhanget. Forskaren tar sig in i den kontext som består av tid, rum, ting, orsak, verkan, aktörer, handlingar, förutsättningar, traditioner med mera.” (Mattsson 2004:21)

När det gäller just aktionsforskning så skiljer flera forskare på det som kallas aktionsforskning och det som kallas aktionslärande. Enligt Tom Tiller (1999) bör man enbart använda termen aktionsforskning om den forskning som bedrivs av forskare vid högskolor och universitet. Dessa har enbart forskarrollen till skillnad från lärare som forskar i skolan, som har dubbla roller, vilket jag ska återkomma till. Tiller väljer att istället kalla forskning i skolan av lärare för aktionslärande, eftersom Tiller vill betona just lärandet.

Aktionslärande eller aktionsforskning bör inte ses som en avslutad process. Tvärtom kan man betrakta aktionslärandet som en spiral som ständigt får nya bågar. Aktionslärandet kan nämligen beskrivas som en cyklisk process (Holme och Solvang 1997). Först planerar man vad man ska göra. Därefter handlar man. Man observerar vad som sker innan man reflekterar över sina resultat. Efter denna process är det kanske dags att förändra något annat och så startar processen på nytt.

Karin Rönnerman (föreläsning 2007-12-07) beskriver processen lite mer ingående. Hon menar att man först betraktar sin verksamhet och utkristalliserar områden som man vill förbättra. Därefter begrundar man hur det ska gå till, samt formulerar sin forskningsfråga. Slutligen funderar man över vilka verktyg som står till buds. Därefter sätts aktionen. Rönnerman betonar att aktionsforskning är:

- problemorienterat
- praktikorienterat
- förbättringsorienterat

”Aktionsforskning innebär därmed en relation mellan tänkande om praktiken och handlande i praktiken.” (Rönnerman 2004:13).

3.3 Forskarrollen

Som forskare har man till uppgift att beskriva verkligheten sådan den ter sig allmänt eller i ett specifikt sammanhang. Som nämnts tidigare beror forskarens förhållningssätt på vilken forskningstradition han/hon följer.

Matts Mattsson redogör för 12 olika forskarroller i *Att forska i praktiken* (2004). Jag avstår från att kommentera alla, utan berör de jag finner relevanta i förhållande till min aktion. Den roll man kanske främst förknippar med traditionell forskning är *universitetsforskaren* som forskar på något han/hon finner intressant och vill förstå bättre. Universitetsforskaren betraktar ett förhållande utifrån, utan några bindningar till andra organisationer än den högskola eller det universitet personen verkar vid. Denna typ av forskare lägger fram sina resultat, men någon annan får ta konsekvenserna av dessa resultat och föreslå ev. åtgärder p.g.a. dem. Universitetsforskaren står alltså utanför det praktiska arbetet och arbetar med tydlig förankring i teori.

Den andra typen av forskare är *uppdragsforskare* som fått uppdraget att undersöka ett förhållande som någon/några vill ha åskådliggjort. Syftet för uppdragsgivaren är att ta reda på hur något förhåller sig i praktiken så att man kan ändra till det bättre. Här väljer inte forskaren sina egna forskningsfrågor utan utnyttjas för sin kunskap om forskning.

Aktionsforskaren slutligen studerar alltid något som kan förbättra situationen eller tillståndet för människor. Aktionsforskningen förutsätter just aktion, d.v.s. handling, och det är bl.a. konsekvenserna av en aktion som studeras. För aktionsforskaren är det dock viktigt att följa hela processen och reflektera över varför saker händer eller inte händer. Aktionsforskare måste precis som de tidigare nämnda forskarna uppfylla kraven på vetenskaplighet för att gälla som forskare. Mer om validitet och reliabilitet följer senare i avsnittet.

Vilken roll man intar som forskare beror på vilken forskningsfråga man arbetar med. I mitt fall studerade jag den egna verksamheten, vilket innebar att jag varken kunde eller ville inta en objektiv, distanserad roll. Aktionsforskarens deltagande, aktiva roll gällde för mig. Man kan självklart diskutera om jag kanske istället borde ha kallat mig forskande praktiker, eftersom aktionen onekligen innebar att jag fortbildade mig själv inom mitt intresseområde, både genom praktisk och teoretisk kunskap (Mattsson 2004), men eftersom jag anser att läsförmåga är en fråga som bör lyftas även till ett högre, samhälleligt plan väljer jag dock att betrakta mig som aktionsforskare, även om gränsen är lite oklar.

Då jag skulle studera förändringarna i min egen undervisning och dess eventuella effekter, var det svårt att finna en balans mellan distansen och närheten till mina elever. För mig blev forskarrollen en del av min lärarroll (Wadel 1991). Jag var mitt uppe i min egen verksamhet med undervisning och daglig samvaro med eleverna. Risken med denna närhet är att man blir ”hemmablind” och inte ser det som faktiskt pågår framför ögonen. I mina försök att balansera mellan närhet och distans utkristalliserades de olika metoder jag använde mig av. Jag försökte distansera mig från eleverna som individer och se dem mer som en helhet, en grupp, genom de kvantitativa metoder jag valde. Samtidigt behövde jag närheten till eleverna för att observera vilken effekt förändrad undervisning kunde ha. De kvalitativa metoderna förde mig på så vis närmare eleverna

Vidare ville jag förändra något i mitt arbete med eleverna, för att se om det förändrade arbetssättet kunde hjälpa dem. Jag utgick från min erfarenhet av arbetet med elever när jag,

tillsammans med specialpedagogen, konstruerade min forskningsfråga. Mitt intresse för forskningsfrågan kom alltså ur praktiken och därmed kan aktionen betecknas som lokal aktionsforskning. Jag vill också mena att jag ägde aktionen, eftersom inget gett mig något uppdrag. Det var också jag som lade upp aktionen, genomförde den och dokumenterade den, även om jag hade stort stöd av specialpedagogen i arbetslaget. Tillsammans diskuterade vi resultat och teori.

Det fanns vissa saker jag var tvungen att begrunda som forskare. Det finns t.ex. alltid en fara att man på olika sätt påverkar de personer man studerar. Det kan vara så att intervjupersoner svarar på det sätt de tror förväntas av dem eller att de inte uppträder som de brukar. Denna forskningseffekt (Repstad 1999) måste jag beakta när jag genomförde min aktion. Bjørndal (2004) menar att det inte finns någon helt opåverkad forskning. Även om man lyckas eliminera alla påverkbara delar, har forskaren sin egen bakgrund och kultur att ta hänsyn till vid analysen av materialet.

I mitt fall fanns det en fara med den beroendeställning som eleverna trots allt hade till mig som lärare. Jag var den som i slutändan skulle bedöma deras arbete under kursen Svenska A. Sin läsförmåga kunde de inte medvetet påverka, men de kunde tänkas ge oriktiga svar i enkäter och intervjuer. Genom att förklara aktionens syfte försökte jag att minska forskningseffekten.

Jag funderade också en del kring hur jag kunde presentera mig för mina elever, både som lärare och forskare. Eleverna var helt nya för mig, eftersom jag skulle arbeta med elever i årskurs 1. De i sin tur hade ingen erfarenhet av gymnasiet och kunde därför tänkas vara lite spända och osäkra inför det nya. Hur skulle det påverka aktionen? Jag visste inte heller om de nya eleverna skulle vara benägna att skolka, vilket skulle innebära problem med bortfall etc.

För egen del visste jag att jag var engagerad i min forskningsfråga. Jag kände verksamheten och hade såväl formellt som informellt tillträde (Repstad 1999). Enbart genom valet av aktion blottade jag mina värderingar. För mig är läsförmåga en medborgerlig rättighet som kan få stor betydelse för hur det går senare i livet för eleverna.

3.4 Forskningsetik

Förutom olika överväganden vad det gäller forskningsfrågor och metoder, måste man som forskare också begrunda vissa etiska frågor. Det är t.ex. viktigt att man skyddar de personer som ingår i försöket. Vidare måste man fundera över hur man ska förvara de data man samlat in och hur man ska offentliggöra sina resultat. Christer Stensmo (2002) hänvisar till Vetenskapsrådets etiska kod, eftersom utbildningsvetenskaplig forskning ska följa denna. För att deltagarna i ett försök inte ska utsättas för några risker ska fyra krav uppfyllas. Det gäller att tänka på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande.

Som deltagare ska man känna till att man ingår i ett försök. I viss forskning kan det vara svårt att uppfylla just det kravet, t.ex. vid dold observation, men generellt gäller regeln att informera. I min aktion förklarade jag för eleverna vad aktionen gick ut på. Jag förklarade vilken roll läsförmågan har i dagens samhälle och vad jag ville uppnå med aktionen. Däremot informerade jag dem inte förrän de hade genomfört enkäten, eftersom jag inte ville att de skulle påverkas att svara på ett visst sätt. Vidare berättade jag att lärare ofta provar olika metoder i sin undervisning, men att aktionen just den här gången skulle dokumenteras.

Eftersom jag arbetade med en gymnasieklass behövde jag inte föräldrarnas samtycke till aktionen. Jag förklarade att vi som grupp kunde ändra på saker om så krävdes under aktionens gång. De elever som ombads delta i en intervju fick fritt välja om de ville delta eller inte. Personligen tycker jag att samtycke är den svåraste aspekten av de fyra. Normalt diskuterar man metoder och redovisningar med eleverna, men eleverna kan aldrig välja om de vill delta eller ej. De har heller inte möjligheten att hoppa av om de inte längre vill delta. Eftersom delar av aktionen också var betyggrundande kunde eleverna inte få möjligheten att plötsligt hoppa av. Jag är medveten om att det, i mitt fall, därför blev ett mellanting mellan vad teorin påbjuder och vad praktiken begränsar.

Jag förklarade vidare vad konfidentialitet betyder. Jag såg till att deras namn togs bort från samtliga tabeller, enkätsammanställningar och intervjusvar. På så sätt förblev de anonyma. I mina egna utskrifter av intervjuer och loggbok finns inte heller några identifierbara uppgifter.

Då jag berättade om aktionens upplägg förklarade jag att det bara var för min räkning som de besvarade enkäter och deltog i intervjuer. Testresultaten sammanställde däremot

specialpedagogen och hon kallade de elever, vars resultat föranledde kontakt. I övrigt fanns det ingen som skulle använda informationen

Stensmo (2002) menar att det är speciellt svårt att hantera de etiska frågorna vid utbildningsvetenskaplig forskning, eftersom man ofta använder videoinspelning och bandspelare för att dokumentera sina observationer, vilket lättare avslöjar deltagarnas identitet. Vidare är det ganska lätt att hitta personer med hjälp av klasslistor och dylikt. Jag tror att det är olika, beroende på vilken typ av forskning som bedrivs. Vissa frågor är av känsligare karaktär än andra. I mitt fall tror jag dock att jag täckte in så mycket jag kunde.

3.5 Kvantitativa metoder

Resultatet av de metoder som räknas som kvantitativa ska kunna kvantifieras på ett eller annat sätt. Man kan säga att det handlar om siffror som kan kontrolleras. Man använder kvantitativa metoder inom nomotetisk forskning, vilket tidigare nämnts, och man kan säga att de betraktas som de traditionella metoderna inom naturvetenskaplig forskning. Kvantitativa metoder kan dock även användas inom humanistisk forskning. Wadel (1991) menar att all forskning använder sig av både kvantitativa och kvalitativa metoder. Även om min aktion var en kvalitativ undersökning behövde jag t.ex. kvantifiera elevernas resultat på lästesten. Repstad (1999) rekommenderar att man ser till att ha klara mätningar av hur något är innan man sätter igång en verksamhet och att man kontrollerar hur det ser ut efteråt. Jag upplevde det också så att de kvantitativa metoder jag använde mig av hjälpte mig att distansera mig från mina elever. De blev till siffror och statistik på ett annat sätt än vid de kvalitativa metoder jag använde.

3.5.1 Lästest

För att veta hur situationen angående läsförmåga såg ut innan jag påbörjade min aktion, ville jag genomföra ett lästest, utformat av Maj-Gun Johansson (1992/2004), vilket Filbornaskolan använt under ett flertal år. Resultatet av detta test tänkte jag redovisa i ett stapeldiagram, så att jag kunde visa resultatet på ett överskådligt sätt. Eftersom jag ville göra ett nytt test då aktionen avslutades, passade det att då införa jämförande staplar i diagrammet.

LSTM - Reviderad (1992/2004) är en kvalitativ diagnos av flervalsskarakter. Syftet är att se hur väl en elev lyckas med en uppgift, inte att särskilja en elev från en annan som vid kvantitativa test. Uppgifterna ska kunna visa hur en elev klarar ett visst moment i läsningen. Av resultatet ska man sen kunna avläsa vilka eventuella problem eleven har. Testet är lästrättat så till vida att läraren helt objektivt kan ge rätt eller fel. Det ställs t.ex. inte några öppna frågor på den lästa texten, som läraren måste bedöma. Johansson förklarar (2004) att testerna präglas av den funktionsanalytiska forskningen, som försöker analysera vilken typ av fel en elev gör för att på sätt lättare finna rätt hjälp, men att det även finns drag av den processanalytiska forskningstanken som försöker komma fram till tänkbara orsaker till fel. Detta berör främst dyslektiska elever, men hjälper även läsare som av andra skäl har bekymmer med sin läsning.

På klassnivå kan läraren snabbt få en uppfattning om eleverna som grupp så att man kan anpassa sin undervisning efter de elever man har. Givetvis får man samtidigt en uppfattning om den spridning som finns i klassen. Under avsnittet om aktionen återkommer jag till hur detta test mer exakt är upplagt.

3.5.2 Tecken-, ord – och meningskedjor

För att få en så klar bild som möjligt av elevernas förmåga att läsa ville jag också ge eleverna ett test på tecken-, ord- och meningskedjor, utformat av Christer Jacobson (2001). Testet kompletterar Maj-Gun Johanssons test, anser jag. Elever får före varje del se exempel på övningen och också gemensamt genomföra några övningar. Testen går sedan ut på att eleverna ska avgränsa tecken, ord och meningar från varandra med hjälp av vertikala streck. I varje kombination ska de sätta ut tre streck. De har två minuter på sig att göra varje delprov. Tecken- och ordkedjorna innehåller båda 64 kedjor, medan meningskedjorna omfattar 80 stycken. Testet tänkte jag ge i början av aktionen och sedan åter igen efter fyra veckor då eleverna läst en halv timme varje dag. Resultaten av dessa test tänkte jag på samma sätt redovisa i diagramform, så att jämförelserna mellan de olika testtillfällena blev tydlig.

3.5.3 Enkätundersökning

Jag tänkte också använda mig av en enkätundersökning kring elevernas läsvanor. Självklart var jag intresserad av att få veta lite mer om elevernas intresse för läsning. Jag ville ta reda på om de frivilligt läste någonting över huvud taget och i hur stor omfattning de läste

skönlitteratur. Jag beslöt mig därför för att använda mig av en enkel enkät, som eleverna skulle besvara semi-anonymt. Med det menar jag att eleverna inte skulle sätta ut något namn på framsidan. Istället tänkte jag att de skulle skriva namnet på baksidan så att jag, när jag sedan behövde, kunde finna elever för intervjuer.

Enkäter är lättast att hantera om de inte är allt för komplicerade. Det var viktigt att eleverna inte kunde missförstå frågorna och jag gjorde därför enkla frågor som var lätta att registrera (Holme och Solvang 1997). Jag planerade en mycket enkel form av enkät med sex frågor, baserad på Christer Stensmos (2002) redogörelse för enkätfrågor. Det jag tänkte mig var att, enligt trattekniken, börja med vidare frågor för att efter hand snäva in själva läsoplevelsen. Medvetet undvek jag demografiska frågor kring ålder eller kön. Dels fanns det inte någon anledning att åldersbestämma gruppen, eftersom de alla var i samma ålder, dels ville jag inte att eleverna, genom en fråga kring kön, skulle dra förhastade slutsatser kring mitt syfte med enkäten. Mitt fokus var inte att i första hand differentiera könen, utan att få en uppfattning om eleverna som grupp. Istället inledde jag med en dikotom fråga kring läsning av dagstidningar. Vidare ställde jag frågor kring läsning med hjälp av multipla frågor samt skalfrågor. (Se bilaga 1)

Samtliga elever i klassen fick genomföra enkäten vid samma tillfälle. Enkäten såg också likadan ut för alla elever, så man kan säga att standardiseringen var hög (Holme och Solvang 1999). I och med det, hoppades jag på att jag skulle få samma resultat på enkäten om den gjordes om, vilket innebar att mätningen var stabil.

3.6 Kvalitativa metoder

När det gäller kvalitativa metoder används de främst när man vill hitta de framträdande dragen i ett speciellt sammanhang. För mig var det viktigt att komma närmare den grupp jag arbetade med. På samma sätt som jag strävat efter att försöka distansera mig från gruppen genom att betrakta eleverna just som grupp, var det också viktigt att komma närmare dem och se de enskilda eleverna. För att lyckas med det valde jag några kvalitativa metoder.

3.6.1. Intervju

Eftersom aktionen endast omfattade en klass var det inte tal om att slumpvis välja ut elever för intervju. I stället ville jag träffa elever som representerade olika läsvanor med olika inställning till läsning. Syftet med intervjun var ju att få veta mer om hur läsning uppfattades av eleverna. Vidare ansåg jag att intervjuerna var en förlängning av enkäterna, ett slags fördjupning, snarare än en täckande studie. Jag var bara intresserad av elevernas inställning och vanor, och jag relaterade inte deras resultat på lästesterna till deras vanor.

Repstad (1999) menar att de intervjuade personerna bör vara så olika varandra som möjligt för att man ska få bra information. Därför utgick jag från de svar jag fått på enkäten då jag valde ut respondenter. Jag ville ha så stor spridning som möjligt utan att för den delen intervjuar allt för många elever p.g.a. tidsskäl, så jag beslutade mig för att intervjuar fyra elever. Eftersom intervjuerna var få, kunde jag också tidsmässigt hantera att skriva ut dem i sin helhet, vilket jag tyckte var viktigt.

I stort sett använde jag mig att Christer Stensmos (2002) redogörelse för olika typer av intervjufrågor då jag förberedde frågorna. De var löst formulerade för att jag skulle kunna följa upp vad eleverna sa under intervjun. Man kan säga att de täckte vissa områden men kom att formuleras olika under intervjuerna. Jag hade alltså en ram jag utgick från med samtidigt ville jag möjliggöra för det unika i varje intervju. Det är viktigt att få tag i ”aktörens egna verklighetsuppfattningar” (Repstad 1999:12) som Repstad uttrycker det.

Jag började allmänt med att fråga vad informanterna gjorde på sin fritid. Beroende på deras svar ställde jag följdfrågor så att de utvecklade sina tankegångar tillräckligt för att jag skulle förstå vad de menade. Jag uppmanade dem att berätta om något läsminne de hade. Vidare ställde jag sonderande frågor då jag bad dem ge fler exempel. Jag ställde också direkta frågor om hur mycket eller lite de läste på fritiden och vad de tyckte om läsning. Om de läste skönlitteratur bad jag dem tala lite om vilken typ av böcker de gillade eller om de läste någon speciell genre. Om de inte tyckte om att läsa böcker, försökte jag få dem att formulera ett svar kring vad det var som de inte gillade.

Jag talade inte enbart om läsning av skönlitteratur utan även om tidningsläsande. Om de inte läste dagstidningen, undrade jag hur de fick tag i nyheter. Två respondenter sade att radions P1 oftast stod på under frukosten och att respondenterna då hörde nyheterna på så vis. Jag bad

dem också att beskriva sig själva som läsare och jag ville också veta om de hade någon uppfattning om hur de läste. Slutligen ville jag veta hur de ställde sig till att läsa varje dag i skolan, som de gjorde under den här perioden.

3.6.2 Deltagande observation och loggbok

Ett annat sätt att komma närmare mina elever var att observera dem tillsammans i klassrummet. Eleverna skulle arbeta tillsammans i grupper under v.39 – 41 med de frågor de fått i samband med läsning av romanen *Ondskan*. Det var viktigt att jag själv dokumenterade vad som hände i samspelet mellan eleverna och hur det gick för dem med frågorna. Om man inte gör noteringar i form av dagbok eller loggbok är det näst intill omöjligt att gå tillbaka och komma ihåg vad som hände och hur man upplevde situationerna. För att utveckla sitt eget lärande måste man ha egna anteckningar att reflektera kring, eller ”text” som Repstad (1999) uttrycker det.

Observationen var öppen, d.v.s. eleverna visste att jag studerade hur det gick för dem i deras samtal. Metoden kändes helt naturlig, både för mig som lärare och för eleverna. De är vana vid att lärare går runt och lyssnar på dem vid grupparbeten. Som lärare deltar man genom att försöka få eleverna att komma längre i sina resonemang, klargör betydelser etc. Jag tror inte att eleverna uppfattade min roll annorlunda denna gång. För min egen del växlade jag mellan de olika roller jag själv gett mig. Som deltagande observatör var jag samtalsdeltagare, men också åhörare och åskådare (Wadel 1991). Efter varje lektion förde jag anteckningar, som jag sedan skrev rent för tydlighetens skull. Denna loggbok hjälpte mig att analysera aktionen längre fram.

3.7 Validitet och reliabilitet

Som vid all forskning måste man begrunda resultatens reliabilitet (tillförlitlighet) och validitet (giltighet) (Holme och Solvang (1997). Hur pålitliga är de resultat man får fram? Användes metoder som passade till aktionen och hur pålitliga var dessa? Kan man tolka resultaten på flera sätt?

Av tradition används begreppen validitet och reliabilitet, termer som är starkt förknippade med positivistisk forskning. Mattsson (2004) menar att *transparens* – genomsynlighet – kan användas i stället. Man ska kunna se hur man genomfört forskningen och hur man resonerar kring resultatet. Han påpekar också att många praktisknära forskare väljer att ersätta ordet validitet med *trovärdighet*. Då man inte på samma sätt som i positivistisk forskning har hårddata att gå på, bör man bedöma om forskningen är trovärdig. Man tar utgångspunkt i forskningsfrågan och kontrollerar om man undersökt det man hade för avsikt att studera. Mattsson (2004) menar att man kan kontrollera validiteten utifrån olika perspektiv.

Demokratisk validitet innebär att man studerar hur väl samarbetet mellan de inblandade har fungerat. Resultatvaliditet anger hur väl forskningen löser de problem som man fokuserade på. Katalytisk validitet handlar om forskningen ger en effekt som sätter igång förändringar. Processvaliditet berör hur väl forskningen genomförts, avseende metoder och analys bl.a. Slutligen talar man om dialogisk validitet som berör hur forskningen främjat en dialog mellan deltagarna. Vid analysen av min aktion tänkte jag använda mig av dessa fem kriterier för att bedöma aktionens validitet.

Reliabilitet översätts ofta med tillförlitlighet. Genom att jag använde mig av två olika, utprovade lästest ansåg jag att den metoden kunde betraktas som pålitlig. Johansson (2004) redogör t.ex. utförligt för lästestets validitet och reliabilitet vad det gäller LSTM - Reviderad. Genom att i övrigt redogöra utförligt för hur noggrant jag gjort mina mätningar, vilka som ingått i försöken och vilka jag tvingats ta bort, hoppades jag kunna uppnå hög reliabilitet.

4 Aktionen

Jag hade bestämt mig för att jag skulle genomföra aktionen så fort höstterminen började. Dels var det viktigt att komma underfund med vilken läsförmåga de nya eleverna hade, dels visste jag att jag behövde komma igång för att sedan kunna slutföra aktionen utan att komma i tidsnöd. Eleverna började v.34. Jag ansåg att jag borde genomföra aktionen under veckorna fram till lovet v.44 och lade därför upp arbetet därefter. Min tidsplan såg ut på följande sätt:

- v.34 lästester och enkät
- v.35-37 intervjuer
- v.35-38 läsning varje dag
- v.38 ny test på tecken-, ord- och meningskedjor
- v.39-41 intensivläsning av Ondskan, samt läsning 2x30 minuter/vecka
- v.42-43 textproduktion
- v.44 nytt lästest

4.1. Lästester v.34

När skolan började i augusti hade specialpedagogen och svensklärarna tillsammans redan bestämt att testa alla elever som började i årskurs 1. Samtliga elever gör diagnostiska test i såväl engelska och svenska som matematik, eftersom lärarna funnit att det är det snabbaste sättet att upptäcka elever som behöver särskilda stödåtgärder. Specialpedagogen hade för sin egen och svensklärarnas räkning redan plockat fram ett test. Detta test, framtaget av Maj-Gun Johansson (1992/2004) har som sagt använts på vår skola i många år, både i sin ursprungliga utformning och i sin reviderade form.

Under 80-talet arbetade Maj-Gun Johansson med att få fram ett test, som skulle mäta läsning och skrivning hos elever på högstadiet och gymnasiet första årskurs. 1989 gavs testen till elever i Östersundstrakten. När Maj-Gun Johansson 2003 reviderade testen och normeringen ingick 11 kommuner, spridda över stora delar av Sverige. 83 klasser på grundskolan deltog och 46 på gymnasiet, varav 22 på yrkesförberedande och 24 på studieförberedande program. Anledningen till att Johansson gjorde om normeringen 2003 var bl.a. att så många lärare hörde av sig och påtalade att de tyckte att resultatet sjunkit drastiskt (Johansson 2004).

Till Läsförståelse II finns två normeringsskalor, ett för studieförberedande och ett för yrkesförberedande program. Medieprogrammet räknas till de yrkesförberedande programmen men på Filbornaskolan kan man inför årskurs 2 välja antingen ett studiepaket eller ett mediepaket i sin inriktning. Eftersom många elever väljer studiepaketet eller några B-kurser (t.ex. i engelska och/eller matematik) som individuellt val, bestämde jag mig för att låta eleverna bedömas efter studieförberedande program. Enligt Johansson är det flera skolor som gör på samma sätt. Vissa skolor menar vidare att samtliga elever på gymnasiet läser samma kärnämneskurser, vilket rättfärdigar ett användande av samma tabell. Jag menar att eftersom Skolverket ger samma nationella prov i Svenska B till samtliga elever, bör även läsprovet rättas efter samma normering.

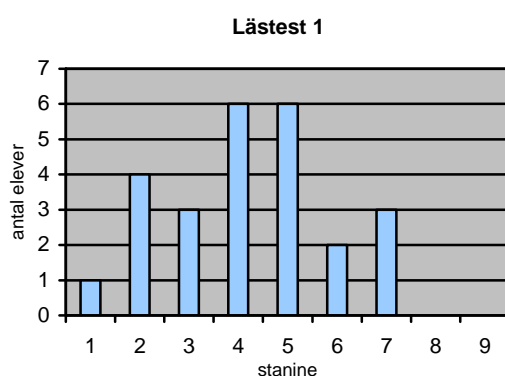
Läsförståelse II mäter samma delar av läsförståelsen som internationella test t.ex. PISA. Det innebär att det finns uppgifter som behandlar informationssökning, tolkning och reflektion. Eleverna fick vecka 34 göra delproven stavning, ordkunskap och läsförståelse II som alla ingår i LSTM – Reviderad (2004). I Läsförståelse II får eleverna markera ett antal påståenden om texterna, som är tio till antalet. Den första texten är en exempeltext som görs gemensamt. Eleverna ska sedan finna en lämplig rubrik till texterna utifrån fyra förslag. I det här fallet handlar det om översiktsläsning som kan jämföras med **informationssökning**. Därefter ska de, utifrån sex alternativ, kryssa för de påståenden de uppfattar som korrekta i förhållande till texten. Man får avdrag om man kryssar för felaktigt alternativ. I stället för översiktsläsning rör det sig då istället om djupläsning. Samtliga sex påståenden mäter **tolkning** och **reflektion**. Två av dessa påståenden är inferens- och syntaxrelaterade. De övriga fyra visar vilken princip eleven använder vid läsning - top-down eller bottom-up. Eleverna får 35 minuter på sig att genomföra testet. De som inte har klarat av alla uppgifterna inom tidsramen får markera hur långt de kommit, men de får ändå göra färdigt testet.

Till hjälp för specialpedagoger och lärare finns en handledning (Johansson 2004) som förklarar vad de olika uppgifterna mäter. Vid problem med rubriksättning har eleven troligen problem med sin översiktsläsning och om eleven har lika många fel som rätt vid markering av påståenden kan man dra slutsatsen att eleven gissningsläser. Annat man kan få fram rör syntax-, ord- eller inferensproblem. Behöver eleven mer tid men i övrigt läser bra, har man att göra med en långsam läsare som måste öva upp hastigheten på sin läsning.

Elevernas läsförmåga, avläst i poäng, förs sedan in i en Stanineskala, där 9 är det högsta resultatet och 1 det lägsta. Eftersom testet är utprovat på svenska elever i vår samtid, ansåg jag att det var ett lämpligt test att använda. Det fanns en färdig skala att använda och provet har använts över hela Sverige under flera år. Eftersom Johansson också gjort om standardiseringen upplevde jag att testet var pålitligt d.v.s. hade hög reliabilitet, vilket självklart var av största vikt.

Eftersom jag arbetade med elever i årskurs 1, alldeles i början av läsåret, fanns det en viss rörlighet i gruppen. Några elever försvann till andra klasser, medan några tillkom. Det var inte några problem med de elever som bytte klass inom Medieprogrammet, eftersom allas resultat fanns registrerade hos specialpedagogen. Däremot fanns det fem elever som kom in senare och därför gjorde lästestet några veckor efter de andra. Jag valde ändå att ta med dem i statistiken, eftersom deras läsförmåga inte påverkats av den läsning som föregick i skolan då de inte deltagit i undervisningen.

Resultatet av lästestet visade att det låg en tyngdpunkt på den nedre delen av skalan. Fem elever hade Stanine 1 respektive 2, vilket utgjorde 20 % av klassen. Det kan jämföras med normeringens 11 %. Det fanns inte heller några riktiga toppar, eftersom ingen elev låg på Stanine 8 eller 9. Enligt normeringen borde 11 % ha nått detta resultat. Genomsnittet för klassen på 25 elever låg på 4,2. Läget kunde ha varit värre, men jag ansåg ändå att det fanns möjlighet att förbättra läsningen för samtliga elever.



Figur 1

4.1.1 Tecken-, ord- och meningskedjor

Samma vecka genomförde jag också ett tredelat test, vilket består av tecken-, ord- och meningskedjor, utformat av Christer Jacobson (2001). När vi skulle genomföra testet saknades samma fem elever som ovan samt ytterligare en. När de så småningom började i

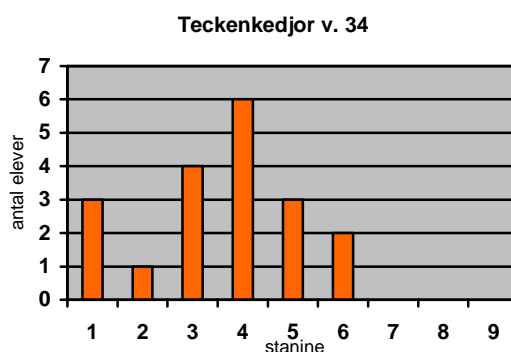
klassen, hann vi bara att genomföra Johanssons lästest med dem, vilket är anledningen till att antalet elever inte är detsamma som på Läsförståelse II.

I den första delen ska eleverna kunna särskilja olika tecken. Det kan vara stora bokstäver, siffror och små bokstäver. Det gäller att se mönster t.ex. UDM659slaÅÅÅ. Det andra testet behandlar ordkedjor. Här ska eleverna kunna särskilja olika ord från varandra t.ex. hejmatnöhet. Slutligen finner eleverna meningar som ska avdelas med streck. Orden inom meningarna är avdelade på sedvanligt vis. Samtliga test är så kallade *speedade test*, vilket innebär att de ska göras under tidspress.

Kombinationen av de tre deltesten gör att bilden av eleven som läsare klarnar. En elev kan t.ex. klara teckenkedjorna med ett Staninevärde på 5, vilket innebär att han/hon ligger på normalkurvan vad det gäller visuo-motorisk förmåga till att avkoda text. Däremot kan samma elev uppvisa svårigheter när det gäller ordkedjor och meningskedjor. Det kan vara så att man läser långsamt vid ortografisk läsning då man har problem med ordkedjor. Har man bekymmer med meningskedjorna kan man inte riktigt dra nytta av de syntaktiska och semantiska ledtrådar man får av texten då man läser.

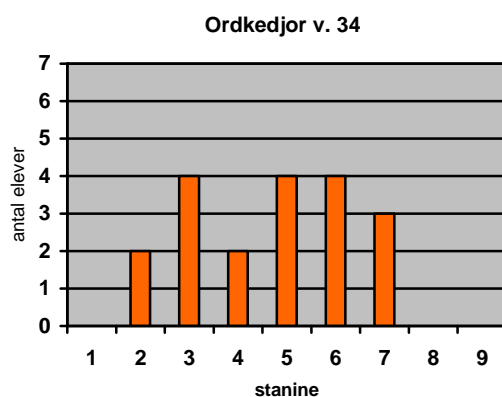
Vanligen sammanfaller resultaten på de tre deltesten med varandra. Om en och samma elev uppvisar stora skillnader mellan de olika testen, bör man kontrollera orsakerna närmare. En dyslektiker kan t.ex. ha normala värden på teckenkedjor, men vara sämre på de andra två delproven, skriver Jacobson (2001). Låga värden på meningskedjor innebär oftast att man har problem med läsförståelsen, även om de andra testen är normala.

Jacobson har utprovat testen på 2246 elever från åk 4 upp t.o.m. åk 1 på gymnasiet. Eftersom det finns klara skillnader mellan flickors och pojkars resultat, har tabeller för de olika könen tagits fram av Jacobson. Dessa följde jag då jag placerade in mina elevers poäng i de olika tabellerna. Klassens gemensamma resultat såg ut på följande sätt:



Figur 2

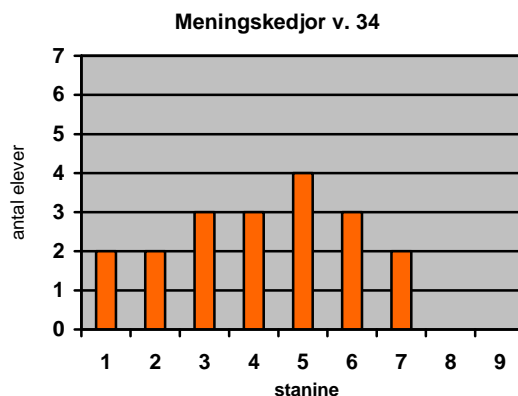
Tillsammans fick eleverna ett medelvärde på 3,57 med en genomsnittlig råpoäng på 33,52. Det resultatet kan jämföras med Jacobsons snittresultat som låg på ca 37. Eleverna låg alltså på den lägre delen av skalan.



Figur 3

Ordkedjorna gav ett något bättre resultat. Eleverna låg här på 4,68 med genomsnittligt resultat på 33, vilket är ungefär detsamma som Jacobsons snitt. Vanligen är resultatet något sämre på ordkedjorna, men så var alltså inte fallet i den här klassen.

Slutligen gjorde eleverna också **meningskedjorna**, vars resultat visas nedan:



Figur 4

Genomsnittet på råpoängen låg på 43,15, vilket sedan ger 4,15 i snitt på Stanineskalan. De elever som genomförde testet presterade resultat som låg ungefärligt mitt på skalan. Ungefär hälften av eleverna presterade sämst på det inledande testet med teckenkedjor. Man kan anta att det beror på ovanan att utföra test under tidspress, men också att det för många tar tid att koordinera öga-handrörelser. Enligt specialpedagogen presterar ofta flickor sämre på just detta delprov och 17 flickor ingick i den grupp som genomförde testet. Om elevernas enskilda resultat kan man säga att de flesta elever presterade ungefär samma resultat på de enskilda delarna, men där fanns undantag. Två elever tappade mycket på meningskedjor, vilket fick

mig att fundera på om det kunde finnas problem med dyslexi. Specialpedagogen menade att det i ett fall kunde vara så, eftersom denna elev även hade bekymmer på andra delar av läs- och skrivtesterna.

När jag hade genomfört och rättat testerna visste jag lite mer om de elever som jag skulle undervisa i Svenska A. Som klasslärare har man nytta av att diagnostisera klassen på det här sättet för man upptäcker snabbt hur stor spridning man har i gruppen.

4.2. Skolans läsprojekt v. 35 - 38

Samtliga elever i årskurs 1 på Filbornaskolan påbörjade ett läsprojekt v.35. Projektet har, som tidigare nämnts, löpt under en lång tid och har genom åren modifierats efter brukarnas önskemål. Inför årets läsprojekt var det på Medieprogrammet bestämt att eleverna först skulle läsa 30 minuter varje dag i fyra veckor, innan de övergick till att läsa 1 timme/vecka. Därefter skulle ett nytt test med tecken-, ord- och bokstavskedjor göras för att se hur läsningen påverkat eleverna. Samtliga ämnen bidrog med tid, enligt ett uppgjort schema.

Som tidigare hade bibliotekarien färdigställt bokvagnar till varje klass så att eleverna snabbt skulle kunna hitta en bok och börja läsa. Det fanns titlar av olika slag och olika genrer, t.ex. *Sandor/Slash/Ida* av Sara Kadefors och *Pojken som kallades det* av David Pelzer, för att nämna några. Lärarna uppmanades också att läsa samtidigt med eleverna, så att läsning skulle ses som en naturlig, avkopplande företeelse.

Eleverna verkade positiva till projektet. Flera uttalade att det var skönt att inte behöva redovisa sin läsning på något sätt och många tyckte det var bra att få läsa på lektionerna. I min grupp hade jag inte någon som klagade på eller ifrågasatte projektet, utan alla kom igång ordentligt. Eleverna blev också vana vid att alltid ha en bok i väskan och flera elever uttryckte att de börjat läsa på tåget eller bussen, eftersom boken fanns till hands.

4.3 Enkät över läsvanor v.35

Enkäten delades ut v. 35. Jag förklarade för eleverna varför jag gav dem enkäten och var också noga med att betona att deras enskilda svar inte på något sätt skulle dokumenteras, utan att det var deras svar som grupp som var intressanta. Vidare beskrev jag varför jag ville ha deras namn på baksidan. Det var inte någon i gruppen som opponerades sig mot detta förfaringssätt.

Vid tiden för enkätens genomförande var resultaten från lästesten ännu inte klara. Helt spontant hade jag fått för mig att ganska många elever läste böcker. Kanske berodde det på att klassen bestod av 17 flickor och 7 pojkar just då. Även lärare kan vara slavar under sina fördomar. Det hade troligen också att göra med att introduktionen av själva läsprojektet gått smidigt och att eleverna välkomnat det.

23 elever genomförde enkäten. Av dessa sade sig 20 läsa dagstidningar. 13 elever, d.v.s. drygt hälften av eleverna, svarade att de läste tidningen **oftast** eller **varje dag**. 7 elever svarade att de **någon gång/vecka** eller **sällan** läste tidningen. Majoriteten svarade alltså att de ganska regelbundet läste en dagstidning. I efterhand kan jag konstatera att jag troligen skulle ha tagit reda på hur många som har regelbunden tillgång till dagstidning, t.ex. genom prenumeration, och hur många familjer som sporadiskt köper tidningen.

Jag följde upp frågan genom att be eleverna kryssa för vad de läste i tidningen, om de läste den. I huvudsak var det de stora nyheterna och tv-tablån som lästes. Jag hade förväntat mig att fler skulle ha svarat ”sportsidorna”. Det var endast 5 elever som markerat det alternativet.

Frivilligt lästes skönlitteratur av hälften av eleverna **1-2 gånger/vecka eller mer**. Den andra halvan menade att de läste **sällan** eller **aldrig**. 50 % av eleverna i klassen sade sig alltså läsa mycket lite eller inte alls. Ändå svarade 16 elever (70 %) att de läst **3 böcker eller fler** under det gångna året och 5 elever hade läst 1-2 böcker. Det var dock 2 elever som inte hade läst någon bok alls under samma tid. Min reflektion var att eleverna alltså måste ha läst böcker som en del av undervisningen på högstadiet. Betydelsen av läsning av skönlitteratur i skolarbetet kan m.a.o. betraktas som stor. Frågan är hur 2 elever lyckats undvika läsningen om den ingått i undervisningen.

Eleverna markerade vidare hur de upplevde läsningen. Den uppfattades huvudsakligen som **avkopplande** (13), **underhållande** (12) och som **verklighetsflykt** (9), men också som **tråkigt** (6) och som **slöseri med tid** (4). Alternativet **svårt** var inte ikryssat av någon elev. Jag funderade mycket över om det överensstämde med verkligheten. Kanske var det så att det alternativet var allt för avslöjande för eleverna, så här i början av vår bekantskap?

4 elever menade att de läste **ofta**. Av dessa elever var det 3 som läst 5 böcker eller mer och 1 som läst 3-4 böcker. Den enda som sade sig läsa **varje dag** hade också läst 5 böcker eller mer. I den här gruppen fanns det 2 elever som dock aldrig läste dagstidningen.

Av de elever som svarat att de läste böcker **1-2 gånger/vecka** frivilligt hade 5 elever läst 5 böcker eller mer under det gångna året. 1 elev hade läst 3-4 böcker. Samtliga elever läste också dagstidningen någon gång.

Av de 9 elever som kryssat för att de **sällan** läste böcker frivilligt hade 1 elev läst 5 böcker och 4 elever 3-4 böcker. Ingen av dessa elever svarade att de upplevde läsningen som **tråkig**. Samma 5 elever läste också tidningen ofta eller varje dag. De övriga 4 i kategorin ”sällanläsare” hade läst 1-2 böcker. 3 av dem tyckte att det var tråkigt att läsa, men de läste dock lite i dagstidningen. Det fanns alltså två typer av läsare i den här gruppen. Jag funderade över om det var så att något annat tog tid från läsningen för de elever som faktiskt läst en hel del, om än inte frivilligt. Slutligen fanns det 3 elever som **aldrig** läste böcker frivilligt. De ansåg att det var **tråkigt** och **slöseri med tid**. Det hände dock att de läste dagstidningen.

Sammanfattningsvis kan man säga att klassen hade olika uppfattningar om romanläsning och de hade olika läsvanor. Från början hade jag inte tänkt att differentiera enkätsvaren efter kön, men det blev så uppenbart att det fanns en stor skillnad mellan dem. Pojkarna läste minst. 4 av dem sade sig läsa sällan, medan 3 aldrig läste frivilligt. Här fanns definitivt en utmaning! Av de 16 flickor som besvarade enkäten läste 11 av dem 1-2 gånger/vecka eller mer frivilligt. Flickorna hade också läst fler böcker under det gångna året än pojkarna. Däremot läste pojkarna tidningen lite oftare. Det var dock ingen av dem som läste tidningen i sin helhet.

När jag hade begrundat svaren på enkäten var det dags att samtala lite mer ingående med några elever för att, om möjligt, få fler svar.

4.4 Intervjuer v.35-37

För att hitta elever till intervjuerna lade jag alla flickornas enkäter i en hög och alla pojkarnas i en annan. Jag visste att inte någon av pojkarna läste ofta eller varje dag så det gällde att hitta en flicka i den kategorin. När jag väl hittade det jag sökte var det bara att vända på enkäten för att få fram namnet. Jag fann en flicka som läste ofta och mycket men inte tidningen alls. Som kontrast ville jag hitta en flicka som läste sällan och inte så många böcker. Bland pojkarna fann jag en ung man som läste sällan frivilligt, men som läst 3-4 böcker och som därtill upplevde läsningen som avkopplande och som verklighetsflykt. Samma pojke läste också tidningen varje dag. Slutligen hittade jag hans motsats i en pojke som aldrig läste frivilligt, som inte läst en bok under det gångna året och som fann läsningen tråkig och slöseri med tid. Däremot läste han tidningen ofta.

Jag talade därefter med eleverna och frågade dem om de ville delta i intervjun. Jag förklarade att det var helt frivilligt och att det inte på något sätt påverkade det övriga arbetet i skolan. Jag garanterade vidare att de inte heller skulle namnges någonstans. Jag hade tagit Professor David Clarkes råd (2007) och erbjöd dem var sin biobiljett som tack för hjälpen. Samtliga elever var positiva till att medverka. Vårt bekymmer var att hitta tid och plats för våra intervjuer. Lösningen fick bli att intervjuerna gjordes över några veckors tid.

Eftersom jag ville att respondenterna (som jag i fortsättningen kommer att kalla de intervjuade eleverna) skulle känna sig så avkopplade som möjligt var det viktigt att vi kom ifrån de traditionella rollerna av lärare och elev. Jag valde till en början ett neutralt rum som vi inte har någon undervisning i, men som är ett rum lika mycket för elever som lärare. Jag såg till att vi satt på samma höjd i förhållande till varandra och att vi hade ungefär 45° vinkel till varandra. Jag bad också om, och fick godkänt, att få använda bandspelare under vårt samtal, eftersom jag då kunde koncentrera mig på respondenternas svar så att jag lättare kunde ställa följdfrågor.

Eftersom jag hade valt ut elever som skilde sig åt, var svaren givetvis av varierande slag. Det jag var intresserad av, var att tränga lite under ytan och försöka få reda på varför en del läser och andra inte. Något lite klokare blev jag kanske efter samtalen. Det verkade som om samtliga intervjuade kunde tänka sig att läsa, så länge de hittade böcker som intresserade dem. Tre av fyra ville helst läsa verklighetstroga böcker som de kunde relatera till, medan den fjärde informanten tvärtom ville ha verklighetsflykt.

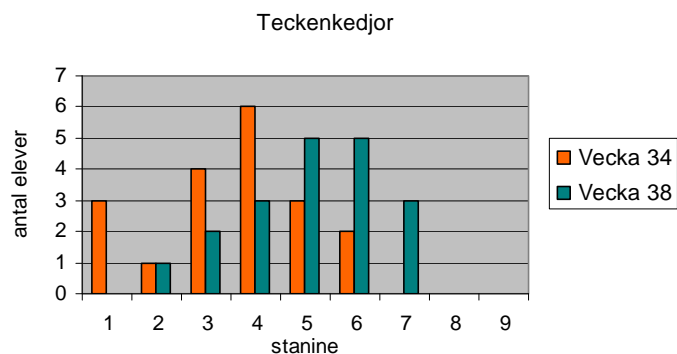
Två elever tyckte t.ex. att det var mycket bra att det fanns tillfälle att läsa i skolan, på lektionstid, och de andra två tyckte att det var avkopplande eller ”ok” att ha lästimmar. En av informanterna uttryckte det på följande sätt: ”Jag tycker det är jättebra faktiskt. Alla skolor borde ha det.” (informant 3) Det som jag tyckte var fascinerande var att de som inte tog sig tid till läsning hemma, ändå uppfattade läsningen som avkopplande och de talade engagerat om de böcker de läste just då. Den informant som läste mycket förklarade sig så här: ” När man läser glömmer man bort allting, stänger av världen, så att det bara är boken.” (informant 1)

En av informanterna förklarade att läsning hade varit en del av fritidssysselsättningen fram till årskurs 7, men att skolarbetet sen blivit mer betungande så att det inte blivit tid över till läsningen. Samma person förklarade också att man inte läst några böcker i skolan under årskurs åtta eller nio. En annan informant hade visserligen läst böcker på högstadiet, men inte så engagerat. Jag uppfattade det som att inte någon person talat med ungdomarna om böcker eller aktiverat deras förståelse. Det krävs kanske lite mer stimulans för att vissa ungdomar ska finna glädje i läsningen? En elev tillstod att läsningen var avkopplande, men om ingen drev på och uppmanade till läsning, blev det inget av med den saken.

Sammanfattningsvis kan man säga att av de ungdomar jag talade med kunde samtliga tänka sig att läsa böcker, även om en av dem inte tyckte att man skulle ha för mycket läsning. Rätt sorts böcker tycktes vara nyckeln till framgång. Den elev som läste mest hade tidigare under uppväxten inte varit en stor läsare, utan hade först med Harry Potter-böckerna fått ett intresse för läsning. Att få tid till läsning i skolan verkade också vara ett sätt att få ungdomarna till att läsa.

4.5 Nytt test på tecken-, ord- och bokstavskedjor v.38

När eleverna läst varje dag i fyra veckor var det dags att göra ett nytt test med tecken-, ord- och bokstavskedjor. De elever som var ovana vid romanläsning hade nu haft tillfälle att träna upp sin teknik. Frågan var hur stor förändringen var.



Figur 5

Som man kan se i figur 5 hade det skett en klar förändring. Elevernas förmåga att koordinera öga-handrörelserna hade ökat avsevärt genom att öva läsning regelbundet. Elevernas gemensamma snittpoäng låg fyra veckor tidigare på 3,57. Vid det senare mättillfället låg det på 4,68. Klassen hade ökat mer än ett Staninepoäng genom att de helt enkelt läste lite varje dag. Man ser tydligt hur staplarna skiftat från de lägre Staninepoängen till de högre. Anmärkningsvärt var dock att inte någon elev nådde de högsta poängerna. Sex elever saknades vid det första testet v.34. För att jämförelsen skulle vara korrekt, tog jag inte heller med dessa elever i resultatet för v.38, även om de deltog.

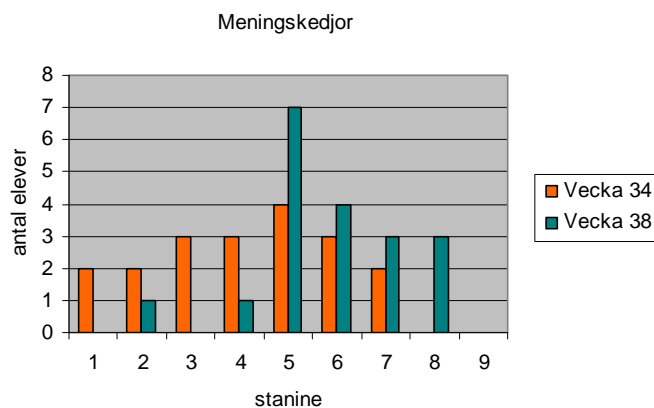
När det gällde ordkedjor såg det ut på följande sätt:



Figur 6

Vid det senare testtillfället fanns det inte någon elev på de lägsta Staninepoängen, vilket var mycket glädjande. 6 elever hade lämnat de svagaste positionerna bakom sig. Märkligt nog var det dock fortfarande inte någon elev som nådde de högsta poängterna. 2 av 3 elever som tidigare nått Stanine 7 hade förbättrat sig men de stannade inom gränsen för Stanine 7. Elevernas träning i att läsa gav alltså utslag inom samtliga poäng, men det syntes tydligast för dem som tidigare legat längre ned på skalan.

Meningskedjorna, som egentligen är mest intressanta ur läsförståelsehänseende, följde samma mönster. Tidigare hade 10 elever resultat som gav dem Stanine 1-4. Vid det senare testtillfället fanns här bara 2 elever. Totalt hade 16 elever förbättrat sina resultat på 4 veckor. Till skillnad från de två andra testen, nådde även elever upp till Stanine 8.



Figur 7

Sammanfattningsvis kan man alltså säga att testen på tecken, - ord och bokstavskedjorna visar att elevernas färdighetsträning gett resultat. Min fråga var om intensivläsning med olika typer av frågor till texterna ytterligare kunde stärka elevernas läsförmåga.

4.6 Fortsättningen på läsprojektet, v.39 och framåt

Efter en period med intensiv läsning, d.v.s. läsning varje dag i fyra veckor, var det dags att minska omfattningen av projektet. Vi var många lärare som gärna sett att eleverna kunnat fortsätta läsa på samma sätt, men skolans mål måste nås i de olika kurserna och därför kunde vi inte fortsätta att avsätta lika mycket tid till läsningen. Istället fick eleverna från och med v.39 läsa vid två tillfällen/vecka. Varje tillfälle omfattade 30 minuter. Jag gjorde upp ett lässchema för resten av läsåret. Jag tog hänsyn till hur många undervisningstimmar varje ämne hade tilldelats och fördelade lästimmarna i enlighet med dessa. Lärarna i de olika ämnena fick själva bestämma vilken lektion i veckan de ville lägga läsning på.

Jag förhörde mig om hur läsningen fungerade i de olika klasserna. Arbetslaget ansåg att det fungerade väl. Eleverna hade med sig böckerna till lektionerna eller kunde hämta dem i sina skåp. De kom också snabbt till ro och verkade uppskatta sina lästimmor.

4.7 Intensivläsning av Jan Guillous *Ondskan* v.39-41

Efter avkodningsträningen var det dags att arbeta med elevernas förståelse av läst text. Jag tänkte mig att eleverna skulle läsa litteratur med tillhörande frågor, som de skulle diskutera gemensamt, i enlighet med det flerstämmiga klassrummet. Jag ville försäkra mig om att eleverna läste aktivt. Det ville jag uppnå genom frågor som fick eleverna att reflektera, dra egna slutsatser och kunna återge innehållet i textavsnitt med egna ord. Eftersom elever ofta läser olika snabbt, bestämde jag mig tidigt för att samtliga elever skulle läsa ett visst antal sidor per dag för att vi skulle kunna ha fruktbara diskussioner i klassrummet. Det var viktigt att alla hade läst så långt att de kunde vara med och resonera kring frågorna. Jag ville också att eleverna skulle ha hjälp av diskussionerna i sin fortsatta läsning av boken, så att de på så sätt kunde öka sin förståelse för det som skedde i boken.

Jag valde romanen *Ondskan* (1981) av Jan Guillou av flera orsaker. För det första är det min erfarenhet att det är en roman som läses av både pojkar och flickor. Eftersom pojkarna i gruppen var mindre attraherade av läsning än flickorna, var det viktigt för mig att hitta en bok som speciellt pojkarna kunde intressera sig för.

Romanen handlar om fjortonårige Erik som lever i Stockholm med sin familj någon gång på 50-talet. Han är ledare för ett gäng som inte drar sig för att tillgripa våld när så behövs. Vad kamraterna inte vet är att Erik dagligen får stryk hemma av sin far. Till slut blir Erik relegerad från sin skola och mamman skickar honom till en internatskola så att han kan fullfölja sin skolgång innan han börjar på gymnasiet. Det är på skolan Stjärnsberg som handlingen huvudsakligen utspelar sig. Erik har, innan han kommer dit, bestämt sig för att hålla en låg profil och inte slåss, men de regler om kamratuppfostran som gäller på skolan innebär att han bryter sitt löfte. Våldet verkar vara något han inte kan skaka av sig.

Den andra orsaken till att jag valde boken är att våldet i boken inte är något som man kan värja sig mot. Handlingen ger också upphov till många existentiella frågor som man kan ha olika svar på. Här inbjöd handlingen alltså till diskussion, vilket var något jag ville uppnå. Att samtala kring boken på olika sätt kan ge nya tolkningar och tillsammans kan man se nya dimensioner i det lästa.

Den tredje orsaken till att jag valde just *Ondskan* var att boken utspelar sig i en annan tid och på en plats som inte så många av dagens elever känner igen sig i. Att ändå kunna identifiera

sig med hur andra människor upplever sin situation och kunna göra jämförelser från sin egen erfarenhetsvärld bidrar till att öka förståelsen människor emellan.

Sist men inte minst valde jag medvetet en bok som jag visste att många av eleverna kände till. Det händer ganska ofta att de böcker som läses på högstadiet också läses på gymnasiet. Jag ansåg att det kunde vara en fördel att en del elever hade kännedom sen tidigare om boken, eftersom förkunskap kan underlätta förståelsen. Visserligen ska eleverna utmana sig själva och läsa allt mer avancerad litteratur, men eftersom gruppen var heterogen och jag ville läsa samma roman med samtliga elever blev *Ondskan* mitt val. Dessutom är det viktigt att kunna läsa med nya ögon och upptäcka saker som man inte sett tidigare.

Vi hade tre lektioner i svenska per vecka. Jag hade planerat att avsätta totalt 8 lektioner till diskussioner av boken. De grupper som blev färdiga under lektionens gång fick läsa vidare i boken. Jag ansåg att det vore en fördel om vi kunde hålla på intensivt med boken och inte blanda in något annat i undervisningen under den period eleverna hade för studiet av romanen. Till den första lektionen hade jag därför förberett information om hur långt eleverna skulle ha läst till varje lektion samt frågor till varje avsnitt (bilaga 2). Frågornas uppgift var att aktivera eleverna under läsningens gång. Jag använde mig av öppna frågor, vilket Maj-Gun Johansson (2004) rekommenderar då man arbetar med undervisning i läsförståelse. Eftersom jag ville ha igång diskussioner där alla kunde komma till tals, valde jag att dela in eleverna i grupper. Jag blandade medvetet pojkar och flickor, starka och svaga läsare, så att olika elevkategorier kunde bidra med olika saker.

Efter varje lektion skrev jag loggbok kring det jag hade observerat. Jag såg bl.a. att arbetet i grupperna fungerade mycket bra, utom i en grupp. Jag hade lovat eleverna att alla skulle få vara med en kamrat, vilket blev ett hinder i en grupp. Två elever som var kamrater hade bekymmer med att följa det tidschema som jag hade satt upp. Det innebar att de andra två i gruppen inte fick något stöd från de andra, utan fick dra hela lasset själva. Vi försökte under några lektioner att få gruppen att fungera, men till slut fanns det bara en sak att göra och det var att splittra gruppen. Initialt hade jag parat ihop två svagare läsare med två starka, eftersom jag hoppades att de svagare kunde få draghjälp och på så sätt få större förståelse för handlingen. En förutsättning för att ett sådant samarbete skulle kunna fungera var givetvis att alla bemödade sig om att ha läst motsvarande sidor. Jag försökte understödja de två som låg efter genom att de fick boken inläst, vilket ledde till en förbättring, så att de två tillsammans

kunde slutföra uppgiften. Ytterligare två elever genomförde uppgiften med hjälp av talböcker. Dessa elever uttryckte att de blivit stärkta i sin läsning och de kunde genomföra arbetet i sin grupp som planerat.

I övrigt kan man säga att eleverna var positiva till projektet. De diskuterade livligt och engagerat i sina grupper. De hade också till uppgift att utse en sekreterare varje gång som ansvarade för att svaren skrevs ned och lämnades in till mig. Förutom att jag givetvis gick runt och lyssnade på grupperna, gav de skrivna svaren mig en uppfattning om hur grupperna förstått handlingen och mina frågor. För att alla säkert skulle ha anteckningar från diskussionerna, kopierade jag svaren till gruppen. Jag var rädd för att eleverna skulle tycka att det till slut blev tjatigt att arbeta på samma sätt varje gång, men tvärtom verkade det som om de uppskattade att de visste vad som förväntades av dem.

Till en början tyckte en del elever att det såg ut att bli mycket läsning hemma varje dag, men de allra flesta fann rytmen i läsningen och flera elever läste ut boken före deadline. De som inte var så vana läsare fick upp ögonen för att man faktiskt kan behöva kunna läsa längre avsnitt under en avgränsad tid. Jag ändrade också lite i mitt tidsschema sista veckan så att eleverna fick lite mer tid till läsning i skolan. Jag ansåg att det var viktigt att eleverna dels kunde känna att de fick gehör för sina åsikter, dels avslutade projektet så att alla kunde känna sig nöjda med sin insats.

4.8 Textproduktion i samband med läsningen, v.42-43

Man kan arbeta på olika sätt för att träna läsförståelse. Under veckorna 39-41 fick eleverna samarbeta och diskutera. Nästa naturliga steg för mig var att låta eleverna arbeta individuellt med texten genom olika skrivuppgifter. Litteraturredaktiken kan se olika ut på olika skolor och för olika lärare, men jag har ofta tillämpat tekniken med s.k. parallelltexter. Eleven måste ha förstått textens tema för att kunna skriva en egen text på detsamma. Temat *utanförskap* kan t.ex. gestaltas på många olika sätt. Andra sätt att visa att man förstått handlingen är att låta någon av huvudpersonerna komma till tals på ett eller annat sätt.

Eleverna fick v.42 fyra olika skrivuppgifter som de skulle arbeta med på egen hand. Jag gav dem medvetet uppgifter som skilde sig åt till formen, men som samtliga hade med förståelsen

av *Ondskan* att göra. Den första uppgiften innebar att eleverna skulle göra en beskrivning av någon av huvudpersonerna i boken. Många valde självklart att skriva om *Erik*, som romanen handlar om, men det fanns även elever som skrev om hans bästa vän *Pierre* och ”fienden” *Silverhielm*. De bästa beskrivningarna var de som kom under ytan på de fiktiva personerna och gav förklaringar till deras beteenden. Dessa elever hade läst aktivt, och medvetet eller omedvetet hade de ställt frågor till sig själv under läsningens gång. Frågorna de fått av mig var också avsedda att få eleverna till att fundera själva.

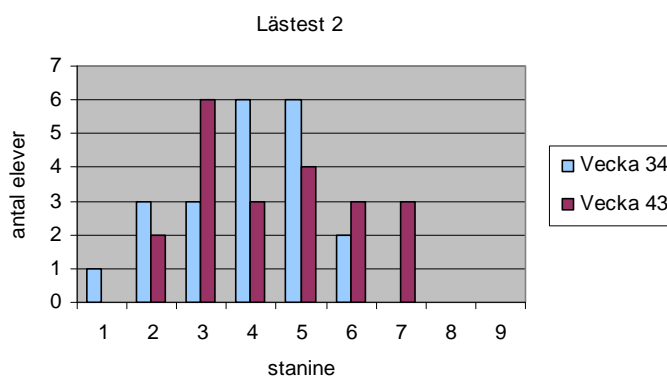
Uppgift nummer två gick ut på att låta eleverna skriva en fiktiv dagbok ur en okänd stjärnsbergselevs perspektiv. Det är ett ganska vanligt sätt att låta eleverna redovisa sin uppfattning av handlingen i en roman genom att de får vara en del av den. Samtidigt kan man som elev också få vara subjektiv och visa sina sympatier respektive antipatier med de olika personerna i romanen. Detta var den uppgift som flest elever lyckades väl med. De allra flesta skrev engagerat och visade att de levte sig in i handlingen.

Eleverna fick även en faktabaserad text att skriva. Den tredje uppgiften gick ut på att söka fakta kring internatskolor och i sin redovisning vara objektiv, till skillnad från de andra uppgifterna som var av subjektiv karaktär. I det här fallet skulle de söka ny information och kunna förstå det lästa så att de refererade korrekt. Självklart skulle de skriva med egna ord och redovisa sina källor. För en del elever var det svårt att förhålla sig objektiv. Dessa elever hade blivit påverkade av pennalismen i romanen och hade en negativ uppfattning om internatskolor. Jag valde uppgiften just för att jag ville att eleverna skulle se att man måste kunna skilja på objektiva och subjektiva texter.

Den sista texten var av resonerande karaktär. Eftersom romanens titel är *Ondskan* ville jag att eleverna skulle resonera kring vad de ansåg vara ondska och hur de såg på ondska. I det här fallet gäller det att kunna hänvisa till olika exempel för att illustrera sin åsikt. Det var ganska väntat att många elever använde sig av exempel ur världshistorien. Många tog fram Hitler som exempel men det fanns även de som hänvisade till händelser i romanen. I samband med den sista skrivuppgiften fick eleverna också uppdraget att ta fram en bild som för dem illustrerade ondska. Många fann bilder på Internet som visade krig, upplopp, angripna människor och hot, men det fanns också några elever som själva skapade konstverk. Samtliga elever arbetade väl med skrivuppgifterna och alla blev godkända på det innehållsmässiga planet.

4.9 Nytt lästest v.43

Den sista veckan före höstlovet var det dags att göra om LSTM - Reviderad (1992.2004) Det hade gått nio veckor sedan de första gången fick göra läsförståelsetestet och jag var givetvis spänd på hur det skulle gå för klassen. När testet gavs v. 34 behövde fyra elever mer tid för att kunna avsluta läsningen. Den här gången klarade samtliga att läsa texterna på de 35 minuter de hade till förfogande, vilket för dem personligen givetvis var en framgång. Dessutom förbättrade tre av dessa fyra elever sina Staninevärden. Oturlig nog saknades fyra elever då jag genomförde testet. Eftersom det sedan låg ett lov emellan till nästa lektion med gruppen avstod jag från att testa dessa elever på nytt. För att vara pålitligt måste ju testet genomföras samtidigt och under samma betingelser. Av de elever som saknades hade en elev på det första lästestet fått Stanine 2 och tre elever Stanine 7. För att kunna jämföra resultaten tog jag bort dessa elever i tabellen nedan.



Figur 8

Av de 21 eleverna hade 11 stycken höjt sig ett eller flera steg på Stanineskalan. 8 elever låg kvar på samma värde medan 2 hade sänkt sig. Medelvärdet för dessa elever var vid första testet 3,9 på Stanineskalan. Samma elever fick vid det senare testet 4,4, d.v.s. ett halvt steg bättre än tidigare.

För att kunna jämföra klassens utveckling med en grupp som inte hade haft intensiv lästräning bad jag en kollega att göra om lästestet i en annan Medieklass i årskurs ett. Jag valde en av klasserna som hade haft ett snarlikt resultat på det första testet. Tyvärr kunde jag av flera orsaker inte använda mig av det resultat som presenterades. Testet utfördes först vid ett senare tillfälle, eleverna var i tidsnöd och många av dem hade inte skrivit ut sitt namn, enbart kön, eftersom min kollega missuppfattat syftet med testet. Av det lärde jag mig att test måste genomföras av samma person, under likartade betingelser, för att man ska kunna ha någon nytta av resultaten.

5. Diskussion

Till diskussionsavsnittet hör en genomgång av resultaten av forskningen, analys samt diskussion av desamma. Vidare reflekterar jag kring aktionen ur lärarperspektiv samt försöker se läsning ur ett vidare perspektiv.

5.1 Så kan vi förbättra elevers läsförmåga

Vad det gäller resultaten av de lästest som genomfördes i samband med min aktion kan man konstatera att resultaten den andra gången var mycket bättre. Tecken-, ord- och meningskedjor genomfördes efter fyra veckors intensivläsning med läsning varje dag på skoltid. På samtliga deltest hade elevernas genomsnittliga resultat ökat med mellan ett och ett och ett halvt steg på Stanineskalan, vilket måste betraktas som en framgång. Hela 16 elever av 19 förbättrade sig t.ex. på meningskedjorna. Man kan alltså säga att jag fått ett svar på min fråga hur man kan förbättra läsförståelsen bland gymnasieelever. Ökad läsning, ger bättre läsförståelse, eftersom avkodningen automatiserats. Att läsa varje dag innebär att man tränar upp sin färdighet. Lågstadie lärarnas propå om att läsa en kvart om dagen står sig alltså, om även i en något modifierad form. Det viktiga i sammanhanget är att visa eleverna att de allra flesta faktiskt blir bättre på att läsa genom att läsa. Det är också viktigt att påpeka att man ska läsa varje dag. Det går inte att ta igen läsningen genom att läsa mer på helgen. Ingen motionsidrottare skulle komma på tanken att springa lite längre på söndagen för att han/hon missade träningen under veckan.

Det andra deltestet, LSTM - Reviderad, gavs efter nio veckor. Då hade eleverna dessutom hunnit läsa romanen *Ondskan* och samtalat, diskuterat och reflekterat, såväl muntligt som skriftligt, kring innehållet. Även i det här fallet var resultatet bättre än första gången. Elevernas genomsnittliga resultat hade ökat ett halvt steg på Stanineskalan, från 3,9 till 4,4. Det fanns inte längre någon elev som låg på Stanine 1. De fyra elever som första gången behövde mer tid på sig för att kunna avsluta lästestet, klarade nu att läsa färdigt på avsatt tid. Dessutom förbättrade sig tre av de fyra eleverna. Totalt förbättrade 11 elever av 21 sina resultat, med ett eller flera steg. Tre elever som vid det första tillfället låg på Stanine 7 deltog inte vid det andra testet. Möjligen kunde de ha nått ett bättre resultat vid det senare tillfället,

men det är bara spekulationer. Dock kvarstår fenomenet att inte någon av eleverna nådde Stanine 8 eller 9, d.v.s. ingen elev nådde riktigt god läsförmåga med min definition.

Frågan är på vilket sätt elevernas förståelse av läst text förbättrades genom de diskussioner och samtal som fördes i samband med romanläsningen. Ur testresultatet kan man inte härleda om det enbart är den ökade dosen av läsning (avkodning) som förbättrat resultatet eller om samtalen, reflektionerna och diskussionerna, såväl muntliga som skriftliga, också spelat roll. Självklart hoppas jag att så är fallet, men jag kan inte hitta siffror som entydigt belägger mitt påstående. Det optimala hade varit om jag hade haft en annan klass som kontrollgrupp, men man hade troligen ändå inte kunnat säga att förhållandena mellan de två klasserna varit identiska. Eftersom jag hade initierat aktionen och ser den som ett led i ett pågående skolutvecklingsprojekt, driver jag sannolikt läsningen på ett annat sätt än mina kollegor. Aktionsforskning bedrivs ju vanligtvis inte heller med kontrollgrupper, på det sätt som positivistisk forskning gör.

Det jag observerade under samtalstimarna stärker dock mitt intryck av att frågorna och diskussionerna kring dessa hjälpte eleverna i deras läsning. Frågorna var öppna, d.v.s. eleverna var tvungna att formulera svar själva och inte bara svara ja eller nej. Det innebar att gruppdeltagarna inte alltid var överens om hur man skulle svara. De diskuterade och argumenterade för sina ståndpunkter, vilket innebar att de hade dragit slutsatser av sin läsning av texten. De elever som till en början kom på efterkälken, arbetade i slutet engagerat och medvetet med frågorna. Dessa gav eleverna en annan läsoplevelse och de delade sina tankar och erfarenheter med klasskamraterna, vilket stärkte deras läsroll. Eftersom samtliga elever också klarade av sina skrivuppgifter ur innehållslig aspekt, verkade deras förståelse av läst text ha förbättrats genom aktionen. Därmed är jag beredd att påstå att arbete med text genom samtal och riktade skrivuppgifter bidrar till en ökad förståelse. Jämför jag mina observationer med de teorier som Dysthe lägger fram kring det flerstämmiga klassrummet (Dysthe 1996) och Langers redogörelser för litterära föreställningsvärldar (2001, refererad i Svensson 2008) stärks min övertygelse att detta är en väg att nå bättre läsförmåga.

I övrigt kan man säga att jag ser två intressanta resultat av lästesterna. Det första gäller självklart hur klassens genomsnittliga resultat kunde öka så mycket under en förhållandevis kort period. Min tolkning ligger helt i linje med de teoretiska resonemang som förts i tidigare avsnitt – automatiserad avkodning ger bättre läsförmåga. Frågan är var gränsen för denna

ökning går. Hälften av eleverna förbättrade sina resultat. Denna förbättring skedde främst för elever som först legat på de nedre nivåerna. Det är mycket positivt att man med mer lästid kan bli en medelgod läsare, men det för mig vidare till nästa punkt – varför ökade inte alla elever? Är det så att vi har en individuell begränsning för hur bra läsare vi kan bli eller behövs det något annat för att bli en riktigt god läsare?

Caroline Liberg (Hedberg 5/2007) menar att vi i svenska grundskolan fokuserar allt för ensidigt på att träna avkodning och därmed inte ägnar tillräckligt med tid åt förståelsefrämjande åtgärder. Vidare lämnas de elever som redan kan läsa ganska bra åt sitt öde. Målet är att få med alla i läsningens förtrollade värld, men det finns de som kanske hade kunnat nå även en yttre rymd, med rätt pedagogik. I ljuset av min aktions resultat är jag benägen att nicka instämmande. Det måste finnas skäl till att eleverna inte når de högsta nivåerna. Om vi inte hjälper eleverna att utmana sig själva och hitta texter som blir allt mer avancerade, stannar de på en ”lagom” nivå. Som pedagoger måste vi också hjälpa eleverna att hitta rätt nycklar till läsningen genom att ge dem uppgifter som stimulerar och aktiverar. Detta måste vara ett långsiktigt arbete, som man planerar över en längre period. Jag tror inte att en kortare aktion, som den jag genomförde, kan bära frukt direkt för de elever som redan nått ganska långt. Dessa elever behöver medveten stimulans över en längre period.

De intervjuer som jag gjorde bekräftar den bild jag fått av elevernas läserfarenheter. Högstadiet verkade ha varit den kritiska perioden, under vilken läsningen fick en underordnad roll för de intervjuade eleverna. Flera av dem slutade mer eller mindre att läsa under denna period. Den läsning som förekom i skolans regi föregicks inte av samtal, givande aktiviteter eller dylikt. Min tolkning av elevernas svar är att det inte fanns något större engagemang för att läsning skulle uppfattas som något viktigt och roligt. Flera av eleverna uppskattade visserligen att läsa om de fick rätt sorts litteratur, men några behövde drivas på för att det skulle bli någon läsning. Om eleverna ska fortsätta att utvecklas som läsare måste skolan därför ta ansvar för denna utveckling, inte bara på låg- och mellanstadienivå, utan även på högstadiet och gymnasiet.

Sammanfattningsvis kan man säga att flertalet elever i klassen inte ratade läsning i sig. Hindret var snarare för en del att de inte tyckte sig ha tid att läsa eller att ingen drev på dem. Området var så att säga inte prioriterat. Med rätt sorts böcker, tid och ett yttre engagemang kunde samtliga respondenter väl tänka sig att läsa. Deras svar bekräftar att det är rätt att ge

eleverna tid för läsning på skoltid, att det är viktigt att ha en duktig skolbibliotekarie som kan hitta nya, spännande böcker och att vi definitivt måste ägna oss åt läsförståelse och litteraturdidaktiska övningar även på gymnasieskolan.

5.2 Aktionen ur lärarperspektiv

Som tidigare nämnts hade jag arbetat med läsning på gymnasiet tidigare. Eftersom skolan assimilerat tidigare läsprojekt ser jag min aktion som ett led i ett pågående skolutvecklingsprojekt. Det som gjorde den här aktionen annorlunda var att jag medvetet styrde elevernas läsning, både vad det gällde tid och förståelse. Eleverna var tvungna att läsa ett visst antal sidor varje dag för att ha kommit lika långt som klasskamraterna. Självklart kan man diskutera om det var ett lämpligt tillvägagångssätt, men det heter ju att ändamålet helgar medlen. Om jag ville ha alla elever med mig samtidigt, fanns det inget annat sätt. En del elever fann det till en början arbetsamt att följa ett visst schema, men de övervann snabbt sina betänkligheter. För de svagare eleverna verkade systemet fungera väl. De kunde inte skjuta upp läsningen om de ville delta i diskussionerna. Min uppgift här var att uppmuntra och stödja, t.ex. genom att beställa s.k. Daisyböcker för de allra svagaste läsarna.

Jag var först tveksam till om eleverna skulle acceptera att jag dels bestämde lästakten, dels gav dem så många frågor. Jag var rädd för att de skulle uppfatta lektionerna som tråkiga efter hand. Tvärtom verkade eleverna trivas med att diskutera med varandra och leda varandra i romanens labyrint. De höll själva i lektionerna i och med att dessa hade avsatts till samtal och de verkade inte sakna min ledarroll som lärare. Det gör att jag inte skulle tveka att göra om aktionen igen. Möjligen skulle jag ge eleverna lite mer tid i början, så att de kom in i boken, men inte allt för mycket tid. Jag tror också att jag skulle variera lektionerna genom att även ge eleverna andra skrivuppgifter, t.ex. att skriva sammanfattning eller tankekartor över romanfigurernas karaktärer.

Det som utgjorde en avgörande skillnad i min lärarsituation var att arbetet med att utforma frågorna till romanen var tidskrävande. Jag tillbringade två hela dagar med att närläsa texten och formulera frågor. Det är tid som inte finns i det vanliga skolarbetet. Medvetet formulerade jag många frågor kring varje avsnitt i boken, så att eleverna verkligen skulle bearbeta innehållet noggrant. Vanligtvis ger man som lärare mycket färre frågor, de flesta av

övergripande karaktär. Jag ansåg att eleverna skulle dra nytta av de detaljerade frågorna, men om jag i fortsättningen ska kunna arbeta på liknande sätt kräver det mer tid för förberedelser. Om man vill att lärarna ska bedriva förändringsarbete i skolan, måste man också få tid till studier, reflektion och förberedelser.

Aktionen genomfördes under hösten 2007. Samtidigt med min aktion har skolans projekt med läsning varje vecka för årskurs 1 fortskridit. Som jag nämnde tidigare finns det fortfarande kollegor som "glömmer" att de har lästimme. I vissa fall skulle jag vilja se en uppryckning vad det gäller den allmänna läsningen, men på det hela taget fungerar det.

Till hösten kommer jag troligen att ha en halvdag för mina ämneskollegor i svenska då jag redogör för min aktion och dess resultat. Förhoppningsvis kommer jag att kunna sprida mina rön även till andra intresserade. Ett nätverk för svensklärare i kommunen hade varit ett intressant alternativ. Jag är nämligen tämligen säker på att det finns många andra med tyst kunskap som kunde ha aktiverats med en sådan sammanslutning.

5.3 Att forska på sin egen verksamhet

Just att ha fått möjligheten att göra den tysta kunskapen till en påtaglig, hörbar sådan är en av fördelarna med att forska på sin egen verksamhet. Som lärare prövar man ofta olika metoder i sin undervisning för att man vill variera sig eller försöka nå bättre resultat. På så sätt liknar lärare barfotaforskare (Mattsson 2004) som prövar sig fram för att hitta något som fungerar i praktiken. Brist på tid och fortbildning gör att de flesta lärare inte lutar sig mot teori i sina försök, utan istället litar till det som verkar fungera.

För mig är det viktigt att ha fått kunskap om begrepp och teorier kring det som vi gör i skolan. Carlgren och Marton (2000) skriver i *Lärare av i morgon* att det är viktigt för skolan att öka lärarnas kompetens och etablera deras professionalism, bl.a. genom att ge lärare ett språk för att uttrycka vad vi kan och arbetar med. På samma sätt resonerar Torsten Madsén i *Lärares lärande* (1994). Han skriver att eftersom lärare inte har någon begreppsapparat diskuterar man med hjälp av vardagliga termer det som sker i skolan. Jag kan se hur min kompetens förbättrats genom den forskning jag bedrivit, bl. a. för att jag nu kan tala om delar av min undervisning med hjälp av ett professionellt uttryck. Om fler hade fått möjligheten till verklig

kompetensutveckling, hade lärare kanske lättare kunnat nå denna professionalism. Det är lättare att argumentera för en viss metodik om man kan hänvisa till teori och rådande praxis

Det finns dock svårigheter med att studera sin egen verksamhet. Ibland är det problematiskt att hitta forskarrollen i lärarrollen. Det är lätt att man förhåller sig till sina elever så som man brukar. Under arbetet med romandiskussionerna fick jag ibland koncentrera mig på att inte tillrättalägga allt för mycket, utan lyssna och lära istället. Just att man som aktionsforskande lärare har dubbla roller kan innebära en svårighet. Det hade därför varit bra om jag hade haft en utomstående observatör som hade haft andra ögon i klassrummet under samtalen. I efterhand kan jag också se att det hade varit givande om jag hade intervjuat fler elever från början. På så sätt hade jag fått fler synpunkter från eleverna.

Hur trovärdig var då min forskning? Om man utgår från de fem begrepp som beskrevs under metodavsnittet, kan vi börja med demokratisk validitet som jag försökte uppnå genom samarbetet med dem som deltog i aktionen, d.v.s. elever, bibliotekarie och specialpedagog. De kunde komma med synpunkter på det vi gjorde. Eleverna påverkade främst genom synpunkter på tider och lektioner. Skolbibliotekarien diskuterade t.ex. inköp av ny litteratur. Specialpedagogen i arbetslaget var mitt stora stöd, så till vida att hon hela tiden visste vad jag ämnade göra. Hon presenterade därmed ny litteratur för mig och kom med givande synpunkter på aktionen. På så vis kan man också säga att det sörjde för god validitet ur en dialogisk synvinkel. Tillsammans diskuterade vi resultaten och den litteratur som var användbar i sammanhanget.

Resultatvalidering innebär att forskningen ska bidra till att man löser de problem man fokuserar på. Jag vill säga att aktionen delvis besvarade frågan hur man kan förbättra elevers läsförmåga. De blev avgjort bättre på att avkoda genom att läsa ofta och regelbundet och de läste mer aktivt med hjälp att de frågor de diskuterade, vilket borgar för bättre förståelse. Däremot menar jag att alla inte blir bättre läsare på ett kortvarigt projekt. För det krävs en mycket mer långsiktig planering, över längre tid, med större utmaningar för de medelgoda/duktiga läsarna. Om man vill arbeta långsiktigt måste man också få möjlighet att följa sina elever genom gymnasiet alla årskurser. På vissa program fungerade det så att samma lärare undervisar samma elever i både Svenska A och Svenska B. Så är dock inte fallet på det program där jag arbetar, vilket förhindrar långsiktig planering och utveckling.

För att kunna bedöma hur väl forskning är genomförd (processvalidering), krävs att man studerar metoder och analyser. I mitt fall använde jag olika metoder (metodtrianglering) för att studera samma sak. Jag vinnlade mig om att vara korrekt när jag skapade diagrammen och är övertygad om att tolkningen av desamma överensstämmer med verkligheten. För att inte missa något väsentligt skrev jag ut de bandinspelade intervjuerna i sin helhet, så att jag skulle få med alla eventuella nyanser.

Slutligen kan man säga att forskning har fått den igångsättande effekt som katalytisk validering bedömer. Eleverna har sett att de blir bättre på att läsa när de läser. De har också lärt sig att diskutera litteratur på ett mycket mer ingående sätt än de tidigare gjort. Ur ett organisatoriskt perspektiv leder forskningen vidare till nya läsprojekt inom skolutvecklingens ram. Det har definitivt stärkt mig och specialpedagogen i vårt arbete med läsning. Sammantaget vill jag därför påstå att undersökningen är trovärdig

I ett så litet försök som det jag genomförde kan det aldrig bli tal om att få fram generaliserbar kunskap. Däremot kunde jag se att den förändrade metodiken och läsprojektet hjälpte just de elever som det gällde. Jag känner också att det i fortsättningen blir lättare för mig att få gehör för mina pedagogiska idéer när argumenten är underbyggda av såväl teori som praktik.

5.4 Utblick mot verkligheten

Totalt besvarade 23 av mina elever enkäten kring läsvanor. När jag planerade aktionen hade jag inte för avsikt att studera skillnader mellan könen, men eftersom det blev så uppenbart att det fanns stora skillnader i läsvanor gjorde jag ändå en könsdifferentiering. Det visade sig att det var pojkarna i gruppen som läste minst. De sade sig läsa sällan eller aldrig på frivillig basis. Flera undersökningar bekräftar den bilden. Mats Myrberg (2007) menar t.ex. att ca 50 % av svenska pojkar i 15-årsåldern bara läser när de måste. Jämför man de siffrorna med resultatet av den senaste PISA-rapporten, förklarar det, i alla fall delvis, varför flickorna uppvisar ett betydligt bättre resultat på läsförståelse – de läser helt enkelt mer. Om man dessutom lägger till Gunther Kress (2003) teorier om ett annat läsande för modala texter, blir det svårt för pojkarna att i ett längre perspektiv hävda sig, såväl i skolan som på arbetsmarknaden. Kanske är det dags för en ny, statlig läskampanj, för att på nytt fokusera läsning för alla?

Läsning är en färdighet som måste tränas dagligen. Det är en kunskap som all pedagogisk personal måste känna till. Jag anser därför att man från de statliga myndigheternas sida borde ta ett helhetsgrepp och se till att den kunskapen ges till alla som arbetar i skolan. Myrberg (2007) menar att många lågstadielärare med god kompetens kring läsinlärning och svårigheter kring läsning snart går i pension. Vem ska då fylla deras skor?

Själv har jag varit lärare i 22 år. Varken under min utbildning till svensklärare eller genom fortbildning har jag fått den kunskap kring läsning som behövs för att man ska förstå vad man bör göra för att främja läsningen. Liberg (Hedberg 5/2007) menar precis som Johansson (2004) att svenska högstadie- och gymnasielärare måste få fortbildning i lästräningens betydelse. Om man inte känner till hur eller varför man måste bearbeta läsförståelsen blir det brister i undervisningen. Jag tror inte att den svenska skolan har råd med det.

Sammanfattningsvis kan man säga att aktionen gav mig mycket ny kunskap kring läsning, läsförmåga och litteraturdidaktik som jag värderar högt. För mig var aktionen inte bara ett led i ett skolutvecklingsprojekt utan i högsta grad kvalificerad fortbildning. Att få ny, användbar kunskap borde vara en rättighet för all pedagogisk personal runt om i landet. Problemet är att det i dagens skola inte finns tid för den här typen av aktioner. Som vi vet är tid det samma som pengar. Så länge skolan inte får kosta, får vi inte Europas bästa skola. "Aktionsforskning syftar till ny kunskap och förändrad praktik bland de närmast berörda och, i ett större perspektiv, förbättrade samhälleliga förhållanden och relationer" (Mattsson 2004:25) skriver Matts Mattsson. Personligen tror jag att det hade varit en stor vinst för skolan om fler hade givits möjligheten att studera och förbättra den egna verksamheten. "Gräv där du står" har Tom Tiller uppmanat ett flertal gånger och jag kan inte annat än hålla med honom.

6. Referenslitteratur

- Ause, Anders. 2007. *Sammanfattning av rapport 306*. Skolverket. Stockholm: Danagårds Grafiska
- Bjørndal, Cato R.P. 2004. Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning – Fra salmer til jazz i kjøkkenet. I Tom Tiller (red.) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: HøyskoleForlaget
- Carlgren, Ingrid och Marton, Ference. 2000. *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet
- Clarke, David. 2007-01-16. Föreläsning inom *Masters of Education*, Melbourne University
- Dysthe, Olga. 1996. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Franzén, Lena. 1997. *Läsförståelse. Att göra inferenser – teori och träningsprogram*. Solna: Ekelunds förlag
- Guillou, Jan. 1981. *Ondskan*. Stockholm: Piratförlaget
- Hedberg, Eva. 2007. *Läsning kräver motivation*. *Läs & Skriv*, 5/2007
- Holme, Idar Magne och Bernt Krohn Solvang. 1997. *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Ingvar, Martin. 2008. *Skolan struntar i hur barns hjärnor fungerar*. DN 9/3-08
- Jacobson, Christer. 2001. *Läskedjor™. Tecken-, ord- och meningskedjor*. Stockholm: Psykologiförlaget AB
- Jacobson, Christer. 2003. *Läskedjor™ - manual*. Stockholm: Psykologiförlaget AB
- Johansson, Maj-Gun. 1992/2004. *LS™ - Reviderad. Klassdiagnoser i Läsning och Skrivning för högstadiet och gymnasiet. Läsförståelse II*. Stockholm: Psykologiförlaget AB
- Johansson, Maj-Gun. 2004. *LS™ - Reviderad.Handledning. Klassdiagnoser i Läsning och Skrivning för högstadiet och gymnasiet*. Stockholm: Psykologiförlaget
- Kress, Gunther. 2003. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge
- Lundberg, Ingvar. 1984. *Språk och läsning*. Stockholm: Liber
- Läsa för att lära – Delrapport 1. Elevers läsvanor*. 2005. Lärarnas Riksförbund
- Madsén, Torsten (red.). 1994. *Lärares lärande- från fortbildning till en lärande arbetsorganisation (kap 2)*. Lund: Studentlitteratur
- Mattsson, Matts. 2004. *Att forska i praktiken; en kunskapsöversikt och en fallstudie*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB
- Myrberg, Mats. 2001. *Konsten att skapa goda läsare*. LOCUS 2/2001

- Myrberg, Mats. 2007. Läs- och skrivsvårigheter. I Annette Ewald och Birgitta Garne (red.) *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber
- Nehez, Jaana. 2007. *Hur kan vi stimulera elevernas läsning av skönlitteratur? – ett undervisningsprojekt på gymnasiet*. Det Samfunnsvitenskaplige Fakultet, Tromsø Universitet
- Repstad, Pål. 1999. *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Rönnerman, Karin (red). 2004. *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur
- Rönnerman, Karin. 2007-12-07. *Hantverket och etik i aktionsforskning*. Föreläsning för Kull 3 och färdiga mastersstudenter, Helsingborg
- Smith, Frank. 2000. *Läsning*. Stockholm: Liber
- Stensmo, Christer. 2002. *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB
- Svensson, Birgitta (red). 2008. *Gör klassikern till din egen – att arbeta med skönlitteratur i klassrummet*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber
- Säljö, Roger. 2000. *Lärande i praktiken Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Tiller, Tom. 1999. *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa
- Wadel, Cato. 1991. *Feltarbeid i egen kultur – en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning (del 1)*. Flekkefjord: Seek A/S Flekkefjord
- www.skolverket.se (Lpf 94)
- www.skolverket.se (kursplan för Svenska A)

7. Bilagor

Bilaga1

Enkät

Ringa in det alternativ som du tycker passar bäst. Är du osäker, får du gärna fråga!

1. Brukar du läsa (delar av) dagstidningen? * ja * nej

2. Om du svarat "Ja" - hur ofta läser du tidningen?

*varje dag * oftast * 1-2 ggr/vecka * sällan

3. Vad läser du i tidningen? (mer än ett alternativ kan väljas)

* de stora nyheterna * sportsidorna * annonserna * allt
* TV-tablån * ledarsidan * kultursidan

4. Hur ofta läser du skönlitteratur frivilligt?

* varje dag * oftast * 1-2 ggr/vecka *sällan * aldrig

5. Hur många böcker läste du förra året?

* inga alls * 1-2 st * 3-4 st * 5 eller fler

6. Vad anser du om läsning? (här kan mer än ett alternativ väljas)

* slöseri med tid * avkopplande * underhållande

* svårt

* skön verklighetsflykt * tråkigt

Bilaga 2

Uppgifter till boken

Sid. 5 – 54

Grupp:

1. Vad tycker ni om språket i boken?
2. Hittar ni några gammeldags ord? Ge exempel i så fall!
3. Hurdan är Eriks familj? Var bor de? Vad arbetar pappan med? Mamman?
4. Beskriv Erik till utseendet men ge också en beskrivning av honom som person.
5. Vad skulle ni ha gjort om ni var i Eriks situation? Är det första gången Erik får stryk? Motivera ert svar!
6. Hurdan är skolan där Erik går? Skiljer den sig från er skola?
7. Beskriv relationen mellan lärare och elever där.
8. Vilken bild får ni av Eriks gäng?
9. Jämför Erik och hans pappa!
10. Erik säger vid ett tillfälle att *rädslan* är bästa vapnet. Den som är rädd har redan förlorat, menar han. Hur stämmer det, tycker ni?
11. Ett exempel på faderns ondska ges när författaren beskriver vad fadern gör sedan en collie kommit in på tomten. Berätta!
12. Vilken bild har ni av mamman i familjen? Försök förklara hennes beteende.

Sidorna 54 – 72(1/2)

Grupp:

1. Vad är en internatskola? Känner du till namnet på någon sådan i Sverige?
2. Varför är så viktigt för Erik att han klarar att gå sina två år på Stjärnsberg?
3. Erik är en god simmare. Hur gör han för att få möjlighet att träna i skolans bassäng?
4. Idrottsdagen är en stor händelse på Stjärnsberg. Här tävlar alla mot alla trots att det är stora åldersskillnader. Diskutera rättvisan i det systemet.

5. Erik tänker uppenbarligen mycket strategiskt när han planerar vad han kan vinna och vad han måste avstå – förklara!
6. Pierre förklarar för Erik vad *kamratuppfostran* innebär. Han använder också ordet ”*pennalism*” .Slå upp ordet och se vilken förklaring som ges. Vad anser ni om *kamratuppfostran*? Ge exempel på vad som kunde drabba en elev som var ”*käftig*”.
7. Pierre försöker förklara för Erik efter hans vägran att putsa von Schenkens skor att man inte ska sticka ut. Hur tycker ni att det stämmer i dagens samhälle?

Sidorna 72 – 113

grupp:

1. Pierre säger att historieläraren är *nazist*. Vad är en nazist? Se till att ni verkligen förstår ordet. På vilket sätt visade läraren att han var en nazist?
2. När Erik för första gången ställs inför Rådet får han till slut 12 lördag-söndagar. Efter det berättar han för Pierre att han kan slåss. Hur resonerar Erik om konsten att slåss?
3. Vad anser ni om sådana personer som alltid ska slåss? Vad vinner man med våld?
4. Eriks trots kan givetvis inte accepteras utan han blir utmanad i *rutan*. Redogör för hur det går till där!
5. Hur kan Erik vinna mot två elever som dessutom är äldre än han?
6. Hela uppfostringssystemet på Stjärnsberg handlar om **makt**. De yngre och uppstudsiga ska kväsa, tryckas ned, av de äldre. Kamratvåld är **ett** sätt att kontrollera dem, hån och glåpord ett annat. **Razzior** är ett tredje sätt. Vad är en **razzia**?
7. Mot razzior kan man inte göra mycket, eftersom det är Rådets medlemmar som utför dem. Om man gör motstånd får man ”rellen”, d.v.s. blir *relegerad*. Vad innebär det?
8. Vad skulle ni känna om någon slängde ut alla era saker och vände upp och ned på ert rum?
9. Vad anser ni om de vuxnas ansvar på skolan? Diskutera!
10. Pierre citerar Amerikas vapen där det står: ”United we stand – divided we fall”. Vad menar han med det?
11. Erik däremot menar att de flesta är ganska fega i lägen där man har att välja på att hålla med dem som är starkast eller att säga vad man tycker. Är det så? Motivera och förklara vad som krävs.
12. Istället för arrest får Erik en helg straffarbete. Han får gräva en grop och sen fylla den igen. Detta upprepas flera gånger under dagen. Varför ges Erik den här typen av meningslösa uppgifter?
13. Vad det gäller rökning finns det speciella regler. Titta på hur dessa regler är utformade. Vad påminner de er om?
14. Rökförbud råder på alla skolor i Sverige. Är det många elever som, liksom Pierre, röker

bara för att det anse lite förbjudet? Diskutera!

Sid. 114 – 138

grupp:

1. Förklara följande ord: fidei kommiss, degenererad, brackor och populasen.
2. Eriks klasskamrater vill helst att han lyder för de säger att det är viktigt att man kan **ta order**. Hur stämmer det idag? Är det viktigt att kunna ta order eller bygger dagens samhälle på något annat? Diskutera!
3. Beskriv vad som händer under simtävlingarna! Försök att förklara händelserna.
4. Erik kan inte låta bli att håna och utmana Lewenheussen i rutan. Pierre menar att han skulle ha låtit bli. De får sin revansch som vuxna istället. Erik menar att man måste ta ansvar och försöka förändra felaktigheter medan de pågår. Erik menar att alltför många är fega. Vad menar ni med **feighet**?

Sid. 139 – 1/2 155

Grupp:

1. Man kan slippa arrest/straffarbete på två sätt – högmässa eller hemvärnsövning. Vad är hemvärdet?
2. ”Bävern”, pojkarnas mattelärare, blir som förbytt när han leder övningarna. Ge ex!
3. Vad händer under bajonettövningen?
4. På sidan 153 står det att traditionerna var från ”**den bruna tiden**”. Vad syftar det på?

Sid. 155 – 219

Grupp:.....

1. Vad är **Klosternatten**?
2. Ge exempel på några saker som kan hända en under Klosternatten:
3. Hur hade dessa händelser betraktats enligt svensk lag?
4. Erik kommer fram till att de som är onda både är farliga och korkade. Vad anser ni?
5. Pierre och Erik får sitt rum fullständigt nedsvinat under Klosternatten, men Erik tar en gruvlig hämnd på Silverhielm. Vad gör han?
6. Erik måste ju inse att Silverhielm kommer att slå tillbaka med all kraft, men ändå ger han sig inte. Hur kan det komma sig att han inte ger upp?
7. Vid ett senare tillfälle säger Erik att en del av de andra eleverna är **quislingar**. Slå upp vad ordet betyder och varifrån uttrycket kommer.
8. När Rådet inte kan komma åt Erik ger de sig på Pierre istället. Han tas upp i rutan, men trots att han inte är bra på att slåss försvarar han sig ändå på ett sätt – hur?

9. Till slut går Rådet för långt. De spänner fast Erik ute i vinternatten och häller kokhett vatten över honom innan de avslutar med iskallt vatten. Om inte syster tagit loss honom kunde han dött. Var går gränsen för medhjälp till mord? Vilka hade varit skyldiga om Erik dött?

10. Som läsare får man aldrig veta vad Erik sade till Silverhielm dagen efter skållningen. Vad tror ni att han sade?

Sid. 219 – 243

Grupp:

1. Vad ska det tjäna till att utmana Blinkfyren så att han verkligen fimpar cigarren mot Eriks bröst?
2. Vårterminen avslutas bra för Erik som får idrottspokalen för fina individuella insatser. Vad betyder det för Erik, tror ni?
3. När höstterminen börjar igen verkar det ganska lugnt för Eriks del. Han är med och för både skollag och fotbollslag till seger. Ändå vill Facket att han ska följa reglerna med kamratuppfostran etc. Vad blir konsekvenserna av Eriks vägran?
4. Återigen försöker Rådet kväsa Erik, denna gång genom att ge sig på Pierre. Erik vill hjälpa Pierre, men han vill ändå inte gå med på deras krav. Varför inte?

Sid. 244 – 283

Grupp:

1. När Erik bestämt sig för att ge upp har Pierre flyttat. Han har alltså en termin framför sig utan någon vän att samtala med. Vad känner Erik, tror ni?
2. Erik har lovat att hämnas. Hur gör han?
3. Gör Erik rätt? Är våldet befogat? Motivera era svar!
4. Marja blir viktig för Erik. Vad får vi veta om henne?
5. Det verkar trots allt som om Erik kan bli relegerad efter historien med Marja. Hur räddas han från denna katastrof?
6. Hur förstår man att klassamhället var högst levande i Sverige vid den här tiden? Hur är det idag?
7. När Erik väl får ett tillfälle att träffa Silverhielm ensam i skogen slår han inte ner honom. Hur kan ni förklara det?
8. Vid avslutningen kan Erik inte låta bli att hålla upp sin mössa med de tre hålen inför alla elever. Vad vill han med den handlingen?
9. Resonera kring varför Erik slår igen när han återvänder hem till familjen.