

Strategier för sakprosaläsning

Rätt väg att gå?

Titel: Strategier för sakprosaläsning - rätt väg att gå?

Juni 2019

En projektrapport publicerad för Uppsala kommun

Författare: Sofia Berg, Johannes Lundström & Isabelle Mattlar

E-post: sofia.berg@skola.uppsala.se, johannes.lundstrom@skola.uppsala.se,
isabelle.mattlar@skola.uppsala.se

Uppsala kommun

Sammanfattning

Att kunna läsa och förstå det lästa är en grundläggande förutsättning i all utbildning. Som svensklärare har vi lång erfarenhet av att undervisa elever på gymnasiet, men undervisningen i läsning är utmanade eftersom många elever har svårt att förstå det de läser. Vi har undersökt om metoden RT (Reciprocal Teaching) har en gynnsam effekt på våra elevers läsförståelse. Genom en medveten förändring av undervisningen med läsförståelsetester före och efter, prövade vi metoden under en period av fyra veckor i två klasser som går i årskurs 1. Eleverna läste och bearbetade tolv sakprosatexter utifrån modellen, RT, som innebär en genomgång av fyra utvalda lässtrategier med gradvis överlämnande av ansvar till eleverna. Parallellt med de två klasserna undervisades en kontrollgrupp som läste samma texter men arbetade med exempelvis textproduktion, diskussioner och kamratrespons. Lässtrategier nämndes inte för dessa elever. Studien kompletterades med enkäter före och efter undervisningens genomförande.

Resultatet visar att de elever som inledningsvis uppvisat svaga resultat har förbättrat dessa markant. En övervägande majoritet av dessa elever svarar i enkäten att de själva upplever en förbättrad läsförståelse efter genomförd undervisning. Eleverna uppger också att de tycker att momentet varit lärorikt. Ett intressant resultat är att alla tre grupper, inklusive kontrollgruppen, har liknande progression. Det mönster vi kan se är att resultaten har ökat för samtliga elever med låga ingångsvärden. En slutsats är att elevernas läsförståelse har gynnats av RT, men också av annan typ av undervisning. Alla elever har under en kort tidsperiod läst många texter och motivationen har varit hög, vilket är en viktig faktor enligt tidigare forskning.

Innehållsförteckning

Inledning.....	6
Bakgrund	6
Teoretiskt ramverk	8
Kritik mot strategiundervisning	9
Syfte och frågeställningar.....	10
Metod	11
Aktionsforskning.....	11
Forskningsetiska principer	11
Teoretisk modell - Reciprocal Teaching (RT)	12
Tabell 1.....	12
Urval (deltagare)	14
Enkät.....	14
Texturval	14
Förtest och eftertest	15
Tabell 2: Läsprocesser.....	15
Aktionen/interventionen–undervisningen	16
Beskrivning av actionen (8 lektioner).....	16
Kontrollgruppens undervisning.....	18
Resultat.....	20
Resultat av elevenkäter före actionen	20
Diagram 1: Enkät - Elevernas läsvanor.....	20
Diagram 2: Enkät - Elevernas inställning till läsning	21
Diagram 3: Enkät - Självförtroende i läsning.....	21
Diagram 4: Förbättring eftertest i %	22
Tabell 2: Resultat för- och eftertest.....	22
Kommentar till diagram 4	23
Resultat av elevenkäter efter actionen.....	24
Diagram 5: Enkät - Elevernas utveckling, egen uppfattning i %	24
Diagram 6: Enkät - Har din inställning till läsning blivit mer positiv?	25
Diagram 7: Enkät - Har ditt självförtroende inför läsning av sakprosa ökat?	25
Diagram 8: Enkät - Vad tyckte du om texterna?	26
Diagram 9: Enkät - Vad tyckte du om texternas svårighetsgrad?	26

Diagram 10: Enkät - Tror du att lässtrategier kommer underlätta för dig när du läser i framtiden?.....	27
Diagram 11: Enkät - Kommer du att använda dig av lässtrategier i framtiden när du läser?.....	27
Diagram 12: Enkät - Tycker du att momentet varit lärorikt?	28
Analys av elevsvar	28
Diskussion	30
Referenser.....	32
Bilagor	34
Bilaga 1: Medgivande om att delta i forskningsstudie	34
Bilaga 2: Enkät om inställning till läsning	35
Bilaga 3: Enkät om läsvanor	37
Bilaga 4: Enkät om självförtroende i läsning	38
Bilaga 5: Enkät efter avslutat moment om lässtrategier	39
Bilaga 6: Text: Därför blir vi skräckslagna (förtest max 12 p)	40
Bilaga 7: Text: Sopdykarna kan leva gott på vårt överflöd (eftertest max 12 p)	42

Inledning

Det finns mycket forskning om hur goda läsare gör när de läser. En läskompetent elev är en aktiv läsare, det är forskarna eniga om (Duke & Pearson 2002, Halleson 2016, Roe 2007 m.fl.). Att läsa aktivt innebär till exempel att ha mål med läsningen och att kontinuerligt utvärdera om texten och läsningen möter dessa mål. Goda läsare skaffar sig överblick och lägger märke till textens typ, struktur och indelning. Under läsningen görs förutsägelser om vad som kommer närmast och den erfarna läsaren väljer vilka delar som behöver läsas noggrant, vad som kan skummas, hoppas över eller kanske läsas om. En god läsare ställer frågor och sammanfattar under läsningens gång.

Trots att kunskapskraven för betyget C i årskurs 9 bland annat innebär att eleven ”kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med gott flyt genom att, på ett ändamålsenligt sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag” (Skolverket 2011a) är det många av våra elever i årskurs 1 på gymnasiet som uppvisar svårigheter i att förstå informationstäta texter. Vi upplever att långt ifrån alla elever har kontroll över sitt läsande trots att lässtrategier ingår i det centrala innehållet i alla årskurser i grundskolan (Skolverket 2007).

Skolverket konstaterar att det i ett internationellt perspektiv avsätts lite tid i undervisningen för att förbättra och utveckla elevers läsförmåga och att färre elever i Sverige jämfört andra länder får delta i undervisning om lässtrategier. Olin-Scheller Tengberg & Lindholm (2015) menar att det ofta saknas utvecklade strategier för *hur* undervisningen ska struktureras för att utmana elevers läsförmåga. Att lärare bör undervisa i läsförståelse även i äldre åldrar betonas även av Roe (2007).

Avkodning och läsförståelse är olika förmågor. Läsförståelseprocesser är mentala och fokus ligger på meningsskapandet av en text. Detta meningsskapande skiljer sig också mellan läsning av skönlitteratur och sakprosa. I skönlitteraturen kan läsaren på ett annat sätt knyta an till och utforska erfarenheter och reflektioner, medan läsning av sakprosa kräver att ämnet hålls i fokus och att läsaren kan ”behålla en referenspunkt”, vilket betyder att läsaren utgår ifrån ett specifikt ämne och sedan rör sig mot olika typer av fördjupningar (Skolverket 2011, s. 13 -14). Att välja ut och använda lässtrategier för en sådan aktivitet kräver ett metakognitivt tänkande och att eleven därmed har kontroll över sitt läsande (Edenfeldt 2016).

Bakgrund

Som lärare i svenska på gymnasiet har vi stor erfarenhet av att undervisa elever i läsning av olika texttyper. En ansevärd del av undervisningen i gymnasieskolan utgår från sakprosatexter med hög abstraktionsgrad som förutsätter att elever gör inferenser och därmed ställs högre krav på förkunskaper. I pedagogisk litteratur för lärare har lässtrategier fått relativt stort utrymme de senaste åren (Halleson 2016). Flera internationella studier visar att väl definierade lässtrategier ger effekt och utvecklar läsförståelsen. Tre lässtrategiprogram som givit dokumenterad effekt på läsningen av såväl sakprosa som skönlitteratur är lässtrategiprogrammen Reciprocal Teaching (RT), Transactional Strategies Instruction (TSI) och Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) (Graeske 2015). Lässtrategiprogram är olika typer av undervisnings-

program där man undervisar om specifika strategier. Dessa program har olika utformning med alla syftet att öka elevernas läsförståelse.

Följande står att läsa i kunskapskraven för betyget C i årskurs 9 (Skolverket 2011a):

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med gott flyt genom att, på ett ändamålsenligt sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag. Genom att göra utvecklade sammanfattningar av olika texters innehåll med relativt god koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter visar eleven god läsförståelse. Dessutom kan eleven utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor tolka och föra utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om budskap som är tydligt framträdande och budskap som kan läsas mellan raderna i olika verk.

I och med Gy11 och det nationella provet i svenska 1 som testar elevers läsförståelse har medvetenheten om hur elever läser ökat. Delprov B som prövar läsförståelsen visar tämligen tydligt hur eleverna tar till sig både skönlitterära texter och sakprosa. I provet får elever läsa noveller, dikter, krönikor och artiklar, dvs texter ur olika litterära genrer. Frågorna eleverna får prövar olika typer av läsförståelseprocesser som att hitta efterfrågad information, dra enkla slutsatser, sammanföra och tolka information och idéer samt reflektera och lyfta fram dolda budskap, granska innehåll, form och språk. Det nationella provet i svenska 3 ställer ännu högre krav på elevers läsförmåga då de ska arbeta med sakprosatexter med varierande grad av vetenskaplig stil. Det PM eleverna skriver bygger på att de kan använda läsprocesserna ovan, men också använda informationen i den egna textproduktionen.

Vår samlade erfarenhet av elevers resultat på nationella provet i svenska 3 är att elever uppvisar svårigheter att tillgodogöra sig innehållet i texthäftet till provet. Många elever gör inte källtexterna rättvisa i sina referat, vilket tyder på att de inte förstått innehållet fullt ut. Eleverna är ofta obekanta med provets teman och har sällan djupare förkunskaper om de ämnen som behandlas i texthäftet till provet. Utöver att källtexterna inte återges rättvisande ser vi också att eleverna skriver av eller ligger mycket textnära i sina referat, vilket kan tyda på osäkerhet i deras tolkning och förståelse av texterna. Vår ambition är att undersöka om ett tydligare arbete med lässtrategier kopplade till sakprosatexter kan öka elevernas förståelse för denna typ av texter. Om eleverna under sina tre år på gymnasiet tränar på att använda lässtrategier, hoppas vi att de är bättre förberedda på de utmaningar de ställs inför i nationella provet i svenska 3. Den eventuella effekten i årskurs 3 är långsiktig och inkluderas inte i denna rapport.

Celsiuskolans elever har relativt låga staninevärden enligt de diagnoser vi genomför med alla elever vid läsårsstart i årskurs 1 samtidigt som eleverna 2018 kom in på höga intagningspoäng. Det test som genomförs i årskurs 1 är ett diagnostiskt material för kvalitativ diagnos av läs- och skrivförmåga för högstadiet och gymnasiet, utvecklat av Maj-Gun Johansson. Resultaten varierar mellan de olika programmen och samhällsvetenskapliga programmet ligger lägst bland de studieförberedande programmen jämfört med ekonomiprogrammet och naturvetenskapligt program.

Teoretiskt ramverk

En skrift som haft stor betydelse som teoretisk referensram är Skolforskningsinstitutets systematiska översikt *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier* (2019:02). Denna översikt sammanfattar det vetenskapliga forskningsläget om användandet av och undervisningen om läsförståelsestrategier och effekten av sådan undervisning. I översikten har Skolforskningsinstitutet valt att kategorisera de 30 olika strategier de funnit i olika forskningsstudier och fördelat dessa i tre grupper. Dessa grupperingar är fördjupningsstrategier, vilka innebär att eleven får en djupare förståelse av texten den läser, kontrollstrategier, vilka hjälper eleven att kontrollera att den förstått vad den läser samt memoreringsstrategier som hjälper eleven att återberätta vad den läst och plocka ut information. Den senare av dessa kategorier ska enligt forskningssammanställningen inte bidra till att eleven ökar sin läsförståelse medan de två förgående grupperingarna gör det i större utsträckning då eleven reflekterar mer angående sin egen läsning vid användandet av dessa. Detta är intressant att jämföra med resultatet i föreliggande forskningsrapport. Som underlag för Skolforskningsinstitutets sammanställning ligger 34 olika studier med både svensk och internationell bakgrund (Skolforskningsinstitutet 2019, s.91-92). I denna översikt framgår det inte huruvida de studier som ligger till underlag för sammanställningen arbetat med sakprosa eller skönlitterära texter. Endast ett fåtal har arbetat med elever på gymnasienivå, t.ex. studierna av Brevik (2017), Cho (2014), Halleson (2016), Hong Nam m. fl. (2014).

Majoriteten av de studier som ingår i ovan nämnda sammanställning har använt sig av interventionsstudier där forskarna låtit eleverna göra förtest, en intervention och sedan eftertest för att se om interventionen med undervisning om lässtrategier haft effekt. Även forskning som använt sig av enkätstudier, där elevernas uppfattning om lässtrategier och användandet av dem undersöks, finns med i forskningssammanställningen. Flera studier i materialet visar att svaga läsare kan gynnas särskilt av strategianvändning (Skolforskningsinstitutet 2019:02, s. 67).

Marjatta Takalas studie (2006) fokuserar på elever med och utan lässvårigheter som går i mellanstadiet i Finland. Resultatet i studien visar att elever med lässvårigheter uppvisar större progression efter arbetet med den reciproka modellen än elever med bättre läsförståelse. Takala beskriver även att den reciproka modellen främst används i de lägre skolstadierna men hänvisar till Hart & Speece som visat att även studenter på högskolenivå gagnats av denna metod.

Den samlade bild av kognitivt orienterad läsförståelseteori som Jönsson & Öhman lägger fram är att lässtrategier behöver explicitgöras i undervisning för att utveckla elevers läsförmåga (2015, s. 132). Caroline Graeske beskriver lässtrategier som "en modell som kan läras ut och modelleras fram och som inkluderar ett metamedvetande om hur man läser" (Jönsson & Öhman, 2015, kap.7, s. 151-152).

Olin-Scheller, Tengberg och Lindholm beskriver lässtrategier som något som goda läsare använder sig av för att förstå text (Jönsson & Öhman, 2015). De hänvisar till Duke & Pearson (2002) som pekar på att erfarna läsare har mål med sin läsning och att de därför läser aktivt. I den aktiva läsningen är strategierna inte isolerade utan används parallellt. Den arbetsmodell som förespråkas av Duke & Pearson appliceras i fem steg, men vikten av att sammanföra dem betonas, detta eftersom den erfarna läsaren har olika mål med sin läsning och kombinerar olika strategier som att förutspå, ställa frågor, söka samband och dra slutsatser.

I Skolverkets rapport (PIRLS 2016) står det att det finns ett väl dokumenterat samband mellan elevernas inställning till läsning och deras resultat på tester. ”Elever som presterar bättre tenderar att vara mer positivt inställda till läsning, läsa mer och ha bättre självförtroende i läsning.” (s. 38). Det är intressant att ta reda på om detta samband överensstämmer med våra elevers resultat. Det är också användbar kunskap för vår undervisning – att lära känna eleverna som läsare.

Kritik mot strategiundervisning

Det finns kritik mot att se undervisning i lässtrategier som en universallösning för alla typer av läsrelaterade svårigheter. Daniel Willingham, professor i psykologi vid University of Virginia, menar att undervisning i lässtrategier inte ökar läsförståelsen eftersom man genom denna undervisning inte lär sig att göra inferenser eller får den förkunskap som behövs för att kunna dra korrekta slutsatser av det lästa. Svaga läsare märker oftast om de inte förstår en mening på grund av konstig syntax eller bristande ordförståelse, men upptäcker inte om de missar underliggande budskap.

Louise Rosenblatt definierade redan 1938 läsningar som *transaktioner* vilka antingen är *estetiska* eller *efferenta*. Vid estetiska läsningar lever sig läsaren in ”genom en berättelse och upplever dess erfarenhet och värld” medan vid efferent läsning ”väljer ut och tar med sig något ur texten”, t.ex. textens idé, djupare innebörd, budskap, innehåll. Efferent läsning sker vid elevens möte med en text där syftet är att kontrollera elevens läsförståelse. Elevens mål blir att leverera ett svar som läraren är nöjd med. Bedömning av prestationer utgör alltså ett hot mot estetisk läsning eftersom läsupplevelsen, det upplevda, ersätts av att leverera ”rätta svar” och prestera. Vid läsning av sakprosa är dock inte upplevelsen av texten det centrala, utan målet är att söka kunskap, finna svar och använda det lästa i nya sammanhang.

Syfte och frågeställningar

Ett av syftena med forskningsprojektet är att skaffa kunskap om vad som fungerar för att motivera en förändring i undervisningen. Det övergripande syftet är att genom explicit och strukturerad undervisning om lässtrategier öka elevernas metakognitiva medvetenhet om *hur* de läser och i förlängningen även deras förståelse av sakprosatexter.

Vi vill undersöka om strategiundervisning enligt den reciproka modellen har god effekt på elevernas läsförståelse. Forskning visar att starka läsare har en bred repertoar av strategier att ta till och vi vill undersöka om våra elevers läsförståelse ökar genom explicit undervisning om lässtrategier enligt ett utarbetat strategiprogram (RT).

Ett syfte är alltså att ta reda på om elevernas ökade kunskap om *hur* läsning går till också ökar deras läsförståelse. Finns det en korrelation mellan fakta, förståelse och färdighet när det gäller läsning?

Hur påverkar undervisning enligt RT elevernas läsförståelse?

Hur kan vi arbeta med läsundervisning för att öka elevernas resultat?

Hur upplever eleverna läsundervisning enligt RT?

Metod

Aktionsforskning

För att ta itu med problemet bristande läsförståelse och skapa förändring i undervisningen behövs information. Målet är ”att komma fram till rekommendationer avseende god praxis som innebär att man kan ta itu med och hantera ett problem eller förbättra verksamheten i en organisation och de individer som ingår i den genom förändringar av regler och procedurer som styr deras handlingar” (Descombe 2010b, s. 12).

Bell (2016) hänvisar till tre frågor formulerade av Lomax (2007, s. 158, 169) som är användbara för aktionsforskare. Med utgångspunkt i dessa frågor har vi valt en metod som kan ge oss information och data som kan utveckla vår undervisning.

- Kan jag förbättra min praxis så att den blir mer effektiv?
- Kan jag förbättra min förståelse av denna praxis så att den blir mer befogad?
- Kan jag använda min kunskap och mitt inflytande för att förbättra situationen i sin helhet?

Vi har alltså identifierat ett problem och formulerat ett antal frågor med utgångspunkt i den brist som vi sett i elevernas förmåga att tillgodogöra sig texters innehåll.

Karin Rönnerman (2004) beskriver aktionsforskning som ett möte mellan teori och praktik, där vetenskaplig kunskap och praktisk kunskap möts. Hon menar också att reflektion är ett centralt begrepp i aktionsforskning. När undersökningen är slut återstår fortfarande visst arbete. Deltagarna måste fortsätta granska, förbättra och utvärdera undervisningen och de initiala resultaten ger underlag för förbättringsmöjligheter (Bell, 2016).

En förutsättning för att något ska kunna benämnas som aktionsforskning är att det finns en empirisk koppling, att resultaten ska kunna knytas till en teori eller modell och att processen är systematiskt planerad (Berlin, red. Rönnerman 2004). Under åtta lektioner kommer vi att systematiskt arbeta för att bredda elevernas repertoar av lässtrategier genom modellen Reciprocal Teaching, vilken ger dem fler verktyg att använda under läsprocessen.

Aktionen går ut på att göra en intervention med förtest, undervisning och eftertest och dessutom komplettera interventionen med enkäter både före och efter för att få elevernas uppfattningar om sig själva som läsare och deras upplevelse av momentet.

Forskningsetiska principer

Alla elever som deltagit i studien har fått muntlig information om syftet med forskningsprojektet. De har även fått läsa igenom en skriftlig sammanfattning om syfte, genomförande och konfidentialitet. Samtliga elever som medverkat i studien har skrivit under en blankett för medgivande (se bilaga).

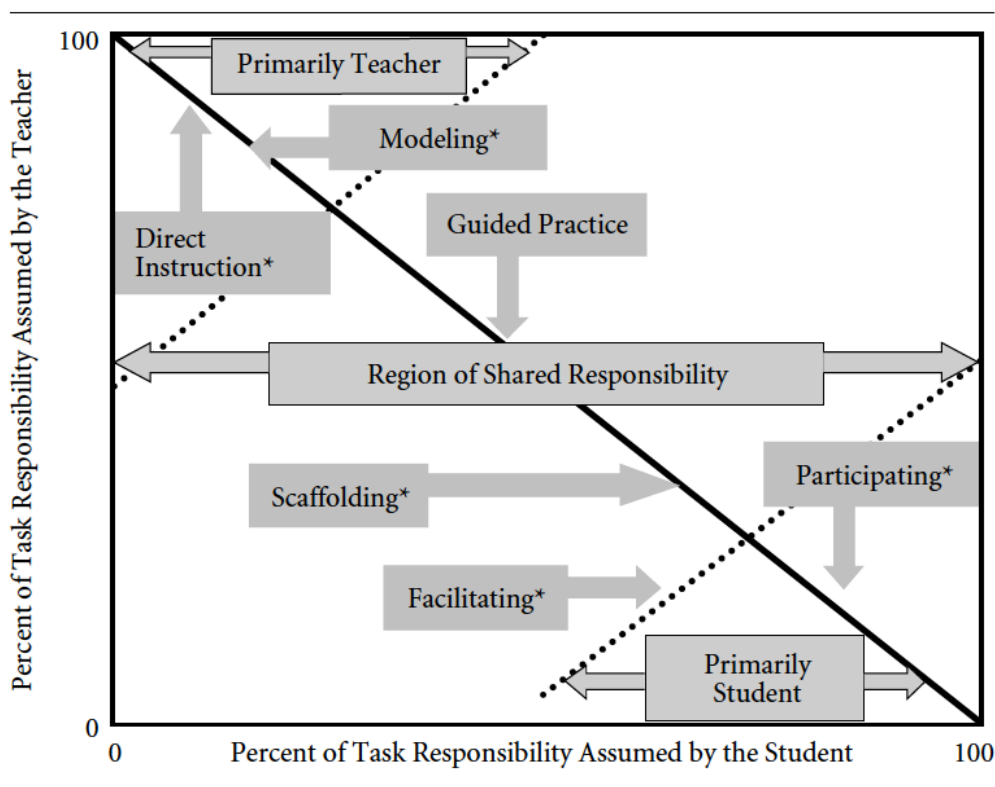
En praktiskt inriktad och småskalig forskning kräver försiktighet eftersom den påverkar andra. Vilken information är nödvändig att samla in? Vem äger informationen och hur är lämpligast att gå till väga? Varför görs undersökningen? Vem ska läsa och vem har ansvar för att genomföra eventuella förändringar? Det är viktigt att alla inblandade är insatta i processen, har samma förväntningar och vet vad delaktighet i projektet innebär (Bell 2016).

Teoretisk modell - Reciprocal Teaching (RT)

Vi har valt att utforma undervisning enligt en arbetsmodell i fem steg som appliceras på en lässtrategi i taget (Duke & Pearson, 2002, s. 208-210,). Modellen är en "stödkonstruktion" som kan användas i undervisning för att göra arbetet med lässtrategier explicit. Reciprocal Teaching är även vad man kallar för ett strategiprogram. Det finns en mängd olika lässtrategier och det ett strategiprogram gör är att samla några av dem till en metod. RT är ett av många strategiprogram och en vanlig metod som används vid interventionsstudier (Skolforskningsinstitutet 2019:2). RT är ett lärarstyrkt strategiprogram som går ut på följande:

1. Beskriva strategin explicit och hur den kan användas
2. Lärare (och elever) modellerar (åskådliggör) strategin konkret med hjälp av en gemensamt läst text
3. Gemensam tillämpning av strategin i klassrummet
4. Tillämpning med gradvis överlämnande av ansvaret till eleverna (parvis och gruppvisa aktiviteter)
5. Individuell tillämpning och uppföljning i grupp/helklass (Duke & Pearson 2002, s. 208-210)

Tabell 1: Gradvist överlämnande av ansvar



Modelleringen ser olika ut beroende på vilken lässtrategi som undervisningen behandlar. Duke & Pearson (2002) betonar vikten av att välja texter som är *anpassade*, ”well-suited”, efter den lässtrategi som ska presenteras och appliceras på texten. ”When students are first learning a comprehension strategy, they should encounter texts that do not make heavy demands in other respects, such as background knowledge, vocabulary load, or decoding.” (s. 211). En annan aspekt som är viktig att ta hänsyn till i valet av texter är, enligt Duke & Pearson, att texterna är *motiverande* för eleverna. Lärarens val av texter är avgörande för om de kommer att använda strategin eller inte: ”providing experience reading real texts for real reasons and creating an environment rich in high-quality talk about text” (Duke & Pearson 2002).

Vi måste därför ta ställning till vilka lässtrategier undervisningen ska omfatta och därefter välja ut vilka texter som är lämpliga att använda med utgångspunkt i texter som är valda utifrån att de är *passande för den aktuella lässtrategin* som modelleras och är *motiverande* för eleverna. Lässtrategierna väljs också ut med utgångspunkt i sakprosa, t.ex. används inte lässtrategin *visualisera* eftersom det är en strategi som kopplas till estetisk läsning (läsning av skönlitteratur).

Reciprocal teaching (RT) är en modell som utgår från fyra olika lässtrategier: 1. Förutsäga, 2. Ställa frågor, 3. Reda ut oklarheter och 4. Sammanfatta (Graeske, 2015, s. 161-162, Jönsson, Öhman, red.).

Den första strategin handlar om att förutspå eller föregripa handlingen utifrån titel, rubriker och bilder. Den andra uppmanar till att ställa frågor till texten och försöka besvara dem. Den tredje strategin handlar om att identifiera viktig information i texten, att reda ut oklarheter och uppmärksamma det man som läsare inte förstår och försöka reparera det. Den sista strategin, avslutningsvis, innebär att göra en sammanfattning av innehållet i texten (Palincsar & Brown 1984). Denna modell har visat sig ha mycket god effekt på läsförståelsen av såväl sakprosa som skönlitteratur och den har utvecklats och förfinats för att även passa unga elever (Oczkus 2003).

Reciprokal undervisning är alltså en modell för hur undervisning kan organiseras i praktiken, i klassrummet. Edenfeldt (2016) kallar denna för ”ömsesidig undervisning” som bygger på tanken att läsförståelsen utvecklas i dialog med andra. Modellen bygger också på att läraren är den som leder undervisningen och visar hur de olika strategierna kan användas (se tabell 1). Stöttning och vägledning är centralt i modellen och en dialog mellan läraren och gruppen (eleven) är nödvändig både före, under och efter modelleringen. Eleverna utmanas att på egen hand med lärarens vägledning hantera svårigheter som uppstår under läsningen och tar succesivt över ansvaret för sitt eget lärande (Edenfeldt 2016). Edenfeldt kallar den reciproka undervisningen för ett ”multistrategiprogram” som innebär att lässtrategierna inte används var och en för sig, utan i samspel med varandra, vilket också betonas av Duke & Pearson (2002).

Genom att använda modellen stimuleras också den språkliga utvecklingen och ger lärare och elever ett gemensamt språk för att samtala om läsning. Det successiva överlämnandet av ansvar gör att eleverna lär sig att ta kontroll över sitt eget lärande.

Målet är att eleverna ska kunna använda goda lässtrategier självständigt, men till en början är stöttningen från oss lärare central. Eleverna utvecklas när de får lyfta sina funderingar om innehåll, struktur och språk i *samtal* med mig och med varandra – både före, under och efter läsningen. I den gemensamma läsningen sätter vi ord på hur vi går tillväga, vilket stimulerar deras språk- och kunskapsutveckling. Vi utvecklar ett *gemensamt språk* för att tala om läsning. I

reflektionen över vad som fungerar och varför, och vad vi kan göra annorlunda, blir eleverna mer medvetna läsare. De lär sig ta kontroll över sitt eget lärande. (Edenfeldt 2016, s. 16)

Åsa Edenfeldts bok *Läskompetens – lässtrategier för gymnasiets svenskurser* (2016) har använts mer eller mindre som en handbok i utformandet av våra lektioner. I boken behandlas synen på läsundervisning, forskningsläget, den reciproka undervisningsmodellen och exempel från Edenfeldts undervisningspraktik.

Urval (deltagare)

Elever som deltagit i studien går första året på Celsiusskolans studieförberedande program. Tre klasser deltar i studien: A1 (samhällsvetenskapliga programmet), A2 och K (ekonomiprogrammet). Alla elever har skrivit på en blankett om samtycke till medverkan i forskningsstudien. De är informerade om att alla personliga data kommer att avidentifieras i rapporten (se bilaga). Alla elever skrev på blankett om samtycke, men på grund av frånvaro vid något av testen föll 3 elever i A1, 3 elever i A2 och 4 elever i K1 bort vid sammanställningen av resultatet.

Enkät

Vår studie innehåller både kvalitativa och kvantitativa metoder. Aktionen som sådan är kvalitativ medan resultaten på lästester och enkäter kvantifieras. Enligt Wadel (1991) innehåller all forskning både kvalitativa och kvantitativa metoder. Att kvantifiera delar av materialet möjliggör jämförelser på ett annat sätt.

Enkäterna utformas på enklast möjliga vis eftersom svaren då blir lätta att registrera (Holme & Solvang 1997). Föreaktionen fyllde eleverna i tre enkäter om läsvanor, inställning till läsning och självförtroende i läsning. Alla enkäter finns i sin helhet i bilaga 2-5.

Enkätfrågorna om elevernas läsvanor och självförtroende är utformade enligt index som används i PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) mätningar av attityder till läsning. I de internationella mätningarna (PIRLS) har svaren på frågorna kategoriserats i tre grupper: Frågorna med index för *inställning till läsning* har delats in i kategorierna: *Tycker mycket om att läsa*, *Tycker om att läsa i viss mån*, *Tycker inte om att läsa*. Frågorna med index för *självförtroende i läsning* har internationellt kategoriserats i tre grupper av svar: *Mycket bra självförtroende*, *Bra självförtroende*, *Dåligt självförtroende*.

Samma indelning görs i denna studie för att enklare kunna dra slutsatser utifrån elevernas svar om sin läsning.

Texturval

Texterna i studien har valts ut med hänsyn till genre (sakprosa) svårighetsgrad och omfång, anpassning till strategier och motiverande teman. Som riktlinje har vi valt texter från gamla nationella prov för svenska 1. De teman som berörs i texterna som eleverna läser underaktionen

är *familjerelationer, vad som formar oss som människor, synen på samhället förr och nu, digital teknik samt sociala normer*. Alla texter tillhör genren sakprosa och är hämtade ur dagspressen; tidningsartiklar, krönikor, debattinlägg, ledare och reportage. Texterna har också valts ut med tanke på den lässtrategi som ska appliceras på respektive text. När eleverna t.ex. ska träna på att utreda bör texten innehålla information som inte är helt uppbar och där det går att ställa frågor som kräver att eleverna går utanför texten för att söka svar.

Förtest och eftertest

Före och efter undervisningen (aktionen) gör eleverna test i läsförståelse. I denna studie har eleverna gjort två olika förtester och motsvarande eftertester. Dels har eleverna gjort standardiserat läsförståelsetest där vi får fram ett staninevärde mellan 1-9, ett test alla elever i årskurs 1 gör när de börjar på höstterminen för att skolan tidigt ska kunna urskilja om det finns elever i behov av särskilt stöd och dels har eleverna gjort läsförståelsetest som utformats av Skolverket och använts i nationella prov i kursen svenska 1.

I de studier som presenteras i Skolforskningsinstitutets översikt (2019) har man framförallt utgått ifrån resultat som bygger på standardiserade läsförståelsetester som motsvarar vårt staninetest. I vissa studier har även tester använts som designats specifikt för den enskilda studiens syften. Vi har valt att använda nationella läsförståelsetester för att det bäst motsvarar våra syften. Vi vill testa hur väl eleverna använder de olika läsförståelseprocesserna efter den genomförda interventionen.

De läsförståelseprocesser som prövas i testen är *att hitta information och dra enkla slutsatser, tolka och sammanföra samt reflektera över och utvärdera form och språk* (Skolverket, nationella prov, Svenska 1, 2015).

Tabell 2: Läsprocesser

Process 1a	Process 1b	Process 2	Process 3
Hitta efterfrågad information	Dra enkla slutsatser Informationen hämtas från flera ställen i texten och omformuleras i ett svar.	Sammanföra och tolka information och idéer samt reflektera . Dolda budskap måste lyftas fram.	Reflektera över och utvärdera innehåll, form och språk.
Typisk fråga: Vilket parti har förslagit en civilkuragelag?	Typisk fråga: I vilket sammanhang intervjuas Ruben Östlund?	Typisk fråga: Vad anser skribenten om en civilkuragelag?	Typisk fråga: Texten är en ledare. Hur märker vi det?

Tabellen är utformad efter en uppställning av Edenfeldt (2016, s. 83) och har använts i undervisningen i syfte att visa eleverna vilka processer de har använt. Tabellen användes under lektion 2:1 (se nedan). Vår ambition har varit att vara så transparanta som möjligt i

undervisningen för att i största möjliga mån öka elevernas metamedvetenhet. De har därför blivit informerade om vilka läsförståelseprocesser som är kopplade till respektive lässtrategi och vad syftet är med varje lektion. Även om vi specifikt fokuserar på en strategi i taget så har det varit viktigt att också betona betydelsen av att använda dem tillsammans, de är inte isolerade utan används parallellt (Duke & Pearson 2002).

Aktionen/interventionen–undervisningen

Aktionen i klassrummet med den riktade undervisningen sker under ett kort tidsspänn på fyra veckor. Enligt Skolforskningsinstitutet (2019:2) har riktad undervisning med Reciprocal Teaching visat på positiva effekter även efter relativt korta perioder (s. XIII). Reciprocal Teaching (RT) är som tidigare nämnts en modell som utgår från fyra olika lässtrategier: 1. Förutsäga, 2. Ställa frågor, 3. Reda ut oklarheter och 4. Sammanfatta.

Undervisningen i klass A1 och A2 är utformad enligt nedan:

Vecka	Lektion 1	Lektion 2
0	Enkäter Elever fyller i tre enkäter	Förtest
1	Undervisning Strategi: Att förutspå Presentation av strategi. Gemensam genomgång av text.	Undervisning Strategi: Att förutspå Arbete i grupp och enskild uppgift.
2	Undervisning Strategi: Att ställa frågor Presentation av strategi. Gemensam genomgång av text.	Undervisning Strategi: Att ställa frågor. Arbete i grupp och enskild uppgift.
3	Undervisning Strategi: Att reda ut Presentation av strategi. Gemensam genomgång av text.	Undervisning Strategi: Att reda ut. Arbete i grupp och enskild uppgift.
4	Undervisning Strategi: Att sammanfatta Presentation av strategi. Gemensam genomgång av text.	Undervisning Strategi: Att sammanfatta. Arbete i grupp och enskild uppgift.
5	Eftertest	TEST (stanine)

Beskrivning av aktionen (8 lektioner)

Lektion 1:1 Strategi: Att förutspå

Text: "Storasyster eller pseudotvilling?" (Lundin 2009)

Introduktion till momentet. Beskrivning av lässtrategier och deras användning.
Beskrivning av strategin "att förutspå" och hur den kan användas.

Text: "Skäms på dig!" (Branner 2011)

Gemensam tillämpning av strategin. Eleverna arbetar två och två.

Genomgång och diskussion i mindre grupper. Utöver diskussion om texten

innehåll och syftet med läsningen så lämpar sig texten för resonemang om texttyp. Viktigt att reda ut de olika rösterna i texten, vem säger vad.

Text: ”’Någon annan’ är du” (Ledare – DN 2011)

Individuell tillämpning av strategin. Eleverna svarar individuellt på frågor som lämnas in. Uppföljning i helklass nästa lektion, ett antal elevexempel visas upp.

Lektion 2:1 Strategi: Att ställa frågor

Genomgång av förra veckans uppgift, frågorna till “’Någon annan’ är du”. Eleverna får se exempel både på svar där lässtrategier kan skönjas och svar som inte riktigt når ända fram.

Text: “Generationsklyftan hotar demokratin” (Carlberg 2007)

Introduktion av strategin ”att ställa frågor” och hur den kan användas.

Lärare (och eleverna) modellerar (åskådliggör) strategin konkret med hjälp av en gemensamt läst text.

Gemensam tillämpning av strategin i klassrummet.

Lektion 2:2 Strategi: Att ställa frågor

Text: “Generation ordning” (Brydolf & Hellberg 2011)

Gemensam tillämpning av strategin. Eleverna arbetar två och två.

Genomgång och diskussion i mindre grupper. Många elever kan relatera till textens innehåll vilket främjar diskussionen. Viktigt att eleverna formulerar svaren med egna ord, inte citerar rakt av.

Text: “Sluta skylla på hemmiljön” (Wold 2017)

Individuell tillämpning. Eleverna lämnar in sina svar.

Lektion 3:1 Strategi: Att reda ut

Text: “Till alla bistra kritiker, det var inte bättre på 1950-talet” (Harrisson 2018)

Texten läses gemensamt med stopp för namn och begrepp som behövs redas ut. Genom att reda ut vad “folkhemseran” innebar så behandlar vi även Erlander och Per Albin Hansson.

Lektion 3:2 Strategi: Att reda ut

Text: "Morden var fler förr" (Granath 2011)

Texten innehåller en del knepiga begrepp som behöver förklaras men det passar samtidigt med strategin.

Text: “Svenskarna har fel om nästan allt” (Walden 2016)

Individuell tillämpning. Svåraste texten, eleverna saknade en tydlig röd tråd vilket gjorde det svårt att förutspå läsningen. En text som kräver en del förförståelse.

Lektion 4:1 Strategi: Att sammanfatta

Text: “Föräldrarna farligare än skärmen” (Rebas 2014)

Gemensam läsning, eleverna letar efter kärnmeningar som kan användas för att sammanfatta innehållet. Övning på korta referat.

Lektion 4:2 Strategi: Att sammanfatta

Text: “Bristande social kompetens, skäl till ungas arbetslöshet” (Henrekson & Sanandaji 2013)

Text: “Våldsamma dataspel engagerar” (Jansson 2013)

Individuell tillämpning. De flesta elever sammanfattar textens innehåll relativt korrekt. I en av klasserna tolkar många elever “sammanfatta textens innehåll” som “sammanfatta vad jag anser vara viktigast i texten”.

Eleverna läser alltså 12 texter på fyra veckor. Undervisningen håller ett högt tempo som inte tillåter större fördjupning i texternas innehåll trots att det finns en tematisk ansats i texterna till respektive lässtrategi.

Kontrollgruppens undervisning

Kontrollgruppen (K) har läst samma texter som A1 och A2. I kontrollgruppen har inga lässtrategier behandlats i undervisningssituationen och undervisningen har fokuserat på att eleverna själva ska läsa texterna för att sedan använda dem som källtexter att hänvisa och förhålla sig till i sin textproduktion eller i muntliga diskussioner. Lärarens fokus har varit att hjälpa eleverna med deras skriftliga färdigheter och genreanpassning snarare än att hjälpa eleverna förstå texterna de läst. I samband med textproduktionen måste dock eleverna förhålla sig till och dra slutsatser angående det lästa.

Vecka	Lektion 1	Lektion 2
0	Enkäter och förtest Alla elever fyller i tre enkäter	Undervisning Introduktion av uppgift 1 (se nedan)
1	Undervisning Självständigt arbete med textbearbetning och textproduktion	Undervisning Arbete med kamratrespons
2	Undervisning Bearbetning av texter	Undervisning Läsning av tre texter samt samtal i bikupor om texterna
3	Undervisning Läsning av tre texter och bearbetning av dem i grupp och muntlig redovisning inför klassen	Undervisning Introduktion av uppgift 2 (se nedan)
4	Undervisning Individuellt arbete med textproduktion	Undervisning Individuellt arbete med textproduktion
5	Eftertest (Deadline debattartikel)	TEST (stanine)

Lektion 1:1 Genomgång av uppgift

Vad är det som gör att du är du? Det finns många olika teorier om vad det är som formar oss som människor. Jag gissar att du någon gång hört att människor som hamnat snett i livet skyller på dåliga hemförhållanden eller gener. Du har läst artiklarna "Generation ordning" publicerad i *Uppsala nya tidning* (2011-06-01) skriven av Johanna Brydolf och Anna Hellberg, Else-Marie Lundins artikel "Storasyster eller pseudotvilling?" publicerad i *Expressen* den 12 februari 2009 samt artikeln "Sluta skylla på hemmiljön" skriven av Agnes Wold (*Fokus* 30 mars 2017 nr 13).

Nu vill en ungdomstidning att du ska skriva ett inlägg till deras tidning om vad som formar oss som människor.

Skriv ditt inlägg. *Diskutera* vad som formar oss som människor. *Presentera* ståndpunkter från två av artiklarna genom att referera och källhänvisa till dem. *Ta ställning* till vad du anser formar oss mest.

Omfång : Max 1 A4, 12 punkter Times New Roman eller Garamond.

Eleverna läser "Generation ordning" (Brydolf & Hellberg 2011), "Storasyster eller pseudotvilling?" (Lundin 2009) samt krönikan "Sluta skylla på hemmiljön" (Wold 2017). Eleverna läser och bearbetar ovan nämnda texter självständigt.

Lektion 1:2 Eleverna skriver och lämnar in sina texter i slutet av lektionen. Varje elev får två av sina kamraters texter (anonymt) att ge respons på.

Lektion 2:1 Eleverna ger varandra kamratrespons där de fokuserar på genreanpassning, språk, innehåll och disposition.

Lektion 2:2 Eleverna bearbetar sina texter för att sedan lämna in dem för bedömning.

Lektion 3:1 Eleverna läser "Bristande social kompetens, skäl till ungas arbetslöshet" (Henreksson & Sanandaji 2013), och "Någon annan än du" (DN 2011). Eleverna diskuterar texterna i bikupor.

Lektion 3:2 Eleverna läser texterna "Morden var fler förr" (Granath 2011), "Svenskarna har fel om nästan allt" (Walden 2016) och "Till alla bistra kritiker" (Harrisson 2018). De diskuterar texterna i bikupor och redovisar dem muntligt inför klassen.

Lektion 4:1 Genomgång av uppgift. Genomgång om hur man skriver debatterande text. Textproduktion.

Du läser två artiklar som behandlar ungdomars skärmtid. Artiklarna du ska läsa är "Föräldrar farligare än skärmen" publicerad i *Ystads Allehanda* (10/1 2014) skriven av Karin Rebas samt "Våldsamma dataspel engagerar" publicerad i *Söderhamns-Kuriren* (10/8 2013) skriven Fredrik Jansson.

Du ska skriva en insändare. Times new roman, ca 350 ord där du tar ställning till skärmtid. Du ska referera till minst en av artiklarna.

Lektion 4:2 Textproduktion.

Lektion 5:1 Inlämning av den debatterande texten. Eleverna genomför även eftertest.

Lektion 5:2 Staninetest

Resultat

Innan aktionen inleddes genomfördes både staninetest (staninetest 1) samt ett läsförståelsetest (lästest 1). Lästest 1 bestod av en text från ett nationellt prov i svenska 1 som bedömdes med poäng utifrån provets bedömningsanvisningar. Efter aktionen genomförde eleverna samma stanintest (staninetest 2) samt ett nytt läsförståelsetest (lästest 2), som bestod av en annan text och andra frågor än föregående (lästest 1). Dock prövade båda lästesten samma läsprocesser.

För- och eftertesten kompletterades dessutom av enkäter. Enkäter som gjordes före aktionen som efterfrågade elevernas uppfattningar om sig själva som läsare och efteråt där vi ville mäta elevernas uppfattning om momentet, sin egen utveckling och jämföra detta med testresultaten.

Alla tre klasser uppvisade en förbättring både vad gäller staninetest och lästest. De klasser som arbetat med lässtrategier har vi kallat A1 och A2 och den klass som inte arbetat med lässtrategier har vi kallat K (kontrollgrupp).

Resultat av elevenkäter före aktionen

Diagram 1: Enkät - Elevernas läsvanor

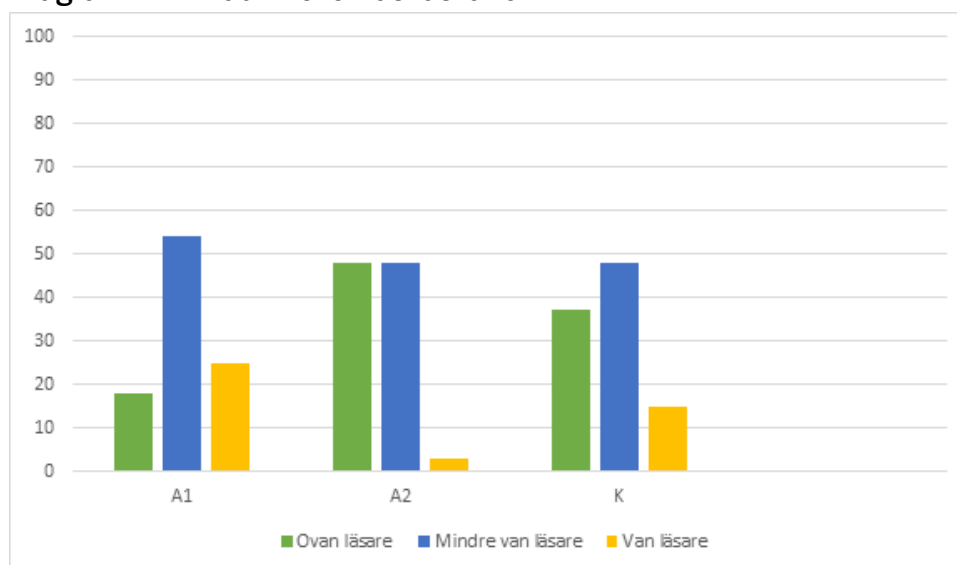
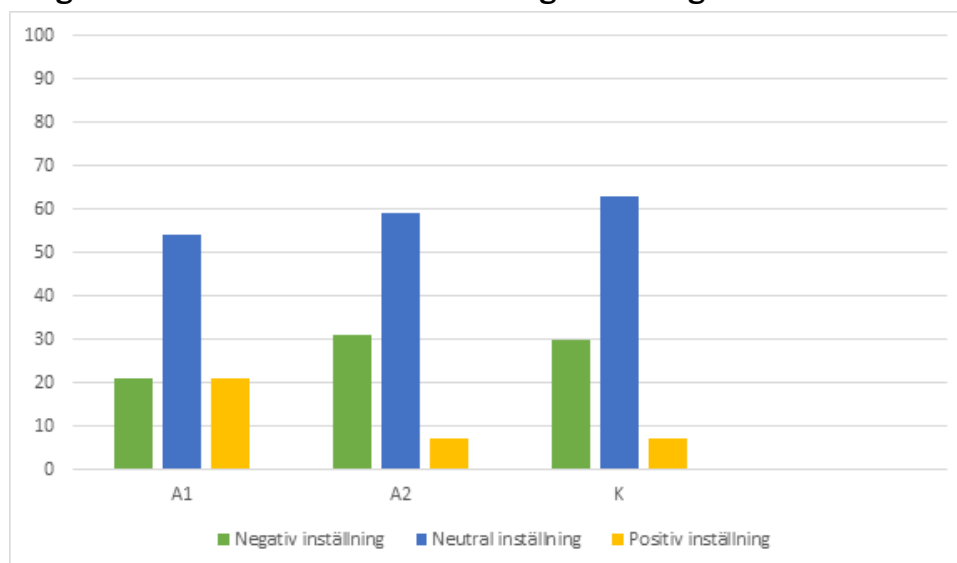
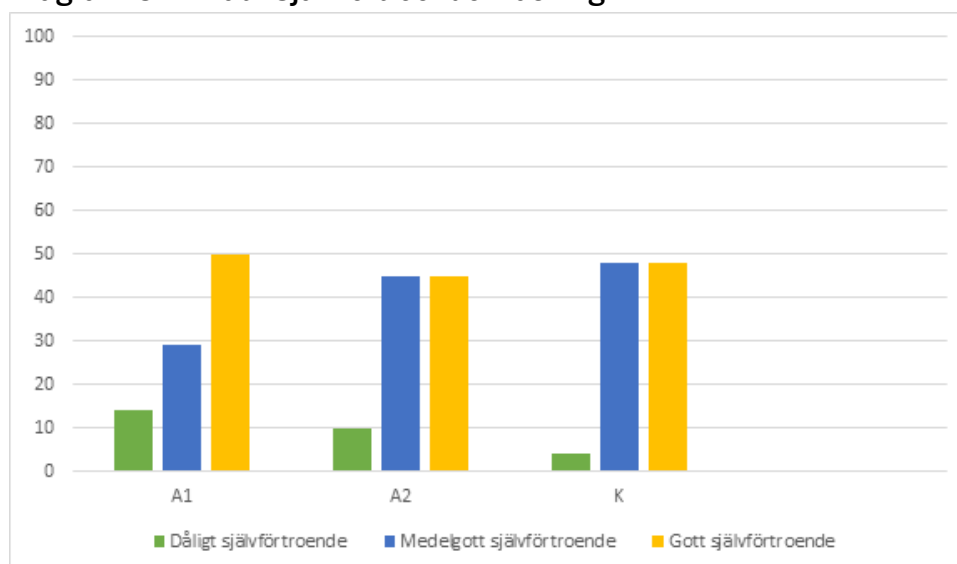
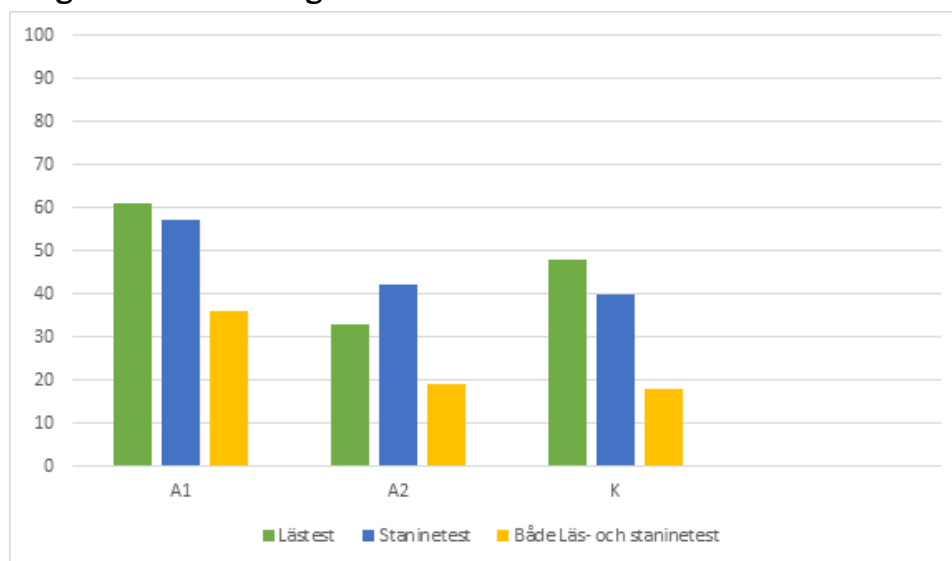


Diagram 2: Enkät - Elevernas inställning till läsning**Diagram 3: Enkät - Självförtroende i läsning**

I Skolverkets rapport PIRLS 2016 (se Bakgrund) fastslogs ett samband mellan elevernas inställning till läsning och deras resultat på tester. Elever som presterar väl är ofta mer positivt inställda till läsning och har ett bättre självförtroende när det handlar om läsning. I vår studie är det tydligt att A1 som grupp betraktar sig som mer vana läsare (diagram 1), har en mer positiv inställning (diagram 2) och bättre självförtroende (diagram 3). En slutsats som man kan göra av att granska diagrammen ovan är att eleverna inte i speciellt stor utsträckning bedömer sig vara vana läsare, men trots detta uppvisar ett medelgott och gott självförtroende när det kommer till läsning.

Diagram 4: Förbättring eftertest i %



Tabell 2: Resultat för- och eftertest

Resultat för A1 (28 elever)

Staninevärde	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Staninetest 1		25%	21%	32%	11%	11%			
Staninetest 2		7%	21%	39%		32%			

Poängantal	2	4	6	8	10	12
Lästest 1		11%	25%	21%	21%	21%
Lästest 2			7%	36%	25%	32%

Resultat för A2 (29 elever)

Staninevärde	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Staninetest 1		14%	21%	24%	17%	21%		3%	
Staninetest 2	7%	7%	21%	24%	3%	24%	4%	4%	

Poängantal	2	4	6	8	10	12
Lästest 1		3%	17%	24%	41%	14%
Lästest 2		3%		38%	41%	14%

Resultat för K (27 elever)

Staninevärde	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Staninetest 1		4%	11%	29%	11%	11%	18,5%		4%
Staninetest 2			4%	26%	11%	22%	18,5%	7,5%	

Poängantal	2	4	6	8	10	12
Lästest 1		4%	11%	37%	33%	15%
Lästest 2		4%	4%	18,5%	48%	26%

Kommentar till diagram 4

A1

- 61% (17 elever) har förbättrat sina resultat på lästest 2
- 57% (16 elever) har förbättrat sina resultat på staninetest 2
- 82% (23 elever) har förbättrat sina resultat på något av de två eftertesten
- 36% (10 elever) har förbättrat sina resultat på båda testen

A2

- 33% (10 elever) har förbättrat sina resultat på lästest 2
- 42% (12 elever) har förbättrat sina resultat på staninetest 2
- 53% (17 elever) har förbättrat sina resultat på något av de två eftertesten
- 19% (5 elever) har förbättrat sina resultat på båda testen

K

- 48% (13 elever) har förbättrat sina resultat på lästest 2
- 40% (11 elever) har förbättrat sina resultat på staninetest 2
- 70% (19 elever) har förbättrat sina resultat på något av de två eftertesten
- 18% (5 elever) har förbättrat sina resultat på båda testen

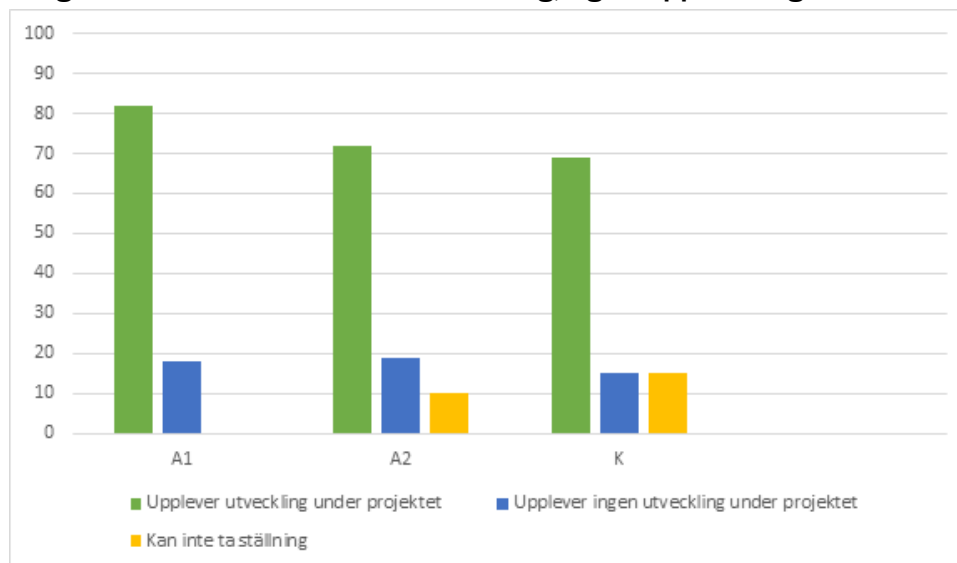
Tabell 1 visar en förskjutning i staninevärdet hos alla tre grupper, fler elever uppnår stanine 6 eller högre. Liknande resultat syns på lästestet, där fler elever uppnår 8 poäng eller högre.

Eftertestet visar att A1 är den grupp som förbättrats mest, både sett till staninetest och lästest. Gruppens ingångsvärden var lägre än de i A2 och K, men vi har också kunnat visa att deras inställning var mer positiv och att de själva ser sig som mer vana läsare jämfört med A2 och K. Trots dessa skillnader har läsförståelsen förbättrats i alla tre grupper, men i A1 har nästan dubbelt så stor andel förbättrat sina resultat på båda testen. I Skolforskningsinstitutets systematiska översikt (2019) framkommer det att svaga läsare gynnas särskilt av lässtrategiundervisning. Där hänvisas bland annat till studien av Tengberg m.fl. (2015) i vilken de svaga läsarna utvecklats mest efter interventionen. Deras resultat visade också att skillnaderna var små mellan kontrollgruppen och interventionsgruppen, men att de svaga eleverna i interventionsgruppen utvecklades mer än de svaga i kontrollgruppen.

I vår undersökning är grupp A2 och kontrollgruppen mer lika i utgångsläget än A1 som hade lägre resultat på båda förtesten och där eleverna även sökt in på lägre meritvärden till gymnasiet än A2 och K. Även om A2 fått undervisning om strategier och kontrollgruppen inte har det, är dessa två grupps resultat på eftertesterna väldigt lika. Detta kan styrka det resultat Tengberg m.fl (2015) fått i sin studie. Dock visar även de av kontrollgruppens elever, som haft låga staninevärden på förtesten, en tydlig förbättring efter undervisningsinsatsen.

Resultat av elevenkäter efter aktionen

Diagram 5: Enkät - Elevernas utveckling, egen uppfattning i %



A1

- 82% (23 elever) tror att deras läsförståelse har förbättrats under momentet. Det stämmer även (i relation till testen) med undantag för två elever.
- 18% (5 elever) tror inte att deras läsförståelse har förbättrats under momentet. Tre av dessa elever uppvisar inte heller någon progression på något av testerna och en av eleverna hade alla rätt på båda proven och kunde därmed inte höja sitt resultat. De elever som inte tror att de har förbättrat sitt resultat har heller inte gjort det i samma utsträckning som övriga.

A2

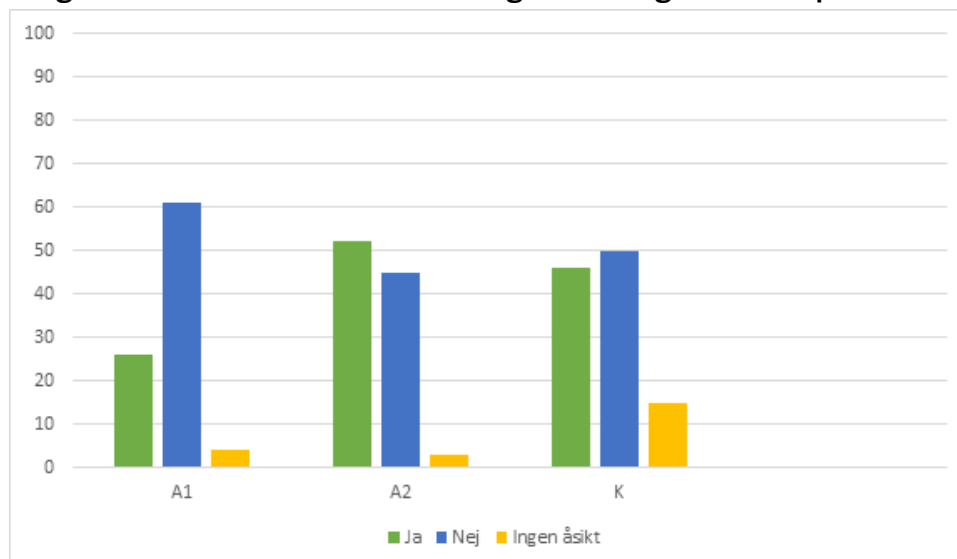
- 72% (21 elever) tror att deras läsförståelse har förbättrats under momentet. Det stämmer relativt väl med testresultaten.
- 17% (5 elever) tror inte att deras läsförståelse har förbättrats under momentet. En av dessa elever har uppvisat progression i båda testerna, de övriga har förbättrats i ett av dem och stått stilla i det andra eller försämrats i det andra. (De elever som inte tror att de har förbättrat sitt resultat har heller inte gjort det i samma utsträckning som övriga.)
- 10% (3 elever) har ingen åsikt

K

- 69% (18 elever) tror att deras läsförståelse har förbättrats under momentet.
- 15% (4 elever) tror inte att deras läsförståelse har förbättrats under momentet.
- 15% (4 elever) ställde sig neutrala och ville inte ta ställning.

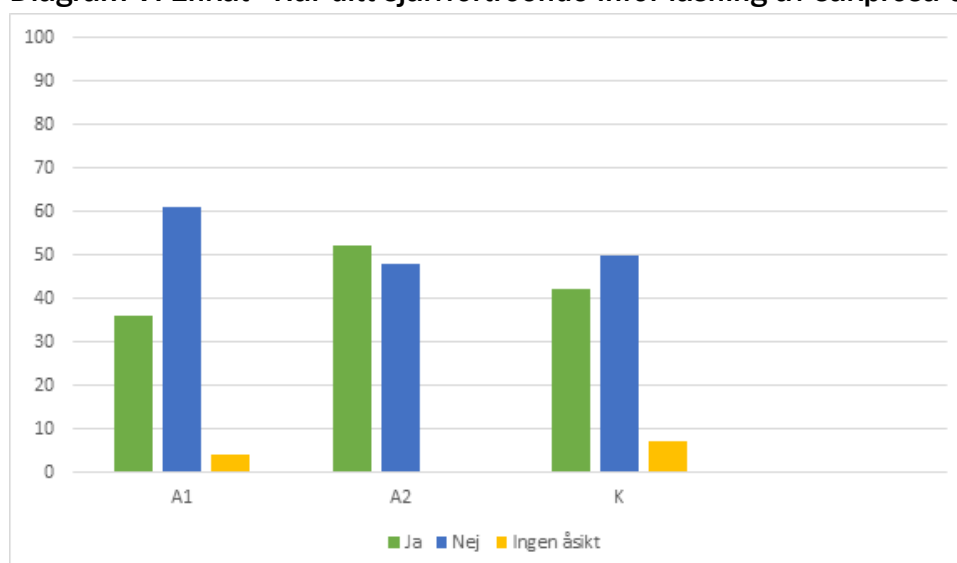
Sammanlagt anser 75% av eleverna att deras läsförståelse har utvecklats. Även här är det A1 som sticker ut något. Minst utveckling upplever K som inte arbetat med lässtrategier även om skillnaden jämfört med A2 är marginell.

Diagram 6: Enkät - Har din inställning till läsning blivit mer positiv?



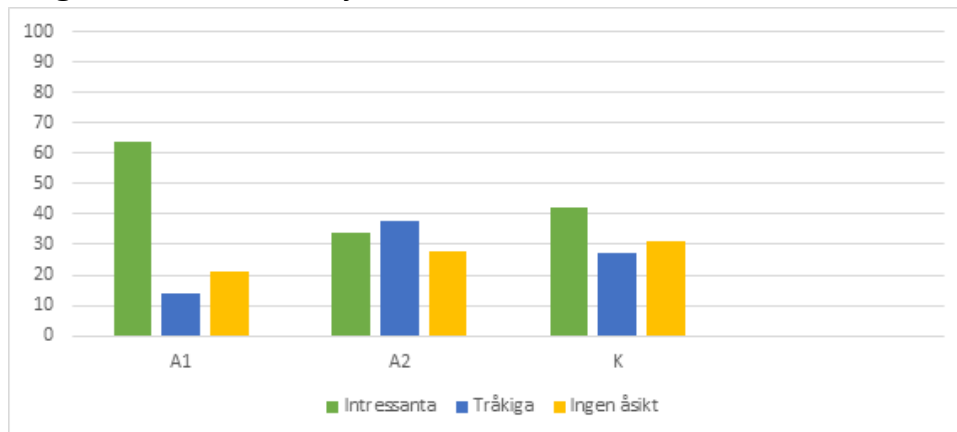
När det gäller elevernas inställning till läsning visar det sig att A2 och K uppvisar liknande resultat trots att de undervisats på olika sätt, A2 med lässtrategier och K utan. I A1 anser en majoritet av eleverna att deras inställning till läsning inte blivit mer positiv. Trots att A1 uppvisat störst progression i läsförståelse är andelen elever som blivit mer positivt inställda till läsning lägst. Det verkar inte spela någon roll för inställningen till läsning om eleverna arbetat med strategier eller enbart arbetat med mängdträning, både A2 och K har ungefär lika många elever som blivit mer positiva även om det bara är i A2 där de positiva eleverna är i majoritet.

Diagram 7: Enkät - Har ditt självförtroende inför läsning av sakprosa ökat?



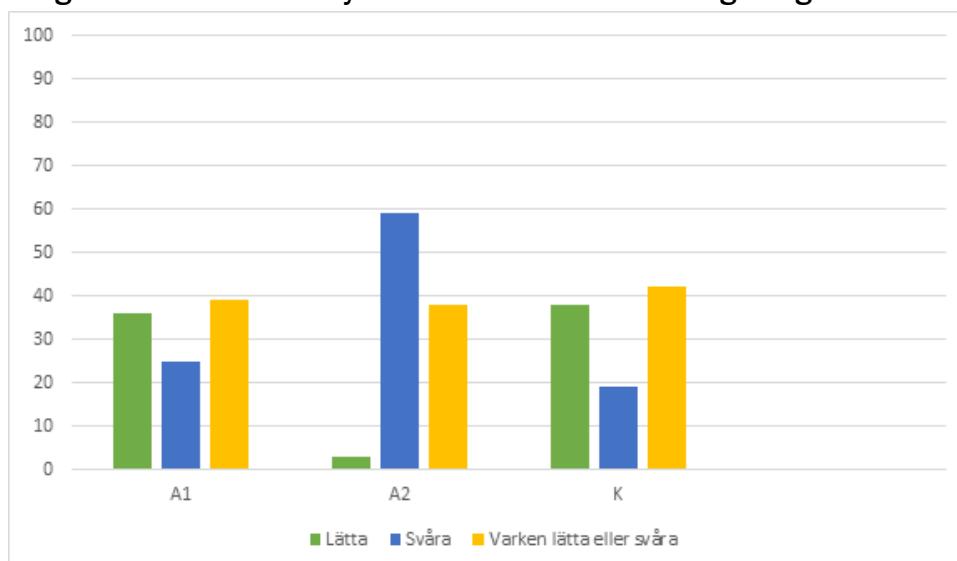
Självförtroendet har ökat minst i A1, den grupp där självförtroendet var högst när aktionen inleddes, medan det har ökat mest i A2 som arbetat med lässtrategier och där andelen elever med gott självförtroende var lägst.

Diagram 8: Enkät - Vad tyckte du om texterna?



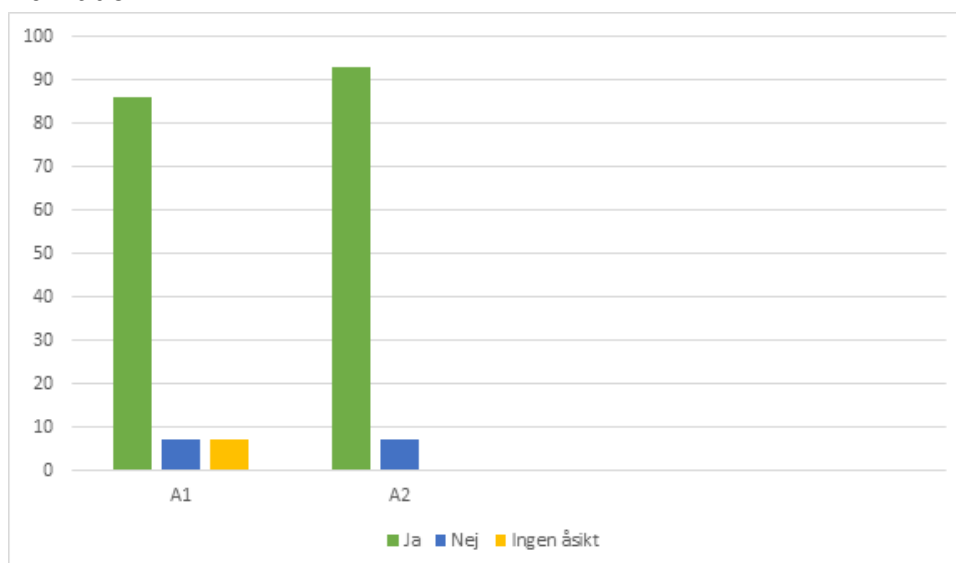
A1 är den grupp som uttrycker störst intresse för texterna som lästs under momentet. Lägst resultat har A2 som ansåg texterna svårare än de övriga grupperna (se diagram 9). Resultatet för A2 och K är dock relativt lika.

Diagram 9: Enkät - Vad tyckte du om texternas svårighetsgrad?



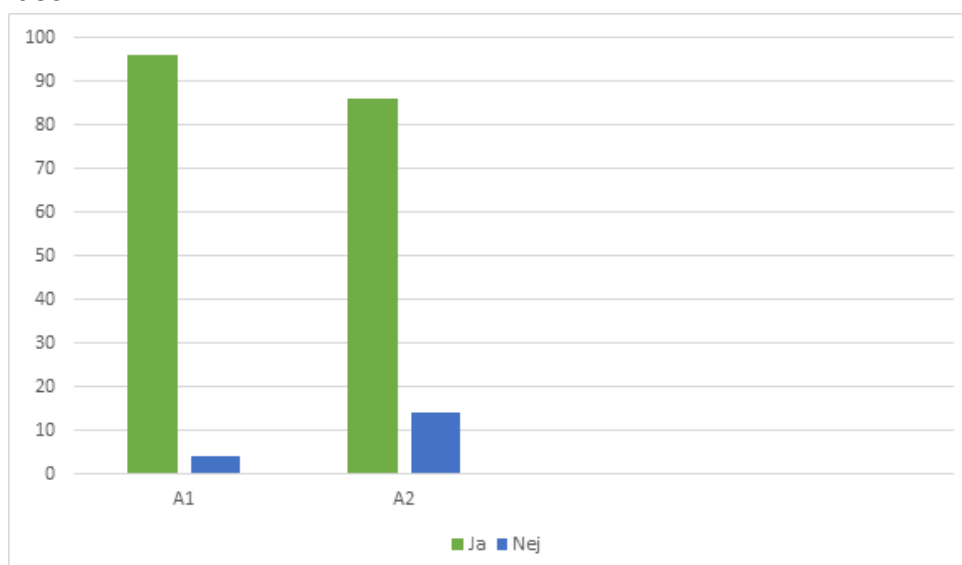
I A2 som hade lägst andel elever med gott självförtroende före aktionen anser en majoritet att texterna var svåra, trots att de enligt förtesten har bättre läsförståelse än A1.

Diagram 10: Enkät - Tror du att lässtrategier kommer underlätta för dig när du läser i framtiden?



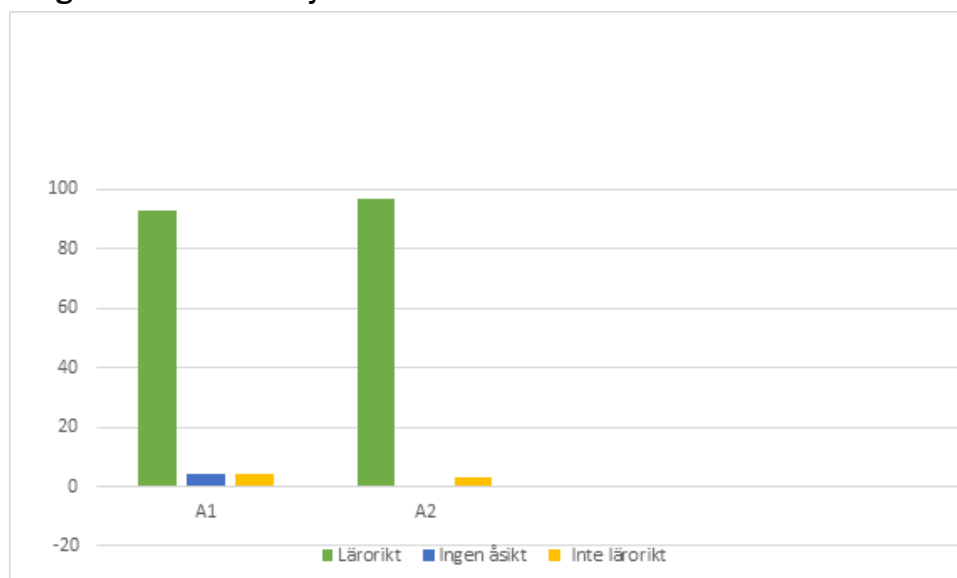
En övervägande majoritet av eleverna som arbetat med lässtrategier anser att det kommer att underlätta deras läsning i framtiden.

Diagram 11: Enkät - Kommer du att använda dig av lässtrategier i framtiden när du läser?



De allra flesta elever anger att de kommer att använda sig av lässtrategier i framtiden. Den elev i A1 som anger att den inte kommer att använda lässtrategier hade höga resultat redan före momentet. Lässtrategier är främst ett verktyg att använda för de som möter svårigheter i sin läsning. I de fall där de starka läsarna läser samma texter som övriga finns inte samma behov av strategiundervisning (Skolforskningsinstitutet 2019).

Diagram 12: Enkät - Tycker du att momentet varit lärorikt?



A1 och A2 svarade på tre enkätfrågor (diagram 10-12) som berörde lässtrategier och där är resultatet talande, eleverna tycks uppfatta lässtrategier som något de har nytta av i sin läsning och att arbetet med dem har varit lärorikt. De två elever (en i vardera grupp) som inte anser att momentet varit lärorikt har heller inte uppvisat någon utveckling i läsförståelse.

Analys av elevsvar

I anslutning till varje fråga på lästest 1 och 2 har eleverna fått svara på hur de gjorde för att komma fram till svaret. Trots att eleverna i kontrollgruppen inte fått undervisning enligt den reciproka undervisningsmodellen skiljer sig inte deras sätt att uttrycka sig om sin läsning från A1 och A2. Detta kan bero på att eleverna under grundskolan fått undervisning i lässtrategier och är goda läsare från början, alternativt att RT inte spelar så stor roll för elevernas eget metaspråk.

Det finns en fråga i eftertestet som tyder på att bristande förkunskaper är en orsak till att eleverna har svårt att klara av att dra en korrekt slutsats. En flervalsfråga i eftertestet (lästest 2) som prövar elevens förmåga tolka och sammanföra information från flera ställen i texten samt dra en slutsats är fråga 4: *Vilken är den främsta anledningen till att bli frigan?* 46 av 84 elever svarade fel på denna fråga. Rätt svar var *D. Det är en politisk handling*, men många elever svarade istället *B. Det är ett sätt att leva billigt* eller *C. Det är modernt*. Att friganism är ett modernt fenomen och att det är ett sätt att leva billigt framgår explicit i texten, men elevernas uppgift var att ringa in det alternativ som *bäst stämmer överens med texten*.

Följande information står att läsa i artikeln:

Friganismen är en rörelse världen över som det skrivs mycket om i medierna just nu och det är lite hype i Lund att sopdyka.

I citatet framgår det att friganism är modernt, men är det den främsta anledningen till att bli frigan?

Fredrik Nilsson hittar mer än häften av sin mat i butikscontainrar. Men han skulle kunna leva på det om han var lite mindre lat.

Här framgår det att friganism är ett sätt att leva billigt, men är det den främsta anledningen till att bli frigan enligt texten?

Cecilia Lundqvist understryker att friganismen måste ses som en kritik mot det system som skapar detta överflöd. [...] Kapitalismens brister blir tydliga [...] Men det system som producerar detta ”skräp” måste ju vara tokigare.

Det framgår också i texten att sopdykarna bryter mot lagen, att brottsrubriceringen är egenmäktigt förfarande och att friganerna således tillämpar civil olydnad.

Med denna samlade information bör alternativ *D. Det är en politisk handling* vara den främsta anledningen till att bli frigan och alltså det alternativ som stämmer bäst överens med texten. För att kunna dra den slutsatsen behövs dock förkunskaper som gör att eleven kopplar systemkritik, att kapitalismen har brister, att delta i världsomspännande rörelser med samhällsförbättrande motiv, med politisk aktivism (handling). Om elevernas förkunskaper i ämnet är otillräckliga kan de inte dra den slutsatsen och tvingas välja alternativ som de förstår och som stämmer överens med information de faktiskt hittar i texten. Detta lyfter Willingham (2015) fram som kritik när det kommer till undervisningen om lässtrategier. Han hävdar att förståelsen av text inte kan läras ut med hjälp av strategier utan att förståelsen av texten bottnar i elevens omvärldskunskap och förkunskaper. I ovan beskrivna fall tycks det som att eleverna inte till fullo förstår begreppet politisk handling.

Hur elever som svarade *C. Det är modernt* på frågan läste:

”Jag hade strykt under det i texten.

”Det stod i texten att detta med att sopdyka har blivit hype i Lund och att det var trendigt.”

”Sökläste lika som ovan. Det är trendigt.”

”Jag strök under ett ord med ungefär samma betydelse som ”modernt” (trendigt) och där stod det även om friganismen.”

Hur elever som svarade rätt på uppgiften läste:

”Genom att läsa på djupet och försöka förstå vad de som håller på med sopdykning vill få ut av det.”

”Det var ganska tydligt i texten att de flesta som var friganer gjorde det för att de ville ändra industrin i mat [...] något jag förstod ganska snabbt utan att ens läsa klart texten.”

”Alla stämmer in men det sista stämmer bäst. Genom att läsa den sista delen av texten och läsa mellan raderna kom jag fram till svaret.”

”Jag läste där det stod om friganism och att en frigansk hemsida hade uppmanat att leva på överflödet och tolkade som det Cecilia Lundqvist sa att ”kapitalismens brister blir tydliga när man står i en container full med mat.”

Slutsatsen blir att förkunskaper är mycket viktigt i en framgångsrik läsförståelseprocess. Förmågan att tolka information och dra slutsatser är nära sammankopplat med förståelsen av innehållet. Willingham (2015) menar att elever genom strategiundervisning inte lär sig göra inferenser eller får den förkunskap som behövs för att dra korrekta slutsatser av det lästa. Vi ser tydligt i elevernas svar på fråga fyra i det avslutande lästestet att bristen på förkunskaper om vad en *politisk handling* är gör att de misslyckas med att dra en korrekt slutsats. Ökad medvetenhet om lässtrategier är inte tillräckligt om förkunskaper i ämnet brister. En slutsats är alltså att fakta, allmänbildning och omvärldskunskap är mycket viktigt för att på djupet kunna förstå texter ur t.ex. dagspress.

Diskussion

Undervisningen enligt den reciproka modellen har varit framgångsrik men det har även undervisningen i kontrollgruppen varit då eleverna i grupp A2 och K utvecklat sin läsförståelse lika mycket. Majoriteten av eleverna har förbättrat sin läsförståelse även om vi inte ser någon större utveckling i elevernas beskrivning av sin läsning. Eleverna i alla tre grupper har läst 14 texter under en fyraveckorsperiod och det är rimligt att anta att mängdträningen haft effekt för alla grupper. Oaktat lässtrategiernas effektivitet har eleverna fått läsa, analysera och diskutera många texter. Alla tre grupper har fått uppgifter som varit tydligt avgränsade, där de tvingats använda sig av textinnehållet och lämnat in uppgifter inom en begränsad tidsperiod.

Det tydligaste resultatet är att de svaga läsarna har gynnats i alla klasser vilket stämmer överens med tidigare forskning. Den största förbättringen syns i klass A1 där eleverna också hade betydligt lägre ingångsresultat. Arbetssättet med RT har också gynnat elever som har svårt att arbeta självständigt och som sällan lämnar in uppgifter. Dessa elever har lämnat in sina uppgifter i stort sett varje vecka. Detta tror vi beror på korta, avgränsade uppgifter som lämnas in under lektionstid. Eleverna har fått hjälp av läraren och av varandra att processa informationen i texterna (Cederstedt 2015). Varje lektion har följt ett tydligt mönster som återupprepats varje vecka, vilket ger en tydlig struktur för eleverna och gagnar elever som har svårt att arbeta självständigt. De vet vad som ska hända och vad som förväntas av dem.

En aspekt som kan ha påverkat det positiva resultatet i klass A1 är att läraren har varit tydlig med att resultatet kommer att bedömas. De har alltså varit införstådda med att de genom att delta aktivt kan höja sitt betyg i svenska. Läraren i klass A1 upplever att eleverna tog alla test på allvar och gjorde sitt bästa. Trots att eleverna i alla klasser har upplevt momentet som lärorikt upplever läraren i klass A2 att eleverna varit ”söndertestade” och inte tog det avslutande testet på allvar. Inställning och motivation kan alltså vara påverkande faktorer till det mer positiva utfallet i klass A1.

Betydelsen av elevernas motivation betonas i Skolforskningsinstitutets översikt (2019, s.77). Lässtrategiundervisning har störst effekt om läraren motiverar eleven. Eleverna i A1 uppvisar tydligast progression och också störst motivation. Varför eleverna i A1 är mer motiverade än A2 och K är dock svårt att svara på. Det kan vara att samarbetet i klassen har fungerat mycket bra, att läraren har varit tydlig med att resultatet kommer att bedömas som en del av kursen eller att eleverna har känt ett större behov.

I dagsläget kan vi inte dra slutsatsen att undervisningen enligt den reciproka undervisningsmodellen haft större effekt än den undervisning som bedrivits i kontrollgruppen. Att kontrollgruppen uppvisat samma progression som A2 kan bero på att eleverna i kontrollgruppen redan är väl förtrogna med lässtrategier från att de gick i högstadiet. Möjligt är också att kontrollgruppen skulle uppvisat än bättre resultat om den hade undervisats enligt reciproka modellen. En annan möjlighet är att den reciproka modellen inte skulle gett ökad effekt. Ett större elevunderlag och fler kontrollgrupper skulle kunna ge mer tillförlitliga resultat.

Kontrollgruppens elever har inte alls arbetat med lässtrategier explicit i undervisningen, däremot har de genom olika uppgifter uppmuntrats att själva konstruera mening utifrån texterna. De har haft möjlighet att relatera information till tidigare erfarenheter, kunskaper och händelser men också uppmanats att använda informationen i nya sammanhang. Enligt

Skolforskningsinstitutets systematiska översikt *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier* (2019) tillhör dessa strategier gruppen fördjupningsstrategier (s. 22) och är effektiva för att skapa en fördjupad läsförståelse och förstå texten som en helhet (s. XII). Alla som läser använder sig av strategier även om de inte är medvetna om det eller har ett metaspråk för att beskriva det.

Medvetenhet om lässtrategier hoppas vi ska följa med eleverna under deras tre år på gymnasiet. En av utgångspunkterna för vår studie var svenska 3 och det nationella provet där vi ser att elever har problem med de mer avancerade texterna; om eleverna kan utveckla sin förmåga att använda lässtrategier bör även det akademiska språket bli mer hanterligt för många. När läraren går igenom texterna till nationella provets skriftliga del finns det en plats för undervisning baserad på RT.

Trots detta är det viktigt att komma ihåg att ökad kunskap om lässtrategier inte är lösningen på alla läsrelaterade problem. Bristande förkunskaper kan också vara ett skäl till att eleverna har svårt att göra källtexterna rättvisa i exempelvis nationella provet i svenska 3. Provets teman behandlar ofta ämnen som är relativt okända för eleverna. Även om eleverna tränas i att använda lässtrategier under gymnasietets tre år, är det inte säkert att det är tillräckligt för att de ska kunna göra korrekta inferenser i svåra texter av vetenskaplig karaktär. Förkunskaper om ämnet kan krävas. Det väcker frågor om hur lärare bör arbeta för att på bästa sätt förbereda eleverna inför kursprovet i svenska 3.

Eftersom undersökningen visar att undervisningen haft en positiv effekt på elevernas läsförståelse ser vi ett behov av att fortsätta undervisa om lässtrategier. Utöver den utveckling av läsförståelsen som vi noterat innebar vår metod även att eleverna fick arbeta intensivt med ett stort antal sakprosatexter, en texttyp som de kommer att möta tämligen ofta under sina år i gymnasieskolan. Vi som undervisade om lässtrategier upptäckte även att trots högt tempo och utmanande uppgifter var eleverna mycket motiverade trots att de aldrig fick individuell återkoppling på de uppgifter de lämnade in. Framöver ser vi stora möjligheter att bygga vidare på detta, eventuellt som en slags uppstart under hösten på kursen svenska 1. Vi hoppas även få med oss kollegor så att vi kan studera effekterna på ett större elevunderlag. Vi kommer också att arbeta med observationer för att kunna inkludera fler parametrar som t.ex. studiero och lärarnas individuella särdrag i klassrummet.

Vi ser en tydlig utveckling av elevernas läsförståelse, både i aktions- och i kontrollgruppen. Mängdträningen, att läsa många texter under en begränsad tidsperiod, är avgörande för elevernas utveckling, oavsett om de undervisas med RT eller med andra metoder. Tidigare forskning visar att RT är en lämplig metod för svaga läsare, detta styrks av vår studie men vi kan också se att svaga läsare i kontrollgruppen utvecklats utan RT.

En fördel med strategiundervisningen i vår studie är att eleverna har ett tydligt syfte med sin läsning då de måste förhålla sig till en lässtrategi, diskuterar innehållet med varandra och med läraren samt arbetar med en avgränsad uppgift i slutet av varje vecka. Arbetssättet har gynnat elever som annars har svårt att bli färdiga eller lämna in uppgifter. Som helhet är aktionsgruppen nöjda, de har upplevt utveckling och anser att momentet varit lärorikt.

Referenser

Rapport

Skolforskningsinstitutet. *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Systematisk översikt 2019:02. Solna: Skolforskningsinstitutet

Skolverket. *Med fokus på läsande. Analys av samstämmigheten mellan svenska styrdokument, ämnesprov i svenska och PIRLS 2011*. Skolverkets aktuella analyser 2012. Stockholm, 2012.

Skolverket. *PIRLS 2016. Läsförmågan hos svenska elever I årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 463 2017. Skolverket Stockholm 2017.

Artiklar

Andreassen, Rune (2008) "Explicit undervisning i läsförståelse". I: Bråten, Ivar (red.) *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

Bell, Judith i samarbete med Stephen Waters (2016), *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur

Cederstedt, Camilla (2015) *Går det att förbättra gymnasieelevers läsförmåga? En interventionsstudie på gymnasienivå utifrån den reciproka modellen*. Mälardalens högskola VT2015

Duke, Nell K. Pearson, David. *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*. I: A.E Farstrup & S.J. Samuels (red.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (3 uppl.). Newark, DE: International Reading Association.

Edenfeldt, Åsa (2016). *Läskompetens - lässtrategier för gymnasiets svenskkurser*. Stockholm: Natur & Kultur

Johansson, Maj-Gun (2016) *Handledning. Klassdiagnoser i Läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet*. Hogrefe Psykologiförlaget AB. Stockholm.

Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red) (2015) *Litteratur och läsning: litteraturredaktikens nya möjligheter*, Lund: Studentlitteratur

Halleson, Yvonne. *Lässtrategier för att lyckas – om hur högpresterande gymnasieelever gör när de läser*. I *Forskning om undervisning och lärande*. (2016: 2, VOL. 4.)

Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael (2013). *Att lära sig läsa mellan raderna. En komparationsstudie av två olika undervisningsmodeller*. I: Årheim (red). *Resor i tid och rum. Festskrift till Margareta Pettersson*. Göteborg: Makadam förlag, s. 303-314.

Olin-Scheller, Christina (2014). *Läsrörelser – om läsande, läsundervisning och nya medier i PISA-undersökningarnas tidevarv*. Karlstads universitet.

Roe, Astrid (2014) *Läsdidaktik*. Malmö: Gleerups.

Takala Marjatta "The effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education", *Scandinavian Journal of Educational Research*

Vol. 50, No.5, November 2006, pp.559-576 Hämtad: 2019-05-13
<http://doi.org/10.1080/00313830600953824>

Taube, Karin, Lundberg, Ingvar & Skarlind (1995). *Svensk läsundervisning i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket

Westlund, Barbro (2012) *Att undervisa i läsförståelse: Lässtrategier och studieteknik*. Natur & Kultur.

Willingham, Daniel "Can reading comprehension be taught?" *The Washington Post* 15.04.28

Texter i undervisningen/aktionen

Ledare DN "Nån annan är du" 16.05.2011

Branner, Marie "Skäms på dig!", *Göteborgs-Posten* 19.02.2011

Brydolf, Johanna & Hellberg, Anna "Generation ordning" *Upsala Nya Tidning* 01.06.2011

Carlberg, Anders "Personlighetens vagga" ur *Generationsklyftan hotar demokratin*. 2007

Granath, Sven "Morden var fler förr" *Tvärsnitt* 2011:3-4

Harrison, Dick "Till alla bistra kritiker, det var inte bättre på 50-talet", *Svenska Dagbladet* 26.01.2018

Henrekson, Magnus & Sanandaji, Tino "Bristande social kompetens skäl till ungas arbetslöshet" *Dagens Nyheter* 06.07.2013

Jansson, Fredrik "Våldsamma dataspel engagerar" *Söderhamns-Kuriren* 10.08.2013

Letmark, Peter "Därför blir vi skräckslagna" *Dagens Nyheter* 04.05.2012

Lindman, Elin "Sopdykarna kan leva gott på vårt överflöd" *Sydsvenskan* 27.02.2011

Lundin, Else-Marie "Storasyster eller pseudotvilling" , *Expressen* 18.02.2009

Rebas, Karin "Föräldrar farligare än skärmen" *Ystads Allehanda* 10.01.2014

Walden, Andrev "Svenskarna har fel om nästan allt" *Aftonbladet* 02.07.2016

Wold, Agnes "Sluta skylla på hemmiljön", *Fokus* 2017:13

Bilagor

Bilaga 1: Medgivande om att delta i forskningsstudie

Hej!

Vi är tre lärare som arbetar på Celsiusskolan och undervisar i ämnet svenska. Under läsåret 18/19 kommer vi att genomföra ett forskningsprojekt i årskurs 1 där vi undersöker vilken undervisning som får bäst effekt på elevernas läsförståelse.

Under fyra veckor (v. 46-49) kommer vi att arbeta med läsning av sakprosatexter (ej skönlitteratur). Innehållet ingår i kursen Svenska 1 och ryms inom ordinarie lektionstid. Alla elever kommer att göra läsförståelsetester före och efter momentet. Vi kommer att jämföra elevernas resultat för att se vilken undervisning som gav bäst effekt.

Vi önskar att du fyller i tre enkäter om dina läsvanor och vi kommer eventuellt att intervjua några elever efter att studien är genomförd. Allt material kommer att vara helt anonymiserat och kommer endast att användas i forskningssyfte.

Deltagande i studien är frivilligt och du kan välja att inte delta eller avbryta din medverkan när du vill. Detsamma gäller om du blir intervjuad. Alla elever kommer oavsett medverkan i studien att delta i undervisningen och göra samma uppgifter.

Tack för din medverkan!

Hälsningar

Sofia Berg, Johannes Lundström och Isabelle Mattlar

Legitimerade gymnasielärare

Celsiusskolan

Uppsala

sofia.berg@skola.uppsala.se

johannes.lundstrom@skola.uppsala.se

Isabelle.mattlar@skola.uppsala.se

Jag ger härmed mitt medgivande till att delta i forskningsstudie om läsförståelse:

Underskrift: _____

Namnförtydligande: _____

Datum: _____

Ort: _____

Bilaga 2: Enkät om inställning till läsning

Namn:

Klass:

1. **Jag tycker om att prata om vad jag läst med andra.**

Stämmer precis Stämmer ganska bra Stämmer inte så bra Stämmer inte alls

2. **Jag skulle bli glad om någon gav mig en bok i present.**

Stämmer precis Stämmer ganska bra Stämmer inte så bra Stämmer inte alls

3. **Jag tycker läsning är tråkigt.**

Stämmer precis Stämmer ganska bra Stämmer inte så bra Stämmer inte alls

4. **Jag skulle vilja ha mer tid för läsning.**

Stämmer precis Stämmer ganska bra Stämmer inte så bra Stämmer inte alls

5. **Jag tycker om att läsa.**

Stämmer precis Stämmer ganska bra Stämmer inte så bra Stämmer inte alls

6. **Jag lär mig massor av att läsa.**

Stämmer precis Stämmer ganska bra Stämmer inte så bra Stämmer inte alls

7. **Jag tycker om att läsa saker som får mig att fundera.**

Stämmer precis Stämmer ganska bra Stämmer inte så bra Stämmer inte alls

8. **Jag tycker om när en bok hjälper mig att fantisera om andra världar.**

Stämmer precis Stämmer ganska bra Stämmer inte så bra Stämmer inte alls

Hur ofta gör du de här sakerna på fritiden?

1. **Jag läser för att det är roligt.**

Varje dag eller nästan varje dag

En eller två gånger i veckan

En eller två gånger i månaden

Aldrig eller nästan aldrig

2. Jag läser för att få reda på saker som jag vill lära mig.

Varje dag eller nästan varje dag

En eller två gånger i veckan

En eller två gånger i månaden

Aldrig eller nästan aldrig

Bilaga 3: Enkät om läsvanor

Namn:

Klass:

Ringa in det alternativ som du tycker passar bäst in på dig.

1. **Brukar du läsa någon dagstidning, hela eller delar av?**

Ja

Nej

2. **Om du svarat ja på 1, hur ofta läser du tidningen?**

Varje dag Ofta 1-2 ggr i veckan Sällan

3. **Hur ofta läser du skönlitteratur (romaner, noveller, serier)?**

Varje dag Ofta 1-2 ggr i veckan Sällan Aldrig

4. **Hur ofta läser du faktatexter (läroböcker, artiklar/reportage, självbiografier)?**

Varje dag Ofta 1-2 ggr i veckan Sällan Aldrig

5. **Hur många böcker läste du förra året?**

Inga alls 1-2 st 3-4 st 5 eller fler

6. **Vad tycker du om att läsa faktatexter?**

Tråkigt Helt okej Intressant Underhållande

7. **Vad tycker du om att läsa skönlitterära texter?**

Tråkigt Helt okej Intressant Underhållande

Bilaga 4: Enkät om självförtroende i läsning

Namn:

Klass:

Hur bra är du på att läsa? Kryssa för hur väl varje påstående stämmer in på dig.

1. **Det brukar gå bra för mig att läsa.**

Stämmer precis Stämmer ganska bra Stämmer inte så bra Stämmer inte alls

2. **Läsning är väldigt lätt för mig.**

Stämmer precis Stämmer ganska bra Stämmer inte så bra Stämmer inte alls

3. **Jag har problem att läsa berättelser med svåra ord.**

Stämmer precis Stämmer ganska bra Stämmer inte så bra Stämmer inte alls

4. **Läsning är svårare för mig än för många av mina klasskamrater.**

Stämmer precis Stämmer ganska bra Stämmer inte så bra Stämmer inte alls

5. **Läsning är det svåraste ämnet för mig.**

Stämmer precis Stämmer ganska bra Stämmer inte så bra Stämmer inte alls

6. **Jag är helt enkelt inte bra på att läsa.**

Stämmer precis Stämmer ganska bra Stämmer inte så bra Stämmer inte alls

Bilaga 5: Enkät efter avslutat moment om lässtrategier

Ringa in det svar som stämmer bäst överens med din upplevelse

1. Anser du att undervisningen i lässtrategier har varit lärorik?

Ja Nej

2. Anser du att undervisningen i lässtrategier kommer att underlätta din läsning av sakprosa?

Ja Nej

3. Tror du att du kommer att använda lässtrategier när du läser i framtiden?

Ja Nej

4. Upplever du att din läsning av sakprosatexter har blivit bättre under momentet?

Ja Nej

5. Har din inställning till att läsa sakprosa blivit mer positiv under momentet?

Ja Nej

6. Har ditt självförtroende kopplat till läsning av sakprosa blivit bättre under momentet?

Ja Nej

7. Vad tyckte du om texterna du läste under momentet om lässtrategier?

Intressanta	Tråkiga	Ingen åsikt
Lättlästa	Svåra	Ingen åsikt

Egen kommentar om texterna:

Bilaga 6: Text: Därför blir vi skräckslagna (förtest max 12 p)**Uppgift 1**

Vad har talängslan och rädsla för ormar gemensamt, enligt texten? **2p**

På vilket sätt läste du för att komma fram till det?

Uppgift 2

Vilken slutsats är rimlig att dra utifrån artikeln?

Ringa in det alternativ som bäst stämmer överens med texten. Fler inringade alternativ än ett gör svaret ogiltigt. **2 p**

- A. Att vara undergiven och att ha talängslan har delvis samma ursprung.
- B. Apor lär sig att bli undergivna genom modellinlärning.
- C. Sociala hierarkier är orsaken till att sociala fobier ökar.
- D. Talängslan kommer att minska i framtiden.

På vilket sätt läste du för att komma fram till det?

Uppgift 3

Din kompis har talängslan och ska hålla ett anförande inför klassen. Du vill hjälpa till genom att ge några råd från artikeln. **4 p**

- a) Nämn ett råd din kompis kan tänka på före anförandet.
- b) Nämn ett råd din kompis kan tänka på under anförandet.

a) _____

b) _____

På vilket sätt läste du för att komma fram till det?

Uppgift 4

Varför är det osannolikt att svimma när man håller tal, enligt Tomas Furmark? **2p**

På vilket sätt läste du för att komma fram till det?

Uppgift 5

Vilket av följande påståenden stämmer överens med texten.

Ringa in det alternativ som bäst stämmer överens med texten. Fler inringade alternativ än ett gör svaret ogiltigt.

Vilket av följande påståenden stämmer bäst överens med texten? **2 p**

- A. För 50 år sedan blev människor sannolikt mer begränsade av sin talängslan än idag.
- B. I det gamla bondesamhället kan talängslan ha varit mer utbredd än idag.
- C. För mycket länge sedan var talängslan troligen en fördelaktig egenskap.
- D. Talängslan ger kraftigare fysiska reaktioner idag jämfört med tidigare.

På vilket sätt läste du för att komma fram till det?

Bilaga 7: Text: Sopdykarna kan leva gott på vårt överflöd (eftertest max 12 p)**Uppgift 1**

I vilken stad har Elin Lindman gjort sina intervjuer? **2 p**

På vilket sätt läste du för att komma fram till det?

Uppgift 2

Om butiker slänger mindre mat blir det svårare att sopdyka. På vilka andra sätt kan butiker stoppa sopdykning, enligt texten? Nämn två sätt. **2 p**

På vilket sätt läste du för att komma fram till det?

Uppgift 3

Cecilia Lundqvist är kritisk till att mat slängs. Hur tycker hon att problemet ska lösas?

Ringa in det alternativ som bäst stämmer överens med texten. Fler inringade svar än ett gör svaret ogiltigt. **2 p**

- A. Genom att förändra butikers policy om vad som slängs.
- B. Genom att göra sopdykning lagligt.
- C. Genom att handlarna ska erbjuda kunderna det de vill ha.
- D. Genom att förändra sättet maten produceras på.

På vilket sätt läste du för att komma fram till det?

Uppgift 4

Vilken är den främsta anledningen till att bli frigan?

Ringa in det alternativ som bäst stämmer överens med texten. Fler inringade svar än ett gör svaret ogiltigt. **2 p**

- A. Det är spännande.
- B. Det är ett sätt att leva billigt.
- C. Det är modernt
- D. Det är en politisk handling

På vilket sätt läste du för att komma fram till det?

Uppgift 5

Författaren till reportaget är Elin Lindman, Även om författaren inte skriver ut sina egna åsikter i ämnet kan man som läsare ändå få uppfattningen att författaren är positiv till friganism, eftersom sopdykning framställs som något positivt i texten.

Granska texten och ge två exempel på hur författaren får fram den positiva bilden av sopdykning. **4 p**

På vilket sätt läste du för att komma fram till det?
