



MEDICINSKA FAKULTETEN

Lunds universitet

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi

Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund

**Läsförståelse – en studie i två delar:
Testkorrelation respektive undersökning av
läsförståelseförmågor genom en Think Aloud-metod**

**Nils Johannesson
Sandra Ahlgren
Helen Persson**

**Logopedutbildningen, 2011
Vetenskapligt arbete, 30 högskolepoäng**

Handledare: Åsa Wengelin och Eva Wigforss

SAMMANFATTNING

Läsförståelse är en komplex förmåga som har stor betydelse för delaktighet i dagens informationssamhälle. Det komplexa i läsförståelsen är att den är beroende av flera samtidiga processer, bl.a. avkodning, informationssökning och inferensgenerering (att läsa mellan raderna). Åtskilliga tidigare studier har funnit skillnader mellan starka och svaga läsare på så sätt att starka läsare genererar en större mängd inferenser än svaga. Vidare har forskning visat att elever med stark läsförståelse använder fler lässtrategier för att främja sin förståelse än vad elever med svag läsförståelse gör.

Med utgångspunkt i det ovan nämnda delades vår studie in i två delar: delstudie I och delstudie II. Syftet med delstudie I var att undersöka i vilken mån två vanliga läsförståelsetest korrelerar med varandra. Delstudie II syftade till att besvara frågan huruvida starka respektive relativt svaga läsare skiljer sig åt vad gäller användning av metakognitiva lässtrategier, generering av inferenser, identifiering av ord utifrån kontexten samt återberättande av en läst text. Delstudie II genomfördes med hjälp av en Think Aloud-metod.

Deltagarna i delstudie I bestod av 66 elever i årskurs fem. I delstudie II deltog åtta elever från delstudie I: fyra elever med stark prestation och fyra elever med prestation inom lägre delen av normalvariationen på ett av de standardiserade läsförståelsetesten.

I delstudie I framkom en signifikant, måttlig korrelation mellan läsförståelsetesten. Resultatet av delstudie II pekade på likheter mellan starka och relativt sett svagare läsare vad gäller genererandet av inferenser, ordidentifieringsförmåga samt användandet av metakognitiva lässtrategier. Däremot framkom skillnader mellan grupperna i fråga om återberättandeförmåga, motivation till läsning samt kunskap om narrativ berättelsestruktur.

Sökord: Läsförståelse, Lässtrategier, Inferenser, Ordidentifiering, Återberättande, Think Aloud, Läsförståelsetest.

1. INLEDNING	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	1
1.2 Etiska överväganden	2
2. BAKGRUND.....	2
2.1 Begreppet läsning.....	2
2.2 Läsförståelse.....	3
2.2.1 Utvecklingen av läsförståelse.....	3
2.2.2 Textgenre.....	4
2.2.3 Lässtrategier	4
2.2.4 Inferenser.....	6
2.2.5 Motivation	8
3. METOD	9
3.1 Metod delstudie I.....	9
3.1.1 Deltagare	9
3.1.2 Test.....	9
3.1.3 Testprocedur.....	10
3.1.4 Statistisk dataanalys	11
3.2 Metod delstudie II	11
3.2.1 Think Aloud	11
3.2.2 Deltagare	13
3.2.3 Test och material	13
3.2.4 Pilotstudie.....	14
3.2.5 Testprocedur.....	14
3.2.6 Dataanalys	14
4. RESULTAT	15
4.1 Resultat delstudie I.....	15
4.2 Resultat delstudie II.....	17
4.2.1 Övergripande lässtrategier.....	17
4.2.2 Inferenser.....	18
4.2.3 Ordidentifiering genom kontextuella ledtrådar.....	20
4.2.4 Återberättande	21
4.2.5 Kunskap om narrativ berättelsestruktur	22
4.2.6 Motivation	23
5. DISKUSSION.....	23
5.1 Diskussion delstudie I	23
5.1.1 Metoddiskussion.....	23
5.1.2 Materialdiskussion	23
5.1.3 Resultatdiskussion.....	24
5.2 Diskussion delstudie II.....	25
5.2.1 Metoddiskussion.....	25
5.2.2 Resultatdiskussion.....	26
6. SAMMANFATTANDE DISKUSSION.....	29
TACK.....	30
REFERENSER	31

BILAGOR

Bilaga 1. Informationsbrev till rektor och lärare.

Bilaga 2. Informationsbrev till föräldrar och elever.

Bilaga 3. TA-deltagarnas resultat i stanine på Ordkedjor samt DLS.

Bilaga 4. Vårt referat av P.O. Enquists *De tre grottornas berg*.

Bilaga 5. Instruktioner samt inledande frågor i TA-intervjun.

Bilaga 6. Intervjufrågorna 5-12 i TA-intervjun.

1. INLEDNING

Läsförståelse är en avgörande förmåga i dagens samhälle. En god läsförståelseförmåga krävs för att man ska kunna tillägna sig den kunskap som skolan ska förmedla, men förmågan är även viktig för att man till fullo ska kunna delta aktivt i arbetsliv och i kunskapssamhället i övrigt (Bråten, 2008a). Det är därför av stor vikt att undervisning som främjar läsförståelse får en framskjuten plats i skolan. För att man ska kunna utveckla undervisningen och vidta de åtgärder som krävs måste man kartlägga hur väl elever förstår vad de läser. En svårighet med att mäta läsförståelse består i förmågans komplexitet. För att få ut så mycket som möjligt av en text måste läsaren exempelvis kunna avkoda orden i texten, förstå ord och syntaktiska enheter, kunna använda kontextuella ledtrådar, ha bakgrundskunskap samt generera inferenser (Snow, 2003; Kintsch & Rawson, 2005). För att sedan kunna besvara frågor om en text krävs det dessutom att läsaren kan verbalisera sina tankar (Pettersson, 1988). Flervalsfrågor, som är vanliga i läsförståelsetest, ställer exempelvis inte alltid tillräckliga krav på läsförståelsen. De kräver ibland enbart att huvudord identifieras av läsaren (Snow, 2003) eller att läsaren gissar på ett av de tillgängliga alternativen (Klingner, 2004). För att kunna dra nytta av resultaten från ett läsförståelsetest behöver vi veta mer ingående vilka styrkor och svagheter elever har i fråga om läsförståelsens delkomponenter (Snow, 2003).

Man kan se oroande tendenser när det gäller läsförståelsen hos svenska skolbarn. Enligt Skolverkets rapport (Skolverket, 2010) fann den internationella organisationen PISA (Programme for International Student Assessment) 2009 i en internationell utvärdering av 15-åriga skolelevs läsförståelseförmåga, att andelen mycket lågpresterande elever i Sverige har ökat från 13 % år 2000 till 18 % år 2009. Vidare visade utvärderingen att variansen mellan olika skolor var högre än år 2000. Gapet mellan låg- och högpresterande skolor har alltså blivit större (Skolverket, 2010). Det ska dock nämnas att den statistiska metod som använts för PISA-undersökningens rankning mellan olika länder nyligen har ifrågasatts. Kritiken går ut på att beroende på vilken enskild uppgift man väljer att analysera kan ett lands resultatplacering variera kraftigt (Kreiner, 2011). Även fjärdeklassares läsförståelse har varit föremål för internationella jämförelser, närmare bestämt i studien PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), som genomfördes år 2001 och år 2006. I den första mätningen presterade svenska elever starkast bland de länder som deltog i studien. Vid den senare mätningen kunde man konstatera att flera länder hade gått om Sverige som nu var ett av sex länder där klara försämringar i läsförståelsen kunde påvisas (Skolverket, 2007).

När man närmar sig studier som PISA och PIRLS bör man förvisso betänka läsförståelseförmågans komplexitet och svårigheterna med att göra kvantitativa jämförelser av det här slaget. Men oavsett detta ska man ta svagheter i läsförståelse på allvar och sträva efter att arbetet med barns läsförståelse är så målinriktat och ändamålsenligt som möjligt. I detta arbete kan logopeden ha en viktig roll, inte minst i identifieringen av de elever som behöver särskilda åtgärder för att utveckla sin läsförståelse. Ju bredare perspektiv på förmågans beståndsdelar man har, desto större är sannolikheten att man lyckas i detta arbete.

1.1 Syfte och frågeställningar

Läsförståelse är en komplex förmåga som i sin helhet inte låter sig fångas med endast en testmetod. Då man kartlägger läsförståelsen hos skolelever bör man vara medveten om vad den metod man använder mäter och vad den inte mäter. Det finns endast ett fåtal svenska läsförståelsetest, och det är av vikt att man känner till hur valet mellan dessa styr vilka

slutsatser man kan dra utifrån testresultaten. Detta gäller oavsett om kartläggningen görs på klassnivå, exempelvis av en specialpedagog, eller vid en utredning av en enskild elev, exempelvis av en logoped. Denna uppsats, som tar utgångspunkt i läsförståelsens sammansatta karaktär, består av två delar och har därmed två olika syften. I den första delstudien avser vi att ställa två vanliga läsförståelsetest i relation till varandra genom att korrelera testresultat på dessa. Här utgår vi från frågeställningen:

- I vilken mån mäter dessa test samma förmågor?

I vår andra delstudie har vi för avsikt att undersöka metakognitiva lässtrategier, inferensförmåga, ordidentifieringsförmåga och återberättande hos elever vid genomförandet av läsförståelseuppgifter. Frågeställningen här är:

- Skiljer sig metakognitiva lässtrategier, inferensförmågor, ordidentifieringsförmåga och återberättande, och i så fall hur, mellan elever med stark respektive relativt svag prestation på ett standardiserat läsförståelsetest?

Studien har således såväl ett kvantitativt och produktorienterat som ett deskriptivt och processororienterat angreppssätt.

1.2 Etiska överväganden

Vår studie har godkänts av den etiska kommittén vid Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi, Institutionen för kliniska vetenskaper Lund, Lunds Universitet.

Informationsmaterial om studiens syfte och förfarande skickades ut till berörda rektorer och lärare (se bilaga 1) samt till målsmän och deltagare (se bilaga 2). Efter muntligt godkännande från rektorer och lärare, krävdes även skriftligt godkännande för deltagande i studien av både deltagare och deras målsmän. Deltagarna informerades även om att deltagande i studien var anonymt och frivilligt, samt att de när som helst kunde avbryta.

2. BAKGRUND

2.1 Begreppet läsning

Begreppet läsning kan definieras och betraktas på två olika sätt. Ett smalt synsätt menar att endast avkodningen i sig utgör aktiviteten läsning. Utgår man från ett bredare synsätt menar man att läsning innefattas av högre mentala processer, som att tänka, värdera, göra inferenser och resonera i förhållande till en text. Med en smalare definition ringar man in en mer avgränsad och enhetlig aktivitet som är mer specifikt knuten till det skrivna språket, till skillnad från de ovan nämnda mentala processer som är aktiva även när den språkliga kanalen är auditiv (Perfetti, 1986).

I denna studie utgår vi från läsning som ett fenomen bestående av både en teknisk del (avkodning) och en del som handlar om språklig förståelse. Fokus riktas dock tydligt mot den senare delen, dvs. mot faktorer som hänger samman med den innehållsliga aspekten av läsningen och då specifikt inferensgenerering och läsförståelsestrategier.

2.2 Läsförståelse

Läsförståelse består av flera olika samtidiga processer. Det första läsaren måste göra är att avkoda enskilda ord och få tillgång till deras betydelser i lexikonet, alltså förstå den bokstavliga betydelsen av ett ord (Cain, 2006; Bråten, 2008b). Flertalet studier har funnit ett positivt samband mellan ordförrådets storlek och läsförståelse (Cunningham & Stanovich, 1997; Oakhill, Cain & Bryant, 2003; Cain, Oakhill & Bryant, 2004). Därefter sker flera processer på högre mental nivå. Läsaren måste förstå den syntaktiska strukturen för varje mening, kunna integrera informationen från de olika meningarna, förstå anaforiska uttryck samt ha kunskap om textstruktur. Vidare är det viktigt att läsaren vet hur bakgrundkunskap kan plockas fram och fyllas i från långtidsminnet för att generera inferenser, dvs. läsa mellan raderna, samt hur kontexten kan användas för förståelsen av den exakta betydelsen av ord. Även den egna kontrollen av hur väl man har förstått det man läser, vilket är en del av metakognition, är central. Dessa förmågor är alla involverade i den bild en läsare skapar av den aktuella texten (den mentala modellen), genom att kontrollera att ny och gammal information stämmer överens med modellen, eller om denna behöver revideras (Cain m.fl., 2004; Cain, 2006). Arbetsminnet styr vår uppmärksamhet samt lagrar information tillfälligt (Baddeley, 2006) och påverkar därmed vår förmåga att klara av ovan nämnda högre mentala processer vilka är nödvändiga för att uppnå en korrekt mental modell över texten (Cain m.fl., 2004). Forskning har funnit en positiv korrelation mellan läsförståelse och arbetsminne (de Beni & Palladino, 2000; Cain m.fl., 2004).

De faktorer vi beskriver ovan är samtliga centrala för läsförståelsen. Det ska dock framhållas att dessa områden inte ska betraktas som isolerat verkande processer. Kintsch och Rawson (2005) betonar att textförståelse snarare handlar om att de olika processerna påverkar varandra i ett koordinerat system. De faktorer som beskrivs nedan är de som är centrala i vår studie. Vi gör alltså inte anspråk på att ge en heltäckande beskrivning av samtliga faktorer som påverkar läsförståelsen.

2.2.1 Utvecklingen av läsförståelse

Challs (1983) stadiemodell gällande barns läsutveckling utformades för snart trettio år sedan för den amerikanska skolan, och trots detta, samt att de amerikanska eleverna i allmänhet börjar grundskolan ett år tidigare än svenska elever, beskriver Challs modell läsningens olika faser väl och kan därför vara värd att belysa. Under de första två åren i skolan lär sig barnet att avkoda skriften (stadium 1, åk 1-2, 6-7 år enligt Chall). I nästa steg (stadium 2, åk 2-3, 7-8 år enligt Chall) automatiseras avkodningen och läsflytet ökar. Under stadium 3 (åk 4-9, 9-14 år enligt Chall) sker en stor förändring i barnets läsförmåga. Barnet läser inte längre för att lära sig att läsa, utan för att lära och inhämta ny kunskap. Avkodningen har nu blivit automatiserad och sker omedvetet, vilket innebär att uppmärksamheten kan riktas mer mot förståelseaspekten av läsningen. Barnets bakgrundkunskap och integrationen mellan denna och ny information blir allt viktigare för förståelsen av texten. Barnet börjar även successivt lära sig att analysera och reagera kritiskt på det lästa, vilket dock fortsätter att utvecklas under stadium 4 och 5, då barnet tillägnat sig mer kunskap om det han/hon läser. I dessa stadier utvecklas förståelseförmågan ytterligare, och läsaren lär sig att identifiera olika synsätt i en text, utveckla sin metakognitiva förmåga samt att integrera egna idéer med den lästa texten.

Cain m.fl. (2004) påpekar förhållandet mellan automatiserad avkodning och läsförståelse. Författarna såg att korrelationen mellan ordavkodning och läsförståelse var större när barnen var 8-9 år än när de var 10-11 år. Detta tyder på att de yngre barnen ännu inte har

automatiserat sin läsning och därför inte kan fokusera på förståelseaspekten i samma utsträckning som de äldre. Perfetti (1985) betonar vikten av en automatisering av avkodningen för att främja läsförståelsen. I *the verbal efficiency hypothesis*, förklarar han läsförståelsesvårigheter genom att betona relationen mellan läsförståelse och läsningens olika delprocesser t.ex. avkodning och aktivering av relevant bakgrundskunskap. Om någon av dessa delprocesser är otillräcklig kan läsförståelsen bli lidande. Centralt för hypotesen är att arbetsminnet har en begränsad kapacitet, där både delprocesserna och förståelse ska dela på de resurser som finns. När t.ex. avkodningen inte är automatiserad tar den upp mycket av arbetsminnets resurser, vilket lämnar mindre utrymme för läsförståelsen.

2.2.2 Textgenre

En form av bakgrundskunskap av vikt för att förstå det man läser är den kunskap som läsaren tillägnar sig om olika texters strukturella drag. Sådan kunskap hjälper läsaren att organisera och relatera händelser i texten (Vellutino, 2003; Cain m.fl., 2004), vilket kan gynna minnet och förståelsen (Cain m.fl., 2004) och göra förståelseprocessen snabb och effektiv (Westby, 2005). Läsare med stor erfarenhet av läsning av olika textgenrer kommer inte att organisera och närma sig olika texter på samma sätt, utan anpassar sitt sätt att angripa texten till varje specifik genre (Vellutino, 2003). Cain m.fl. (2004) såg i en longitudinell studie att barns läsförståelse av berättelser, från 8- till 11-årsåldern, var positivt relaterad till kunskap om narrativ textstruktur. I de tidigaste årskurserna ligger fokus på narrativa texter och även de facktexter som barnet möter är ofta uppbyggda med narrativ textstruktur (Westby, 2005), vilket har som syfte att underlätta barnens läsförståelse, då den narrativa textstrukturen redan är känd för barnet.

De narrativa texter barn möter är ofta lättare att förstå i jämförelse med facktexter, och detta har en rad olika anledningar. Innehållet i dessa texter liknar i hög grad de upplevelser barnet stöter på i sitt vardagliga liv (Graesser, Singer & Trabasso, 1994) vilket gör att barnet kan använda sig av top-down-processer för att skapa förståelse (Westby, 2005). Dessutom är textstrukturen konsekvent. Strukturmässigt inleds de ofta med en *bakgrund*, vilken introducerar karaktärer och omgivning. Denna följs av en *initierande händelse*, vilken karaktärerna därefter *reagerar* på genom att *skapa ett mål och en plan* för att kunna hantera händelsen (Westby, 2005). Karaktärerna måste därefter *försöka att uppnå detta mål* genom olika handlingar, vilka slutligen leder till någon form av *reaktion*. För att en narrativ text ska kunna återberättas på ett tydligt och sammanhängande sätt bör samtliga av dessa strukturella komponenter finnas med (Graesser, McNamara & Louwerse, 2003; Westby, 2005). Det huvudsakliga syftet med narrativa texter är att underhålla. Facktexter skiljer sig på en rad olika sätt från de narrativa, på det sättet att de t.ex. varierar i textstruktur beroende på vilken genre facktexten tillhör. Informationen som presenteras är dessutom ofta okänd för läsaren, vilket gör att förståelseprocessen oftare baseras på en bottom-up-process. Det huvudsakliga syftet med facktexter är att informera (Graesser m.fl., 2003; Vellutino, 2003; Westby, 2005).

2.2.3 Lässtrategier

Metakognition under läsning innebär att läsaren ska kunna bedöma sin egen förståelse (*self-appraisal*) samt kunna reglera sina lässtrategier för att uppnå önskat mål med läsningen (*self-management*). Båda förmågorna behövs för att läsaren ska utveckla god läsförståelse (Westby, 2005). Läsaren måste ta hänsyn till målet med läsningen, veta när och hur han/hon ska

hänvisa tillbaka till en text för att t.ex. svara på en fråga, veta när målet uppnåtts, bortse från det som är irrelevant och identifiera huvudidéer, kunna kontrollera om man förstått samt tillämpa lämpliga åtgärder om man inte förstått (Westby, 2005; Vidal-Abarca, Maná & Gil, 2010).

Vi utgår från Bråten (2008b) som definierar läsförståelsestrategier som:

”mentala aktiviteter som läsaren väljer att sätta i verket för att tillägna sig, ordna och fördjupa information från text samt för att övervaka och styra sin egen textförståelse.” (Bråten, 2008b, s. 69).

För att kunna ta till sig olika sorters texter måste man behärska olika typer av strategier, och målet är att dessa ska kunna tillämpas på nya texter och alltså inte vara bundna exempelvis till ett visst undervisningssammanhang eller utvalda texter. Läsaren måste då veta när, varför och hur olika strategier kan användas (Westlund, 2009). Kärnan i strategiskt tänkande är metakognition, där olika mentala verktyg används vid olika typer av läsning. Olika sorters kunskap (deklarativ, procedurell och situationsanpassad) är också nödvändig för att läsaren ska kunna läsa strategiskt och exempelvis kunna bedöma vilken, hur och när en specifik strategi ska tillämpas (Paris, Lipson & Wixson, 1983). Den vane läsaren karaktäriseras av flexibilitet ifråga om val av strategi – märker man att en viss strategi inte fungerar byter man till en strategi som i högre grad möter läsningens syfte (Bråten & Samuelstuen, 2004; Westlund, 2009).

Inom läsforskningen nämns åtskilliga typer av förståelsefrämjande strategier. Paris m.fl. (1983) och Paris (1991) ger exempel på en tämligen konkret nivå, såsom att ögna igenom texten, använda kontexten för att förstå okända ord, repetera när något är oklart, slå upp ord i ett uppslagsverk samt att vid behov be någon om hjälp, hänvisa till bilder, titel eller tidigare kunskap. Weinstein och Mayer (1986) utgår bl.a. från olika typer av förståelsestrategier vid läsning. En av dem benämns *minnesstrategi*, vilken går ut på att läsaren repeterar textens innehåll, t.ex. genom att ett och samma avsnitt läses flera gånger. En annan strategi kallar författarna för *övervakningsstrategi*, vars mål är att kontrollera och bedöma läsarens förståelse under läsningen. Läsaren kan utifrån denna kontrollfunktion reglera sina lässtrategier om brister i förståelsen uppdagas. Författarna menar att det i synnerhet är övervakningsstrategier som hänger samman med god läsförståelse.

Studier om lässtrategier

Lau (2006) undersökte lässtrategier hos fyra starka och fyra svaga läsare i 12-årsåldern. De grupper av strategier där signifikanta skillnader sågs mellan grupperna gällde aktiviteter som föregår själva läsningen (t.ex. titta på rubriken för att identifiera vad texten kan komma att handla om), identifiering och tolkning av huvudteman samt strategier för övervakning av sin läsning (t.ex. repetition av den del av texten man inte förstår eller användande av kontextuella ledtrådar för att härleda ett okänt ords betydelse). Dessa strategigrupper användes i större utsträckning av personerna med stark läsförståelse. Lau fann också att de starka läsarna använde flera olika strategier under läsprocessen för att underlätta sin förståelse. Några av de mest frekventa strategierna hos de goda läsarna var aktivering av tidigare kunskap och genererande av inferenser. De svaga läsarna var mer benägna att läsa ord för ord, utan att använda strategier. Starka läsare svarade direkt på läsförståelsefrågorna utan att titta tillbaka i texten. Genom att iaktta deltagarna konstaterade Lau att de svagare eleverna inte alltid använde de strategier som de sa sig använda, samtidigt som eleverna med god förståelse ibland använde sig av fler strategier än de var medvetna om att de använde.

Botsas och Padeliadu (2003) undersökte de metakognitiva lässtrategier som användes av elever med stark respektive svag läsförståelse. Med metakognitiva strategier syftar författarna på aktiviteter som att planera sin läsning, bedöma texten utifrån titeln, att kunna verbalisera sina strategier, att övervaka sin förståelse samt att styra och reglera sin prestation till det bättre. De fann att de starka läsarna använde signifikant fler metakognitiva lässtrategier i samband med lösning av läsförståelseuppgifter än den svaga gruppen.

Även om en aktiv användning av förståelsestrategier alltså hänger samman med god förståelse kan effekten av specifika strategier vara komplex. Man bör även som Paris m.fl. (1983) betona att målet med en strategi måste vara grundat hos läsaren för att denne ska kunna tillägna sig strategin på ett effektivt sätt.

2.2.4 Inferenser

För att till fullo förstå meningen av en text måste läsaren skapa en mental representation av den situation som texten syftar på. I denna mentala modell integreras det som uttryckligen står skrivet i en text med läsarens allmänna kunskap, och här finns representationer av människor, händelser, omgivningsbeskrivningar, vilka problem som ska lösas m.m. Om en text exempelvis handlar om en person på en flygplats kommer läsarens mentala modell att innehålla de centrala delarna av texten, men den kommer också att baseras på läsarens tidigare kunskap om flygplatser. När läsaren går vidare i texten guidar de mentala representationerna tolkningen av varje mening, vilka i sin tur kontinuerligt uppdaterar den mentala modellen (Singer, 1990).

Bakgrundskunskap består av deklarativ, procedur, interpersonell och situationsanpassad kunskap. Deklarativ kunskap innefattar den kunskap en person har inom olika domäner, exempelvis om hur en text är uppbyggd eller om svensk musik, medan procedurkunskap innehåller kunskap om hur olika aktiviteter eller handlingar går till, exempelvis hur man bakar chokladkaka eller hur man sammanfattar en text (Paris m.fl., 1983; Westby, 2005). Den interpersonella kunskapen berättar om vår kunskap om behov, motivation, attityder, känslor och värderingar (Westby, 2005) och den situationsanpassade kunskapen talar om för oss i vilka situationer olika sorters kunskap ska användas och varför (Paris m.fl., 1983; Westby, 2005). Bakgrundskunskap kan också delas in i generell kunskap inom diverse områden (exempelvis generell kunskap om cyklar), samt kunskap som den individuella läsaren tillägnat sig genom specifika individuella upplevelser, exempelvis läsarens egen upplevelse av att cykla (Graesser m.fl., 2003).

Att göra en inferens innebär att man tolkar något som inte är direkt uttalat, med andra ord att man besitter slutledningsförmåga och kan läsa mellan raderna (Paul, 2006; Elwér, 2009). När man genererar inferenser använder man sig av sin bakgrundskunskap för att konstruera en representation av meningars och texters betydelse (Hoover & Gough, 1990; Singer, 1990; Gough, Hoover & Peterson, 1996), och denna bakgrundskunskap finns lagrad i långtidsminnet (Cain, 2006). Kunskapen är strukturerad i ett nätverk av scheman, som vart och ett innehåller information om hur olika situationer och företeelser brukar vara (van Dijk & Kintsch, 1983; Strømsø, 2008). Dessa bakgrundskunskaper och scheman aktiveras genom en igenkänning av någon form av mönster som aktiveras av ord, fraser och andra enheter i texten och då skapas de kunskapsbaserade inferenser som behövs för att kunna få en

meningsfull behållning av texten (Kintsch, 1988). Dessa strukturer är viktiga delar som till största delen står för vår förmåga att kunna förklara, tolka, förstå och förutsäga vad som händer i en berättelse (Graesser m.fl., 1994).

Frågor som bygger på inferenser kräver en djupare förståelse än frågor som rör det bokstavliga innehållet. För att generera inferenser måste läsaren komplettera det lästa med bakgrundskunskap, medan frågor på det explicita innehållet kan besvaras på ett mer ytligt sätt genom att läsaren enbart söker efter informationen i texten (Cain m.fl., 2004). Huruvida läsare genererat inferenser under läsning kan mätas genom att be dem berätta om hur karaktärerna i texten kände sig under specifika tillfällen, varför karaktärer uppförde sig som de gjorde samt tala om karaktärernas mål med och motiv för sitt handlande. Man kan vidare stoppa läsningen och be läsaren predicera vad som kommer att ske härnäst (Paul, 2006).

Yuill och Oakhill (1991) för fram tre tänkbara förklaringar till skillnader i inferensförmåga mellan personer med stark respektive svag läsförståelse. De nämner: a) skillnader i allmänna kunskaper, b) skillnader i kunskap om när det är lämpligt att göra inferenser, c) bearbetningsbegränsningar (som alltså hämmar förmågan att integrera textinformation med tidigare kunskap). Cain, Oakhill, Barnes och Bryant (2001) nämner också att skillnader i inferensförmågan kan bero på minnesbegränsningar som gör att läsaren har svårt att återge alla viktiga drag i texten för att göra inferensen.

Förklarande inferenser och andra koherensinferenser

Förklarande inferenser förklarar orsakssamband mellan handlingar eller händelser (Graesser m.fl., 1994; Laing & Kamhi, 2002) genom att knyta samman påståenden i en text. De är ofta svar på varför-frågor (Laing & Kamhi, 2002), och baseras vanligtvis till större del på läsarens bakgrundskunskap än på själva texten (Magliano, Trabasso & Graesser, 1999). Förklarande inferenser tillhör gruppen koherensinferenser, vilka samtliga hjälper till att skapa sammanhang i en text genom att fylla i information som inte står explicit (Barnes, Dennis & Haefele-Kalvaitis, 1996), och genom att sammanfoga olika delar av texten (Cain m.fl., 2001). Lokal koherens innebär att närliggande meningar binds ihop (Graesser m.fl., 1994; Graesser m.fl., 2003; Catts & Kamhi, 2005), exempelvis genom att läsaren drar slutsatser om vilket tidigare substantiv ett pronomen syftar tillbaka på eller genom att dessa närliggande meningar på annat sätt sammanfogas. Om vi exempelvis läser meningarna *Tanden drogs ut smärtfritt. Tandläkaren använde en ny metod*, gör vi inferensen att det var tandläkaren som drog ut tanden, trots att det inte står att någon drog ut tanden i första meningen. Denna slutsats kommer vi fram till genom vår tidigare kunskap som säger oss att detta är ett jobb för en tandläkare (Singer, 1990). Vid global koherens skapar läsaren inferenser som identifierar textens överordnade mål eller tema (Graesser m.fl., 1994), genom att sammanfoga de mindre styckena till en större helhet (Graesser m.fl., 1994; Cain m.fl., 2001; Graesser m.fl., 2003) och relatera texten till omvärldskunskap (Catts & Kamhi, 2005).

Associativa och prediktiva inferenser

Associativa inferenser tillför praktisk information och gör generaliseringar om karaktärer, handlingar och händelser, men kan också specificera hur olika procedurer går till. Den prediktiva inferensen rör förutsägelser om framtida händelser utifrån vad som redan hänt i texten (Laing & Kamhi, 2002). Associativa och prediktiva inferenser tillhör båda gruppen elaborativa inferenser, vilka inte är nödvändiga för att uppnå sammanhang i texten men de tillför detaljer och berikar och utsmyckar därmed texten (van Dijk & Kintsch, 1983; Singer, 1990; Barnes m.fl., 1996; Cain m.fl., 2001). Van Dijk och Kintsch (1983) menar att de elaborativa inferenserna till större del baseras på bakgrundskunskap än på texten. Magliano

m.fl. (1999) betonar dock att den prediktiva inferensen är mer textbaserad än kunskapsbaserad, vilket innebär att den till stor del syftar tillbaka på den skrivna texten.

Logiska inferenser

De logiska inferenserna baseras på bestämda regler och är med nödvändighet följden av ett visst förhållande. Om vi exempelvis utgår från satsen ”Väskan finns i hallen och boken ligger i väskan”, kan vi dra den logiska slutsatsen att boken också finns i hallen (Singer, 1990).

Studier av inferensförmågan

Flera studier har undersökt inferensförmågan hos elever med stark respektive svag läsförståelse (Cain & Oakhill, 1999; Cain m.fl., 2001; Cain m.fl., 2004), och visat att elever med stark läsförståelse presterar bättre än elever med svag läsförståelse när det gäller inferensfrågor (både elaborativa inferenser och de som skapar koherens). Cain och Oakhill (1999) fann dock att de svaga läsarna presterade tämligen jämnt med de starka vad gäller koherensinferenser (som integrerar information inom texten), om de fick ha texten framför sig och även fick veta var i texten de skulle leta efter ledtrådar. Dock hade de svaga fortfarande svårt för att generera inferenser som till större del integrerar information i texten med bakgrundskunskap (trots att grupperna besatt samma bakgrundskunskap). Cain och Oakhill (1999) och Cain m.fl. (2004) menar att skillnaden mellan starka och svaga läsare skulle kunna kopplas till skillnader i strategier. Personer med stark läsförståelse övervakar möjligtvis sin förståelse mer regelbundet och upptäcker därmed när de behöver koppla bakgrundskunskap till texten för att fylla i outtalad information och därmed fylla i luckor i texten.

Caldwell och Leslie (2010) fann en negativ korrelation mellan antalet genererade associativa inferenser och poäng på läsförståelsetest vid facktext. Elever med många associativa inferenser kunde inte i lika hög grad svara på frågor som kräver att man minns specifik information i texten. Författarna tolkar detta som att denna typ av inferenser inte innehåller någon förklarande komponent, utan snarare gör tolkningen mer detaljerad. Orsak/verkanförhållanden är alltså frånvarande i dessa inferenser medan det i mångt och mycket är det som testas i förståelsefrågor.

2.2.5 Motivation

Inom motivationsforskning talas det om inre respektive yttre motivation. Inre motivation definieras som motivation att utföra en handling för intressets eller nöjets skull (Ryan & Deci, 2000), exempelvis att läsa för att erhålla information och lära sig något nytt (Wang & Guthrie, 2004). Yttre motivation däremot innebär att en person utför en handling för att uppnå ett mål som inte är kopplat till själva upplevelsen (Ryan & Deci, 2000), t.ex. att erhålla ett högt betyg eller att läsa för att man måste.

Wang och Guthrie (2004) menar att den inre motivationen (t.ex. nyfikenhet) gällande läsning gör att läsarens intresse att förstå texten ökar. De påpekar också att det möjligtvis kan vara så att inre motiverade läsare läser mer och därmed utvecklar bättre läsförståelse än elever utan inre motivation. När fokus på själva texten försvinner (som kan vara fallet för elever med yttre motivation) så kan läsförståelsen reduceras då brist på fokus leder till ineffektiva lässtrategier och genererandet av bristfälliga inferenser.

Flertalet forskare har i studier funnit att högpresterande och lågpresterande elever skiljer sig åt ifråga om inre och yttre motivation. Högpresterande (som presterar bättre vad gäller

läsförståelse) besitter högre grad av inre motivation för läsning än elever med lägre läsprestation (Sweet, Guthrie & Ng, 1998; Wang & Guthrie, 2004; Lau, 2006). Logan, Medford och Hughes (2011) visade dock att inre motivation även förekommer bland svaga läsare. De fann att inom en grupp av elever mellan 9 och 11 år med svag läsförståelse korrelerar inre motivation positivt med läsförståelse. Ett samband påvisades även mellan inre motivation och läsförståelsens ökning efter nio månader. Påverkan på förståelseutvecklingen över tid förklarar författarna med att motiverade elever ägnar mer tid och energi åt att försöka förstå texter, vilket i sig ger effekt i det långa loppet.

3. METOD

3.1 Metod delstudie I

Syftet med delstudie I är att ta reda på i vilken mån två vanligt förekommande läsförståelsetest – DLS och SL40 – mäter samma förmågor. Detta avser vi att åstadkomma genom att korrelera testresultat på dessa två test. Genom korrelationer med olika delförmågor försöker vi även, i viss utsträckning, ta reda på vad testen mäter. De förmågor vi här utgår från är inferensförmåga, förmåga till direkt informationssökning, ordförståelse och ordavkodningsförmåga. Avkodningsförmågans inverkan på läsförståelsen framstår som intressant att undersöka med tanke på att en automatisering av denna förmåga anses hänga samman med en ökad uppmärksamhet på förståelseaspekten av läsningen (se avsnitt 2.2.1).

3.1.1 Deltagare

I denna studie deltog 66 elever i åk 5 från fyra skolor i Skåne och Halland. På de skolor som visat intresse för att delta i studien delades sammanlagt 118 informations- och medgivandebrev ut till elever och föräldrar (se bilaga 2). Härav lämnades 79 svarsblanketter tillbaka med föräldrars godkännande om barnets deltagande i studien. Totalt 71 elever påbörjade sedan studien, och bland dessa valde sedan 5 elever att avbryta sin medverkan. De 66 elever som deltog var de som fullföljde hela testningen.

Då vi ville att deltagarna skulle ha uppnått en viss vana för längre och mer avancerade texter samt förmåga att uppfatta och resonera kring dessa koncentrerade vi oss på årskurs fem (se avsnitt 2.2.1). Inga exklusionskriterier användes för deltagande i klasstesterna, med andra ord inkluderades såväl lässvaga som flerspråkiga elever i studien.

3.1.2 Test

Läskedjor

För att mäta elevernas avkodning använde vi deltestet Ordkedjor ur Läskedjor (Jacobsson, 2001). Detta är ett standardiserat bedömningsmaterial som kan användas i helklass eller individuellt och ger en uppfattning om elevernas avkodningsförmåga. Testet, som används för årskurs fyra till nio samt första året i gymnasiet, består av deltesten Tecken-, Ord- och Meningskedjor. Teckenkedjor ger en uppfattning om elevens visuo-motoriska förmåga och ställer inga krav på elevens läsförmåga. Deltestet ordkedjor ger oss en uppfattning om elevens skicklighet att avkoda separata ord. Det sista deltestet Meningskedjor testar, förutom avkodning, även elevens semantiska och syntaktiska processande under läsning.

För att följa den anvisade proceduren fick deltagarna göra deltestet Teckenkedjor före Ordkedjor. Detta moment innebar en kontroll av att alla hade förstått hur de skulle gå tillväga, men resultatet användes inte i studien. Deltestet Meningskedjor uteslöts från vår studie då resultatet på detta deltest inte skulle användas för att kontrollera elevernas avkodning. Tidsbegränsningen för respektive deltest är två minuter, exklusive instruktioner.

SL40

Meningsläsningsprov SL40 (Hellquist, Magnusson & Naucclér, 1997) är ett testmaterial som används för att bedöma elevers läsförståelseförmåga på meningsnivå. Det är standardiserat för årskurs tre till fem och bedömningen kan göras antingen individuellt eller i grupp. Testmaterialets uppgifter innefattar meningar med varierande och progredierande svårighetsgrad vad gäller struktur och längd. Till varje mening hör fem bilder, där en av bilderna passar till påståendet i meningen och eleven ska då markera denna bild. Förutom att en bedömning sker av antal korrekta svar, bedöms också elevens lästid. Genom att ha tidsintervaller på fem och tio minuter då eleverna byter färg på pennan, kan man se eventuella förändringar i elevernas sätt att svara – både gällande tempo och antal rätta svar. Denna bedömningsaspekt har vi dock valt att utesluta i vår studie. Tiden är begränsad till femton minuter.

DLS

DLS, Diagnostiska läs- och skrivprov, (Järpsten & Taube, 2010) är standardiserat för skolår 4 till 6 och utgörs av ett antal diagnostiska läs- och skrivtest, varav DLS – Läsförståelse har använts i denna studie. Testet består av fyra skönlitterära texter, med sammanlagt 44 tillhörande uppgifter, där de två första texterna utgör provdel I och de två sista texterna utgör provdel II. Uppgifterna är av skiftande karaktär och tar fasta på detaljer i texten, betydelsen hos ord och uttryck, ordningsföljden mellan delhändelser samt samband som bygger på en syntes av olika delar av texten. Merparten av frågorna besvaras genom att välja ett av fyra svarsalternativ. Vidare förekommer tre öppna frågor, där man alltså själv skriver ett svar. Slutligen utgörs två uppgifter av fyra påståenden vilka ska placeras i kronologisk ordning i enlighet med förloppet i texten. Testet administreras vid två tillfällen à 30 minuter, exklusive instruktioner och övningsuppgifter.

Frågorna till DLS – Läsförståelse tar som nämnts fasta på olika typer av förmågor, vilket möjliggör en kvalitativ analys av resultatet. Testkonstruktörerna utgår från att tre olika strategier krävs, och dessa delas in i kategorierna *informationssökning*, *tolkning* och *ordförståelse*. För frågorna som kräver informationssökning står svaret mer eller mindre explicit att finna i texten. Frågorna som hänförs till tolkning kräver att läsaren drar slutsatser, antingen på en övergripande nivå (t.ex. *Vad handlar texten om?*) eller ifråga om specifika samband i berättelsen. Hit hör också de frågor som handlar om ordningsföljd mellan delhändelser. Uppgifterna som hör till kategorin ordförståelse efterfrågar betydelsen hos ord och fraser. Dessa frågor kan med hjälp av en viss slutledningsförmåga besvaras utifrån kontexten, varför de skulle kunna betraktas som en undergrupp i kategorin tolkning. Om man känner till de aktuella ordens och frasernas betydelse sedan tidigare krävs däremot ingen tolkningsstrategi, och i ett sådant fall testas snarare ren ordförståelse.

3.1.3 Testprocedur

Testningen genomfördes i helklass i elevernas klassrum vid ett eller två lektionstillfällen,

beroende på vilket alternativ som läraren ansåg lämpligast. I de fall som undersökningen delades upp på två tillfällen bestod varje tillfälle av ca en timme. I de fall som testningen genomfördes vid ett tillfälle så bestod det tillfället av ca två timmar, inklusive en kortare rast efter ungefär halva tiden. De elever i klassen som inte deltog i studien tilldelades uppgifter från sin lärare utanför klassrummet.

När vi presenterat syftet med vårt arbete inleddes testningen med Läskedjor, där vi valde att använda deltesten Tecken- och Ordkedjor. Därefter fick eleverna utföra DLS – Läsförståelse del I innan det hölls en kortare paus. Om testningen delades upp på två tillfällen, avslutades första tillfället efter denna DLS-testning. Efter pausen, eller vid tillfälle två, fortsatte klassen med DLS – Läsförståelse del II för att slutligen utföra uppgifterna i SL40. Samtliga test genomfördes skriftligt och individuellt.

3.1.4 Statistisk dataanalys

För statistiska beräkningar användes programmet IBM SPSS Statistics version 19. Samtliga samband analyserades med Spearman's rho. Icke-parametrisk statistik användes då en takeffekt förelåg i SL40 samt i underkategorierna *informationssökning* och *ordförståelse* i DLS.

3.2 Metod delstudie II

Syftet med delstudie II är att ta reda på om metakognitiva lässtrategier, inferensförmåga, ordidentifieringsförmåga och återberättande skiljer sig, och i så fall hur, mellan elever med stark respektive relativt svag prestation på ett standardiserat läsförståelsetest. Detta undersöks med hjälp av en Think Aloud-metod, vilken vi genomför genom att låta eleverna läsa en narrativ text, muntligt svara på frågor om denna och härutöver rapportera om sina tankar ifråga om texten. Valet av Think Aloud som metod baseras på dess goda förutsättningar att ge insikt i deltagarnas kognitiva processer.

3.2.1 Think Aloud

Think Aloud (TA) är en metod som innebär att man ber en testperson att verbalisera sina tankar under tiden denne försöker lösa ett problem. På detta sätt får man insikt i personers kognitiva processer (Ericsson & Simon, 1987; Ericsson & Simon, 1993; van Sommeren, Barnard & Sandberg, 1994; Afflerbach, 2000; Fox, Ericsson & Best, 2011) samt hur de kontrollerar sin förståelse (Westby, 2005), vilket man inte kan få om man enbart studerar slutresultatet av en uppgift (van Sommeren m.fl., 1994). Med hjälp av TA kan man studera skillnader mellan personer gällande hur de läser, tänker och resonerar när de löser en uppgift, svårighetsgraden på uppgifter och olika instruktioners påverkan på problemlösandet (van Sommeren m.fl., 1994; Afflerbach, 2000).

TA har sina rötter i psykologisk forskning och utvecklades från den äldre introspektionsmetoden (van Sommeren m.fl., 1994). Förespråkarna för denna metod menar att det är möjligt att ta del av personers tankeprocesser, genom att låta dem själva rapportera om vad och hur de tänker (Færch & Kasper, 1987; van Sommeren m.fl., 1994). Det finns olika sätt att använda introspektionsmetoden. Deltagaren kan rapportera om sina tankar under

uppgiftens gång, direkt efter uppgiftens avslutande eller mer fördröjt. Vidare kan verbaliseringarna antingen vara självinitierade, närhelst deltagaren önskar, eller specifikt efterfrågade av testledaren (Færch & Kasper, 1987).

Utifrån introspektionsmetoden finns förgreningar som studerar tankeprocesser på något olika sätt. Vissa forskare menar att den renodlade *TA-metoden* innebär att deltagarna får verbalisera sina tankar under tiden de utför en uppgift, och att detta sker utan att testledaren avbryter med frågor som kan störa tankeprocessen (Ericsson & Simon, 1993; van Sommeren m.fl., 1994; Fox m.fl., 2011). Däremot kan man, som tillägg till det renodlade TA, även be deltagarna att förklara hur de tänker (Ericsson & Simon, 1987 och 1993). I den *retrospektiva metoden* får deltagarna först slutföra en uppgift, för att sedan besvara frågor om hur de gick tillväga (Ericsson & Simon, 1987; Færch & Kasper, 1987; van Sommeren m.fl., 1994). En vanlig procedur är att bryta ner uppgiften i små delar och låta en retrospektiv rapport följa varje del. När det gäller test av läsförståelse kan detta innebära att man läser några meningar i taget och därefter verbaliserar sina tankar (Ericsson & Simon, 1987). Samtidiga verbaliseringar innebär att personens tankar finns tillgängliga i arbetsminnet när de rapporteras. Vid retrospektiv metod beror personens svar åtminstone delvis på vilka tankar under problemlösningsfasen som hunnit integrerats i långtidsminnet. I praktiken är gränserna mellan samtidig och retrospektiv verbalisering dock flytande. Om en samtidig verbalisering är mycket omfattande kan den delvis övergå i en retrospektiv verbalisering, och en sådan glidning kan även hänga samman med uppgiftens utformning (Afflerbach, 2000).

Paris (1991) har utvecklat en form av TA-metod som han kallar *think-along passage*. Denna tar fasta på fem övergripande aktiviteter under läsning, nämligen att identifiera huvudinnehållet i en text, förutse händelser, förstå ord utifrån kontexten, generera inferenser och att sammanfatta texten. I denna metod kontrolleras deltagarens kunskap på dessa områden med hjälp av en inledande läsförståelsefråga som följs av metakognitiva frågor, vilka efterfrågar deltagarens strategianvändning. Dessa frågor tar fasta på hur deltagaren löser uppgiften och om denne vet hur man kan ta reda på ett svar, i de fall man har svårt för att besvara läsförståelsefrågan. På så vis försöker man studera såväl de faktiska strategierna som de rapporterade lösningsstrategierna.

När man jämför resultat från olika TA-studier bör man vara uppmärksam på den exakta utformningen av uppgifterna. Detta kan illustreras av ett exempel från Caldwell och Leslie (2010). De nämner att i vilken mån läsare använder associativa inferenser vid TA-läsning kan hänga samman med en så trivial faktor som hur ofta man stoppar läsaren. I förlängningen av detta kan man tänka sig att om läsaren instrueras att tänka högt exempelvis efter varje mening, istället för efter ett stycke text, så ökar sannolikt andelen associativa inferenser.

Paris (1991) och Fox m.fl. (2011) menar att TA är den metod som lämpar sig bäst för att studera tankeprocesser. En fördel med TA, om man låter deltagaren ha texten framför sig vid lösandet av uppgifterna, är att produktionskraven reduceras i förhållande till om deltagaren istället hade återgett sina tankar retrospektivt. Om det senare hade varit fallet hade långtidsminnet påverkat svaren på frågorna, eftersom de rapporterade kognitiva processerna redan är avslutade, vilket hade kunnat leda till en inkomplett återgivning av tankar och strategier (Ericsson & Simon, 1993; Caldwell & Leslie, 2010).

Som Lau (2006) nämner har TA-metoden också vissa begränsningar som bör betänkas vid tolkning av resultat. Till exempel är metoden i hög grad uppgiftsspecifik, närmare bestämt påverkad av den specifika texten och de specifika uppgifterna. Om man i en TA-studie noterar

att deltagarna använder vissa strategier men inte andra, är det svårt att uttala sig om huruvida icke utnyttjade strategier är okända för dem. Det skulle kunna vara så att texten och uppgifterna begränsar behovet eller nyttan av dessa strategier. Van Sommeren m.fl. (1994) och Lau (2006) nämner också det potentiella problemet att TA-intervjuer ställer krav på en expressiv, verbal förmåga, samtidigt som det grundläggande syftet är att undersöka impressiva förmågor. Det är alltså svårt att avgöra huruvida resultatet beror på bristande verbal förmåga eller på kognitiva processer. Man skulle kunna tänka sig att en möjlig nackdel med att rapportera sina tankar är att det kan leda till att man arbetar annorlunda än vad man brukar, dvs. när man arbetar tyst. Fox m.fl. (2011) däremot, fann i sin metaanalys av studier som använt TA som metod, att metoden inte påverkar en persons prestation på olika kognitiva uppgifter. Det ska då nämnas att författarna fokuserade på uppgifter där deltagarna enbart ombads att högt verbalisera sina tankar, alltså inte att förklara hur de tänker. Om deltagarna istället ombads förklara hur de tänkt när de löst en kognitiv uppgift, ökade deras prestation jämfört med om de inte tänkte högt eller om de löste uppgiften vid enbart verbalisering.

3.2.2 Deltagare

Resultaten från delstudie I sammanställdes, och därefter valdes åtta elever ut för vidare kvalitativ intervju med TA-metod. Urvalet till denna deskriptiva del av studien styrdes av resultaten på DLS (se avsnitt 3.1.2), där fyra högpresterande och fyra elever inom nedre delen av normalvariationen fick genomföra intervjun. Av de fyra högpresterande eleverna hamnade två på stanine åtta och två på stanine nio. Variationen beror på att en homogen högpresterande grupp inte fanns att tillgå. Vi kommer i fortsättningen att kalla dessa elever för starka. De fyra normalpresterande hamnade samtliga på stanine fyra. Denna grupp kommer vi i fortsättningen att kalla för svaga normalläsare. Vi avsåg att intervjua elever under normalvariationen, men då denna grupp i inledningsskedet var för liten valde vi att istället intervjua elever på stanine fyra då dessa utgjorde en tillräckligt stor grupp. Eftersom våra svaga normalläsare ligger inom normalvariationen är vi medvetna om att dessa inte helt går att jämföra med de svaga eleverna i de studier som presenteras i bakgrunden, då de senare befinner sig under normalvariationen.

En restriktion för att de normalpresterande eleverna skulle få delta i TA-intervjun var att de skulle prestera minst inom normalvariationen vad gäller avkodning. Anledningen var att den lägre läsförståelseförmågan inte skulle härstamma från avkodningssvårigheter, och därmed avsåg vi att få ett renare mått på läsförståelsen och de läsförståelsestrategier barnen använde. Härigenom kunde vi utesluta avkodningsproblem som den primära orsaken till den relativt svaga läsförståelseprestationen hos de svaga normalläsarna. Bland de starka eleverna ansågs denna restriktion inte nödvändig. Vi önskade dessutom att de elever som togs ut för TA-intervjun skulle ha gått hela sin grundskoletid i svensk skola, för att därigenom ha fått möjlighet att tillägna sig det svenska språket väl. Samtliga deltagares resultat i stanine på Ordkedjor samt DLS presenteras i bilaga 3.

3.2.3 Test och material

För TA-intervjun användes en narrativ text (se avsnitt 2.2.2), vilken hämtades, med tillstånd, från Skolverkets nationella prov i svenska för årskurs fem, vårterminen 2005 och 2006. Texten är ett utdrag på tre sidor från Per Olov Enquists *De tre grottornas berg* (2003, sid 46-53). Fördelen med att använda denna text från de nationella proven är att den redan är utprovad på ett stort antal elever i årskurs fem. För att öka förståelsen av vår dataanalys finns

ett referat av texten som bilaga (se bilaga 4). Vid utformningen av TA-protokollen utgick vi huvudsakligen från Paris think-along passage (1991, se avsnitt 3.2.1). I enlighet med hans indelning konstruerade vi frågor som tog fasta på fem övergripande aktiviteter, nämligen att: identifiera huvudinnehållet, förutse händelser, förstå ord utifrån kontexten, generera inferenser samt att sammanfatta texten med åhöraren i åtanke. Hälften av frågorna hämtades från det tidigare nämnda nationella provet. Från Paris (1991) och Paul (2006) hämtade vi inledande frågor som ställdes innan eleverna började läsa texten (se bilaga 5). Dessa frågor tog fasta på övergripande lästrategier (se avsnitt 2.2.3) ifråga om hur texten skulle angripas för att de senare textbaserade uppgiftsfrågorna skulle kunna besvaras. Eleverna fick här också predicera textens huvudtema och ta ställning till huruvida samtliga svar kunde hittas i texten. De textbaserade frågorna tog fasta på inferensgenerering (se avsnitt 2.2.4), återberättande av texten samt kontextuell härledning av ett ords betydelse. I samband med att eleverna besvarade dessa frågor bad vi dem verbalisera de strategier de använde när de kom fram till sina svar (för en överblick över frågorna, se bilaga 6).

3.2.4 Pilotstudie

En pilotstudie utfördes med syfte att utvärdera instruktionerna och frågorna till TA-intervjun samt för att få en uppfattning om intervjuns tidsåtgång. För detta ändamål rekryterades en pojke i årskurs fem från författarnas bekantskapskrets. Avsikten var initialt att pilottesta fler barn i årskurs fem, men då det inte fanns fler barn i önskad ålder att tillgå testades metoden även på två pojkar i årskurs åtta. Efter pilotstudien reviderades formuleringarna på några av frågorna så att de förtydligades. Tidsåtgången för TA-intervjun bedömdes efter pilotstudien till maximalt 40 minuter.

3.2.5 Testprocedur

Den kvalitativa intervjun genomfördes individuellt i enskilda rum på de aktuella skolorna. Efter instruktioner från testledaren, där syftet med studien inkluderades (se bilaga 5), fick eleven besvara de inledande frågorna. Därefter fick eleven läsa en del av texten och sedan muntligt svara på muntligt ställda frågor tillhörande denna del. I detta moment, liksom under den återstående delen av testproceduren, hade eleven även tillgång till texten och frågorna i skriftlig form. Eleven fortsatte sedan att läsa den återstående texten, för att slutligen besvara de sista frågorna på samma sätt som tidigare. Hela intervjun dokumenterades med ljudinspelning för att sedan kunna transkriberas och analyseras.

3.2.6 Dataanalys

Inferenser och lässtrategier

När vi analyserade deltagarnas svar utgick vi från Paris (1991) modell (se avsnitt 3.2.1) vilken vi sedan utvecklade med ytterligare lässtrategier och inferenser som beskrivs i avsnitt 2.2.3 och 2.2.4. De kategorier som vi utgick från vid vår analys var: övergripande lässtrategier, förklarande, prediktiva, associativa samt logiska inferenser, kontextuella ledtrådar och återberättande. Utifrån våra resultat tillkom senare analys av kunskap om narrativ berättelsestruktur samt motivation. När vi analyserade deltagarnas svar visste vi vilka elever som var svaga normalläsare och vilka som var starka. Vi var medvetna om att denna kunskap kunde påverka vår bedömning, och därför analyserade vi gemensamt samtliga elever.

Återberättande

När vi analyserade elevernas återberättande av texten tog vi hänsyn till en vanlig narrativ textstruktur (se avsnitt 2.2.2). Bakgrunden bedöms utifrån två parametrar, nämligen om den är fullständig eller ofullständig, samt om den är utvecklad eller outvecklad. Den fullständiga bakgrunden presenterar både karaktärer och omgivning. Den ofullständiga bakgrunden utesluter antingen karaktärer eller omgivning, eller båda, i återberättandet. En utvecklad bakgrund presenterar karaktärer och omgivning tydligt och de viktiga karaktärerna presenteras grundligare. En outvecklad bakgrund presenterar däremot karaktärer och omgivning på ett ytligt sätt, och lägger ingen större vikt på huvudkaraktärerna. Som huvudhändelse (initierande händelse, se avsnitt 2.2.2) räknar vi björnens inträde i berättelsen samt dess oro kopplat till tjuvskyttar. Till bihändelsen räknas diskussionen om cykeln och tallen. Reaktionen syftar på reaktionerna hos karaktärerna som uppstår till följd av huvud- och bihändelserna. Till planen räknar vi att karaktärerna bestämmer sig för att gå hem och diskutera den besvärliga situationen. Eftersom texten slutar efter att planen introducerats har vi inte kunnat analysera det som vanligtvis avslutar en narrativ textstruktur, nämligen karaktärernas försök att uppnå målet respektive deras slutliga reaktion.

Vidare analyserades huruvida återberättandet innefattade en temporal aspekt (med signalord som ”sen” och ”då”) eller ett orsakssamband (med signalord som ”för att” och ”så att”) (Westby, 2005). Hänsyn togs även till om deltagaren återgav överflödigt information (Paul, 2006). Med överflödigt information menar vi återberättad information som inte direkt går att relatera till bakgrunden, huvud- eller bihändelserna eller planen. Slutligen analyserades även huruvida tvetydiga referenser förekom, såsom att ett pronomen inte länkas till en specifik karaktär eller händelse.

4. RESULTAT

4.1 Resultat delstudie I

Tabell 1 visar deskriptiva data för samtliga 66 deltagare.

Tabell 1. Min- och maxvärde, medelvärde och standardavvikelse. Resultaten gäller SL40, DLS (råpoäng), DLS st. (stanine), underkategorierna DLS informationssökning, DLS tolkning, DLS ordförståelse, Ordkedjor (råpoäng), Ordkedjor st. (stanine).

	N	Min	Max	Medel	Std.
SL40	66	9	40	36,74	5,407
DLS	66	5	46	31,95	9,156
DLS st.	66	1	9	4,18	1,929
DLS info	66	2	17	12,47	3,574
DLS tolk.	66	3	25	17,02	5,325
DLS ord	66	0	4	2,47	1,140
Ordk.	66	7	30	17,38	4,845
Ordk. st.	66	1	8	3,70	1,509

I förhållande till standardiseringarna noterar vi vad gäller DLS att gruppen ligger något under standardiseringsgruppen, där vår grupps medelvärde är st. 4,18. På Ordkedjor ligger gruppen

påtagligt under (st. 3,70).

Hos tolv elever förelåg takeffekt på SL40, vilket innebär att de fick alla rätt på detta test. Vad som är värt att nämna är att trots att dessa tolv elever uppnådde takeffekt på SL40, så hamnade några av dem så lågt som på stanine 2 och 3 i DLS. Detta visar att ett mycket starkt resultat på det ena läsförståelsetestet inte förutsätter ett lika bra resultat på det andra testet.

I tabell 2 redovisas korrelationer mellan resultaten i de använda testen för samtliga 66 deltagare.

Tabell 2. Korrelationer i gruppen (n = 66) mellan resultaten i de båda läsförståelsetesten SL40 och DLS (inklusive underkategorier) respektive mellan läsförståelsetesten och ordavkodningstestet Ordkedjor.

	DLS	DLS info	DLS tolkn.	DLS ord	Ordkedj.
SL40	0,528***	0,491***	0,461***	0,444***	0,397**
DLS		0,895***	0,956***	0,550***	0,408**
DLS info			0,783***	0,353**	0,387**
DLS tolkn.				0,439***	0,397**
DLS ord					0,236

** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$

Som framgår ur tabell 2 föreligger en måttlig, signifikant korrelation mellan resultaten på SL40 och DLS, där $r(66) = 0,528$, $p < 0,001$. Om man däremot använder parametrisk statistik (Pearsons r) på en grupp där eleverna med takeffekt (på SL40 och DLS *informationssökning*) filtrerats bort framkommer ett något starkare samband, som dock fortfarande får anses vara måttligt: $r(49) = 0,588$, $p < 0,001$. Resultaten på SL40 i totalgruppen korrelerar vidare signifikant, måttligt med resultaten på underkategorierna *informationssökning*: $r(66) = 0,491$, $p < 0,001$, *tolkning*: $r(66) = 0,461$, $p < 0,001$, respektive *ordförståelse*: $r(66) = 0,444$, $p < 0,001$. Vi kan dessutom konstatera att resultaten på de båda läsförståelsetesten företer signifikanta samband med resultaten på Ordkedjor. För korrelationen mellan SL40 och Ordkedjor gäller $r(66) = 0,397$, $p = 0,001$ och för DLS och Ordkedjor $r(66) = 0,408$, $p = 0,001$. Dessa korrelationer är således tämligen jämnstarka. Det kan dock nämnas att vid en korrelation med parametrisk statistik i gruppen utan eleverna med takeffekt framkommer en viss skillnad i korrelationernas styrka. För sambandet mellan Ordkedjor och SL40 gäller $r(49) = 0,409$, $p = 0,004$ och för Ordkedjor och DLS $r(49) = 0,556$, $p < 0,001$.

I tabellen framstår vidare sambanden mellan totalresultatet på DLS och underkategorierna DLS *informationssökning* ($r(66) = 0,895$, $p < 0,001$) respektive *tolkning* ($r(66) = 0,956$, $p < 0,001$) som mycket starka, medan totalresultatets korrelation med resultatet på *ordförståelse* ($r(66) = 0,550$, $p < 0,001$) snarare är måttligt. Man ska dock ha i åtanke att de två första kategorierna ger 17 respektive 26 poäng, medan den tredje kategorin ger maximalt 4 poäng. Fördelningen mellan kategorierna är med andra ord sned, vilket givetvis påverkar styrkan i korrelationerna. Vi ser även en svag, signifikant korrelation mellan Ordkedjor och DLS *tolkning* ($r(66) = 0,397$, $p < 0,01$) samt mellan Ordkedjor och DLS *informationssökning* ($r(66)$

= 0.387, $p < 0.01$). Avslutningsvis konstateras att den enda korrelation som inte är signifikant i vår studie är den mellan Ordkedjor och DLS *ordförståelse*, där $r(66) = 0,236$, $p = 0,057$.

4.2 Resultat delstudie II

Instruktioner och intervjufrågor presenteras i bilaga 5 och 6. I resultatredovisningen benämns de starka läsarna som ST1-ST4, och de svaga normalläsarna som SN1-SN4.

4.2.1 Övergripande lässtrategier

Lässtrategier definieras som mentala strategier vilka läsaren aktivt väljer att använda för att på så sätt tillägna sig, ordna och fördjupa information från en text, men också för att övervaka och styra sin egen förståelse (se avsnitt 2.2.3).

Tabell 3. Elevernas svar på lässtrategifrågorna. Hur elevernas svar kodats förklaras under tabellen.

	ST 1	ST2	ST3	ST4	SN1	SN2	SN3	SN4
Fråga 1	A, B	C	B	B	A, D	A, B, C	A, B	A, B
Fråga 2	E	F, G	F, G	H	E	I	I ¹ , G	H
Fråga 3	F, G, J	J, K	J,K,L,M	M, N	J	J	J,K,L,M	J
Fråga 4	O ²	P	P ⁴	P ⁴	P, Q	P	O ³	O ⁴

Fråga 1: **A** = scannar av inledningen, **B** = tittar på rubriken, **C** = tittar på en eller flera bilder, **D** = tittar i frågeformuläret.

Fråga 2: **E** = tittar igenom läshäftet, **F** = kontrollerar i läshäftet om hon/han ej kan svara direkt från minnet, **G** = använder övervakningsstrategier, **H** = ingen strategi, **I** = läser i etapper utifrån frågorna.

Fråga 3: **F** = kontrollerar i läshäftet om hon/han ej kan svara direkt från minnet, **G** = använder övervakningsstrategier, **J** = använder minnesstrategier, **K** = hoppar över frågan om svaret ej hittas, **L** = går tillbaka till frågan vid senare tillfälle, **M** = nämner att han/hon tänker, **N** = ber om hjälp.

Fråga 4: **O** = tror att svaren kan finnas på andra ställen än i läshäftet, **P** = tror att alla svaren kan finnas i läshäftet, **Q** = tror att svaren kan finnas i frågeformuläret.

Elevernas extra, förklarande kommentarer finns kodat på följande sätt: ¹ = säger att hon/han annars inte minns vad texten handlar om, ² = påpekar att frågorna om hur hon/han tänker inte kan finnas i läshäftet, ³ = försöker förklara varför men lyckas ej, ⁴ = är osäker på sitt svar.

Sammanfattningsvis kan vi se att de mest påtagliga resultaten är att majoriteten av de svaga normalläsarna använder fler strategier för att identifiera textinnehållet än de flesta starka eleverna (fråga 1). Samtliga elever i normalläsargruppen scannar av inledningen (**A**), medan endast en stark elev (ST1) använder sig av denna strategi. Vi ser även att övervakningsstrategi (**G**) används av tre av de starka eleverna (ST1, ST2 och ST3), men bara av en av de svaga normalläsarna (SN3). Märkbart är även att minnesstrategin (**J**) används av samtliga elever förutom ST4, på frågan om vad de gör i de fall de inte vet ett svar på en fråga (fråga 3).

På frågan om hur eleverna tänker gå tillväga när de ska svara på frågorna (fråga 2) ser vi att två starka elever (ST2 och ST3) utmärker sig genom att repetera texten endast om de inte kan svara direkt från minnet (F). Även ST1 säger sig använda denna lässtrategi, dock nämner hon det på fråga 3 istället. Åter till fråga 2 ser vi att två svaga normalläsare (SN2 och SN3) däremot säger sig konstant behöva texten som stöd, då de läser etappvis utifrån frågorna (I). Noteras bör att fyra av dessa elever (ST1, ST2, ST3 samt SN3) visar prov på övervakningsstrategier (G), vilket påvisar en medvetenhet för de strategier som fungerar för dem: *”Om jag kommer ihåg det jag läst så är det lättare att svara ju men om jag inte kommer ihåg det så får jag ju titta i texten”* (ST2). SN2 använder samma strategi som SN3 (I), men visar ingen medvetenhet för strategin i fråga: *”Jag brukar göra så att jag läser en bit och sen tittar jag på frågorna”*. Därför kan inte detta svar hänföras till en övervakningsstrategi. Hennes sätt att arbeta kan nämligen ha andra skäl än att minnet sviker, t.ex. att hon tror att svaren hittas snabbare om hon läser i etapper.

På frågan om eleverna tror att alla svar kommer att finnas i texten (fråga 4) ser vi att tre elever (ST1, SN3 och SN4) inte tror detta, däremot är det bara en av dem (ST1) som kan motivera varför hon tror att inte alla svar finns att hitta explicit: *”det är kanske... nån fråga som liksom kanske handlar om hur jag tänker...”* (ST1).

Beträffande alla fyra strategifrågor noterar vi även skillnader inom normalläsargruppen då SN3:s resultat i många fall visar på en större medvetenhet för strategianvändning jämfört med övriga svagare elever.

4.2.2 Inferenser

Att göra en inferens innebär att man tolkar något som inte är direkt uttalat, med andra ord att man besitter slutledningsförmåga och kan läsa mellan raderna (se avsnitt 2.2.4).

I tabellen nedan, som visar deltagarnas svar på de frågor som kräver inferens, används samma koder för alla frågor.

Tabell 4. Elevernas svar på inferensfrågorna. Hur elevernas svar kodats förklaras under tabellen.

	ST1	ST2	ST3	ST4	SN1	SN2	SN3	SN4
Fråga 5 Förklarande inferens	A, D, J	A, J	A, J	A, J	A, J	A, K	A, J	A, J
Fråga 6 Förklarande inferens	A, G, K	A, J	A, K	A, J	A, G, J	A, J	A, J	A, J
Fråga 7 Prediktiv inferens	A (3), I, K	A (2), I, J	A (2), I, J	A (1), K	B (2)	A (2), J	A (1), K, B (1)	B (1)
Fråga 8 Associativ inferens	A, D, K	A, J	A, I, J, D	A, F, J	A, J	A, J	A, J, D	A, J
Fråga 9 Associativ inferens	A (3), J	A (2), J	A (2), J	A (1), J	C	A (2), J	A (1), J	A (1), J
Fråga 10 Logisk inferens	M, E, H	L, J	M, E	M, E	M	M, E	L, J	M, E, F

A = gör en relevant inferens, **B** = gör en irrelevant inferens, **C** = gör ingen inferens, **D** = associerar till personlig erfarenhet, **E** = hänvisar sitt svar till rubriken, **F** = hänvisar sitt svar till en bild, **G** = säger att han/hon läst svaret, **H** = ser berättelsen som en film i sitt huvud, **I** = visar prov på kunskap om narrativ berättelsestruktur, **J** = motiverar sitt relevanta svar tydligt, **K** = motiverar sitt relevanta svar mindre tydligt, **L** = lyckas förklara hur man kan komma fram till inferensen, **M** = lyckas inte förklara hur man kan komma fram till inferensen. På frågorna 7 och 9 fanns det möjlighet för eleverna att generera mer än en inferens, och därför har antalet gjorda inferenser skrivits ut inom parentes.

Förklarande inferens

Två av frågorna gäller förklarande inferens (fråga 5 och 6), och i båda fallen ser vi att samtliga elever gjort relevanta sådana (**A**), exempelvis på fråga 6: ”För att han skulle argumentera. Och så i och med att han sagt en massa konstigt innan så trodde han att han inte talade sanning” (SN2). Dock är förklaringarna av varierande grad av tydlighet (**J** och **K**) hos både de starka eleverna och de svaga normalläsarna. Vi kan också se att en elev från varje grupp påpekar att de läst svaret i texten.

Prediktiv inferens

Vad gäller förmågan att göra en prediktiv inferens (fråga 7) ser vi en skillnad mellan de båda grupperna. Utifrån det faktum att svaren visar på ett möjligt scenario, utifrån vad som tidigare hänt i berättelsen, lyckas samtliga starka elever generera enbart relevanta inferenser (**A**), exempelvis: ”Björnen kanske går sin väg” (ST3), medan endast en av de svaga normalläsarna (SN2) lyckas med detta. Ytterligare en svag normalläsare (SN3) genererar en relevant inferens på denna fråga. Dock genererar hon även en irrelevant inferens.

Associativ inferens

I vårt frågeformulär har vi två frågor (fråga 8 och 9) som gäller associativ inferens. Dock är frågorna av varierande karaktär vilket kräver olika former av associerande. På fråga 8 krävs det en större del av personliga associationer än vid fråga 9, vilken istället kräver en mer generell bakgrundskunskap. Samtliga elever ger relevanta svar (**A**) på fråga 8, exempelvis: *"Hon kan vara typ i min ålder för att hon verkar lite mer logiskt tänkande"* (ST3). ST4 utmärker sig genom att säga sig utgå från en bild för att göra inferensen, vilket inte är tillräckligt. Samtliga elever förutom SN1 använder bakgrundskunskap och lyckas även göra relevanta associativa inferenser (**A**) på fråga 9, genom att föreslå realistiska förslag på frågan, exempelvis: *"Han kanske bara är en sån människa som kanske han kanske ser på kroppsspråk eller ja han kanske har studerat djur länge så han kanske vet lite mer om djur än vad andra vet"* (ST2). Dock ser vi att de starka eleverna är mer verbala i och med att de ger fler förslag till sina svar i jämförelse med de svaga normalläsarna.

Logisk inferens

Fråga 10 kräver att läsaren har en logisk förmåga att förstå att om man ser ner över en dal så måste man sitta högt uppe på ett berg. Denna fråga skiljer sig från övriga frågor på så sätt att eleven här förses med inferensen och sedan får berätta hur man kan komma fram till denna. Endast två elever (ST2 och SN3) lyckas förklara hur man kan komma fram till inferensen (**L**), exempelvis: *"för dom ser ut över dalen och då måste man vara högt uppe och se det"* (ST2).

Sammanfattning inferenser

Sammanfattningsvis ser vi att de mest påtagliga resultaten är att normalläsargruppen och den starka gruppen genererar förklarande, associativa och logiska inferenser i samma grad, men att den starka gruppen är betydligt bättre på att göra prediktiva inferenser. Påtagligt är också att bara två elever lyckas generera en logisk inferens.

4.2.3 Ordidentifiering genom kontextuella ledtrådar

En specifik förståelsefrämjande lässtrategi läsaren kan använda sig av för att erhålla betydelsen av tidigare okända ord, är att ta hjälp av kontexten (se avsnitt 2.2.3).

Tabell 5. Elevernas svar på den fråga som tar fasta på att härleda ett ords betydelse utifrån kontextuella ledtrådar (**11a**) samt på frågan om tillvägagångssätt för att ta reda på ett ords betydelse (**11b**). Hur elevernas svar kodats förklaras under tabellen.

	ST1	ST2	ST3	ST4	SN1	SN2	SN3	SN4
Fråga 11a Ordidentifiering genom kontextuella ledtrådar	B, C	A	B, C	B, D, F	B, D, E, F	B, C	A	B, D, E, F
Fråga 11b Förslag på hur man kan ta reda på ett okänt ords betydelse	G, H, I	G, H, I	H, I	I	J	I	G, H, I	H, I

A = identifierar den korrekta betydelsen utifrån tidigare ordkunskap, **B** = identifierar inte den korrekta betydelsen, **C** = ger annat kontextuellt adekvat förslag på ordets betydelse, **D** = ger annat kontextuellt icke-adekvat förslag på ordets betydelse, **E** = försöker använda kontextuella ledtrådar för att identifiera ordet men misslyckas, **F** = ger förslag på huvudordets betydelse genom att byta ut det mot ett ord med morfologiska likheter, **G** = med hjälp av internet, **H** = fråga någon, **I** = slå upp det i en ordbok, **J** = ger inget förslag.

När det gäller att identifiera ett visst ord i texten genom att använda kontextuella ledtrådar (fråga 11a), ser vi inga skillnader mellan grupperna. En elev från varje grupp kände till ordet sedan tidigare. Bland övriga elever identifierar ingen den korrekta betydelsen, även om tre elever (ST1, ST3 och SN2) ger andra kontextuellt rimliga förslag. På följdfrågan om hur man kan ta reda på ett ords betydelse (fråga 11b), ser vi att alla elever, förutom SN1, ger adekvata förslag av varierande antal.

4.2.4 Återberättande

För att en narrativ text ska kunna återberättas på ett tydligt och sammanhängande sätt bör flera strukturella komponenter finnas med (se avsnitt 2.2.2). För en förklaring av de olika delkomponenterna i återberättande, se avsnitt 3.2.6.

Tabell 6. Olika aspekter av elevernas återberättande av texten. Hur elevernas återberättande kodats förklaras under tabellen.

	ST1	ST2	ST3	ST4	SN1	SN2	SN3	SN4
Bakgrund	A, D	A, C	A, D	A, D	B, D	A, D	A, D	B, D
Huvudhändelse	E	E	E	E	F	E	E	E
Bihändelse	H	G	G	H	G	G	G	G
Reaktion	I	I	I	J	J	I	I	I
Plan	K ¹	K	K	L	L	L	L	K
Temporal aspekt	M	M	M	M	N	M	M	M
Orsakssamband	O	O	O	P	P	O	O	O
Tvetydig referens	R	Q ²	R	R	Q ³	Q ³	Q ²	R
Överflödigt information	T	T	T	T	T	S	T	S

Bakgrund: **A** = fullständig, **B** = ofullständig, **C** = utvecklad, **D** = outvecklad.

Huvudhändelse: **E** = huvudhändelse nämns, **F** = huvudhändelse nämns inte.

Bihändelse: **G** = bihändelse nämns, **H** = bihändelse nämns inte.

Reaktion: **I** = reaktion nämns, **J** = ingen reaktion nämns.

Plan: **K** = plan nämns, **L** = plan nämns inte.

Temporal aspekt: **M** = temporal aspekt finns, **N** = temporal aspekt finns inte.

Orsakssamband: **O** = orsakssamband finns, **P** = orsakssamband finns inte.

Tvetydiga referenser: **Q** = tvetydiga referenser förekommer, **R** = tvetydiga referenser förekommer inte.

Överflödigt information: **S** = förekommer. **T** = förekommer inte.

Tilläggs-koder: ¹ = plan enligt våra kriterier nämns inte, dock utifrån elevens förståelse av texten, ² = enstaka tvetydiga referenser, ³ = flera tvetydiga referenser.

Bakgrund

Vi noterar att samtliga starka elever gör en fullständig bakgrundsbeskrivning (**A**): ”Det handlar om två syskon och två kusiner och morfar som är i bergen” (ST1), medan endast två

av de svaga normalläsarna (SN2 och SN3) gör detta. Utvecklad bakgrund (C) ser vi endast hos en av eleverna: ”... en liten pojke som är fem år som heter Marcus” (ST2).

Huvud- och bihändelser

Vad gäller huvudhändelsen i berättelsen nämner alla elever, förutom SN1, denna (E). Vi ser också att alla svaga normalläsare men bara två av de starka eleverna, ST2 och ST3, nämner bihändelsen (G) i sitt återberättande.

Reaktioner

Vi konstaterar att en elev från varje grupp (ST4 och SN1) inte nämner att karaktärerna reagerar på någon av händelserna (J), medan övriga sex elever tar upp det i större eller mindre utsträckning (I).

Plan

Påtagligt är att tre starka elever (ST1, ST2 och ST3) men bara en svag normalläsare (SN4) återberättar karaktärernas plan (K) för att lösa problemet: ”... och ska överlägga det här om jägarna...” (ST2). Trots att ST1 missförstår slutet av historien återberättar hon en plan som är relevant utifrån hur hon förstått texten: ”då så förstår han att Gunilla, hans fru eller så sambo hörs det som, är i fara så de måste gå snart”. Den enda svaga normalläsare som inkluderar en plan i sitt återberättande är SN4, som dock läser innantill.

Temporal aspekt och orsakssamband

Vi ser att temporal aspekt finns (M) hos samtliga elever förutom SN1. Orsakssamband ser vi (O) hos alla elever förutom två (SN1 och ST4).

Tvetydiga referenser

Tvetydiga referenser förekommer (Q) endast hos en av de starka eleverna (ST2), och då enbart vid ett tillfälle. Dock förekommer tvetydiga referenser hos tre av de svaga normalläsarna (SN1, SN2 och SN3). Liksom hos ST2 innefattas återberättandet hos SN3 enbart av enstaka tvetydiga referenser, medan både SN1 och SN2 återger flertalet tvetydiga referenser.

Överflödigt information

Överflödigt information förekommer inte (T) hos någon av de starka eleverna, men däremot hos två av de svaga normalläsarna (S) (SN2 och SN4).

Sammanfattning återberättande

Vi har funnit skillnader mellan grupperna med avseende på flera aspekter av återberättandet. De starka eleverna återger oftare mer fullständiga bakgrundsbeskrivningar samt inkluderar mer frekvent karaktärernas plan i sitt återberättande. De svaga normalläsarna återberättar i högre grad överflödigt information än de starka eleverna och gör fler tvetydiga referenser. Likheter mellan grupperna ser vi beträffande återberättandet av huvudhändelsen, reaktioner samt av temporal aspekt och orsakssamband. Påtagligt är även att endast en elev ger en utvecklad bakgrund.

4.2.5 Kunskap om narrativ berättelsestruktur

När deltagarna besvarar frågorna som kräver inferenser (se avsnitt 4.2.2, tabell 4), visar tre av de starka eleverna (ST1, ST2 och ST3) spontant prov på deklarativ kunskap om narrativ

berättelsestruktur och innehållsdrag (**I**), då deras svar motiveras utifrån vad som brukar ske i en berättelse, exempelvis: ”Kanske björnen går vidare eller så närmar den sig och det är lite läskigt, eller kanske hunden springer fram till den [...] det brukar hända för det mesta, det är en naturlig förklaring så kallat!” (ST1).

4.2.6 Motivation

När själva TA-intervjun avslutats frågar tre starka elever (ST1, ST2 och ST3) spontant efter ur vilken bok texten hämtats, av den anledningen att de är intresserade av att läsa vidare. Detta uttryckliga intresse för texten återfinns inte hos någon av de svaga normalläsarna.

5. DISKUSSION

5.1 Diskussion delstudie I

5.1.1 Metoddiskussion

För att möjliggöra testning av så många elever som möjligt administrerades samtliga test som klasstest, där de deltagande eleverna alltså fick göra testen samtidigt. Detta gjorde att vi valde att utgå från manualernas upplysningar om hur lång tid testen vanligtvis tar att genomföra. Risken hade annars varit att somliga elever suttit alldeles för lång tid med respektive test, vilket hade kunnat leda till att berörda lärare valt att inte låta sina elever delta i undersökningen. Vårt val att tidsbegränsa testen baserades alltså på antagandet att vi då skulle få fler deltagare i studien. Förhoppningen var att så många elever som möjligt, trots tidsbegränsningen, skulle hinna slutföra uppgifterna. I efterhand kunde vi dock konstatera att en del elever inte lyckades med detta. Vi kan inte utesluta att resultatet hade blivit annorlunda om samtliga deltagare hade hunnit slutföra testet. Med tanke på ovan nämnda problem med att inte tidsbegränsa testningen menar vi att det aktuella förfarandet trots allt var att föredra.

5.1.2 Materialdiskussion

I resultatavsnittet konstaterade vi starka korrelationer mellan totalresultatet i DLS och underkategorierna *informationssökning* respektive *tolkning*, samtidigt som vi såg ett måttligt samband mellan totalresultatet och underkategorin *ordförståelse*. Som nämndes ovan är detta resultat svårt att tolka, då fördelningen mellan kategorierna är sned. Hade frågorna varit jämnt fördelade över de ingående kategorierna hade en analys av varje delområdes inverkan på totalresultatet varit mer meningsfull. Man kan vidare ifrågasätta förfarandet att pröva ordförståelsen inom ramen för läsförståelsetestet. Om en elev ger ett korrekt svar på en av ordförståelsefrågorna går det inte att avgöra huruvida eleven sedan tidigare kände till ordets betydelse eller om eleven lyckats komma fram till det korrekta svaret med hjälp av kontextuella ledtrådar. I det förra fallet kan man ifrågasätta att det är just textförståelsen som mäts och i det senare fallet skulle frågan snarare kunna föras till kategorin *tolkning*, som alltså kräver att läsaren drar egna slutsatser.

Vad som dessutom framkom då vi sammanställde elevernas resultat på DLS, var att rättningsmallen i några fall tycks vara inkonsekvent och något godtycklig vad gäller vilka svar

som godkänns på de öppna frågorna. Exempelvis kan nämnas uppgiften *Nämn två saker som gör fridykning utomhus särskilt roligt och spännande!* där svaret ”Man kan dyka på djupt vatten” bedöms som fel, medan svaret ”Man kan dyka djupare” bedöms som korrekt. Vidare ger svaret ”Man får se spännande saker” fel, då däremot ”Man får se spännande saker på botten” ger rätt. Både dessa exempel och andra svar av liknande karaktär medförde vissa svårigheter i vårt rättningsarbete, då olika elever med liknande svar inte alltid fick poäng, trots att vi när vi studerat testet ansåg de båda svarsalternativen vara likvärdiga. Rättningen tenderar med andra ord att bli godtycklig vid de öppna frågorna. Dessa frågor skapar dessutom problem i användningen av testet i ett vidare perspektiv, då syftet med testet är att bedöma skolelevs läsförståelse. Istället medför dessa frågor åtminstone delvis en bedömning av elevernas verbala förmåga. Detta bör dock ställas i relation till flervalfrågor, där risken istället är att frågorna besvaras utifrån gissningar, och därmed inte heller ger ett rättvisande mått på läsförståelsen (Klingner, 2004). Majoriteten av frågorna i DLS är flervalfrågor, medan endast ett fåtal är öppna frågor, och i SL40 är samtliga uppgifter av flervalskaraktär. För att få ett rättvisare mått på en elevs läsförståelse skulle ett test behöva innehålla en jämnare fördelning mellan de olika typerna av frågor. Om detta vore fallet hade det dock varit av stor vikt att bedömningen av de öppna frågorna i så stor utsträckning som möjligt var fri från godtyckliga gränsdragningar mellan godkända och underkända svar.

Ytterligare en aspekt som är värd att nämna beträffande SL40 är att det föreligger en stor skillnad mellan bilderna som eleverna ska välja mellan, vilket gör att eleverna i vissa fall kan gissa på rätt bild utifrån enbart ett par nyckelord. Med mindre skillnad mellan bilderna så hade läsarna inte kunnat härleda rätt bild utifrån nyckelord, utan även varit tvungna att bearbeta den syntaktiska strukturen hos respektive mening.

5.1.3 Resultatdiskussion

Som vi konstaterar i avsnitt 4.1 föreligger en signifikant korrelation mellan SL40 och DLS ($r(66) = 0,528$, $p < 0,001$). Detta måttliga samband antyder att de båda testen inte är utbytbara mot varandra då man har för avsikt att undersöka läsförståelsenivån hos elever i åk 5. Med tanke på testens olika karaktär är detta resultat föga förvånande. Vidare noterar vi att elevernas resultat i Ordkedjor hänger samman med resultatet i DLS respektive SL40 i ungefär samma utsträckning. Med tanke på att SL40 inte ställer några högre krav på inferensförmåga hade ett starkare samband mellan detta test och Ordkedjor eventuellt kunnat antas. Emellertid vore möjligen en relativt sett starkare korrelation mellan DLS och Ordkedjor än mer sannolik, då textmängden i SL40 är mycket ringa i jämförelse med den i DLS. SL40 ställer därför rimligtvis lägre krav på avkodningsfärdigheten. Beaktar man korrelationerna från gruppen utan takeffekt urskiljs också ett resultat i linje med detta resonemang, där sambandet mellan avkodningstestet och DLS alltså är något starkare än mellan avkodningstestet och SL40. Då vi granskar testblanketterna finner vi hos fem deltagare att somliga frågor i DLS lämnats obesvarade, och vi noterar att de frågor som inte besvarats återfinns i den senare delen av frågesektionerna. Det går förstås inte att utesluta att detta åtminstone delvis kan kopplas till faktiska problem med att förstå dessa frågor eller de delar av texten som frågorna bygger på. Här skulle det emellertid kunna vara rimligt att även relatera till avkodningens och i förlängningen eventuellt även läshastighetens roll i sammanhanget. Med andra ord kan man tänka sig att en bristfällig avkodning hos somliga elever har lett till att de inte har kunnat läsa tillräckligt säkert och/eller snabbt för att besvara samtliga frågor.

Ifråga om korrelationen mellan resultaten i SL40 och underkategorierna i DLS påvisades en signifikant, måttlig nivå, där sambandet med *informationssökning* var marginellt starkare än det med *tolkning* och ytterligare något starkare än sambandet med *ordförståelse*. Även om skillnaderna här emellan alltså var små kan det anses rimligt att just *informationssökning* var den av underkategorierna som samvarierade mest med SL40, eftersom frågorna i detta test är av sådan art att de inte i första hand ställer krav på tolkningsförmåga. Istället går testet ut på att läsa en eller två meningar för att därefter söka efter den bild som motsvarar det lästa. Detta förfarande torde ligga närmast just *informationssökning*, och möjligen hade man därför kunnat vänta sig en större skillnad mellan korrelationerna i fråga, med en något starkare korrelation mellan resultaten på SL40 och *informationssökning*. Vad gäller frågorna i DLS kan dock underkategorierna anses gå in i varandra i vissa fall, vilket givetvis kan inverka på resultatet. Det bör också framhållas att då underkategorin *ordförståelse* endast innehåller fyra uppgifter är den av begränsat intresse i denna korrelationsstudie. För ett bättre mått på sambandet mellan ordförståelse och övriga variabler bör man använda ett separat ordförståelsetest.

5.2 Diskussion delstudie II

5.2.1 Metoddiskussion

Som Ericsson och Simon (1993) och Caldwell och Leslie (2010) påpekar är fördelen med TA att kraven på minnesförmågan reduceras, då försökspersonerna har texten framför sig, vilket vi också tillät våra elever att ha. När vi bad eleverna återberätta historien frångick vi inte denna övergripande princip att det var tillåtet att när som helst återvända till texten. I efterhand kan vi slå fast att vi inte hade gått tillväga på samma sätt om vi gjort om studien. Ett renare mått på återberättande hade vi kunnat få om eleverna inte tillåtits att titta i texten när de återberättade. Anmärkningsvärt är att de elever som återgav överflödiga information i återberättandet (SN2 och SN4) gjorde detta på de delar av texten som de mer eller mindre läste innantill. Om de inte hade kunnat läsa innantill hade de möjligen endast återberättat det som de fann intressant eller nödvändigt, och därmed hade den överflödiga informationen försvunnit.

En aspekt värd att nämna är att flera elever visade att de förstått att berättelsen de fick läsa utspelade sig uppe på ett berg, men bara en elev från varje grupp lyckades redogöra för hur man kan göra denna logiska inferens. Anledningen till att så få elever lyckas med detta skulle kunna vara att det krävs att läsaren kommer ihåg exakt vad som stod att läsa i texten för att kunna förklara denna inferens. Utifrån detta kan vi därför inte dra slutsatsen att den logiska inferensen är svårare att göra än de andra inferenserna, utan det enda vi med säkerhet kan säga är att deltagarna hade svårt för att förklara hur man kommer fram till denna inferens. För att få ett säkrare mått på huruvida den logiska inferensen är lätt eller svår att generera, hade vi därför istället kunnat inkludera en fråga som krävde av läsaren att denne själv fick göra den logiska inferensen.

De enda aspekter där vi finner betydande skillnader mellan grupperna är gällande motivation till fortsatt läsning av texten, kunskap om berättelsestruktur, förmågan att generera prediktiva inferenser samt förmågan att återberätta texten. Att vi inte finner fler tydliga skillnader mellan de starka läsarna och de svagare normalläsarna i vårt material bör ses mot bakgrund av ett par olika aspekter. Dels är intervjugrupperna små, dels, och kanske framför allt, bör man betänka att grupperna kontrollerats enbart utifrån resultatet på ett avkodningstest. Även om det inom

ramen för vår studie fanns ett begränsat utrymme för att kontrollera alla relevanta variabler kan man tänka sig att faktorer som exempelvis ordmobilisering och förhandskunskap hade varit lämpliga att ta hänsyn till. Det senare skulle man kunna åstadkomma genom att kontrollera att försökspersonerna lärt sig vissa utvalda, explicita textfakta, vilka vore centrala för inferensgenerering. Ifall samtliga TA-deltagare hade legat på samma nivå i detta avseende skulle resultatet ha varit något lättare att tolka, i det att man hade fått en mer direkt bild av lässtrategierna. Som nämnts hade vi möjligtvis även kunnat finna större skillnader mellan grupperna om den svagare gruppens resultat på läsförståelsetestet hade legat under normalvariationen. En aspekt som också är värd att nämna, i enlighet med van Sommeren m.fl. (1994) och Lau (2006) är att besvarandet av frågorna inte enbart kräver god läsförståelse, utan även en god förmåga att verbalisera sina svar och tankar om dessa. Bristande verbal förmåga hos någon av försökspersonerna kan därmed ha påverkat deras svar. Ytterligare en faktor som kan ha påverkat våra resultat är att eleverna kan ha känt sig obekväma i den ovana testsituationen eller att de inte förstått vad som förväntats av dem, eftersom de inte fick öva på Think Aloud innan undersökningen påbörjades. Trots detta anser vi, i enlighet med Paris (1991) och Fox m.fl. (2011), att TA-metoden är en överlägsen metod när man vill studera de mentala, metakognitiva processer som försiggår hos läsaren när denne försöker lösa en läsförståelseuppgift. Då dessa tankeprocesser inte alltid är medvetna eller finns tillgängliga för läsaren i efterhand lämpar det sig väl att studera dem med hjälp av en TA-metod under tiden de utspelar sig.

5.2.2 Resultatdiskussion

Övergripande lässtrategier

I enlighet med Botsas och Padeliadu (2003) och Lau (2006) hade vi väntat oss ett motsatt resultat ifråga om antalet strategier för att identifiera huvudinnehållet (fråga 1), nämligen att de starka läsarna borde ha använt fler strategier än de svaga normalläsarna. Anmärkningsvärt är också att endast en stark elev men samtliga svaga normalläsare använder inledningen för att identifiera innehållet. Dessutom finner vi att ingen av våra försökspersoner använder övriga texten som hjälp. I enlighet med Botsas och Padeliadu (2003) och Lau (2006) uttalanden om att starka läsare använder fler lässtrategier än svaga, hade vi en bild av att de starka eleverna dessutom skulle använda sig mer specifikt av texten och därmed få fler ledtrådar för att identifiera innehållet. Istället ser vi att tre av de starka eleverna inte använder sig av texten överhuvudtaget. Som Lau (2006) nämner, är det emellertid svårt att uttala sig om huruvida en lässtrategi är okänd för eleverna eller om de aktivt väljer att inte använda den. Dessutom behöver inte det att man tar hjälp av fler ledtrådar i texten innebära att man bättre kan föreställa sig vad historien kommer att handla om, eftersom läsaren då lika gärna kan fokusera på irrelevanta delar av texten. Samtliga elever ger relevanta svar, oavsett hur många olika sätt de använder för att identifiera innehållet. Därmed visar de att de strategier de använder fungerar, oberoende av vilka och hur många strategier de tillämpar för att besvara frågan. Likaså ser vi ingen skillnad mellan grupperna på frågorna om vad de gör i de fall de inte vet ett svar (fråga 3) eller huruvida de tror att alla svar kan hittas i texten (fråga 4). Att vi inte finner skillnader mellan de starka eleverna och de svaga normalläsarna i vårt material kan möjligen hänföras till det faktum att läsförståelseförmågan hos den svagare gruppen trots allt ligger inom den lägre delen av normalvariationen. Det är mycket möjligt att resultaten hade sett annorlunda ut om eleverna som valdes ut till den svagare gruppen hade haft ännu svagare läsförståelseförmåga.

De strategier som två av de starka eleverna samt två av de svaga normalläsarna väljer för att kunna besvara frågorna till texten (fråga 2) skulle kunna kopplas till deras olika läsförståelsenivåer. En svagare förståelse skulle kunna hänga samman med att man känner sig tvungen att läsa i etapper på grund av osäkerhet. På samma sätt skulle en starkare förståelse kunna kopplas till strategin att läsa hela texten utan uppehåll och stanna upp endast då osäkerhet uppstår. Båda dessa starka elever samt ST1 och en av de svaga normalläsarna (SN3) visar, som nämndes i avsnitt 4.2.1, prov på övervakningsstrategi, och därmed också på förmåga att bedöma sin egen förståelse. Weinstein och Mayer (1986) och Lau (2006) menar att denna sorts strategi är kopplad till god läsförståelse, och samma resultat ser vi i vår studie.

Inferenser

Våra resultat visar att de starka läsarna är bättre på att generera prediktiva inferenser än de svaga normalläsarna. Den läsning eleverna vanligtvis möter kräver sannolikt inte att denna typ av inferens görs, och därför kan man anta att samtliga elever var ovana vid att generera inferensen. Ändå klarar de starka av detta. Anledningen skulle kunna vara att de starkare, till följd av sin bättre läsförståelse, besitter en större förmåga att använda sig av vad de redan tidigare tillägnat sig från texten och kan integrera denna kunskap med bakgrundkunskap. I enlighet med Yuill och Oakhill (1991) och Cain m.fl. (2001) menar vi att de svaga normalläsarna möjligtvis måste lägga mer energi på att tolka texten, vilket i sin tur lämnar mindre utrymme i arbetsminnet och leder till bearbetningsbegränsningar vad gäller att spekulera framåt utifrån vad de redan läst.

Studier av Cain och Oakhill (1999), Cain m.fl. (2001) och Cain m.fl. (2004) visade att starka läsare mer generellt gör fler inferenser än svagare läsare, men detta resultat ser vi enbart gällande de prediktiva inferenserna i vår undersökning. Grupperna skiljer sig inte åt vad gäller huruvida de genererar förklarande eller associativa inferenser på frågorna, och inte heller angående huruvida de lyckas förklara hur man kan komma fram till den logiska inferensen. Däremot ser vi att de starka läsarna gör något fler inferenser (alltså ger fler förslag), men enbart på frågan som kräver mer generell omvärldkunskap (fråga 9). I enlighet med Yuill och Oakhill (1991) ser vi det som tänkbart att de starka läsarna innehar större kunskaper om det aktuella ämnet än vad de svaga normalläsarna har, vilket möjligen kan bero på ett större läsintresse och högre motivation hos de starkare. Att vi inte kan hitta andra skillnader mellan grupperna kan återigen bero på det faktum att eleverna i den svagare gruppen trots allt befinner sig inom den lägre delen av normalvariationen. Som nämnts tidigare hade vi möjligtvis kunnat förvänta oss större skillnader om den svagare gruppen hade haft en ännu svagare läsförståelse.

Till skillnad från Caldwell och Leslie (2010), som såg att svag läsförståelse hängde samman med en större mängd associativa inferenser, ser vi inte detta samband. Detta kan bero på skillnader i texttyp mellan studierna. I förstnämnda studie utgick författarna från facktexter, till skillnad från vår studie som utgår från en narrativ text. Facktexter är av mer förklarande karaktär i jämförelse med narrativa texter, och därmed borde läsning av de förstnämnda inkludera större andel förklarande inferenser. Läsning av narrativa texter däremot, med syfte att underhålla, borde gynnas av en associativ förmåga hos läsaren, då denna förmåga utsmyckar texten och gör historien mer levande.

Ordidentifiering genom kontextuella ledtrådar

Till skillnad från Lau (2006) finner vi inga skillnader mellan de starka eleverna och de svaga normalläsarna i vår studie, vilket återigen kan bero på att de svaga eleverna i Laus material har svagare läsförståelse än våra deltagare.

Återberättande

Med avseende på elevernas bakgrundsbeskrivningar noterar vi att samtliga starka läsare men endast två av de svaga normalläsarna (SN2 och SN3) gör en fullständig bakgrundsbeskrivning. Utifrån detta kan man möjligen se en tendens att de starka eleverna inleder sitt återberättande på ett mer adekvat sätt. Dock är det endast en elev (ST2) som utvecklar sin bakgrundsbeskrivning, dvs. presenterar karaktärer och omgivning tydligt och ger de viktiga karaktärerna en mer framskjuten plats. Detta är med andra ord en aspekt som hade kunnat utvecklas bland eleverna överlag.

Vad gäller återberättande av huvud- respektive bihändelse är den enda skillnad vi finner mellan grupperna att två starka elever (ST1 och ST4) bortser från bihändelsen och att en svag normalläsare (SN1) utelämnar huvudhändelsen. Att bihändelsen inte utelämnas i större utsträckning beror sannolikt på att den upptar en ansenlig del av historien, men eftersom den inte för den övergripande handlingen framåt kan man knappast säga att ST1:s återberättande är mindre adekvat än de övrigas. Starka ST4, som också utelämnade bihändelsen, har dock i övrigt ett bristfälligt återberättande. Att som SN1 helt utelämna huvudhändelsen måste också sägas vara förknippat med en bristfällig återgivning av innehållet.

Den enda av de svaga normalläsarna som återger en plan är SN4. Vad som dock är värt att notera är att hon, när hon återberättar planen, läser mer eller mindre innantill, samt att hon här använder ordet *överlägga*, vars betydelse hon tidigare sagt att hon inte känner till. Detta kan tolkas som att hon inte förstod textens avslut och därför läste innantill för att inte riskera att missa något väsentligt. I det fall denna tolkning stämmer kan man säga att ingen av de svaga normalläsarna spontant återberättar en plan.

Sammanfattningsvis kan vi säga att de skillnader vi kan se i återberättandeförmågan mellan grupperna, till de starkas fördel, gäller återberättandet av en fullständig bakgrund samt karaktärernas plan för att lösa det problem som uppstått. De starka eleverna återger inte heller överflödiga information, till skillnad från två svaga normalläsare. De svaga normalläsarna gör dessutom fler tvetydiga referenser och återger oftare bihändelsen än den starka gruppen. De likheter vi ser mellan grupperna gäller återberättandet av huvudhändelsen, karaktärernas reaktioner samt innefattandet av temporal aspekt och orsakssamband. Sammantaget visar alltså den starka gruppen en större styrka i sitt återberättande på flera plan. Detta skulle kunna härledas till den högre inre motivationen för läsning samt den rikare kunskapen om narrativ berättelsestruktur som vi funnit hos de starka eleverna. Med en inre motivation för läsning läser man mer, vilket leder till större kunskap om berättelsestrukturen som i sin tur borde kunna leda till en större kunskap om vilka delar av en historia som är av störst vikt.

Skillnader mellan vad man gör och vad man rapporterar

I enlighet med tidigare forskning (Lau, 2006) ser vi en diskrepans mellan vad eleverna uttryckligen rapporterar och vad de egentligen gör. En elev från varje grupp (ST1 och SN1) rapporterar på fråga 6 att de läst svaret i texten, vilket de omöjligt kan ha gjort då svaret baseras på att de måste generera en inferens. Eftersom bådas inferenser är adekvata kan det vara så att de gör inferensen så obehindrat att de inte ens reflekterar över vad de egentligen läst och vad de själva måste fylla i. Det kan dock också vara så att elevernas uppfattning om av vad de läst skiljer sig från vår, på det sättet att de menar att de även läst det som ”står skrivet mellan raderna”. ST1:s omedvetenhet om sina tankeprocesser kan vi även se på fråga 10, där hon uppenbarligen uppfattat att berättelsen utspelar sig på ett berg, då hon berättar att hon ser det som en film i sitt huvud. Däremot har hon återigen svårigheter med att redogöra för vad i texten som gör denna ”film” möjlig. Utifrån ST4:s svar på fråga 8 kan man dessutom

tydligt konstatera att han på något sätt gjort inferensen att Ia är äldre än Marcus. Denna slutsats är dock omöjlig att dra om man uteslutande tittar på bilden. I själva verket måste ST4 ha använt sig av sin bakgrundskunskap, då han i annat fall inte hade kunnat generera inferensen i fråga. Däremot är det uppenbart att han inte är medveten om hur han gått tillväga då han kommit fram till sitt svar.

Motivation samt kunskap om berättelsestruktur

På två aspekter ser vi stora skillnader mellan grupperna. Tre av de starkare eleverna (ST1, ST2 och ST3) rapporterar uttryckligen deklarativ kunskap i fråga om vanlig narrativ textstruktur, vilket ingen av de svaga normalläsarna gör. Nämnade elever är dessutom de enda som explicit uttrycker inre motivation för fortsatt läsning av texten. Våra resultat beträffande motivation är förenliga med resultat från tidigare studier som funnit att elever med god läsförståelse tenderar att inneha inre motivation för läsning (Sweet m.fl., 1998; Wang & Guthrie, 2004; Lau, 2006). Dessa två aspekter kan möjligtvis hänga ihop på det sättet att elevernas inre motivation till läsning har gjort att de läst mer, och därmed tillägnat sig en bredare kunskap om den narrativa textstrukturen. Värt att nämna är dock att trots att enbart tre starka elever uttrycker motivation för att läsa vidare i den text vi presenterat för dem, så kan vi inte utesluta att resterande elever också innehar inre motivation för läsning, även om de inte uttrycker detta. Det kan också vara så att även övriga elever är intresserade av att läsa, men att de inte uppskattade just vår text.

6. SAMMANFATTANDE DISKUSSION

För att kunna identifiera elever med läsförståelsesvårigheter kommer det troligtvis alltid att finnas ett behov av mer eller mindre formell testning. Även om prestationer och förmågor i allmänhet ofta bedöms i relation till en normalpopulation ska man dock inte förledas att tro att den mest betydelsefulla bilden av en elevs läsförståelse med nödvändighet formuleras enbart utifrån ett percentil- eller staninevärde. Sannolikt behövs såväl kvantitativ som kvalitativ information om elevers läsning, för att undervisning och stödinsatser ska kunna utformas på ett optimalt sätt. Genom denna uppsats har vi velat rikta fokus mot båda dessa angreppssätt.

Resultatet av delstudie I, med ett måttligt samband mellan läsförståelsetesten, understryker behovet av en medvetenhet i valet mellan de kvantitativa läsförståelsetest som finns att tillgå idag. Detta resultat får sägas gå hand i hand med de stora skillnader i både form och innehåll som råder mellan testen. Om man exempelvis betraktar inferensförmågan som en central del av läsförståelsen är SL40 inte ett användbart test. Väljer man att ändå använda detta test bör man betänka att man mäter en mycket begränsad del av läsförståelsen. Även om DLS får sägas koppla ett bredare grepp om förmågan bör givetvis även detta val vara medvetet. Liksom SL40 innehåller DLS företrädesvis flervalfrågor, vilket innebär en risk att eleverna i alltför hög grad gissar på ett av de tillgängliga alternativen, istället för att förhålla sig mer aktivt till texten. DLS innehåller dessutom några öppna frågor, och i förhållande till dessa bör även problemet med godtyckliga gränsdragningar mellan godkända och underkända svar nämnas. Med tanke på de nackdelar som diskuterats beträffande SL40 och DLS understryks behovet av fler och andra typer av läsförståelsetest än de som idag finns att tillgå. Detta gäller både för den åldersgrupp som vi inriktat oss på och för äldre respektive yngre elever. Framtida korrelationsstudier av fler kvantitativa läsförståelsetest vore önskvärda, inte minst ur ett kliniskt perspektiv.

Delstudie II riktade med hjälp av en TA-metod uppmärksamheten mot metakognitiva lässtrategier, inferensförmåga, ordidentifieringsförmåga och återberättande. En sådan metod har potential att komplettera bilden av läsarens förståelse genom att försöka komma åt de reflektioner som ligger bakom sättet att angripa texten samt att dra slutsatser om och återberätta dess innehåll. Till skillnad från de kvantitativa testen kräver detta förfarande en mer aktiv läsare. Men metoden ställer även större krav på testledaren, dels under själva intervjun och dels vid tolkningen av elevens svar. Resultaten från TA-intervjun i vår studie pekade på såväl likheter som skillnader mellan elever med stark respektive relativt svag prestation på ett standardiserat läsförståelsetest. Ifråga om inferensförmågor, metakognitiva lässtrategier och ordidentifieringsförmåga uppvisade grupperna en tämligen samstämmig bild, medan större skillnader framkom beträffande återberättandeförmåga, motivation till läsning samt kunskap om narrativ berättelsestruktur. Man kan här konstatera att skillnaderna finns inom områden som troligen inte hade låtit sig fångas av ett kvantitativt läsförståelsetest. Vad gäller de aspekter som undersöktes med hjälp av TA-intervjun vore det intressant att jämföra grupper med en läsförståelseprestation under respektive inom normalfördelningen, för att se om andra likheter och skillnader hade visat sig. Vid en sådan jämförelse är det emellertid lämpligt att kontrollera andra variabler som kan inverka på resultatet, såsom bakgrundkunskap och ordmobiliseringsförmåga. Vidare kunde studier som tillämpar TA-metoden på facktexter bidra med intressant kunskap om likheter och skillnader mellan elever med stark respektive svag läsförståelse.

TACK

Stort tack till:

elever, lärare och rektorer som genom sin medverkan gjorde uppsatsen möjlig

våra handledare Eva Wigforss och Åsa Wengelin för värdefulla tips och entusiastiska diskussioner

Eva Östlund-Stjärnegårdh på Uppsala universitet för tillhandahållande av material från tidigare nationella prov

REFERENSER

- Afflerbach, P. (2000). Verbal reports and protocol analysis. I M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr, *Handbook of reading research volume III* (s. 163-179). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baddeley, A. (2006). Working memory: An overview. I S.J. Pickering (red.), *Working Memory and Education* (s. 1-31). Amsterdam: Elsevier Inc.
- Barnes, M.A., Dennis, M & Haefele-Kalvaitis, J (1996). The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 61, s. 216-241.
- Botsas, G. & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, vol. 39, s. 477-495.
- Bråten, I. (2008a). Läsförståelse – inledning och översikt. I I. Bråten (red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s. 11-21). Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. (2008b). Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder. I I. Bråten (red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s. 47-83). Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. & Samuelstuen, M.S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge. *Journal of Educational Psychology*, vol. 96 (2), s. 324-336.
- Cain, K. (2006). Children's reading comprehension: the role of working memory in normal and impaired development. I S.J. Pickering (red.), *Working Memory and Education* (s. 61-91). Amsterdam: Elsevier Inc.
- Cain, K. & Oakhill, J.V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, vol. 11, s. 489-503.
- Cain, K., Oakhill, J.V., Barnes, M.A. & Bryant, P.E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, vol. 29 (6), s. 850-859.
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, vol. 96 (1), s. 31-42.
- Caldwell, J. & Leslie, L. (2010). Thinking aloud in expository text: Processes and outcomes. *Journal of Literacy Research*, vol 42, s. 308-340.
- Catts, H.W. & Kamhi, A.G. (2005). Language and reading: Convergences and divergencies. I H.W. Catts & A.G. Kamhi (red.), *Language and reading disabilities. 2:a upplagan* (s. 1-25). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Chall, J.S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1997). Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, vol. 33 (6), s. 934-945.

de Beni, R. & Palladino, P. (2000). Intrusion errors in working memory tasks: Are they related to reading comprehension ability?. *Learning and individual differences*, vol. 12, s. 131-143.

Elwér, Å. (2009). Specifika läsförståelseproblem. I S. Samuelsson (red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s. 162-182). Stockholm: Natur och kultur.

Enquist, P.O. (2003). *De tre grottornas berg*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.

Ericsson, K.A. & Simon, H.A. (1987). Verbal reports on thinking. I C. Færch & G. Kasper (red.), *Introspection in second language research* (s. 24-53). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Ericsson, K.A. & Simon, H.A. (1993). *Protocol analysis: verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press.

Fox, M.C., Ericsson, K.A. & Best, R. (2011). Do procedures for verbal reporting of thinking have to be reactive? A meta-analysis and recommendations for best reporting methods. *Psychological bulletin*, vol. 137 (2), s. 316-344.

Færch, C. & Kasper, G. (1987). From product to process – introspective methods in second language research. I Færch, C. & Kasper, G. (red.) *Introspection in second language research* (1-23). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Gough, P.B., Hoover, W.A. & Peterson, C.L. (1996). Some observations on a simple view of reading. I C. Cornoldi & J. Oakhill (red.), *Reading comprehension difficulties, processes and intervention* (1-13). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaums associates.

Graesser, A.C., McNamara, D.S. & Louwerse, M.M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? I A.P. Sweet & C.E. Snow (red.), *Rethinking reading comprehension* (s.82-98). New York: The Guilford Press.

Graesser, A.C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, vol. 101 (3), s. 371-395.

Hellquist, B., Magnusson, E. & Naucmér, K. (1997). *Handledning ordläsningsprov OS64 och OS120 Meningsläsnings SL60 och SL40*. Lund: Pedagogisk design.

Hoover, W. & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, vol. 2, s. 127-160.

Jacobsson, C. (2001). *Läskedjor: Manual*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.

Järpsten, B. & Taube, K. (2010). *DLS för skolår 4-6: Handledning*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget.

- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological review*, vol. 95 (2), s. 163-182.
- Kintsch, W. & Rawson, K. (2005). Comprehension. I C. Humble & M. Snowling (red.), *The science of Reading* (s. 209-226). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Klingner, J.K. (2004). Assessing reading comprehension. *Assessment for effective intervention*, vol. 29 (4), s. 59-70.
- Kreiner, S. (2011). *Is the foundation under PISA solid? A critical look at the scaling model underlying international comparisons of student attainment*. Research Report 11/1. Köpenhamn: Department of Biostatistics, University of Copenhagen.
https://intra.ifsv.ku.dk/biostat_annualreport/images/c/ca/ResearchReport-2011-1.pdf.
 (Senast besökt 110418.)
- Laing, S.P. & Kamhi, A.G. (2002). The use of think-aloud protocols to compare inferencing abilities in average and below-average readers. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 35 (5), s. 436-447.
- Lau, K.L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, vol. 29 (4), s. 383-399.
- Logan, S., Medford, M. & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, vol. 21 (1), s. 124-128.
- Magliano, J.P., Trabasso, T. & Graesser, A.C. (1999). Strategic Processing During Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, vol. 91 (4), s. 615-629.
- Oakhill, J.V., Cain, K. & Bryant, P.E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, vol. 18 (4), s. 443-468.
- Paris, S.G. (1991). Assessment and remediation of metacognitive aspects of children's reading comprehension. *Topics in Language Disorders*, vol. 12 (1), s. 32-50.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y. & Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary educational psychology*, vol 8 (3), s. 293-316.
- Paul, R. (2006). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Assessment and Intervention*. 3:e upplagan. St. Louis MO: Mosby Inc. & Elsevier Inc.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C.A. (1986). Cognitive and linguistic components of reading ability. I B.R. Foorman & A.W. Siegel (red.), *Acquisition of reading skills cultural constraints and cognitive universals* (s. 11-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pettersson, Å. (1988). Läsförståelse och läsprov. *Svenskläraren*, vol 32 (1), s. 22-26. Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan.

Ryan, M.R. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, s. 54-67.

Singer, M. (1990). *Psychology of language: An introduction to sentence and discourse processes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Skolverket (2007). *Rapport 305. PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och världen*.

Skolverket (2010). *Rapport 352. Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskap i matematik och naturvetenskap*.

Snow, C.E. (2003). Assessment of reading comprehension researchers and practitioners helping themselves and each other. I A.P. Sweet & C.E. Snow (red.), *Rethinking reading comprehension*, (s. 192-206). New York: The Guilford Press.

Strømsø, H.I. (2008). Högläsning, snabb läsning och läsförståelse – om läsning och forskning om läsförståelse. I I. Bråten (red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s. 23-46). Lund: Studentlitteratur.

Sweet, A.P., Guthrie, J.T. & Ng, M.M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 90 (2), s. 210-223.

van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

van Sommeren, M.W., Barnard, Y.F. & Sandberg, J.A.C. (1994). *The think aloud method: A practical guide to modelling cognitive processes*. London: Academic press.

Vellutino, F.R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. I A.P. Sweet & C.E. Snow (red.), *Rethinking reading comprehension* (s. 51-81). New York: The Guilford Press.

Vidal-Abarca, E., Maná, A. & Gil, L. (2010). *Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities*. *Journal of Educational Psychology*, vol. 102 (4), s. 817-826.

Wang, J.H. & Guthrie, J.T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, vol. 39 (2), s. 162-186.

Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. I M.C. Wittrock (red.) *Handbook of research on teaching: A project of the American educational research association*. 3:e upplagan (s. 315-327). New York: Macmillian Publishing Company.

Westby, C.E. (2005). Assessing and remediating text comprehension problems. I H.W. Catts & A.G. Kamhi (red.) *Language and Reading Disabilities*. 2:a upplagan (s.157-232). Boston, MA: Pearson Education Inc.

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: Lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur och Kultur.

Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bilaga 1. Informationsbrev till rektor och lärare

Vi är tre logopedstudenter som studerar termin sju på Lunds universitet. Nu är det dags för oss att genomföra vårt magisterarbete i logopedi, och vi hoppas att ni kan hjälpa oss med det genom att låta oss testa barnen i några klasser på er skola.

Syfte

Syftet med vår studie är att undersöka hur olika läsförståelsetest korrelerar med varandra, och hur väl de mäter samma aspekter av läsförståelsen hos barn. Dessutom vill vi undersöka vilka metakognitiva strategier barnen använder sig av när de försöker lösa en läsförståelseuppgift. Kunskap om hur man mäter barns läsförståelse är viktig för att vi som logopeder ska kunna utveckla dessa test och därmed bättre kunna identifiera de barn som är i behov av hjälp. Vi hoppas med detta magisterarbete kunna bidra till att öka kunskaperna om läsförståelse samt vår förståelse för hur logopediska insatser bör utformas.

De årskurser som kommer att undersökas i vår studie är årskurs fem och åtta på olika skolor och vi skulle behöva testa 30-40 barn i varje årskurs. Undersökningarna kommer att äga rum i januari – februari. Vi för gärna diskussion om vilka datum och tider undersökningarna ska genomföras, då vi inte vill försvåra för er i er ordinarie undervisning.

Metod för årskurs fem

De test vi vill använda är *SL40* samt *DLS – Läsförståelse*. För att ta reda på vilken nivå barnen befinner sig ifråga om avkodning vill vi dessutom använda *Läskedjor* (Jacobsson). Samtliga dessa test görs i helklass, och kan genomföras under två testtillfällen. För ett testtillfälle bör vi då räkna ungefär en timme. Vi är självklart beredda att diskutera själva tidsupplägget så att det passar Er och Er undervisning.

Efter läsförståelsetesten vill vi låta sex barn med varierande resultat på testen utföra ytterligare en uppgift i form av en s.k. ”Think Aloud”-intervju. Detta innebär att barnen enskilt med en eller två av oss logopedstudenter får utföra ytterligare en kort läsförståelseuppgift, där de samtidigt som de löser uppgifterna får resonera högt om hur de tänker och vad de gör. Under denna uppgift kommer en ljudupptagning att göras för senare analys. ”Think Aloud”-intervjun kommer att ta max 40 minuter per elev. Om lärare och berörda testpersoner föredrar att intervjun sker efter skoltid är vi öppna för detta.

Medverkan

Medverkan i undersökningen innebär inga risker. Deltagande är helt frivilligt, och barnet kan när som helst avbryta sitt deltagande.

Med detta brev bifogar vi även svarsblanketter till föräldrarna för godkännande av barnets deltagande. Vi skulle uppskatta om Ni ville förmedla blanketterna till föräldrarna och samla in dem igen före vårt första möte. Ett datum för sista inlämnande finns på svarsblanketten. Barnen kommer också själva att få godkänna deltagande genom en signatur under testtillfällena.

Efterarbete

Efter genomförda tester kommer vi att analysera och sammanställa resultaten, samt publicera dem i vår magisteruppsats för logopedexamen. Barnen kommer att ges ett kodnamn, och kommer därmed att vara helt anonyma. Pga. sekretess kan ni inte erhålla resultatet för enskilda elever, men när resultaten är sammanställda kommer Ni att erhålla ett medelvärde för läsförståelsen för klassen.

Har Ni frågor? Tveka inte att kontakta oss!

Med vänliga hälsningar

Sandra Ahlgren
Logopedstuderande
E-post: XXX@student.lu.se
Tel: XXX

Nils Johannesson
Logopedstuderande
E-post: XXX@student.lu.s
Tel: XXX

Helen Persson
Logopedstuderande
E-post: XXX@student.lu.se

Åsa Wengelin
Handledare, universitetslektor
E-post: XXX@ling.lu.se
Tel: XXX

Eva Wigforss
Handledare, universitetslektor
E-post: XXX@med.lu.se
Tel: XXX

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi, Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund,
Lunds universitet, Universitetssjukhuset, 221 85 Lund.

Bilaga 2. Informationsbrev till föräldrar och elever

Vi är tre logopedstudenter på termin sju som nu ska genomföra vårt magisterarbete inom logopedi. Logopeder arbetar bl.a. med att utreda läs- och skrivsvårigheter hos barn. Kunskap om hur man mäter barns läsförståelse är mycket viktig för att vi som logopeder ska kunna utveckla dessa test och därmed bättre kunna identifiera de barn som är i behov av hjälp. Idag är kunskaperna om läsförståelse generellt ganska små. Genom att undersöka läsförståelsen hos ett antal barn och lyssna på hur en del av dem resonerar när de löser läsförståelseuppgifter, hoppas vi kunna öka vår förståelse för hur logopeders insatser bör utformas.

Undersökningen innebär att Ert barn kommer att få genomföra två läsförståelsetest under två tillfällen. Under ett av dessa tillfällen kommer barnen även att få genomföra ett test som mäter hur snabbt och korrekt barnet läser. Dessa test kommer alla att utföras i helklass. Därefter låter vi sex barn med varierande resultat på läsförståelsetesten utföra ytterligare en uppgift i form av en s.k. ”tänka högt”-uppgift. Syftet med detta är att se vilka strategier barnen använder sig av för att lösa läsförståelseuppgifterna. Detta innebär att dessa sex barn enskilt kommer att få sitta med en eller två av oss logopedstudenter och utföra ytterligare en kort läsförståelseuppgift, där de samtidigt som de löser uppgifterna får resonera högt om hur de tänker och vad de gör. Under denna uppgift kommer en ljudupptagning att göras för senare analys. Samtliga undersökningar kommer att äga rum i skolan under skoltid.

För att låta ditt barn delta i undersökningarna ber vi dig att signera medföljande svarsblankett och lämna åter till klassläraren. Du kan välja att låta ditt barn antingen delta enbart i klasstesten, eller att godkänna deltagande i både klasstesten och ”tänka högt”-uppgiften.

Medverkan i undersökningen innebär inga risker. Deltagande är helt frivilligt, och barnet kan när som helst avbryta sitt deltagande. Ert barn kommer att ges ett kodnamn, och kommer därmed att vara helt anonymt i redovisningar av arbetet.

Efter genomförda tester kommer vi att analysera och sammanställa resultaten, samt publicera dem i vår magisteruppsats för logopedexamen. När samtliga resultat är sammanställda kommer klassläraren att erhålla ett medelvärde för läsförståelsen för hela klassen. Klassläraren kommer däremot inte att få resultat för enskilda elever.

Med vänliga hälsningar

Sandra Ahlgren
Logopedstuderande
E-post: XXX@student.lu.se
Tel: XXX

Nils Johannesson
Logopedstuderande
E-post: XXX@student.lu.se
Tel: XXX

Helen Persson
Logopedstuderande
E-post: XXX@student.lu.se
Tel: XXX

Åsa Wengelin
Handledare, universitetslektor
E-post: XXX@ling.lu.se
Tel: XXX

Eva Wigforss
Handledare, universitetslektor
E-post: XXX@med.lu.se
Tel: XXX

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi, Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund, Lunds universitet, Universitetssjukhuset, 221 85 Lund.

Svarsblankett för deltagande i läsförståelseundersökningarna

Du kan välja att låta ditt barn antingen delta enbart i klasstesten, eller att godkänna deltagande i både klasstesten och ”tänka högt”-uppgiften.

Kryssa i ditt svar:

Jag lämnar härmed mitt tillstånd till att mitt barn deltar:

i lästesten i helklass

i lästesten i helklass, samt delta i ”tänka högt”-uppgiften

Mitt barn får ej delta i studien

Jag har läst igenom informationen och fått berättat för mig syftet med studien. Jag är medveten om att vi eller vårt barn när som helst kan avbryta deltagandet.

Förälders namn: _____

Telefonnummer: _____

Barnets namn: _____

Barnets födelsedatum: _____

Datum och ort

Förälders underteckning

Svarsblanketten lämnas ifylld till XXX senast X-dagen den X/X 2011

Bilaga 3. TA-deltagarnas resultat i stanine på Ordkedjor samt DLS

Tabell för de svaga normalläsarna.

	Ordkedjor	DLS
SN1	Stanine 4	Stanine 4
SN2	Stanine 5	Stanine 4
SN3	Stanine 8	Stanine 4
SN4	Stanine 5	Stanine 4

Tabell för de starka eleverna.

	Ordkedjor	DLS
ST1	Stanine 6	Stanine 8
ST2	Stanine 5	Stanine 9
ST3	Stanine 7	Stanine 9
ST4	Stanine 2	Stanine 8

Bilaga 4. Vårt referat av P.O. Enquists *De tre grottornas berg*

Textutdraget handlar om syskonen Ia och Marcus, samt deras morfar och kusiner. Sällskapet befinner sig utanför en grotta, en bit upp på ett berg. Efter ett tag utspelas ett replikskifte mellan Ia och brodern, där den senare vid upprepade tillfällen försöker framföra en tanke som bygger på antagandet att man kan cykla uppför en tall. Ia avbryter dock honom gång på gång och betonar att det är omöjligt att cykla uppför en tall. Ordväxlingen blir allt intensivare, och till slut ropar Ia åt sin bror att sluta. Morfadern ingriper då och uppmanar Marcus att argumentera för sin ståndpunkt. Pojken går med på detta och samlar kraft för att börja. De övriga väntar med spänning. Till synes helt gripet ur luften säger då Marcus att han ser en björn. De andra tror att Marcus flyr ämnet, och Ia skriker därför återigen åt sin bror. Men Marcus står på sig, och snart ser även de andra en stor björn lufsa förbi, endast några meter därifrån. Barnen och morfadern betraktar björnen under tystnad, när djuret plötsligt stannar, höjer huvudet, ställer sig på bakbenen och sedan råmar högt. Därefter fortsätter den lugnt vidare uppför berget. Morfadern berättar att det just inträffade indikerar att björnen är orolig och att det finns tjuvskyttnar i trakten. Utdraget slutar med att morfadern konstaterar att det uppstått en besvärlig situation och att de måste gå hem och diskutera hur de ska gå vidare med fallet.

Bilaga 5. Instruktioner samt inledande frågor i TA-intervjun

Du ska få läsa en text tyst. Sedan ska du få svara muntligt på frågor om texten och få berätta hur du tänker när du svarar på en fråga. Det kan finnas mer än ett svar som är rätt. På vissa frågor finns det inte bara ett svar som är rätt. Det jag vill veta är hur du funderar när du löser uppgifterna. Uppgiften går inte på tid.

Här har du texten och frågorna. (Texten börjar här och går fram hit.) Innan uppgiften börjar vill jag ställa några inledande frågor. Du behöver inte börja läsa hela texten än, men om du vill får du lov att titta på frågorna och bläddra i häftet under tiden du svarar på frågorna. Är det något du undrar över?

1. Vad tror du att texten kommer att handla om?
Varför tror du det?
Om du inte vet, hur kan du ta reda på det? (ställs endast då eleven ej kan svara på frågan)
2. Hur tänker du nu gå tillväga när du ska svara på frågorna? Tänker du göra på något speciellt sätt?
3. Vad gör du om du inte vet ett svar?
4. Tror du att du kommer att hitta alla svar i texten som du läser?

Nu kan du snart få börja läsa texten. Du får läsa fram till där vi täckt över med ett papper (bläddra fram och visa dem var det är övertäckt). Säg till när du har läst dit. Då ska du få svara på några frågor. Jag kommer att läsa frågorna för dig så du vet vilka du ska svara på. Sedan kommer jag ta bort pappret så får du se slutet av texten och läsa färdigt. Därefter kommer de sista frågorna. Har du några frågor innan vi börjar? Då kan du få sätta igång.

Bilaga 6. Intervjufrågorna 5-12 i TA-intervjun

5. **Varför tror du att Ia skrek ”Marcus! Sluta!!!”?** (Frågan tar fasta på förklarande inferens.) Om eleven inte kan svara frågar vi: Hur kan du ta reda på det?
6. **Varför tror du att alla blev ”fullständigt vansinniga” då Marcus sa att han såg en björn?** (Frågan tar fasta på förklarande inferens, och är hämtad från nationella proven.) Om eleven kan svara frågar vi: Varför tror du att de trodde/tyckte det? Hur kom du fram till det?
7. **Nu slutade du ju läsa mitt i berättelsen. Vad tror du kommer att hända sen?** (Frågan tar fasta på prediktiv inferens.) Om eleven kan svara frågar vi: Varför tror du det? Om eleven inte kan svara frågar vi: Hur kan du ta reda på det?
8. **Ia och Marcus är syskon. Marcus är fem år. Hur gammal kan Ia vara?** (Frågan tar fasta på associativ inferens, och är hämtad från nationella proven.) Varför tror du det? Förklara hur du tänker om hennes ålder.
9. **Marcus frågar morfar vad björnen sa för något. Hur kan morfar veta det?** (Frågan tar fasta på associativ inferens, och är hämtad från nationella proven.)
10. **Berättelsen heter ”De tre grottornas berg”. Redan i början förstår man att morfar, barnen och hundarna sitter uppe på ett berg, men det står inte i texten. Hur kan läsaren ändå förstå det?** (Frågan tar fasta på logisk inferens, och är hämtad från nationella proven.) Om eleven inte kan svara frågar vi: Hur kan du ta reda på det?
11. **Det sista ordet i texten är ”överlägga”. Vad tror du att det betyder?** (Frågan tar fasta på elevens förmåga att lista ut ett okänt ords betydelse utifrån kontexten.) Om eleven kan svara frågar vi: Varför tror du att det betyder det? Alla får följdfrågan: Om du inte vet vad ett ord betyder, hur kan du ta reda på det?
12. **Om du skulle återberätta texten för en klasskamrat som inte läst denna historia, vad skulle du säga då?** (Frågan tar fasta på elevens förmåga att återberätta en läst text.) Om de kan svara: Hur kommer det sig att du valde att berätta de här sakerna? Om de inte kan svara: Kan man säga vilka det handlar om? (Invänta svar!) Kan man säga något mer?

Efter uppgiftens avslutande frågades eleverna:
Vad tyckte du om frågorna och uppgiften?