



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete 1 för Grundlärarexamen inriktning 4-6

Grundnivå 2

Att få ordning på strukturen

**En litteraturstudie om betydelsen av explicit
läsundervisning i skolans alla ämnen**

Författare: Annelie Nordmark
Handledare: Carina Bååth
Examinator: Tarja Alatalo
Termin: vt14
Program: Grundlärarutbildning
Ämne/huvudområde:
Poäng: 15p

Högskolan Dalarna
791 88 Falun
Sweden
Tel 023-77 80 00

Abstract

Samhällsdebatten om de nedslående resultaten som redovisats i PIRLS 2011 visar att läsförståelseundervisningen i Sverige inte ger de resultat som förväntas. Syftet med denna litteraturstudie var undersöka vilken betydelse faktatexters struktur har för läsförståelsen hos elever i årskurs 4-6. Inledningsvis redogörs för innehållet i skolans styrdokument som rör läsförståelse samt Skolverkets analyser av resultatmätningar. Dessutom redovisas Skolverkets rapporter och annan pedagogisk litteratur i frågan om vikten av att alla lärare undervisar i läsförståelse oavsett ämne. Metoden som använts är en systematisk litteraturstudie där sökmetoder och urval redovisas. Studiens resultat visar att elever som undervisats i olika texttypers strukturer inte bara förstår texten bättre, de får också bättre förutsättningar att producera egna texter i olika genrer. Vid användning av grafiska modeller som är anpassade till aktuell struktur ökar möjligheten till textförståelse och textproduktion ytterligare. En slutsats från studien är att förutsättningen för att elever ska utveckla sin läsförståelse är lärarens explicita läsförståelseundervisning i alla ämnen.

Nyckelord: Läsförståelse, faktatexter, åk 4-6, explicit läsundervisning, textstruktur, grafiska modeller.

Innehållsförteckning

1 Inledning och problemformulering.....	1
2 Bakgrund.....	2
2.1 Resultaten i PIRLS.....	2
2.2 Skolans läsundervisning	2
2.3 Läroplanens formuleringar	3
2.3 Alla lärare bör vara läslärare	4
2.4 Explicit undervisning i läsförståelse.....	4
2.5 Textstrukturer och texttyper	5
2.6 Skriva sig till läsförståelse	6
2.7 Visuella verktyg.....	6
3 Syfte och forskningsfrågor.....	7
4 Metod och urval.....	7
4.1 Val av metod.....	7
4.2 Datainsamlingsmetod	7
4.3 Avgränsningar och urval	11
4.4 Etiska aspekter	11
5 Resultat.....	12
5.1 Kunskap om faktatexters struktur.....	12
5.1.1 Ökade krav och svårare texter.....	12
5.1.2 Olika texttyper strukturer och kännetecken	12
5.1.3 Enklare att förstå det viktiga	13
5.2 Betydelsen av att kunna tolka textens utformning	14
5.2.1 Om betydelsen av textrörlighet	14
5.3 Att kunna strukturera strukturen	14
5.3.1 Grafiska hjälpmedel.....	14
5.3.2 Om att skriva för att förstå	15
6 Diskussion.....	16
6.1 Metoddiskussion	16
6.2 Resultatdiskussion	16
7 Slutsats och reflektioner	18
8 Fortsatt forskning.....	19
9 Referenser	20
Bilaga 1.....	23

1 Inledning och problemformulering

Mitt val av forskningsområde grundar sig i flera orsaker. Dels har mitt intresse för området väckts av samhällsdebatten som handlar om svenska elevers försämrade resultat i PIRLS 2011, *Progress in International Reading Literacy Study*. Denna internationella undersökning av 10-åringars läsförmåga visar att svenska elevers läsförståelse av framförallt faktatexter har blivit sämre i jämförelse med andra deltagande länder. Dels har jag under mina VFU-perioder erfarit att lärarna, trots nedåtgående nationella resultat, inte explicit undervisar i läsförståelse varken i svenska eller i andra ämnen och jag ställer mig frågande till varför man inte gör detta.

I grundskolans läroplan Lgr 11, framgår det av kursplanen i svenska att undervisningen ska lära elever att kunna använda olika strategier för att förstå texter av olika slag. Vilka strategier som menas eller hur undervisningen ska bedrivas anges dock inte utan lämnas till den enskilda skolan och läraren att planera och genomföra.

Jag har under mina VFU-perioder diskuterat läsförståelsestrategier med pedagogerna på skolan och funnit att intresset är stort men att någon egentlig undervisning i hur strategier kan användas förekommer inte varken i svenska eller i något annat ämne. I diskussionerna har det framkommit att dessa pedagoger är väl insatta i problematiken kring läsförståelseresultaten i PIRLS både från 2006 och 2011. Eftersom den egna skolans elever visar goda resultat i både DLS, ett diagnostiskt test för analys av läs- och skrivförmåga, och de nationella ämnesproven, har man dock inte vidtagit några stora åtgärder vad gäller explicit undervisning i läsförståelsestrategier. Kanske tycker lärarna vid denna skola att deras undervisning implicit innehåller goda läsförståelsestrategier även om det inte är de forskningsbaserade metoder som aktuell forskning har framhållit som framgångsrika? Eller är det så att man helt enkelt inte har tid eller möjlighet att sätta sig in i forskningen som handlar om undervisning i läsförståelse? Westlund (2013) beskriver i sin avhandling *Att bedöma elevers läsförståelse* hur olika undervisningen ser ut i Sverige och Kanada. Där framkommer att de svenska lärarna lägger större vikt vid själva läsningen och lämnar ofta läsförståelseträning till att bli ett individuellt moment i sin undervisning där eleverna jobbar enskilt med att svara på frågor till en läst text. Det framgår också att svenska lärare bedömer läsförståelsen främst genom elevers läsflyt och återberättande av en text (Westlund, 2013, s. 268). Skolverkets rapport (2012) utifrån PIRLS 2011 visar också att svenska elever får mindre undervisning i läsförståelse än andra jämförbara länder som deltar i undersökningen (Skolverket, 2012, s. 61).

PIRLS-rapporterna från 2006 och 2011 har visat på försämrade resultat i läsförståelse hos de svenska eleverna och skapat oro framförallt i medier. I den politiska debatten hörs röster som talar om en skola i kris och orsakerna till denna tillbakagång diskuteras. Professor Caroline Liberg har genomfört en analys av läsförståelsen bland 10-åringar i Sverige baserad på uppgifter från PIRLS 2006. I rapporten visar hon hur skolan är bra på att lära barn att bli goda läsare när det gäller att avkoda texter men att det saknas strategier för att utveckla ett reflekterande sätt att läsa mer avancerade texter. Hon menar också att kraven på att eleverna ska kunna analysera ämnesspecifika texter gör att alla lärare måste vara delaktiga i elevernas läsutveckling (Liberg, 2010, s. 12). I rapporten framgår också att det är främst läsförståelse av sakprosa som försämrats och det kan påverka förståelse i andra skolämnen än svenska negativt. Vid arbetet med

förståelsen av ämnesspecifika texter tillkommer förståelsen av ämnesspecifika begrepp som blir avgörande för att förstå innehållet i det aktuella ämnet (ibid.)

2 Bakgrund

I bakgrunden kommer jag att redogöra för Skolverkets rapporter utifrån PIRLS 2006 och 2011 samt läroplanens formuleringar i kursplanen angående läsförståelse i åk 4-6. Jag kommer också att redovisa tidigare forskning om explicit läsförståelseundervisning och hur denna undervisning bör utföras av lärare i alla ämnen.

2.1 Resultaten i PIRLS

I Libergs fördjupade analys av resultaten i PIRLS 2006 (2010) pekar hon på den nedåtgående trenden i läsförståelse av sakprosa. Det är dock inte ett generellt resultat utan det är antalet elever som klarar av de mest avancerade uppgifterna som har minskat. Dessa uppgifter kan till exempel vara av karaktären som kräver att eleven kan dra slutsatser av texters innehåll och tolka bildspråk (Liberg, 2010, s. 13). För att klara av de mest avancerade uppgifterna ska, enligt Liberg, en tio-åring klara av att tolka information från olika delar av texten, förstå hur olika textstrukturer fungerar och använda information från olika delar av texten och kunna dra slutsatser av dessa (Liberg, 2010, s. 26).

Skolverkets rapport (2012) som grundar sig på resultaten från PIRLS 2011 visar på en fortsatt nedåtgående trend i läsförståelseförmåga. Även i denna rapport är det andelen läsare på avancerad nivå som sjunker. Det är också fortsatt inom sakprosaläsning som försämringen visar sig. Läsförståelse av skönlitterära texter ligger kvar på samma nivå som tidigare. Det betyder att svenska barn inte är dåliga på att läsa i jämförelse med barn i deltagande länder men tillhör ett av få länder där resultaten sjunkit under hela tidsperioden, 2001-2011. Både Norge och Danmark har vänt sina nedåtgående trender från mätningen 2006 (Skolverket, 2012, s. 7).

2.2 Skolans läsundervisning

Skolverkets rapport *Vad händer med läsningen?* (2007) är en kunskapsöversikt som sträcker sig över åren 1995-2007 och har arbetats fram som en bakgrund för att kunna förstå och förklara resultaten i PIRLS. Rapporten visar att undervisning i läsning utgörs till största delen av formell färdighetsträning trots att den då gällande kursplanen i svenska (Lpo94) anger att ”lärande ska ske i meningsfulla sammanhang och att språkutveckling alltid är knuten till ett innehåll” (Skolverket, 2007, s. 8). Vidare visar rapporten att arbetsuppgifter som att skriva egna texter utifrån läsning av läroböcker eller andra källor sällan stöds av explicit undervisning av läs- eller skrivstrategier. Lärarna ger heller inte det gensvar på texterna som skulle behövas för att utveckla elevernas tolkning av de lästa sakprosatexterna (ibid., s. 11). Liberg (2010) pekar också på sambandet mellan goda stödstrukturer och förståelse av texter med mer eller mindre känt innehåll (Liberg, 2010, s. 37). Hon menar också att forskning visar hur läsande och lärande utvecklas på ett positivt sätt om man utgår från elevers intresse och för in lärande i meningsfulla sammanhang (ibid., s. 35). Westlund (2013) visar i sin avhandling hur svenska lärare ser på läsförståelse och jämför med kanadensiska lärares synsätt och konstaterar att skillnaderna är stora

länderna emellan. De svenska lärarna som ingår i studien har ingen eller mycket litet explicit undervisning i läsförståelse medan de kanadensiska lärarna har olika typer av läsförståelseundervisning beroende på syftet med läsningen. Svensk läsundervisning består till stor del av tyst läsning av en egen bok eller läsförståelseundervisning där eleven självständigt ska besvara frågor efter att ha läst olika typer av texter (ibid., s. 267f). Enligt Westlund (2009) räcker inte den tysta läsningen för att utveckla den läsförståelse som eleverna behöver för att bli tänkande, analytiska, kritiska och kreativa läsare (Westlund, 2009, s. 333).

I Libergs rapport (2010) framgår det av lärarnas enkätsvar i PIRLS 2006 att mindre än en femtedel av undervisningen i årskurs 4 består av läsundervisning. De flesta lärarna läser högt för eleverna minst en gång i veckan och eleverna läser tyst varje dag. Många lärare uppger att eleverna får arbeta med det de läst genom muntliga sammanfattningar eller svara muntligt på frågor. Vanligt är också att eleverna får svara på läsförståelsefrågor i arbetsböcker eller arbetsblad. I jämförelse med andra deltagande länder i PIRLS-undersökningen använder svenska lärare mycket mindre undervisningstid till läsförståelseundervisning. Det är enligt samma rapport inte vanligt att lärare arbetar med läsförståelsestrategier som att:

- Identifiera huvudbudskapet
- Förklara eller visa att man förstått det man läst
- Jämföra det man läst med egna erfarenheter
- Jämföra det man läst med sådant man läst tidigare
- Förutsäga vad som kommer att hända härnäst i texten
- Generalisera kring och dra slutsatser kring det man läst
- Beskriva stil och struktur i texten man läst (Liberg, 2010, s. 14f).

2.3 Läroplanens formuleringar

I kursplanen för svenska står att undervisningen ska ”bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om olika former av sakprosa”. Det står också att undervisningen ska utveckla kunskaper hos eleverna som innebär att de vet ”hur man söker och kritiskt värderar information från olika källor” (Skolverket, 2011, s. 222). I det centrala innehållet för åk 4-6 framgår det också att eleverna ska lära sig lässtrategier för att förstå och tolka olika texters budskap och hur en faktatext är uppbyggd (ibid., s. 222f). Att kritiskt granska texter och värdera källor återkommer också i kursplanerna för SO-ämnena (geografi, historia, religion och samhällskunskap) och NO-ämnena (biologi, fysik och kemi) vilket skulle kunna innebära att läsförståelseundervisning måste utföras även i andra ämnen än svenska. I Lgr11 är det dock inte explicit uttryckt att läsförståelseundervisning ska ske i alla ämnen. I det centrala innehållet för ämnet svenska framgår det att undervisning ska ske i olika texttyper och deras typiska drag (Skolverket, 2011, s. 225). Men varken i SO- eller i NO-ämnenas centrala innehåll nämns detta. Däremot framgår det av SO- och NO-ämnenas kunskapskrav att begreppsförmåga och förmåga att dra slutsatser samt att kunna reflektera över skeenden är exempel på förmågor som bedöms vilket kräver förståelse av de texter man läser (Skolverket, 2011, s. 111ff). Detta framhåller också Liberg (2010) i sin fördjupade analys av PIRLS 2006 då hon menar att förutsättningarna för att eleverna ska kunna läsa och skriva en faktatext kräver läs- och skrivutveckling genom hela skolan och i alla ämnen (Liberg, 2010, s. 8).

2.3 Alla lärare bör vara läslärare

Lundberg (2006) framhåller betydelsen av läsundervisning i alla ämnen då faktatexter kan ställa till problem även för den goda läsaren. En faktatext kräver inte bara att eleven ska kunna läsa texten, hon eller han måste också förstå innebörden av ämnesspecifika ord för att kunna ta till sig textens innehåll. Han menar också att förståelsen för textens uppbyggnad är viktig då denna förståelse möjliggör kopplingar mellan textens olika delar. Det är också viktigt att läraren har detta i åtanke vid valet av läromedel eftersom textens struktur kan vara av stor betydelse för elevens förståelse (Lundberg, 2006, s. 22ff). Reichenberg (2000) anser att olika ämnen ställer olika krav på läsaren och att läraren därför måste undervisa i läsförståelse i varje ämne för att stödja eleverna i förståelsen av faktatexten. Enligt Reichenberg visar forskning även att olika begrepp och skeenden i en faktatext skulle kunna förklaras genom att läsa skönlitteratur som har anknytning till ämnesområdet. Detta resultat skulle kunna förespråka ett ämnesövergripande arbetssätt (Reichenberg, 2000, s. 170ff). Liberg (2010) menar i sin fördjupade analys att medvetenheten om språkets betydelse vid kunskapsinhämtning ökat på senare år och hävdar att språket är en framträdande resurs för att skapa ”kunskap om den värld vi lever i”. Vidare menar hon att läsning av faktatexter är ett vanligt sätt att ta till sig kunskap och därför måste läsförståelseundervisning finnas i alla ämnen (Liberg, 2010, s. 17).

2.4 Explicit undervisning i läsförståelse

Enligt Ness (2011) visar omfattande forskning att läsförståelseundervisning bör ske explicit. Att undervisa explicit i läsförståelse innebär att läraren undervisar om olika strategier för att eleverna bättre ska förstå det man läser. I den explicita undervisningen diskuterar lärare och elever hur olika man kan förstå det lästa samt hur textens olika komponenter kan hjälpa till med att dra slutsatser av innehållet (Ness, 2011, s. 99f). Forskningsbaserade undervisningsmodeller består alla av olika strategier som ska underlätta läsförståelsen. Westlund (2009) beskriver hur forskarna Palincsar och Brown kom fram till fyra huvudstrategier:

- Förutspå handlingen/ställa hypoteser
- Ställa egna frågor på texten
- Klargöra otydligheter
- Sammanfatta texten (Westlund, 2009, s. 76).

Enligt Westlund (2009) måste läraren visa eller modellera hur respektive strategi kan användas för att eleven så småningom ska kunna använda sig av dessa strategier på egen hand. Läraren använder tänka-högt metoden där hon eller han tydligt talar om hur hon eller han tänker vid läsandet av en ny text och beskriver för eleverna vilka hinder eller problem man kan uppleva och hur man löser detta med hjälp av olika strategier. På detta sätt får eleverna stöd i sitt tänkande och en förståelse för hur strategierna kan användas. Varje gång en ny strategi presenteras ska läraren tänka-högt för att tydligt visa vad strategin kan användas till. Läraren ska också vara tydlig med hur strategierna kan transfereras, det vill säga vara överförbara till andra situationer än just den aktuella. Det tydliga modellerandet ska hjälpa eleverna att själva kunna praktisera läsförståelsestrategier på ett sätt som passar just dem och så småningom också själva kunna avgöra när och hur respektive strategi kan användas (Westlund, 2009, s. 38f).

Ness (2011) påstår att trots att åtskilliga studier har visat att explicit läsförståelseundervisning är viktig för att eleverna på ett tillfredsställande sätt ska förstå innehållet i olika typer av texter, visar nyare studier stora brister i aktuell läsförståelseundervisning. Ness (2011) pekar på resultat som Pressley presenterade så sent som 2006 som visar att skolor i USA fortfarande använder metoden att läsa mycket som en implicit metod för läsförståelseundervisning. I Ness egen studie (2011) visas dock siffror som indikerar att explicit läsförståelseundervisning har ökat och består nu av upp till 25 % av undervisningen i engelska. Däremot bestod strategiundervisningen av en-strategi-undervisning istället för multistrategimodeller. Det innebär att man arbetar med en strategi i taget istället för att arbeta med flera strategier parallellt som stegvis leder till bättre förståelse. (Ness, 2011, s. 101).

Westlund (2013) jämför i sin studie svenska lärare med kanadensiska lärare och konstaterar att de svenska lärarna inte använder sig av explicit strategiundervisning för att utveckla läsförståelsen. De svenska lärarna bedömer att eleverna övar upp sin läsförståelse genom att läsa mycket och svara på frågor som kräver att man kan göra inferenser vilket i vardagligt språk benämns att "läsa mellan raderna". Hur man gör inferenser undervisar man dock inte om. Däremot undervisade de kanadensiska lärarna i läsförståelsestrategier varje dag. Lärarna låter eleverna använda sig av olika strategier för olika texter beroende på syftet med arbetet (Westlund, 2013, s. 220). Andreassen och Bråten (2010) menar att även i Norge är aktiv läsförståelseundervisning sällsynt och trots att den norska läroplanen understryker vikten av undervisning i läsförståelsestrategier består undervisningen, likt den svenska, till största delen av läsning följt av kontrollfrågor (Andreassen & Bråten, 2010, s. 520).

2.5 Textstrukturer och texttyper

En av strategierna som kan ingå i de forskningsbaserade läsförståelsemodellerna är att granska och på olika sätt analysera faktatextens struktur. Arnbak (2010) menar att genom att förstå hur texten är organiserad kan läsaren bestämma vilken texttyp det handlar om och bättre förstå innehållet. Med kännedom om de olika texttyperna kan läsaren snabbt ta reda på vad som är relevant information i texten och på vilket sätt man kan läsa den. Arnbak delar in faktatexter i två grupper, sammanhängande texter och icke-sammanhängande texter. Sammanhängande faktatexter som till exempel lärobokstexter läser man i sin helhet medan icke-sammanhängande texter såsom scheman och tabeller läses selektivt. Här blir det betydelsefyllt att känna till vilken texttyp det handlar om (Arnbak, 2010, s. 39ff).

Enligt Arnbak (2010) kan faktatextens typ eller genre delas in i olika kategorier beroende på vad texten handlar om. De vanligaste grupperingarna av texttyper kan vara: beskrivningar, orsak/verkan eller texter som beskriver något i kronologisk ordning (Arnbak, 2010, s. 39ff). Enligt Lundberg (2006) karakteriseras olika texttyper av signalord eller nyckelord som gör det lättare att identifiera texttypen och därigenom också veta vad texten kommer att innehålla för typ av information. Ord som först, nästa, slutligen kan signalera att det handlar om en lista medan men, emellertid, å andra sidan kan visa att det är en jämförande text (Lundberg, 2006, s. 39).

Westlund (2009) hänvisar till Persson (2007) som hävdar att alla elever inte är medvetna om att faktatexter har olika strukturer. Det, menar Persson, kan medföra att elever läser texter utan att förstå idén bakom texten och därmed blir osäkra på vad som är viktigt (Westlund, 2009, s. 260). Westlund menar att inom genrepdagogiken framhålls betydelsen av att känna till de typiska dragen hos olika typer av texter. Denna kännedom kan eleven sedan använda för att producera en liknande text själv. På detta sätt bildas ett samband mellan läsning och skrivning (Westlund, 2009, s. 64).

2.6 Skriva sig till läsförståelse

I en amerikansk metastudie utförd av läsforskarna Graham och Hebert (2010), har man granskat amerikansk läsforskning för att se hur skrivande skulle kunna utveckla läsningen. Metastudien gjordes till följd av de dåliga läs- och skrivkunskaper amerikanska ungdomar visade efter avslutad skolgång. Resultaten av metastudien visar att läsförståelsen kan gynnas av olika sorters skrivande men också att kunskap om textstrukturer gynnar produktion av egna texter (Graham & Hebert, 2010, s. 15). Detta stöds av Westlund (2009) som menar att skriva och läsa är ”två sidor av samma mynt”. Vidare pekar hon på forskning som också visar att läsförståelse kan gynnas av olika typer av skrivande och vice versa (Westlund, 2009, s. 63).

2.7 Visuella verktyg

Graham och Hebert (2007) visar också i sin metastudie hur visuella verktyg som tankekartor gynnar både läsförståelsen samt den egna produktionen av faktatexter (Graham & Hebert, 2007, s. 16). Samma resultat har Newman (2008) kommit fram till i sin avhandling *The effects of explicit instruction of expository text structure incorporating graphic organizers on the comprehension of third-grade students*. Denna avhandling riktar in sig på elever i årskurs tre men Newman hävdar att resultaten kan överföras på elever i alla åldrar . Vidare hävdar Newman att studien visar i motsats till tidigare forskning att även yngre elever bättre klarar av att med explicit undervisning i vilken modell av tankekartor som passar till olika typer av faktatexter producera egna texter (Newman, 2008, s. 213f).

3 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna systematiska litteraturstudie är att undersöka hur tidigare forskning ser på betydelsen av explicit undervisning av faktatexters struktur och hur detta kan medverka till att eleverna i åk 4-6 uppnår en djupare förståelse av sakprosa.

- Hur kan medvetandegörande av faktatexters olika strukturer gynna läsförståelsen?
- Vilken betydelse har faktatexternas utformning för elevernas förståelse av textens helhet?
- Hur kan visuella verktyg underlätta läsningen av texten och därmed också klargöra textens innehåll?

4 Metod och urval

I detta avsnitt redogörs för studiens utformning, vilka datainsamlingsmetoder som använts, samt urvalsmetoder.

4.1 Val av metod

För att uppnå syftet och besvara forskningsfrågorna har en systematisk litteraturstudie genomförts. Det innebär att studien är baserad på tidigare forskning och de metoder som använts är tydligt redovisade och därmed öppna för granskning (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 28). Urvalet och sökningar av artiklar och avhandlingar redovisas genom tabellerna nedan (se tabell 1 och tabell 2) och beskrivning av tillvägagångssättet beskrivs i följande avsnitt.

4.2 Datainsamlingsmetod

För att hitta vetenskapliga artiklar och texter till litteraturstudien har först och främst databaser som varit tillgängliga via Högskolan Dalarnas bibliotek använts. Databaserna som har använts är ERIC (Educational Resources Information Center) och ProQuest. För att få tillgång till svensk forskning har sökningar på DiVA (Digitala Vetenskapliga Arkivet), som tillhandahåller svenska vetenskapliga artiklar och avhandlingar, och Summon som är Högskolan Dalarnas egen databas använts. En mycket omfattande manuell sökning har också gjorts då både avhandlingars och artiklars referenslistor innehållit material som verkat intressant. Biblioteket i Falun och i Västerås har också tillhandahållit ett par avhandlingar i bokform.

Följande sökord har använts i databaserna:

Läsförståelse, faktatexter, åk 4-6, lässtrategier, textstruktur, grafiska framställningar.

Reading comprehension, expository texts, content area texts, text structure, middle school, graphic organizers.

Vid sökning i de svenska databaserna har utfallet varit litet, speciellt då ålderskriteriet har angetts. Två svenska avhandlingar har använts men via sökning genom DiVA har ytterligare fem svenska avhandlingar granskats men inte valts på grund av sökkriterierna.

De internationella databaserna har gett ett större utfall och många abstracts har lästs. Vid sökning i databasen proQuest där sökningarna kan göras i upp till åtta databaser samtidigt har utfallet varit stort. Med sökorden reading comprehension, text structure, expository texts blev antalet träffar 291 vilket kändes för stort därför lades ålderskriteriet till och med tillägget ”middle school” blev antalet träffar 22, varav 15 abstracts lästes men bara åtta artiklar valdes. När sedan sökordet graphic organizers lades till blev träffarna endast fyra. Alla abstracts lästes men ingen artikel valdes. Då ålderskriteriet togs bort blev antalet träffar 21 varav alla titlar, 11 abstracts lästes men de artiklar jag ville granska närmare fanns inte att tillgå i fulltext.

Resterande artiklar har hittats genom att ha läst referenslistor från valda artiklar och avhandlingar. Dessa artiklar har ”googlats” fram och om de varit fritt tillgängliga har de lästs. På detta sätt har 32 abstracts lästs och ytterligare 4 artiklar valts.

Tabell 1. Databassökning.

Databas	Sökord	Avgränsningar	Antal träffar	Antal lästa titlar	Antal lästa abstracts	Antal inkluderade i studien
ERIC ProQuest	Text structure Expository texts ”Reading comprehension”	Peer reviewed	291			
	Text structure Expository texts ”Reading comprehension” Middle school	Peer reviewed	22	22	15	8 Akhondi, M., Malayeri, F. A., Samad, A. A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1989). Teaching text structure to improve reading and writing. Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Meyer, J. L. (1992). Improving content- area reading using instructional graphics. Berkowitz, s. J. (1986). Effects of instruction

						<p>in text organization on sixth-grade students' memory for expository reading.</p> <p>Dymock, S., Nicholson, T. (2010). "High 5!" strategies to enhance comprehension of expository text.</p> <p>Hall-Kenyon, K., & Black, s. (2010). Learning from expository texts: Classroom-based strategies for promoting comprehension & content knowledge in the elementary grades.</p> <p>Kelley, M. J., Clausen-Grace, N. (2010). Guiding students through expository text with text feature walks.</p> <p>Taylor, B. M., & Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text.</p>
	Text structure Expository texts "Reading comprehension" Graphic organizers	Peer reviewed	21	21	11	0
	Text structure Expository texts Comprehension	Dissertation & theses	1	1	1	1 Newman, L. M. (2008). <i>The effects of explicit instruction of expository text structure incorporating graphic organizers on the comprehension of third-grade students.</i>
DiVA Högskola n Dalarna	Textstruktur		0	0	0	0

	läsförståelse		1	1	1	0
DiVA UU	läsförståelse		11	11	8	1 <i>Liberg, C. (2010). Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006.</i>
Summon högskola n dalarna	läsförståelse	avhandling	24	24	8	1 <i>Westlund, B. (2013). Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår .</i>
Totalt				79	44	10

Tabell 2. Titlar som sökts på google.

Sökmotor	Sökord	Avgränsningar	Antal träffar	Antal lästa titlar	Antal lästa abstracts	Antal inkluderade i studien
Google	Teaching expository text structure awareness	Vetenskapliga texter	1	1	1	1 <i>Dymock, s. (2005). Teaching Expository Text Structure Awareness.</i>
	Duke N.K and Pearson, P.D. 2002		1	1	1	1 <i>Duke N.K & Pearson, P.D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension.</i>
	Teaching Expository Text Structure to Young At-Risk Learners		1	1	1	1 <i>Williams, J.P., Hall, K.M. & Lauer, K.D. (2004). Teaching Expository Text Structure to Young At- Risk Learners: Building the Basics of Comprehension Instruction, Lawrence Erlbaum Associates,</i>

	Writing to read		1	1	1	1 Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). <i>Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report.</i>
	But before you said you believed that		1	1	1	1 Reichenberg, M. (2008). "But before you said you believed that..." A longitudinal study of structured text talks in small groups.
Totalt				5	5	5

4.3 Avgränsningar och urval

Endast avhandlingar, vetenskapliga rapporter och artiklar som är granskade av sakkunniga (peer reviewed) har lästs. Ytterligare ett kriterium har varit att textmaterialet ska finnas tillgängligt i fulltext på nätet eller på något av biblioteken utan eller till en ringa kostnad av ekonomiska skäl. Då studien är inriktad mot årskurs 4-6 har sökningarna riktat in sig på den åldersgruppen. När sökningar gjorts på engelska har både olika varianter av ordet "mellanstadium" använts som till exempel "middle school" eller "upper elementary".

De artiklar som valts bort har efter granskning av artikelns abstract uppfattats som irrelevanta för denna studie. Flera artiklar har handlat om elever med behov av särskilt stöd och dessa har valts bort då de mer riktat sig mot specialpedagogik. Många artiklar inriktar sig mot elever med någon typ av inlärningssvårighet och de har då valts bort eftersom studien har riktat sig mot undervisning för grupper utan några uttalade inlärningssvårigheter. Vissa artiklar har varit inriktade mot äldre elever eller vuxna och har då valts bort. Några studier har handlat om ESL-elever, det vill säga elever med engelska som andraspråk och har då inte heller varit relevanta för denna litteraturstudie.

Korta beskrivningar av materialet som utgör underlaget för denna studie bifogas i bilaga 1.

4.4 Etiska aspekter

Enligt Eriksson-Barajas, Forsberg och Wengström (2013) ska etiska överväganden göras i arbetet med en systematisk litteraturstudie. Dessa överväganden innebär att alla studier och resultat i dessa ska redovisas oavsett om de stödjer forskarens åsikter eller inte dessutom ska välja studier som gjorts efter etiska överväganden (Eriksson-Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 69f). Vid urvalet och användandet av denna studies underlag har jag haft dessa aspekter i åtanke och presenterat studiens underlag på ett objektivt sätt samt tydligt redovisat urvalsmetoderna.

5 Resultat

I detta kapitel redovisas resultatet av denna litteraturstudie. Kapitlet har delats upp i tre avsnitt där forskningsfrågorna ligger till grund för det redovisade resultatet i de olika avsnitten.

5.1 Kunskap om faktatexters struktur

Varför är faktatexter så svåra att förstå? Först diskuteras vad det är som försvårar förståelsen av en faktatext, sedan förklaras de olika texttyperna och deras karakteristiska drag. I denna del behandlas forskningsfrågan *Hur kan medvetandegörande av faktatexters olika strukturer gynna läsförståelsen?*

5.1.1 Ökade krav och svårare texter

Enligt Hall-Kenyon och Black (2010) ökar kraven på läskunnigheten, både vad det gäller avkodning och förståelse när barn lämnar lågstadiet för fortsatta studier på mellanstadiet. Läromedlen blir alltmer textrika och faktaspäckade med innehåll som förutsätter en viss bakgrundkunskap. Vid den här åldern inriktas läsandet mot att läsa för att lära sig nya saker och elever som tidigare inte haft problem med att läsa och förstå skönlitterära texter på lågstadiet kan få problem med att förstå innehållet i en faktatext (Hall-Kenyon & Black, 2010, s. 339).

Detta understryks också av Reichenberg (2008) som menar att textens innehåll måste förklaras så att eleven kan tillägna sig ny kunskap från texten. Hon beskriver också hur läroböckernas texter ofta är lite svårare än vad eleverna egentligen kan klara av att förstå och att innehållet för det mesta är obekant. Att förstå faktatexter i olika ämnen kräver också en förståelse av många ämnesbundna begrepp som är vitala för att överhuvudtaget kunna reflektera över till exempel historiska händelser. Detta menar Reichenberg är en utmaning för eleverna då de måste använda sig av fler kognitiva strategier för att kunna förstå en faktatext (Reichenberg, 2008, s. 159).

Kelley och Clausen-Grace (2010) tillägger att förutom att texterna blir mer komplicerade och informationstäta kompletteras också ofta faktatexterna med illustrationer av olika slag som till exempel bilder, diagram eller tabeller som förtydligar och förklarar texten. Undersökningar visar dock att många elever hoppar över dessa komplement och riskerar därmed att förlora förståelsen av textens helhet (Kelley & Clausen-Grace, 2010, s. 191).

5.1.2 Olika texttypers strukturer och kännetecken

Flera faktorer medverkar till svårigheter med förståelsen av faktatexter och en av dem kan vara att eleverna inte förstår hur faktatexters struktur är uppbyggd (Armbruster, Anderson & Ostertag, 1987, s. 332). Strømsø (2008) refererar till tidigare forskning som visar att textens struktur är helt avgörande för förståelsen och med förståelse kan läsaren ta ut det viktigaste i en text och också avgöra vilken information som inte är lika viktig i sammanhanget (Strømsø, 2008, s. 39). Dymock (2005) menar att läsarens kunskaper om textstrukturer inte är en garanti för förståelse men kunskaperna kan hjälpa läsaren att få en överblick av textens innehåll (Dymock, 2005, s. 177f).

Känner man till textens struktur kan man också, på ett mer effektivt sätt, ta till sig de fakta som vi har användning för (Akhondi, Malayeri & Samad, 2011, s. 369). Akhondi m.fl. hänvisar till Meyer (1985) som menar att en text är uppbyggd på olika sätt beroende på vilket syfte den har. Det kan till exempel röra sig om:

- Förklarande eller beskrivande text – författaren beskriver ett ämne.
- Sekvens – instruktion av hur något ska utföras eller händelser i kronologisk ordning.
- Jämförande – texten jämför två eller flera ämnen.
- Orsak/verkan – texten diskuterar vilken effekt olika fenomen kan ha.
- Problem/lösning – ett problem beskrivs och följs av en eller flera lösningar (ibid., s. 369).

De olika texttyperna karakteriseras av speciella ord eller fraser. Dessa signalord (se beskrivning i bakgrund s.5) ger läsaren en uppfattning om vilken typ av text det är och genom att känna till signalorden kan läsaren också avgöra på vilket sätt man bör läsa texten. När läsaren har lärt sig att identifiera signalord kan läsaren genom denna kunskap också förstå vilket budskap textens innehåll vill föra fram (Neufeld, 2005, s. 305; Dymock & Nicholson, 2010, s. 168). Hall-Kenyon och Black (2010) menar också att om läraren läser texten högt för eleverna är det en fördel om man betonar vissa signalord eller fraser som binder ihop textens resonemang för ökad förståelse. Vidare menar de att förenklade texter där benämning av fenomen har ersatts av pronomen inte hjälper för förståelsen utan en upprepning av benämningen av fenomenet är att föredra (Hall-Kenyon & Black, 2010, s. 345).

5.1.3 Enklare att förstå det viktiga

Fördelen med att förstå hur olika texters struktur är uppbyggd är att man på ett enklare sätt kan ta till sig det viktigaste i en text. Enligt Akhondi m.fl. (2011) menar Armbruster (2004) att textens struktur visar hur författaren av texten lägger fram idéer och hur dessa idéer är sammankopplade (Akhondi m.fl., 2011, s. 368). Vidare menar Akhondi m.fl. (2011) att den amerikanska undersökningen RAND Reading Study Group 2002 visar att elever som förstår hur textens huvudtankar är organiserade har större möjligheter att analysera och förstå textens budskap. Elever som inte har denna kunskap har svårare att förstå textens huvudtankar eftersom de läser texten utan någon slags plan (ibid.). Enligt Berkowitz (1980) visar tidigare forskning utförd av Meyer, Brandt och Bluth (1980) att när eleverna förstått textens struktur och sedan använde sig av samma struktur vid redovisning av innehållet kunde de återberätta texten med fler detaljer än de som inte utnyttjade textens struktur (Berkowitz, 1980, s. 332).

Liknande resultat kan utläsas i Armbruster m.fl. (1987) studie där man utifrån resultaten drar slutsatsen att undervisning i hur man jobbar med textstrukturen främjar förmågan att förstå textens budskap. Eleverna i testgruppen, som fått undervisning i hur man bearbetar en text som var av problem/lösning-karaktär, visade att de kunde plocka ut upp till 50 % fler relevanta idéer ur faktatextens innehåll jämfört med kontrollgruppen som fått traditionell undervisning. Vidare visade studien att testgruppen även var bättre på att svara på frågor som inte hade med textens huvudtankar att göra. Detta var ett resultat som forskarna inte hade förutspått (Armbruster m.fl., 1987, s. 343f).

5.2 Betydelsen av att kunna tolka textens utformning

I följande avsnitt redogörs för betydelsen av att eleverna förstår de olika delarna i en faktatexts layout. Här bearbetas forskningsfrågan *Vilken betydelse har faktatexternas utformning för förståelsen?*

5.2.1 Om betydelsen av textrörlighet

För att lära sig från faktatexter behöver elever lära sig olika strategier för att läsa och reflektera över innehållet i texten. Kelley och Clausen-Grace (2010) menar att förutom sådana strategier är det viktigt att kunna läsa och röra sig mellan faktatextens alla element. Dessa element är viktiga för att få en helhetsuppfattning av textens innehåll och en djupare förståelse av innehållet. Till dessa element räknas till exempel bilder, tabeller, diagram, överskrifter och ordlistor. De är enligt Kelly och Clausen-Grace viktiga komplement till huvudtexten om de är tydliga, kortfattade och väl relaterade till texten (Kelley & Clausen-Grace, 2010, s. 191f). Kelley och Clausen-Grace har i sin studie kunnat konstatera att genom noggranna genomgångar av texternas alla komponenter före läsningen av texten har eleverna fått den förkunskap som ökar möjligheterna att tillägna sig textens innehåll (ibid., s. 194f).

Denna åsikt stöds av Liberg (2010) som i sin fördjupade rapport beskriver hur den skickliga läsaren rör sig i en text eller mellan olika texter. Under läsningens gång måste läsaren ha förmåga att ändra sitt sätt att läsa beroende på vilken typ av text man läser. Hon menar att en lärobok kan kräva att eleven både läser på djupet och ytan, läser tabeller och tolkar bilder och därför behöver läsaren flera strategier för att kunna ta till sig innehållet i en text. Liberg visar på hur olika faktorer spelar in i läsförståelsearbetet där elevens förmågor och textens innehåll samverkar. Vidare menar hon att en av faktorerna som genom forskning visat sig ha betydelse för läsförståelse är olika texttyper strukturella uppbyggnad (Liberg, 2010, s. 15ff).

5.3 Att kunna strukturera strukturen

När eleverna läser informationstäta texter kan det bli svårt att komma ihåg allt samt att i huvudet hålla samman textens idéer. För att underlätta för läsaren kan olika grafiska hjälpmedel användas, både under och efter läsningen. I denna del behandlas studiens tredje forskningsfråga *Hur kan grafiska verktyg underlätta förståelsen av textens struktur och därmed också klargöra textens innehåll?*

5.3.1 Grafiska hjälpmedel

Duke och Pearson (2002) menar att för att kunna använda olika typer av grafiska modeller måste eleven dels ha förstått huvudtankarna i texten dels vilken typ av text det är och med det också förstå strukturen som författaren använder för att presentera innehållet i texten. Enligt Duke och Pearson (2002) är det bilderna i sig som gör det lättare att lära sig nya saker från faktatexter. Genom att strukturera huvudtankarna från texten i en grafisk modell repeteras innehållet och därmed blir de också lättare att komma ihåg. Vidare menar de att en tankekarta som beskriver innehållet kring ett visst fenomen kan användas till fler syften än bara själva faktainhämtningen; textens struktur bearbetas liksom inläringen av nya ord. Dock framhåller de att en tankekarta är

en vanlig grafisk modell som ibland används vid fel tillfällen. Det är viktigt att textens struktur får styra valet av modell (Duke & Pearson, 2002, s. 219f).

Detta resonemang stöds av resultaten från Berkowitz studie (1986). Berkowitz hävdar att enligt tidigare forskning har det framgått att elever som aktivt producerar egna summeringar eller ställer egna frågor på en läst text kommer ihåg fler huvudtankar från texten. Hon undersökte därför i sin studie hur olika sätt att använda sig av tankekartor kunde påverka studieresultaten. Hypotesen var att eleverna som fick konstruera egna tankekartor jämfört med att bara studera färdiga tankekartor eller läsa text och svara på frågor, skulle prestera bättre i ett efterföljande test. Efter sex veckors arbete med de olika grupperna visade testresultaten att i endast ett av fallen presterade testgruppen ett signifikant högre resultat än de andra grupperna. Berkowitz menar att detta kan tyda på att användandet av tankekartor som grafisk framställning passar bättre på vissa typer av texter än andra (Berkowitz, 1986, s. 166ff). Detta resultat stämmer också med den forskning som flera forskare lyfter fram som visar att vilken grafisk modell som används är beroende av texttyp (Akhondi m.fl., 2011; Dymock 2005; Dymock & Nicholson, 2010).

Enligt en arbetsmodell som presenteras av Akhondi m.fl. (2011) ska eleverna när de arbetat med alla utvecklingsstegen klara av att, genom att hitta nyckelorden eller fraserna, kunna bestämma vilken typ av text det är och därigenom också veta vilken typ av grafisk framställning som bör användas. De menar också att detta sätt att arbeta kan var ett bra sätt att bedöma elevernas förmåga att förstå svårare texter (Akhondi, Malayeri & Samad, 2011, s. 371).

5.3.2 Om att skriva för att förstå

Enligt Duke och Pearson (2002) kräver arbetet med texter i många fall att det också ska leda till något slags skrivande. De menar att forskning har visat att mellanstadieelever har svårt att skriva sammanfattningar av en faktatext. Duke och Pearson (2002) menar att denna förmåga inte uppstår utan att först blivit undervisad i tekniker att producera bra texter och att kunskap om den lästa textens struktur och användandet av relevant grafisk modell ligger till grund för en bra strukturerad summering (Duke & Pearson, 2002, s. 217).

Taylor och Beach (1984) utförde en studie för att utvärdera hur undervisning i textstrukturer och återberättande kunde spela in på elevers skrivande. Resultaten blev inte signifikanta då testerna var begränsade men resultaten visade ändå på att kunskaper om textstrukturer också gagnade den egna produktionen av summeringar (Taylor & Beach, 1984, s. 144f). Likaså visade Armbruster m.fl. studie (1987) där testgruppen fick undervisning i hur man arbetar med texter av problem/lösning-karaktär att testgruppen lyckades bättre än kontrollgruppen med att skriva en egen summering genom att plocka ut de viktigaste huvudtankarna från en faktatext (Armbruster, Anderson & Ostertag, 1987, s. 343f).

I metastudien *Writing to read* (2010) redovisar Graham och Hebert resultaten från amerikansk läsforskning och menar att det finns tydliga belägg för att skrivandet om de texter eleverna läser har en positiv inverkan på läsförståelsen. Vidare menar de att den samlade forskningen visar att en utökad undervisning i att skriva egna faktatexter inte bara utvecklar kvalitén på skrivandet utan förbättrar också läsning och förståelse av texten (Graham & Hebert, 2010, s. 15). Detta är en

åsikt som delas av Duke och Pearson (2002) som på liknande sätt refererar till forskning som framhåller samma resultat. Som en följd av detta kan man tänka att undervisning i att summera en text fyller dubbla funktioner: dels att summera en text men också att öka förståelsen av textens innehåll (Duke & Pearson, 2002, s. 220f).

6 Diskussion

I detta avsnitt kommer inledningsvis studiens metod att diskuteras. Detta följs av en resultatdiskussion där denna litteraturstudies resultat och bakgrund diskuteras.

6.1 Metoddiskussion

Att välja årskurserna 4-6 har begränsat urvalet av material. Eftersom läsförståelse är viktigt för alla årskurser hade dock materialet blivit alltför stort om sökningarna hade omfattat alla årskurser och åldrar. Jag hade gärna sett att underlaget hade innehållit mer svensk forskning. I Sverige och andra nordiska länder har dock många undersökningar som handlar om läsförståelse varit riktat mot elever med någon form av inlärningssvårighet och det var inte relevant för min studie. Detta urval kan diskuteras eftersom läsförståelse ofta hänger ihop med någon form av inlärningssvårighet. Att söka efter artiklar manuellt det vill säga att söka efter en specifik artikel på google har varit tidskrävande och kanske inte ett effektivt sätt att arbeta. Resultatet av detta tidskrävande arbete har heller inte gett så goda resultat då det kan vara svårt att få tillgång till texterna i sin helhet.

Valet att endast använda artiklar som inte medfört någon kostnad är en svaghet för denna litteraturstudie då viktigt underlag för resultatet kan ha missats. Risken för detta är dock inte överhängande eftersom jag har läst abstracten på de artiklar som inte varit fullt tillgängliga på nätet. Jag har då kunnat konstatera att resultaten i dessa artiklar inte varit så annorlunda från de artiklar som använts.

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna systematiska litteraturstudie var att undersöka hur tidigare forskning ser på betydelsen av explicit undervisning av faktatexters struktur och hur detta kan medverka till att eleverna i åk 4-6 uppnår en djupare förståelse av sakprosa.

Enligt Hall-Kenyon och Black (2010) visar forskning att när barn börjar skolan har de ofta kunskaper med sig om hur skönlitterära texter är uppbyggda. På lågstadiet är det den skönlitterära texten med dess bilder, som används för att bygga upp elevernas läsförståelse, som härskar. Ju längre upp i skolåldern eleverna kommer desto svårare texter möter de och vid övergången till mellanstadiet förändras dessutom texterna. Vidare menar de att i årskurs 4 förutsätts att eleverna kan läsa för att lära och de möter ofta faktatexter som innehåller rikligt med information som gör det svårt att förstå. Dessutom innehåller faktatexter svåra ord och ämnesbundna begrepp som måste klargöras för att kunna förstå texten (Hall-Kenyon & Black, 2010, s. 339). Enligt Lundberg (2006) har faktaspäckade läromedel ibland kritiserats för att vara för svåra för eleverna. Han menar att den kritiken endast gäller om eleverna läser texterna på egen hand utan handledning av

lärare. Vidare menar han att svåra texter inte ska undvikas utan förklaras eftersom självständig läsning ligger till grund för en stor del av människors kunskapsinhämtning (Lundberg, 2006, s. 23f).

För att läroböckernas texter inte ska vara för komprimerade med svår text har många läromedelsförfattare utvecklat läroböcker som innehåller fina bilder, tabeller och faktarutor (Arnbak, 2010, s. 103). När läroböckernas texter har en layout som innehåller många olika element, kanske för att verka lockande att läsa, kan det ställa till problem för eleven (ibid.). Enligt Kelley och Clausen-Grace (2010) visar forskning att bilder, diagram och tabeller som inte direkt finns med i huvudtexten utan mer som komplement inte läses av eleverna och där måste läraren återigen vara med och styra eleverna genom texten (Kelley & Clausen-Grace, 2010, s. 191). Enligt Liberg (2010) är förmågan att röra sig mellan textens olika delar viktig att tillägna sig eftersom man annars riskerar att inte få tillgång till texternas helhet. Liberg hävdar att just den typen av läsning verkar vara det svåra i PIRLS uppgifterna och menar att elever har svårt att koppla ihop information från olika delar av texten vilket gör att de får svårare att reflektera och dra slutsatser av det som inte står explicit i texten. För att alla elever ska få den textförståelse som krävs för reflektioner och analyser bör läsundervisning utföras av alla lärare som använder sig av faktatexter, inte bara i svenskämnet (Liberg, 2010, s. 13).

Även om det inte uttryckligen står i läroplanen att alla lärare ska undervisa i läsförståelsestrategier måste texter som ska användas också förstås av eleven. I SO- och NO-ämnenas kunskapskrav anges att läraren ska bedöma elevers olika förmågor att tolka, reflektera, jämföra och dra slutsatser (Skolverket, 2011, s. 111ff). Men hur ska eleverna vara säkra på att de grundar sina åsikter på rätt fakta om de inte har fått hjälp med att förstå de faktatexter de läser? Skolverkets bedömning av läget i skolan (2007) visar att läsundervisningen måste utvecklas men återigen fokuseras svenskämnet trots att forskning visar att läsundervisning bör ske i skolans alla ämnen (Skolverket, 2007, s. 130f; Liberg, 2010, s. 39).

Ett sätt att arbeta med att förstå faktatexter är att känna till olika texttypers strukturer. Forskningen som redovisas ovan visar att om eleven kan närma sig texten med en uppfattning om vad som förväntas i mötet med texten underlättar det textförståelsen. Westlund (2009) menar att forskning visar att alla elever inte är medvetna om att faktatexter har olika strukturer som också skiljer sig från den skönlitterära texten. Konsekvenser av detta kan bli att eleverna läser hela texten utan att förstå vad som är viktigt och försöker då lära sig allt utantill (Westlund, 2009, s. 260). Enligt Strømsø (2008) visar forskning att om eleven känner till texternas struktur och vad som karakteriserar den kan de lättare ta till sig den information som är relevant för läsningen (Strømsø, 2008, s. 39).

Ett sätt att ytterligare öka förståelsen av texten är att organisera textens huvudtankar i olika former av grafiska hjälpmedel som till exempel tankekartor. Dessa grafiska modeller bör utformas så att de passar just den texttyp man läser. En vanlig modell är en tankekarta som många använder till en berättande text (Duke & Pearson, 2002, s. 218f). Den modellen är dock inte den bästa om eleverna läser en argumenterande text där olika ståndpunkter bör vägas mot varandra. Läser man en instruerande text kan en lista där ordningsföljden på instruktionerna listas i kronologisk ordning (Akhondi m.fl., 2011, s. 370).

I de flesta ämnen ska läsningen av en text redovisas genom en summering (Duke & Pearson, 2002). I SO- och NO-ämnena ska eleverna ofta läsa en text och sedan med egna ord skriva en sammanfattning. Forskning visar att just detta moment är väldigt svårt för eleverna då de inte alltid kan ta ut det viktiga ur en text. Har eleven kunskaper om vilken texttyp det handlar om och använder sig av en passande grafisk modell blir det egna skrivandet mycket lättare och bättre. Dessutom medför det att textförståelsen blir god (Duke & Pearson, 2002, s. 220; Graham & Hebert, 2010, s. 15).

Sammanfattningsvis visar studien på vikten av att läraren undervisar i hur eleven kan utveckla både sin läsförståelse och sitt skrivande med hjälp av kunskaper om faktatexternas struktur. Vidare visar studien att detta arbete kan inledas redan på lågstadiet för att förbereda eleverna på de svårare texter som de ställs inför på mellanstadiet.

7 Slutsats och reflektioner

Om undervisningen i svensk skola ska vila på vetenskaplig grund måste lärare ta till sig ny forskning och rapporter från olika undersökningar. För att detta ska vara möjligt måste skolledaren se till att tid ges till sådana fortbildningsmöjligheter. Lärarna måste också få tid och möjlighet till att delta i pedagogiska diskussioner som kan föra utvecklingsarbetet på skolan framåt.

Det är nu flera år sedan den oroväckande rapporten från PIRLS 2006 publicerades men fortfarande verkar många lärare inte känna till betydelsen av explicit läsförståelseundervisning. I Norge vars resultat i PIRLS 2006 var lägre än Sveriges slog man också larm direkt. Åtgärder sattes in och vid den senaste mätningen PIRLS 2011 visade det sig att deras kurva numera går uppåt. Dessutom finns det i Norge ett forskningscentrum *Lesesenter* som ska fungera som en bro mellan forskningen och skolan. Någon motsvarighet till detta finns inte i Sverige.

Min studie som bara tagit upp en del av läsförståelsestrategierna visar ändå på betydelsen av att alla lärare måste undervisa i läsförståelse. Även om det inte står uttryckligen i läroplanen så bör lärare undervisa i läsförståelse när texten läses, oavsett ämne. Traditionen i Sverige har varit att ju mer man läser desto bättre blir man på att förstå men utan diskussion om texter kan man ju tolka textinnehållet helt fel. Westlund (2013) menar att läsförståelse inte är ett skolämne utan ett moment i läsundervisningen som eleverna måste få undervisning i. Därför är det viktigt att den explicita läsförståelseundervisningen börjar genomföras i Sverige på allvar.

Genom hela livet tar man på olika sätt till sig kunskap bland annat genom att läsa och skriva. Att lära eleverna hur olika faktatexter är strukturerade kan hjälpa dem att på ett effektivt sätt kunna ta till sig det viktiga i texten. Med kunskap om olika strukturer kan elever också lära sig att producera egna texter för olika syften. För eleverna dessutom kunskap om *hur* och *vilka* grafiska modeller som hjälper till att strukturera informationen i faktatexten får de en god grund till en egen textproduktion.

Often confused with determining importance, summarizing is a broader, more synthetic activity for which determining importance is a necessary, but not sufficient, condition. The ability to summarize information requires readers to sift through large units of text, differentiate important from unimportant ideas, and then synthesize those ideas and create a new coherent text that stands for, by substantive criteria, the original. This sounds difficult, and the research demonstrates that, in fact, it is (Duke & Pearson, 2002, s. 220f).

8 Fortsatt forskning

Tanken med denna studie var från början att se på hur man kan arbeta med läsförståelsestrategier men det arbetet hade blivit alldeles för stort. Intresset för undervisning i läsförståelsestrategier är dock fortfarande stort och jag har under forskningens gång förvånats över hur ovanligt det verkar vara med explicit läsundervisning i svensk skola.

Westlunds avhandling om bedömning av läsförståelse skrevs när den gamla läroplanen Lpo94 var gällande. Det skulle vara intressant att se om den nya läroplanen Lgr11 har påverkat lärarnas undervisning och bedömning av läsförståelse. Hur arbetar man för att kunna bedöma elevernas läsförståelse och vad är det man bedömer?

Denna studie har fokuserat mycket på att lärare bör undervisa i läsförståelse även i andra ämnen än svenska. I hur stor utsträckning gör man det? Det skulle vara intressant att få observera SO- och NO-undervisningen och se hur lärare och elever arbetar för att förstå faktatexterna de läser.

9 Referenser

- Akhondi, M., Malayeri, F. A., Samad, A. A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *Reading Teacher*, 64(5), 368-372. Hämtad från <http://search.proquest.com/docview/860367839?accountid=10404> 2014-07-01
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Teaching text structure to improve reading and writing. *The Reading Teacher*, 43(2), 130-137. Hämtad från <http://search.proquest.com/docview/58234366?accountid=10404> 2014-07-01
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Meyer, J. L. (1992). "Improving content-area reading using instructional graphics": Erratum. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 282. Hämtad från <http://search.proquest.com/docview/618178756?accountid=10404> 2014-01-07
- Arnbak, E. (2010). *Läsning av faktexter. Från läsprocess till lärprocess*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Berkowitz, s. J. (1986). Effects of instruction in text organization on sixth-grade students' memory for expository reading. *Reading Research Quarterly*, 21(2), 161-178. Hämtad från <http://search.proquest.com/docview/617167001?accountid=10404> 2014-06-26
- Duke N.K. & Pearson, P.D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *What Research Has to Say About Reading Instruction*, Third Edition - © 2002, International Reading Association. Hämtad från http://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/Dev_Reading_Comprehension.pdf 2014-07-28
- Dymock, s. (2005). Teaching Expository Text Structure Awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-182. Hämtad från http://www.alexiscullerton.com/uploads/2/4/7/2/24729748/dymock_teaching_expository_text_structure_awareness.pdf 2014-07-28
- Dymock, S., Nicholson, T. (2010). "High 5!" strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166-178. Hämtad från <http://search.proquest.com/docview/837448620?accountid=10404> 2014-07-01
- Eriksson-Barajas, K., Forsberg, C., Wengstöm, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Graham, S., Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education. Hämtad från http://carnegie.org/fileadmin/Media/Publications/WritingToRead_01.pdf 2014-07-05

- Hall-Kenyon, K., Black, S. (2010). Learning from expository texts: Classroom-based strategies for promoting comprehension & content knowledge in the elementary grades. *Topics in Language Disorders*, 30(4), 339-349. Hämtad från <http://search.proquest.com/docview/856399813?accountid=10404> 2014-07-01
- Kelley, M. J., Clausen-Grace, N. (2010). Guiding students through expository text with text feature walks. *Reading Teacher*, 64(3), 191-195. Hämtad från <http://search.proquest.com/docview/822506747?accountid=10404> 2014-07-22
- Liberg, C. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Fritzes.
- Lundberg, I. (2006). *Konsten att läsa faktatexter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Neufeld, P. (2005). Comprehension instruction in content area classes. *Reading Teacher*, 59(4), 302-312. Hämtad från <http://search.proquest.com/docview/62087280?accountid=10404> 2014-07-01
- Ness, M. (2011). Explicit Reading Comprehension Instruction in Elementary Classrooms: Teacher Use of Reading Comprehension Strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25:1, 98-117. Hämtad från <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2010.531076> 2014-07-14
- Newman, L. M. (2008). *The effects of explicit instruction of expository text structure incorporating graphic organizers on the comprehension of third-grade students*. (Order No. AAI3297242, *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 0553. Hämtad från <http://search.proquest.com/docview/85702657?accountid=10404> 2014-09-22
- Reichenberg, M. (2008). "But before you said you believed that..." A longitudinal study of structured text talks in small groups. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 8(1), 158-185. Hämtad från <http://search.proquest.com/docview/85666381?accountid=10404> 2014-05-22
- Skolverket (2007). *Vad händer med läsningen. En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012). *PIRLS 2011. Läsförståelse hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv. Rapport 381*. Stockholm: Fritzes.
- Strømso, H. (2008). Högläsning, snabbbläsning och läsförståelse – om läsning och forskning om läsförståelse. I: I. Bråten (red). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Taylor, B. M., Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 134-146. Hämtad från <http://search.proquest.com/docview/616891610?accountid=10404> 2014-07-26

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm. Natur och Kultur.

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. Stockholm. Natur och Kultur.

Williams, J.P., Hall, K.M., Lauer, K.D. (2004). *Teaching Expository Text Structure to Young At-Risk Learners: Building the Basics of Comprehension Instruction*, Lawrence Erlbaum Associates, Journal Subscription Department, 10 Industrial Avenue, Mahwah, NJ 07430-2262.

Bilaga 1.

Akhondi, M., Malayeri, F. A. och Samad, A. A. How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension (2011) tar upp vikten av att känna till texttypers olika strukturer och hur man underlättar förståelsen med hjälp av grafiska modeller.

Armbruster, B. B., Anderson, T. H., och Ostertag, J. Teaching text structure to improve reading and writing (1989). I denna studie har författarna undersökt om elever i årskurs 5 kan producera bättre sammanfattningar av en läst faktatext efter att blivit undervisade i att känna igen olika textstrukturer.

Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Meyer, J. L. Improving content-area reading using instructional graphics (1992). Studien undersöker hur grafiska modeller kan förbättra förståelsen av faktatexter.

Duke N.K. och Pearson, P.D. Effective Practices for Developing Reading Comprehension (2002). Artikeln redogör för effektiva strategier för att uppnå en bättre läsförståelse. I avsnittet som berör textens struktur redovisas författarnas studie som visar på sambandet mellan förståelsen av faktatexten och användandet av grafiska modeller.

Dymock, s. (2005). Teaching Expository Text Structure Awareness (2005). Dymock redogör för hur faktatexters struktur följer ett visst mönster och hur viktigt det är för eleverna att bli undervisade i detta.

Dymock, S. , Nicholson, T. High 5! strategies to enhance comprehension of expository text (2010). Författarna visar vilka fem strategier de finner vara viktiga för att kunna ta till sig informationen från en faktatext.

Graham, S. , och Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report* (2010). Etta är en amerikansk metastudie som pekar på sambandet mellan att skriva och läsförståelse.

Hall-Kenyon, K., och Black, s. (2010). Learning from expository texts: Classroom-based strategies for promoting comprehension & content knowledge in the elementary grades (2010). Studien visar att det är möjligt att öka förståelsen av faktatexters disposition i lägre årskurser och på det sättet förbereda dem på större textmängder i årskurs fyra.

Kelley, M. J., och Clausen-Grace, N. Guiding students through expository text with text feature walks (2010). Artikeln tar upp faktatextens alla komponenter och vikten av att förstå hur alla delar samverkar till bättre förståelse av texten.

Newman, L. M. *The effects of explicit instruction of expository text structure incorporating graphic organizers on the comprehension of third-grade students* (2008). Avhandlingen tar upp betydelsen av den explicita undervisningen av textstrukturer och grafiska modeller.

Reichenberg, M. "But before you said you believed that..." (2008). Reichenberg visar i sin tre år långa studie hur innehållet i faktatexter kan förstås genom strukturerade samtal mellan lärare och elever.

Skolverket (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006. Libergs analys av resultaten av PIRLS 2006.*

Taylor, B. M. och Beach, R. W. The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text (1984). Studien visar på vilken effekt undervisning av textens struktur har för elevers läsförståelse samt skrivna sammanfattningar av faktatexter.

Williams, J.P., Hall, K.M. och Lauer, K.D. Teaching Expository Text Structure to Young At-Risk Learners: Building the Basics of Comprehension Instruction (2004). Artikeln visar att det är viktigt att förbereda yngre barn för den ökade användningen av faktatexter som eleverna står inför i årskurs 4.

