

## Alla kan lära sig att läsa och förstå texter

Att läsa är något som krävs av alla människor i skola, samhälle, arbetsliv och privatliv. Vi lever i ett textsamhälle och därför är det viktigt att alla elever lämnar skolan med god läsförståelse. Risken är annars överhängande att de inte blir delaktiga i textsamhället. Ett liv utan läsning är ett liv i utanförskap. Människor lider, slås ut och marginaliseras. Hur står det då till med svenska elevers läsförståelse?

Det går utför i Sverige

I den senaste PISA-undersökningen, PISA 2009, hamnade Sverige på femtonde plats. Resultaten är oroväckande då svenska elevers läsförståelse försämrats avsevärt sedan 2000 då den senaste mer omfattande undersökningen i läsförståelse ägde rum. Den gången kom Sverige på nionde plats. Försämringen gäller såväl låg- som högpresterande elever. Men det är de svagaste eleverna som tappat mest under denna tioårsperiod. Det som vållade eleverna svårigheter var kritisk läsning mellan raderna (Skolverket, 2010).

Var femte svensk elev når idag inte upp till en nivå i läsning som är nödvändig för att kunna tillgodogöra sig annan kunskap. Hur har det kunnat bli så här? Det kan naturligtvis finnas flera orsaker till den svenska tillbakagången. En viktig faktor skulle kunna vara att det undervisas lite i läsförståelse i svenska skolor. Det framkom nämligen i PISA-studien att så är fallet. Något annat som också visade sig var att lärarna uppgav att de saknade verktyg att undervisa i läsförståelse. Syftet med denna artikel är därför att diskutera vägar till läsförståelse i allmänhet och texters tillgänglighet och textsamtal i synnerhet.

Läromedel granskas inte

Det var lättare förr brukar många säga när de blir äldre. Ett är då säkert. Det var lättare förr för lärare att välja texter till eleverna. Fram till 1992 fanns det en statlig läromedelsgranskning som granskade läroböcker såväl språkligt som fackdidaktiskt utifrån specifika kriterier innan de fick användas (Långström, 1997). Numera får läroböcker och deras författare knappt någon uppmärksamhet alls utanför fackkretsarna. Det säger sig självt att denna utveckling har ställt stora krav på den enskilde läraren. Vilka kriterier ska de gå efter för att kunna välja texter på rätt nivå till sina elever? Har de inga kriterier att gå efter är risken överhängande att de väljer texter som har en låg grad av läsbarhet. Under det senaste decenniet har valet av texter ofta överlämnats åt eleverna själva. Redan i de tidiga årskurserna har de fått bedriva "forskning" på egen hand, innan de knappt kunnat avkoda orden ordentligt. Eleverna har uppmanats att leta efter texter antingen i biblioteket eller på Internet. Det är inte helt lätt att navigera rätt i den ocean av texter som möter en besökare i bibliotek eller på Internet. Många elever har sannolikt upplevt en känsla av uppgivenhet och lagt av. I en studie mötte jag Mehmet som uttryckte sin frustration på följande sätt: "Orden. Jag fattar ingenting. Så mycket politikord. Det är såna ord som jag aldrig hört förut. Politiska grejer och sånt. Typ när vi skulle arbeta med Brasilien så var vi inne i Nationalencyklopedin på Internet, så slog jag upp Brasilien och en massa ord kom det som jag inte förstod och sen var hela texten sån. Jag sket i det. Det va svåra ord." (Reichenberg, 2005).

Det ligger nära till hands att ställa frågan: Kan då inte den skrivna texten ersättas med andra medier? Nja, riktigt så enkelt är det inte. Bevisligen finns det en rad medier som kan förmedla kunskap på olika sätt, såsom TV, DVD, mobiler, GPS, teater, film, dans, musik, konst etc. Ett utvidgat textbegrepp av detta slag har inneburit en intressant vidgning av våra perspektiv på lärande och kunskap. Men också i dessa nya medier spelar den skrivna texten fortfarande en

avgörande roll - exemplet Mehmet tyder på det. En god läsförmåga är och förblir därför en avgörande förutsättning för lärande i skola och samhälle. En vanlig föreställning är att elever som har svårt att förstå skulle bli hjälpta om de får lättlästa texter. I nästa avsnitt ska jag kortfattat ta upp vad forskningen funnit gör en text lättläst.

Vad är lättläst?

När man frågar elever och lärare vad de tycker är en lättläst text får man ganska ofta svaret: En lättläst text är kort, har korta meningar, stora bokstäver och många bilder. Dessutom står det inte så mycket på varje sida. I forskningsöversikten "Vad är lättläst?" gick Ingvar Lundberg och jag (2009) igenom vad forskningen kommit fram till för en text lättläst. Som en parentes ska nämnas att den utlösande faktorn till att forskarna började intressera sig för språket i läroböcker var att antalet elever med arbetarbakgrund började öka på amerikanska High schools under 1920-talet. Det fanns en utbredd oro för att eleverna skulle få svårigheter att förstå vad som stod i läroböckerna. Den tidiga forskningen koncentrerade sig på ordförrådet, dvs. hur många ord i texten som var vanliga respektive ovanliga, hur långa orden var etc. Sedan började man också studera meningslängden; hur många bisatser respektive huvudsatser som det fanns i texten etc. Ett antal läsbarhetsformler såg dagens ljus som mätte ord-och meningslängd. Den som blivit mest känd i Sverige är sannolikt LIX (=läsbarhetsindex). Den som är intresserad att veta mer om LIX kan gå in på [www.lix.se](http://www.lix.se).

I flera studier har jag låtit svaga läsare och normalläsare läsa lättlästa lärobokstexter och andra tryckta texter som haft låga lixvärden, dvs. under 40 (t ex Reichenberg, 2003, Reichenberg, 2010). Resultaten tyder på att de svaga läsarna inte gynnades av de lättlästa texterna. Hur kan då detta komma sig? Jo, de lättlästa texterna hade mycket underförstådd information. Denna måste därför läsaren fylla i när han/hon läser. Detta förutsätter att läsaren har de förkunskaper som behövs samt att han/hon är medveten om att man som läsare förväntas fylla i luckor i texten. Saknar läsaren de behövliga förkunskaperna blir det inte så mycket bevänt med förståelsen av texten.

Ska man då sluta att använda sig av läsbarhetsformler? - Svaret på denna fråga måste bli ett obetingat nej. En fördel med läsbarhetsformler är att de ger oss ett "grovt" mått på en texts läsbarhet. En uppenbar nackdel med läsbarhetsformlerna är att de nästan uteslutande utgår från texternas utseende och inte dess innehåll. Två helt olika texter, en novell och en text om kvantfysik kan följaktligen få samma LIX-värde fastän de ställer helt olika krav på förkunskaper och läsförmåga (Lundberg & Reichenberg, 2009). Det är följaktligen en brist hos läsbarhetsformler att de inte tar hänsyn till att olika ämnesspecifika texter ställer olika krav på den enskilda läsaren. Därför är det viktigt att endast använda läsbarhetsformler som ett komplement tillsammans med andra utvärderingsinstrument när vi undersöker texters svårighetsgrad.

### **Undersök de logiska sammanhangen**

Isabel Beck och hennes kollegor (1991) tar däremot hänsyn till läsarens förutsättningar. De har visat hur man kan bearbeta ämnesspecifika texter manuellt i syfte att öka och tydliggöra de logiska sammanhangen i texten. När de gjorde bearbetningarna simulerade de en interaktion mellan läsaren och texten. Det fick till följd att de undersökte varje mening i lärobokstexten för att få reda på vilken sorts utökad kunskap som läsaren (i det här fallet 10-åringar) behövde för att förstå den nya informationen. Tillvägagångssättet gick ut på att de ställde hypoteser om var de trodde att läsprocessen hos tioåringarna skulle komma att bryta samman, (dvs. där nödvändig information saknades eller referenten var oklar) och hur man skulle kunna åstadkomma förbättringar på dessa ställen. Detta användes sedan som utgångspunkt för bearbetningarna. Beck och hennes medarbetare ville skapa en text som hjälper läsaren att binda samman information i texten och kombinera den med tidigare

kunskap i syfte att utveckla en sammanhängande text. Man fann att läsarnas förmåga att läsa mellan och bortom raderna ökade när de logiska sammanhangen blev fler och tydligare (se också Reichenberg, 2000).

Att de logiska sammanhangen i texterna blir fler och tydligare får dock inte tolkas så att all information skall förklaras tydligt. Om allt skulle förklaras i en text skulle texten bli mördande tråkig. Här gäller det att gå en balansgång. Det är viktigt att ha i åtanke att såväl det språkliga som det innehållsliga inflödet ligger på rätt nivå. Vilken nivå är då den rätta? Jo, det är den som ligger precis ovanför läsarens aktuella nivå.

### **Det räcker inte med tydligare sammanhang**

Flera studier har visat att informationstätheten minskar om en text har ett personligt läsartilltal, dvs. en författarröst som talar till läsaren. I en sådan text närmar sig språket det muntliga talet. I många texter saknas ett direkt tilltal och istället upprätthåller texterna en distans till läsarna. I dessa texter finns många abstrakta substantiv. En hög andel substantiv i en text innebär i allmänhet att det 'står mycket' i den. Den är alltså informationstät. Många och långa abstrakta substantiv i en text medför att den blir svår och ansträngande därför att man som läsare måste utföra ett omfattande tankearbete för att kunna applicera textens ord på konkreta situationer. En sådan text bjuder inte in läsaren att engagera sig i den. Låt oss se på exemplet nedan:

*Utbildningsdepartementet lät en undersökning av läromedlen på grundskolorna gå i verkställighet.*

Denna mening är mycket informationstät därför att den innehåller flera långa abstrakta substantiv. När vi talar med varandra uttrycker vi oss knappast så. Sannolikt skulle många läsare lägga en text åt sidan om den innehåller meningar som denna. Meningen skulle bli mindre informationstät om vi lät den få muntliga drag som i exemplet nedan.

*Utbildningsdepartementet undersökte läromedlen på grundskolorna.*

Meningen väcker nu sannolikt läsarens intresse att vilja gå vidare i texten och få svar på frågan: Vad kom utbildningsdepartementet fram till? Att ge en text muntliga drag innebär också att man undersöker sammansättningar. Ett karaktäristiskt drag för svenskan är att vi gärna bildar nya ord genom sammansättningar av olika grundord. De sammansatta orden blir normalt mer specialiserade än sina grundord. En del sammansättningar är lätta att förstå, t ex *Norrlandståg* som är bildat av *Norrland* och *tåg*. Betydligt svårare kan det vara med de sammansättningar vi möter i läromedel och samhällsinformation. De har oftast abstrakt betydelse. Vill man ge texten muntliga drag bör man därför dela upp sammansättningarna.

Ex. Prisjämförelser > jämförelse av pris

Inkomstbortfall > bortfall av inkomst

En uppdelning ändrar inte ordens betydelse. Visserligen är orden fortfarande svåra att förstå men till skillnad från sammansättningarna kan läsaren finna förklaringar till grundorden i en ordbok.

Inte bara substantiven utan också vissa verbformer måste vi ändra om texten skall få drag av muntlighet. I skrift använder man ofta passiv form t.ex. *Sporthallen öppnas 7.00*. I tal däremot säger man *De öppnar sporthallen 7.00*. En otränad läsare kan därför tänkas få problem med passiv form eftersom subjekten är obestämda och vaga.

Ett annat utmärkande drag för muntlighet är att författaren vänder sig direkt till läsaren, ställer frågor, tänker högt och drar slutsatser som i exemplet nedan.

”Enligt folktron på Karl XII:s tid kunde ingen normal kula ta på honom. ... Kungen bytte uniform ungefär var fjortonde dag. Samma dag han blev skjuten hade han en ny. Kulan är

av bly överdragen med mässing, vilket förklarar varför inget blysplitter fanns i kungens sår. Ballistiska mätningar visar att denna kula är exakt så stor som skadan i kungens huvud och precis så tillplattad måste kulan som gick genom Karl XII:s huvud ha blivit. ... Men håll med om att det är en fascinerande tanke. Tänk om det var den kulan? Vem var det då som höll i vapnet den sista gången, laddade och sköt? Och på vems uppdrag? Säg det!”

(Herman Lindqvist, ur *Hermans historia*, 2000, s 266)

Att förse en text med röst innebär alltid att man måste gå en balansgång. Blir det för mycket röst och detaljer finns det en risk att läsaren antingen tröttnar eller också förlorar bort sig i detaljerna (Reichenberg, 2000).

Av beskrivningen ovan torde ha framgått hur viktigt det är att lärare utvecklar en beställarkompetens när det gäller val av läromedel. Men, det räcker inte med beställarkompetens. Förklaringen är enkel: En text kan inte stå på egna ben. Därför är det viktigt att lärare samtalar med eleverna om texter. I nästa avsnitt kommer jag att ta upp varför det är viktigt att samtala om texter.

### **Samtal är a och o**

Jag har tidigare varit inne på att elevaktiva arbetsätt ställer elever inför stora utmaningar när det gäller att välja text. En annan utmaning med detta arbetsätt är de krav som detta arbetsätt ställer på elevers förmåga att kunna skumläsa och sovra. Eftersom många elever har svårigheter med detta, kan det leda till att de fastnar i svåra texter och istället utvecklar ett passivt förhållningssätt till läsning.

Enligt Vygotsky spelar den sociala interaktionen, och därmed också samtalet, en nyckelroll i all språk- och kunskapsutveckling. Så länge vi inte har full kontroll över kunskaper och färdigheter och kan agera självständigt är vi, enligt Vygotsky, i behov av någon typ av stöd utifrån. Det vi kan göra tillsammans idag kan vi utföra självständigt imorgon. Genom att interagera med personer som är mer kompetenta, kan vi prestera över vår egen förmåga.

Centralt hos Vygotsky är också ”zonen för närmaste utveckling”. Denna utvecklingszon utgör avståndet mellan den nivå där våra prestationer är uttryck för individuellt arbete (man arbetar, tänker, resonerar som en ensam person) och den prestationsnivå som är resultatet av att vi har kunnat bolla våra tankar och resonemang mot en vuxen person eller i samarbete med andra kamrater som är kunnigare på området. Inom zonen för närmaste utveckling finns alltid sådana kunskaper och färdigheter som eleven inte behärskar helt, men som vederbörande skulle kunna klara av om han eller hon fick stöd av exempelvis en lärare. Det intressanta med detta synsätt är att kunskaper och färdigheter inte betraktas som något definitivt och absolut som man har eller inte har, utan snarare som något relativt som man allteftersom kan hantera mer och mer på egen hand efter att först ha utfört dem tillsammans med andra. Översatt på läsning skulle man kunna säga att gemensam läsning och samtal runt texter är ett nödvändigt arbetsätt på väg mot den självständiga läsningen. Det har utvecklats ett antal modeller i form strukturerade textsamtal som syftar till att utveckla läsförståelse.

### **Interventionsstudier**

När man talar om modeller för att utveckla läsförståelse kommer man osökt in på begreppet interventionsstudier. Med detta menas att forskaren går ut på fältet - t ex i skolan - och där gör ett experiment som fortlöper under en längre period. För att utvärdera interventionen är det vanligt att forskaren gör ett s.k. *pretest* före interventionen. När man gör interventionsstudier i läsförståelse undersöker man således elevernas förståelse innan de får träning. Sedan kommer ett test efter interventionen, s.k. *posttest*. Ibland händer det att det också görs ett test under själva interventionen. I exempelvis USA är det mycket vanligt med interventionsstudier i

läsförståelse. I nästa avsnitt kommer jag att ta upp tre olika modeller som forskningen visat har en gynnsam effekt på elevers läsförståelse.

### **Questioning the Author (QtA)**

Den första modellen är *Questioning the Author (QtA)* som utvecklats av Isabel Beck och hennes kollega Margaret McKeown (1996). Den går i korthet ut på att läraren och eleverna läser och samtalar om texter med en redaktionell blick för att sedan ställa frågor till författaren. Avsikten är att eleverna inte bara ska ifrågasätta textens författare utan att man också ska uppmärksamma dem på vilket stort ansvar författaren har när det gäller texters läsbarhet. QtA vill alltså lyfta skuldbördan från eleverna till författaren, och få dem att inse att det inte är deras fel att de inte förstår utan författarens, som skrivit en text med en låg läsbarhet. Eleverna har därför all rätt att ifrågasätta författarens auktoritet. Men, QtA nöjer sig inte med att få eleverna att kritisera utan syftar också till att träna dem på att bli aktiva, medskapande läsare genom att få dem att ställa egna frågor till texten och komma med förslag till omformuleringar av den. Därigenom har den också en demokratiserande funktion. Jag har provat modellen i årskurserna 4-6 och 7 samt i gymnasiets årskurs 1.

### **Reciprok undervisning**

Den andra modellen är *Reciprok undervisning (RU)* som utvecklades av Palincsar och Brown (1984) för svaga läsare i årskurs 7. Men den har senare även använts i de flesta årskurser med olika elevkategorier och har resulterat i ökad läsförståelse hos eleverna. Själva begreppet reciprok betyder ömsesidig. Med detta menas att modellen lägger vikt vid det dialogiska, det vill säga att lärande sker i dialog med andra och att eleverna skapar mening tillsammans. I modellen får eleverna träna fyra strategier. Syftet är dels att uppmuntra eleverna att delta aktivt i det gemensamma förståelsebygget, och dels att få dem att bli medvetna om att de ska läsa och lyssna aktivt på texter. Därför är det viktigt att läraren är noga med att förklara vad strategierna går ut på och hur de ska användas.

De fyra strategier som utgör själva kärnan i modellen RU är:

- 1/ Förutspå/förutsäga/ställa hypoteser om handlingen. Med hjälp av till exempel rubrik och bilder ska eleverna öva på att förutspå vad de tror att texten kommer att handla om, det vill säga göra inferenser. Det innebär också att eleverna ska kunna dra slutsatser från vad de redan vet i ljuset av ny information som dyker upp i texten.
- 2/ *Ställa egna frågor* före, under och efter läsningen av texten. Eleverna ska öva sig att ta fram vad som är viktigt, att skilja det väsentliga i texten från det oväsentliga. Därmed ges läraren möjlighet att kontrollera elevernas förståelse.
- 3/ *Reda ut oklarheter*, exempelvis svåra ord, komplicerad syntax, centrala idéer.
- 4/ *Sammanfatta* texten med egna ord.

Anledningen till att just dessa strategier övas är att de är speciellt lämpade att uppmuntra elever till att aktivt ta del i gruppsamtal.

Ingvar Lundberg och jag har provat modellen i fyra grundsärskolor.

### **Inferensträning**

Den tredje modellen är *Inferensträning (IT)* och den går ut på att träna eleverna i hur de läser mellan raderna, infererar. Den går i korthet ut på att läraren väljer ut en text som sedan läraren och eleverna läser högt tillsammans. Sedan ställer läraren en inferensfråga som han/hon besvarar själv och visar hur han/hon kommit fram till svaret. Det sker genom att läraren visar på ledtrådar i texten, berättar om den förförståelse som han/hon har och vilka associationer som texten ger. Läraren tolkar således innehållet och fyller i sådan information som inte klart framgår av texten (Franzén, 2002).

Inferensfrågorna är oftast formulerade som "varför-frågor": Varför hände detta? Varför kände...? Varför menar...? Efter en tid överlåter läraren åt eleverna att resonera sig fram till svaret på inferensfrågan. När eleverna ska besvara frågan tvingas de att leta efter ledtrådar i texten och de lär sig att inleda svaret med: "Det står i texten att..." Eleverna uppmuntras att koppla svaret till sina egna förkunskaper i ämnet: "Jag vet att..." som följs av ett påstående. Läraren finns där i bakgrunden men har endast ansvar för den inledande frågeställningen till texten. Ingvar Lundberg och jag har provat IT i fyra grundsärskolor.

### **Hur sker samtalen i QtA, RU och IT?**

Samtalen i de tre modellerna sker i smågrupper. I våra studier hade vi max sex elever i grupperna. Fördelen med en liten grupp är att eleverna lättare kan få komma till tals och argumentera för sina inlägg och även utmanas av övriga deltagare, vilket kan leda till att de måste justera det de först trodde var korrekt. Vad gäller gruppsammansättningen är det en fördel om den består av några duktiga elever så att de kan utmana de inte lika duktiga. Hur ofta man har textsamtal varierar. Ingvar Lundberg och jag lät eleverna ha det två gånger per vecka under en åttaveckors period. För att elevernas koncentration inte ska svikta bör textsamtalen inte vara för långa. En lämplig tid visade sig vara ca 20 minuter. Vi videofilmade våra samtal. Att videofilma har många fördelar. Då kan man frysa visa moment och fråga eleverna efteråt. Hur kom det sig att ni inte förstod här? Vad berodde det på att ni förstod detta svåra stycke?

### **Texten delas upp**

En utgångspunkt i RU och QtA är att läsförståelse ses som en problemlösande aktivitet som syftar till att utveckla tänkandet under tiden som eleverna brottas med texten. Detta skulle vara svårt att göra om eleverna först får läsa hela texten och därefter öva på strategierna. Läraren delar därför upp texten i stycken (segment) i förväg. En fördel med att segmentera texten är att elevernas minne inte belastas lika hårt, vilket torde innebära att i synnerhet lässvaga elever får större behållning av det lästa. En annan fördel är att eleverna tvingas gå i närkamp med varje textstycke. Ytterligare en fördel är att eleverna får ställa frågor till texten och utreda oklarheter under läsningens gång. Det är något helt annat än att först läsa en text och sedan besvara frågor respektive tala om vilka ord man inte förstod. Vidare ger det läraren fler möjligheter att få eleverna att öva på att "tänka högt". Genom att återkommande få höra hur läraren tänker högt, ger läraren eleverna redskapen att själva kunna tillämpa detta.

### **Hur gick det?**

Låt oss börja med QtA. En av studierna började när eleverna gick i årskurs 4 och pågick sedan fram till slutet av årskurs sex. (Reichenberg, 2008a). I studien ingick också kontrollgrupper. Under de första lektionerna talade lärarna mest och deras samtalsturer var långa. De frågor de ställde till eleverna om texterna utgjordes mestadels av rena faktafrågor. Eleverna intog ett mycket passivt förhållningssätt. De ställde inga frågor och svarade kort på lärarens. Under de strukturerade textsamtalen minskade lärarnas samtalstid och turlängder betydligt. Även lärarnas frågor ändrade karaktär, antalet faktafrågor minskade och istället ökade antalet inferensfrågor och halvöppna frågor, dvs. frågor som vill få elever att reflektera över vad de läser. Vad eleverna beträffar intog de ett aktivt förhållningssätt, gick i närkamp med texten och gjorde åtskilliga såväl inferenser som reflektioner. Dessutom ifrågasatte de författarens auktoritet och initierade egna frågor.

Tillsammans med massmedieforskaren Ingela Wadbring gjorde jag också en studie med elever i årskurs 5. I denna studie läste eleverna tidningstexter. Resultaten är i överensstämmelse med den ovan refererade studien. Detsamma gäller för den studie som jag gjorde med elever i gymnasiet år 1. Då användes texter i samhällskunskap och omvårdnad.

(2008b , Reichenberg & Wadbring, 2008). I samtliga studier var majoriteten av eleverna svaga läsare.

I de studier Ingvar Lundberg och jag gjorde i grundsärskolan testades eleverna före och efter interventionen. Vi kunde konstatera att läsförståelsen ökade signifikant både hos de elever som övade enligt IT och de som övade enligt RU. De kvantitativa test som användes gav dock endast information om elevernas läsförmåga före och efter textsamtalen; testen gav däremot ingen information om hur det gick för eleverna under själva textsamtalen. Av den anledningen analyserades även textsamtalen.

Eftersom en förutsättning för ett lyckat textsamtal är att samtliga elever får komma till tals, undersöktes elevernas och lärarnas talutrymme inte bara på gruppnivå utan också på individnivå, dvs. hur många samtalsturer varje elev hade i samtalet. Här kunde vi konstatera att läraren hade flest samtalsturer i början och att elevernas aktivitet ökade efter hand. Vi kunde också se att eleverna som övade enligt RU ställde egna frågor och reflekterade över innehållet i texterna. Eleverna hakade spontant på varandras inlägg och samtalen blev mer livaktiga.

### **Några avslutande reflektioner**

I denna artikel har jag uppmärksammat att det går utför med svenska elevers läsförståelse. Jag har också sökt lyfta fram vad forskarna menar kan bidra till att läsförståelsen kan öka. Sålunda har jag tagit upp vikten av att lärare utvecklar en beställarkompetens när det gäller val av läromedel. Detta är viktigt för att texterna inte ska bli oöverstigliga hinder. Jag har också pekat på vikten av att lärare och elever på ett strukturerat sätt samtalar om texter de läser. Här har jag lyft fram tre olika modeller som vi prövat i praktiken.

På basis av testresultat och analyser kan vi inte rekommendera den ena modellen före den andra – här har presenterats tre goda alternativ. *Det verkar som om ett regelbundet övande med texter är det avgörande:* När elever får rikliga tillfällen att resonera om innehåll och strategier för förståelse, ger det resultat oavsett vilken modell man arbetar efter. Slutsatsen måste därför bli att valet av arbetssätt borde avgöras av varje enskild lärare och styras av lärarens allmänna undervisningsstil och elevernas förutsättningar (Lundberg & Reichenberg, 2011).

### **Referenser**

- Beck, I. L.; McKeown, M.G; Hamilton, R.L; Kucan, L (1998). Getting at the Meaning. I: American Educator. No 22. pp. 66–85.
- Beck, I., I., McKeown, M. G., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. I: *Reading Research Quarterly*. 26(3), 251–276
- Beck, I. L., McKeown, M.G., & Worthy, J. (1995). Giving a text voice can improve students' understanding. I: *Reading Research Quarterly*. 30(2), 220–238
- Franzén, L. (2002). *Att träna inferenser – teori och träningsprogram*. Solna.
- Lindqvist, H. (2000). *Hermans historia. Kungar och drottningar, öden och äventyr i Sveriges förflutna*. Stockholm: Mån-pocket.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2009). *Vad är lättläst?* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

- Lundberg, I. & Reichenberg, M (2011). ) Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities – an intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2011.623179>
- Långström, S. (1997). *Författarröst och lärobokstradition*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension –fostering and Comprehension – Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*. 1 (2), 117–175.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 149). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, M. (2003). Är lättlästa texter verkligen lättlästa? I: *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium Karlstad, 7-8 november 2002*. (74-92). Karlstad: Karlstad Universitet.
- Reichenberg, M. (2005). “Det är därför vi aldrig läser i den boken.” Gymnasieelevers tankar om läsning och tryckta texter. IPD-rapporter. Nr 2005:06. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Reichenberg, M. (2008a). Making Students Talk About Expository Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 17-39.
- Reichenberg, M. (2008b) “But before you said you believed that...” A longitudinal study of text talks in small groups. *The Reading Matrix*. Vol 8, No1. pp 158-185.
- Reichenberg, M. (2010). Deaf Adults and comprehension of expository texts. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 10 (2), 19-39.
- Reichenberg, M & Wadbring, I. (2008).”Have they pinched it from another newspaper?” *Designs for learning*, 2/08.
- Skolverket. (2010). *Rustad att möta framtiden?* Rapport 352. Stockholm:Fritzes förlag.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Tænkning og sprog*. II København: Hans Reitzels forlag A/S.