

Att förstå läsförståelse

Grundforskning och dess konsekvenser för undervisningen

Professor **Ralph Reynolds**, Dept of Educational Psychology, University of Nevada, Las Vegas, USA Översättning: Merete Herrström, fil mag

Meningen med att lära sig läsa är att förstå det som man läser. Att förstå är nödvändigt om man vill lära sig något av faktaböcker och handböcker, njuta av god litteratur eller helt enkelt följa receptet i en kokbok. Med tanke på dess betydelse vet vi, tvärtemot vad man kunde vänta, mycket mindre om förståelse än vi vet om andra grundläggande läsfärdigheter, som till exempel avkodning. Detta har lett till att de flesta klasslärare i grundskolan vet en hel del om hur man undervisar i avkodning (Adams, 1990; Reynolds & Brown, 2001), mindre om hur man på forskningens grund undervisar i förståelse och strategier för förståelse (Durkin, 1979; Reynolds & Brown, 2001) och nästan ingenting om de processer som ligger i botten på och som förbinder dessa båda huvudkomponenter i läsning (Reynolds, 2000). Trots att förståelseforskare nu vet att varje läsares personliga och kulturella bakgrundskunskap påverkar hur bra och hur djupt han/hon kan förstå en given text, så sprids denna kunskap faktiskt dåligt i kurser som handlar om läsmetodik och den är inte särskilt känd bland de lärare som lär våra barn att läsa.

Mot denna bakgrund är syftet med denna artikel fyrfaldigt: (1) att presentera data som indikerar att vi betydligt effektivare måste börja undervisa i läsförståelse och om strategier för förståelse i grundskolan, (2) att utifrån ett historiskt perspektiv beskriva varför det teoretiska greppet om läsförståelsens natur fortfarande är svagt och under utveckling, (3) att analysera vad som skiljer effektiva och mindre effektiva läsare när det gäller textförståelse och (4) att presentera några teoribaserade förslag som skulle kunna hjälpa barn och vuxna att bättre förstå vad de läser. Som stöd för min uppfattning kommer jag genomgående att referera till och beskriva relevant forskning. Jag gör detta därför att ett huvudproblem är att man förlitar sig på informella, ibland inkorrekta, informationskällor och på forskning som inte är förankrad i ett större inlärningsteoretiskt sammanhang i de sammanhang där läsundervisning och pedagogisk forskning står på dagordningen. Genom att redovisa den forskning och den teoretiska grund som jag utgår ifrån ges läsaren möjlighet att bedöma tillförlitligheten hos de idéer som mina rekommendationer vilar på.

Läsförståelse i USA

Data från National Assessment of Educational Progress (NAEP), en undersökning som nyligen genomförts i amerikanska skolor har uppenbarat att många amerikanska fjärdeklassare dåligt förstår vad de läser (National Center for Educational Statistics, 1998). NAEP delar in elevernas läsförmåga i fyra kategorier. Fjärdeklassarnas färdigheter beskrivs enligt följande:

1. Under grundläggande nivå. Prestationerna antyder att eleverna inte fullt ut kan förstå en för årskursen anpassad berättelse, att de inte kan koppla textens idéinnehåll till egna erfarenheter och/eller att de inte förmår att dra ens enkla slutsatser genom inferens.

2. Grundläggande nivå. Eleverna har en övergripande förståelse för textens innehåll och klarar att göra relativt uppenbara kopplingar mellan texten och sina egna erfarenheter. De kan också utveckla textens idéer genom enkla inferenser.

3. Tillfredsställande nivå. Eleverna visar att de har en övergripande förståelse för textens budskap och får ut såväl information som står "mellan raderna" som bokstavlig sådan. När de läser kan de utveckla textens idéinnehåll genom att göra inferenser, dra slutsatser och anknyta till egna erfarenheter. Sambandet mellan text och slutsats är klart. Detta är den nivå som förväntas av duktiga fjärdeklassare.

4. Avancerad nivå. På denna nivå klarar eleverna allt det ovanstående men också att generalisera kring ämnen i texturvalet. De uppvisar medvetenhet om hur författare bygger sina texter och hur de använder språkliga verktyg. När dessa elever läser, kan de bedöma texten kritiskt och i allmänhet också ge utförliga svar som vittnar om eftertanke (NAEP Report, 1998; s 19).

Vid en genomgång av de senaste tre NAEP-undersökningarna finner man att endast 35 procent (1992), 37 procent (1994) respektive 38 procent (1998) av de amerikanska årskurs fyraeleverna hamnade på eller över tillfredsställande nivå. Än värre är att cirka 40 procent av fjärdeklassarna vid samtliga tre testperioder bedömdes ligga under grundläggande nivå - deras förståelse var alltså inte tillräcklig för att klara skolarbetet i fjärde klass (i alla ämnen, inte bara i läsning). I ljuset av detta uppstår två självklara frågor: Varför är färdigheten så låg och vad kan vi göra som föräldrar och yrkespersoner för att öka dessa elevers förmåga att förstå vad de läser?

Avsaknaden av en konsekvent teoretisk bas utifrån vilken lärare och forskare kan skaffa sig en konstruktiv bild av läsförståelsens natur tycks vara en del av problemet. En annan aspekt är den att det mesta material som lärare använder i sin läsundervisning produceras av stora förlag. Deras primära motivation är vinstintresset, inte att på basis av teori och forskning producera bästa möjliga läromedel. Slutligen kan det vara en synpunkt att många nya metoder för läsförståelseinstruktion baseras på handledande studier enligt ett slags kapplöpningshästmodell (Barn som lär sig använda metod A når bättre resultat än barn som lär sig använda metod B eller som får klara sig på egen hand.) och inte på en modell som innefattar läsprocessen.

Läsförståelsens natur

Läsforskarnas insikter om förståelseprocessen har förändrats dramatiskt under de senaste 25 åren. Den traditionella synen illustreras bäst av Goughs arbete (1971). Läsning sågs som en lineär, nästan mekanisk process som började med att läsaren processade varje bokstav, satte ihop bokstäverna till ord, slog upp ordens betydelse i sitt mentala lexikon, lagrade kortvarigt ordens mening i korttidsminnet för att slutligen kombinera ordbetydelsena för att forma först ett satsinnehåll och sedan mening hos större textportioner. Enligt den traditionella synsättet så vilade man om meningen i texten; det enda den effektiva läsaren måste göra för att förstå var att identifiera orden ordentligt. Läsförståelse betraktades som en passiv process som bara krävde att läsaren avkodade snabbt och korrekt för att förståelsen skulle infinna sig. Mot den bakgrunden är det inte konstigt att lärarna den gången inriktade undervisningen på att lära barnen att avkoda orden snabbt och utan ansträngning. Mycket lite tid ägnades åt att undervisa om läsförståelse och strategier för läsförståelse (Durkin, 1979).

I vetenskapliga kretsar började missnöjet med detta synsätt växa så snart Goughs banbrytande arbete hade publicerats. Förståelseforskare ansåg att Goughs uppfattning var alltför sekvensorienterad och oflexibel. Den tillät inget samspel mellan lägrerangs läsprocesser (baserade på ordidentifikation) och högrerangs (förståelsebaserade) processer. I slutet av 1970-talet riktades ett samlat angrepp mot Goughs synsätt då en serie av studier visade att den kontext i vilken enskilda ord uppträder spelar en avgörande roll för hur de förstås (Rayner & Polletsek, 1989). Först inskränktes begreppet kontext till textbaserade variabler som de andra bokstäverna i ordet (som att "q" vanligtvis följs av "u" i engelskan), de grammatiska egenskaperna hos omgivande ord och innebörden hos omgivande ord. Andra forskare tänjde begreppet kontext till att omfatta textbaserade tilldragelser utanför textmassan, exempelvis berättelsetitlar, illustrationer och sidhuvuden (Bransford & Johnson, 1972; Reynolds, 1992; Trathen & Reynolds, 2001). Icke textbaserade variabler som läsarens mål, syften och perspektiv fullbordade listan av relevanta kontextvariabler (Reynolds, Trathen, Sawyer & Shepard, 1993; Rothkopf & Billington, 1979).

Kort därefter stod det klart att den bakgrundskunskap som individen har med sig vid lästillfället är en grundläggande kontextuell variabel inbegripen i läsförståelsen. Då bakgrundskunskapens inflytande numera är ett hörnpelarbegrepp för förståelsen av läsförståelse kommer en del av den forskning som ligger till grund för denna idé att diskuteras. Den första studie som dokumenterade bakgrundskunskapens effekt på läsförståelsen hade titeln *Frameworks for Comprehending Discourse* (Anderson, Reynolds, Schallert & Goetz, 1977). Idén bakom studien var att meningen hos ett textavsnitt (och till och med hos ett enskilt ord) inte var helt och hållet textbaserad, såsom man tidigare trott. I stället kunde individens bakgrundskunskap i interaktion med hans/hennes inledande processande av ord och meningar leda läsaren till en helt annan, men lika korrekt, tolkning av samma stycke. Två grupper av collegestudenter med helt olika bakgrundskunskaper deltog i studien - 50 procent var kvinnliga musikstudenter och 50 procent var manliga fysikstudenter. Samtliga fick läsa följande stycke och deras förståelse testades sedan:

Rocky slowly got up from the mat, planning his escape. Things were not going well. What bothered him most was being held, especially since the charge against him had been weak. He considered his present situation. The lock that held him was strong, but he thought he could break it. Rocky was aware that it was because of his early roughness that he had been penalized so severely. The situation was becoming frustrating; the pressure had been grinding on him for too long. He was being ridden unmercifully. Rocky was getting angry now. He felt ready to make his move. He knew his success or failure would depend on what he did in the next few seconds (s 372).

(Rocky reste sig långsamt från mattan och började planera för sin utbrytning. Det gick inget vidare. Det som störde honom mest var att han var inlåst, särskilt som anklagelserna mot honom var dåligt underbyggda. Han begrundade sin nuvarande situation. Låset som höll fast honom var starkt men han trodde att han skulle kunna fixa det. Rocky insåg att det var för att han tidigare hade varit så oslipad som han nu hade straffats så hårt. Situationen var frustrerande; trycket hade varat alltför länge. Han hade toppridits skoningslöst. Rocky började bli arg. Han kände sig färdig för sitt drag. Han visste att hans framgång eller nederlag berodde på vad han tog sig till under de närmaste få sekunderna.)

Dröj ett ögonblick innan du läser vidare och fundera på avsnittets innebörd. Vad gör Rocky? Var gör han det? Vilka är hans mål?

Resultatet var otvetydigt - 72 procent av musikstudenternas svar stämde med uppfattningen att stycket handlade om att bryta sig ut ur ett fängelse. De identifierade avsnittets enskilda ord i överensstämmelse med den övergripande tolkningen. Ordet "lock" uppfattades som låset till en fängelsecell; "escape" betydde att lämna fängelset utan tillåtelse; och "mat" kunde vara den plats där fången sov. För de fysikstuderande var 64 procent av svaren förenliga med uppfattningen att stycket handlade om en brottningsmatch och följaktligen tolkade de samma ord på ett annat sätt. "Lock" förstods som ett grepp som blockerar motståndaren; "escape" betydde att bryta detta grepp och inta en neutral position; och "mat" var området där brottningsmatchen ägde rum. Endast ett fåtal försökspersoner insåg att det var möjligt att tolka berättelsen på flera sätt.

I ett andra försök läste samma personer ett stycke text om fyra vänner som spelar musik tillsammans. I detta fall var 71 procent av musikstudenternas svar förenliga med uppfattningen att det handlade om en musikkväll bland vänner. Ironiskt nog stämde emellertid 71 procent av fysikstudenternas svar (alltså samma procentsats som musikstudenternas) i stället överens med uppfattningen att avsnittet handlade om fyra vänner som träffas en kväll för att spela kort (bridge). Resultaten gav starkt stöd för idén att läsförståelse handlar lika mycket om att integrera ny information till det som läsaren redan vet (hans/hennes bakgrundskunskap) som det handlar om att avkoda orden korrekt.

En annan studie om bakgrundskunskap belyser allmängiltigheten hos denna idé. Den här studien undersökte vilken effekt människors kultureller kunskap har på läsförståelsen, ett viktigt ämne i dagens mångkulturella amerikanska klassrum (Reynolds, Taylor, Stefensen, Shirey & Anderson, 1982). Studien genomfördes på liknande sätt som den ovan nämnda med två grupper skolbarn i årskurs åtta med olika kulturell bakgrund (stadsboende afroamerikaner och landsbygdsboende angloamerikaner), vilka fick läsa samma text och sedan testades med avseende på förståelse.

Även denna gång var resultaten avgörande. De stadsboende afroamerikanska barnen tolkade berättelsen på ett sätt som harmonierade med deras kulturburna kunskaper medan de landsbygdsboende angloamerikanska barnen gav berättelsen en nästan motsatt tolkning som dock helt och fullt var förenlig med de egna kulturella bakgrundskunskaperna. Reaktionen hos en afroamerikansk pojke som fick höra hur de angloamerikanska barnen hade uppfattat historien fick vikten av denna studie att framstå i ett förklarat ljus. Hans kommentar var: "Vad, kan de inte läsa?" Svaret på frågan är "ja", alla som deltog i studien kunde läsa. De förstod berättelsen på olika sätt därför att de hade olika bakgrundskunskaper och erfarenheter att relatera berättelsens nya information till. Skillnaderna var stora nog för att de båda grupperna skulle komma fram till helt olika tolkningar av samma berättelse. Dessa rön vinner i styrka om man betänker att standardiserade läsförståelsetest kan vara orättvisande för barn med avvikande kulturell bakgrund.

Sammanfattningsvis förändrade denna forskning i grunden den syn som läsforskare hade på läsförståelse. Läsförståelseprocessen ansågs nu som helt klart aktiv och inte passiv. Läsare är tvungna att vara kognitivt aktiva för att relatera ny information till sin egen bakgrundskunskap och till sina föreställningar. Läsförståelse sågs alltså inte längre som en linjär steg för steg-process som börjar med avkodning och som slutar med förståelse. Processen var betydligt flexiblar på så sätt att den kunde ha sitt ursprung antingen i läsarens sinne eller på den tryckta sidan. Det är exempelvis möjligt att redan innan man öppnar en bok som man vet är en sagobok tänka sig att de första orden är "För länge, länge sedan". Om man sedan finner att den första bokstaven är ett D, är det möjligt att byta ut de förväntade orden till "Det var en

gång". Förväntningarna hade naturligtvis varit annorlunda om läsaren aldrig hade exponerats för sagor.

Efter hand som den här nyare forskningen började få fotfäste, började lärare att använda mer bakgrundskunskapsbaserad läsförståelseinstruktion i sina klasser. De satte sådana aktiviteter i fokus som aktivt kunde engagera eleverna i förståelseprocessen. Att få barnen att aktivera lämplig bakgrundskunskap, förutsäga en berättelses händelseförlopp och att undervisa om förståelsestrategier är exempel på övningsformer som var populära vid den här tiden. Samtidigt som lärare anammade dessa nya idéer, försummade olyckligtvis många i stället den basala nybörjarundervisningen (avkodning och ordigenkänning). Ett skäl härtill kan vara att teorier om grundläggande läsprocesser och teorier om läsförståelse ännu inte har kopplats samman till en heltäckande teori om läsprocessen, som skulle betona det ömsesidiga beroendet de två processerna emellan. En sådan teori måste formuleras innan forskare och lärare helhjärtat kommer att inta ett balanserat förhållningssätt till läsundervisning. Till detta sker kommer bristen på kunskap om hur de båda komponenterna samspelar att hindra oss.

Skillnader mellan god och mindre god läsförståelse

Åtskilliga studier beskriver detaljerat de positiva effekterna av att barn får lära sig olika förståelsestrategier (Pressley, Woloshyn, Lysynchuk, Martin & Willoughby, 1990), genom reciprok undervisning (Hacker, Dunlosky & Graesser, 1998) och genom att ställa frågor kring författaren (Beck, McKowen, Hamilton & Kucan, 1997). Men även om dessa studier för tankandet kring undervisning framåt, så bidrar de inte mycket till formuleringen av en heltäckande teori om läsprocessen - ett steg som i den bästa av världar skulle föregå skapandet av nya träningsprogram. Processen att formulera en sådan teori måste troligen börja med djupare insikt om naturligt förekommande skillnader mellan läsare med god och mindre god läsförståelse genom hela det utvecklingsmässiga spektrumet.

Det finns betydligt färre studier av den sistnämnda typen, åtminstone delvis eftersom det är svårt att få fram någon säker information från försökspersoner om vad dessa faktiskt gör när de förstår. Någon kunskap har vi emellertid. En avgörande skillnad mellan goda och dåliga läsare är den att läsare med god läsförståelse vanligtvis har en bättre avkodningsförmåga - de är med andra ord snabbare och precisare ifråga om bokstavs- och ordidentifikation än de mindre framgångsrika läsarna (Stanovich, 1980).

Perfetti (1985) och hans kolleger har delvis förklarat varför goda avkodningsfärdigheter befrämjar läsförståelsen genom att formulera en teori om verbal effektivitet (Verbal Efficiency Theory, VET). Perfetti framförde idén att läsare med förmåga att säkert, automatiskt och uppmärksamhetseffektivt identifiera orden kunde använda mer av sina uppmärksamhetsresurser på förståelsen än sådana läsare, vilkas sämre ordigenkänningsförmåga krävde att de använde merparten av sin uppmärksamhet på läsningens initiala del. Senare forskning har gett stöd för denna idé på så sätt att den visar att läsare med god läsförståelse proportionerligt sett inriktar mer av sin uppmärksamhet på att förstå orden än på att avkoda dem. Läsare med dålig läsförståelse fokuserar lika mycket på förståelse och avkodning (Reynolds, Shepard, Lapan, Kreek & Goetz, 1990).

VET ger vid handen att det är förmågan att avkoda effektivt som ökar tillgången på uppmärksamhet för förståelse hos goda läsare, men läsare med god läsförståelse tycks också använda sin tillgängliga uppmärksamhet på olika sätt för att förbättra sin förståelse. De tenderar exempelvis att fördela uppmärksamheten utifrån mer sofistikerade strategier än sina

mindre framgångsrika kamrater och använder dessutom sina resurser mer effektivt under läsningens gång. De fokuserar mer på viktig information än på oviktig och tar till sig informationen bättre (Lapan & Reynolds, 1994; Trathen & Reynolds, 2001).

Kanske allra viktigast är att läsare med god förståelse använder sin större uppmärksamhetsreserv till att utveckla metakognitiva förståelsestrategier på högre nivå, som till exempel att ringa in vad som utgör förståelse. De är skickligare på att få fram vad som måste till för att motsvara kraven i en pågående lässituation. De är dessutom mycket bättre på att korrigera sin uppmärksamhetsfördelning när uppgiftens krav förändras. Nyare forskning har visat att förmågan att omprioritera uppmärksamhetsfördelningen förklarar en signifikant mängd av variansen för förståelseprestationer mellan högskolestudenter med god och mindre god läsförståelse (Reynolds, 2000).

Läsforskare börjar så smått att utveckla dessa rön och antyder att förståelse för fördelningen av uppmärksamhetsresurserna är nyckeln till förståelse för den interaktiva relationen mellan läsprocessens båda komponenter: avkodning och förståelse (Reynolds, 2000). En provisorisk ståndpunkt är att avkodnings- och förståelseaspekterna liknar varandra så tillvida att bägge processerna fungerar som bäst när de initiala processerna på lägre nivå är automatiserade och uppmärksamhet kan sparas för senare processer på högre nivå. Perfettis VET stöder uttryckligen denna uppfattning om de basala läsprocesserna och slår fast att de måste genomföras med ett minimalt mått av uppmärksamhet så att tillräckliga resurser återstår för förståelse. Kanske är det så, om man överför detta resonemang till förståelsen, att förståelseprocesser på lägre nivå - som att utnyttja externa uppgifter för att ge en vink om vikten hos olika textelement, som att använda textstrukturen för att effektivisera processandet, som att vara selektivt uppmärksam på viktig information i texten, som att anknyta ny information till sina bakgrundskunskaper, som att göra enkla, textbaserade inferenser, som att referera bakåt i texten och att åstadkomma överensstämmelse mellan detaljerna och helheten (Bargh & Chartrand, 1999) - måste vara automatiserade eller åtminstone synnerligen uppmärksamhetseffektiva. Utsikterna för att tillräcklig uppmärksamhet återstår för att fokusera förståelseprocesser på högre nivå - såsom förståelseinringning, utsökning av en effektiv strategi, bruk av mer sofistikerade strategier för textprocessande och förståelsebekräftelse och att uttryckligen binda ihop ny information med sin bakgrundskunskap - skulle i så fall öka (Reynolds, 2000).

Mycken forskning återstår innan detta kan anses som mer än ett antagande, men föreställningen att det är nödvändigt att läsprocesserna på lägre nivå automatiseras för att frigöra uppmärksamhet för de högre processerna skulle kunna förklara alla konstaterade skillnader mellan läsare som förstår och läsare som inte förstår vad de läser. Skickliga läsare använder sofistikerade strategier för att processa text och metakognitiva strategier på en högre nivå eftersom deras mer automatiserade, uppmärksamhetseffektiva avkodningsfärdigheter tillsammans med förståelseförmågan på låg nivå sparar in tillräckliga uppmärksamhetsresurser för att tillåta dem att göra så. Mot bakgrunden av den idén avslutar jag denna artikel med att i korta ordalag teckna ner några undervisningstips som följer av den ovannämnda synen på läsförståelsens natur.

Implikationer för undervisningen

1. Se till att nybörjarläsarna blir snabba, säkra och uppmärksamhetseffektiva avkodare. Detta är en garant för att tillräckligt med uppmärksamhet återstår för förståelseprocesserna på högre nivå. En betydande majoritet av den existerande pedagogiska forskningen pekar mot att det

bästa sättet att undervisa i sådana avkodningsfärdigheter är genom explicita, systematiska fonologiska övningar (Adams, 1990).

2. Nybörjarläsare måste lära sig att aktivera lämplig bakgrundskunskap snabbt och effektivt. Detta gör det möjligt för dem att göra inferenser, kontrollera den "globala" överensstämmelsen och att förbinda ny information med gammal. Om barnen saknar relevant bakgrundsinformation, bör läraren bidra med sådan.

3. Läraren måste försäkra sig om att unga läsare får ordentlig träning i förståelsefärdigheter på låg nivå så snabbt och så effektivt som möjligt. Dessa processer inbegriper sannolikt förmågan att relatera ny information till befintlig bakgrundskunskap, att identifiera viktiga textelement och att processa dem olika, att identifiera bakåtsyftande referenser, att använda textstrukturer som inlärningshjälp och mycket mera. Detta torde spara på uppmärksamhet så att den kan användas för förståelsefärdigheter på högre nivå.

4. Lär barnen att använda grundläggande förståelsestrategier (Duffy, Roehler & Mason, 1984) och/eller introducera olika sätt att nalkas texten som t ex att ställa frågor kring författaren (Beck, McKown, Hamilton & Kucan, 1997). Sådana textgångar ökar läsförståelsen genom att eleverna uppmuntras att bli mer strategiska i textprocessandet (hitta huvudbudskapet, sammanfatta viktiga idéer etc) och att analysera textens idéer mer strategiskt och kritiskt.

5. Lär eleverna förståelsestrategier på högre nivå som till exempel förståelseinringning, förståelsebekräftelse och strategisk anpassningsförmåga. Sådan undervisning måste dock bedrivas med insikt om att läsaren sannolikt inte kan tillgodogöra sig den om de nödvändiga uppmärksamhetsresurserna saknas.

6. Lär eleverna rediga textsökningsstrategier. Läsaren är ofta inte i behov av någon djupare förståelse av textens idéer utan bara av ett svar på en bestämd fråga eller tillgång till en bestämd informationskälla (Guthrie, 1988). Textsökningsprocessen torde bli avsevärt mycket effektivare än normala, informationssökande läsaktiviteter.

7. Leta upp och använd övningstexter som gynnar ett effektivt processande av text. Här några riktlinjer för att identifiera sådana texter:

a. Leta efter välskrivna texter med ett tydligt samband mellan detaljerna och helheten i övningsavsnitten.

b. Textförfattarna bör bidra med lämplig kontext så att läsaren tolkar texten i överensstämmelse med författarintentionerna.

c. Välj ut sådana texter som på ett vettigt sätt använder rubriker, sammanfattningar och frågor för att hjälpa eleverna att uppmärksamma viktiga textelement och begrepp.

d. Välj texter och litteratur som passar åldersgruppen. Därigenom försäkras man sig om att läsaren förmår att snabbt identifiera orden och kan spara uppmärksamhet för läsförståelsen.

Sammanfattningsvis var syftet med denna artikel att introducera några av de teoretiska och praktisk-pedagogiska frågor som för närvarande diskuteras i amerikanska skolor och vid amerikanska universitet. Det förefaller osannolikt att några reella framsteg kan göras inom den undervisning som ska ge barnen bättre läsförståelse förrän vi har en adekvat

förklaringsmodell för läsprocessen att utgå ifrån. Det är min förhoppning att några av de tankar som har framförts här bidrar till detta.

ralph.reynolds@cmail.nevada.edu

Översättarens kommentar: Författaren hänvisar i originalartikeln på flera ställen till "elementary school". Denna skolnivå motsvarar de första sex eller åtta årskurserna i amerikanska skolor. I översättningen används termen "grundskola" på dessa ställen, men begreppen är alltså inte helt identiska. Notera dessutom att de amerikanska barnen i allmänhet börjar skolan ett år tidigare än de svenska.

Referenser

- Adams, M J** (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Anderson, R C, Reynolds, R E, Schallert, D L & Goetz, E T** (1977). Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal*, 14, 367-382.
- Bargh, J A & Chartrand, T L** (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54(7), 462-479.
- Beck, I L, McKown, M G, Hamilton, R & Kucan, L** (1997). Questioning the author: An approach for enhancing student engagement with text. Newark, DE: International Reading Association.
- Bransford, J D & Johnson, M K** (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.
- Duffy, G G, Roehler, L R & Mason, J** (1984). *Comprehension Instruction: Perspectives and Suggestions*. New York, NY: Longman.
- Durkin, D** (1979). *Teaching Them to Read*. Boston, Ma: Allen and Bacon, Inc.
- Gough, P B** (1971). One second of Reading. In J Kavanaugh and I Mattingly (Eds.), *Language by Ear and by Eye* (s 331-358). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Guthrie, J T** (1988). Locating information in documents: Examination of a cognitive model. *Reading Research Quarterly*, XXIII/2, 178-199.
- Hacker, D J, Dunlosky, J & Graesser, A C** (1998). *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lapan, R & Reynolds, R E** (1994). The selective attention strategy as a time-dependent phenomenon. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 379-398.
- Perfetti, C** (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Pressley, M, Woloshyn, V, Lysynchuk, L M, Martin, V, Wood, E & Willoughby, T** (1990). A primer of research on cognitive strategy instruction: The important issues and how to address them. *Educational Psychology Review*, 2(1), 1-58.
- Rayner, R & Pollatsek, A** (1989). *The Psychology of Reading* (s 461-479). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Reynolds, R E** (1992). Selective Attention and prose learning: Theoretical and empirical research. *Educational Psychology Review*, 4(4), 345-391.
- Reynolds, R E** (2000). Attentional resource emancipation: Toward understanding the interaction of word identification and comprehension processes in reading. *Scientific Studies of Reading*, 4(3), 169-195.
- Reynolds, R E & Brown, K J** (2001). Reading Teacher Empowerment through Knowledge: The role of Cooperative Masters programs in Professional Development. Manuskript under bearbetning.
- Reynolds, R E, Brown, K J, Niederhauser, D S & Trathen, R** (2001). Individual

Differences, Strategy Use, and Learning from Text. Manuskript under publicering.

Reynolds, R E, Shepard, C, Lapan, R, Kreek, C & Goetz, E T (1990). Difference in the use of selective attention by more successful and less successful tenth-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 749-759.

Reynolds, R E, Taylor, M A, Steffensen, M S, Shirey, L L & Anderson, R C (1982). Cultural schemata and reading comprehension, *Reading Research Quarterly*, XVII (3), 367-381.

Reynolds, R E, Trathen, W, Sawyer, M & Shepard, C R (1994). Causal and epiphenomenal use of the selective attention strategy in prose comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 258-278.

Rothkopf, E Z & Billington, M J (1979). Goal-guided learning from text: Inferring a descriptive processes model from inspection times and eye movements. *Journal of Educational Psychology*, 71, 310-327.

Stanovich, K E (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.

Trathen, W & Reynolds, R E (2001). Effect of Text Headings on Readers' Attention Allocation and Learning. Manuskript under bearbetning.

(Språka loss 2001)

www.fungerandemedier.se