

Modeller för textsamtal

Barbro Westlund

Alla lärare behöver metoder eller modeller som kan kopplas till teorier om inläring för att kunna bedriva det som utmärker skicklig undervisning. Användning av enskilda metoder kan dock aldrig bli så effektiva att de ersätter en kunnig lärares didaktiska beslut, det vill säga beslut som bygger på elevernas behov, intressen och som syftar mot att alla elever utvecklas i riktning mot skolans mål.

Centrala ansvarsfrågor för samtliga lärare är didaktiska frågor som *varför, hur, vad, när* och *vilka* elever jag undervisar (Jank & Meyer, 1997). Innehållet (vad) och förmedlingen av innehållet (hur) i ett skolämne eller ämnesområde förutsätter lärares aktiva och ständigt återkommande reflektioner över den egna undervisningen och vilka förändringar som eventuellt behöver vidtas för att alla elever ska utvecklas. På så sätt blir samtidigt bedömning av undervisningen ett viktigt didaktiskt och pedagogiskt redskap. Med *engagerad lärandetid* menar Byrnes (2000) att tid läggs på de kunskaper som det är viktigt att eleverna utvecklar i skolan, inte bara den faktiska tid man befinner sig i skolan.

En gemensam kunskapssyn på skolan om vad som kan göras för att stärka *alla* elevers lärande är det som effektivast kan kompensera elever för olika förutsättningar att lära och för skillnader i hembakgrund. Rektors pedagogiska ansvar för att säkerställa elevernas rätt till ett aktivt lärande genom skolans försorg har troligtvis bättre förutsättningar att lyckas om lärare får gemensam tid att reflektera och diskutera hur goda textsamtal med eleverna kan planeras och organiseras.

Språkutveckling och läsförståelse

Vår förmåga att kommunicera egna tankar gör att vi har lättare att utveckla och utmana vårt eget lärande (Lyons & Pinell, 2001; Vygotskij, 1999) och också blir medvetna om eget tänkande, det vill säga hur vi lär. Lärandet ägnar eleven sig själv åt men läraren har ansvar för att ge sina elever så goda förutsättningar som möjligt för lärandet. Det är detta som utmärker en konstruktivistisk kunskapssyn.

Flera forskningsstudier har visat samband mellan barns språkutveckling och senare läsförståelse, vilket i sin tur har med skillnader i ordförråd att göra (Baumann, 2009; Hart & Risley, 1995). Barn som lärt sig många ords betydelse före skolåldern – och både passivt förstår respektive aktivt använder orden – visar sig få högre resultat i läsförståelse långt upp i skolåldern. Detta förklaras med att de redan är bekanta med många av de ord som de sedan möter i skriven text. Att på djupet samtala om text påverkar både ordförrådsutveckling och läsförståelse. Detta gäller inte minst för elever med ett annat modersmål än undervisningsspråket i skolan.

Med utgångspunkt från innebörden i ett flerstämmigt klassrum menar Dysthe (1995) att samtal om text, förutom muntlig kommunikation, också inbegriper att skriva ned egna tankar som sedan diskuteras. Ett flerstämmigt klassrum är ett klassrum där lärarens röst jämte elevernas röst är en av många som hörs. Man lär av varandra och både muntligt och skriftligt språk har en central och given plats i undervisningen. Textval och hur man resonerar om text med stöd av olika artefakter¹ är således centralt för *alla* lärare att beakta i sin undervisning. Det finns ett samspel mellan skrivande, samtal och utmaning av tänkandet, ett interaktivt eller dialogiskt lärande. Läsförståelse definieras av många forskare (Sweet & Snow, 2002) som just en *interaktion*, ett samspel, mellan läsare och text.

Att elever behöver få rika möjligheter inte bara att lyssna på en uppläst text eller läsa på egen hand, utan också att diskutera olika texter, har konstaterats av flera enskilda läsforskare (Almasi, 1996, Pressley, 2006) och även i internationella forskningsrapporter (NRP, 2000). Svensk skola har av flera forskare och också i flera rapporter kritiserats för alltför mycket tyst läsning ("bänkboksläsning") där en viktig interaktion i läsandet saknas (Håkansson & Sundberg, 2012; Skolverket, 2009; Skolinspektionen, 2010). Samtidigt som en kritik förts fram om tyst läsning i skolan, hävdar flera forskare (Smith & Ellie, 1997), också betydelsen av att eleverna får läsa mycket också på egen hand, cirka 20 - 30 minuter om dagen, *utan* att läsningen följs upp med uppgifter. Läraren bör under denna läsaktivitet själv läsa en (vuxen)bok för att vara en förebild. De elever som inte tycker om att läsa, ändrar dock inte sin läsattityd genom att *enbart* läsa mycket på egen hand (Allington, 2006; Guthrie, 2004; NRP, 2000).

Smith och Ellie (1997) rekommenderar återkommande individuella "läskonferenser" med eleverna. Vid dessa tillfällen ska eleven få framåtsyftande feedback på sin läsutveckling. Samtalet handlar om vilka böcker som intresserar eleven att läsa, både i skolan och på fritiden. Vidare diskuteras och identifieras med eleven styrkor och utvecklingsmöjligheter och hur eleven kan bredda sin läsrepertoar.

Skolans uppdrag enligt Lgr 11

Att lärare ger sina elever stöd i att kunna uttrycka kunskap, skapa ny kunskap och kunna argumentera för olika värderingar är ett centralt uppdrag. Eleverna ska också få rika möjligheter att gestalta sin förståelse, både muntligt, skriftligt och med estetiska uttrycksformer.

I den reviderade Lgr 11 (Skolverket, 2011, rev.2016) betonas i ännu högre grad än tidigare betydelsen av att eleverna utvecklar *digital kompetens*. I en progression genom grundskolan ska eleven kunna kommunicera genom digitala medier och kritiskt värdera information från olika källor, hantera texter med länkar och andra interaktiva funktioner (navigera), samt kunna använda digitala medier som stödjer olika presentationer.

¹ Med artefakter menas ett objekt som en tänkande individ använder och som har vissa egenskaper. Vi behöver bestick för att äta, ett måttband för att mäta eller verktyg för att snickra (Säljö, 2008). När det gäller språkutveckling och läsförståelse kan t.ex. böcker, penna och papper eller datorer betraktas som artefakter.

Med multimodala texter menas texter med olika teckensystem, som förutom skrivna ord kan bestå av foton, bilder filmer, ljud och animeringar (Blikstad-Balas, 2016), det som ofta kallas för *ett vidgat textbegrepp*.

Med ett vidgat textbegrepp menas också att och läsa och förstå och kommunicera text, som inte bygger på skrivna ord, det vill säga estetiska uttrycksformer. Exempel på sådana texter är dans, musik och bild – i samspel eller var för sig – med ord eller utan ord.

För eleverna kan en uppgift vara att omvandla en papperstext till annat medium, och också kunna förklara tillvägagångssättet för andra. Vad blev lika respektive olika? Vilka problem stötte jag på? Hur löste jag dem? Alternativt kan upplevelsen av ett estetiskt uttryckssätt (till exempel dans) göras om till en digital presentation där text och bild samverkar.

Förutsättningar för framgångsrika textsamtal

För att kunna tillämpa aktuell forskning om betydelsen av framgångsrika textsamtal behöver några centrala begrepp, ett gemensamt metaspråk, användas av samtliga lärare. Till exempel bör vi vara överens om vad vi menar med text, vad man ska samtala om och vad samtalen ska leda till för muntliga och skriftspråksmässiga kompetenser eller literacy². Hur vi tolkar en text, vårt meningsskapande, påverkas av sociala och kulturella förhållanden men också av kognitiva färdigheter (Blikstad-Balas, 2016). Det innebär att du som lärare behöver fundera över vilka kognitiva kompetenser dina elever har i förhållande till deras erfarenheter av olika texter, intresse, ålder, kulturell och social bakgrund. Samtidigt behöver du fundera på hur dina elever ska få stöd i att kunna utvecklas på lång sikt.

Betydelsen av att kunna göra *inferenser*, det vill säga att förstå texten utöver dess bokstavliga mening, är central för att utveckla en djupare nivå av läsförståelse. Idag talar alltför många läsforskare även om betydelsen av att vara *inferensmedveten*. Det betyder att läsaren är medveten om att inferenser görs under textläsningen, inte bara gör dem. Tomkins m. fl. (2017) hävdar att många elevers läsförståelseproblem och förmåga och nivån på förmågan att delta i textsamtal har sin förklaring i bristande inferensmedvetenhet. De behöver få lärarens stöd i hur man gör inferenser och kunna samtala om sitt tänkande.

Begreppet *metakognition* ("att tänka om tänkandet") är exempel på hur ett metaspråk används för att kunna tala om läsförståelse. Metakognitiva frågor som läraren ställer till eleven om en läst text syftar till att göra eleven medveten om sitt eget tänkande.

I figur 1 visas en modell som syftar till att eleverna ska bli medvetna om skillnaden mellan *kognitiva* och *metakognitiva* frågor. Du kan sätta upp modellen på en av klassrumsväggarna för att sedan fylla på den allteftersom med eleverna. Eftersom sakprosa och skönlitteratur läses på olika sätt, är olika läsarter, påverkar detta vilka frågor som formuleras i tabellen.³

² Se beskrivningar av begreppen text och literacy artikel 1.

³ Modellen, något utförligare beskriven finns också i Westlund (2015a).

Kognitiva frågor	Metakognitiva frågor
Vad innebär det att...?	Har jag tillräckligt med underlag för att ...?
Hur kan ... jämföras med ...	Borde jag läsa fler källor om ...
På vilket sätt påverkar ...	Hur har ... gjort mig medveten om ...?

Figur 1: Undervisningsmodell för att visa skillnaden mellan kognitiva och metakognitiva frågor

Eleverna behöver också få stöd i att använda sig av *självreglerande strategier*, det vill säga kunna planlägga, samtala om och bedöma sig själva som läsare relaterat till olika lärandemål (Blikstad-Balas, 2016). Inom sociokognitiv teori⁴ används begreppet *self-efficacy* (en slags självvärdering eller självuppfattning) som ligger i linje med användning självreglerande strategier. Även den ansträngning och det engagemang eleverna är beredda att lägga på en läshändelse, såväl på egen hand som med andra, ska kopplas till i förväg definierade läsmål.

Val av text

I aktuell läsforskning betonas att det alltid är *innehållet* i en text som läraren och eleverna ska bearbeta tillsammans. Texter ska inte väljas ut för att träna speciella lässtrategier. Om lärare överbetonar tillämpning av förståelsestrategier får eleverna svårare att koncentrera sig på textens innehåll. Sådan undervisning riskerar att mynna ut i en isolerad färdighetsträning i stället för att läsförståelsen djupnar (Keene & Zimmermann, 2013).

Chambers (1993) betonas att det ska finnas en noggrann planering bakom val av text. Lärare behöver också ha kunskap om vad barn läser i olika åldrar och också ha läst en hel del av de böckerna själva. För explicit undervisning som rör textsamtal förordar Meyer (2010) användning av korta komplexa texter, gärna provocativa i sitt innehåll. De ska nämligen väcka ett intresse hos eleverna att diskutera. Exempel på korta texter kan vara tidningsartiklar, lyrik, sånger eller andra texter som man väljer att gå på djupet med. Läraren bör välja texter med sådan komplexitet att de är *värda* att gå på djupet med och diskutera.

Syftet med korta texter vid textsamtalet är att ”packa upp texten” och därigenom aktivera djupare tänkande hos eleverna. Eleverna uppmuntras i att synliggöra sitt tänkande inför andra genom att använda sig av lässtrategier som att *förutsäga* olika händelser (eller ställa hypoteser), själva formulera *frågor*, *klargöra* otydligheter, *sammanfatta* och göra *kopplingar*, men även att på annat sätt bearbeta texten (Westlund, 2017). Även om det ofta i forskningslitteraturen påpekas betydelsen av elevers eget val av texter att läsa, menar dock Guthrie (2004) att alltför många val i olika situationer kan göra att eleverna blir förvirrade. En begränsning i urval av de texter som ska diskuteras på djupet kan därför behöva göras genom lärarens didaktiska överväganden: *Varför* just denna bok, *hur* och *när* ska den läsas

⁴ I artikel 1 beskrivs sociokognitiv teori. Se även undervisningsmodellen i figur 1.

och *för vilka* elever passar den att läsa? Från att läsa och samtala om korta texter behöver eleverna givetvis också få stöd i att läsa och samtala om allt längre texter.

Att vidga elevernas läsrepertoar

Reutzell och Fawson (2002) beskriver hur modellen ”genrehjul” kan användas både i klassrummet och i skolbiblioteket för att vidga elevernas läsrepertoar: En cirkel med tolv fält (formad som en klocka) ritas av läraren på ett stort spännpapper, där olika textgenrer skrivs in i varje del, till exempel sagor, humor, sport, mysterier, noveller, deckare, biografier, självbiografier och fantasy.⁵ Med eleverna förs först samtal om de känner till några karakteristika för respektive genre. Därefter diskuteras vilka böcker de känner till inom respektive genrer och slutligen vilka böcker de föredrar att läsa inom respektive genre, respektive aldrig läser. Läraren visar sedan eleverna var de olika böckerna går att hitta i skol- eller klassrumsbiblioteket. Under några veckor presenteras och högläses den vuxna någon bok (eller del av bok) som smakprov från de olika genrererna. Syftet med modellen är att eleverna så småningom ska kunna arbeta med sina egna genrehjul i förminskad modell. Frågor som eleverna efterhand ska uppmuntras att ställa till sig själva, är: Vilken genre/genrer väljer jag ofta att läsa – och varför? Vilka genrer läser jag aldrig – och varför? Hur ser det ut om jag jämför mitt genrehjul med en kompis? De olika fälten kan färgläggas efter hand som eleverna vidgar sin textrepertoar.

Vid läsning av skönlitteratur (narrativa texter) eller sakprosa (informationstexter) använder läsaren sig av olika lässtrategier (Allington, 2006, Oakhill m.fl., 2015). Vissa elever föredrar att läsa skönlitteratur medan andra föredrar sakprosa. Klassrumsbiblioteket bör därför bestå av lika delar av dessa böcker – och med olika svårighetsgrad (Allington, 2006).

Organisation för framgångsrika textsamtal

Med *kooperativt lärande* (Slavin, 1999) menas det lärande som äger rum när elever tillsammans arbetar i små grupper för att hjälpa varandra att tillsammans nå ett formulerat lärandemål. Eleverna uppmuntras att diskutera, debattera, eller ifrågasätta olika frågor, alternativt undervisa varandra (man har omväxlande en lärar- respektive elevroll). Ett kooperativt lärande sker också när både lärare och elever ”tänker högt” inför varandra, det vill säga klär sina uppfattningar i ord om en text men också kan beskriva hur man kommit fram till sitt tänkande.

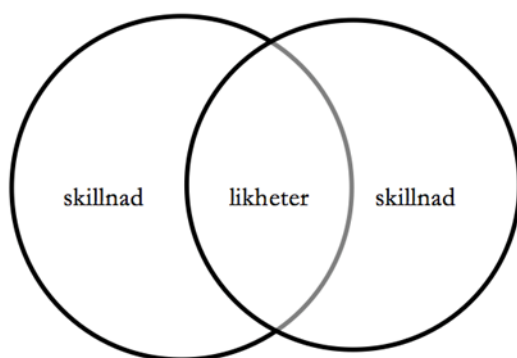
Garcia (2002) betonar att speciellt elever med annan sociokulturell eller lingvistisk bakgrund utvecklas positivt i ett interaktivt lärande. Ett tillvägagångssätt vid textsamtal för att stärka självförtroendet kan vara att läraren börjar med att lyfta fram något som denne elev skrivit i till exempel sin läslogg eller sagt vid tidigare samtal. På så sätt upplever eleven att dennes *tanke* blir högt värderade, trots vissa talspråkmässiga eller skriftspråkliga brister.

Ett tillvägagångssätt för att få elever att bli mer aktiva i textsamtal är ”att bilda tankepar” (Lyman, 1992). Eleverna får ett problem från texten att lösa och diskuterar detta först med

⁵ Modellen finns också beskriven i Westlund (2015a; 2015b; 2017).

varandra i par innan man diskuterar i den stora gruppen. Tillvägagångssättet gör att det är lättare för elever som inte annars kommer till tals att få utveckla sina tankar med en läs- eller diskussionspartner i klassen.

Eftersom läsförståelse förutsätter en förmåga att organisera sina tankar har *grafiska modeller* visat ge goda effekter för att avlasta arbetsminnet, få en överblick av textens olika delar, sammanfatta och samtala om den (NRP, 2000). Med ett Venn-diagram (se figur 2) kan du låta dina elever använda sig av lässtrategin ”att jämföra och kontrastera”. Det som är olika skrivs i respektive cirkel och det som är lika skrivs i snittet mellan cirkelarna. Jämförelser kan vara till exempel ”mig själv och huvudpersonen” i en skönlitterär bok, ”sakprosa och skönlitteratur” och ”kärnkraft och vindkraft”. Alternativt kan eleverna jämföra på vilket sätt samma folksaga berättas i olika länder. För att organisera texter som bygger på orsak – verkan eller kronologiska händelser behövs andra grafiska modeller (se t ex Skolverket, 2016).



Figur 2. Venn-diagram

Att genomföra framgångsrika textsamtal

Ofta kopplas begreppet ”boksamtal” till den samtalsmodell som barn- och ungdomsförfattaren Aidan Chambers (1993)⁶ presenterar i *Böcker inom oss – om boksamtal*. I förordet skriver Chambers att han inte är intresserad av prat för dess egen skull, utan den roll samtalen har för reflektion och tänkande över narrativ text. Många svenska lärare har troligtvis använt Chambers modell att ställa ”Jag-undrar-frågor” till eleverna och att sedan följa upp elevernas svar med frågan: ”Hur vet du det?” Ofta citeras Chambers utifrån citatet från en flicka i åttaårsåldern som säger: ” - Vi vet inte vad vi tycker om en bok förrän vi pratat om den” (s. 17).

Lärare som undervisar barn i yngre åldrar låter ofta eleverna göra en så kallad bildpromenad innan en bilderbok läses. Detta innebär att läraren och eleverna tillsammans tittar på och samtalar om de bilder som finns i boken som ett sätt att bygga upp elevernas förståelse av bokens handling före själva läsningen. Det är också vanligt att lärare går igenom svåra

⁶ Ursprungligen myntades begreppet av Chambers 1985.

ord *före* läsning av en text. Här nedan beskrivs dock en annan modell, kallad ”Text talk”, som enligt Beck och McKeowns (2001) studier ger bättre resultat för utveckling av läsförståelse hos eleverna. Deras resultat kan säkert väcka en viss förvåning och det är viktigt att understryka att det inte innebär att tillvägagångssättet skulle vara det bästa för *alla* elever.

Den studie som gjordes av Beck och McKeown och där begreppet ”Text talk” uppkommer, visar att yngre barn ofta förlitar sig för mycket på sin bakgrundkunskap eller bilder i en bok som läses för dem istället för att förhålla sig till den information som skriven text ger och resonerar utifrån denna.⁷

På följande sätt definieras några komponenter i ett textsamtal av Beck och McKeown som utvecklar elevernas förmåga att diskutera verbal text i syfte att utveckla djupare tänkande hos eleverna:

- Texter som väljs ska vara intellektuellt utmanande.
- Inledningsfrågor *under* läsningen ska vara öppna och syfta till att få eleverna att beskriva och förklara idéer i texten.
- Uppföljningsfrågor *under* läsningen syftar till att *vägleda* eleverna från deras första svar för att formulera ytterligare frågor som ska uppmuntra eftertänksamhet.
- Bilder i boken visas oftast först *efter* att boken lästs (eller efter att delar av texten lästs).
- Viktiga ord och begrepp tas upp och diskuteras först *efter* läsningen och används sedan explicit i kontextuella sammanhang.

När det gäller elever som ska lära sig ett nytt språk, eller elever med speciella inlärningssvårigheter, spelar givetvis bilder en stor roll för att först lära sig nya ord och begrepp. De behöver få stöd i att förstå innebörden i både enskilda ord och begrepp (semantik). De behöver också ha kunskap om hur meningar konstrueras (syntax) och hur ord och uttryck används i rätta sammanhang (pragmatik).

Hoflundsengen m.fl.(2017) beskriver hur såväl ordförråd som grammatiska färdigheter utvecklas gynnsamt hos flerspråkiga barn i 5-6 årsåldern om läraren använder sig av *dialogisk läsning*. Denna skiljer sig från traditionell högläsning, eftersom det är barnen som ska vara mest aktiva. Med lärarens stöd ska de försöka berätta så mycket som möjligt *före, under* och *efter* lärarens högläsning, till exempel av en bilderbok. I stället för att läraren frågar ”Vad *ser* du i bilden? frågar läraren ”Vad *undrar* du över när du ser den här bilden?”

⁷ I en svensk studie (Wennäs Brante, 2014) har också konstaterats att bilder i ett material inte alltid bidrar positivt till läsförståelsen. Texter utan bilder ibland vara bättre, till exempel för dyslektiker.

Strategierna runt dialogen ska anpassas så att de passar åldersgruppen, elevernas individuella språkfärdigheter på inlärningspråket samt val av texter, såväl med som utan bilder, och olika genrer.

Tänka högt-metoden

Oftast behöver läraren synliggöra sitt eget tänkande vid läsning av en kortare text, så att eleverna får en modell på hur de sedan själva kan göra. Att arbeta med ”tänka-högt-metoden” bygger på Vygotskijs innebörd i betydelsen av imitation, en aktiv process vars kärna är den sociala interaktionen, och ett väglett lärande (scaffolding) inom den proximala utvecklingszonen (Pressley, 2002). Zonen för inläring utgörs av den nivå där eleven kan utvecklas med tillfällig assistans just nu men på egen hand kan klara av vid senare tillfälle.

När metoden tillämpas högläser läraren ett kort stycke ur en text för sina elever och gör synliga ”tankestopp”. Läraren kan välja att ta upp hur hon eller han gör för att förstå vissa ord och begrepp eller hanterar svår syntax. Hur omläsning av tidigare stycken behöver göras för att klargöra otydligheter är ett annat tillvägagångssätt. Läraren kan vidare visa hur hon eller han gör olika textkopplingar: ”När jag läste det här avsnittet kom jag att tänka på något som jag läst i en annan bok, nämligen ... ” (Text–till–text–koppling) eller ”När författaren beskriver det här känner jag att jag varit med om något liknande. Jag ska berätta hur jag tänker ... ” (Text–till–själv–koppling). ”Jag funderar på hur jag kan använda det jag läst så att ... ” (Text–till–världen–koppling).

Ge eleverna tillgång till ett resonemangsspråk

Vi kan tala om samtalet om text som en *diskurs*. En diskurs beskrivs av Bergström & Boréus (2005) som ett samtal inom speciella gruppgemenskaper som delar samma erfarenheter – yrkesmässiga, intresse- eller språkmässiga. Begreppet ”textsamtal” som det används inom skolans ram behöver därmed förstås som socialt konstruerat, det vill säga är beroende av ett metaspråk om dess innebörd, vilket i sin tur påverkar vad vi menar med dess positiva effekter.

Forskare som Snow & Uccelli (2009) betonar vikten av att ha tillgång till ett akademiskt språk för att kunna uttrycka uppfattningar om en text och att det kan utgöra största skillnaden mellan de elever som lyckas och de som misslyckas i skolan. Liberg (2010) beskriver detta som att olika skolämnen på så sätt kan beskrivas ha olika teoretiska rum – både ämnesspecifikt men också i sätt att uttrycka uppfattningar om läst text. Att vissa elever inte har förmåga att uttrycka abstrakta idéer kan bero på att de saknar också ett *resonemangsspråk* att uttrycka sina tankar på (Skolverket, 2016).

På en skolvägg kan läraren tillsammans med eleverna formulera några uttryck på ett stort papper som ger eleverna stöd för att uttrycka sig. Exempel på sådana uttryck kan vara: ”Jag håller med om ... eftersom ... Jag håller inte med ... eftersom ... Jag känner mig fortfarande konfunderad över ... Min hypotes är att om ... så ...”.

Närläsning av text

Närläsning som pedagogiskt begrepp, innebär enligt Dobler (2013) att lärare och elever går tillbaka till samma text flera gånger (gärna tre) med utgångspunkt från att studera olika perspektiv. Det är dock bara vissa texter som är värda att gå tillbaka till och diskutera för att finna en djupare mening. Lärarens genomtänkta val av text för användning av metoden närläsning är därför speciellt viktig. Vid läsning av andra texter kan andra metoder vara lämpligare att använda.

Innebörden i närläsning och därmed omläsning av samma text kan exemplifieras genom hur vi läser ett matrecept. Första gången görs oftast en läsning av vilka ingredienser som behövs, vid en andra läsning organiseras de ingredienser som används, det vill säga vad som ska blandas med vad. Vid en tredje läsning följs receptet enligt instruktionerna men behöver ibland läsas om fler gånger. När det gäller närläsning av andra texter än instruktionstexter gäller samma principer. Men tillvägagångssättet ska givetvis inte uppfattas som en checklista. Det handlar istället om att aktivera mentala, kognitiva processer i flera led. Syftet med närläsning är att öppna upp till dialog av en text för att öka vår förståelse för komplexa samband, underliggande idéer, budskap eller värderingar (implicita eller explicita) i texten.

En modell vid närläsning av en skönlitterär text kan vara att eleverna, inför första läsningen, får veta att syftet är att leta efter vissa detaljer i texten eller att förstå textstrukturen. Inför nästa läsning söker eleverna efter ledtrådar om hur författaren för fram olika idéer i sin text. Vid en tredje läsning kan en fortsatt analys göras för att finna underliggande teman, söka förklaringar till varför en karaktär handlar som den gör eller så kan olika idéer i texten syntetiseras, det vill säga information i textens olika delar samordnas med läsarens egen erfarenhet, tolkningar och värderingar.

När det gäller läsning av sakprosa eller informationstexter kan närläsningen bestå av att upptäcka att en och samma text kan vara uppbyggd i sekvenser, orsak/verkan eller jämförelser alternativt att urskilja olika texttyper, till exempel berättande, beskrivande, argumenterande eller instruerande text – antingen explicit eller implicit. Svåra ord eller begrepp identifieras och förklaras i den kontext de förekommer och klargöranden söks i rubriker, foton, grafer, pilar eller andra semiotiska tecken än verbaltext.

Inför lärarens planering av närläsning av en text i olika genrer kan följande didaktiska frågor behöva ställas:

- Vilka intressanta tankar väcker den här texten hos mig själv?
- Vilka *inferenser* tror jag att eleverna behöver göra som aktiverar relevant bakgrundskunskap?
- Hur kan jag organisera den gemensamma läsningen av en text med mina elever så att de blir *engagerade* i olika frågor/problem?
- Vilka olika texttyper finns i texten som vi tillsammans kan upptäcka och som påverkar läsförståelsen?

- Hur kan jag organisera undervisningen så att *alla* elever får möjligheter att komma till tals? Vad gör jag med de elever som oftast inte kan eller vill delta i textsamtalen? Vad kan det bero på?

Kritisk tänkande och eftertänksam läsning

För eleverna kan man förklara kritiskt tänkande med förmågan att läsa en text genom en viss sorts ”glasögon”, som gör att man aktivt undersöker och ställer frågor om det man ofta tar för givet (Jones, 2006). Inte minst sagor eller myter, kan vara intressanta att låta eleverna studera med utgångspunkt från en kritisk läsposition, men även sakprosa eller informationstexter. Den grundläggande frågan som eleverna ska uppmuntras att diskutera med varandra är: ”Varför är egentligen saker som de är?” i stället för att läraren ställer frågor till eleverna som de redan vet svaren på.

Ett kritiskt tänkande kan utvecklas redan hos yngre elever genom att läraren ställer frågor till eleverna som de måste fundera över som makt, genus etik, rättvisa eller socialt ansvar för dem som är svaga i samhället (Bourke, 2008). Med utgångspunkt från sagan om *Bockarna Bruse* beskriver Bourke hur elever i sexårsåldern får fundera på kritiska frågor som just den sagan väcker. Frågor som eleverna väckte i den studien var: ”Varför skulle den minste gå först? Så hade min mamma och pappa inte gjort!”, ”Varför sitter trollet där det sitter? ”Vad har hänt som gjort att trollet är så argt”?

Soares och Wood (2010) menar att speciellt i So-ämnena (eng. *social studies*) kan skolans kunskaps- och värdegrundsuppdrag utvecklas genom textsamtal som inbegriper en kritisk läsposition. *Kritiskt tänkande* som begrepp innebär, enligt dessa forskare, en pedagogisk ansats som sätter ljuset på hur politiska, sociokulturella, historiska och ekonomiska villkor påverkar läsarens kunskaper och värderingar. En sådan ansats innebär att också läraren, som en av flera läsare, blir medveten om sin egen kunskap och sina värderingar. Många elever har en föreställning om att man förväntas leta efter rätt eller fel svar i en text istället för att läraren gör dem medvetna om att alla texter kommunicerar både explicita och implicita budskap. Eleverna behöver, oavsett skolämne, få lära sig att en text aldrig är ”neutral”, utan uttrycker olika diskurser, påverkade av olika kunskapssyn eller samhällsideologier.

Med begreppet *eftertänksam läsning* menar Applegate De Konty och Applegate (2010) att läraren ställer frågor till eleverna så att de gör inferenser på en djupare tankenivå, därigenom uppmuntras de att dra logiska slutsatser utifrån några formulerade problemställningar. Sådana frågor står i kontrast mot att läsförståelsen kontrolleras med frågor i rätt eller fel av läraren, ett klassiskt IRE-mönster (Initiate – response – evaluate). De nämnda forskarna visar efter gjorda klassrumsstudier att arbete med eftertänksam läsning kan vara en viktig faktor för att minska gapet mellan flickors och pojkars läsförståelse och att sådan undervisning också gynnar båda könen. Trots detta, menar de båda forskarna att många lärare mest arbetar med att eleverna ska kunna återberätta text, ställer kontrollerande frågor på innehållet (grundare tankenivå) eller undervisar så att eleverna ska bli tekniskt skickliga läsare och att de bedömer elevernas läsförståelse genom främst deras läsflyt.

Bedömning av textsamtal som process

Vad vi menar med läsförståelse, hur den bäst kan stödjas i undervisningen och vad som bedöms är centrala frågor när vi diskuterar vad vi menar med textsamtal. Även en innebörd av vad vi menar med bedömning *av* och *för* läsförståelse blir centrala frågor att ta ställning till för alla som arbetar i skolan men också för provkonstruktörer (Westlund, 2010, 2016). Vi kan aldrig bedöma hur elever verkligen förstått en text, enbart hur de *visar* att de förstått. Det är sådan bedömning som beskrivs som formativ. Det engelska begreppet ”*assess*” härstammar från latinet och betyder ”att sitta bredvid” och stötta. Om undervisningen organiseras så att ett kooperativt lärande sker får läraren viktiga didaktiska redskap att följa hur eleverna alltmer utvecklar ämneskunskap och resonemangsförmåga kopplad till olika skolämnen.

När det gäller elever med avkodningsproblem eller skrivproblem, oavsett skolämne, ges genom muntliga textsamtal möjligheter för många elever att framföra åsikter, upplevelser eller värderingar om en läsupplevelse genom lärarens högläsning eller en gemensamt läst bok. Flera studier visar dock att läraren gör skillnader mellan sina elever när de stödjer och bedömer läsförståelse. De elever som i störst utsträckning behöver utveckla ett djupt tänkande av text får ofta mer tillrättalagda och enklare uppgifter än sina klasskamrater istället för att få vägledning i hur man hanterar komplexa texter. Sådan problematik är speciellt viktig att förhålla sig till och diskutera.

Sammanfattande framgångsfaktorer för textsamtal

När du som lärare ska hålla textsamtal tillsammans med dina elever kan de framgångsfaktorer som listas här nedan vara till stöd i arbetet med att planera, genomföra och följa upp dina textsamtal. Det kan vara viktigt att i kollegiet diskutera hur ni förstår begreppet text och vad detta får för konsekvenser för de samtal ni ska föra med eleverna. Det är också viktigt att tänka på att ni är förebilder för eleverna. Centralt är även hur ni lyckas skapa motivation och engagemang hos eleverna och då är självklart också valet av text en avgörande del. Textsamtal ger dig som lärare rika möjligheter att få syn på *vad* och *hur* enskilda elever förstått en text utifrån deras olika förutsättningar.

- Inrikta samtalen på att främst diskutera *innehållet* i texten, alternativt textstruktur. Tänk på att de *förståelsestrategier* som används enbart syftar till att ge mentala verktyg för att öka förståelsen och medvetenheten om det egna tänkande hos eleverna.
- Tänk på att läsförståelse är en *interaktion* mellan läsaren och texten och mellan läsare, varvid olika tolkningar görs.
- Uppmuntra ett kooperativt lärande där lästid också är diskussionstid.
- Visa eleverna hur man gör olika inferenser så att eleverna förstår vad som menas – de behöver bli *inferensmedvetna*.
- Granska planeringen kritiskt och reflektera över om tiden läggs på vad som är väsentligt för att ett lärande ska äga rum.

- Prova gärna att använda grafiska tankemodeller för att underlätta textsamtalen, så att eleverna bli medvetna om sitt eget tänkande – blir *metakognitiva* läsare.

Sammantaget kan konstateras att om textsamtal ska tjäna som ett pedagogiskt verktyg, ska de vara genomtänkta och välstrukturerade. Syftet är att eleverna ska bli aktiva och reflekterande aktörer i sitt lärande. Eleverna bör uppmuntras till att ställa egna frågor som de vill ha svar på – till läraren, texten och varandra. Dess motsats är att läraren (eller ett läromedel) ställer kontrollerande frågor till eleverna om ett textinnehåll. Flera läsforskare menar att sådan undervisning inte utvecklar ett djupare tänkande hos elever.

Referenser

- Allington, R. (2006). *What really matters for struggling readers. Design Research-based programs*. Boston: Pearson Education Inc.
- Almasi, J.F. (1996). A new view of discussion. L. B.Gambrell & J.F. Almasi (Red.), *Lively discussions! Fostering engaged reading* (s. 2–24). Newark, DE: International Reading Association.
- Applegate De Konty, M. & Applegate, A. (2010). A Study of Thoughtful literacy and the Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 64(4), s. 226 –234.
- Baumann, J. (2009). Vocabulary and reading Comprehension: The Nexus of Meaning. S.E. Israel & G.D. Duffy (Red.), *Handbook of Research on reading Comprehension* (s. 323–343). London: Routledge.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsförlaget.
- Baumann, J. (2009). Vocabulary and reading Comprehension: The Nexus of Meaning. S.E. Israel & G.D. Duffy (red.), *Handbook of Research on reading Comprehension* (s. 323–343). London: Routledge.
- Beck, I. L. & McKeown, M.G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), s. 10–20.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bourke, R.T. (2008). First graders and Fairy tales: One Teacher's Action Research of Critical Literacy. *The Reading Teacher*, 62(4), s. 304–312.
- Byrnes, J. (2002). Using instructional time effectively. M. Baker, M. Dreher & J. Guthrie (Red.), *Engaging Young Readers: Promoting Achievement and Motivation* (s. 118–208). New York City, New York: Guilford.
- Chambers, A. (1993). *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.

- Dobler, E. (2013). Authentic Reasons for Close Reading: How to motivate Students to Take Another Look. *Reading Today*, vol. 30(6), s.13–15. International Reading Association.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Garcia, E. (1999). *Student cultural diversity: Understanding and meeting the challenge*. Boston: Houghton Mifflin.
- Guthrie, J. (2004). Classroom Contexts for Engaged Reading: An overview. J. Guthrie, A. Wiegfeld & K. Perencevich, (2004). *Motivating Reading Comprehension. Concept- Oriented Reading Instruction*, s. 1 – 24. Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.
- Hoflundsengen, H., Böyum, S., Sandnes Haukedal, K. (2017). Dialogisk lesing som metode i barnehagen for å styrke barns språkferdigheter på andrespråket. *Nordic Journal of Literacy Research*, vol.3, s. 1–16.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. M.Uljens (Red.), *Didaktik* (s.17–34). Lund: Studentlitteratur.
- Jones, S. (2006). *Girls, social class, and literacy: What teachers can do to make a difference*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Keene, E. & Zimmermann, S. (2013). Years later, Comprehension Strategies Still at Work. *The Reading Teacher*, 66(8), s. 601–606.
- Liberg, C. (2010). Den didaktiska reliefen. U. P. Lundgren, T. Säljö & C.Liberg (Red.), *Lärande, skola bildning: Grundbok för lärare* (s. 215–230). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lyman, F. (1992). Think- pair-share, thinktrix, thinklinks, and weird facts: An interactive system for cooperative thinking. N. Davidson & T. Worsham (Red.), *Enhancing thinking through cooperative learning* (s. 169–181). New York: Teachers College Press.
- Lyons, C. & Pinell, G. (2001). *Systems for change in literacy education: A guide to professional development*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Meyer, E. (2010). A Collaborative Approach to Reading Workshop in the Middle Years. *The Reading Teacher*, 63(6), s. 501–507.
- NRP (2000). The National Reading Panel Report. *Teaching Children to Read. An Evidence Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Washington D.C. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD).

- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and Teaching Reading Comprehension*. New York: Routledge, Taylor & Frances Group.
- Pressley, M. (2002). Conclusion: Improving Comprehension Instruction: A Path for the Future: C.C. Block, L.B. Gambrell & M. Pressley (Red.), *Improving Comprehension Instruction: Rethinking, Research, Theory, and Classroom Practice* (s. 358–399). San Francisco, Kalifornien: Jossey-Bass.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instructions that Works. The Case for Balanced Teaching*. New York City, New York: The Guilford Press.
- Reutzel, D.. & Fawsen, P.(2002). *Your Classroom Library: New Ways to Give it More Teaching Power: Great teacher-tested and research-based strategies for organizing and using library to increase students' reading achievement*. New York: Schoolastic.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk skola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011; rev. 2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Skolverket. (2016). *Att läsa och förstå. Läsförståelse av vad och för vad*. (Kunskapsöversikt). Elanders Sverige AB.
- Skolinspektionens rapport (2010:5). *Läsprocessen i Svenska och naturorienterade ämnen, årskurs 4-6*.
- Slavin, R. (1999). Synthesis of research on cooperative learning. A.C. Ornstein & L.S. Behar-Horenstein (Red.), *Contemporary issues in curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, J. & Ellie, W. (1997). *How Children Learn to Read: Insights from the New Zealand Experience*. Katanoah, New York: Richard C. Owen Publishers, cop.
- Snow, C. & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. D. R. Olson & N. Torrance. (Red.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (s. 112–133). New York City, New York: Cambridge University Press.
- Soares, L. & Wood, K.. (2010). Critical Literacy Perspective for teaching and Learning Social Studies. *The Reading Teacher*, 63(6), s. 486–494.
- Sweet, A. & Snow, C. (2002). Reconceptualizing Reading comprehension. C.C. Block, L. Gambrell. & M. Pressley (red.), *Improving Comprehension Instruction: Rethinking Research , Theory, and Classroom Practice* (s. 17–53). San Francisco, Kalifornien: Jossey-Bass.
- Säljö, R. (2008). Lärande i människans landskap. H. Rystedt., & R. Säljö (Red.). *Kunskap och människans redskap: teknik och lärande* (s. 13–27). Lund: Studentlitteratur.

Tomkins, V., Bengochea, A., Nicol, S., & Justice, L. (2017). Maternal Inferential Input and Children's Language Skills. *Reading Research Quarterly*, 52(4), s. 397–416.

Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wennås Brante, E. (2014). *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet.

Westlund, B. (2010, 2016, andra uppl.). *Bedömning av och för läsförståelse*. C. Lundahl, & M. Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik* (s. 185 – 197). Lund: Studentlitteratur.

Westlund, B. (2015a). *Aktiv läskraft. Att undervisa i lässtrategier för förståelse*. (Högstadiet). Stockholm: Natur & Kultur.

Westlund, B. (2015b). *Aktiv läskraft. Att undervisa i lässtrategier för förståelse*. (Mellanstadiet). Stockholm: Natur & Kultur.

Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft. Att undervisa i lässtrategier för förståelse*. (Fk-åk 3). Stockholm: Natur & Kultur.