Skolverket

Läsa och skriva i alla ämnen

Denna modul belyser hur viktigt det är att elever görs delaktiga i undervisningen och får använda språk i alla situationer för att lära. I varje artikel presenteras förhållningssätt och stödstrukturer för språkutvecklande undervisning i alla ämnen.

Modulen behandlar olika texttyper som undervisningen utgår från. Den visar också på hur det text- och medielandskap som barn växer upp i kan ges plats i undervisningen. Dessutom tar den upp hur undervisningen kan utgå från flerspråkiga elevers förutsättningar och behov. Målet är att ge verktyg för att planera och genomföra en undervisning i förskoleklassen och årskurs 1-3 som stödjer eleverna i att samtala, läsa, skriva och lära i meningsfulla sammanhang där ämnesinnehållet görs begripligt för dem.

Målgrupp: Lärare i årskurs 1-3 och lärare och förskollärare i förskoleklassen. Modulen är framtagen av Göteborgs universitet.

Modulen består av följande delar:

1. Uppdraget och texterna
2. Barns textvärldar
3. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt
4. Läsförståelse
5. Läsa och skriva faktatexter
6. Berättande texter
7. Meningsskapande undervisning
8. Medveten och kollegial reflektion

Skolverket

Del 4. Läsförståelse

Elever behöver få stöd i att utveckla strategier så att de kan tolka och förstå texters innehåll.

Undervisningens mål är också att eleverna ska bli motiverade att läsa. I artikeln beskrivs bland annat Judith Langers teorier. De lyfter fram hur viktigt det är att den som läser eller hör en berättelse skapar föreställningsvärldar.

I undervisningsaktiviteten får ni möjlighet att pröva hur man kan stötta eleverna att gå in i och ut ur föreställningsvärldar och tillägna sig strategier för läsförståelse genom dialogisk högläsning.

Del 4: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet. För gärna anteckningar som underlag för diskussionen i moment B.

Läs

Läs artikeln ”Läsförståelse”. Den handlar om hur lärare kan stötta elever så att de utvecklar strategier för att tolka och förstå texters innehåll. Ett sätt att göra det på är att läraren samtalar med eleverna om innehållet i texterna.

Se film

Se filmen ”Strategier för förståelse”, som visar exempel på en lektion i årskurs 2 där läraren leder ett boksamtal och berättar om sin undervisning kring lässtrategier.

Material

Läsförståelse
Catarina Schmidt, Karin Jönsson

Läsa och skriva i alla ämnen - strategier för förståelse
Filformatet kan inte skrivas ut.
Högskolan i Jönköping

Läsförståelse

Catarina Schmidt, Högskolan Jönköping, och Karin Jönsson, Malmö Högskola

Dialogisk högläsning utgör ett *socialt rum* där berättelser kan delas och där elever konkret kan uppleva hur man gör för att läsa aktivt och förstå. Genom dialogisk högläsning, där läraren läser högt och samtalar med eleverna om innehållet, kan strategier för läsförståelse introduceras och modelleras, det vill säga visas konkret. I förskoleklassen och i årskurs 1–3 behöver eleverna få delta i undervisning där de använder texter funktionellt, delar och jämför varandras tolkningar samt utforskar och förändrar texter för att utveckla lust och förmåga att läsa (Bergöö & Jönsson, 2012; Damber et.al., 2013). De förhållningssätt och strategier som eleverna får med sig och internaliserar genom lärarens dialogiska högläsning behöver sedan successivt föras över till deras egen läsning.

Förhållningssätt och strategier för läsförståelse

Läsforskaren Judith Langers fem faser, som kommer att presenteras ingående i denna artikel, beskriver *förhållningssätt*, det vill säga sätt att gripa sig an, ta emot och röra sig genom texter. Dessa förhållningssätt innebär att läsaren läser aktivt genom att gå i dialog med texten och ställa frågor eller koppla händelser i texten till sitt eget liv.

Utifrån modellen *Reciprocal Teaching* beskriver Annemarie Palincsar och Anne Brown (1984) hur elevers aktiva läsande kan stödjas genom *strategier* som att sammanfatta, ställa frågor till texten samt klargöra och förutsäga innehåll och skeenden. Ordet strategier förklaras i Svenska Akademiens Ordlista som ”välplanerat förhållningssätt” (SAOL, 2013). Barbro Westlund (2009, s. 95) framhåller att detta med att ställa frågor, klargöra och sammanfatta också innebär att övervaka sin egen förståelse och använda metakognitiva strategier (se också Bråten, 2008). Förhållningssätt och strategier för att läsa aktivt och förstå handlar om kognitiva mentala aktiviteter, det vill säga sätt och strategier för att tänka kring texters innehåll. Det handlar också om att delta i sociala och dialogiska sammanhang där lust och mening skapas genom att läsa, samtala och bearbeta texter.

Undervisning i läsförståelse kan ha *deduktiva* utgångspunkter, vilket innebär att en viss strategi definieras, förklaras och sedan övas på. Den kan också ha *induktiva* utgångspunkter, vilket innebär att läraren och eleverna i högre grad utforskar berättelsen tillsammans utan att på förhand namnge, definiera och förklara strategier som sedan ska användas. I ett induktivt utforskande av en berättelse kan läraren med sin kunskap

förstärka strategier som eleverna spontant använder. Alternativt kan läraren själv visa hur en viss strategi kan användas i ett skede av läsningen för att nå läsförståelse.

Alltför abstrakt undervisning, där olika strategier ges explicita namn och förklaras på ett kanske mycket noggrant och teoretiskt sätt, kan leda till att eleverna inte involveras i undervisningen. Det kan också leda till att eleverna blir ängsliga över att inte kunna använda strategier för läsförståelse på ”rätt sätt”. Å andra sidan kan undervisning som enbart är utforskande, och som inte konkret visar eleverna hur man gör för att nå läsförståelse, leda till att de inte får de verktyg de behöver. Som lärare är det viktigt att balansera deduktiva och induktiva utgångspunkter. Oavsett utgångspunkt krävs planering av undervisningen, som att när läraren läser boken i förväg tänker igen vilken stöttning eleverna behöver för att utveckla förståelse för innehållet. Det är avgörande att som lärare ge akt på sina elevers respons och på så sätt utvärdera sin egen undervisning. Det givna målet med undervisningen är att *eleverna lär sig att läsa aktivt, reflektera om innehållet* och *blir motiverade att läsa.*

Läsningens sammanhang

Det är viktigt att böcker och andra texter väljs i relation till det aktuella sammanhanget och innehållet i undervisningen, både när det gäller elevernas egen läsning och den dialogiska högläsningen. De kan ingå i ett ämnesövergripande arbetsområde om exempelvis *vatten* eller väljas för att eleverna i klassen själva tagit upp en viss fråga eller visat nyfikenhet för ett fenomen. Lärarens dialogiska högläsning behöver skapa ramar för vad texterna kan komma att handla om. Donald Fry (1985, s 54) lyfter fram det han kallar *context support*, så kallat sammanhangsstöd, och vad det kan betyda för läsningen. Han skriver att när läsningen ingår i ett sedan tidigare känt sammanhang, så har läsarens medvetenhet om innehållet redan väckts i en eller annan form. Genom att läsaren är förberedd på vad texten kommer att handla om underlättas läsningen. De texter eleverna läser på egen hand, i skolan och hemma som läxa, behöver vara anpassade till deras läsnivå och med ett innehåll som intresserar dem.

Utöver innehållet är det viktigt att fundera över hur eleverna tränar på att läsa. Vilka elever behöver läsa högt i par eller för en lärare därför att deras avkodning ännu inte är automatiserad? Vilka elever läser tyst därför att de har nått en mer säker avkodning? Hur organiseras läsningen över tid i klassrummet, så att läraren hela tiden kan följa upp och kartlägga elevernas läsning?

Att föreställa sig handlingen framåt och nå läsförståelse

Även Langer (2011) betonar vikten av att redan innan läsningen skapa ett innehållsligt sammanhang för vad boken kan komma att handla om, det vill säga en förförståelse. Detta utesluter inte att eleverna möter nya kunskaper och gör nya erfarenheter genom

den dialogiska högläsningen. Det viktiga är att de får rika tillfällen att genom reflektion successivt fördjupa sina föreställningar av det lästa. Langer beskriver fem faser. Modellen i figur 1 är tänkt att användas för att planera, genomföra och reflektera kring den undervisning som ska stödja eleverna i att tänka och ställa frågor om innehållet i exempelvis skönlitteratur, film, myter och sagor.

Figur 1.

Tolkning av Langers faser



Den första fasen, *Att vara utanför och kliva in*, innebär, enligt Langer, att vi närmar oss texten och stiger in i den och dess föreställningsvärld. Här behöver en förförståelse byggas upp inför den berättelse vi nu ska röra oss igenom. I den andra fasen, *Att vara i och röra sig*, har läsaren byggt upp en föreställningsvärld som gör att sammanhang och samband mellan händelser blir begripliga. Samtidigt kan nya fakta tillkomma som gör att det vi föreställt oss visar sig inte stämma helt. Det innebär att vi är tillbaka i fas ett

igen. En läsare rör sig ständigt mellan de olika faserna under läsningen. Den tredje fasen, *Att stiga ur*, innebär, enligt Langer, att vi stannar upp och tar ett steg tillbaka för att tänka över vad vi vet så här långt. Vad betyder innehållet för oss? Vilka är våra reflektioner och vilka erfarenheter har vi gjort? I den fjärde fasen, *Att objektivera*, ser läsaren tillbaka på läsupplevelsen och betraktar den mer objektivt. Vi objektiverar de erfarenheter vi har gjort och jämför texten med andra texter. Efter hand har Langer (2011) också lagt till en femte fas, *Att röra sig bortom*, som hon menar förekommer mindre ofta än de övriga. Langer beskriver denna fas som att vi tar med kunskaper från tidigare föreställningsvärldar och skapar något nytt bortom dessa. Läsupplevelsen bearbetas och omskapas genom någon uttrycksform, till exempel en dramatisering, en sång, en dikt eller kanske en ny berättelse. I skapandet av något nytt får läsupplevelsen en betydelse och en konsekvens.

Langers fem faser innebär ett förståelsearbete som tar sin början före läsningen och fortsätter under och efter den. Det är viktigt att påpeka att detta inte sker i en linjär ordning utan att läsaren rör sig mellan alla faserna under samma läsning. Föreställningsvärlden är alltid föränderlig och rörlig. Frågor man som lärare kan ställa sig är: Vilka föreställningsvärldar har eleverna byggt hittills? Vad har eleverna fått ut av läsningen och vad har de hittills förstått av det de läst? I följande avsnitt fördjupas resonemangen om var och en av Langers fem faser.

Att vara utanför och stiga in

Innan den dialogiska högläsningen tar sin början behöver eleverna bjudas in för att komma in i den text som ska läsas. Det innebär att sammanhanget görs tydligt och att eleverna får förförståelse för innehållet i texten, som kan vara såväl film som barn- och bilderböcker.

Inledningsvis kan läraren tala med sina elever om exempelvis bokens framsida eller några av bokens illustrationer. Ett annat sätt att bjuda in eleverna kan vara att presentera och berätta om en eller flera huvudpersoner på ett spännande sätt. Sammanhang och förförståelse kan skapas genom att eleverna blir introducerade i det historiska eller geografiska tema som ramar in och sätter villkor för berättelsen. Läraren kan avslöja berättelsens grundproblem, läsa ett avgörande textavsnitt högt eller dramatisera ett avsnitt på egen hand eller tillsammans med kollegor. Utöver att stödja elevernas förförståelse, väcker det även deras nyfikenhet och lust.

För att närma oss en text kan vi ställa frågor av en mer undersökande karaktär. Syftet är att vi ska få en uppfattning av texten som helhet, vilka karaktärer som är med, vad berättelsen handlar om, på vilken plats den utspelar sig och i vilken tid. Det är genom att ställa autentiska frågor till texten som vi kommer in i den. En undersökande läsning fortsätter under berättelsens första sidor. Kanske börjar vi efter några sidor fundera på

om det vi läser i själva verket är en dröm eller om berättarjaget kanske inte är den vi trodde från början. Andra frågor som kan uppstå i början av läsningen kan gälla vilka karaktärer som känner varandra och vem vi tror är berättelsen huvudkaraktär. Redan inledningsvis kan vi börja fundera på ett visst fenomen i boken och jämföra det med våra egna erfarenheter. Som goda läsare använder vi all den information texten ger. Undervisning som hjälper eleverna att redan inledningsvis koppla innehållet i en text till just egna erfarenheter är därför av stor betydelse. Här spelar sammanhanget och samtalen om texten en viktig roll.

Att vara i och röra sig genom texten

Den dialogiska högläsningen behöver präglas av ett tillåtande klimat där eleverna känner sig trygga och vågar dela med sig av sina tankar om en text. Britta Stensson (2006) framhåller att läraren genom att ställa frågor kan hjälpa eleverna att gå djupare in i texten. Det är självklart viktigt att den bok som väljs, och som blir utgångspunkt för dialogisk läsning, utmanar eleverna i lagom grad. Med utgångspunkt i Vygotskys (1978) tankar om den proximala utvecklingszonen[1] behöver vi sträva efter att det är just där, i den proximala zonen, som eleverna erbjuds att vara. När lärare läser högt för eleverna och samtalar med dem om innehållet kan en betydligt svårare bok väljas än när eleverna läser på egen hand eller i par. Om boken exempelvis upplevs som för enkel av många kan det bli svårt att ställa frågor. Samtalet kan upplevas som stumt och tempot avstanna. Det kan helt enkelt bli svårt att ”röra sig” genom texten. Det gäller alltså att inte välja för lätta böcker till den dialogiska högläsningen. Lärarens egna tankar är viktiga i dialogen, eftersom de kan bilda en brygga mellan eleverna och den text som de ska reflektera kring, ställa frågor till och förstå (Wedin, 2008). När eleverna läser på egen hand kan det däremot mycket väl vara så att eleverna behöver läsa enklare böcker för att exempelvis få upp flytet i läsningen. Här behöver valet av böcker anpassas till var de befinner sig i sin läs- och skrivutveckling (se *Nya Språket lyfter* Skolverket, 2016).

Genom att läraren, och också eleverna, tänker högt kring en texts innehåll synliggörs de tysta tankeprocesser som krävs för att förstå texten (Palincsar & Brown, 1984; Westlund, 2009). När eleverna genom lärarens högläsning möter en berättelse är det viktigt att deras inlevelse- och föreställningsförmåga uppmuntras. Eleverna måste känna

[1] Den proximala utvecklingszonen syftar på det avstånd mellan det som ett barn kan göra utan hjälp och det som barnet kan göra tillsammans med en mer erfaren person eller genom något slags stödstruktur (se artikel 1).

att deras tankar inte upplevs som felaktiga. Då kan de också känna sig trygga i att reflektera över berättelsens olika karaktärer och deras egenskaper liksom över berättelsens sammanhang och uppbyggnad. Genom att låta eleverna reflektera, sätta ord på sina tankar och kanske pröva en tanke kan man som lärare stödja dem i att forma idéer utifrån sina personliga kunskaper och erfarenheter. Det här gäller inte bara berättelser som högläses utan även berättelser i filmer. Om man stoppar filmen en stund kan man exempelvis ställa frågor om hur de tror att den kommer att fortsätta, vilka karaktärer som är med och vad de har för egenskaper, var berättelsen utspelar sig och hur de får veta det. Här är det också viktigt att ta upp frågor som har att göra med hur en film byggs upp och hur musik, ljud, bilder och animationer används för att förstärka berättelsens budskap.

Genom att läsa mellan raderna, eller göra inferenser, kan goda läsare dra slutsatser och förstå berättelsens underliggande budskap. Detta kan läraren modellera med målet att eleverna successivt gör dessa lässtrategier till sina. Att göra inferenser ligger i sin tur nära strategier som att förutsäga handlingen och att samtala om de inre bilder som läsningen väcker. När vi bygger inre bilder av det som texten berättar om, kopplar vi till våra egna erfarenheter och till andra texter. Stensson (2006) förklarar inre bilder som att de ”gör det lättare för oss att gå in i berättelsen och ger en fastare relation mellan text och läsare” (s. 33). Ett annat sätt att uttrycka samma sak är att avståndet mellan läsaren och texten minskar, något som också är syftet med de strategier som Palincsar och Brown (1984) framhåller som väsentliga för läsförståelse.

Att stiga ur och tänka om det man vet

Goda läsare stannar då och då upp i sin läsning. De kanske klargör något, ställer en fråga till texten eller förutsäger något (Palincsar & Brown, 1984). I undervisningen behöver eleverna lära sig att tänka om det lästa. Strategier för detta kan visas, men eleverna behöver även uppmuntras att tillämpa samma strategier och förhållningssätt i sin egen läsning.

Samtal om vad huvudpersonen kunde ha gjort istället och hur man själv skulle ha gjort i samma situation kan stödja en mer fördjupad tolkning. Genom lyhördhet och dialog kan läraren få flera olika tolkningar från eleverna, vilket på sikt bidrar till att alla når en djupare läsupplevelse. Varje läsare gör sin tolkning av en berättelse, men tolkningen kan dock alltid förändras och omformas. Klasskamraternas påståenden och tankar, liksom lärarens frågor och uppmaningar, kan ge den enskilde eleven möjligheter att upptäcka nya perspektiv (Jönsson, 2007). Likheter och skillnader mellan elevernas uppfattningar blir här något som möjliggör fördjupad förståelse av det lästa. En fråga som kan ställas för att synliggöra olika uppfattningar kan vara: Vad skulle du ha gjort om du hade varit huvudpersonen? Kanske kommer eleverna fram till olika slutsatser på egen hand, annars kan de erbjuds olika alternativ att välja mellan och argumentera för.

Att bearbeta läsupplevelsen

Genom att ställa frågor kan läraren hjälpa eleverna att distansera sig och tänka om den text som läraren högläst eller som eleverna läst på egen hand eller i grupp. Oavsett om läsningen skett enskilt eller tillsammans behöver läraren skapa möjligheter för eleverna att bearbeta det lästa och upplevelsen av det. Klarar eleverna att objektifiera läsningen, det vill säga att tänka om sin läsupplevelse? Finns det andra böcker de kommer att tänka på och vilka beröringspunkter finns i så fall mellan de olika berättelserna?

Ett sätt att bearbeta läsupplevelser kan vara att arbeta med läsloggar som sedan blir underlag för boksamtal. När eleverna dokumenterar läsupplevelser och tankar menar Louise Rosenblatt (2002) att de får möjlighet att vara aktiva, engagerade läsare. I läsloggen kan de skriva spontana, personliga tankar om det de läst eller lyssnat till. För de elever som inte kommit så långt i sin skrivutveckling går det lika bra att rita eller måla. Läsloggens huvudsakliga syfte är att spegla den enskilde elevens reaktion på innehållet, att synliggöra personliga reflektioner. Vill inte eleven dela med sig av sin läslogg till resten av gruppen, kanske läraren kan få lov att göra det.

Arbete med läsloggar kan utveckla och fördjupa elevernas reflektion under läsningen (Kelly, 1990). Studier visar dessutom att läsloggskrivandet kan utvecklas till djupare reflektion och personligt meningsskapande (se t.ex. Hancock 1993; Wollman-Bonilla & Werchadlo 1995,1999; Jönsson 2007). Samtidigt som eleverna arbetar med att skriva läsloggar utifrån sin läsning blir också läsningen mer aktiv (Flitterman-King 1988). Arbetet med läsloggar innebär att eleverna involveras i sin egen läsning och kan reflektera över sitt läsande.

Jönsson (2007) följde elevers läsloggsskrivande under tre år. Analysen av läsloggarna visar att eleverna aktivt arbetade med att bygga föreställningsvärldar. Resultatet visar också att det genom åren skedde en progression både vad gäller elevernas reflektioner och deras sätt att skriva sina läsloggar. Även elevernas sätt att samtala om innehållet i böcker utvecklades. De engagerade sig alltmer i de karaktärer och situationer de läste om. Eleverna ställde fler explicita frågor om händelser och formulerade även hypoteser både om tolkningar och om hur en berättelse kunde tänkas utveckla sig.

Det som eleverna skriver om i sina läsloggar och de reflektioner som de gör under samtal, ger varje lärare information om i vilken grad eleverna förmår att föreställa sig handlingen framåt. Kan de berätta och ställa frågor om innehållet? Kan de jämföra en text med andra texter? Läraren kan också ge akt på om spår av läsningen möjligen också dyker upp i elevernas bilder eller i deras lek. Lärarens roll blir att utifrån sina iakttagelser fortsatt utveckla stödstrukturer i undervisningen, såsom gemensam läsning, läsloggar och samtal kring böcker med fokus på varje elevs närmsta utvecklingszon (se Jönsson 2007, s. 244).

Genom att elever får tala om sina läsupplevelser och jämföra olika böcker med varandra skapas minnen kring böcker. Ett sätt att jämföra två böcker med varandra är att göra ett så kallat *venndiagram.* Ett venndiagram består av två cirklar som delvis överlappar varandra. I den oval som uppstår i mitten kan sådant skrivas upp som de två berättelserna har gemensamt. I den vänstra och den högra cirkeln antecknas sådant som mer specifikt gäller de respektive böckerna. För att visualisera detta kan två rockringar läggas ut på golvet och eleverna kan börja med att skriva påståenden, minnen och reflektioner på lappar alternativt rita bilder. De kan arbeta i par eller på egen hand, gärna med utgångspunkt från sina loggböcker. Under ett gemensamt samtal kan sedan lapp för lapp placeras. Även kortare, filmade berättelser kan jämföras med varandra på detta sätt.

Att röra sig bortom en föreställningsvärld och skapa något nytt

Den sista av Langers faser innebär att läsaren lämnar de föreställningsvärldar som texten gett och går bortom den mot skapandet av något nytt. Den kunskap och förståelse som läsaren har byggt upp kan användas i nya sammanhang och i fortsatt läsning. Ett exempel på detta skulle kunna vara när eleverna dramatiserar eller skapar egna bilder utifrån folksagor.

I bilderboken *Bockarna Bruse kommer igen* skapar författarna Bjørn Rørvik och Gry Moursund något nytt. De lämnar de föreställningsvärldar som den ursprungliga texten gett dem och låter nu bockarna Bruse hamna på ett äldreboende. Frågan är bara var trollet har tagit vägen. Bockarna Bruse kan hamna på fler ställen och berättelsens innehåll kan förändras, något som säkert eleverna har många tankar om. Detta kan eleverna berätta om och gestalta genom olika uttrycksformer. De kan samtidigt uppmanas och stödjas i att ta med den kunskap som de byggt upp under det att de rört sig genom berättelsen på det sätt som Langers faser illustrerar.

Referenser

Bergöö, K. & Jönsson, K. (2012). *Glädjen i att förstå: Språk- och textarbete med barn.* Lund: Studentlitteratur.

Bråten, I. (2008). *Läsförståelse i teori och praktik.* Lund: Studentlitteratur.

Damber, U., Nilsson, J. & Ohlsson, C. (2013). *Litteraturläsning i förskolan.* Lund: Studentlitteratur.

Flitterman-King, S. (1988). The Role of the Response Journal in Active Reading. *The Quarterly of the National Writing Project and the Center for the Study f Writing*, 10.

Fry, D. (1985). *Children talk about books: seeing themselves as readers.* Milton Keynes: Open University Press.

Hancock, M. R (1993). Exploring and extending personal response through literature journals. *The Reading Teacher*, Vol 46, Nr 6.

Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3.* Malmö Studies in Educational Sciences No 33. Malmö Högskola: Lärarutbildningen.

Langer, J. (2011). Second edition. *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction.* New York: Teachers College Press.

Palincsar Sullivan, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities. *Cognition and Instruction 1* (2), s. 117–175.

Rosenblatt, L. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa.* Lund: Studentlitteratur.

SAOLhttp://www.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/saol_13_pa_natet/ordlista

Skolverket (2016). *Nya Språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1–6.* Stockholm: Skolverket.

Stensson, B. (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning.* Göteborg: Daidalos.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Wedin, Å. (2008). Monologen som en resurs i klassrummet. *Pedagogisk Forskning i Sverige 13* (4) s. 241–257.

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

Wollman-Bonilla, J. E & Werchadlo, B. (1995) Literature response Journals in a First-Grade Classroom. *Language Arts*, Vol 72.

Wollman-Bonilla, J. E & Werchadlo, B. (1999). Teacher and Peer Roles in Scaffolding First Graders' Response Writing to Literature. *The Reading Teacher,* Vol 52, Nr 6.

Bilderbok

Rørvik, F. B. & Moursund, G. (2014). *Bockarna Bruse kommer igen.* Stockholm: Lilla Piratförlaget.

Skolverket

Del 4: Moment B – kollegialt arbete

Diskutera

Diskutera med utgångspunkt i era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Om ni vill kan ni också använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

- Hur skapar ni sammanhang för den gemensamma högläsningen?
- Hur ser ni på skillnaden mellan högläsning och dialogisk högläsning?
- Vilka strategier för läsförståelse använder ni och varför?

Planera och förbered

Planera en undervisningsaktivitet utifrån era diskussioner och det material ni tagit del av i moment A. Nedan följer ett exempel på hur en sådan aktivitet kan planeras.

Dialogisk högläsning
Planera tillsammans en aktivitet där ni läser och samtalar om innehållet i en barn- eller bilderbok med era elever. Syftet med aktiviteten är att eleverna ska få gå in i och ut ur föreställningsvärldar och tillägna sig strategier för att reflektera över innehållet i en text. På så sätt kan de utveckla sin läsförståelse.

Om möjligt kan ni observera varandra under er dialogiska högläsning med eleverna. Den av er som observerar kan då föra anteckningar utifrån modellen i dokumentet ”Langers faser”. Den bygger på Judith Langers tankar om textrörlighet.

Material



Langers faser


Att vara utanför och kliva in
När jag ser framsidan…
Jag tror den handlar om…
Att vara i och röra sig
Jag antar att…
Eller så är det så…
Att röra sig bortom
Jag vet vad vi kan göra!
Att stiga ur
Jag skulle...
Jag menar...
Att objektivera
Det finns en annan bok
jag kommer att tänka på...

Skolverket

Del 4: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet ni planerat i moment B. Notera gärna

- hur aktiviteten fungerar utifrån sitt syfte
- vilket lärande som blir synligt hos eleverna
- vad du får syn på i den egna undervisningen

Ta med dina anteckningar som underlag till moment D.

Del 4: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C och diskutera hur aktiviteten fungerade i era elevgrupper. Om ni vill kan ni använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

- Fungerade undervisningsaktiviteten utifrån sitt syfte?
- Vad lärde ni er av undervisningsaktiviteten? Fundera gärna utifrån både ett lärar- och ett elevperspektiv!
- Fick eleverna genom samtalet hjälp att röra sig genom texten? I så fall, hur gick det till?
- Fick ni med er alla elever i gruppen?
- Vad skulle ni behöva lära er för att kunna möta elevernas behov ännu bättre?
- Vad tar ni med er från aktiviteten? Kommer den att påverka ert fortsatta arbete med textsamtal?

Fördjupning

Del 4: Fördjupning

Lyssna gärna på podcasten "Textsamtal i förskoleklass med Ann S. Pihlgren". Den handlar om vikten av att samtala med elever om texter.

Diskutera

- Hur kan man uppmuntra alla elever att formulera sina tankar om en text?
- Ibland gör elever tolkningar av en text som är mindre rimliga. Hur kan man som lärare göra då?

Material

Podcast: Textsamtal i förskoleklass
Filformatet kan inte skrivas ut.