

## ”Questioning the Author” – modell för textsamtal

Monica Reichenberg, Göteborgs universitet

I den här artikeln kommer jag att presentera en modell för strukturerade textsamtal. En modell som bygger på innehållsinriktad undervisningsmetodik, det vill säga att fokus är mer inriktat på själva innehållet i texten än att träna sig att använda vissa strategier.

### Otillgängliga faktatexter

Elever i såväl grundskolan som i anpassade grundskolan möter många svåra texter. Det går att öka läsbarheten i texter genom att förtydliga komplexa resonemang, såsom att utreda orsaks- och verkanssamband, ge texten ledtrådar, förse texterna med röst (Beck, McKeown, Sinatra & Loxterman, 1991, Beck, McKeown & Worthy, 1995; Reichenberg, 2000). Vidare har vi uppmärksammat att allt inte kan stå explicit uttryckt i en text. Därför krävs aktiva insatser från läsarens sida. Detta var viktiga utgångspunkter för de amerikanska forskarna Isabel Beck, Margaret McKeown och deras kollegor (1996, 1998) när de utarbetade modellen, *Questioning the Author* (QtA). De har gjort ett antal studier med QtA där elever från åk 3 till åk 9 deltagit (Beck et al, 1996, 1998; Sandora, Beck & McKeown, 1999). Innan lärarna började tillämpa QtA, fokuserade deras frågor huvudsakligen på enskilda fakta och eleverna gav korta svar. Det var också lärarna som stod för den mesta taltiden. Allteftersom ändrade dock lärarnas frågor karaktär liksom elevernas svar. Lärarnas taltid avtog också till förmån för elevernas.

I avsnittet om kriterier vid textval nämnde jag att många elever har utvecklat en negativ självbild då de i skolan mött överkrav i form av för svåra texter och inte lyckats med att finna vägar in i dem. De kan därför ha utvecklat en negativ självbild och tror att det enkom är deras fel att de inte förstår. Att det skulle kunna vara författarens fel har de sannolikt aldrig funderat över. Detta vill QtA ändra på. Hur detta är möjligt kommer jag att ta upp i nästa avsnitt.

### Vill stärka självbilden

Syftet med QtA är att få eleverna att ifrågasätta textens författare och få dem att inse att det inte är deras fel att de inte förstår utan att mycket hänger på författaren. QtA vill således lyfta skuldbördan från eleven till författaren. En författare som ibland glömmer vem som ska läsa hans/hennes texter kan leda till att texterna blir otillgängliga för eleverna. Det kan visa sig i att författaren kan ha hoppat över viktiga tankeled i texten och inte utrett orsaks- och verkanssamband. Det händer också att författaren uttrycker

sig oklart, inkonsekvent eller använder alltför många för eleverna nya ord. Inte heller talar författaren till läsaren eller ställer frågor till denne. Avståndet mellan texten och läsaren blir därför stort. Det kan leda till att läsaren, i det här fallet eleven, inte känner sig manad att vara aktiv och medskapande under läsningens gång. En otillgänglig text leder till att det blir ett avstånd mellan författaren och läsaren. Detta avstånd kan vara så stort att läsaren inte vill ta itu med texten eftersom den är ett oöverstigligt hinder.

QtA vill bryta ner avståndet mellan läsare och författare. Den vill uppmärksamma eleverna på att författaren har ett stort ansvar när det gäller texters läsbarhet och att eleverna har all rätt att ifrågasätta författarens auktoritet. Men, QtA nöjer sig inte med att få eleverna att kritisera författaren utan syftar också till att träna eleverna på att bli aktiva, medskapande läsare genom att få dem att ställa egna frågor till texten och komma med förslag till omformuleringar av den, sammanfatta, fylla i luckor i texten med mera. I stycket nedan kommer jag att beskriva QtA mer ingående.

## Texten delas upp i små stycken

För att eleverna ska gå i land med det som togs upp i avsnittet ovan är det viktigt att läraren skolar in dem i den aktiva läsarrollen. Texten delas upp i små stycken, segment. Gör denna segmentering innan lektionen börjar.

## Var i texten ska läraren segmentera?

En fråga som ofta brukar komma är: Var ska jag segmentera? Svaret på denna fråga blir: Var man segmenterar i en text beror också på vilken nivå i sin läsförståelseutveckling eleverna befinner sig. Det är därför nödvändigt att du som lärare läser igenom texten flera gånger och frågar dig själv var i denna text dina elever kan tänkas få svårigheter. Där du hittar sådana ställen är det läge att segmentera.

En fördel med att segmentera texten är att elevernas minne inte belastas lika hårt, vilket torde innebära att i synnerhet svaga läsare får större behållning av det lästa. En annan fördel är att eleverna tvingas gå i närkamp med varje textstycke. Ytterligare en fördel är att eleverna får ställa frågor till texten och utreda oklarheter under läsningens gång. Det är något helt annat än att först läsa en text och sedan besvara frågor respektive tala om vilka ord man inte förstod. Vidare ger det läraren fler möjligheter att få eleverna att öva på att "tänka högt" (mer om det i nästa stycke). Genom att återkommande få höra hur läraren tänker högt, ger läraren eleverna redskapen att själva kunna tillämpa detta.

För att inte helheten ska gå förlorad, är det viktigt att du som lärare sammanfattar vad som lästs i det aktuella avsnittet och knyter samman det med vad som lästs i de tidigare textavsnitten innan ni går vidare. Detta är något helt annat än att först läsa hela texten och sedan samtala om innehållet. I textutdraget nedan inleder lärare Elf med att be sina

elever att först läsa igenom texten tyst för sig själva. Sedan berättar hon att de ska läsa den stycke för stycke.

Elf: OK, då börjar vi med att bekanta oss med texten.

Richard: Hur gör man då?

Elf: Då läser man igenom snabbt och tittar på bilden och så tar vi några minuter och gör det först tyst för oss själva.

...

Elf: Så vi har fått veta en hel del genom att vi bara har ögnat igenom texten och tittat på bilden. Då gör vi så här nu att vi tar och koncentrerar oss på texten bit för bit.

Ett förslag är att du låter eleverna turas om att läsa en mening var i varje textsegment. När ni har läst ett helt segment börjar ni diskutera.

Som jag nämnde ovan har många elever utvecklat en negativ självbild. De uppfattar sig själva som ”dumma” och oförmögna att lära sig något. Centralt i QtA är således att läraren ställer frågor där författaren uppmärksammas. I nästa avsnitt kommer jag att ta upp frågor som Beck och hennes kollegor utarbetat och som du som lärare med fördel kan använda i dina textsamtal.

## Ingångsfrågor och uppföljningsfrågor

Beck och hennes kollegor (1996, 1998) har utarbetat två olika slag av frågor (*queries*): ingångs- och uppföljningsfrågor. Avsikten med dessa frågor är att stödja elevernas *förståelse* av vad de läser.

Ingångsfrågorna är tänkta att vara just ”ingångar” till texten för att få fram författarens övergripande budskap och idéer. Frågorna ska uppmärksamma textens viktigaste delar, och påminna eleverna om att det bakom de skrivna tankarna återfinns en författare som står för dessa åsikter. Kännetecknande för frågorna är att textens författare tas in i sammanhanget. På samma gång ska frågorna lägga ansvaret på eleverna att själva söka förstå texten och tänka sig in i problemställningarna.

Exempel på ”ingångsfrågor” är: Vad är det författaren vill säga? Vilket budskap vill författaren framföra?

När eleverna väl fått denna ingång i texten, är det dags att ställa ”uppföljningsfrågor”. Dessa har ett delvis annat syfte och de fokuserar på viktiga delar av innehållet. Avsikten är att få eleverna att gå under textens yta och försöka få fram vad texten egentligen betyder och på vilket sätt eleverna uppfattat innebörden i det aktuella textavsnittet. En

annan avsikt är att få eleverna att fundera över hur det de läst hänger ihop med vad de läst tidigare i texten och med sina förkunskaper om textens ämne.

Exempel på uppföljningsfrågor är:

Vad menar författaren med det? Hur hänger det ihop med vad vi tidigare fått veta? Vad har författaren lagt till här för att det ska framgå tydligare vad han/hon menar?

Alternativt: Har författaren uttryckt sig tillräckligt klart? Hur skulle ni ha uttryckt er? Vad saknas i texten? Vad måste vi själva lägga till för att förstå?

Uppföljningsfrågorna är också tänkta som hjälp för eleverna att ta reda på varför de misstolkat en text. Detta sätt att fråga är mer konstruktivt än att direkt säga till eleven att denne svarat fel:

Genom att fråga: Fick vi veta det av författaren? Gav författaren oss ett svar på det? tvingas eleverna att gå tillbaka till texten och läsa den en gång, ja rentav fler gånger till. Denna andra läsning kan då leda till att eleverna kommer underfund med att de misstolkat texten vid den första läsningen. Dessutom lär eleven sig att ska man förstå en text på djupet räcker det sällan med att läsa den en enda gång.

Genom att textförfattaren dras in i frågorna får eleverna möjlighet att träna källkritik. I takt med att användningen av surfplattor i skolundervisningen ökat kommer eleverna i kontakt med en ökad mängd webbtexter. För att kunna klara av att läsa dessa webbtexter kritiskt behöver eleverna träning. Här kan QtA vara ett värdefullt redskap.

Som framgått är det viktigt att du som lärare förbereder frågor inför textsamtalet. Jag vill dock påpeka att man vare sig kan eller bör förbereda alla frågor för då skulle det ju inte finnas några möjligheter för eleverna att få initiera några. Hur du följer upp elevernas svar är också svårt att planera i förväg eftersom man utnyttjar det som dyker upp på ett spontant sätt. Att använda sig av uppföljning är att gå en balansgång. Givetvis går det inte att följa upp allt – det skulle i förlängningen leda till att samtalet går planlöst från en punkt till en annan (Nystrand, 1997; Nystrand & Gamoran, 1997). Det gäller därför att finna en balans, och vara tillräckligt flexibel så att man utnyttjar det som är relevant för sammanhanget av det som eleverna för fram.

## Läraren spelar en central roll i QtA

Lärarna i Beck och McKeowns studie använde flera strategier för att få eleverna att läsa aktivt (Beck et al, 1996, 1998). En strategi är *markering* som du som lärare kan använda när du vill fästa elevernas uppmärksamhet på något viktigt i texten. Då bjuder du in eleverna att komma med inlägg. När eleven har gjort sitt inlägg kan du be övriga deltagare i gruppen att ta ställning till vad eleven sagt. Låt oss se på ett exempel där

markering förekommer. Eleverna i årskurs 5 har läst följande textsegment ur *Barnens århundrade* (Stark & Skiöld, 2000).

”Ute på landet var skolorna små. Ofta gick barn i olika åldrar i samma klass. I städerna byggdes skolor där det kunde gå över tusen barn.”

Lärare Skogh ställer i textutdraget nedan en inferensfråga för att få eleverna att fundera på varför det fanns barn i olika åldrar i ett och samma klassrum. Svaret står inte direkt i texten men genom att läsa mellan och bortom raderna kan eleverna få fram det.

Lärare Skogh: Det stod också så här att barn, ofta gick barn i olika åldrar i samma klass. Vad menas med det då Per?

Per: Att det inte var så stora skolor och så en klass kanske inte kunde ha ett klassrum utan dom fick det ihop olika åldrar.

Skogh: Alva?

Alva: Jag tror också att det var så att dom var så många och liten skola men det kan också vara så att det fanns för få lärare.

Skogh: Hm, Fredrik?

Fredrik: Ä, att det fanns för lite klassrum.

Skogh: Ja, det kan det vara.

Fredrik: Och för lite personer i varje klass.

Hugo: Det kanske var så att det bara var några stycken som var små å många så hära.

Skogh: Ja, en gång till. Förklara lite bättre. Jag var inte helt med där.

Hugo: Äh.

Skogh: Jo, det var jättebra – en gång till.

Hugo: Att.

Skogh: Jo, försök, det var så bra. Det var så smart.

Hugo: Det kanske inte var så många av dom stora men det kanske var mycket fler av dom små så det var omöjligt att ha dom.

Skogh: Ja, du menar nog kanske att det var två som gick i tvåan och fem som gick i trean. Var det så du tänkte?

Hugo: Ja.

Skogh: OK, ja då är jag med. Förstod ni vad han menade också?

I textutdraget ovan gör lärare Skogh en *markering* och får därigenom Hugo, som inte bara är en svag läsare utan också har en mycket negativ självbild och talar tyst, att förstå att det han sagt är viktigt. Vidare använder hon sig av strategin *revoice* (förtydliga). Hugo har lite svårt att få fram det han vill säga därför går lärare Skogh in och säger ”du menar nog kanske att det var två som gick i tvåan och fem som gick i trean.” För att Hugo ska känna sig delaktig kontrollerar Skogh för säkerhets skull med honom genom att fråga: ”Var det så du tänkte?”.

Ibland vill elever ”bolla över” ansvaret för tänkandet till läraren. Då är det dennes uppgift att återge eleverna ansvaret. Beck och McKeown kallar denna strategi för *turning back*. Eleverna i textutdraget nedan brottas med en enda mening som är hämtad ur artikeln ”Att döda var som att dricka ett glas vatten” från gratistidningen *City* (2007). Artikeln handlar om barnsoldater.

”Igår vädjade Beah till världen att rädda den kvarts miljon barnsoldater som fortfarande finns världen över”.

Lärare Skogh: Vad tror du författaren vill säga oss med den här biten?

Amanda: Att han, han vet ju hur de var att mörda och sådär, att han har säkert mördat rätt många och nu vill han hindra för han har säkert skuldkänslor och nu vill han nog hindra de andra barnen då i andra länder från att bli som han eller.

Lärare Skogh: Hm.

Alva: Eller så kan de vara så att han tyckte de var fruktansvärt nästan så att han tyckte inte alls om det, så vill han inte att andra ska råka ut för samma som han fick göra eller nåt.

Lärare Skogh: Hm.

Amanda: Det är nog rätt hemskt efter att han har gjort det, för han har säkert dödat rätt många människor.

Lärare Skogh: Hm. Vad tänker du Carl?

Carl: Han kanske inte vill att dom skulle utnyttjas ifall de är landminor.

...

Fredrik: Men liksom, det är onödigt att skicka ut barn liksom för dom, dom är inte lika bra på att kriga som dom vuxna, dom dör väl kanske.

Pelle: Då förlorar dom inte så mycket bara.

Fredrik: Nej, nej dom kanske inte klarar av att döda så många.

Pelle: Nej, men då har de ju redan gjort ett försök. Det kostar ju inte dom nånting, dom skiter väl i om en unge dör liksom.

Amanda: Dom vuxna fast eller dom idioterna som skickar ut barn. Dom tar ju liksom bara... ger dom ett gevär och så får dom kriga sedan. Dör dom, så bryr dom sig inte.

I textutdraget ovan kan vi se hur lärare Skogh genom att ställa en ingångsfråga drar in textförfattaren: "Vad tror ni författaren vill säga oss med den här biten?". Vi kan också se att det är en bra strategi att använda ordet *tro* om man vill få eleverna att inferera.

Om vi så ser till elevernas svar så framgår det att lärare Skogh inte utvärderar dem. Hon är dock inte heller passiv. Genom att lärare Skogh svarar "hm" bollar hon tillbaka tänkandet till eleverna samtidigt som hon signalerar att de är på rätt väg. I ett textsamtal finns alltid risken att svaga läsare ska hamna utanför. För att undvika detta går lärare Skogh in och ställer en direkt fråga till den svaga läsaren Carl. Han visar sig ha oväntade potentialer och lyckas inferera: "Han kanske inte vill att dom skulle utnyttjas ifall de är landminor". Här visar Carl explicit att han har förkunskaper om att landminor skadar bland annat många barn. Sedan reflekterar hans tre kamrater Pelle, Fredrik och Amanda över hans inlägg. Lärare Skogh behöver inte gå in och utvärdera Carls svar, utan Carl inser att han kommit med ett intressant inlägg eftersom hans kamrater anser det värt att haka på och fördjupa.

Carl klarade alltså av att fylla i underförstådd information på egen hand men ibland kan eleverna behöva hjälp på traven. Då kan du som lärare behöva fylla i vad som inte står direkt utsatt i texten för att läsningen ska kunna komma vidare. Vid andra tillfällen kanske eleverna "kör fast". Då kan du som lärare använda olika strategier för att ni ska komma vidare. Du kan exempelvis identifiera dig med eleverna genom att verka "förvirrad" över svåra ord och den knapphändiga informationen. Därefter kan du fungera som modell för inläring genom att tänka högt, gå framåt och bakåt i texten, läsa högt, reflektera över det lästa och diskutera det med eleverna. Du kan också spela förvirrad när eleverna svarar "rakt ut" utan att kontrollera i texten. Så gör lärare Skogh i exemplet nedan efter att eleverna läst följande textsegment:

"Man måste hitta ett sätt så att de kan gå i skolan eller försörja sig själva. Annars vet de hur man använder ett vapen. Och finns det en konflikt i närheten som erbjuder 100 dollar om dagen och gränslös plundring så kommer de att gå tillbaka till det" ("Att döda var som att dricka ett glas vatten", *City*, 2007).

Filip: Deras föräldrar är väl säkert döda å sånt å så har dom ingenstans å ta vägen, å så säger dom, ja vi tar hand om dig om du krigar för oss liksom.

Lärare Skogh: Ja, ja så kan de kanske vara.

....

Amanda: Dom kanske tycker att dör dom för att tjäna pengar till sin familj så har dom gjort nåt gott för familjen.

Lärare Skogh: Men förut sa ni att dom inte hade nån familj så de var därför dom dödade...

Av textutdraget ovan kan vi se att eleverna är så inne i samtalet att läraren inte ens behöver ställa en fråga utan eleverna reflekterar självmant. Vi kan också se hur lärare Skogh gör när Amanda svarar utan att tänka på vad hon läst tidigare i texten. Lärare Skogh använder då strategin att påpeka ”Men förut sa ni...”. Då sätter hon igång tankeprocesserna i elevernas huvuden och Alva påbörjar en inferenskedja som Fredrik sedan hakar på. Sedan fortsätter eleverna att tillsammans skapa mening. De är så engagerade att de nästan talar i mun på varandra. Här behöver således inte läraren fördela ordet utan eleverna hakar själva på varandras inlägg. Det är ju också så vi gör när vi samtalar.

Alva: De är olika. Jag tror inte barn som går ut i kriget har föräldrar.

Fredrik: Nej, eftersom då är säkert pappan ute i kriget.

Alva: Ja, dom kanske, deras föräldrar kanske redan är döda och syskon och släkt och allt dom nu har.

Lärare Skogh: Vad tror ni får dom att gå ut i kriget mer än dom här 100 dollarna om dagen då?

Pelle: Dom får mat.

Fredrik: Dom får.

Alva: Dom kanske vill ge igen.

Lärare Skogh: Vänta! En i taget.

Alva: Dom kanske typ nej inte vill ge igen, men ifall dom har dödat deras föräldrar och så kanske dom vill.

Amanda: Hämnas.

## Hur gör jag när eleverna ”svävar ut” från texten?

Elever som deltog i Questioning the Author ville ibland sväva ut från texten. Lärare Elf löste det på följande sätt när eleverna läser nedanstående textutdrag ur *Barnens århundrade* (Stark & Skiöld, 2000).

”Under kriget hade det inte byggts några nya hus. Men sedan växte det ena hyreshuset efter det andra upp. Lägenheterna hade stora fönster och badrum, sopnedkast i trappuppgången och tvättstuga i källaren.”

Lärare Elf: Okej. Ska vi återgå till texten? Där står det att dom växte upp i hyreshusen med stora fönster, badrum och sopnedkast osv. Äh, var det nånting i den här biten som ni tycker saknades, var det nåt som författaren hade glömt att berätta om?

Alicia: Jag tyckte att dom skulle ha berättat varför liksom dom hade stora fönster, varför det var så viktigt, det å varför det var så viktigt med stort badrum å...

Anna: Jag tycket också att de skulle ha haft med det för det blir annars som om man har med halva meningen.

Ovanstående textutdrag är också intressant därför att här har eleverna hittat luckor i texten och inte bara det. De kommer också med konstruktiva förslag på vad de skulle velat ha med.

## Hur reds missförstånd ut?

Låt mig så slutligen få visa hur ”missförstånd” kan klaras upp när man får brottas med textinnehållet så mycket som man gör i QtA. Eleverna läser också här om barnens århundrade. I textutdraget nedan funderar Robert högt. Han blir inte klok på vad århundrade betyder:

Robert: Var tyst nu, lyssna nu noga, fler och fler barn gick på lekskola och daghem barnens århundrade.

Lärare Elf: Mm, det heter boken som den här texten kommer ifrån.

Robert: Jag trodde att barnen fick gå på dagis i århundrade.

...

Robert: Ja men, är det inte synd om barnen att dom får gå tills dom är hundra år.

Molly: Men dom gör ju inte det.

Robert: Varför står det det då?

Lärare Elf: Du, vet du vad ett århundrade är?

Robert: Nej.

Lärare Elf: Nej, det är hundra år.

Robert: Ja, ser du.

Lärare Elf: Den här boken handlar om hur det har varit för barn under 100 års tid. Det är därför det står barnens århundrade.

Robert: Du menar att dom har gjort en bok.

Lärare Elf: Nej, inte dom barnen, det är en annan författare som har gjort boken.

Robert: Å vem är det?

Lärare Elf: Jag vet faktiskt inte vem som har gjort boken.

Robert: Har du den boken?

Robert tror att titeln "Barnens århundrade" betyder att barnen fick gå på dagis i hundra år. Han uttrycker också att han tycker det var synd om dem. Lärare Elf behöver inte gå in och reda ut ännu utan det gör hans kamrat Molly. Men Robert låter sig inte övertygas. Han hänvisar till vad det står i texten. Då går lärare Elf in och förklarar. Styrkt av detta fortsätter Robert nu med en ny fråga: "Du menar att dom har gjort en bok?" Lärare Elf fortsätter med att förtydliga att det är en författare som skrivit boken. Då blir Robert än mer intresserad och frågar om lärare Elf har boken. Hade Robert läst denna text tyst för sig själv hade han sannolikt inte fått ut mycket av innehållet. Det gemensamma samtalet hjälpte honom att skapa mening i det lästa.

## Fördelar med QtA

En fördel med QtA är att läraren genom segmenteringen kan uppmärksamma eleverna på att de bortsett från vissa delar av texten för att kunna hävda andra. En annan fördel är att elevernas förståelse byggs upp under tiden som de läser texten och att såväl elever med låg självkänsla som många elever med en annan språklig och kulturell bakgrund än den svenska inte behöver känna att deras språk och erfarenheter inte duger. Att de inte förstår vissa ord och begrepp eller om författaren inte har ett interkulturellt perspektiv är inte deras fel – det är författaren som inte tillräckligt beaktat målgruppens förkunskaper och kulturella bakgrunder. Genom det strukturerade samtalet får dessa elever möjligheter att tillsammans med sina svenska kamrater bygga upp en förståelse och få ord och begrepp förklarade. Om de hade läst texten tyst för sig själv på egen hand hade de kanske inte blivit medvetna om att de inte förstått dessa ord och begrepp.

QtA har utprovats i Sverige bland såväl yngre som äldre elever. Reichenberg och Emanuelsson (2014) har provat den i årskurs 3 i grundskolan, vidare har modellen provats i årskurs 4,5 och 6 (Reichenberg, 2008a), årskurs 7 (Reichenberg, 2003) samt gymnasiet årskurs 1 (Reichenberg, 2008b). Specialpedagogen Arne Nilsson (2009) har i sitt examensarbete på Speciallärarprogrammet provat modellen i gymnasieskolan.

Nilssons slutsats är att QtA kan fungera mycket väl för elever intellektuell funktionsnedsättning. Innan Nilsson satte igång träningen var han orolig för att eleverna skulle tycka det var tråkigt att samtala om texter. Men ”mina farhågor besannades inte ” skriver Nilsson, på s. 29.

## Sammanfattning

I denna artikel har jag beskrivit QtA – en modell för strukturerade textsamtal. Modellen har utarbetats av Isabel Beck och hennes forskarkollegor. Det centrala i denna modell är att lyfta skuldbördan från eleverna till författaren. För att lyckas med detta ska eleverna öva sig på att ifrågasätta författarens auktoritet. Det sker genom att läraren tillämpar ett antal strategier och ställer ingångs- och uppföljningsfrågor. För att underlätta för de lärare som deltog i mina studier utarbetade jag en "lathund" som lärarna kunde använda som ett stöd för minnet. Lathunden är hämtad från Reichenberg (2014) och finns här nedan.

1. Segmentera texten i förväg. Varje segmentering sker där du tror att eleverna kommer att ha svårt att förstå.
2. För att inte texten ska bli sönderstyckad, låter du eleverna läsa igenom hela texten tyst först. Här skiljer sig QtA från Reciprok undervisning därför att i Reciprok undervisning skulle det inte vara möjligt att träna strategin *föregripa* om man lät eleverna läsa igenom hela texten tyst först.
3. Läs varje segment högt tillsammans. Du kan också låta eleverna turas om att läsa en mening var i varje segment. Kan inte en elev avkoda kan du och eleven läsa högt tillsammans. När ni läst klart ett segment, diskuterar ni det lästa. Ett förslag är att du börjar med en ingångsfråga: Kan ni med egna ord berätta vad ni tror att författaren vill säga i det här stycket?

Sedan kommer uppföljningsfrågor.

4. Sammanfatta vad ni kommit fram till i varje segment innan ni går vidare till nästa segment. Detta kan du med fördel låta eleverna göra.
5. Använd olika strategier för att få eleverna att läsa texten aktivt och tänka i sitt eget huvud. Uppmuntra dem att ställa frågor till texten och dess författare. Här kan du ge dem hjälp på traven t ex genom att fråga: Är det något ni saknar i texten? Vad måste vi själva lägga till för att förstå? Har författaren uttryckt sig tillräckligt klart? Är det något ni skulle vilja uttrycka på ett annat sätt?
6. Om eleverna vill bolla över tänkandet på dig, förmå dem att ta ansvar för sitt eget tänkande.

7. Om eleverna kör fast, tänk gärna högt så att eleverna får en förebild, modell för hur man kan gå tillväga.
8. Uppmuntra eleverna att gå tillbaka i texten och knyta ihop vad de läst tidigare med det de läst just nu, och i ljuset av detta dra en slutsats: Hur hänger det ihop med vad vi tidigare läst i texten? Vad har författaren lagt till här?
9. Om eleverna på din fråga svarar ordagrant från texten, fråga då: Så skriver författaren, men vad betyder det egentligen?
10. a) Istället för att säga rätt eller fel, upprepa vad eleverna sagt.  
b) Om en elev svarar klokt men uttrycker sig aningen obegripligt, kan du som samtalsledare omformulera detta så att diskussionen kan fortsätta.
11. Om eleverna vill ”sväva ut” från texten, ställ då frågor som får eleverna att återvända till texten: Får vi veta det av författaren? Ger författaren oss ett svar på det? Hur hänger det ihop med vad vi tidigare har läst?
12. Om det är något som du tycker är viktigt i texten, men som inte eleverna tar upp, då kan du göra en markering genom att upprepa enbart den meningen.
13. När ni närmar er slutet av texten, knyt ihop säcken och sammanfatta samtliga segment.

## Referenser

Beck, I. L., McKeown, M. G., Hamilton, R. L. and Kucan, L. (1998). Getting at the meaning. *American Educator*, 22: 66–85.

Beck, I. L., McKeown, M. G., Sandora, C., Kucan, L. and Worthy, J. (1996). Questioning the author: A yearlong implementation to engage students with text. *Elementary School Journal*, 96(4): 385–414.

Beck, I. L., McKeown, M. G., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*. 26(3), 251–276.

Beck, I. L., McKeown, M.G., & Worthy, J. (1995). Giving a text voice can improve students' understanding. *Reading Research Quarterly*. 30(2), 220–238.

City. (2007). Att döda var som att dricka ett glas vatten. Stockholm: Bonnierkoncernen.

Nilsson, A. (2009). *Att ifrågasätta författaren. En studie av strukturerade textsamtal med elever med lindrig utvecklingsstörning*, Examensarbete. Växjö universitet: Specialpedagogiska programmet.

Nystrand, M. (1997). Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation. In: M. Nystrand., A. Gamoran., R. Kachur & C. Prendergast (eds), *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. (1-29). New York and London: Teachers college Press, Columbia University.

Nystrand, M., & Gamoran, A. (1997). The Big Picture. Language and Learning in Hundreds of English Lessons. In: M. Nystrand., A. Gamoran., R. Kachur & C. Prendergast (eds), *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. (30-74). New York and London: Teachers college Press, Columbia University.

Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Gothenburg Studies in Educational Science, 149. Doktorsavhandling.

Reichenberg, M. (2003). *Vad står det egentligen i texten?* En pilotstudie av elevers förståelse av två bibeltexter. IPD-rapporter. Nr 2003:02. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.

Reichenberg, M. (2008a) "But before you said you believed that..." A longitudinal study of text talks in small groups. *The Reading Matrix*. Vol 8, No1. pp 158-185.

Reichenberg, M. (2008b). Making Students Talk about Expository Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 17-39.

Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse*. Andra upplagan. Stockholm: Natur och kultur.

Reichenberg, M. & Emanuelsson, B-M. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art-11.

Sandora, C., Beck, I., & McKeown, M. (1999). A comparison of two discussion strategies on students' comprehension and interpretation of complex literature. *Reading Psychology*, 20(3), 177-212.

Stark, U. & Skiöld, G. (2000). *Barnens århundrade*. Stockholm: Natur & Kultur