



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

HUR FIXAR LÄSFIXARNA LÄSNINGEN?

En aktionsforskningsstudie om läsundervisning och
läsförståelse på lågstadiet

Liselott Hogedal

Examensarbete:	30 hp
Program:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2016
Handledare:	Ingrid Henning Loeb
Examinator:	Anna-Carin Jonsson
Rapport nr:	VT16 IPS PDA162:26

Abstract

Examensarbete:	30 hp
Program:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2016
Handledare:	Ingrid Henning Loeb
Examinator:	Anna-Carin Jonsson
Rapport nr:	VT16 IPS PDA162:26
Nyckelord:	Läsförståelse, Lässtrategier, Stöttning, Scaffolding, ZPD, Aktionsforskning.

-
- Syfte:** Studiens syfte har varit att pröva olika undervisningsmetoder och modeller för läsundervisning och att med denna utgångspunkt utveckla undervisningen. Syftet har också varit att undersöka hur eleverna uppfattar de lässtrategier de undervisats om. Detta gjordes genom frågeställningarna: Hur kan jag utveckla användandet av olika metoder och modeller för läsundervisning och vilka möjligheter och begränsningar ser jag i dessa? Hur förstår och använder mina elever de läsförståelsestrategier jag undervisar om?
- Teori:** Den undervisning som granskas i studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande där elevernas närmaste utvecklingszon (ZPD) står i fokus. Det sociokulturella perspektivet används också som analysverktyg. Studien har aktionsforskning som ansats. I denna praxis-orienterade ansats görs reflektioner kring vilka handlingar som bäst gagnar praktiken och dem som ingår i den. Teorier och begrepp från läsforskningen har använts för att analysera elevernas förståelse och användning av lässtrategier.
- Metod:** Studiens metodologiska utgångspunkt är aktionsforskning. Det innebär att förändringar iscensatts och studerats i syfte att skapa djupare kunskap om och förståelse för praktiken. Det datamaterial som samlats in och analyserats består av videoinspelade lektioner, ljudinspelningar av textsamtal med elever samt dokumentation i form av loggboksanteckningar.
- Resultat:** Studien pekar på vikten av att läsundervisningen utgår från texter av god kvalitet där lässtrategier används för att förstå text snarare än att lässtrategier tränas instrumentellt med hjälp av anpassade texter. Men studien visar också att konkretisering av lässtrategier i form av visuellt stöd kan vara en hjälp för eleverna att förstå vad som avses med dem. Studiens resultat visar att samarbete mellan eleverna, lärarens stöttning samt individuell uppföljning är nödvändiga för att alla elever ska kunna använda lässtrategier. I studien framkommer också att metasamtal kring lässtrategier kan utgöra ett hinder för elevernas läsengagemang.

Förord

Fyra års masterutbildning har kommit till sitt slut och det känns både skönt och lite vemodigt. Stundtals har det varit tufft och arbetsamt men framför allt utmanande.

Jag är glad och tacksam för alla givande och intressanta samtal och diskussioner, tillsammans med svenska och norska kurskamrater, som jag fått vara med om under masterutbildningen. De har gett mig inspiration och ny energi att ta med mig in i min yrkesutövning. Tack Karin Rönnerman och Anette Olin för er engagerade ledning av kurserna och programmet. Jag vill också tacka mina kritiska vänner, Elin och Susanne för era kloka synpunkter. Tack Ingrid Henning Loeb för konstruktiv och lagom sträng handledning.

Till sist vill jag tacka min familj, Stefan, Emil och Olga, för att ni haft tålamod och stöttat mig i detta fyraåriga projekt. Nu kommer jag att ha fritid igen!

Innehållsförteckning

Inledning	7
Syfte och frågeställningar	9
Disposition.....	9
Utgångspunkter	10
Vad menas med läsförståelse?	10
Läsförståelse och undervisning	12
Teachers College Reading and Writing Project.....	12
Reciprocal Teaching	14
En läsande klass	14
Textsamtal.....	16
Teoretiska utgångspunkter.....	17
Sociokulturellt perspektiv.....	17
Aktionsforskning	18
Aktionsforskning – en metodologisk utgångspunkt	19
Tidigare studier	20
Metod – Utvecklingsarbetet och forskningsprocessen.....	21
Utvecklingsarbetet.....	21
Studiens förutsättningar	22
Forskningsprocessen.....	23
Aktion 1 – arbete med bok 1	24
Sammanfattning Aktion 1	25
Aktion 2 – arbete med bok 2.....	26
Sammanfattning Aktion 2	28
Aktion 3 – individuella textsamtal.....	28
Schematisk översikt över aktionerna	30
Deltagare i studien	30
Elevporträtt	31
Den kämpande avkodaren	31
Bokslukaren.....	31
Den flerspråkige läsaren.....	32
Insamling och bearbetning av data	32
Videoinspelade lektioner.....	32
Loggbok	33

Audioinspelade textsamtal	33
Fokusgruppintervjuer	33
Bearbetning av data	34
Etiska överväganden	35
Min roll som lärare och forskare	36
Studiens trovärdighet och giltighet	37
Resultatbeskrivning och analys	38
Möjligheter och begränsningar i de metoder och modeller som prövas	38
Aktion 1	39
Möjligheter	39
Reflektion kring möjligheter – Aktion 1	40
Begränsningar	40
Reflektion kring begränsningar – Aktion 1	42
Aktion 2	42
Möjligheter	42
Reflektion kring möjligheter – Aktion 2	43
Begränsningar	44
Reflektion kring begränsningar – Aktion 2	45
Hur eleverna förstår och använder lässtrategier	45
Aktion 3	46
Spå gumman – att ha tankar om vad som kommer att hända	46
Detektiven – att veta vad man gör när man inte förstår	50
Reportern – att ställa frågor till texten	54
Avslutande reflektion kring elevernas användning av lässtrategier	58
Fokusgruppintervjuer	59
Reflektion kring elevernas förmåga i samarbete	63
Diskussion	65
Lärares profession och utveckling av praktiken	65
Möjligheter och begränsningar i de metoder och modeller som prövas	66
Hur eleverna förstår och använder lässtrategier	67
Metoddiskussion	68
Slutsats och framtidsspaning	69
Referenslista	70
Bilaga 1: Förfrågan om medverkan i aktionsforskningsstudie	74
Bilaga 2: Samtyckesformulär	75

Bilaga 3: Venn-diagram.....	76
Bilaga 4: Lösfixarna	77
Bilaga 5: Detektivens läslogg	78
Bilaga 6: Reportern – på raderna	79
Bilaga 7: Reportern – mellan raderna.....	80

Inledning

Det kan knappast ha undgått någon med intresse för skolfrågor att svenska elevers läsförmåga har försämrats över tid, enligt en rad internationella mätningar. Resultatet av den senast presenterade PISA-undersökningen (Skolverket, 2013) visar att det framför allt är de lågpresterande eleverna som försämrat sina resultat jämfört med tidigare mätningar. Detta innebär att klyftan mellan starka och svaga läsare ökar. Dessutom har pojkarnas resultat försämrats mer än flickornas. Ytterligare en aspekt är att skillnaderna mellan infödda elever och elever med utländsk bakgrund är bland de högsta i OECD. I dagens situation, med många nyanlända elever i svenska skolor, är detta viktigt att beakta. Dessa elever behöver få förutsättningar att lära sig språket och kunna följa undervisningen på ett sätt som ger dem möjlighet att komma in i samhället som fullvärdiga medborgare.

I styrdokumenten står uttryckt att förmågan att kommunicera i tal och skrift är central och att det är skolans uppgift att låta eleverna utveckla denna förmåga:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts (Skolverket, 2011a).

Även i kommentarmaterialet till kursplanen i svenska (Skolverket, 2011b) betonas vikten av att utveckla språket som ett sätt att skapa identitet och förstå oss själva och andra. Språket gör det möjligt för oss att ingå i gemenskaper. Genom språket får vi verktyg att tänka med och möjlighet att uttrycka våra tankar och åsikter. Det handlar alltså ytterst om att kunna fungera som aktiva samhällsmedborgare och inte minst att kunna förhålla sig kritisk till all den information vi översköjs av. I kommentarmaterialet refereras till PIRLS-undersökningen 2006 som visar att undervisningen i Sverige inte alls innehåller lika mycket inslag av att utveckla och förbättra elevernas läsförmåga som i andra länder. Undervisning i lässtrategier, både för avkodning och läsförståelse, har visat sig vara viktiga för att åstadkomma en fördjupad läsförmåga. Lässtrategier definieras som de konkreta sätt som en läsare använder för att angripa en text, alltså det läsaren gör med texten (Skolverket, 2011b, s.12). Därför finns undervisning om lässtrategier med i det centrala innehållet för svenska och svenska som andraspråk i grundskolans samtliga årskurser. Detta kan till exempel innebära att undervisningen ska innehålla inslag av att ”förstå och tolka texter” eller ”urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna” (Skolverket, 2011a, s. 223-224).

Mitt största intresse inom skolutveckling är att utveckla undervisningen kring läsning och skrivande. Drivkraften i det tror jag kommer från min egen läsglädje och intresse för böcker. Jag vill att mina elever ska få uppleva det fantastiska i att komma in i bokens värld, att uppslukas av beskrivningar av personer och miljöer i boken, att få förflytta sig i tanken till andra världar och tider. Genom att läsa blir det möjligt att möta andra kulturer och i den upplevelsen skapas också förståelse, menar jag. På det sättet är läsningen en viktig del i ett värdegrundsarbete. Den ger möjlighet att ta andras perspektiv vilket kan leda till att vi respekterar varandras olikheter och allas lika värde.

En följd av de senaste årens fokus på svenska elevers läsförmåga och bristande läsförståelse har varit ett ökat intresse för hur lärare på bästa sätt kan undervisa elever om läsning. Det finns i ett internationellt perspektiv många olika metoder och modeller att ta intryck av. Risker är då att dessa appliceras på den egna praktiken utan att hänsyn tas till hur modellerna fungerar i en given kontext. Detta ser jag som ett exempel på evidensrörelsens påverkan på utvecklingen av skolan. En evidensbaserad praktik enligt det Hammersley och Traianou (2009, i Levinson, 2013) kallar klassisk modell innefattar att undervisningen görs mer effektiv genom att resultat från forskning, framför allt med experimentell design, tillämpas i klassrummen. Som alternativ till detta resonerar Levinsson (2013) kring begreppet evidensinformerad praktik. Skillnaden innebär att lärarens praktiska kunnande betonas. Resultat från till exempel systematiska forskningsöversikter måste införlivas i praktiken utifrån lärarens professionella omdöme. I detta sammanhang ser jag aktionsforskning som en möjlig väg att med utgångspunkt i den egna praktiken pröva vad i de olika metoderna och modellerna för läsundervisning som faktiskt fungerar utifrån förhållandena i det egna klassrummet.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna studie är att pröva olika undervisningsmetoder och modeller för läsundervisning och att med denna utgångspunkt utveckla undervisningen. Vad kan olika metoder för läsundervisning tillföra min praktik och på vilka sätt kan de främja elevernas lärande när det gäller läsning? Jag har undersökt hur eleverna uppfattar de lässtrategier de undervisas om och på så sätt har studien ett elevperspektiv. Jag har också undersökt vilka spår jag kan se av undervisningen i elevernas användning av lässtrategierna. Mina frågeställningar är:

- Hur kan jag utveckla användandet av olika metoder och modeller för läsundervisning och vilka möjligheter och begränsningar ser jag i dessa?
- Hur förstår och använder mina elever de läsförståelsestrategier jag undervisar om?

Disposition

Uppsatsen inleds med de *utgångspunkter* min studie tar sitt avstamp i. Här redogör jag för begrepp inom läsforskningen som har relevans för min studie. Dessa har kommit till praktisk användning vid analysen av mitt empiriska material. Vidare presenteras metoder och modeller för läsundervisning som jag inspirerats av.

Under *teoretiska utgångspunkter* redogörs för studiens sociokulturella perspektiv och för den valda forskningsansatsen, aktionsforskning.

I *metodkapitlet* presenteras bakgrund och förutsättningar för den aktuella aktionsforskningsstudien. *Forskningsprocessen*, som innefattar de tre aktioner som har iscensatts, beskrivs utförligt. Här presenteras också de *deltagare i studien* som ingått. Under *insamling och bearbetning av data* beskriver jag vilka verktyg som använts för att följa forskningsprocessen och hur insamlade data har bearbetats. Som avslutning på detta kapitel diskuteras *etiska överväganden* där min roll som lärare och forskare problematiseras. Här återfinns också argument för *studiens trovärdighet och giltighet*.

Resultatkapitlet innehåller en rik beskrivning och analys av vad jag funnit i mitt empiriska material. Mina forskningsfrågor besvaras i relation till de tre aktionerna. Den första forskningsfrågan besvaras genom vad som framkommit genom Aktion 1 och 2. Min andra forskningsfråga relateras till resultaten av Aktion 3.

Avslutningsvis, i studiens *diskussionskapitel*, sammanfattas och diskuteras resultaten av studiens frågeställningar samt studiens trovärdighet och giltighet utifrån dess resultat.

Utgångspunkter

Eftersom min studie fokuserar läsning och läsundervisning redogör jag i detta kapitel för några begrepp inom läsforskningen. Detta område är mycket stort och mångfasetterat. Jag har här avgränsat mig till begrepp som har varit användbara vid analysen av mitt datamaterial. Inledningsvis diskuteras begreppet läsförståelse relaterat till teorier om mentala tankeprocesser som äger rum då vi läser. Därefter presenteras olika metoder och modeller för läsundervisning. Dessa har inspirerat min praktik och blir i studien föremål för prövning.

Vad menas med läsförståelse?

Läsinlärning sker enligt forskningen i tre stadier (Lundberg, 2010, Samuelsson, 2006). Det första stadiet är logografisk läsning då kända ord läses som bilder, exempelvis namn eller ord på skyltar. Nästa steg är den alfabetisk-fonemiska läsningen som bygger på medvetenhet om kopplingen bokstav (grafem) – ljud (fonem). Enligt Lundberg (2010) är detta förutsättningen för att ”knäcka koden” för läsning; att förstå att språket består av ord som kan delas upp i ljud som sedan kan sättas samman till ord igen. Barnet ljudar i detta skede de enskilda fonemen och för sedan ihop dem till en helhet, ett ord. Så småningom läses vanligt förekommande småord (artiklar, pronomen) samt förstavelser och ändelser direkt, utan ljudning av enskilda fonem. Detta leder in i det sista stadiet som är ortografisk-morfemisk läsning (ortografi – det sätt orden stavas på). I detta stadium läser barnet hela ordet utan ansträngning och läsningen flyter på mer och mer automatiserat. I kunskapskraven för läsning i åk 3 används begreppet ortografisk helordsläsning för denna nivå (Skolverket, 2012).

Lundberg och Herrlin (2008) konstaterar att flytet hänger tätt ihop med läsförståelsen. En elev som avkodar automatiskt kan inrikta sin uppmärksamhet på textens betydelse och kan tänka kring textens innehåll snarare än att identifiera enskilda ord. Därmed inte sagt att läsförståelse är något som uppstår först efter det att barn lär sig läsa på egen hand. Även små barn kan öva sig i att förstå texters budskap om man läser texten högt. Högläsningens betydelse är något som många läsforskare betonar (Lundberg, 2010; Westlund, 2009; Calkins, 2001, 2015; Stensson, 2006). Genom högläsning ges eleverna möjlighet att

- utöka sitt ordförråd och bli medvetna om skriftspråkets egenart,
- förstå hur berättelser och andra texter är uppbyggda,
- bli intresserade av läsning och litteratur, inte minst genom att den som läser högt fungerar som en läsande förebild.

En definition av läsförmåga är Gough och Tunmers *the simple view of reading* (Lundberg, 2010; Westlund, 2009; Tjernberg, 2013). Enligt den är läsförmåga produkten av avkodning och förståelse; $L=A \times F$, där A står för avkodning och F för förståelse. Avkodning och förståelse är beroende av varandra för att god läsförmåga ska skapas.

Keene och Zimmerman (2003) definierar läsförståelse som något interaktivt, något som sker i samspelet mellan eleven och den undervisande läraren:

”...läsförståelse [är] ett resultat av att läsande lärare förstår de kognitiva processer som oftast används av vana läsare och ger eleverna konkret och djupgående undervisning kring detta under lång tid.” (s. 43)

Dessa kognitiva processer beskrivs och definieras på olika sätt av olika forskare. Keene och Zimmermans förteckning över vad erfarna läsare gör innefattar: att aktivera relevanta förkunskaper, att avgöra vad som är viktigt, att frammana inre bilder, att göra inferenser, att återberätta samt att veta vad man gör då man inte förstår. De menar också att för att förstå hur man ska undervisa och hjälpa eleverna då problem uppstår under läsningen behöver läraren vara medveten om de olika textnivåer som informationen i texten återfinns på. Dessa textnivåer eller system hänger samman med vilka källor som förmedlar information till hjärnan under läsningen:

- Det grafo-fonetiska systemet – information om bokstäver
 - Det lexikala eller ortografiska systemet – information om ord
 - Det syntaktiska systemet – information om språkets form
 - Det semantiska systemet – information om idiomatiska uttryck
 - Det schematiska systemet – information från läsarens tidigare kunskap
 - Det pragmatiska systemet – information om syftet med läsningen.
- (Keene & Zimmerman, 2003, s. 217)

När läraren förstår på vilken nivå svårigheterna i läsningen uppstår kan också relevant lösning ges på problemet och undervisningen kan fokusera den nivå som den aktuella eleven behöver.

Ett begrepp som återkommer inom läsforskningen är att göra inferenser. Detta innebär att man ”läser mellan raderna” och uppfattar budskap som inte står klart uttryckta i texten. Ofta handlar det om många inferenser i rad, en inferenskedja. Som Reichenberg (2008) visar handlar det om att använda ledtrådar i texten och koppla dem till det man redan vet. På så sätt kan man dra slutsatser och förstå vad författaren menar även om det inte står klart uttryckt i texten. Eftersom olika läsare har olika erfarenheter gör de inte samma inferenser. Att kunna läsa mellan raderna, hävdar Reichenberg, är något som elever behöver undervisas i. Keene och Zimmerman (2003, s.182) beskriver det som ”att göra inferenser är att manipulera, skulptera, forma, att diskutera textens tema, föreställningsvärld och gestalter. Man konstruerar en mening hos texten genom att bearbeta den.”

Ett begrepp besläktat med inferensläsning är schemateorin. För att förklara den gör Gibbons (2006) en jämförelse med företeelsen att gå på en restaurang jämfört med att äta på McDonald's. I bägge dessa situationer vet du vad som förväntas av dig och hur det går till att beställa och betala på respektive näringsställe. På samma sätt visar schemateorin hur goda läsare drar nytta av sina tidigare kulturella kunskaper för att förstå text. Dessa kunskaper kan både gälla textens innehåll och kunskaper om dess genre och texttypiska drag. Att aktivera relevant schema handlar om att koppla på sin förförståelse. Detta får stor betydelse för andraspråkselevens läsning eftersom de kanske inte har samma kulturella bakgrund som författaren.

Kintsch och Rawson (2007) använder begreppet textförståelse på olika plan, dels textbasen och dels textens situationsmodell. Textbasen är vad som faktiskt står i texten, det vi kan läsa ”på raderna”. För en djupare förståelse av texten måste läsaren konstruera en situationsmodell, en mental modell av situationen som beskrivs i texten. För att klara detta måste läsaren kombinera information som ges i texten med egna erfarenheter och kunskaper. Det handlar alltså inte längre bara om ord utan även bilder, känslor och personliga upplevelser. Man läser så att säga ”mellan raderna”. Detta gör det till exempel möjligt att

återge texten med egna ord och inte bara lära sig utantill. För att skapa situationsmodeller behöver läsaren göra sig en bild av var texten utspelar sig, av tidsförhållanden mellan händelser i texten, orsakssamband mellan händelser i texten, hurdan huvudpersonen är och så vidare. Nybörjaren i läsförståelse nöjer sig ofta med att skapa en textbas och undviker att bygga goda situationsmodeller vilket är mycket mer krävande och kräver aktiv, strategisk bearbetning av texten. Resultatet blir en ytlig läsförståelse vilket inte räcker till för att lära sig något nytt av texten.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att forskningen är överens om att läsning är en komplicerad process som innefattar många kognitiva operationer. Tidigare sågs läsförståelse som något som kom automatiskt då avkodningen börjat fungera. Kvantitativ läsning var viktig eftersom läsförståelsen ansågs utvecklas ju mer eleven läste. Denna enkla syn på läsförståelse har ersatts av en insikt om att läsning är en komplicerad mental process där elever behöver undervisas explicit i de olika strategier som goda läsare använder då de läser (Westlund, 2009). Hur denna undervisning kan gå till finns det många olika exempel på, vilket beskrivs under nästa rubrik.

Läsförståelse och undervisning

I min inledning beskrev jag hur de senaste årens fokus på elevernas försämrade läsförmåga lett till ett stort intresse för undervisning om läsförståelse. I en analys av resultaten av PIRLS 2006 fann Liberg (2010) att svensk skola lägger störst fokus vid grundläggande läsinlärning men inte lika mycket på den fortsatta läsundervisningen. Jämfört med andra länder använder svenska lärare mycket mindre tid till undervisning om läsförståelse och lässtrategier, som exempelvis att samtala om texters budskap, jämföra med egna erfarenheter eller dra slutsatser av vad man läst. Detta är något som har uppmärksammats i olika fortbildningssatsningar under senare år. Många lärare har tagit intryck av metoder och modeller som har sitt ursprung i den anglosaxiska traditionen. Risken med detta kan vara att man frestas att kopiera och återskapa de modeller man tagit intryck av genom litteraturen eller genom inspirerande föreläsningar, utan att ta hänsyn till den egna praktikens kontext. Detta är något som jag kan se att jag själv har haft tendenser till att göra.

Med början läsåret 2015/16 genomförs en stor statlig satsning på fortbildning kring språk, läsning och skrivande kallad Läslyftet (Skolverket, 2016). Deltagarna tar del av aktuell forskning inom området och planerar, genomför och utvärderar undervisning kring bland annat läsning och läsförståelse. Jag har en roll som handledare i en lärargrupp som genomgår denna utbildning under innevarande läsår. Även detta har inneburit att jag fått influenser och inspiration till att pröva nya former av läsundervisning.

Nedan presenterar jag de olika metoder och modeller som influerat min praktik (i den kronologiska ordning jag mött dem) och som kritiskt prövas i föreliggande studie.

Teachers College Reading and Writing Project

Teachers College Reading and Writing Project (TCRWP) har funnits sedan 1980-talet. Grundare för projektet är Lucy Calkins, University of Columbia, New York. Lärarna inom projektets skolor arbetar alla med språket utifrån läsning av olika slags litteratur och utifrån elevernas eget skrivande (Calkins, 2001, 2015; Stensson, 2006). Där betonas att för att barn ska bli läsare måste de för det första ha tillgång till böcker som de själva har valt och de måste

få tid att läsa. Lärarens undervisning kring läsning bygger på observationer av eleverna, vad de kan och vad som är nästa steg i läsutvecklingen.

TCRWP utgår i sitt arbete med läsförståelse från de lässtrategier som flera olika forskare sett att goda läsare använder (Pearson et al., 1992, i Stensson, 2006): att skapa inre bilder, att dra slutsatser utifrån sin egen förförståelse, att reagera då de inte förstår, att sammanfatta textens viktigaste delar och så vidare. Dessa förteckningar är inte statiska och kompletta menar Calkins (2015). Tvärtom behöver forskare och verksamma lärare ständigt föra diskussioner om vad som kännetecknar den kompetenta läsaren:

”Min poäng är att visa på att samtal kring detta pågår och att det inte finns någon helig och komplett förteckning över den kompetente läsarens förmågor.” (Calkins, 2015, s.70)

Läsundervisningen syftar till att göra eleverna medvetna om vad goda läsare gör och att ge dem praktiska redskap för att träna upp användandet av dessa förmågor. Grundpelaren i läsundervisningen är högläsningen då läraren genom att förevisa, ”modellera”, de olika strategierna demonstrerar hur man gör. Det innebär helt enkelt att läraren gör pauser i högläsningen, tittar upp på klassen och berättar vad hon tänker under läsningen, vad som rör sig i hennes huvud. Eleverna uppmanas sedan att pröva strategin, med stöd av läraren och av varandra. Successivt lär sig eleverna att självständigt kunna använda olika lässtrategier i sin egen läsning. Stor vikt läggs vid att eleverna vid den självständiga läsningen ska läsa böcker som är lagom svåra för dem. För att eleverna ska utvecklas som läsare måste de läsa böcker de förstår. Samtidigt måste de då och då utmanas att ta ett steg mot mer avancerade texter för att komma vidare. Det är i det skedet, betonar Calkins (2015), som läraren måste finnas med som stöd, för att vägleda eleven in i nästa fas i läsutvecklingen. För att detta ska vara möjligt behöver läraren följa varje elev individuellt och kontinuerligt samtala om de texter eleven läser på egen hand.

Det dagliga arbetet består av en läsverkstad med en återkommande struktur som beskrivs på följande sätt (Calkins, 2001):

- *Högläsning*. Läraren läser högt för eleverna och använder sig av olika sorters texter; romaner, dikter, faktatexter, tidningsartiklar och bilderböcker.
- *Minilektioner*. Utifrån lärarens observationer undervisar hon om något som eleverna har behov av för att komma vidare i sin läsning. Lektionen kan utmynna i en uppgift som eleverna tar med sig i sin individuella läsning.
- *Individuell läsning*. Eleverna läser enskilt eller i par och samtalar också om det de läst. Samtidigt ägnar sig läraren åt läskonferenser/vägledande samtal med enskilda elever eller grupper.
- *Uppföljning*. Lektionen avslutas med gemensam samling och återkoppling till minilektionen och den uppgift som gavs då.

Något som är återkommande i arbetet är användningen av läskamrater. Genom att låta eleverna tala med varandra parvis och sedan låta några dela med sig av sina tankar i den stora gruppen blir fler aktiva och även de tysta får chansen att låta sina tankar komma fram. Under den individuella läsningen talar barnen ibland parvis med varandra om texter de läst och prövar på så sätt på egen hand det de lärt sig under lärarens minilektion.

Calkins (2015, s. 66) betonar också hur viktigt lärarens engagemang och genuina intresse för läsning är för att få eleverna att utvecklas:

Det gäller att vi till eleverna lyckas förmedla hur vi själva gör för att ta oss in i en bok för att förstå och tolka den. Om vi utifrån vår egen läsning visar på hur vi gör förutsägelser, infererar och försöker gå in i bokens föreställningsvärld kan vi på ett övertygande sätt inför eleverna modellera hur vi gör för att förstå boken på ett djupare sätt.

Detta är en modell som bygger mycket på lärarens engagemang och egna intresse för böcker och läsning. Calkins föreslår till exempel att läraren ska ägna sommaren åt att hitta högläsning böcker och sedan läsa dem tillsammans med en kollega för att hitta utgångspunkter för samtal med eleverna.

Reciprocal Teaching

Reciprocal Teaching, RT, är en läsundervisningsmetod som bygger på fyra grundstrategier som goda läsare använder för att förstå texter, strategier som ursprungligen identifierades av Palinscar och Brown (1984):

- Att förutspå och ställa hypoteser
- Att ställa frågor
- Att reda ut oklarheter
- Att sammanfatta

Metoden utvecklades ursprungligen för svaga läsare i åk 7. Strategierna tränades genom att läraren modellerade, stod som förebild, i användandet av strategierna. Den reciproka, ömsesidiga aspekten bestod i att eleverna sedan övertog rollen som ledare av samtalet kring texterna. Metoden gav goda resultat på elevernas läsförståelse. Reciprocal Teaching har sedan använts i fler studier och som undervisningsmodell för andra elevkategorier och åldrar. Det som är centralt för metoden är att det är läraren som genom att tänka högt förevisar, modellerar, de olika strategierna. Det handlar om att få en förståelse för vad en aktiv läsare gör. Läraren låter sedan successivt ansvaret för samtalen om texterna gå över till eleverna som då arbetar med strategierna i grupper (Reichenberg & Lundberg, 2011).

För att göra strategierna mer konkreta och elevvänliga har Oczkus (i Westlund, 2009, s.79) skapat fyra figurer. Dessa har Westlund översatt och introducerat i Sverige. Figurerna går under namnet "läsfixarna" och hänger ihop med strategierna på följande sätt:

Tabell 1

Spågumman Julia	Förutspår och ställer hypoteser
Nicke Nyfiken	Ställer frågor till texten
Fröken Detektiv	Reder ut oklarheter och svåra ord
Cowboy-Jim med lasso	Fångar in det viktigaste och sammanfattar

En läsande klass

Projektet "En läsande klass" (2014) har författaren Martin Widmark som initiativtagare. Han reagerade på de dåliga resultaten i PISA-undersökningarna (Skolverket 2013) och engagerade en grupp erfarna lärare till projektet. Dessa lärare har skapat ett nätbaserat material som ger

underlag till färdiga lektioner i läsundervisning under grundskolans sex första år. Där finns detaljerade lektionsplaneringar och hundratals texter som även är inlästa så att man kan lyssna under läsningen, samt underlag för skrivuppgifter. Där finns också material för lärares fortbildning i form av ett cirkelledarstöd samt inspelade föreläsningar. I samband med lanseringen av projektets hemsida skickades utan kostnad en bok ut till samtliga låg- och mellanstadieskolor i landet, en bok som innehåller materialets studiehandledning med lektionsplaneringar (Gonzalez et al., 2014).

De metoder som materialet sägs bygga på är framförallt RT (Reciprocal Teaching), men även TSI (Transactional Strategies Instruction), som bygger på samma lässtrategier som RT, och QtA (Questioning the Author) där syftet är att öva källkritik.

De ovan beskrivna läsfixarna som introducerats i Sverige av Westlund (se Tabell 1) har en framträdande roll i materialet även om de fått lite andra namn. Dessutom har ytterligare en lässtrategi lagts till, förmågan att skapa mentala bilder under läsningen. I En läsande klass heter läsfixarna:

Tabell 2

Spågumman	Förutspår och ställer hypoteser
Reportern	Ställer frågor till texten
Detektiven	Reder ut oklarheter och svåra ord
Cowboyn	Fångar in det viktigaste och sammanfattar
Konstnären	Skapar inre bilder under läsningen

Varje läsfixare har sitt eget porträtt som finns med på olika ställen i materialet (bilaga 4). Syftet med detta är att strategierna ska konkretiseras och att eleverna ska påminnas om de olika strategierna genom att titta på bilderna av läsfixarna.

Undervisningen är upplagd så att eleverna till att börja med arbetar med en strategi i taget med hjälp av olika texter som är framtagna för att passa den aktuella strategin. Användningen av strategin demonstreras av läraren i en så kallad modellektion. Därefter tar eleverna en mer och mer aktiv roll i användandet. I materialets lektionsplanering föreslås att man varje hösttermin arbetar systematiskt med en strategi i taget med hjälp av både skönlitterära texter och sakprosa. Under vårterminen används strategierna mer kombinerat och arbetet sker mer och mer självständigt genom att eleverna instrueras att arbeta i grupper. Texterna bearbetas då genom att de olika deltagarna i gruppen tar rollen som de olika läsfixarna och i samarbete läser och bearbetar texten. Detta arbetssätt upprepas enligt studiehandledningen varje läsår. Strategierna introduceras en i taget under höstterminen och används blandat under vårterminen. I studiehandledningen betonas dock att planeringen bara ska ses som ett förslag och en utgångspunkt för arbetet med lässtrategier, som en stödstruktur för läraren:

”Låt dig inspireras, men gör detta material till ditt eget genom att testa, lägga till och dra ifrån som det passar dig och din klass/grupp.” (Gonzalez et al., 2014, s.9)

Ett sätt att förstå studiehandledningen är förstås att man ska kunna börja använda materialet oavsett vilken årskurs eleverna går i och att höstterminens upplägg är tänkt som en modell för de elever som inte tidigare undervisats enligt metoden. Enligt författarna är målet att eleverna

till slut ska kunna använda strategierna självständigt och automatiskt under sin läsning (Gonzalez et al., 2014, s.13).

Textsamtal

I litteraturen beskrivs en mängd olika sätt att samtala om text. Chambers (1994) har skapat det klassiska boksamtalen med dess "Jag undrar..."-frågor. "Det låter om läsningen" säger Körling (2014) och menar att vägen till att eleven erövrar den egna, tysta läsningen där läsaren går i dialog med texten måste gå genom högläsning och samtal om text. Detta dialogiska förhållningssätt och övertygelsen om att elever inte ska lämnas ensamma i sin läsning är något som återfinns hos många läsforskare. Detta gäller såväl skönlitteratur som läsning av sakprosa (Westlund, 2009; Reichenberg, 2008).

Körling (2016) har skapat begreppet bildpromenad vilket innebär ett strukturerat samtal kring böckers illustrationer, innan läsningen. Syftet är att aktivera elevernas förförståelse och att de i samspel med varandra och med läraren utvecklar sitt ordförråd och sin kunskap kring bokens innehåll. Den fråga som ställs inledningsvis är "Vad ser du?" följt av "Vad tänker du?". I början är det läraren som modellerar samtalen, förevisar hur man gör, genom att svara på frågorna. När eleverna känner sig trygga med modellen är det de som tar över talutrymmet. Körling betonar att detta måste få ta tid och att det måste få vara tillåtet för eleverna att hjälpa varandra genom att upprepa det någon annan har sagt. Ord och tankar kan uttryckas på många språk, så många som finns representerade i gruppen. Bildpromenaden kan användas i alla ämnen. Den utvecklar kritiskt tänkande i och med att författare och illustratör uppmärksammas i samtal om textens avsändare.

Ett sätt att arbeta med läsning på ett reflekterande sätt är att låta eleverna skriva sina tankar om texten i en läslogg. Läsloggen kan användas på olika sätt beroende på elevernas ålder. Jönsson (2007) använder läsloggen med yngre elever genom att använda högläsning och sedan låta eleverna rita och skriva fritt om något som de fann intressant i texten. Molloy (2008) använder läsloggen med äldre elever enligt modellen citat-tanke vilket innebär att eleven väljer ett intressant utdrag ur texten och sedan skriver sina tankar och reflektioner kring utdraget i läsloggen. I båda modellerna är feedback centralt. Eleverna ges möjlighet att dela med sig av sina reflektioner och diskutera dem med varandra och med läraren.

Keene och Zimmerman (2003) beskriver hur elever kan tränas i att göra olika former av textkopplingar. Dessa kan göras mellan texten och läsaren, mellan texten och världen samt mellan text och text, alltså att texter jämförs och kontrasteras. Som en grafisk modell för dessa jämförelser kan ett Venn-diagram användas. Idén kommer enligt Westlund (2009) från bl. a. Zwiars. I denna grafiska modell ritas två cirklar som delvis överlappar varandra. I det gemensamma fältet i mitten skrivs det som de bägge texterna har gemensamt och utanför skriver man det som skiljer dem åt (bilaga 3). Genom att redan tidigt träna elever i att göra sådana jämförelser ökar man deras förmåga att se syftet bakom texterna och att utveckla ett källkritiskt förhållningssätt (Bråten & Stromsö, 2007 i Westlund, 2009).

Teoretiska utgångspunkter

De metoder och modeller för läsundervisning som beskrivits i föregående avsnitt har alla ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Det är också med detta perspektiv min studie genomförts. Jag använder en praxis-orienterad forskningsansats, nämligen aktionsforskning.

Sociokulturellt perspektiv

Det finns olika aspekter avseende ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Dysthe (2003) identifierar ursprunget som ”en förening av insikter från den amerikanska pragmatiska traditionen hos Dewey och Mead och den kulturhistoriska traditionen hos Vygotskij, Luria och Leontjev.” (s.31). Mycket förenklat kan man säga att det finns tre perspektiv på lärande: behaviorismen som ser lärande som förändring av ett yttre, iakttagbart beteende, kognitivismen som understryker lärande som inre processer och sociokulturell teori som ser lärande som deltagande i social praktik. Andra benämningar på det senare perspektivet är kulturhistoriskt, sociohistoriskt, sociointeraktivt och situerat perspektiv.

”Sociokulturella perspektiv bygger på en konstruktivistisk syn på lärande men lägger största vikt vid att *kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext* och inte primärt genom individuella processer.”

(Dysthe, 2003, s.41)

Detta sociokulturella perspektiv på lärande är något som är gemensamt för de undervisningsmodeller och läsundervisningsmetoder som jag redogjort för¹. De bygger alla på L.S Vygotskys teorier om den proximala utvecklingszonen (Zone of proximal development, ZPD): ”Det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det imorgon att kunna göra självständigt.” (Vygotsky 1999, s. 333). Bra undervisning kännetecknas enligt Vygotsky av att den kommer före utvecklingen, dvs. den stimulerar de funktioner som ännu inte är mogna hos barnet utan som ligger inom barnets närmaste utvecklingszon.

Ett sociokulturellt perspektiv innebär att individen och kollektivet samspelar. Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter och genom kommunikation förs dessa vidare. Kommunikationen har två sidor, en utsida vänd mot andra och en insida som är vårt eget tänkande.

”Språket är *samtidigt* ett kollektivt, interaktivt *och* individuellt sociokulturellt redskap.”
(Säljö 2014, s. 87)

Språket medierar – tolkar omvärlden för oss och gör att den blir begriplig. I samtalet kan vi få del av kognitiv kompetens från mer erfarna personer. Man kan beskriva det som att den mer erfarna reser kommunikativa stöttor, *scaffolds*, runt den som ska lära sig. Enligt Gibbons (2006) innebär *scaffolding* att läraren tillfälligt ger det stöd som behövs, ett stöd som leder eleverna mot nya färdigheter och kunskaper och som tas bort när eleven kan utföra samma uppgift utan hjälp. Løkensgard Hoel (2003) konstaterar att *scaffolding* också kan ske i en samarbetssituation där ett dynamiskt samspel uppstår. Den elev som kommit längre i sin utveckling på något område tar där en ny roll som ”lärare” och får på det sättet stöd i att utveckla sin egen kunskap då eleven måste försöka formulera sig och förklara så att den

¹ Se rubriken Läsförståelse och undervisning.

mindre kunnige förstår. I denna process fungerar alltså eleverna som ett stöd för varandra. Om stöttningen innebär att läraren eller den mer kunnige eleven helt tar över handlar det istället om lotsning (Fahlén, 2002 i Tjernberg, 2013). Lotsen hjälper en mindre kunnig person förbi de besvärliga farvattnen genom att ta över styrningen. Den mindre kunnige klarar på så sätt uppgiften och tar sig i hamn men har inte fått någon hjälp med att klara resan på egen hand nästa gång.

De olika undervisningsmetoder och modeller jag tidigare beskrivit utgår alltså alla från ett sociokulturellt perspektiv på lärande. I min studie, där dessa metoder och modeller prövas, använder således också jag detta perspektiv som utgångspunkt för min undervisning. I studiens analysdel används ett sociokulturellt perspektiv som en övergripande teori för att förklara det som sker i mitt klassrum.

Aktionsforskning

Skolans undervisning ska bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, säger skollagen (SFS 2010:800). I aktionsforskningen förenas dessa två perspektiv vilket ger den dess kraft (Somekh & Zeikner, 2009). Aktionsforskning i skolan tar sin utgångspunkt i de frågor man som lärare ställer sig, söker förändring och utveckling av praktiken och strävar efter att skapa ökad förståelse för praktiken (Rönnerman 2012).

För att förstå aktionsforskningens epistemologiska placering kan man ta hjälp av Aristoteles klassificering av människans handlande där tre olika kunskapsformer definieras (Gustavsson, 2000): den teoretiska kunskapen, *episteme*, vars syfte är att söka sanningen, den praktiska, tillämpade kunskapen, *techne*, där syftet är att producera eller skapa samt *phronesis*. Den senare betecknar en praktisk klokhet, en önskan att göra det rätta eller moraliskt riktiga. Den aktiva handlingen benämns *praxis* vilket alltså ska förstås som att göra det som är riktigt och rätt. I *praxis* är själva syftet med handlingen inbyggt i den (Gustavsson 2000, s.32). Det handlar om kunskap som praktiskt filosofi och enligt Carr (2007) är det där aktionsforskningen hör hemma.

Aristotle called this disposition *phronesis*—which we would today translate as practical wisdom—and it is acquired by educational practitioners who, in striving to achieve the standards of excellence intrinsic to their practice, develop a capacity to see the particularities of a concrete practical situation in the light of its general educational significance, and on the basis of sound practical reasoning, to make an informed judgement about what it would be educationally appropriate to do.
(Carr, 2007, s. 276)

Phronesis och praxis innebär alltså att jag som lärare reflekterar över vad jag gör och att jag utvecklar min undervisning genom dessa reflektioner på ett sätt som bäst gagnar praktiken och dem som ingår i den. Denna aspekt har varit viktigt för mig och för mitt arbete med studien.

Aktionsforskning tar sin utgångspunkt i den egna praktiken. Synen på lärandet är att det är situerat, det vill säga att det sker i en kontext, i samspel med andra (Dysthe, 2003). Det är med dessa utgångspunkter, med en praxis-orienterad kunskapsyn och med en syn på lärandet som

situerat jag placerar mitt aktionsforskningsarbete. Detta synsätt får också metodologiska implikationer för studiens utförande.

Aktionsforskning – en metodologisk utgångspunkt

Aktionsforskningsmodellen innebär att deltagarna fördjupar sin förståelse för praktiken genom att ställa frågor, genomföra förändring i den önskade riktningen, följa förändringen med olika verktyg, analysera den information som samlats in samt reflekterar över förändringen (Nylund, Sandback & Rönnerman 2004; Rönnerman, 2012). Processen har ett förlopp som ibland illustreras cykliskt men också som en spiralliknande rörelse där utvecklingen går framåt i önskvärd riktning:



Figur 1: Aktionsforskningsspiralen

hämtad från http://uf.gu.se/samverkan/vara_verktyg/aktionsforskning

Aktionsforskning är långt ifrån ett enhetligt begrepp utan har utvecklats i olika riktningar och fått många uttrycksformer. Anderson, Herr och Nihlen (2007) använder begreppet *practitioner action research*:

”In the field of education, the term *action research* connotes ‘insider’ research done by practitioners using their own site (classroom, institution, school district, community) as the focus of their study. It is a reflective process but is different from isolated, spontaneous reflection in that it is deliberately and systematically undertaken and generally requires that some form of evidence be presented to support assertions.” (Anderson et al., 2007, s.2)

Även om författarna framhåller att aktionsforskning ofta är en kollektiv process ges i boken exempel på lärare som genomfört aktionsforskningsprojekt utifrån sin egen undervisning. Även Løkensgard Hoel (2000) visar exempel på detta och problematiserar i sin text den dubbla roll som lärare respektive forskare detta innebär. Forskarens subjektiva förståelse är inte en felkälla, enligt hermeneutikerna, utan en förutsättning för insikt. Som forskare och lärare tar man olika roller under processens gång, vilket kommer att diskuteras närmare under rubriken Min roll som lärare och forskare. Min uppgift ur ett forskarperspektiv är att få fram elevernas verklighet, att visa fram den mening verkligheten har för dem som upplever den (Andreassen, 1998). Det går inte att komma ifrån att denna verklighet också är tolkad av forskaren.

Den ovan beskrivna aktionsforskningsspiralen har kopplingar till den hermeneutiska cirkeln. Enligt Heidegger (i Fangen, 2005) utgörs den av växlingen mellan förståelse och

förförståelse. Genom reflektion och kritisk granskning av min undervisning får jag ny förståelse för det jag redan visste något om.

Tidigare studier

Denna studie har aktionsforskning som ansats. Detta innebär att det varken är möjligt att upprepa samma studie eller att direkt överföra resultaten av tidigare studier med liknande frågeställningar som denna. Detta kommer att vidare diskuteras under rubriken Studiens trovärdighet och giltighet. Jag har i mitt upplägg av studien inspirerats av liknande i samma tradition (Jönsson, 2007, Tjernberg, 2013). Vid sökning i databasen Libris med sökorden läsförståelse OCH aktionsforskning fann jag tre uppsatser på avancerad nivå (magister) men ingen av dessa behandlar lågstadiet.

Metod – Utvecklingsarbetet och forskningsprocessen

I detta kapitel beskrivs bakgrunden till studien, det vill säga det fortlöpande utvecklingsarbete som jag deltagit i och drivit under lång tid, i syfte att förbättra läsundervisningen. Därefter presenteras förutsättningarna för studien, det vill säga hur undervisningen såg ut då studien inleddes. Under rubriken Forskningsprocessen beskrivs de aktioner som iscensattes i min praktik och hur dessa följdes med verktyg. Här presenteras också deltagarna i studien.

Kapitlet är omfattande och detaljerat vilket är i enlighet med aktionsforskningens tradition. I den, liksom i annan kvalitativ forskning, är en noggrann redogörelse för metodiska överväganden en del av dess trovärdighet och giltighet. Syftet med min detaljerade beskrivning är att visa vilka didaktiska val jag gjort i mina aktioner och på så sätt kunna göra det möjligt att följa processen.

Utvecklingsarbetet

För nästan sju år sedan började jag undervisa om läsning på ett nytt sätt. Jag hade läst om och tagit intryck av Teachers College Reading and Writing Project (Calkins, 2001, 2015; Stensson, 2006) och ville gärna pröva dess läsundervisningsmodell med mina egna elever. Att ta över en färdig modell, när förutsättningar i form av timplan och organisation inte stämmer överens, är inte möjligt. Jag prövade mig fram och använde delar av modellen, både när det gällde läsundervisningen och skrivundervisningen. Jag och några kollegor hade också möjlighet att delta i fortbildning med amerikanska pedagoger från projektets skolor. Inom ramen för stadsdelens ämnesnätverk genomfördes nätverksträffar i olika former där läsundervisning diskuterades utifrån olika modeller. Våren 2014 publicerades det webbaserade undervisningsmaterialet En läsande klass. Även denna modell för läsundervisning påverkade mig och mina kollegor på skolan och i stadsdelen.

En genomgående utgångspunkt i de metoder och modeller som vi lärare mött under arbetets gång är den att göra eleverna medvetna om vad goda läsare gör när de läser. Det innebär en metakognitiv undervisning. Denna undervisning kan ta sig uttryck i olika former. Tillsammans med mina kollegor, både på den egna skolan och i den nätverksgrupp av svensklärare jag tillhörde, fördes samtal om skillnader och likheter och positiva och negativa erfarenheter av olika metoder och modeller.

Under höstterminen 2015 hade jag rollen som handledare i den statliga fortbildningssatsningen Läslyftet (Skolverket, 2016). Läsningen av forskningslitteratur i det sammanhanget och samtalen med deltagarna i handledningsgruppen bidrog även de till reflektioner kring läsundervisningen.

I nedanstående tabell ges en schematisk bild av hur utvecklingsarbetet i syfte att förbättra läsundervisningen framskridit.

Tabell 3

Tid	Aktivitet	Iscensättare <i>Min roll</i>	Målgrupp	Syfte
2009/ 10	Prövande av läsförståelseundervisning enligt Stensson/Calkins	Jag själv <i>Undervisande lärare</i>	Min egen klass, åk 2-3	Pröva nya metoder och förhållningssätt för att utveckla läsningen
Ht 2010	Fortbildning med pedagoger från TCRWP	Center för skolutveckling <i>Deltagande lärare</i>	Svensklärare i staden	Fortbildning i processinriktad skrivundervisning
2012/ 13	Nätverksarbete svenska	Stadsdelens läs-och skrivutvecklare <i>Deltagande lärare</i>	Svensklärare i stadsdelen	Fortbildning i läsförståelseundervisning, ökad samsyn
Vt 14, 2014/ 15	Ämnesgrupp i svenska	Stadsdelens verksamhetsutvecklare <i>Samtalsledare</i>	Svensklärare i stadsdelen	Att i studiecirkelform läsa och praktiskt pröva läsundervisning utifrån Stensson (2006)
Ht 2014	Prövande av läsundervisning enligt En läsande klass	Jag själv <i>Undervisande lärare</i>	Min egen klass, åk 3	Pröva materialet
2015/ 16	Läslýftet, kollegialt lärande	Statlig satsning där stadsdelen deltar <i>Handledare</i>	Lärare på närliggande skola i stadsdelen	Fortbildning genom kollegialt lärande i syfte att öka måluppfyllelsen i svenska

Utifrån denna bakgrund fick jag tankar om att närmare studera olika metoder och modeller för läsundervisning med en kritisk blick. Hur kan jag undervisa om lässtrategier på ett sätt som gynnar mina elevers lärande på bästa sätt? Är metakognitiva samtal om lässtrategier relevanta för mina elever? Hur förstår de begreppet lässtrategier och hur använder de dem i sin egen läsning?

Syftet med studien var att på ett systematiskt sätt undersöka de möjligheter och begränsningar som kan finnas i olika metoder och modeller för läsundervisning. Syftet var också att undersöka hur eleverna uppfattar och använder de lässtrategier de undervisas om. Det jag ville göra var alltså att utifrån min egen praktik och dess förutsättningar kritiskt granska de läsundervisnings-modeller vi som lärare tagit intryck av.

Studiens förutsättningar

Skolan som jag arbetar i är en låg- och mellanstadieskola med ca 250 elever. Eleverna kommer från ett blandat upptagningsområde där både föräldrar med hög och låg utbildningsnivå finns representerade. Andelen elever med annat modersmål än svenska är ca 25 %.

Den klass jag följt genom studien är den jag själv undervisar i svenska, liksom i andra ämnen. Eleverna går i årkurs 2. Eftersom klassen består av 32 elever och har två lärare delas den ofta i halvklass. Mitt ansvar när det gäller svenskundervisningen är arbetet med läsförståelse.

När klassen delas i halvklassgrupper används fritidshemmet som lokal för mina lektioner. Denna lokal är möblerad med gruppbord, en soffa och samlingsmatta. Där finns tillgång till dokumentkamera kopplad till dator och projektor så att de texter och bilder vi arbetar med kan visas för alla samtidigt på projektorduken.

Klassen var ny för mig då läsåret började. Under första delen av höstterminen hade vi arbetat med att få in rutiner för läsförståelselektionerna. Mina läsförståelse-lektioners struktur hade inspirerats av Teachers College Reading and Writing Projects läsverkstäder². Min version av en läsverkstad vid denna tidpunkt var en ca 60 minuter lång lektion som vanligtvis såg ut på följande sätt:

- 15-20 minuters tyst individuell läsning. Under tiden lyssnar jag på några elevers högläsning.
- 30 minuters genomgång kring någon lässtrategi genom högläsning. Eleverna sitter på stolar framför projektorduken och text och bild visas där.
- 10-15 minuters samling i ring runt samlingsmattan. Jag läser ur en högläsningbok utan vidare bearbetning mer än nya ord och begrepp. Eleverna lyssnar och äter sin frukt.

Under höstterminens början hade jag använt delar av materialet En läsande klass (2014) i undervisningen. Läsfixarna Spågumman och Detektiven hade introducerats för eleverna, med utgångspunkt i de textutdrag som föreslogs i materialet. Under höstterminens början följde jag min undervisning genom loggboksskrivande. Utifrån dessa reflektioner lades en plan upp för hur arbetet med läsförståelse skulle genomföras under en begränsad period och med några utvalda texter. Syftet var att inom ramen för det pågående utvecklingsarbetet (som beskrivits ovan) prova undervisning med lässtrategier enligt En läsande klass modell på ett systematiskt sätt och noggrant följa denna med verktyg. Jag valde dock att ta utgångspunkt i texter som anknöt till det arbetsområde klassen arbetade med i sitt SO-tema. På så sätt ville jag sätta in arbetet med lässtrategier i ett sammanhang. Detta arbete beskrivs under rubriken Forskningsprocessen nedan.

Forskningsprocessen

Det jag iscensatte under några veckor höstterminen 2015 var en läsundervisning som utgick från materialet En läsande klass. Denna undervisning följdes med noggrann dokumentation. Genom att filma lektionerna synliggjordes elevernas respons på de olika momenten i undervisningen. Processen följdes genom verktyget loggbok som jag skrev i nära anslutning till genomförandet av lektionerna och då jag studerade det inspelade materialet. Undervisningen beskrivs nedan som Aktion 1.aktionen innebar att jag gav eleverna en hög grad av stöttning i form av gemensamt arbete med text samt arbete med en lässtrategi i taget. De reflektioner jag gjorde kring det som jag såg av elevernas respons på undervisningen ledde till Aktion 2. Då flyttades fokus från lässtrategierna i sig till ett mer textbaserat sätt att undervisa. Arbetet skedde också i högre grad genom att eleverna arbetade parvis. Mina motiv för denna förändring är något som redovisas i denna studies resultatdel.

Aktionerna pågick under sju veckor, två lektioner à 60 minuter i veckan per halvklassgrupp. De bägge halvklassgruppernas arbete följde samma planering och lektionerna hade i stort sett samma innehåll i bägge grupperna. Den undervisning som beskrivs fortsättningsvis handlar om de ca 30 minuter per tillfälle som omnämns som ”genomgång” i beskrivningen av mina läsverkstäder ovan. I min redogörelse för aktionerna har jag gjort en sammanvägning av vad som hände i de bägge halvklassgrupperna. Arbetet följde samma planering men lektionerna

² Se rubriken Läsförståelse och undervisning.

blev naturligtvis inte identiska. Beskrivningen innehåller alltså sammanfogade inslag från bägge gruppernas undervisning.

Under höstterminen arbetade klassen med ett tema i SO som handlade om närområdet förr, nu och i framtiden. För att sätta in de texter vi arbetade med under läsverkstäderna i ett sammanhang använde jag mig av böcker som anknöt till temat genom att de utspelar sig i Göteborgsmiljö. Jag använde två olika bilderböcker, där den ena beskriver nutid och den andra utspelar sig i historisk tid, troligtvis 50-tal, enligt min tolkning. Böckerna var:

Jag är pank, sa pappa av Gustav Cederlund/Jan-Olof Sandgren (2005), i fortsättningen kallad bok 1,

Magnus, Lindberg och hästen Mari av Hans Peterson/Ilon Wikland (1968), i fortsättningen kallad bok 2.

Aktion 1 – arbete med bok 1

Denna aktion innebar att jag prövade en undervisningsmodell som utgick från materialet En läsande klass. Klassen arbetade med läsfixarna Spågumman, Detektiven och Reportern, en läsfixare i taget³. Arbetet med texten i bok 1 skedde gemensamt och med en hög grad av stöttning. Vi arbetade med boken under tre veckor, vilket beskrivs nedan.

Bokens handling:

Jag är pank, sa pappa är en rikt illustrerad bilderbok med en rolig och smått vansinnig historia om en pappa som råkar få fel kvarsatts-räkning med sig till banken, nämligen mammans. Efter att ha betalat denna är han pank och den mysiga helgen med pappa och son, som är ensamma då mamman åkt på kurs, riskerar att bli helt förstörd. Men genom den fyndige sonen Oscobs påhitt lyckas de inte bara överleva helgen utan går dessutom med vinst.

Vecka 1:

Det vi gjorde under denna lektion hade sin utgångspunkt i läsfixaren Spågumman. Bilden med Spågumman visades i början av lektionen och vi pratade om att denna läsfixare förutspår vad man tror ska hända i texten. Arbetet med bok 1 inleddes med att eleverna fick titta på bokens framsida där titeln täckts över med post-it-lappar. Eleverna fick komma med förslag på vad boken kunde heta innan vi såg efter vad författarna faktiskt bestämt för titel på boken. Syftet med detta var att göra eleverna medvetna om författaren bakom texten (Reichenberg, 2008). Tillsammans gjorde vi sedan en bildpromenad vilket Körling (2016) beskriver som ett sätt att leda in läsaren i texten och skapa förståelse genom medvetna och öppna frågor kring bilderna. Jag ville ge eleverna en förförståelse för texten och ge dem ord och begrepp för det som händer i boken. Bokens miljö diskuterades också och vi kom gemensamt fram till att den utspelar sig i Göteborg. När alla sidor gått igenom och vi samtalat kring bilderna läste jag texten från början till slut utan vidare kommentarer eller bearbetning.

Vid nästa tillfälle arbetade vi vidare med boken med hjälp av läsfixaren Detektiven. Denna strategi handlar om att reda ut oklarheter och ta reda på ords betydelse. Som ram för lektionen användes dels en blankett hämtad från En läsande klass-materialet, Detektivens läslogg (bilaga 5) och dels lösa lappar där jag hade skrivit upp ett antal ord ur texten som jag ville ta upp och reda ut. De ord jag valt ut att förklara hade dels med bokens huvudproblem att göra, att pappan gick till *banken* med en *räkning* och sedan var *pank* och dels hade de med hav och

³ Se rubriken En läsande klass.

fiske att göra. En av scenerna utspelar sig i en båt och där finns gott om marina ord och begrepp, som *akter*, *nappa* och *öskar* mm. Jag visade hur man kan få reda på ords betydelse genom att läsa om ordet i sitt sammanhang och genom att använda bilden som stöd. En del av orden skrev jag upp på den digitala läslogsblanketten som projicerades på duken och vi redde tillsammans ut vad de betydde. De ord som stod på lösa lappar delades ut till eleverna som sedan parvis fick försöka förklara dem för varandra.

De lässtrategier vi arbetade med denna vecka hade eleverna fått prova på tidigare under terminen. En reflektion som gjordes mellan de bägge gruppernas lektioner var att genomgångarna tenderade att bli för långa. Inga andra reflektioner gjordes som ledde till förändring av det fortsatta arbetet utan det löpte vidare enligt plan.

Vecka 2:

Denna vecka introducerades läsfixaren Reportern genom att vi tittade på en bildspelspresentation från En läsande klass-materialet. Där går man igenom hur man som läsare kan ställa frågor till texten på olika nivåer (Westlund, 2009):

- ”På raderna”, vilket innebär att svaret går att hitta på ett visst ställe i texten.
- ”Mellan raderna”, vilket innebär att läsaren får leta efter ledtrådar på olika ställen i texten samt använda sin egen förförståelse för att dra slutsatser om svaret.
- ”Bortom raderna”, vilket innebär att man ställer frågor som främst får sina svar i de kopplingar eller associationer som läsaren gör till egna erfarenheter och åsikter.

Vi arbetade gemensamt med att svara på frågor ”på raderna” till texten i bok 1. Arbetet skedde genom att vi tillsammans använde Reporterens digitala läslogsblankett ur En läsande klass-materialet (bilaga 6). Tillsammans gick vi tillbaka till texten och letade efter svar på frågor som ”*Varför var pappan pank?*” Efter att ha besvarat frågorna gemensamt fick eleverna varsin kopia av blanketten och fick skriva svaren enskilt. Här gavs alltså en mycket hög grad av stöttning inför det enskilda arbetet med skrivandet.

Vid nästa tillfälle läste jag för andra gången hela boken högt för eleverna. Tanken var sedan att eleverna skulle komma med förslag på frågor till texten där svaret kunde hittas ”mellan raderna”, vilket visade sig vara svårt. De frågor som formulerades hade mer med ordförståelse och detaljer att göra och jag bestämde mig därför för att i förväg formulera frågor ”mellan raderna” inför arbetet med boken följande vecka.

Vecka 3:

Jag hade förberett några frågor till texten där svaret krävde läsning ”mellan raderna”, till exempel ”*Varför berättade inte pappan sanningen för mamman?*” Denna och liknande frågor diskuterades i hela gruppen och vi hjälptes åt att reda ut tankarna kring detta. Jag visade att man måste gå tillbaka till texten för att få svar på frågorna men att man behöver läsa på flera olika ställen och dessutom tänka själv och försöka dra slutsatser kring det man vet genom läsningen. Tillsammans lyckades vi resonera oss fram till några svar och var och en fick skriva dem på en läslogsblankett, Reporterens läslogg (bilaga 7).

Sammanfattning Aktion 1

Under den period då vi arbetade med bok 1 utgick jag genomgående från begrepp och stödmaterial hämtade från En läsande klass-hemsidan (2014). Arbetet skedde till stor del

genom gemensamma samtal och med hjälp av färdiga läsloggsblanketter, där skrivandet leddes in på arbete med en lässtrategi i taget. Syftet med detta var att ge eleverna en hög grad av stöttning och stödstrukturer.

Det jag reflekterade över under denna period var att mycket fokus låg på strategierna i sig och på metasamtal om läsning. Det blev ibland svårt att fånga elevernas intresse och engagemang. Detta är något som närmare beskrivs i denna studies resultatkapitel.

Under arbetets gång tog jag intryck av litteratur som beskriver arbete med läsloggar (Jönsson, 2007; Molloy, 2008). De reflektioner jag gjorde kring detta arbetssätt ledde fram till ett förändrat arbete med bok 2, vilket beskrivs nedan.

Aktion 2 – arbete med bok 2

Utifrån de reflektioner som gjordes efter Aktion 1 gjordes anpassningar i undervisningen. Det som iscensattes under Aktion 2 var en undervisning där de enskilda lässtrategierna inte var lika framträdande. Istället stod texten mer i centrum. En läsloggbok introducerades där eleverna skrev sina reflektioner om texten utifrån öppna frågor. Arbetet skedde i högre grad än med bok 1 parvis istället för gemensamt. Syftet med att minska stöttningen var att utmana elevernas lärande i ”den närmaste utvecklingszonen” (ZPD). Arbetet med bok 2 pågick i tre veckor och avslutades med en jämförelse av de bägge böckerna veckan därpå.

Bokens handling:

Magnus, Lindberg och hästen Mari är en bilderbok som utspelar sig i ett vintrigt Göteborg i förfluten tid. I centrum står pojken Magnus som leker ensam i snön och som hittar en vän i åkaren Lindberg och hans häst. Magnus får följa med på en runda genom stan. Genom en missuppfattning tror Magnus att Lindberg är hemlös och känner ansvar för honom. När det inte visar sig stämma är det istället Lindberg som blir en trygg figur för den ensamme pojken.

Vecka 4:

På samma sätt som med den förra boken introducerade jag bok 2 genom att med övertäckt titel gå en bildpromenad genom boken och samtala om den. Jag ställde frågan ”*Vad ser du?*” och bilderna räckte precis så att varje elev fick chans att berätta om vad de såg och hur de tolkade en bild var. Med hjälp av mina direkta frågor kunde eleverna urskilja kopplingen till Göteborg och även se att bokens handling nog inte utspelade sig i nutid utan ”för länge sen”. De ledtrådar de lade märke till var att bilarna såg annorlunda ut, liksom kläderna och skolbänkarna och inte minst att en av huvudpersonerna i boken kör häst och vagn. Vi förde ett resonemang om vad boken kunde tänkas handla om och sedan fick var och en göra en skriftlig förutsägelse genom att skriva i en läsloggbok (Jönsson, 2007; Molloy, 2008). Denna läsloggbok var en vanlig skrivbok med plats både att rita och att skriva i. Instruktionen var att man kunde börja med ”*Jag tror att boken handlar om...*” och sedan skriva sina tankar om boken.

Vid nästa tillfälle under veckan läste jag hela boken för eleverna, samtidigt som bilderna visades. Samtalet denna gång handlade återigen om tid och miljö och eleverna gjorde kopplingar till platser de kände igen i miljöbeskrivningen. Bilden av en spårvagn gjorde dem säkra på att det verkligen var Göteborg det handlade om.

En reflektion efter arbetet den veckan var att bok 2 kräver mer av läsaren. Tempot i bokens handling är långsammare och mer eftertänksamt. Detta var något som jag i viss mån hade förutsett när jag bestämde i vilken ordning jag skulle arbeta med böckerna. Det kändes i det här läget som rätt beslut att arbeta med den mer svårtillgängliga boken som nummer 2 eftersom eleverna då redan fått träning i att använda lässtrategier genom att arbeta tillsammans med bok 1.

Vecka 5:

Under denna vecka arbetade vi med nya ord och begrepp ur bok 2. I par fick eleverna ansvar för en uppkopierad sida var. De hjälptes åt att läsa texten på sidan och plockade därefter ut de ord som var nya för dem eller som de tyckte var svåra att läsa. Orden fick eleverna i paren skriva upp på en läslogsblankett hämtad från En läsande klass, Detektivens läslogg (bilaga 5). Tillsammans fick de också försöka hitta förklaringar till orden genom att använda de verktyg vi övat på gemensamt under arbetet med bok 1: att läsa om ordet och meningen, att använda bilden som stöd eller att ta hjälp av någon ytterligare person. Förklaringarna till orden skrev eleverna ner på Detektivens läslogg.

Vid nästa tillfälle fick eleverna parvis med hjälp av dokumentkameran visa sina ord och sina förklaringar för resten av gruppen. Vi samtalade om orden och satte in dem i meningar och i vissa fall gick vi tillbaka till bokens text för att göra det tydligt i vilka sammanhang de hörde hemma.

En reflektion som gjordes var att det inte bara var förståelsen av orden som kunde innebära problem. Även svårigheten att avkoda korrekt ledde till missuppfattningar. Detta är något som kommer att beskrivas närmare i denna studies resultatdel.

Vecka 6:

Denna vecka arbetade vi med Reportern och dennes frågor ”på raderna” och ”mellan raderna” (se Vecka 2). Utifrån de reflektioner som gjordes under arbetet med bok 1 lade jag upp undervisningen på ett sätt som mer fokuserade texten och inte frågenivåerna i sig.

Jag läste hela boken igen och gjorde pauser ibland för att ställa en fråga till gruppen. Eleverna fick samtala några minuter med varandra kring frågan i tankepar innan jag lät några röster få höras av alla. Detta inslag var hämtat från Teacher College Reading and Writing Project⁴. Därefter läste jag vidare för att efter några sidor ställa en ny fråga. Frågorna var till exempel: ”Hur har Magnus det i skolan?”, ”Varför följer Magnus med Lindberg?” och ”Vad tänker hans mamma om det?”. Jag ställde också frågan ”Hur vet vi det?” för att hela tiden återföra samtalet till texten och visa på de ledtrådar den gav oss. Samarbetet i tankepar gav fler elever talutrymme och chans att med varandras hjälp komma längre i sina funderingar än de hade gjort på egen hand.

Vid nästa tillfälle fick eleverna ta fram sina läsloggböcker och fritt skriva om bokens huvudpersoner utifrån de tankar och funderingar som kommit fram under ovanstående gruppdiskussion. *Berätta om Magnus och Lindberg!* var instruktionen och sedan satte skrivandet igång. För dem som behövde hjälp att komma igång gavs ett förslag till början: *Jag tror att Magnus... samt även förslag på saker man kunde ta upp, som Magnus ålder, hans relation till klasskamraterna, hans relation till Lindberg mm.*

⁴ Calkins (2001) använder begreppet läskamrat (*reading partner*). Jag har valt att använda *tankepar* vilket jag hämtat från Lyman (1992, i Westlund, 2015).

Något som blev tydligt för mig under detta läsloggsskrivande var att frågorna och samtalen kring texten var något som engagerade eleverna. Det som var svårt i arbetet med bok 1 var ju att hitta på frågor av olika slag och hela resonemanget kring vilken slags frågor det handlade om; ”på raderna”, ”mellan raderna” och ”bortom raderna”, verkade inte intressera eleverna särskilt mycket. Att samtala och att skriva om texten utifrån de frågor jag ställde var däremot något som engagerade och väckte funderingar.

Vecka 7:

Som avslutning på hela denna period av arbete med bok 1 och bok 2 fick eleverna vid det sista tillfället möjlighet att läsa upp och dela med sig av det de skrivit i sina läsloggböcker vid föregående lektion. Detta var något som många var intresserade av att göra men det fanns också de som valde att säga ”pass” och därmed behålla sina tankar för sig själva. Detta var särskilt tydligt i den ena av grupperna.

Tillsammans försökte vi också att jämföra de bägge böcker vi läst. Jag lade fram dem framför eleverna som satt i ring på golvet och vi samtalade om vad som var likt och olik i de bägge böckerna. Till en början tolkade eleverna frågan mycket bokstavligt och utgick i sina jämförelser mest från bilden på framsidan men efter en stund kom fler och fler funderingar kring handlingen och kring personerna. De frågor jag ställde för att stötta eleverna var till exempel: *Var utspelar sig böckerna? Vilka handlar det om? Vad vet vi om dem?*

Syftet med kontrasteringen var att träna eleverna i att göra text-till-text-kopplingar (Keene & Zimmerman, 2003) vilket kan vara ett sätt att fördjupa läsförståelsen.

Sammanfattning Aktion 2

Under den period då vi arbetade med bok 2 användes dels material från En läsande klass och dels en läsloggbok där eleverna skrev om sina tankar kring texten utifrån öppna frågor. Arbetet skedde både genom gemensamma samtal kring texten och genom pararbete och enskilt arbete.

Det jag reflekterade över under denna period var att det gemensamma samtalet var viktigt för att eleverna skulle kunna ta till sig texten. Jag såg också hur texten och dess karaktärer väckte intresse och engagemang. Detta kommer att diskuteras närmare i denna studies resultatkapitel.

Aktion 3 – individuella textsamtal

Läskonferenser eller vägledande samtal är något som används inom Teachers College Reading and Writing Project. Det är korta samtal med elever kring den text de läser, i syfte att undersöka var eleven befinner sig i sin läsutveckling för att sedan kunna hjälpa eleven vidare (Calkins, 2001, 2015). Parallellt med Aktion 1 och 2 iscensatte jag sådana läskonferenser med sex av mina elever. De innehöll dels elevens högläsning av den egenvalda bok de för tillfället höll på att läsa och dels samtal kring texten. Syftet var att ge eleverna möjlighet att visa hur de förstår och använder de lässtrategier jag undervisat om. På så sätt ville jag söka svar på min andra forskningsfråga och få en ökad förståelse för hur eleverna använder strategierna i sin självständiga läsning. Jag väljer fortsättningsvis att kalla dessa tillfällen för textsamtal.

Under studiens gång hade jag varje vecka, med början vecka 2, textsamtal med de sex olika eleverna, tre elever varannan vecka. Sammanlagt har tre textsamtal genomförts med varje elev förutom en där sjukdom gjorde att bara två samtal hann genomföras. Totalt blev det alltså 17

samtal. Dessa samtal genomfördes i ett separat rum utan andra elever närvarande. För att följa de sex eleverna spelades textsamtalen in med audioinspelning. De samtal som fördes kring texten innehöll frågor som ställdes på ett sätt som gjorde det möjligt för eleven att använda olika lässtrategier. Exempel på sådana frågor kunde vara:

Tabell 4

Att göra förutsägelser utifrån egna erfarenheter, ”Spågumman”	<i>Vad tror du boken kommer att handla om? Vad tror du kommer att hända sedan? Har du varit med om något liknande?</i>
Att reda ut oklarheter, ”Detektiven”	<i>Var det något du inte förstod på sidan du läste? Var det något ord som var svårt? Vad brukar du göra då?</i>
Att ställa frågor på, mellan och bortom raderna, ”Reportern”	<i>Varför tror du att hen sa så? Hurdan är (karaktären)? Hur vet du det? Vilka ledtrådar hittar du? Hur kommer det sig att...?</i>

Efter avslutat arbete med bok 1 och 2 genomfördes två fokusgruppintervjuer där några elever tillsammans fick samtala om de bägge böckerna. Detta beskrivs närmare under rubriken Insamling och bearbetning av data.

Schematisk översikt över aktionerna

I nedanstående tabell ges en mer schematisk och förkortad redogörelse för arbetet med de bägge böckerna och för mina reflektioner kring hur arbetet utvecklades. Som framgår av tabellen genomfördes textsamtalen parallellt med arbetet med böckerna.

Tabell 5

Bok 1	Aktivitet	Reflektion som ledde till förändring	T
Vecka 1	Göra förutsägelser gemensamt. Högläsning av boken. Arbete med nya ord och begrepp, tillsammans. Läsloggsblankett Detektiven.	Genomgångar för långa, svårt att lyssna.	E
Vecka 2	Presentation av ny läsfixare: Reportern. Arbete med att svara på frågor på raderna. Ny högläsning av boken.	Svårt att formulera egna frågor. Jag behöver ställa frågorna.	X
Vecka 3	Arbete med frågor mellan raderna. Läsloggsblankett Reportern.	Hittills hög grad av stöttning genom gemensamt arbete. Planerar mer självständigt arbete inför bok 2. Vill pröva loggbok.	T
Bok 2			S
Vecka 4	Göra förutsägelser i läsloggbok. Högläsning av boken.	Bok 2 svårare. Rätt beslut att spara den till sist.	A
Vecka 5	Arbete med nya ord och begrepp, parvis. Läsloggsblankett Detektiven.	Avkodning kan vara större problem än ordförståelse för elever i åk 2.	M
Vecka 6	Ny högläsning av boken. Arbete med frågor mellan raderna, i tankepar. Reflekterande skrivande, enskilt i läsloggbok.	Texten engagerar, inte det tekniska definierandet av vilken sorts frågor det handlar om.	T
Vecka 7	Möjlighet att läsa upp sina reflektioner för de andra. Avslutande jämförelse mellan de bägge böckerna.	Alla i klassen känner sig inte trygga i att dela med sig av sina tankar. Bilderna är viktiga i den jämförande analysen av böckerna.	A
	Fokusgruppintervjuer		L

Deltagare i studien

Jag har inför denna studie iscensatt aktioner där jag följt min undervisning och mina elever. För att skapa distans till min roll som undervisande lärare och kunna gå in i forskarrollen har

jag valt att använda två verktyg under hela undervisningsperioden; videoinspelning och loggboksskrivande. Dessa verktyg har använts för att söka svar på frågan om vilka möjligheter och begränsningar jag kan se i de olika metoder och modeller för läsundervisning jag prövar. För att söka svar på frågan om hur eleverna förstår och använder de lässtrategier jag undervisar om har jag iscensatt textsamtal som dokumenterats med audioinspelning. Jag har också genomfört fokusgruppintervjuer som videoinspelats. Under rubriken Elevporträtt presenteras de elever som följts genom aktion 3, textsamtalen, samt genom fokusgruppintervjuerna. Därefter följer en diskussion om min roll som lärare och forskare.

Elevporträtt

För att söka svar på frågan om hur eleverna förstår och använder de lässtrategier jag undervisar om har jag valt att följa sex elever i klassen närmare genom individuella textsamtal. Ytterligare tre elever är deltagare i de fokusgruppintervjuer som genomfördes efter aktionerna. Dessa är elever som kommit olika långt i sin läsutveckling. Genom att göra ett strategiskt urval (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012) ville jag få en bred bild av hur elever med skiftande läsförmåga tolkar och använder lässtrategierna. Det jag var ute efter i mitt urval var alltså maximal variation. De elevporträtt jag skissar nedan ska förstås som en sammanvägning av läsförmågan hos de nio elever jag studerar och får representera tre olika typer av elever. Dessa finns i min klass, i andra klasser jag undervisar och i alla klasser på lågstadiet.

Indelningen i elevtyper är min egen och grundar sig på min erfarenhet och på forskning om läsutveckling (Lundberg, 2010; Samuelsson, 2006; Lundberg & Herrlin, 2008). En typ av elev är den som ännu inte kommit så långt med sin avkodning och som därför fortfarande lägger mycket kraft på ljudanalys och teknisk avläsning av ord. Denna elevtyp kallar jag ”Den kämpande avkodaren”. Detta ville jag ställa i kontrast till de läsare som har fått ett flyt i läsningen och som därför kan fokusera på innehållet på ett annat sätt. Denna elevtyp kallar jag ”Bokslukaren”. Jag ville också få med aspekten flerspråkighet för att kunna identifiera vilka svårigheter elever med annat modersmål än svenska kan stöta på i sin läsning. Bland de flerspråkiga eleverna finns förstås hela skalan av elever som inte kommit så långt med sin avkodning till elever som läser med flyt, men där ett bristande ordförråd kan göra att förståelsen ändå sviktar. Denna elevtyp kallar jag ”Den flerspråkige eleven”. Under följande rubriker ges en utförligare beskrivning av elevtyperna:

Den kämpande avkodaren

Denne elev använder sig huvudsakligen av ortografisk helordsläsning men ljudningsstrategin används ofta, speciellt vid flerstaviga ord⁵. Ord med ljudstridig stavning, till exempel tj-ljud eller j-ljud, ställer till med problem när det gäller avkodningen. Längre, flerstaviga ord läses genom att de delas upp i mindre delar eller så gissar eleven slutet av ordet. Bilderna är viktiga som stöd för läsningen och används aktivt för att tolka innehållet i texten. Läsning ses framför allt som något man gör för att träna sig och bli bättre på läsning. Att läsa texten högt och höra orden upplevs av eleven som ett stöd för förståelsen. I mitt material representeras den kämpande avkodaren av Anna, Anton och Albin.

Bokslukaren

Denne elev läser med hjälp av ortografisk helordsläsning och med gott flyt även om längre ord, okända namn etc. gör att eleven stannar upp och tittar extra på ordet innan det läses.

⁵ Se rubriken Vad menas med läsförståelse?

Vissa felläsningar görs och dessa uppmärksammas ibland av eleven men inte alltid. Felläsningarna är oftast av den typen att meningens betydelse inte ändras utan snarare omtolkas. T ex: *Han satte sig på stolen* läses *Han satte sig på en stol*. Texten läses ofta med inlevelse och med variation i uttrycket. Denne elev har ofta läst flera böcker i samma serie och har börjat läsa böcker för avkoppling och nöje. Eleven säger sig föredra att läsa tyst för sig själv. I mitt material representeras bokslukaren av Britta, Bianca och Bert.

Den flerspråkige läsaren

Denne elev har ett mer begränsat ordförråd i svenska språket än sina jämnåriga kamrater med svenska som modersmål och stöter därför oftare på ord som är nya och okända. Även om avkodningen i många fall klaras på ett korrekt sätt kan förståelsen utebli. För denne elev är bildstödet viktigt och används för att dra slutsatser om textens innehåll. Olika strategier används för att förstå vad nya ord betyder, som att associera till ord som låter lika eller genom att dra slutsatser baserade på hur ordet används grammatiskt. Dessa slutsatser kan ibland leda eleven fel utan att hen är medveten om det. Det gör att förståelsen för textens innehåll försämras. T ex kan ett ord som *mikroskop* tolkas som liktydigt med *mikro* (mikrovågsugn). Ett "skåp" som man "mikrar" i. Även om liknande missförstånd kan uppstå även hos elever med svenska som modersmål är de mer frekventa hos den flerspråkige läsaren och gör att läsförståelsen påverkas i högre grad. I mitt material representeras den flerspråkige läsaren av Farhad, Firoz och Filip.

Insamling och bearbetning av data

Aktionerna följdes med verktyg i syfte att kunna besvara forskningsfrågorna. Videoinspelade lektioner och min egen loggbok har använts för att besvara frågan om möjligheter och begränsningar i de olika metoder och modeller för läsundervisning jag prövar. Audioinspelade textsamtal och videoinspelade fokusgruppintervjuer har använts för att svara på frågan om hur eleverna förstår och använder de lässtrategier jag undervisat om.

Videoinspelade lektioner

Eftersom jag själv hade en aktiv roll som ledare för lektionerna och därför inte kunde fungera enbart som observatör av första ordningen (Bjørndal, 2005) blev videofilmning ett sätt att i efterhand kunna få distans till vad som skett under lektionerna. Detta kan också uttryckas som ett sätt att med kamerans hjälp skugga mig själv istället för att låta en kollega utföra skuggningen och föra anteckningar (Wennergren & Rönnerman, 2006). Vid inspelningstillfällena använde jag mig av iPad på stativ där kameran var riktad mot eleverna. Det jag ville fånga var elevernas aktiva deltagande och tal som respons på undervisningen. Eftersom inspelningen innefattade både bild och ljud fick jag också möjlighet att studera undervisningen i form av mitt eget tal. För att vänja eleverna vid inspelningssituationen och för att kontrollera att tekniken fungerade gjorde jag några provinspelningar innan arbetet med bok 1 inleddes. Jag har även prövat metoden att använda iPad på stativ då jag genomförde en observation av en kollegas undervisning i samband med ett annat kursmoment under min masterutbildning.

I de flesta fall såg jag på det inspelade materialet i nära anslutning till den inspelade lektionen, oftast samma dag eller någon dag i efterhand. Det jag såg och hörde blev då underlag för mitt loggboksskrivande. Då arbetet med aktionerna avslutats såg jag på filmerna igen och gjorde kompletterande loggboksanteckningar.

Filmerna har inte transkriberats då jag anser att det är ett alltför omfattande arbete. Varje inspelning är i genomsnitt 20 minuter och över hälften av de 26 lektionstillfällena har filmats. Syftet var ju inte heller att använda de inspelade filmerna som resultatunderlag utan de var som beskrivits ovan i första hand till för min egen skull, som ett sätt att kunna skapa distans till min undervisning och på så sätt kunna reflektera kring den.

Loggbok

De inspelade lektionerna gav alltså möjlighet till reflektioner som skrevs ner i min loggbok, som fördes digitalt. Bjørndal menar (2005) att loggboken genom att vara en skriftlig reflektion skapar en djupare förståelse för något som skett. De frågor jag ställde mig var:

Vad är det som fungerar och vad fungerar inte? Hur tas undervisningen emot och vilka reaktioner ser jag hos eleverna? Vilka stödstrukturer leder till att lärandet stimuleras och finns det behov av ytterligare stöttning? Mina reflektioner kring dessa frågor blev utgångspunkt för kontinuerliga förändringar i upplägget av undervisningen.

Loggboken skrevs dels i direkt anslutning till undervisningen, dels då jag såg på videoinspelningarna och dels då jag såg på filmerna igen efter att aktionerna avslutats. Den distans som skapades genom att en tid förflutit sedan de ursprungliga anteckningarna gjordes ledde till en djupare förståelse för processen.

Audioinspelade textsamtal

Aktion 3 innebar att jag iscensatte kontinuerliga textsamtal med sex olika elever⁶. Dessa textsamtal följdes med hjälp av audioinspelning. Samtalen kan också ses som halvstrukturerade intervjuer (Kvale & Brinkman, 2009). Syftet var att studera elevernas användning av lässtrategier i deras självständiga läsning. De sex eleverna valdes ut genom en form av strategiskt urval (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012). Detta har beskrivits under rubriken Elevporträtt.

Samtalen spelades in med min telefon och transkriberades i sin helhet. Innehållet i textsamtalen, som var mellan ca 5 och 12 minuter långa, består dels av elevens högläsning ur en egenvald bok och dels av samtal kring den lästa texten. 17 textsamtal genomfördes och spelades in. Jag valde att använda audioinspelning av textsamtalen och inte videoinspelning. Detta gjordes utifrån min bedömning att eleverna skulle känna sig mer avslappnade och situationen bli mer lik vanlig undervisning om enbart elevernas röster spelades in.

Fokusgruppintervjuer

Ytterligare ett verktyg som användes var fokusgruppintervjuer med elever (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012). Syftet med dessa var att se hur eleverna i samarbete med varandra kunde använda de lässtrategier de undervisats om. Fokusgruppintervjuerna genomfördes veckan efter det att arbetet med de två böckerna avslutats. Två grupper av elever, med tre i varje, valdes ut. Från början var tanken att ha samma elever som jag under arbetets gång haft textsamtal med. Sjukfrånvaro den aktuella dagen gjorde att jag fick byta ut några av dessa elever mot andra. De tre elevtyperna är dock ändå representerade i grupperna.

Grupperna fick under ca en halvtimmes tid samtala om de bägge böcker vi arbetat med under Aktion 1 och 2. Grupperna hade böckerna framför sig och även ett stort papper där ett Venn-

⁶ Se rubriken Aktion 3 – individuella textsamtal.

diagram ritats upp (Westlund, 2009). Detta var något som eleverna kände till sedan tidigare då vi vid ett tillfälle använt ett sådant på tavlan för att jämföra två olika djur klassen arbetat med.

Hela intervjun filmades med iPad på stativ. Syftet med att välja videoinspelning var att göra det möjligt att urskilja de olika elevernas yttranden vid transkriberingen, något som är svårare vid audioinspelning.

Frågan som ställdes var: *Vilka likheter och skillnader kan ni se mellan böckerna?* Begreppen likhet respektive skillnad förklarades och sedan fick eleverna fritt prata om vad de kunde se av detta. Tillsammans antecknade de stödord i Venn-diagrammets sektorer. Ett exempel från den ena gruppen kan ses i bilaga 3. För läsbarhetens skull har jag renskrivit elevernas anteckningar.

För att stötta eleverna att komma vidare ställde jag uppföljande frågor: *Vilka personer handlar det om och vad vet vi om dem? Var utspelar sig det som händer? Vad är bokens problem eller utmaning?* Samtalet hade till stor del formen av just ett samtal snarare än en intervju men det var elevernas bidrag till samtalet som stod i centrum medan mina inlägg endast syftade till att leda samtalet framåt och att hjälpa eleverna hålla fokus på uppgiften. Vid några tillfällen sammanfattade jag också det eleverna sagt och hjälpte till med hur stödorden kunde skrivas och hur enskilda ord stavades.

Bearbetning av data

Loggboksanteckningarna bearbetades genom att jag läste dem upprepade gånger och gjorde kommentarer med hjälp av ordbehandlingsprogrammet. Jag sökte sedan i materialet efter reflektioner som tydde på möjligheter respektive begränsningar i de olika undervisningsmodeller som prövats i Aktion 1 och Aktion 2.

Alla elevintervjuer, både de enskilda textsamtalen och fokusgruppintervjuerna transkriberades i sin helhet. Det som transkriberades i textsamtalen var dock endast elevernas och mitt samtal kring texten och inte elevernas högläsning av den. Syftet med textsamtalen var ju att få syn på elevernas tankar kring det lästa, inte att analysera deras tekniska läsfärdighet. I de fall då samtalet handlar om svårigheten att avkoda speciella ord eller meningar har jag dock tagit med dessa delar av högläsningen för att göra samtalet begripligt.

Jag har valt att använda ett transkriptionssystem liknande det Tengberg (2011, s.72) beskriver där jag följer den talspråkliga grammatiken och även tar med upprepningar, hummanden och avbrutet tal. När ett hummande bara står för allmän respons i betydelsen ”jag lyssnar på dig” har det dock inte tagits med utan bara om det betyder ”ja” som svar på en fråga eller instämmande i ett påstående.

För att underlätta läsbarheten använder jag *det*, *var* och *vad* snarare än *de* och *va*. Även talspråkliga bortfall av ändelser som i preteritumformerna *hoppa* och *simma* har ändrats till *hoppade* och *simmade* för att underlätta läsbarheten. Av samma anledning har jag valt att ta med punkt och stor bokstav. De transkriptionssymboler som använts kan ses i nedanstående tabell.

Tabell 6

Symbol	Betydelse
<i>kursivering</i>	Ordet uttalas med betoning.
-	Markerar avbrutet tal. Fortsättningen markeras med samma symbol i början av yttrandet.
(3 s)	Paus
,	Talaren upprepar sig eller stakar sig.
(icke-verbala handlingar)	Handlingar som intervjuaren lägger märke till under audioinspelningen/syns på videoinspelningen, som att någon pekar i texten eller visar något med sitt kroppsspråk.
(ohörbart)	Tal som inte går att uppfatta vid transkriptionen.
[syftning]	Talaren refererar till något i den lästa texten som inte framgår av excerptet.
”citat”	Talaren citerar den aktuella texten.
[...]	Del av yttrande har utelämnats.

I excerpten har jag avidentifierat eleverna och gett dem andra namn (se Elevporträtt). Jag själv, läraren, betecknas L.

Det transkriberade materialet lästes upprepade gånger. Jag gjorde därefter kommentarer i marginalen med hjälp av ordbehandlingsprogrammet och valde då att skriva i tredje person: ”Läraren efterfrågar förutsägelse. Eleven missuppfattar lärarens fråga” osv. Detta gav mig en distans till materialet och hjälpte mig att se på det som skedde i samtalen från utsidan även om jag själv varit deltagare i dem. Nästa steg var att söka i materialet efter spår av elevens användning av de olika läsförståelsestrategierna. För att ytterligare skapa distans och få andra infallsvinklar på materialet lästes detta även av en kollega på en annan skola. Hon tog rollen som kritisk vän (Wennergren & Rönnerman, 2006) och kommenterade materialet ytterligare samt hade synpunkter på mina kommentarer.

Etiska överväganden

Jag har i denna studie utgått från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer som innefattar krav på information, samtycke, konfidentialitet samt nyttjandekrav (Vetenskapsrådet, 1990).

Informationskravet handlar om att låta deltagare och uppgiftslämnare i en studie få veta syftet med studien och vilken roll de har i studiens genomförande. Min studie bygger på uppgifter inhämtade från elever, minderåriga barn. Alltså fick informationen anpassas till mottagarnas ålder och syftet med att filma lektioner och spela in textsamtal förklarades på en nivå som de kunde förstå. Jag berättade att jag var intresserad av att göra våra läslektioner ännu bättre och att jag behövde ha elevernas hjälp för att kunna lära mig mer om detta. Eleverna informerades också om att deltagandet var frivilligt, dvs. att bli filmad eller intervjuad. Eftersom eleverna är minderåriga informerades även vårdnadshavarna (bilaga 1).

Samtyckeskravet möttes genom att jag förutom att informera vårdnadshavarna även samlade in deras skriftliga samtycke (bilaga 2). Eleverna kunde välja att inte bli filmade, vilket blev aktuellt i ett par fall. Att delta i lektionerna studien bygger på var däremot inte frivilligt eftersom dessa var en del av den ordinarie undervisningen. Lösningen blev att de elever som inte ville filmas eller inte fick bli filmade placerades på ett sådant sätt i klassrummet att de inte syntes i kameran. Vid några tillfällen var det flera elever som uttryckte att de ändrat sig

och inte längre ville delta. Jag valde då att vända kameran bort från elevgruppen och enbart spela in ljud vid dessa lektioner. De elever som valdes ut för individuella textsamtal och fokusgruppintervjuer hade alla samtyckt till att delta. Jag försäkrade mig vid varje inspelningstillfälle om att eleven inte hade ändrat sig.

Det faktum att deltagarna i studien är mina egna elever medför ett etiskt dilemma som är värt att fundera över. Som lärare har jag en ledarroll och eleverna är vana vid att det är jag och andra vuxna i skolan som bestämmer. Vetenskapsrådet betonar att man noga bör väga nyttan av studien mot eventuella negativa konsekvenser för uppgiftslämnarna i de fall de står i beroendeställning till forskaren. En vägran att delta får inte heller medföra sämre behandling. I min studies upplägg kan jag inte se några negativa konsekvenser för de elever som deltog. Tvärtom kan jag se en positiv effekt för de elever som valde att delta i textsamtalen och fokusgruppintervjuerna genom att dessa elevers kunskapsutveckling uppmärksammades, vilket kan leda till ökade insatser i undervisningen. De elever som inte ville delta som uppgiftslämnare fick ändå del av samma undervisning och utveckling av densamma. Deras val att inte delta i studien fick alltså inga negativa konsekvenser. Det faktum att flera elever uttryckte att de inte längre ville bli filmade visar också att de trots sin beroendeställning känner att de vågar och har möjlighet att säga nej.

Konfidentialitetskravet innebär att enskilda deltagare i studien inte ska kunna identifieras. Skolan liksom klassens beteckning nämns inte vid namn i studien och alla elevers uttalanden har avidentifierats genom att eleverna getts fiktiva namn. Materialet var avidentifierat då min kritiske vän tog del av det för att kunna tillföra sina synpunkter på mina reflektioner. I resultatpresentationen vägs elevernas uttalanden samman i kategorier, elevtyper, vilket gör det ännu mer omöjligt att identifiera enskilda elevers bidrag.

I nyttjandekravet beskrivs hur insamlade data får användas. Att använda dessa data för kommersiella syftet eller i andra sammanhang än vetenskapliga är inte tillåtet. Mitt datamaterial har bara använts i forskningssyfte. Det filmade och audioinspelade materialet kommer att raderas så snart som uppsatsarbetet avslutats.

Min roll som lärare och forskare

Jag har studerat min egen undervisning och mina egna elever. Jag har i högsta grad haft rollen som insider och som aktiv deltagare, vilket är vanligt inom aktionsforskning. Jag ser min studie som ett exempel på *practitioner action research* vilket innebär en aktiv påverkan av praktiken och studerandet av vad som då sker. Syftet är att skapa förståelse för praktiken så att den kan utvecklas till elevernas bästa:

”Action researchers ... study social reality by acting within it and studying the effects of their actions.” (Anderson, Herr & Nihlen, 2007, s.1)

Fangen (2005) påpekar att det är en balansgång att växla mellan ett perspektiv som *insider*, deltagare i det som sker, och *outsider*, den som observerar och beskriver det skedd. Min lösning på detta problem har varit att skapa en observatörsroll genom att undervisningen videofilmades. På så sätt kunde jag vara deltagare under lektionerna och i samtalen med eleverna men också observera det som skedde genom att i efterhand se och lyssna på inspelningarna och reflektera över det jag lade märke till. Detta innebär att jag även observerat mig själv och det sätt på vilket jag påverkat deltagarna i studien.

Som klassens undervisande lärare med lång erfarenhet av läsundervisning har jag en god förförståelse för den praktik jag ingår i. Enligt Heidegger (i Fangen, 2005) utgör växlingen mellan förståelse och förförståelse den hermeneutiska cirkeln. Genom reflektion och kritisk granskning av min undervisning under en begränsad tid får jag ny förståelse för det jag redan visste något om. Løkensgard Hoel (2000) beskriver det som att forskare i egen praktik befinner sig i olika faser genom forskningsprocessen: praktikern som ställer frågor till sin praktik och vill förändra den, forskaren, tolkaren och förmedlaren av resultat. Detta innebär att man som forskande lärare tar olika tolkningspositioner som i sin tur är beroende av erfarenheter och bakgrundskunskap. Genom att skifta mellan dessa tolkningspositioner kan nya perspektiv på problemet upptäckas och ny kunskap bildas.

Studiens trovärdighet och giltighet

Aktionsforskning har ibland kritiserats för forskarens aktiva deltagande och påverkan av praktiken som undersöks. Här ställs alltså deltagande och objektivitet mot varandra. Samtidigt har den deltagande forskaren en kunskap och insikt om praktiken som studeras som en utomstående inte har tillgång till (Løkensgard Hoel, 2000). Detta är aktionsforskningens styrka.

En rad olika begrepp används för att styrka tillförlitligheten inom kvalitativa forskningsansatser. Anderson, Herr och Nihlen (2007) använder begreppen trovärdighet (*trustworthiness*) och validitet parallellt och menar att inget av begreppen helt passar i aktionsforskningssammanhang. Jag väljer att använda de fem kriterier för trovärdighet/validitet som Andersson et al. definierat: resultatvaliditet, processvaliditet, demokratisk validitet, katalytisk validitet och dialogisk validitet. För att inte föregripa resultatet av denna studie visar jag hur dessa användes i diskussionskapitlet.

Aktionsforskning genomförs i den egna praktiken, i dess specifika kontext och resultaten kan därför inte direkt överföras till andra praktiker. Därför används andra kriterier för generalisering än i naturvetenskaplig forskning. Ett sätt är att läsaren av forskningsresultaten genom att se likheter och skillnader mellan den studerade praktiken och den egna får en referens att förhålla sig till (Rönnerman, 2012). Larssons begrepp situerad generalisering (i Fejes & Thornberg, 2015, s. 272) innebär:

”Kvalitativ forskning producerar gestaltningar (tolkningar, begrepp och beskrivningar av processer eller mönster) som gör det möjligt för läsaren att identifiera en process i eller en kvalitet hos ett fenomen som han eller hon inte tidigare noterat, reflekterat över eller varit medveten om.”

Dessa gestaltningar kan sedan kännas igen och realiseras i andra situationer, när samma gestaltningar passar in i andra fall.

Resultatbeskrivning och analys

Syftet med denna studie har varit att pröva olika metoder och modeller för läsundervisning och att med denna utgångspunkt utveckla undervisningen. Jag har också undersökt hur eleverna uppfattar de lässtrategier de undervisas om och på så sätt har studien ett elevperspektiv. I detta kapitel redovisas studiens resultat. Kapitlets underrubriker motsvarar mina bägge forskningsfrågor:

- Hur kan jag utveckla användandet av olika metoder och modeller för läsundervisning och vilka möjligheter och begränsningar ser jag i dessa?
- Hur förstår och använder mina elever de läsförståelsestrategier jag undervisar om?

Den första forskningsfrågan är kopplad till Aktion 1 och 2 och besvaras genom att jag presenterar vad jag funnit vid granskningen av min loggbok, som i sin tur bygger på de videoinspelade lektionerna. Analysarbetet har skett i en reflekterande process som kan liknas vid den hermeneutiska cirkeln, där studerandet av materialet tillsammans med min förförståelse lett till nya tankar och idéer (Fejes & Thornberg, 2015).

Den andra forskningsfrågan är kopplad till Aktion 3 och besvaras genom en redogörelse för vad jag funnit i mina intervjuer, först de enskilda textsamtalen med eleverna och sedan fokusgruppintervjuerna. Där har analysen gjorts genom att jag satt in de observerade händelserna och uttalandena i ett teoretiskt sammanhang och beskrivit dem på ett djupare sätt för att försöka förstå vad de innebär. Med andra ord kan man säga att jag först gjort en tolkning av första graden då jag beskriver vad som sades och vad som hände. I nästa steg har jag genom att se på materialet med akademiska och teoretiska begrepp fördjupat analysen i en tolkning av andra graden (Fangen, 2005).

I analysarbetet har det sociokulturella perspektivet på lärande använts som en övergripande teori för att förstå vad som skett i mitt klassrum och för att tolka elevernas handlingar och uttalanden.

Möjligheter och begränsningar i de metoder och modeller som provas

Under rubriken Forskningsprocessen beskrev jag hur jag följde min undervisning med hjälp av videoinspelning och loggboksskrivande. Arbetet skedde i två faser, Aktion 1 respektive Aktion 2. Resultatet presenteras därför med hjälp av motsvarande rubriker nedan. Det som redovisas under dessa rubriker är vad jag funnit vid studerandet av min loggbok och excerpt från denna används för att illustrera resultatet⁷. Trots resultatets uppdelning i Aktion 1 och 2 är det viktigt att se att syftet inte är att göra en direkt jämförelse mellan två olika metoder. Istället handlar det om att synliggöra den process som ledde fram till ett förändrat arbetssätt. Den ena aktionen bygger på den andra och arbetet med bok 2 är en konsekvens av vad jag såg under arbetet med bok 1. För att få en struktur i resultatbeskrivningen väljer jag ändå att göra denna uppdelning. Under varje huvudrubrik ställer jag i kontrast mot varandra det jag kan se som möjlighet respektive begränsning i de olika metoder och modeller jag provat med eleverna.

⁷ Se rubriken Insamling och bearbetning av data.

Aktion 1

Under denna treveckorsperiod arbetade vi med boken *Jag är pank, sa pappa* (Cederlund & Sandgren, 2005), bok 1. Arbetet utgick från materialet En läsande klass (2014). Vi använde begreppen Spågumman och Detektiven och begreppet Reportern introducerades. Vi använde läsloggsblanketter från En läsande klass-materialet för att dokumentera arbetet. Arbetet med boken skedde gemensamt men även parvis.

Möjligheter

I En läsande klass är de olika lässtrategierna kopplade till figurerna läsfixarna (bilaga 4). Dessa illustreras med tydliga bilder på många olika ställen i materialet. Bilder på läsfixarna i A4-format fanns även uppsatta i klassrummet. Bilderna utgjorde ett stöd på så sätt att eleverna fick något att hänga upp lässtrategierna på. De blev en konkret bild för vad vi höll på med i arbetet med läsförståelse:

2015-11-02

Barnen är med på noterna när jag frågar efter läsfixarna och vet både Spågumman och Detektiven.

Under Aktion 1 gav jag eleverna en hög grad av stöttning genom att vi arbetade gemensamt med texten och de olika läsförståelsestrategierna. Då vi arbetade med Detektiven fick de under samma lektion först reda ut nya ord tillsammans med mig och sedan pröva att göra samma sak i par⁸. I denna loggboksanteckning ses exempel på hur eleverna samarbetar kring uppgiften och visar engagemang i det gemensamma arbetet:

2015-11-04

A-gruppens första lektion denna vecka (3/11) var Detektivens läslogg med nya ord från *Jag är pank, sa pappa*. (...) När jag tittar på inspelningen från A-gruppens lektion är det intressant att se aktiviteten under pararbetet. Jag hade skrivit upp ett antal ämnesspecifika ord som alla hade med båtar och fiske att göra och lät tankeparen samtala med varandra några minuter och hjälpa varandra att förklara orden. Om de redan kände till betydelsen skulle de istället sätta in ordet i en mening. På filmen syns att alla griper sig an uppgiften och även att de är intresserade av vilka ord andra par fått på sin lapp. Några par samtalar intensivt och länge, några blir snart klara och lyssnar på paren intill, några hjälper varandra att mödosamt ljuda sig igenom ordet på lappen.

Att låta eleverna arbeta intensivt med de nya orden var något som hjälpte dem till ökad förståelse, vilket blev tydligt då jag för andra gången läste bok 1 i sin helhet:

2015-11-05

Det blev bra och fokuserat lyssnande. Bilderna visades även denna gång under dokumentkameran. Efteråt frågade jag om det var någon skillnad på att lyssna denna gång och förra och svaret blev att man förstod mer nu. Detta känns ju glädjande med tanke på arbetet vi gjort med att förklara nya ord.

I arbetet med Reportern, då jag ställde frågor till texten, var många engagerade. Jag såg en hög aktivitet bland eleverna, både när det gällde att svara på frågor ”på raderna” och ”mellan raderna”.

⁸ Se rubriken Aktion 1 – arbete med bok 1.

2015-11-09

Den andra frågan om varför Snälla Farbror gav dem mat leder till intressanta funderingar kring orsak och verkan: för att de skulle kunna fiska och göra kocken glad. Verkar vara svårt att förstå att allt inte händer på samma plats.

Albin kommer på ”rätt” svar, att de skulle hjälpa honom med båten.

Albin är en av de kämpande avkodarna. I denna gemensamma läsning av texten och i diskussionen kring den hade han möjlighet att upptäcka sambandet mellan två separata händelser i boken och kunde göra en tolkning ”mellan raderna”.

En tid efter det att arbetet med böckerna avslutades såg jag återigen på inspelningarna av mina lektioner och gjorde ytterligare anteckningar i min loggbok. Det avstånd i tid som ligger mellan de inspelade lektionerna och de i efterhand gjorda anteckningarna skapade ytterligare distans till materialet och gav möjlighet att reflektera på ett mer övergripande plan. I de anteckningar som gjordes då syns också exempel på möjligheter i arbetet med bok 1:

Kommentar av 2015-10-19

Bilderna engagerar. Alla är mer eller mindre aktiva även om inte alla pratar. Svårt att sitta still för många. Fångas igen när texten läses.

Kommentar av 2015-11-02

God aktivitet då alla arbetar i par med ordförståelse.

Dessa två kommentarer styrker det jag noterat tidigare: att eleverna fångas av texten, med stöd av bilderna, och att de engageras i det elevaktiva arbetet i par.

Reflektion kring möjligheter – Aktion 1

Den stora vinsten med att använda de konkreta figurerna läsfixarna är att de på ett mycket visuellt sätt fungerar som en konkret stödstruktur för att förstå läsförståelsearbetet. När jag tidigare arbetat med läsförståelsestrategier med andra klasser har jag märkt att eleverna haft svårt att greppa de olika strategierna och att det krävdes långa förklaringar för att instruera vad jag ville att eleverna skulle göra med texten. Syftet med att använda bilder och symboler är alltså att göra lässtrategierna mer elevvänliga och konkreta. Det finns exempel från andra traditioner där även olika hattar eller handrörelser används för att konkretisera strategierna (Westlund, 2009).

Det gemensamma arbetet skapar möjligheter att djupare förstå textens innehåll. Även de elever som på egen hand kämpar med sin avkodningsförmåga kunde i det gemensamma samtalet kring texten förstå komplicerade berättargrepp. Albin i exemplet ovan klarade att se orsak och samband genom den stöttning det gemensamma samtalet kring texten gav.

Det är texten och bilderna som engagerar och som väcker intresse för att samtala om innehållet. Detta såg jag tydligt och genomgående i de reflektioner jag gjorde i min loggbok. Eleverna fångades av berättelsen och var genuint intresserade av textens karaktärer och miljöer.

Begränsningar

I det föreslagna lektionsupplägget från En läsande klass tar en genomgång ca 30 minuter. Att detta är alldeles för långt för mina elever var något som jag återkom till flera gånger i mina

loggboksanteckningar och som ledde till förändring i upplägget av lektionerna senare under arbetets gång, till viss del redan under Aktion 1 men framför allt under Aktion 2.

En reflektion kring modellens möjligheter ovan var att eleverna visade stort engagemang då de tillsammans fick arbeta i par med ordförståelse. Men det parvisa arbetet innebar också problem. Trots att orden lästs i sitt sammanhang i texten, innan eleverna fick dem på lappar, visade det sig att uppgiften var svår. När orden i slutet av lektionen gicks igenom gemensamt blev det tydligt att den stötning eleverna fick av varandra i paren inte var tillräcklig:

2015-11-04

Under genomgången av orden blir det tydligt att ytterligare stötning behövs. Flera par har inte förstått orden och ett par har inte lyckats läsa ordet korrekt utan tror att det står "åskar" istället för "öskar".

Trots samarbetet i par har alltså avkodningsförmågan inte räckt till för att eleverna ska kunna identifiera ordet. De verkar istället ha använt sina kunskaper om ords grammatiska innebörd och tolkar ett ord som slutar på -ar som ett verb, vilket är det vanliga i presens. Alltså blir det logiskt att associera till något som händer, att det åskar. Istället handlade det om att ett öskar från båten användes. Att det dessutom förekom mörka moln på det uppslag ordet var hämtat från gjorde också att eleverna associerade till åska.

Under arbetet med bok 1 introducerades läsfixaren Reportern som ska representera de frågor man som läsare ställer sig. Dessa frågor kan besvaras på olika nivåer, på raderna, mellan raderna eller bortom raderna. Nedanstående loggboksreflektion gjordes efter det att eleverna hade fått de olika frågenivåerna presenterade för sig och själva skulle pröva på att ställa frågor mellan raderna:

2015-11-05

Att ställa frågor mellan raderna, och att besvara dem, är svårt. Kanske ska förbereda nästa veckas lektion genom att formulera några frågor mellan raderna, samtala parvis och i helklass och sedan låta var och en skriva svar på frågorna?

I min loggbok ser jag fler exempel på att talet om frågenivåer verkar uppfattas som något svårt och abstrakt. De olika strategierna blandas också ihop med varandra:

2015-11-09

Jag repeterar nivåerna och säger att vi har pratat om frågor på raderna och Albin förklarar det med att det är något konstigt, när man inte förstår. Tänker han på Detektiven? (...) Jag går vidare till att prata om frågor mellan raderna. Barnen kan inte förklara vad det är utan föreslår mellanrum, fysiskt.

När jag försökte hjälpa eleverna att förstå Reportern minskade elevernas intresse och engagemang. "Det här var inte så roligt", var en elevkommentar som fälldes och som visar hur många elever tycktes uppleva det hela. Mer samtal om vad denna specifika läsfixare går ut på var alltså inte en lösning på problemet.

När jag, en tid efter det att arbetet med böckerna avslutades, återigen såg på inspelningarna av mina lektioner gjordes denna reflektion:

Kommentar av 2015-11-09

Vi repeterar Reportern och svar på raderna. Jag säger att idag ska vi jobba med svar mellan raderna. Svårt. Mellanrum diskuteras. När jag däremot ställer en konkret fråga utifrån den lästa texten är många med på noterna och har funderingar. Begreppet är alltså torrt och abstrakt och väcker inte intresse men texten i sig gör det.

Reflektion kring begränsningar – Aktion 1

Ett problem med de konkreta läsfixarna var att de blandades ihop med varandra. Detektiven upplevdes som snarlik med Reportern genom att de bägge handlar om att ställa frågor. Eleverna gjorde här ingen skillnad mellan att fråga efter ett ords betydelse, vilket ju hör till Detektivens område (att reda ut oklarheter) och Reporterns frågor, som ju handlar om att hitta information på olika nivåer i texten. När jag bad dem ställa frågor till texten var det istället frågor om ords betydelse som kom fram.

De tekniska beskrivningarna av framför allt Reporterns frågenivåer gjorde att eleverna blev osäkra. Metasamtalet kring frågorna upplevdes av eleverna som tråkigt och de förstod inte riktigt syftet med det hela. På inspelningarna syns hur jag istället fick lägga tid och kraft på att försöka behålla elevernas uppmärksamhet i klassrummet. Många elever blev passiva och engagemanget uteblev.

I det parvisa arbetet med ordförståelse såg jag tecken på hög aktivitet och engagemang. Jag bestämde mig därför för att använda tankeparen i högre grad under arbetet med bok 2 och låta eleverna bli resurser för varandra. Genom att lägga in inslag av pararbete under mina genomgångar ville jag få eleverna mer aktiva och motverka att genomgångarna upplevdes som långa. Detta pararbete behöver också följas upp, vilket blev tydligt för mig i arbetet med ordförståelsen ovan, där eleverna parvis försökte hitta ords betydelse men där avkodningen ställde till med problem.

Det visade sig alltså vara svårt för eleverna att förstå de olika frågenivåerna och att själva konstruera frågor till texten. När jag konstruerade frågorna var det däremot inga problem att få eleverna aktiva. Jag såg också att texten i sig engagerade eleverna mycket, vilket inte metasamtalet gjorde. I arbetet med bok 2 bestämde jag mig därför för att använda de färdiga läsloggsblanketterna från En läsande klass i mindre utsträckning och istället använda läsloggbok som redskap för att bearbeta texten. Syftet med detta var att lägga mindre fokus på samtal om strategierna och istället utgå från texten och dess innehåll. Samtidigt ville jag fortsätta hänvisa till de olika läsfixarna för att befästa det arbete vi redan gjort med bok 1.

Aktion 2

Under denna period arbetade vi med boken *Magnus, Lindberg och hästen Mari* (Peterson & Wikland, 1968), bok 2. Även under denna period användes begreppen Spågumman, Detektiven och Reportern. Eleverna skrev tankar och reflektioner i en läsloggbok. Under denna period arbetade eleverna också parvis i större utsträckning än i Aktion 1.

Möjligheter

I nedanstående exempel har eleverna fått göra en bildpromenad (Körning, 2016) i bok 2 precis som de gjorde då bok 1 introducerades. Bilderna visades för alla med hjälp av

dokumentkameran. Det som är intressant att notera i anteckningen är att jag först efter detta tillfälle verkar inse de möjligheter bildpromenaden innebär när det gäller ett språkutvecklande arbetssätt och att syftet inte bara är att bädda för läsningen av en ny bok:

2015-11-20

Jag går en runda och låter alla säga en sak om vad de ser på bilden. Inser när jag lyssnar och tittar att detta ger eleverna bra möjligheter att berätta och beskriva och använda sitt språk.

Även i arbetet med bok 2 användes Detektivens läslogsblankett för att bearbeta nya ord i texten. Eleverna fick arbeta i par eftersom jag sett hur de under arbetet med bok 1 blivit mycket engagerade i samarbete med varandra. Denna gång gav jag eleverna ännu mer ansvar genom att de fick läsa texten själva parvis. Syftet med att minska stöttningen var att utmana elevernas lärande i ”den närmaste utvecklingszonen”. Jag ville ge dem möjlighet att använda kunskaperna om hur man på olika sätt kan lista ut nya ords betydelse, vilket vi tränat på tillsammans i arbetet med bok 1. Exemplet nedan visar att eleverna genom samarbete blir engagerade i läsningen och att de använder varandra som resurser:

2015-11-23

Instruktion: eleverna ska arbeta med Detektiven och få ansvar för en sida per tankepar. Där ska de läsa sidan tillsammans och leta ord som är nya eller svåra att förstå/att läsa. De ska göra som Detektiven (vi repeterar snabbt strategin) och försöka prata sig fram till en betydelse. Orden och förklaringarna skrivs på Detektivens läslogg som jag kopierat upp. Varje par får en kopia av en sida ur boken, alltså olika för de olika paren. De sätter igång med arbetet med stort allvar och samarbetar kring läsningen.

Att eleverna stöttar varandra och tillsammans kommer längre än vad de skulle gjort på egen hand är tydligt även i nästa exempel. De frågor jag ställde diskuterades först i tankeparen en stund. Sedan lyftes några av parens tankar upp i det gemensamma samtalet:

2015-11-30

Tankepar används för att svara på frågan: hur har Magnus det i skolan och hur vet man det? Varför vill Magnus följa med Lindberg? Varför vill Lindberg ha med Magnus? Tycker ändå det är ganska kloka funderingar som kommer fram efter tankeparsarbetet. Jag tror på den modellen.

I de ”retroaktiva anteckningar” som gjordes i min loggbok en tid efter det avslutade arbetet med böckerna gjordes också några anteckningar som visar på möjligheterna i arbetet med bok 2. Här ses ytterligare exempel på att det gemensamma arbetet i tankepar engagerar eleverna:

Kommentar av 2015-11-30

Jag läser hela boken högt men ställer en mellan raderna fråga mitt i och låter tankeparen prata. Låter som hög aktivitet. Några får sedan berätta om sin diskussion för alla.

Reflektion kring möjligheter – Aktion 2

Under arbetet med bok 2 låg fokus på texten i sig och inte på strategierna. Elevernas samtal kring texten utifrån mina frågor innehöll intressanta tankar och reflektioner. Modellen att först låta eleverna samtala om frågorna i par och sedan gemensamt gjorde att alla blev aktiva och att eleverna stöttade varandra i sina funderingar kring texten. Eleverna fick även skriva tankar om texten i sina läsloggböcker. Samtalen och skrivandet kring texten var något som engagerade eleverna.

Även i det parvisa arbetet med ordförståelse blev eleverna resurser för varandra. Eleverna turades om att läsa texten för varandra och klarade på så sätt mer än de skulle gjort på egen hand. I vissa fall var dock denna stöttning inte tillräcklig, vilket tas upp under Begränsningar nedan.

Begränsningar

I min följande loggboksanteckning ser man att även om tanken med läslogg-boken var att elevernas egna tankar skulle komma fram är det lätt att ge så mycket stöttning att den blir styrande. Detta är i början av arbetet med bok 2 och eleverna har fått se på bilderna och har fått beskriva vad de ser på dem. Vi har också samtalat om vad boken kan tänkas handla om:

2015-11-12

Sedan tar vi fram läsloggarna och instruktionen är att man ska skriva om vad man tror boken handlar om. Jag lyfter fram Brittas idé igen och betonar att detta inte är "rätt svar" utan en tanke bland många. Britta beskriver långt och utförligt. Jag sammanfattar med "boken handlar om en pojke som hittar sin mamma" för att betona att man inte behöver skriva så långt. Man ska själv tänka efter vad boken handlar om och skriva och rita. "Jag tror att boken handlar om..." är förslag på början.

Konsekvensen av denna stöttning blev att flera elever följde det exempel som gavs och skrev i stort sett identiska förutsägelser om vad boken kunde tänkas handla om.

I nästa anteckning ser jag också exempel på hur jag som lärare blev alltför styrande och verkade ha min agenda klar för mig. Jag hade uppenbarligen redan bestämt mig för vad samtalet skulle handla om och lät det inte ta några oväntade vändningar:

2015-11-16

Vi pratade också lite om miljö och tid och kom fram till att det var Göteborg och förr i tiden. Många kopplingar till andra göteborgsfenomen som Gustav Adolf-statyn och Poseidon. Man hör att jag är lite otålig och verkar tycka att detta är ett sidospår när det ju faktiskt är exempel på läsning "bortom raderna"!

Jag visade tidigare på möjligheter i det elevaktiva pararbete med ordförståelse som användes i arbetet med bok 2. Eleverna fick i par ansvar för en sida var ur boken och uppgiften var att tillsammans läsa sidan och leta efter ord som var svåra att läsa eller nya för eleverna. De skulle sedan gemensamt försöka diskutera sig fram till ordens betydelse genom att använda de strategier vi tidigare tränat på gemensamt under arbetet med bok 1. Här visade det sig att ett hinder var att överhuvudtaget identifiera ett ord som nytt eller svårt:

2015-11-23

Det är intressant att se att avkodningen är det som verkar ställa till med störst bekymmer, alltså att felläsning eller feltolkning av orden gör att betydelsen störs. Till exempel läser några elever "kilade" som "chillade", vilket de inte har några problem att förstå! Ordets verkliga betydelse är däremot obekant. Just detta exempel tar jag upp vid återsamlingen.

Precis som i ordförståelsearbetet med bok 1, då eleverna fick lappar med ord som de tillsammans skulle förklara, var det avkodningen av orden som ställde till med problem. Elevernas misstag upptäcktes tack vare att lektionen avslutades med en gemensam återsamling då varje par fick berätta om de ord de hittat och hur de kunde förklara dem. Detta visar på behovet av uppföljning även då eleverna arbetat med stöd av varandra.

Att låta eleverna samtala med varandra parvis ledde till ökad elevaktivitet och gjorde att fler funderingar kom fram. Exemplet nedan visar dock att det dels krävs mycket stöttning rent praktiskt kring hur man gör och även att det har betydelse hur eleverna fungerar med varandra socialt:

2015-12-01

Några pratar entusiastiskt men några ser lite besvärade ut och samtalet dör snabbt ut. Jag gör klart hur jag vill att samtalet ska gå till rent praktiskt. Att man vänder sig mot varandra och sedan vänder sig framåt när man pratat klart för att signalera att man är klar.

Även nästa exempel visar hur viktigt det är att eleverna känner sig trygga med varandra när de ska dela med sig av sina tankar och reflektioner. Det visar också att jag som lärare kan påverka upplevelsen av trygghet genom att betona vikten av ett gott klimat i gruppen:

2015-12-08

Både A- och B-gruppen fick läsa upp sina loggboksanteckningar om de ville. Vi pratade om hur viktigt det är att respektera varandras tankar och att inte kommentera osv. I A-gruppen tror jag att jag sa det innan vi började och i B-gruppen kom jag på det efter ett tag. Vet inte om det berodde på det eller på grupsammansättningen, men i A-gruppen var det betydligt fler som ville läsa upp. I B-gruppen var det först bara tre av alla men efter förtydligandet att man inte fick kommentera osv var det fler och fler.

Reflektion kring begränsningar – Aktion 2

Syftet med förändringarna i Aktion 2 jämfört med Aktion 1 var att låta texten stå mer i fokus och låta elevernas tankar kring den komma fram. Ett hinder för detta visade sig vara att få eleverna att känna sig trygga nog att våga uttrycka egna tankar och reflektioner. Det sociala samspelet i gruppen har stor betydelse och påverkar elevernas vilja att bidra till samtalet. Här har jag som lärare ett stort ansvar i att skapa ett tillåtande klimat.

Jag ville i Aktion 2 utmana elevernas lärande genom att låta dem arbeta i par i större utsträckning. Det blev dock tydligt att stöttning i form av uppföljning och gemensamt samtal kring texten är nödvändigt för att eleverna ska kunna förstå den. Att ge lagom mycket stöttning är en balansgång. Å ena sidan kan för lite stöttning göra att eleverna lämnas ensamma i sin tolkning av texten, om än i samarbete med en annan elev. Å andra sidan kan svårigheten att släppa stöttningen och lita på elevernas förmåga göra att jag som lärare kan styra elevernas idéer om texten. Då blir stöttningen snarare lotsning (Fahlén, 2002 i Tjernberg, 2013).

Hur eleverna förstår och använder lässtrategier

Parallellt med Aktion 1 och 2 iscensatte jag en tredje aktion. Denna bestod i kontinuerliga textsamtal med sex olika elever⁹. Textsamtalen innehöll dels elevens högläsning av den egenvalda bok de för tillfället höll på att läsa och dels samtal kring texten. Samtalen spelades in och studerades i syfte att kunna besvara min andra forskningsfråga: Hur förstår och använder eleverna de lässtrategier jag undervisar om?

⁹ Se rubriken Aktion 3 - individuella textsamtal.

Aktion 3

De inspelade textsamtalen transkriberades och studerades noga¹⁰. I resultatframställningen i följande avsnitt presenteras resultatet enligt vad som framgår av tabellen nedan. De tre olika lässtrategier jag undervisat om, representerade av Spågumman, Detektiven samt Reportern, har fått varsin rubrik och ställs där i relation till de tre olika elevtyper jag beskrivit under rubriken Elevporträtt.

Tabell 7

Lässtrategi	Elevtyp
1. Spågumman	a. Den kämpande avkodaren b. Bokslukaren c. Den flerspråkige eleven
2. Detektiven	a. Den kämpande avkodaren b. Bokslukaren c. Den flerspråkige eleven
3. Reportern	a. Den kämpande avkodaren b. Bokslukaren c. Den flerspråkige eleven

Excerpt från textsamtalen används för att exemplifiera det jag hittat av elevens användning av strategin. I excerpten är eleverna avidentifierade och har fått andra namn enligt vad som beskrevs under rubriken Elevporträtt. Den intervjuande läraren, alltså jag själv, betecknas L.

I anslutning till redogörelsen för vad eleverna säger gör jag också en reflektion där jag genom att koppla elevernas uttalanden till teoretiska begrepp från läsforskningen försöker förstå vad de betyder. Detta innebär en tolkning av andra graden (Fangen, 2005).

Spågumman – att ha tankar om vad som kommer att hända

Denna strategi handlar om att göra förutsägelser både före, under och efter läsningen. Före läsningen innebär det att ha tankar om vilken sorts text det är som ska läsas och vad man kan förvänta sig av den. Under läsningen handlar förutsägelserna om vad som kan tänkas hända närmast i texten. Även efter avslutad läsning gör man förutsägelser om hur berättelsen skulle kunna fortsätta. Alla dessa förutsägelser gör läsaren utifrån sina egna erfarenheter och tidigare kunskaper om textens innehåll. Jag väljer därför att under denna rubrik även ta med spår av identifikation med texten, alltså kopplingar till egna erfarenheter.

Den kämpande avkodaren

Här läser Anna en bok om en flicka som ska hälsa på sin mormor och morfar men som av någon anledning inte vill åka. De vuxna försöker då locka henne med en överraskning som de säger sig ha. Efter läsningen försöker jag få Anna att komma med en förutsägelse om fortsättningen:

¹⁰ Se rubriken Insamling och bearbetning av data.

- L: Ja. Jag undrar ju, jag blir väldigt nyfiken när jag läser detta, och det står det ju att Elin är också, vad kan det vara för överraskning som mormor och morfar har? Har du fått veta det än eller?
- Anna: Nej.
- L: Vad tror du?
- Anna: Hmmm vet inte.
- L: Tror du att det finns någon överraskning? ... Eller är det bara mamman som hittar på?
- Anna: Vet inte.
- L: Du vet inte.
- Anna: Nej.
- L: Har du varit med om det någon gång, att vuxna försöker att locka med någonting, säga så här, men det blir jätteroligt-
- Anna: -ja.
- L: Jaha. Vad kan det vara för någonting då?
- Anna: Mm vet inte. Vet inte.
- L: Nej. Men du känner igen det litegrand?
- Anna: Mm.
- L: Ja. Jag undrar vad det är för någonting den här gången då? Som mormor och morfar har hittat på?
- Anna: Eller så har dom faktiskt någonting.
- L: Ja. Vad skulle det kunna vara då?
- Anna: Jag vet inte.
- L: Näe. Då blir det spännande att få veta det när du läser vidare.
- Anna: Mm.
- (Läsning ur *Sam och Sigge*, 2015-11-04)

Anna svarar först ”Vet inte” på mina frågor och gör inga förutsägelser spontant. Jag försöker få henne att koppla situationen till egna erfarenheter och först verkar det som att hon får en tanke om något hon själv varit med om. Vad det är Anna tänker på får vi aldrig veta. Till slut uttrycker hon en fundering om innehållet i texten: ”Eller så har dom faktiskt nånting”. När jag följer upp detta uttalande genom att fråga vad det skulle kunna vara blir Anna återigen sluten och svarar ”Jag vet inte”.

Anna är en av de kämpande avkodarna. Hennes svårigheter att göra en egen förutsägelse om fortsättningen kan hänga ihop med det faktum att hennes uppmärksamhet är så inriktad på att avkoda att hon inte samtidigt kan tänka kring textens innehåll (Lundberg & Herrlin, 2008). Andra förklaringar till hennes ovilja att göra en förutsägelse kan vara situationen i sig, det faktum att hon blir intervjuad och inspelad. Som *insider* (Fangen, 2005) har jag kunskap om att detta är en elev som även i andra situationer har svårt att uttrycka sina tankar muntligt.

I ett av samtalen med Anton läser han en bok om några barn som är på tipspromenad. Boken är rikt illustrerad. Det som syns på den aktuella sidan är ett träd där det hänger en bild av en domherre och frågan barnen ska svara på gäller vad fågeln heter.

- L: Vad trodde dom att det var för en fågel?
- Anton: Domherre.
- L: Ja.
- Anton: Som är röd på bröstet. Här.
- L: Mm. Var dom, säkra på att det var en domherre?
- Anton: Mmnej.

L: Nej, varför inte?
Anton: Mm för så ser dom inte ut.
(Läsning ur *Vilse i skogen*, 2015-11-12)

Efter läsningen frågar jag Anton vad bokens karaktärer trodde om bilden av fågeln. Det är dock tydligt att han utgår från sina egna kunskaper om fåglar. Frågan jag ställer gäller ju om barnen i boken var säkra på vilken fågel det var men Anton svarar utifrån sin egen kunskap om fåglar och drar av bokens illustration slutsatsen att det inte rör sig om en domherre för ”så ser dom inte ut”. Han utgår från sig själv på ett konkret sätt och verkar inte kunna ta bokens karaktärens perspektiv. Utifrån ett sådant perspektiv skulle svaret snarare varit att barnen inte visste hur en domherre ser ut.

Förmågan att koppla till egna erfarenheter, vilket är nödvändigt för att kunna göra förutsägelser, förklaras med hjälp av schemateorin (Gibbons, 2006; Keene & Zimmerman, 2003). Den schematiska nivån av läsning innebär att läsaren aktiverar sitt långtidsminne och tar fram kunskaper om det texten handlar om. Svårigheter att läsa på schematisk nivå kan bero på antingen bristande bakgrundkunskaper eller svårigheter att aktivera bakgrundkunskaperna. Lösningen på det senare, menar Keene och Zimmerman, är att träna elever i att stanna upp och fråga sig vad de redan känner till om det texten handlar om. Den kämpande avkodaren Anton kopplar visserligen texten till egna erfarenheter i exemplet med domherren. Kopplingen görs dock på ett konkret sätt utifrån egna kunskaper om fåglar och inte på ett djupare sätt genom att leva sig in i textkaraktärernas värld.

Bokslukaren

I samtalet nedan läser Britta en Lasse-Maja-bok. Dessa böcker tillhör deckar-genren och Britta har läst flera böcker ur samma serie förut. Här gör hon spontant en förutsägelse utan att frågan ställts av mig:

L: Hur är det med den här då, har det hänt någonting än, har det försvunnit någonting eller så?
Britta: Jag tror jag vet vem det är som har, som är tjuven.
L: Ahh, och vad är det som har försvunnit?
Britta: Eh, det har jag inte kommit till.
L: Nej.
Britta: Men jag tror jag vet att det kommer bli... att hon blir tjuven.
[...]
L: Vad tror du kommer att försvinna då?
Britta: Ehm. Guld. För att det är ett guldmysterie.
L: Ja. Det kanske inte är så svårt att gissa det.
Britta: Mnej.
L: Nä. Och varför tror du att det är just hon som ska... stjäla det då?
Britta: För att det var hon som lastade in det i... banken.
L: Mm.
Britta: Och, det kanske bara var grus i, som var tungt.
L: Ja.
Britta: Istället så tar dom det guld som är därinne istället.
L: Mhm. Och det var hon som skötte den där lastningen av-
Britta: Mm.
L: -lådorna och så eller?

Britta: Och så frågade han om hjälp och då sa hon ”nej tack det går bra”.
L: Och det tyckte du var misstänkt?
Britta: Mm.
(Läsning ur *Guldmysteriet*, 2015-11-12)

Britta har läst flera böcker i serien och vet att det alltid är något som försvinner. Att det är guld som ska försvinna är ganska lätt att räkna ut eftersom boken heter Guldmysteriet. Britta gör dessutom förutsägelsen att det är en speciell karaktär som kommer att vara guldtjuven. Detta baserar hon på en situation beskriven i boken där guldets lastas in i banken. Britta uppfattar det misstänkta i att karaktären tackar nej till hjälp med lastningen och tolkar det som en ledtråd till att det är hon som är den tilltänkta tjuven, vilket det också är. Detta resonemang för Britta helt självständigt. På en direkt fråga från mig om denna strategi är något hon tillägnat sig genom undervisningen svarar Britta:

L: Är det någonting som du har gjort länge eller har du börjat göra det nu när vi har jobbat med Spågumman?
Britta: Äh... äh jag vet faktiskt inte. Lite nu och lite förut.
L: Mm.
Britta: Fast jag har inte läst typ när jag var, när jag gick i nollan eller ettan och så, men bara lite i ettan.
L: Mm. Var det då du började läsa Lasse-Maja?
Britta: Mm.
L: Ja. Var det likadant då att du brukade tänka på, undrar vem det är som har gjort det?
Britta: Mm ja faktiskt lite bara.
(Läsning ur *Guldmysteriet*, 2015-11-12)

Resonemanget kan tolkas som att Britta upptäckt strategin på egen hand tidigare men att den nu används i större utsträckning. Hon är själv osäker på om det är undervisningen som lett till detta: ”Äh, jag vet faktiskt inte. Lite nu och lite förut.” Enligt Britta var det i årskurs 1 som läsningen av Lasse-Maja-böcker startade. En förklaring till användningen av strategin är att Britta lärt sig tänka i termer av förutsägelser genom att läsa många deckare.

Hos Bokslukaren sker avkodningen automatiskt. En elev som nått denna nivå behöver inte koncentrera sig på att identifiera de enskilda orden utan kan fokusera på textens innebörd. Lundberg och Herrlin (2008, s.14) uttrycker det som att ”flytet bildar bron mellan ordavkodningen och förståelsen”. Den som inte läser flytande utan måste koncentrera sig på de enskilda ordens avkodning hindras alltså från att fokusera på förståelsen av texten.

Den flerspråkige läsaren

I nästa exempel läser Firoz en text där karaktären Max själv gör en förutsägelse om hur framtiden kommer att se ut. Det handlar om vilken mat Max tycker bäst om. Han planerar att äta denna mat så ofta som möjligt i sitt vuxna liv:

L: Du... det som stod här: ”När han blir stor ska han äta det varje dag, tror han”.
Firoz: Mm.
L: Vad tror du? Tror du att det stämmer?
Firoz: Mm. Eh nej!
L: Varför inte?
Firoz: För han sa ”tror”.
L: Ja.

Firoz: Och då äter han det kanske alltid eller inte.
L: Så om det står tror så vet man inte säkert?
Firoz: Ja.
(Läsning ur *Mini och den magiska stenen*, 2015-11-04)

Här tolkas ord i texten mycket bokstavligt. Firoz har uppfattningen att ordet ”tror” markerar osäkerhet. Därför är det osannolikt att karaktären Max kommer att äta sin favoritmat varje dag i framtiden.

Sammanfattningsvis visar exemplen att samtliga elevtyper i samarbete med mig har förmåga att göra förutsägelser om vad som ska hända eller kan göra kopplingar till egna erfarenheter. Det är dock bara Bokslukaren som visar exempel på att göra förutsägelser spontant. Bokslukaren säger sig också ha erfarenhet av att göra förutsägelser även innan undervisningen tog sin början. Hos Den kämpande avkodaren ses exempel på att texten tolkas utifrån egna erfarenheter på ett ytligt sätt snarare än att man tar bokens karaktärers perspektiv. Hos Den flerspråkige eleven ses exempel på att ord i texten tolkas på ett konkret sätt.

Detektiven – att veta vad man gör när man inte förstår

Denna lässtrategi handlar om att övervaka sin förståelse och att reagera vid oklarheter i läsningen. Det kan gälla såväl felläsningar av ord som förståelse för vad ord betyder. Det kan också handla om förståelse för grammatiska strukturer. Min undervisning har innehållit olika strategier för vad man gör då man inte förstår, till exempel att läsa om ordet för att kontrollera avkodningen, läsa om hela meningen för att sätta ordet i ett sammanhang, använda bilden samt läsa vidare för att se om en förklaring ges senare i texten.

De flesta av mina textsamtal med eleverna innehöll frågan ”*Var det något du inte förstod?*” eller ”*Var det något ord som var svårt?*” följt av ”*Vad brukar du göra då?*”. På så sätt gavs eleverna möjlighet att beskriva sin användning av strategin.

Den kämpande avkodaren

Vid samtalen med Anna handlar svaren framför allt om svårigheter att läsa av orden, att avkoda:

L: Innan du fortsätter: fanns det några ord på den sidan som du tyckte var svåra att förstå, eller svåra att läsa? Det var det där första?
Anna: Dom två.
L: Dom två, ok. Hur gör du då, då, när du kommer till ett svårt ord-
Anna: -jag delar på ordet.
L: Ja.
Anna: Sen sätter jag ihop dom.
(Läsning ur *Sam och Sigge*, 2015-11-04)

I frågan som ställs av mig efterfrågas faktiskt två olika saker, dels vad Anna gör när ett ord är *svårt att läsa*, alltså där avkodningen blir ett problem, och dels vad hon gör när ett ord är *svårt att förstå*, vilket ju handlar om ordförståelse. Det svar Anna ger handlar om hur hon löser svårigheter att avkoda. Strategin att dela upp längre ord i stavelser är något som eleverna undervisats om och Anna visar alltså prov på att ha tagit till sig denna undervisning.

I följande exempel demonstreras hur Anton är beroende av att höra orden högt för att vara säker på att de läses korrekt:

L: Vad gör du då, när du inte riktigt kan läsa ordet direkt?
 Anton: Då så testar jag med... mm jag säger det en gång till, och så flera gånger till så jag, eh hittar på ordet, och så... så kör jag igen.
 L: Så du säger det så att du hör det?
 Anton: Mm.
 L: Är det lättare när du hör det?
 Anton: Mm.
 L: Har du något annat knep när du kommer till ett, besvärligt ord?
 Anton: Mm, jag frågar dig.
 L: Ja.
 Anton: Och så... säger jag det ordet som jag tror, och så låter det som det riktiga och då, kom det rätt.
 L: Mm. Så du lyssnar mycket på hur det låter?
 Anton: Mm.
 (Läsning ur *Vilse i skogen*, 2015-11-12)

I exemplet förklarar Anton hur han prövar sig fram och lyssnar för att höra vilket ord det är som läses: "så säger jag det ordet som jag tror, och så låter det som det riktiga och då, kom det rätt." Här är alltså det auditiva stödet viktigt för att Anton ska vara säker på att ordet avkodats korrekt. Att fråga läraren är också en strategi som han nämner då orden blir besvärliga att läsa.

Att inte känna till uttalsregler för ljudstridig stavning är något som försvårar avkodningen och hindrar förståelsen för Den kämpande avkodaren:

L: Vad står det där? "Att han inte..."
 Anton: Ken...ser? Eller ken...er. (2 s)
 L: Det var svårt, va?
 Anton: Mm.
 L: Ja. Om jag berättar då att "k" i början, kan låta "tj".
 Anton: Tj-änner, känner?
 L: Ja!
 (Läsning ur *Vilse i skogen*, 2015-11-12)

När Anton får stöttning genom undervisning om hur bokstäver kan uttalas på olika sätt lyckas han identifiera det aktuella ordet.

Bokslukaren

I samtalen med Bianca är avkodningssvårigheterna inte framträdande. Problemet med att förstå och reda ut oklarheter i texten handlar istället om att på olika sätt resonera sig fram till ledtrådar till främmande ords betydelse. I nedanstående exempel läser Bianca en bok som utspelar sig i juletider. Det ställe som diskuteras handlar om människor som är i ett köpcentrum för att handla julklappar:

Bianca: "Jäktade".
 L: Och det var svårt att förstå?
 Bianca: Mm.
 L: Hur brukar du göra när du inte riktigt, vet vad det står?
 Bianca: Jag brukar läsa vidare.
 L: Mm.
 Bianca: Eller så tänker jag efter lite, vad det kan vara.
 L: Hur gjorde du just nu då?

Bianca: Ähm, jag läste vidare, att ”jääktade folk omkring”, och då kändes det så aha, så det betyder att dom *går* omkring.

L: Ja.

Bianca: Det är jättemånga personer som går omkring så.

L: Ja just det. Så du tänker att det är ett annat ord för att gå?

Bianca: Mm.

L: Mm. Just det. Och om du tänker... på vilket sätt tror du att de går då, dom är ju och handlar julklappar va?

Bianca: Mm jag tror typ...

L: Går dom på ett lugnt sätt-

Bianca: Tror dom går typ-

L: -eller stressigt?

Bianca: -på ett stressigt sätt för det är ju snart julafton. Så det är ju ganska, det är ju ganska bråttom att köpa presenter.

(Läsning ur *Julia, julälvan*, 2015-11-04)

Här väljer Bianca strategin att läsa vidare och sätter på så sätt in ordet ”jåktade” i ett sammanhang. Hon kommer då på egen hand fram till att ordet är en sorts synonym till att gå. På vilket sätt man rör sig när man jäktar behöver dock Bianca min stöttning för att förstå. Denna stöttning ges i form av olika alternativ som hon väljer bland. Går människorna på ett lugnt eller stressigt sätt, undrar jag. Bianca drar då slutsatsen att de går på ett stressigt sätt eftersom det snart är jul. Här använder alltså Bianca sina egna erfarenheter av hur det brukar vara vid den tiden på året.

Bokslukaren säger sig föredra att läsa tyst och blir vid högläsning mycket medveten om sin läsning, något som faktiskt visar sig störa läsförståelsen:

L: Vad stod det egentligen att hon gjorde?

Britta: Det hann jag inte, jag koncentrerade mig bara på dig!

L: Aha! Så du koncentrerar dig på att läsa rätt nu?

Britta: Ja.

L: Och du tänker inte på vad du läser?

Britta: Typ, lite bara.

(Läsning ur *Guldmysteriet*, 2015-11-12)

Det Britta uttrycker är en medvetenhet om att man kan läsa rätt eller läsa fel och att det alltså finns olika kvaliteter i högläsningen. Min roll verkar Britta uppfatta som bedömarens, att jag lyssnar till eleverna med målet att godkänna eller inte godkänna läsningens kvalitet.

Den flerspråkige eleven

I detta exempel läser Farhad ur boken om Bror Groda och Bror Padda. Bror Padda har inte stigit upp ur sin vinterdvala ännu. Utanför står Bror Groda och uppmuntrar honom att komma ut och möta våren.

L: Var var Bror Padda någonstans då?

Farhad: I sängen.

L: Ja.

Farhad: Och han, han var krupen såhär i sängen (visar).

L: Mm. Så låg han. Just det. Låg han, ovanpå eller?

Farhad: Nja, ja.

L: Ovanpå sängen förstås, ja. Men låg han ovanpå täcket också?

Farhad: Nej, under täcket.
 L: Under täcket. Hur vet man det då, om inte man hade sett den här bilden?
 Farhad: ”Kryp”, för titta, ”Padda nerkrupen”.
 L: Just det. Och det betyder?
 Farhad: Att han är nerkrupen såhär, någonting.
 (Läsning ur *Bror Groda och Bror Padda*, 2015-11-12)

I detta exempel tar Farhad hjälp av kunskap om ords släktskap och grammatiska egenskaper. ”Nerkrupen” associeras till att krypa ner och därmed kan han förstå att Bror Padda låg under täcket i sin säng. Ordet tolkas också som att paddan kröp ihop med kroppen, vilket Farhad visar för mig med sin egen kropp. Som syns i excerptet fanns det i den aktuella boken också en bild av paddan vilket naturligtvis hjälpte till då Farhad tolkade texten. Det intressanta är ändå att se hur han resonerar kring själva ordet ”nerkrupen”.

Mitt ordval i frågan ”Låg han ovanpå, eller?” tolkas bokstavligt som att frågan gäller om paddan låg ovanpå eller under sängen. Det idiomatiska uttrycket att ”ligga ovanpå” i betydelsen ovanpå sängkläder i motsats till att ligga under täcket är inte känt av Farhad.

Det tydligaste exemplet på hur undervisningen kan tolkas bokstavligt och missuppfattas är det nedan. Här har Den flerspråkige eleven Firoz tydligt uppfattat att när det dyker upp ord som är svåra att läsa eller svåra att förstå så kan man prova att läsa om. Vad det är som ska läsas om är däremot oklart:

L: Ja. Eh... jag undrar, hur brukar du göra, om det är så att det är någonting som inte du kan läsa eller du inte förstår riktigt, hur brukar du göra då?
 Firoz: Jag går bak igen och läser det fo... jag, vad heter det, ja just det, jag går bak och läser igen.
 L: Mm. Hur vet du att man ska göra det?
 Firoz: För du har sagt det.
 L: För jag har sagt det. Mm. Har du testat det?
 Firoz: Ja.
 L: Mm. Brukar det funka då?
 Firoz: Ja.
 L: Kommer du ihåg när du gjorde det senast?
 Firoz: Ja. Det var igår (ohörbart).
 L: Det gjorde du? Kommer du ihåg vilket ord det var då?
 Firoz: Det var den.
 L: Tomater? Ja. Och då läste du det, gick tillbaka en gång till och läste det en gång till då?
 Firoz: Ja jag gick här igen och så gick jag där, igen.
 L: Hur menar du nu?
 Firoz: Jag...
 L: När du kom till det ordet, som var svårt...
 Firoz: Ja.
 L: Ja, vad sa du att du gjorde då?
 Firoz: Jag gick bak igen här och sen läste jag ända hit.
 L: Ja du läste ända från början, alltså, från den första sidan igen?
 Firoz: Ja
 L: Men, blev det lättare att läsa det ordet då?
 Firoz: Ja.
 (Läsning ur *Mini och den magiska stenen*, 2015-11-04)

Firoz tolkar alltså "läsa om" som att han ska börja från början i boken när han inte riktigt förstår ett ord. När Firoz stöter på ordet "tomater" går han tillbaka till bokens första sida och läser ända tills han kommer fram till det aktuella ordet igen. Hur ordet "tomater" då plötsligt blir lättare att läsa är ingenting Firoz riktigt kan förklara. Här ses alltså ett exempel på hur bokstavligt instruktionerna för läsfixaren Detektiven kan tolkas och användas.

I mina exempel blir det tydligt att förståelsen sker på de olika nivåer som Keene och Zimmerman (2003) definierar. Den kämpande avkodarens läsning befinner sig ofta på den grafo-fonemiska nivån där bokstäverna och de ljud som är förknippade med dem ger information till läsaren. Där blir strategin att dela upp ord i stavelser och sedan sätta samman dem igen, som Anna gör, en hjälp att förstå ordet. Antons strategi, att lyssna efter vilket ord det är han läser, kan hänföras till den lexikala eller ortografiska nivån. Bokslukaren Bianca använder snarare en schematisk nivå då hon associerar "jäktade" till något stressigt eftersom hon har erfarenheter av att julen är en stressig tid på året. I exemplen med Firoz ser jag en svårighet på den pragmatiska nivån. Här har syftet med omläsningen gått förlorat och det handlar bara om att göra som fröken sagt utan förståelse för syftet med omläsningen. I exemplet med Farhad använder han det semantiska systemet i sitt provande av ords släktskap då han jämför det nya ordet "nerkrupen" med "krypa" som han känner till sedan tidigare. Lösningen i att hjälpa eleverna i deras problem med läsningen, menar Keene och Zimmerman, består i att identifiera på vilken nivå problemen uppstår och att anpassa undervisningen efter detta.

Sammanfattningsvis ser jag många exempel på att eleverna har tagit till sig min undervisning om att man ska stanna upp och läsa om ord när förståelsen sviktar. Hur denna omläsning ska gå till och vad det är man ska läsa om och varför visar sig däremot inte ha uppfattats på samma sätt av alla. Framför allt Den flerspråkige eleven har uppfattat strategin på ett sätt som snarast är mekanisk och som inte leder till ökad förståelse. Detta tyder på att eleven inte alls förstått vad som var syftet med strategin utan bara uppfattat att det är något som ska göras.

Säker avkodning verkar vara grundläggande för att förstå ord som läses på egen hand. När avkodningen blivit säkrare kan eleverna använda sina kunskaper om grammatiska strukturer och sina egna erfarenheter för att försöka tolka okända ord.

Reportern – att ställa frågor till texten

Denna läsfixare var den som introducerades för eleverna under studiens gång, som något nytt. Det undervisningen behandlade var att ställa frågor till texten på olika nivåer: "på raderna", vilket innebär att svaret går att hitta på ett visst ställe i texten; "mellan raderna", vilket innebär att läsaren får leta efter ledtrådar på olika ställen i texten samt använda sin egen förförståelse för att dra slutsatser om svaret; samt "bortom raderna", vilket innebär att läsaren använder kopplingar till egna erfarenheter eller åsikter för att svara på frågorna. I de inspelade textsamtalen är det jag som lärare som står för frågorna och eleven för svaren, utifrån den lästa texten. Frågorna som ställs handlar ofta om karaktärerna och deras egenskaper.

Den kämpande avkodaren

I detta samtal läser Anton vidare i boken om barnen som är på tipspromenad. Barnen, som är i lågstadieåldern, har fått sällskap av en äldre elev som har en ganska aggressiv framtoning:

L: Vet du någonting om den här Olle, vad det är för en person?
Anton: Mm.
L: Ja. Hurdan är han?
Anton: Eh, han är en, en sån här, i sexan.
L: Mm.
Anton: Eh, han finns med här också.
L: Ja. Vad vet man om honom då?
Anton: Mm, att, han är alltid arg och sånt.
L: Ok. Hur vet du att han allt, att han är arg?
Anton: Det ser man på här och skolfotot.
L: Så man ser det på bilden?
Anton: Mm. Och med ord.
[...]
L: Hm. Var det någonting där som gjorde att man förstod att han var arg?
Anton: Ja.
L: Vad då?
Anton: Mycket asså, eh, det här: ”Herman kom hit och hjälp mig”.
L: Att han sa det lite argt?
Anton: Mm. Och det här ”dumma fågel”.
L: Ja just det. ”Fula fågel” sa han till och med.
Anton: Ja.
L: Ja, just det.
(Läsning ur *Vilse i skogen*, 2015-11-12)

Anton utgår inledningsvis från en bild för att göra tolkningen att karaktären är arg men säger också att man kan förstå det ”med ord”. Han ger sedan flera exempel från texten på vilka ord som används för att signalera karaktärens sinnesstämning.

I följande exempel läser Anna ett uttryck som kan tolkas på olika sätt:

L: Vad tror du att det kan betyda: ”Det har börjat växa hår på saker därinne [kylskåpet]”?
Anna: Hmmm, vet inte.
L: Menade hon det på riktigt, att det växte hår på sakerna i kylan?
Anna: Nej. Det växer inte hår i kylan.
L: Nej. Så vad kan hon ha menat då?
Anna: Hmmm, att, nåt har blivit dåligt eller-
L: Just det.
Anna: -så.
L: Gammalt.
(Läsning ur *Huset vid Fågelbro*, 2015-11-19)

Anna svarar först ”vet inte” på frågan om vad uttrycket ”växa hår på saker” kan betyda. När jag upprepar meningen och ställer frågan om vad som egentligen menas med uttrycket börjar hon dra slutsatser utifrån sina egna erfarenheter: ”Det växer inte hår i kylan”. I nästa steg klarar Anna att förstå den överförda betydelsen, att något stått så länge att det börjat växa hår på det, och förstår att det ska betyda att maten är dålig. Anna klarar att göra denna tolkning tack vare den gemensamma läsningen och det påföljande samtalet.

Keene och Zimmerman (2003) definierar läsförståelse som något interaktivt, något som sker i samspelet med eleven och den undervisande läraren. I exemplen ovan med Anna ser man hur

textsamtalet blir en undervisningssituation. Den stöttning hon får i mötet med texten leder till ökad förståelse för idiomatiska eller smått ironiska uttryck som ”växa hår på saker”.

Bokslukaren

I samtalen med Bianca finns ett exempel på ett lite längre resonemang kring karaktären Krille i boken *Megakillen*:

- L: Hurdan är Krille? Om man beskriver honom.
Bianca: Krille är elak, han snor saker och han, han tar alltid saker från folk. Och han har en sak, ehm, ”Krille snor, inte ger”.
L: Han säger det själv?
Bianca: Ehm ”Krille ger inte bort, Krille tar”.
(Läsning ur *Megakillen – den stora hemligheten*, 2015-11-19)

Bianca fortsätter med att återge hur huvudpersonen *Megakillen* kommer att hämnas på den elaka Krille genom att måla en massa hårda saker svarta och lura honom att tro att det är lakrits. Eftersom Krille både älskar lakrits och har för vana att ta andras saker är *Megakillen* säker på att Krille kommer att nappa på betet och sätta tänderna i ”godiset”.

- L: Är det ett bra sätt tycker du?
Bianca: Nej. För det är ju elakt och att tänderna, man kan ju, man kan ju nästan inte äta något då.
L: Nej.
Bianca: Så då är man jätteelak, och så får man smaka på färg.
L: Mm. Undrar varför han är så elak den där Krille?
[...]
Bianca: För att, för att det kanske har hänt en sak. Och så, eller så vill han bara ha godis och så tar han från andra.
(Läsning ur *Megakillen – den stora hemligheten*, 2015-11-19)

Bianca hittar i ovanstående exempel ledtrådar kring hurdan karaktären Krille är genom att tolka både det han gör och det han säger. Hon har också en uppfattning om den moraliska aspekten i att hämnas på det sätt som huvudpersonen i boken tänker göra och visar att hon lever sig in i situationen och kan känna empati med Krille. Bianca har också tankar om varför Krille är så elak och visar på två olika alternativ: att han råkat ut för något som fått honom att bli sådan eller att det helt enkelt är ett behov som styr, en impuls.

Vid en direkt fråga om huruvida Bianca använder Reporterern vid läsningen svarar hon:

- L: Brukar du få frågor i huvudet när du läser?
Bianca: Mm. Sånär, va, jag läser sånär, ok varför ska han ta, varför ska han äta skruvar och muttrar?
L: Så du undrade det?
Bianca: Mm.
L: När du läste det?
Bianca: Mm.
L: Så då tänker du precis som en reporter då?
Bianca: Mm.
L: Vad var det du sa, vad var det för fråga du fick?

- Bianca: Varför ska han just äta skruvar och muttrar och harpluttar? Det verkar ju jätteelakt och äckligt. Ok, han säger så här att han, att Krille är jätteelak men när han gör så då fattar han ju inte att han är elak själv.
- L: Mm. Just det. Det låter som att du tänker väldigt mycket när du läser.
(Läsning ur *Megakillen – den stora hemligheten*, 2015-11-19)

Bianca gör här ytterligare en reflektion kring det moraliskt försvarbara i att hämnas och visar hur hon i sin läsning ställer frågor kring texten och drar egna slutsatser.

Hos Bianca ses exempel på läsning ”på raderna” genom att citat från texten används för att beskriva bokens karaktär. Även information från flera ställen i texten används för att dra slutsatser om denne vilket innebär att läsaren gör inferenser (Reichenberg, 2008). Hon går också bortom raderna i och med att hon tar med sina egna känslor och åsikter då hon diskuterar karaktären. För att kunna göra detta har hon i sin läsning skapat en situationsmodell (Kintsch & Rawson, 2007) av texten. Hon har också en metakognitiv förmåga som visar sig i att hon kan beskriva hur hon brukar ställa frågor under läsningen.

Den flerspråkige läsaren

I nästa exempel läser Firoz en text om hur kaninen Vitnos födelsedag ska firas och en tårta med morötter istället för ljus bärs fram:

- L: Varför ler hon?
Firoz: För det är hennes födelsedag. Hennes Vitnos.
L: Jaha, vem är det som ler?
Firoz: Eh Moa.
L: Är det Moas födelsedag?
Firoz: Nej fast det är Vitnos.
L: Det är Vitnos födelsedag men varför, varför ler Moa tror du?
[...]
Firoz: För hon har hämtat tårta så hon kan äta det också och hon, och det är hennes födelsedag.
[...]
L: Är det inte någonting som är lite tokigt på den sidan?
Firoz: Eh.
L: Vad är det hon säger egentligen?
Firoz: Eh blås ut morötterna.
L: Ja. Kan man göra det?
Firoz: Nej. Man kan dra upp den och så.
L: Mm. Man kan ta upp dom och...
Firoz: Äta.
L: Äta dom ja. Det är kanske därför hon ler.
Firoz: Mm.
L: För hon säger nåt lite tokigt.
Firoz: Mm.
L: Ja.
(Läsning ur *Mini och den magiska stenen*, 2015-11-26)

Exemplet visar att det behövs mycket stöttning för att eleven ska hitta vad det är som är roligt i texten och för att hitta förklaringen till att flickan Moa ler på bilden. Den mening i texten som är direkt kopplad till den lustiga situationen är ”Blås ut morötterna”. Här är det i princip

jag som står för resonemanget och Firoz bara bekräftar det som sägs. Däremot kan Firoz hitta svar ”på raderna” när jag efterfrågar vad personerna gör och vad de säger. Viktigt att notera är att det inte är ordet ”ler” som ställer till problem eftersom jag tidigare ställt en kontrollfråga för att försäkra mig om att Firoz förstår detta ord. Samtalet fortsätter:

- L: Mm. Vad var det för godis som den fick då?
Firoz: Morot.
L: Mm.
Firoz: Morot är ingen godis.
L: Nej.
Firoz: Det är grönsak.
L: Ja precis. Varför tror du att dom säger att det är godis då?
Firoz: Eh... han?
L: Ja det står ju, eller varför skriver dom så, ”Vitnos får kaningodis av pappa”, varför skriver dom att det är godis om det bara är en morot då?
Firoz: Mm jag vet inte.
L: För du vet, du tycker ju inte att, morötter är godis. Vad tycker kaninen tror du?
Firoz: Att det är godis tror jag.
L: För det är så gott? Just det. Mm.
(Läsning ur *Mini och den magiska stenen*, 2015-11-26)

Firoz tolkar ordet ”godis” bokstavligt och har svårt att se den överförda betydelsen, att morötter kan vara godis för kaniner. Med hjälp av min stöttning och direkta fråga om vad kaninen kan tänkas tycka om morötter görs tolkningen att dessa kan beskrivas som ”godis” för en kanin.

Precis som i exemplet med Anna blir detta textsamtal en undervisningssituation där läsförståelsen utvecklas i en interaktiv process (Keene & Zimmerman, 2003). Här handlar det om att förstå ironin i uttrycket ”blås ut morötterna”.

Sammanfattningsvis kan jag se att samtliga elevtyper kan svara på frågor som kräver läsning ”på raderna”. Både Den kämpande avkodaren och Den flerspråkige eleven behöver stöttning för att kunna läsa ”mellan raderna”. Hos Bokslukaren ses exempel på läsning på alla tre nivåerna, alltså även läsning ”bortom raderna” då egna känslor och åsikter tas in i läsningen. Bokslukaren kan också själv beskriva hur hon gör då hon läser och är medveten om att hon ställer frågor under läsningen.

Samtliga elevtyper kunde alltså svara på frågor ”på raderna” och visade detta genom att citera texten eller hänvisa till bilderna. Att svara på frågor ”på raderna” motsvaras av det Kintsch och Rawson (2007) kallar läsning på textbasnivå där textbasen är vad som faktiskt står i texten. För att få en djupare förståelse av texten måste läsaren konstruera en situationsmodell, en mental modell av situationen som beskrivs i texten. För att göra detta måste läsaren koppla på sina egna kunskaper och erfarenheter. Svårigheter med att läsa mellan och bortom raderna menar Keene och Zimmerman (2003) kan bero dels på bristande bakgrundkunskaper eller svårighet att aktivera sin bakgrundkunskap, sitt schema.

Avslutande reflektion kring elevernas användning av lässtrategier

Det mönster jag ser i elevernas användning av de olika lässtrategierna är att det bara är Bokslukaren som på egen hand klarar att använda dem på ett fungerande sätt, vid den självständiga läsningen. Både Den kämpande avkodaren och Den flerspråkige eleven behöver

samtalsstöd för att kunna använda sig av fungerande lässtrategier och kan inte lämnas ensam i sin tolkning av texten. Detta är något jag tänker återkomma till i min diskussion.

Under nästa rubrik presenteras resultatet av hur eleverna i samarbete kan använda lässtrategier kring de texter vi läst gemensamt i klassen under Aktion 1 och Aktion 2.

Fokusgruppintervjuer

Här redovisas resultatet av de två fokusgruppintervjuer som genomfördes med sammanlagt sex elever, tre i varje grupp. Syftet med dessa intervjuer var att undersöka hur eleverna i samarbete med varandra kunde samtala om de två böcker vi läst och arbetat med under Aktion 1 och 2. Jag ville se hur eleverna tillsammans kunde analysera böckerna genom att hitta likheter och skillnader och i samarbete komma till en djupare förståelse av texterna. Detta har kopplingar till lässtrategin ”ställa frågor till texten”, eller Reportern med En läsande klass termer.

Den ursprungliga tanken var att dessa grupper skulle bestå av samma elever som deltagit i de inspelade individuella textsamtalen. På grund av sjukfrånvaro den dag fokusgruppintervjuerna genomfördes blev urvalet ett annat. De tre olika elevtyperna är dock ändå representerade i grupperna¹¹. Den ena fokusgruppen bestod av Albin, Farhad och Bert (grupp A) och den andra av Anna, Filip och Bianca (grupp B).

Frågan som ställdes till grupperna var: *Vilka likheter och skillnader kan ni se mellan böckerna? Även uppföljande frågor ställdes, till exempel: Vilka personer handlar det om och vad vet vi om dem? Var utspelar sig det som händer? Vad är bokens problem eller utmaning?* Som stöd för samtalet hade grupperna ett Venn-diagram där de tillsammans gjorde anteckningar om vad de upptäckte i texterna. Ett exempel på detta ses i bilaga 3. För läsbarhetens skull har anteckningarna renskrivits. Resultatet av de bägge fokusgruppintervjuerna presenteras som en sammanvägning av de bägge gruppernas samtal.

Inledningsvis är samtalen mest inriktade på att hitta konkreta saker som finns i bägge böckerna. Bilderna används i stor utsträckning och eleverna tittar på framsidan av böckerna och bläddrar bland sidorna. På så sätt hittas likheter och skillnader som till exempel har med årstider, byggnader och fordon att göra:

Filip: Här är det jättemycket färg. Här är det mera mörka färger. Och båda har båtar.

[...]

Filip: Har nån sett någon bil i den där, den [bok 1]?

Anna: Den här ja.

Bianca: Ja här finns det jättemånga bilar.

Filip: Här också [bok 2].

Eleverna har inga svårigheter att se likheten i att bägge böckerna utspelar sig i Göteborg. Detta är något som vi talat om i undervisningen tidigare. I böckernas illustrationer finner eleverna belägg för denna likhet:

¹¹ Se rubriken Elevporträtt.

Bianca: Jag vet en [likhet] för, ”Pappa är pank” har spårvagnar som i Göteborg och ”Lindberg” har spårvagnar som i Göteborg så dom båda har spårvagnar och båda är Göteborg.

Eleverna har också uppfattat att det inte rör sig om samma tidsepok i de olika böckerna och hittar som främsta bevis för detta att man åker häst och vagn i den ena boken. Även spårvagnarnas utseende skiljer sig åt i de bägge böckerna. I samband med detta diskuterar eleverna om det är böckerna i sig som är nya eller gamla, eller om det är den tid handlingen utspelar sig i som är i nutid respektive dåtid.

L: Men varför är det en gammaldags spårvagn i den boken och en modern i den här?
Farhad: Jo för att den där boken [bok 2] är mycket glamlare än den här.
L: Är det så?
Unis: Mm.
Farhad: Den här [bok 1] har nästan kommit ut, och den där ohh nästan, 200 år gammal.
Artonhundra-
Bert: Nej inte så.
Farhad: -...nittio
L: Du håller inte med, Bert?
Farhad: 1800-talet kanske.
L: Hur tänkte du då Bert?
Bert: Kanske 1900-talet.
L: Ja.
Albin: Två-talet.
L: Men är det, är det boken som är så gammal?
Farhad: Ja, nej.
Albin: Nej.
Bert: Det är sakerna.

Eleverna verkar osäkra på hur det egentligen ligger till med detta. I det läget går jag som lärare in och förklarar vad som menas med att en bok ”utspelar sig” i en viss tid eller på en viss plats och refererar tillbaka till tidigare undervisning.

Eleverna kan inte på egen hand göra mer abstrakta tolkningar, som hurdana karaktärerna är. När jag ställer frågor om de bägge huvudpersonerna i respektive bok kan eleverna dock ge beskrivningar av pojkarna Magnus och Oscob och ge exempel från texten för att underbygga resonemanget:

L: Vad vet ni mer om Magnus då? Hurdan är han som person eller hur har han det?
Anna: Han kanske inte har det så bra i skolan.
L: Nähä.
Anna: Att han när han råkade hosta så trodde ju han att det var nån som skulle slå honom på rasten.

Annas tolkning innebär att hon upptäckt temat i bok 2; att pojken Magnus är ensam och utsatt. Detta sägs inte rent ut någonstans i boken utan Anna läser här ”mellan raderna”.

Med stöd av mig kan eleverna föra resonemang kring böckernas karaktärer och jämför till exempel de bägge vuxna, pappan i bok 1 och Lindberg i bok 2:

L: Så du tänker att, pappan är ganska annorlunda mot, Lindberg i den boken?
 Albin: Mm.
 L: På vilket sätt då?
 Albin: Att han eh skriker.
 Bert: Och det gör inte han [Lindberg].
 L: Är han, visar lite mer känslor, lite argare, och gladare också va? Han är inte bara arg.
 Bert: Han ba ”neeej”.
 L: Men Lindberg är han lite mer, vad är han då? Lite snällare, lite lugnare kanske?
 Farhad: Mm.
 Bert: Lugn och inte lugn (pekar på diagrammet).
 L: Ja, ja så kan man säga.

När bokens problem ska diskuteras är det lätt för eleverna att sätta fingret på vad det kan vara i bok 1: Pappan blir av med sina pengar och blir pank. Sedan får de pengar och allt blir bra. I bok 2 är temat eller problemet mer svårfångat och det märks också på elevernas resonemang.

L: Om ni tänker på, vad är det egentligen som är, det viktigaste som händer, det finns ju alltid ett problem i en bok, nån utmaning, nån svårighet som man sen löser. Vad är det som är själva problemet i den här boken [bok 1]?
 Albin: Typ att dom är pank.
 L: Ja, och vad är det som är problemet i den boken [bok 2]?
 Farhad: Att dom inte är pank?
 Bert: Nej alltså typ att dom är att eh, vad heter det eh.
 Farhad: Jag vet inte heller, glömde.
 Albin: Jag vet faktiskt inte.
 L: Är det svårare att hitta problemet i den boken?
 Unis: Ja.

Filip minns de olika frågenivåerna från genomgången av läsfixaren ”Reportern” och menar att det kanske går att hitta problemet ”på raderna”. Han sökläser därefter i boken för att, som han säger, hitta om det står ”inte” någonstans. Detta kan innebära ett problem, menar han.

L: Jaha. Vad är det som är bekymret där som ska lösas?
 Filip: Det kanske finns på raderna.
 Anna: Mm kanske...
 L: Det kanske finns på raderna. Kanske mellan raderna.
 Anna: ... att.
 (Filip studerar en av sidorna.)
 L: Du tänker ehm Filip att om du läser och letar efter svaret så hittar du det på en rad?
 Filip: Mm. Jag letar efter något typ-
 L: Du letar, ja.
 Filip: -det finns något typ, att det står *inte* någonstans.
 L: Mhm. Och då kan det va-
 Filip: Att det typ *inte* är så och så.
 L: Och då tänker du att det kan vara ett problem?
 Filip: Mm.

Filips konkreta tolkning av begreppet ”bokens problem” har kopplingar till Firoz missuppfattning av lässtrategin ”läsa om ordet” som beskrevs ovan under rubriken Detektiven – att veta vad man gör när man inte förstår. I bägge fallen tolkades undervisningen bokstavligt och eleverna förstod alltså inte hur strategierna skulle användas. I Filips fall får han inte

tillräcklig stöttning i form av uppföljande frågor varken från mig eller från de andra i gruppen utan förslaget rinner ut sanden.

Genom att ställa en fråga kring karaktären Magnus leder jag in eleverna på vad som kan tänkas vara bokens tema eller problem och gruppen hittar då två möjliga alternativ:

- L: -vad är det som är, om ni tänker så här, hurdan är Magnus, är allting bra med honom eller är det nåt som är besvärligt för honom?
Bert: Jag tror det är bra för honom.
Farhad: Vänta, att han är ensam.
L: Ja.
Bert: Att han tror att Lindberg är så här typ har ingen, att han bor under buskar och sånt.
L: Mm.
Farhad: Nej ensam kan man skriva ensam och, pank.
L: Mm.
Albin: Ensam och pank.

Eleverna har först olika uppfattningar om hur Magnus har det men enas om att han är ensam och att han dessutom tror att Lindberg är fattig och hemlös. Dessa bägge problem finns med i boken och får sin lösning i och med att Magnus får en vän i Lindberg och att problemet med hemlösheten visar sig vara en missuppfattning.

Bianca har en teori om problemet i bok 2 som rör sig på ett praktiskt plan, nämligen att det är synd att Lindberg måste arbeta så mycket när det är jul. I det läget kommer Anna in och gör en sammanfattning av problemet i bok 2 där hon beskriver missuppfattningen från Magnus sida att Lindberg var hemlös. Hon underbygger sin teori med citat från texten:

- Anna: För han fattade inte att, han trodde att han mena att han var fattig när han sa så här ”och det är bättre för andra men dåligare för dom som inte har någonstans att bo”, då trodde han att, Lindberg bodde i en buske eller nånting. Och Mari.
L: Är det en, en del av problemet i den boken kanske?
Filip: Ah.
L: Att Magnus trodde att Lindberg var hemlös?
Bianca: Mm. Och då försökte han fixa det men då gjorde han det i onödan.

Här är Anna den som ser den större bilden och som ser orsakssamband, medan Bianca och Filip är mer fokuserade på detaljer.

I bägge grupperna har de enskilda eleverna olika teorier kring bokens problem men genom att samtala med varandra blir de till sist överens. Likheten mellan böckerna, menar de, är att problemen med fattigdom löser sig och att alla karaktärerna har det materiellt bra på slutet.

Sammanfattningsvis är det tydligt att eleverna i samarbete med varandra klarar att hitta konkreta likheter och skillnader mellan böckerna, främst med hjälp av illustrationerna. I dessa jämförs både avbildade föremål och färgsättning. Likheten i miljö hittas också utan svårighet och det är självklart för eleverna att bägge böckerna utspelar sig i Göteborg. Med stöd av mina frågor kan de komma fram till att böckerna utspelar sig i skilda tidsepoker. När det gäller att beskriva karaktärernas likheter och olikheter behöver eleverna också stöd i form av frågor från mig. De har olika teorier som de diskuterar med varandra och enas kring. Det som är svårast för eleverna att upptäcka är temat ensamhet i bok 2. Däremot hittar de snabbt det mer konkreta problemet att pappa är pank i bok 1.

Reflektion kring elevernas förmåga i samarbete

Det som från början var tänkt som ett samarbete mellan eleverna där jag skulle ha en ganska passiv roll blev i realiteten ett samtal med fyra parter, varav jag var en. Min roll i samtalet var att sammanfatta det eleverna sa, fördela ordet när någon elev blev för dominerande, ställa frågor för att hjälpa eleverna vidare i sina resonemang samt en viss disciplinerande roll för att hjälpa eleverna hålla fokus på uppgiften. Det senare var bara fallet i grupp A.

I grupp B hade Bianca en drivande roll och tog mycket talutrymme. I början av samtalet märktes en viss konkurrens mellan Anna och henne. När Bianca avvek en stund för att gå på toaletten tog Anna över den drivande rollen. Även Filip tog mer plats då Bianca gått ut. Tittar man närmare på samtalet i sin helhet var det trots allt Anna som kom med de flesta idéerna. Detta var något som jag inte fick syn på förrän vid analysarbetet. Under samtalets gång hade jag uppfattningen att det i stor utsträckning var Bianca som stod för förslagen till tolkning. Detta visar hur viktiga våra förväntningar på eleverna är. Jag hade kunskap om Biancas läsförmåga i den individuella läsningen och förutsatte därför att hon skulle lämna ett större bidrag till samtalet än vad de övriga två, som representerar Kämpande avkodare respektive Flerspråkig elev, förväntades göra. Men det är stor skillnad på vad Anna visar i fokusgruppintervjun jämfört med vad hon klarar på egen hand, i de individuella textsamtalen. I fokusgruppintervjun var Anna den som såg den större bilden och som såg orsakssamband medan Bianca och Filip var mer fokuserade på detaljer. De individuella textsamtalen utgick från böcker som eleverna läst på egen hand. Där var Anna beroende av sin egen läsförmåga och avkodningssäkerhet. De böcker som diskuterades i fokusgruppintervjun hade däremot lästs tillsammans. Detta lyfter fram aktionens sociokulturella perspektiv (Dysthe, 2003) genom att vara ett exempel på hur kunskap konstrueras i samarbete och inte främst genom processer inom individen.

Filips konkreta tolkning av begreppet ”bokens problem” som liktydigt med ordet ”inte” har kopplingar till Firoz missuppfattning av lässtrategin ”läsa om ordet”. I bägge fallen tolkades undervisningen bokstavligt och eleverna förstod inte hur strategierna skulle användas. Detta ser jag som ett exempel på en instrumentell användning av lässtrategierna, där eleverna mekaniskt gör något med texten utan att ha förståelse för vad syftet är.

I A-gruppen tog skrivandet i Venn-diagrammet mycket tid och energi genom att mycket fokus lades på hur anteckningarna skulle formuleras. Här hade man kunnat tänka sig att jag hade stöttat eleverna genom att agera sekreterare. Samtidigt blev det gemensamma formulerandet ett sätt för eleverna att nå konsensus och tvingas lyssna på varandra. Det sociala samspelets betydelse var ännu tydligare i denna grupp. Vid flera tillfällen argumenterade eleverna med varandra och hade olika uppfattning om hur böckernas likheter och skillnader skulle tolkas. I dessa diskussioner var det framför allt Bert och Farhad som hade olika uppfattningar. Konkurrensen mellan dem blev tydlig, medan Albin hade en mer neutral roll. Ett utmärkande drag för hela samtalet var att alla tre eleverna uppehöll sig i mycket hög grad vid detaljer och konkreta likheter och skillnader mellan de bägge böckerna. I materialet ser jag många exempel på hur jag som lärare försökte få eleverna att göra djupare tolkningar genom att ställa frågor om karaktärernas egenskaper och om böckernas underliggande teman. Utan denna stöttning rörde sig samtalet huvudsakligen kring konkreta jämförelser av färger, föremål och årstider etc.

Det mönster jag såg i fokusgruppintervjuerna var att eleverna inte på egen hand kunde göra abstrakta tolkningar av texterna. De ställde själva inga frågor kring karaktärerna men när jag ställde frågor hade de många idéer och funderingar. Dessa kom fram i det gemensamma samtalet kring texten. Detta går väl ihop med det jag såg i undervisningssituationen kring läsfixaren Reportern; eleverna hade svårt att komma med egna frågor men blev nyfikna och engagerade när jag ställde frågor till dem med utgångspunkt i texten. Jag ser detta som exempel på att eleverna ännu inte förmår skapa en situationsmodell utan rör sig på textbasnivå (Kintsch & Rawson, 2007) där läsningen i första hand sker ”på raderna”. Det var först i samarbete med en mer kunnig person, jag själv, som eleverna kunde klara uppgiften att kontrastera böckerna och de arbetade då inom sin proximala utvecklingszon (Vygotsky, 1999). Samarbetet i grupp med mig som stöd ledde till djupare insikter än vad eleverna skulle fått på egen hand.

Diskussion

Den aktionsforskningsstudie jag genomfört har haft som syfte att pröva olika undervisningsmetoder och modeller för läsundervisning och att med denna utgångspunkt utveckla undervisningen. Jag har undersökt hur eleverna uppfattar de lässtrategier de undervisas om och hur de förstår och använder dem. Här i diskussionen inleder jag med att diskutera och problematisera användningen av färdiga undervisningsmodeller. Jag sammanfattar och diskuterar mina resultat med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Studien har haft aktionsforskning som ansats och metodologisk utgångspunkt. Detta diskuteras under rubriken Metoddiskussion. Slutligen gör jag en sammanfattning av hur min syn på läsundervisning förändrats under processens gång och hur det framtida arbetet kan se ut.

Lärares profession och utveckling av praktiken

Det jag har åstadkommit med min studie är ett kritiskt och utvärderande perspektiv på olika modeller och metoder för läsundervisning. Min undervisning hade redan tidigare inspirerats och tagit intryck av dessa modeller men kanske på ett ganska oreflekterat sätt. När jag ser tillbaka på utvecklingsarbetet i ett längre tidsperspektiv kan jag se tendenser till att jag försökt kopiera och återskapa de modeller jag tagit intryck av genom litteraturen eller genom inspirerande föreläsningar. Genom min aktionsforskningsutbildning har jag blivit medveten om riskerna med att på detta sätt, med ett "top down"-perspektiv, anamma färdiga modeller och försöka få dem att passa in i den egna praktiken. De amerikanska skolorna inom Teachers College Reading and Writing Project har till exempel helt andra förutsättningar när det gäller timplan och organisation. De kulturella och politiska förutsättningarna är annorlunda vilket innebär att en färdig modell inte kan direkt översättas in i svenska klassrum.

Projektet En läsande klass färdiga lektionsmaterial fick stort genomslag bland svenska lärare under lanseringsåret 2014. Materialet verkade fylla en funktion som konkret och arbetsbesparande lektionsmaterial för många lärare med ambitionen att undervisa om lässtrategier och blev ett stöd inte minst för mindre erfarna lärare. Det riktades även kritik mot materialet. Westlund påpekade (UR, 2014) att risken är att själva strategierna blir huvudfokus istället för texterna. Att använda läsfixarna kan vara bra i början för att konkretisera men det gör också att arbetet med läsförståelse blir alltför förenklat, påpekade hon. Reichenbergs ifrågasättande av En läsande klass innebar att hon anser det fokusera för mycket på en metod, Reciprocal Teaching. Barn är olika och lär på olika sätt och därför behövs många olika metoder (UR, 2014). Det hon ser som positivt med projektet är att det bidragit till ökat läsande och läslust men hon är däremot tveksam till att det har någon effekt på läsförståelsen. Faran med att materialet används på ett instrumentellt och statiskt sätt är något som även lärarna bakom materialet En läsande klass varnat för (Marie Trapp, personlig kommunikation, 29 januari 2015). Hon menar att materialet måste användas tillsammans med en gedigen kunskap om läsutveckling och lyhördhet för behoven hos de elever man undervisar.

Det rådande samhällsklimatet med dess krav på snar förbättring av svenska elevers resultat i internationella mätningar sätter stor press på oss lärare. Risken är att färdiga metoder används som en "quick fix" som oreflekterat sätts in som ett effektivt sätt att förbättra resultaten. På så sätt riskerar lärarnas profession att urholkas. Levinssons (2013) begrepp evidensinformerad praktik kan här vara en sätt att kombinera forskningsresultat med lärarnas kunnande. Att

undervisningen ska bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet behöver då varken betyda att forskningsresultat som kommer uppifrån används oreflekterat eller att varje lärare ska ”uppfinna hjulet”. Det handlar istället om att studera evidensbaserad undervisning i sin egen praktik, med kritisk och reflekterande blick. Med min studie ville jag därför ta ett ”bottom up”-perspektiv på läsundervisningen och sätta in den i den kontext min praktik innebär.

Möjligheter och begränsningar i de metoder och modeller som prövas

De begränsningar jag såg i undervisning utifrån specifika lässtrategier och metasamtal kring dessa var att undervisningen blev för teknisk och därmed ointressant för mina elever. Jag märkte att de hade svårt att förstå hur lässtrategierna skulle användas. Lösningen på detta problem, att undervisa ännu mer om strategierna, var inte den rätta. När jag istället lät textens innehåll stå i fokus märkte jag hur elevernas intresse och engagemang ökade och att de i den kontexten mycket väl kunde föra samtal där lässtrategier användes. Samtidigt finns det en didaktisk poäng i att använda läsfixarna, de personifierade symbolerna för vad som händer i vårt huvud när vi läser. Bilderna av de olika läsfixarfigurerna fungerade som stöd, *scaffolds*, kring elevernas hantering av lässtrategier. Strategin blev något konkret. ”Vad är det vi gör innan vi börjar läsa? Jo, vi tar fram Spågumman och funderar på vad som kommer att stå i texten.”

Eleverna hade svårt att förstå det teoretiska och ganska torra resonemanget i Reporterens olika frågenivåer. Samtidigt ville de gärna diskutera texten med mig och kunde hitta ledtrådar och dra slutsatser med hjälp av mina frågor. Som lärare blev jag en modell för hur strategiska läsare gör och visade med mitt exempel hur man som läsare ställer frågor till texten. Keene och Zimmerman menar att man själv som läsande lärare måste använda strategierna och låta dem bli en del av ens natur. Detta talar mot att använda strategier mekaniskt, som en metod.

”Det lär knappast gå att lära ut dessa tekniker för att vidga och fördjupa barnens förståelse om man inte använder dem själv. Det är genom den egna erfarenheten av läsning – genom att ibland använda strategierna mycket medvetet – som man internaliserar dem och kan lära ut dem.” (Keene & Zimmerman, 2003, s.235).

De reflektioner jag gjorde under Aktion 1 ledde fram till ett förändrat arbetssätt, där texten stod i fokus. Ett sätt att göra detta var att låta elevernas tankar och funderingar kring texten komma fram i parvisa samtal och i elevernas skrivande i en läsloggbok. I det gemensamma samtalet, liksom i de parvisa samtalen kring texterna, utgjorde språket ett medierande verktyg (Säljö, 2014). Detta står i kontrast mot en traditionell syn på lärande där budskap sänds ut från en avsändare till en mottagare som lagrar informationen.

Språket har i ett sociokulturellt perspektiv en dubbel funktion genom att tänkandet utvecklas från samtal med andra till inre samtal eller från yttre till inre dialog (Dysthe, 2003). Syftet med att i mina aktioner minska stöttningen, i form av gemensamma samtal, till samtal i par eleverna emellan var att eleverna skulle få möjlighet att ta ett steg i denna riktning. Det visade sig dock att det gemensamma samtalet i de flesta fall fortfarande var nödvändigt. De flesta av eleverna var ännu inte redo att använda lässtrategierna på egen hand. Den förmågan låg ännu i deras närmaste utvecklingszon (ZPD) och min stöttning var förutsättningen för att reflekterande samtal kring texten skulle kunna genomföras. Detta såg jag till exempel i fokusgruppintervjuerna där jag fick ta en mycket mer aktiv roll än jag från början tänkt för att

fördjupa samtalet kring texten. Här har jag som lärare en viktig uppgift i att leda samtalet på ett sätt som leder till lärande. Utmaningen är som jag ser det att klara balansgången mellan att ge eleverna den stöttning de i varje undervisningstillfälle behöver utan att det istället blir lotsning (Fahlén, 2002 i Tjernberg, 2013). Om jag som lärare ger för mycket hjälp och leder eleven genom hela samtalet är risken stor att inget lärande sker och att eleven även nästa gång behöver min hjälp.

I användningen av läsloggbok såg jag att eleverna fick möjlighet att på egen hand uttrycka de tankar som väckts genom det gemensamma samtalet. En svårighet med detta visade sig vara socialt betingad. Eleverna kände sig i vissa fall inte tillräckligt trygga med varandra för att våga lyfta sina tankar inför gruppen. Här ser jag en utmaning i att skapa ett tillåtande klimat där alla elever vågar dela med sig av sina funderingar. De behöver genom att få många tillfällen att uttrycka sina reflektioner få uppleva att detta är en naturlig del av undervisningen.

Att det är nödvändigt att samtala om text för att eleverna ska utveckla sin läsning är knappast något som behöver diskuteras. Där är forskningen överens. Men *hur* ska man organisera dessa samtal och med vilka verktyg? Mina resultat visar att elevernas intresse och engagemang ökade när texten och dess innehåll stod i fokus. Metasamtalet och träningen i att använda specifika läsförståelsestrategier upplevdes däremot som abstrakt och fångade inte eleverna. Lösningen på detta menar jag är att använda innehållsmässigt rika texter som väcker frågor hos eleverna och som inbjuder till samtal och diskussioner. För att eleverna så småningom på egen hand ska kunna använda olika strategier i sin läsning behöver de också undervisas om dem, till exempel med hjälp av konkreta symboler som läsfixarna. Men strategierna är bara ett medel, inte ett mål i sig. Westlund påpekar (2013) att för att kunna samtala om texters innehåll måste läraren och eleverna vara överens om vad det innebär att sammanfatta, ställa frågor och göra inferenser. I undervisningen kan sedan texten stå i centrum och läraren kan i efterhand kommentera det man gjort med texten med hänvisning till olika lässtrategier.

Hur eleverna förstår och använder lässtrategier

Under arbetets gång blev det tydligt för mig hur viktigt det är att följa upp undervisningen om lässtrategier med individuella samtal, vilket gjordes i aktion 3. Resultatet av denna kan tyckas självklart men är mycket viktigt att uppmärksamma; Den kämpande avkodaren hade fullt upp med att klara den lästekniska delen av texten, att uttala orden rätt och försöka skapa mening på ett konkret plan. Bokslukarna hade inte den utmaningen utan kunde lägga hela sin kognitiva förmåga på att tolka texten på ett djupare plan, och gjorde det också. De uppgav att de "tänker medan de läser" vilket inte de kämpande avkodarna gjorde. Detta styrker det många forskare menar; läsning får inte begränsas till individuell träning och läsning med kontrollfrågor utan högläsningen och det gemensamma textsamtalet måste få stå i fokus för läsundervisningen (Calkins, 2001, 2015; Westlund, 2009; Reichenberg, 2008). I samtalen kring högläsningen har de kämpande avkodarna samma möjligheter att dra slutsatser och använda lässtrategier, strategier som de sedan successivt kan använda i sin egen läsning. I en jämförelse mellan vad Den kämpande avkodaren klarade på egen hand och tillsammans med andra i fokusgruppintervjuerna blev detta tydligt. I samarbete med andra kring texter som lästs högt gynnas de svaga läsarna och når en djupare läsförståelse än de gör på egen hand. Svensk skola har av tradition varit bra på den grundläggande läsundervisningen, där träning av läsflyt ingår (Liberg, 2010). En fundering för framtiden kan vara att inte "hamna i det andra diket" genom att lägga allt fokus på läsförståelseundervisning och glömma bort att även

avkodningen har stor betydelse. Säker avkodning och arbete med lässtrategier måste gå hand i hand (Westlund, 2009).

Även resultatet av vad Den flerspråkige läsaren klarar visar på betydelsen av att inte lämna eleverna ensamma med läsningen. För elever med svenska som andraspråk är det gemensamma textsamtalet än viktigare (Reichenberg & Lundberg, 2011). Hos Den flerspråkige läsaren såg jag hur lässtrategierna tolkades bokstavligt och ledde till en mekanisk användning där strategin inte blev ett stöd utan snarare ett hinder. Det som däremot fungerade som stöd för att utveckla språket och ordförrådet var de bildpromenader (Körling, 2016) som genomfördes innan läsningen av de gemensamma texterna.

Mina resultat bygger på vad jag hört mina elever säga och på vad jag sett dem göra. Detta innebär inte att jag kan vara säker på vad de tänker. Det finns visserligen i ett sociokulturellt perspektiv ett starkt släktskap mellan tänkande och kommunikation: "Det är genom deltagande i kommunikation som individen möter och kan ta till sig nya sätt att tänka, resonera och handla" (Säljö, 2014, s.115). Ändå är tänkande och kommunikation inte identiska och direkt översättbara. Tänkandet är en osynlig process som vi inte kan följa utifrån. Det enda som går att följa är vad personen säger och gör vilket inte nödvändigtvis måste vara samma sak som vad de tänker. Detta innebär, hävdar Säljö, att vi inte kan säga att vi studerar människors tänkande när vi intervjuar dem. Det vi kan studera är människors kommunikativa och fysiska praktiker, vad de säger och gör. Detta speglar inte bara deras inre tänkande utan snarare vad de väljer att säga och göra utifrån den sociala kontexten.

Metoddiskussion

Jag använder här de validitetskriterier för aktionsforskning som Anderson, Herr och Nihlen (2007) definierar för att diskutera mina resultat ur ett metodologiskt perspektiv.

Processvaliditet innebär att resultaten kommer fram genom en serie av reflektioner som leder till förändring. För min del innebar detta att det jag upptäckte under Aktion 1 ledde till ett förändrat arbetssätt under Aktion 2. De reflektioner jag gjorde fick till följd att något nytt prövades. Denna validitet styrks av ett omfattande metodkapitel där mina val och överväganden blir tydliga. *Resultatvaliditet* handlar om i vilken utsträckning aktionerna leder till att frågeställningen besvaras eller att en djupare förståelse för hur problemet ska hanteras i framtiden uppstår. I mitt fall har studien lett till en insikt om textens betydelse och lässtrategiernas roll som verktyg att angripa texten med. Jag har också fått en ökad förståelse för betydelsen av stöttning kring framför allt de svaga läsarnas tillägnande av texter. Detta hänger tätt ihop med *katalytisk validitet* vilket handlar om hur forskaren själv förändras och når insikter under arbetets gång. I mitt fall har jag haft en roll både som forskare och lärare. De insikter jag nått kan bäst appliceras på min roll som lärare.

Den *demokratiska validiteten* menar jag utgörs av att jag genom studien gett mina elever en röst. Den förståelse jag fått för praktiken innebär en förbättrad undervisning som kommer dem till del och som stärker, inte minst, de svaga läsarna.

Kriteriet för *dialogisk validitet* är det som är minst tillämpligt för min studie, vilket är dess svaghet. Aktionsforskning är i de flesta fall kollaborativ och sker i samspel med andra verksamma i praktiken. I min studie har dialogen skett genom loggboksskrivande i flera steg vilket innebär en inre, reflekterande dialog. Till viss del har dialog skett genom användning av en kritisk vän och även i samtal med kollegor. Ansvar för studiens genomförande och för tolkning av dess resultat har ändå varit mitt. Man kan dock se det som att den kollaborativa,

dialogiska aspekten finns med genom att det är elevernas respons på undervisningen som lett till en förändrad praktik. På så sätt är de medskapare i processen att utveckla undervisningen.

Slutsats och framtidsspaning

Denna studie har haft som övergripande syfte att utveckla läsundervisningen för att främja elevernas lärande. Resultatet kan sammanfattas i dessa tre punkter:

1. Läsundervisningen måste utgå från texter av god kvalitet, där lässtrategier används för att förstå texten, snarare än att lässtrategier tränas instrumentellt med hjälp av texter som passar lässtrategin.
2. Samarbete mellan eleverna samt lärarens stöttning är nödvändiga för att eleverna ska kunna använda lässtrategier.
3. Elevernas förståelse för och användning av lässtrategier måste följas upp genom individuella textsamtal.

Erfarenheterna från min studie har fått mig att planera innehållet i mina läsverkstäder på ett nytt sätt. Jag använder även fortsättningsvis strukturen som beskrevs i denna studies metodkapitel (s.23), där tiden fördelas mellan

- individuell läsning,
- gemensam läsning och undervisning,
- återsamling.

I den gemensamma läsningen utgår jag från högläsning av texter av god kvalitet som fångar elevernas intresse. Jag arbetar med varje text under längre tid och på olika sätt. Till exempel arbetade klassen under vårterminen med en saga. Spågumman användes för att identifiera genren och vi samtalade om vad som är typiskt för en sådan. Detektiven användes för att samla nya ord som eleverna fick arbeta med på olika sätt. En ny läsfixare introducerades: Cowboyen, som sammanfattar texten. Detta gjordes både genom att vi använde en grafisk modell och genom att eleverna dramatiserade sagan. Under detta arbete började eleverna spontant att ställa frågor kring texten. Dessa diskuterades och eleverna fick också skriva ner sina tankar i sin läsloggbok. Först efter detta diskuterades frågorna utifrån ett metaperspektiv och kopplingen till läsfixaren Reportern gjordes. På detta vis sätts texten i fokus och strategierna blir verktyg att använda i bearbetandet av den.

En slutsats jag drog var betydelsen av det gemensamma samtalet kring texten och elevernas reflektioner kring denna. Tiden för återsamling används därför som ett sätt att ge eleverna möjlighet att läsa upp sina läsloggsanteckningar. Genom att detta blir ett återkommande inslag i undervisningen tränas eleverna i att våga dela sina tankar med varandra.

Fortfarande läser eleverna en stund individuellt i egenvalda böcker i början av läsverkstaden. Ett utvecklingsområde är att hitta nya former för denna del av lektionen, till exempel att låta eleverna läsa och samtala parvis kring en gemensam text. Jag vill också utveckla formerna för hur jag lyssnar till elevernas individuella läsning under denna del av läsverkstaden. Erfarenheterna från mina inspelade textsamtal under studien visar att det är nödvändigt att följa upp elevernas individuella läsning med kvalitativt goda samtal där ett lärande kan ske, inom elevens närmaste utvecklingszon. Hur dessa samtal ska gå till är något som skulle kunna vara föremål för en framtida aktionsforskningsstudie.

Referenslista

- Anderson, G.L., Herr, K., & Nihlen, A.S. (2007). *Studying your own school. An educator's guide to practitioner action research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Andreassen, A.T. (1998). Om forskersubjektivitet, forforståelse og forandringer til forskerrollen. I O. Eikeland & K. Fossetøl (Red.), *Kunnskapsproduksjon i endring (s.41-60)*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Bjørndal, C. R.P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Calkins, L. (2001). *The Art of Teaching Reading*. [u.o.]: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Calkins, L. (2015). *Färdplan för klassrummets läsundervisning. Årskurs 2-5*. Göteborg: Daidalos.
- Carr, W. (2007). Educational research as a practical science. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 271-286. DOI: 10.1080/17437270701614774. Hämtad 2014-02-26 från <http://dx.doi.org/10.1080/17437270701614774>
- Chambers, A. (1994). *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Norstedts Förlag AB.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- En läsande klass. (2014). *Läsförståelsestrategier*. Hämtad 2015-05-31 från <http://www.enlasandeklass.se/lasforstaelsestrategier/>
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (4:e uppl.). Stockholm: Nordstedts juridik.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber förlag.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). (2015). (2:a uppl.). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gonzalez, M., Hugander, M., Jonsson, M., Pettersson, E., Trapp, M. & Widmark, M. (2014). *En läsande klass – Träna läsförståelse*. Stockholm: Liber AB.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. [u.o.]: Wahlström & Widstrand.

- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3* (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences No 33). Malmö: Holmbergs.
- Keene, E., & Zimmerman, S. (2003). *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos förlag.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2007). Comprehension. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The Science of Reading: A Handbook* (s. 209-226). Chichester: Wiley-Blackwell. Hämtad 2009-03-31 från: <http://reader.ebib.com.ezproxy.ub.gu.se>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Körling, A-M. (2014). Textsamtalet – undervisning på ett rikt och nyanserat sätt. *Läsluft. Modul: Samtal om text, del 1: Läraren, planeringen och frågorna*. Hämtad 2015-10-15 från <https://lasochskrivportalen.skolverket.se>
- Körling, A-M. (2013, 23 november). Bildpromenaden sätter ord på allt och skapar fantasi [Blogginlägg]. Hämtad 2016-03-27 från <http://korlingsord.se/archives/37931>
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 339). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2016-03-30 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/32807>
- Liberg, C. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS* (Aktuella analyser 2010). Stockholm: Skolverket. Hämtad 2016-03-24 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2315>
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2008). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. (2:a uppl.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Løkensgard Hoel, T. (2000). Forskning i eget klasserum. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik*, 20(3), 160-170.
- Løkensgard Hoel, T. (2003). Ord på vandring: Elever i samtal om texter. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Nylund, M., Sandback, C., & Rönnermann, K. (2004). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Palinscar S. A., & Brown, L. A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities. *Cognition and Instruction 1* (2), s. 117-175. Hämtad 2016-03-28 från: http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Reichenberg, M., & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken- förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.21-40). Lund: Studentlitteratur.
- Samuelsson, S. (2006). Skriftspråklig utveckling och dyslexi. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket*. [u.o]: Författarna och Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket: Fritzes.
- Skolverket. (2012). *Nya Språket lyfter! Enligt Lgr 11*. Västerås: Edita Västra Aros AB.
- Skolverket. (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Resultaten i koncentration. Sammanfattning av rapport 398*. Hämtad 2015-05-31 från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3127.pdf%3Fk%3D3127
- Skolverket. (2016). *Läsllyftet*. Hämtad 2016-04-02 från <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/laslyftet>
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5–21.
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (Doktorsavhandling , Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL. Forskarskolan i utbildningsvetenskap , 6). Stockholm: Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposium.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken* (Doktorsavhandling, Specialpedagogiska institutionen). Stockholm: Stockholms universitet.

- UR. (2014, 11 november). *Skolministeriet: Forskare kritiserar En läsande klass* [Podcast]. Hämtad 2015-06-06 från <http://uraccess.se.ezproxy.ub.gu.se/products/183232>
- Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2016-05-05 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Stockholm: Daidalos
- Wennergren, A-C., & Rönnerman, K. (2006). The relation between tools used in action research and the zone of proximal development. *Educational Action Research*, 14(4), 547-568. DOI: [10.1080/09650790600975791](https://doi.org/10.1080/09650790600975791)
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2015). Textsamtalets förutsättningar och möjligheter. *Läslyftet. Modul: Samtal om text, del 2: Modeller för textsamtal*. Hämtad 2015-10-15 från <https://lasochskrivportalen.skolverket.se>

Skönlitteratur

- Bross, H., & Rönns, C. (2007). *Vilse i skogen*. Stockholm: Bonnier Carlsen Bokförlag.
- Cederlund, G., & Sandgren, J. O. (2005). *Jag är pank, sa pappa*. Stockholm: Bonnier Carlsen Bokförlag.
- Hallberg, L., & Nordqvist, M. (2009). *Sam och Sigge*. Stockholm: Bonnier Carlsen Bokförlag.
- Hultgren, L. (1995). *Mini och den magiska stenen*. Stockholm: Liber.
- Lobel, A. (2001). *Bror Groda och Bror Padda*. (2:a uppl.). Stockholm: Bonnier.
- Meadows, D. (2006). *Julia, julälvan*. [u.o.]:B. Wahlströms förlag.
- Olczak, M., Sandler, A. (2007). *Megakillen – den stora hemligheten*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Peterson H., Wikland, I. (1968). *Magnus, Lindström och hästen Mari*. (3:e uppl.). Stockholm: Rabén&Sjögren.
- Widmark, M., Willis, H. (2006). *Guldmysteriet*. Stockholm: Bonnier Carlsen Bokförlag.

Bilaga 1: Förfrågan om medverkan i aktionsforskningsstudie

Under läsåret 2015-2016 skriver jag min masteruppsats i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning, vid Göteborgs universitet. Aktionsforskning i skolan handlar om att planera olika förändringar (aktioner) för att förbättra undervisningen. Dessa aktioner följs upp och utvärderas. Jag har valt att fokusera på hur man kan utveckla undervisningen när det gäller läsningen. Syftet med studien är att öka intresset och engagemanget för läsning samt att pröva olika modeller för att utveckla elevernas läsförståelse.

Jag kommer i mitt uppsatsarbete att följa undervisningen genom att videofilma ett antal lektioner och genom att intervjua ett antal elever i slutet av höstterminen. Det insamlade materialet kommer att användas som underlag för min uppsats.

Att delta i undervisningen ingår för alla elever, men att medverka i studien är frivilligt. Det innebär att du som vårdnadshavare behöver godkänna att ditt barn filmas i undervisningssituationer och att ditt barn blir intervjuat. Du kan när som helst under studien välja att avbryta ditt barns medverkan. Självklart informerar jag även eleverna om studien och frågar dem om de vill delta.

Det insamlade materialet behandlas konfidentiellt. Det innebär att ingen utomstående har tillgång till materialet. I min uppsats ska utomstående inte kunna identifiera enskilda deltagare eller uttalanden.

Om du har frågor kring detta går det bra att höra av sig till mig!

Ansvarig för studien är

Liselott Hogedal
031-366 32 19
liselott.hogedal@afh.goteborg.se

Bilaga 2: Samtyckesformulär

Samtyckesformulär

Jag har fått information om studien och i samband med det också haft möjlighet att ställa frågor. Jag har fått kännedom om hur data som samlats in kommer att hanteras samt vad de ska användas till. Utifrån detta har jag kommit fram till att

jag accepterar att mitt barn deltar i studien.

Alternativt:

Jag vill inte att mitt barn deltar i studien.

2015- ____ - ____

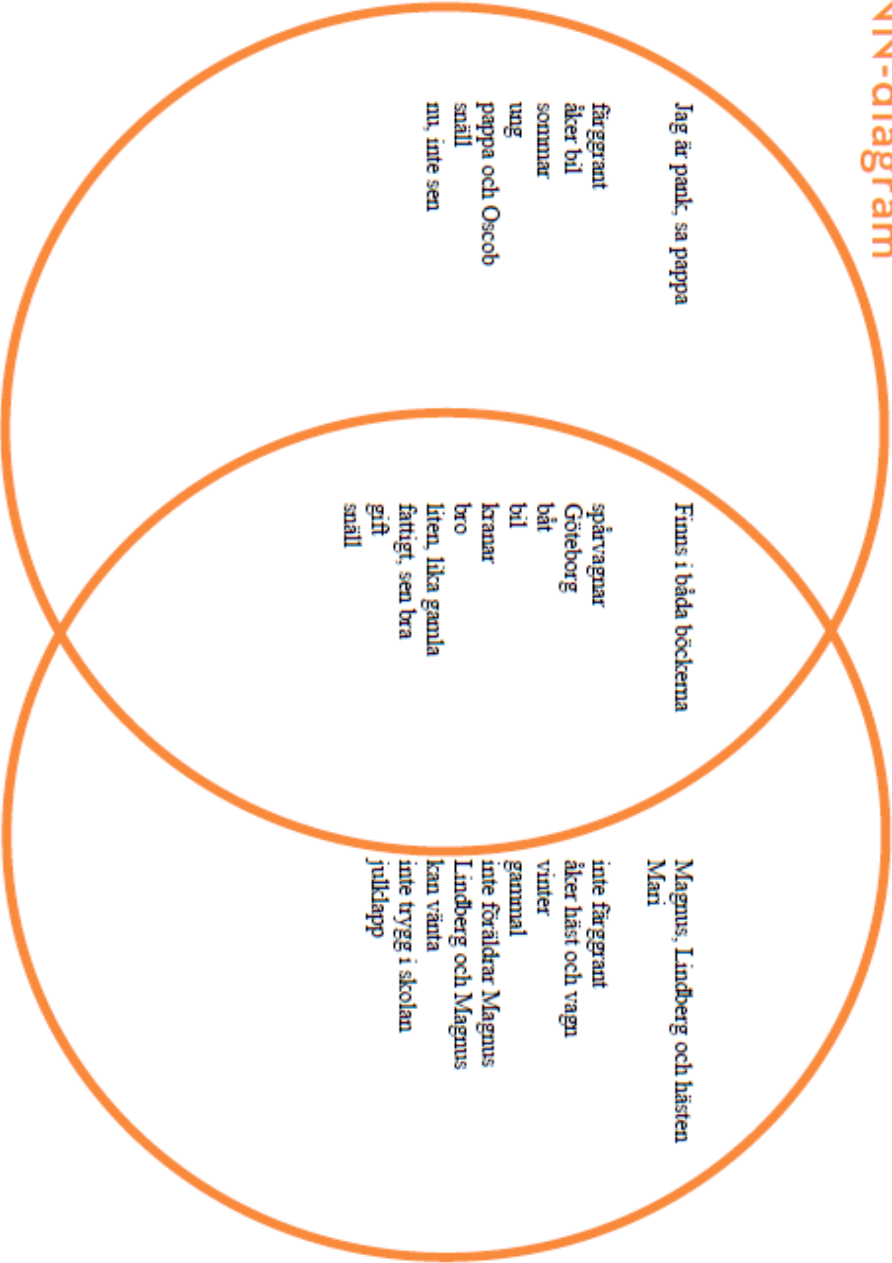
Namnunderskrift:

Barnets namn:

Bilaga 3: Venn-diagram

VENN-diagram

VENN-diagram



Bilaga 4: Läsfixarna

Illustrationer Kristina Grundström



SPÅGUMMAN



DETEKTIVEN



REPORTERN



KONSTNÄREN



COWBOYEN

Bilaga 5: Detektivens läslogg

Detektiven



Text: _____

Författare: _____

Under läsningen

Skriv ner de nya ord och uttryck som du stöter på!

Efter läsningen

Skriv förklaringar till några av orden eller uttrycken!

Namn _____ Datum: _____

Bilaga 6: Reportern – på raderna

Reportern



Text: _____

Författare: _____

Efter läsningen

Skriv ner några frågor på raderna. Besvara sedan frågorna.

Namn _____ Datum: _____

