

Frågan som didaktiskt verktyg – en studie av textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 6 och 7

A Varga

Sammanfattning

Tidigare forskning, bland andra Palincsar & Brown, 1984, och Pressley, 1992, har visat att frågeställande utgör ett viktigt didaktiskt verktyg för att främja elevers läsutveckling. Det saknas dock studier som specifikt fokuserar relationen mellan olika typer av frågor och dess lärandepotential. I föreliggande artikel studeras denna relation. Här analyseras frågan som didaktiskt verktyg med hjälp av empiri hämtad ur textsamtal i årskurs 6 och 7. Läsförmågan diskuteras med utgångspunkt i begreppet textrörlighet. Studien visar hur frågorna stödjer eleverna i att läsa på, mellan och bortom raderna, identifiera, tillämpa och befästa läsförståelsestrategier, formulera egna frågeställningar till text och läsprocess, motivera och belägga tolkningar samt internalisera ett ämnesrelaterat språk i det egna ordförrådet.

Nyckelord: läsförståelsestrategier, undervisningsstrategier, textrörlighet, textsamtal, klassrumsforskning



Anita Varga är utbildad ämneslärare i svenska och lektor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning vid Högskolan Väst och undervisar på ämneslärarutbildningen i svenska och svenska som andraspråk. Hon forskar om hur lärare kan stödja elevers läsutveckling via textsamtal kring skönlitteratur.

Varga

Abstract

Within reading research the use of question formulation has been identified as an important didactic tool, Palincsar & Brown, 1984, and Pressley, 1992. This article is a contribution to investigations within this field. It studies the use of question-posing as a didactic tool based on empirical research carried out in two classes in grades 6 and 7. The study exemplifies the use of questions aimed to train pupils to read the lines, between and beyond them, to identify and establish reading-comprehension strategies, to formulate their own questions in relation to texts and reading-processes, to defend and verify interpretations and to internalize a meta-language within a personal vocabulary.

Keywords: reading comprehension, teacher skills, text movability, text-talks, classroom research.

Introduktion

De forskningsbaserade metoder som visat sig främja elevers läsutveckling utmärks av en starkt inramad och explicit undervisning i läsförståelsestrategier där läraren ställer frågor och modellerar samt eleverna stöds i att själva ställa och besvara frågor, reda ut oklarheter, förutspå samt sammanfatta det lästa (Palincsar & Brown, 1984; Pressley m.fl., 1992; Baumann, Jones & Seifert-Kessel, 1993; Sternberg & Grigorenko, 2002; Oszkus, 2003; Guthrie m.fl., 2004; Neufeld, 2005; Raphael & Au, 2005; Wilson & Smetana, 2011). Under de senaste åren har en variation av dessa metoder – framförallt *Questioning as Thinking (QAT)*, *Reciprocal Teaching (RT)*, *Transactional Strategies Instruction (TSI)*, *Question Answer Relationships (QAR)*, *Think aloud* och *Concept-Oriented Reading Instruction (Cori)* – förankrats i de svenska skolorna.

Det har även publicerats studier där forskare, i samarbete med verksamma lärare, förankrat forskningsbaserade metoder som stödjer eleverna i att utveckla läsförståelsestrategier, både i grundskolan och i särskolan (Lundberg & Reichenberg, 2013; Tengberg & Ohlin-Scheller, 2013; Reichenberg, 2014; Tengberg, Ohlin-Scheller & Lindholm, 2015).

Den gren inom samtalsforskningen som intresserat sig för samtalspotential för elevers kunskapsutveckling inom olika ämnesområden har visat hur elever kan stödjas i att utveckla samtalsstrategier som fungerar som effektiva verktyg vid kollektiv problemlösning. Forskningen har här visat hur elever genom explicit undervisning i samtals teknik kan stödjas i att utveckla förmågan att föra utforskande, kritiska och kunskapsbyggande samtal, det vill säga den typ av samtal som Mercer (1996) benämner *Exploratory talk* (se också Rojas-Drummond & Peon Zapata, 2004; Mercer & Littleton, 2007; Littleton & Mercer, 2013). Denna forskning har dock inte förankrats inom svensk skola i någon större utsträckning.

Inom samtliga dessa metoder, liksom inom annan forskning som fokuserar skolans textsamtal (se ex. Roberts & Langer, 1991; Hynds, 1992; Nystrand m.fl., 1997; Nassaji & Wells, 2000; Chinn m.fl., 2001), framhävs frågeställandet som ett viktigt didaktiskt verktyg. Inte minst framhävs vikten av att stödja eleverna i att själva formulera frågor till text och läsprocess som ett viktigt verktyg för att stödja läsutvecklingen och sti-

mulera läsintresset.

För att använda frågeställandet som ett verktyg för att stödja elever i att utveckla läsförmågan är det dock viktigt att beakta sambandet mellan frågan i sig och dess lärandepotential. Ställs frågor till eleverna som uteslutande fokuserar texten som estetisk konstruktion stöds inte eleverna i att involvera sitt eget tanke- och känsloliv i förståelseprocessen, vilket är en så oerhört viktig del både för läsförståelsen och för läsupplevelsen. Ägnas frågeställandet å andra sidan uteslutande åt att stödja eleverna i att koppla texten till deras egen verklighet är risken stor att pendeln svänger åt andra hållet och den estetiska dimensionen, vilken också är en så viktig del av läsupplevelsen, förbises. Tas inte heller elevernas egna frågeställningar, infallsvinklar och synpunkter tillvara i samtalen går stora möjligheter att stödja eleverna i att bli kritiska, kreativa och nyfikna läsare förlorade.

Det saknas emellertid studier som specifikt fokuserar sambandet mellan olika typer av frågor och hur de kan användas för att fokusera på olika aspekter av läsförståelseprocessen. Föreliggande artikel är tänkt att bidra med kunskaper inom detta område. Här skall frågan som didaktiskt verktyg och dess lärandepotential för elevers läsutveckling analyseras och beskrivas med hjälp av empiri hämtad ur textsamtal i årskurs 6 och 7. Syftet med artikeln är att synliggöra hur frågeställandet kan tillvaratas i textsamtal kring skönlitteratur för att stödja eleverna i att utveckla läsförmågan. De forskningsfrågor som bildar utgångspunkt för artikeln är:

- Vilka typer av frågor används i textsamtalen för att stödja eleverna i att utveckla läsförmågan?
- Vilka dimensioner av texten stöds eleverna i att uppmärksamma med hjälp av dessa frågor?

Teoriram och analysverktyg

Studiens övergripande teoretiska ramverk är sociokulturell teori och mer precist den sociokulturellt baserade interaktionsforskningen som betonar samtalets potential för utvecklandet av elevers läsförmåga. I en sociokulturell syn på lärande skapar det sociala sammanhanget, de olika stödstrukturer som erbjuds inom ramen för denna samt den språkliga interaktionen mellan deltagarna förutsättningar för lärande (Vygotskij, 1978; Wood, Bruner & Ross, 1976; Snow, 2002; Wells, 2009). Utifrån en sådan teoretisk utgångspunkt kan samtal i olika former utgöra didaktiska sammanhang som främjar lärande. Samtalet som undervisningsform erbjuder lärare möjligheter att arrangera undervisning som stödjer eleverna i att utveckla läsförståelsestrategier, ett metaspråk för att tala om text och läsprocess samt strategier för att delta i utforskande och kunskapsbyggande samtal. Eleverna i de textsamtal som analyseras här har under en fyraårsperiod regelbundet och inom ramen för den ordinarie undervisningen deltagit i textsamtal som erbjudit dem möjligheter att utveckla dessa förmågor.

Vid analysen av hur frågorna stödjer eleverna i att utveckla läsförmågan kommer jag att använda mig av begreppet tetrörlighet, vilket är ett begrepp som används för att mäta och analysera läsförmågan. Begreppet har utvecklats med utgångspunkt i

Varga

den sociokulturellt baserade läsforskningen som studerar interaktionen mellan text och läsare, de kriterier som utmärker goda läsare samt vad det kan innebära att vara medskapare till textens mening (Edling, 2006; Folkeryd, 2006; Liberg m.fl., 2012; af Geijerstam, 2014). Begreppet textrörlighet har kommit att bli en etablerad term för att analysera och diskutera förmågor relaterade till läsförståelse inom den svenska läsforskningen, vilket är ett av skälen till att jag valt att använda det. Ytterligare ett starkt skäl för detta är att begreppet erbjuder möjligheter att fokusera interaktionen mellan text och läsare utifrån flera olika perspektiv och därmed synliggöra en mängd aktiviteter som utförs i läsprocessen samt färdigheter relaterade till läsförmågan. Ett sista och mycket starkt skäl för att använda begreppet är att lärarna i studien fått fortbildning kring begreppet och verksamhetsanpassat undervisningen med stöd i detta. I samband härmed har även eleverna fått lära sig vad olika former av textrörlighet innebär och att sätta ord på några av dessa.

Med textrörlighet avses förmågan att interagera med texten samt i detta använda olika läsförståelsestrategier för att erhålla förståelse. I likhet med andra definitioner av läsförmågan kan även textrörligheten mätas i grader och utvecklas. Utmärkande för en väl utvecklad textrörlighet är förmågan att röra sig såväl på ytplanet som på djupare nivåer i texten, urskilja och binda samman betydelsebärande element i texten till sammanhängande tolkningar, identifiera textens teman och budskap, anlägga perspektiv på texten samt koppla texten till olika sammanhang utanför densamma. Läsare med en hög grad av textrörlighet intar därtill ett interaktivt förhållningssätt till texten, vilket gör läsaren till en aktiv medskapare i textens meningsproduktion (Edling, 2006; Folkeryd, 2006; Liberg m.fl., 2012).

Tre kategorier textrörlighet

Utifrån ovanstående definition kan begreppet textrörlighet differentieras i tre olika kategorier: *textbaserad textrörlighet*, *utåtriktad textrörlighet* samt *interaktiv textrörlighet*.

Med *textbaserad textrörlighet* avses förmågan att röra sig inuti textens temporala och spatiala universum och utföra tankeoperationer som syftar till en förståelse av fiktionsvärlden (Edling, 2006; Folkeryd, 2006; Liberg m.fl., 2012). Detta benämns också inom den ämnesdidaktiska forskning som sysslar med skolans läsundervisning och inom yrkesprofessionen som att *läsa på* och *mellan raderna* (Janssen, 1999; Brudholm, 2002). Den textbaserade textrörligheten åsyftar förmågan att röra sig på textens yta och dra ut huvudpunkter i händelseförloppet, fylla i luckor och tomrum, utnyttja texten för ordförståelse, tolka bildspråk, sammanfatta texten med egna ord, ge självständiga och utvecklade svar med egna ord, generalisera och abstrahera utifrån huvudpunkter i texten samt motivera och kritiskt granska/ifrågasätta texten (Edling, 2006; af Geijerstam, 2014).

Med *utåtriktad textrörlighet* avses förmågan att *läsa bortom raderna* (Janssen, 1999; Brudholm, 2002). En väl utvecklad utåtriktad textrörlighet innefattar förmågan att involvera egna erfarenheter och det egna känslolivet i förståelseprocessen, koppla texten till andra texter och sammanhang samt anlägga perspektiv på texten (Ed-

ling, 2006; Folkeryd, 2006; Liberg m.fl., 2012). Keene och Zimmermann benämner dessa olika former av utåtriktad textrörlighet att göra *text-till-själv-kopplingar*, *text-till-världen-kopplingar* och *text-till-text-kopplingar* (Keene & Zimmermann, 2003). Jag kommer att använda mig av Keene och Zimmermans terminologi i min analys av elevernas textsamtal.

Med *interaktiv textrörlighet*, slutligen, avses förmågan att reflektera över texten som estetisk konstruktion och interaktionen/transaktionen mellan text och läsare (Edling, 2006; Folkeryd, 2006; Liberg m.fl., 2012). Detta kan preciseras som förmågan att urskilja textens uppbyggnad innefattat genrespecifika drag, berättarperspektiv, avsändar- och mottagarroller, textens syfte och sätt att producera mening samt hur läsaren förväntas interagera med och tolka textens strategier (af Geijerstam, 2014). En viktig dimension av den interaktiva textrörligheten rör även förmågan att anlägga ett metakognitivt perspektiv på läsförståelseprocessen och kritiskt reflektera kring den egna tolkningsprocessen (Liberg m.fl., 2012).

Studiens design

Empirin är hämtad ifrån ett aktionsforskningsbaserat följeforskningsprojekt, där syftet är att stödja lärarna i att utveckla läsundervisningen i åk 6-9. I studien ingår två klasser och fyra lärare, vilka arbetar i par med var sin klass, samt en specialpedagog. Projektet är longitudinellt och sträcker sig över fyra år, från det att eleverna börjar åk 6 tills de går ut åk 9. Projektet initierades av lärarna som redan under flera år ägnat sig åt ett eget fortbildningsarbete kring undervisning om skönlitteratur via textsamtal. Under dessa år har lärarna haft läsecirklar kring Gunilla Molloys forskning (Molloy, 2003; Molloy, 2007) och utvecklat textsamtalet som undervisningsform utifrån Chambers metod (Chambers, 1998). Sedan projektet startades har lärarna fått stöd i sitt fortbildningsarbete av forskare. Under fyra dagar per läsår (2x3 timmar/dag) har lärarna fått utbildning i forskning kring läsförståelse och forskningsbaserade metoder som stöder elevers läs- och samtalsutveckling. Under de två första åren, där empirin i föreliggande studie har samlats in, har lärarna studerat *Reciprocal Teaching* (RT) (Palincsar & Brown, 1984), *Transactional Strategies Instruction* (TSI) (Pressley m.fl., 1992), sokratiska samtal (Pihlgren, 2008) och begreppet textrörlighet (Edling, 2006; Folkeryd, 2006).

Syftet med dessa studietillfällen har varit att stödja lärarna i att identifiera och implementera undervisningsstrategier för att stödja eleverna i att:

- läsa mellan raderna,
- läsa bortom raderna, det vill säga att göra text-till-själv-kopplingar, text-till-text-kopplingar och text-till-världen-kopplingar (Keane & Zimmermann, 2003)
- ställa frågor till texten och den egna läsprocessen
- iaktta, reglera och kommunicera bruket av läsförståelsestrategier
- använda ett metaspråk för att kunna tala om text och tolkningsprocess
- urskilja texten som en estetisk konstruktion och interaktionen mellan text

Varga

och läsare,

- reflektera över läsförståelseprocessen innefattat både de tankar, känslor och frågor som väcks genom läsningen.

Emellan dessa utbildningstillfällen har lärarna självständigt och inom ramen för det kollegiala lärandet verksamhetsutvecklat den egna undervisningen utifrån egna val av vad i ovan angivna metoder de vill ta fasta på. Detta har inneburit att de har valt att frångå den starka inramning som utmärker framförallt *RT* och istället vidareutveckla den samtalsform som de själva har utvecklat. De har valt att arbeta mer medvetet med läsförståelsestrategier och ett metaspråk samt att planera textsamtalen så att de utmanar och stödjer eleverna i att utveckla samtliga de aspekter som utmärker en väl utvecklad textrörlighet. I slutet av varje läsår har de gjort en videoupptagning av ett textsamtal per klass. Dessa har sedan analyserats av forskare och lärare tillsammans och bildat grund för den fortsatta verksamhetsutvecklingen.

Den empiri som redovisas här är hämtad ur textsamtal i årskurs 6 och 7, där lektionerna varat mellan 40 och 60 minuter. Empirin är insamlad med hjälp av videoobservation, där forskaren själv inte har varit närvarande i klasserna under själva videoupptagningarna. Endast lärare, specialpedagog och elever har befunnit sig i klassrummen och undervisningen har arrangerats av lärarna utifrån de didaktiska utgångspunkter som utmärker deras vanliga sätt att arbeta med textsamtal. Detta för att det empiriska underlaget ska komma så nära den autentiska undervisningspraktiken som möjligt.

De texter som bildar underlag för samtalen är två romaner och en novell. I samtliga fall har texterna höglästs för eleverna. Lärarna arbetar i par tillsammans med eleverna. I åk 6 samtalar lärare 1 och 2 samt deras elever om kapitel sex och sju i romanen *Häxfeber* (1976) av Leif Esper Andersen. Den andra klassen diskuterar tillsammans med lärare 3 och 4 det inledande kapitlet i Moni Nilssons roman *Sejtes skatt* (1998). Dessa båda texter är valda av lärarna själva och utgör texter som ingår i den ordinarie undervisningen och läses under flera veckor. Högläsningen varvas med skrivande i läslogg och samtal i mindre grupper och i helklass. Läsloggen används här som ett tankeverktyg där eleverna får skriva ner de tankar och frågor som väckts vid läsningen, vilka sedan bildar underlag för samtalen. I åk 7 samtalar båda klasserna om Mats Wänblads novell *Kante* (1999). Denna novell är vald i samråd med forskaren, där kortprosaformatet valdes av forskaren och novelltexten av lärarna. Valet av kortprosaformatet är gjort i ett dubbelt syfte. Dels för att båda klasserna skulle ha ett gemensamt textunderlag att samtala kring vid videoupptagningen. Dels för att få ett underlag för analys av textsamtal där elever och lärare samtalar om en text som eleverna har läst ut. Också detta sätt att samtala om texter ingår som ett återkommande inslag i den undervisning som bedrivs i dessa klasser.

I årskurs 7 används ett annat upplägg inför videoupptagningarna än i årskurs 6. Här höglästes novellen för eleverna vid ett lektionstillfälle, samtidigt som de hade novellen framför sig som text. Efter läsningen fick eleverna skriva ner de tankar och frågor som läsningen väckt. Dessa anteckningar bildade sedan underlag för det påföl-

jande textsamtalet, vilket ägde rum ett par dagar senare och filmades.

I analysen utgör de lärarledda passagera av litteratursamtalen själva ramen. Samtalskontexten som sådan, innefattat elevernas eget skrivande och samtal i mindre grupper, framträder inte eftersom det är sambanden mellan lärarnas bruk av frågeställandet som undervisningsstrategier och elevernas möjligheter att utveckla textrörlighet, som studeras.

Det empiriska urvalet kan förefalla snävt. Studien fokuserar dock på kvalitativa aspekter av dessa lärares undervisning snarare än på kvantitativa. I diskussionsdelen kommer dessa kvalitativa aspekter att problematiseras i relation till vilka möjligheter som erbjuds att överföra och använda dessa i andra klassrum där samtal kring texter arrangeras.

Såväl vid insamlandet av empirin som vid analys av materialet och publicering av studien har vetenskapsrådets etiska regler, som *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*, iakttagits och efterföljts.

Tre studier som bygger på samma empiriska material är redan publicerade inom ramen för projektet (Varga 2013; Varga 2014; Varga 2015) och en studie är under tryckning (Varga 2016a). I dessa artiklar studeras dock textsamtalen utifrån andra teoretiska utgångspunkter och med fokus på andra aspekter av elevernas läsförmåga. I den sista studien i projektet (Varga, 2016b, antagen) utgörs empirin av textsamtal i slutet av årskurs 9, där eleverna samtalar i mindre grupper och utan lärares medverkan. Här används återigen begreppet textrörlighet, men då för att analysera och synliggöra hur eleverna utvecklat sin läsförmåga med utgångspunkt i den undervisning de erhållit mellan årskurs 6-9. Med detta blir också föreliggande studie, som fokuserar på hur lärarna erbjuder eleverna stöd i årskurs 6 och 7 i att utveckla textrörlighet med hjälp av frågeställandet som didaktiskt verktyg, en viktig del i forskningsprojektet.

Resultat

Textbaserade frågor

Den första kategorin frågor som ska fokuseras här är *textbaserade frågor*, det vill säga frågor som fokuserar fiktionsvärlden. Med hjälp av dessa frågor uppmanas eleverna att rikta blicken mot textens temporala och spatiala universum samt använda olika läsförståelsestrategier för att kunna besvara frågan. Lärarna använder sig av två olika typer av textbaserade frågor: *på-raderna-frågor* och *mellan-raderna-frågor*.

På-raderna-frågor

En grundläggande förutsättning för att erhålla förståelse är att kunna *läsa på raderna*, det vill säga förstå vad som skrivs ut explicit i texten. Här avses såväl ordförståelse som förmågan att dra slutsatser med utgångspunkt häri. Det rör sig alltså om att läsa uppmärksamt, ägna sig åt olika grader av informationssökning och använda sig av den explicit uttryckta informationen för att kunna dra slutsatser också gällande sådant som kräver tolkning av de djupare skikten i texten (Liberg m.fl., 2012).

Den första gruppen av frågor som skall uppmärksammas här är *på-raderna-frågor*,

Varga

det vill säga de frågor lärarna använder just för att stödja eleverna i att läsa på raderna. Frågorna används 'spontant' av lärarna under samtalen, men ingår också i ett register av så kallade *analysfrågor* som lärarna har tagit fram själva och som elever och lärare utgår ifrån och återkommer till vid läsning och samtal om skönlitterära texter. Detta register består av frågorna: *vem/vilka*, det vill säga vilka är karaktärerna, *vad händer*, det vill säga händelseförloppet (yttre och inre händelseförlopp samt på och mellan raderna), *var händer det*, det vill säga geografisk plats, samt *när händer det*, det vill säga tidsperiod, dygnsperiod samt hur lång tid som förflyter i berättelsen. Med hjälp av analysfrågorna stöds eleverna i att rikta blicken mot olika aspekter av fiktionsvärlden och då framförallt *det mimetiska förloppet*, det vill säga händelseförloppet snarare än komposition, och berättarteknik, det vill säga *det diegetiska förloppet* (Hutcheon, 1984).

Frågorna används för att stödja eleverna i att reda ut oklarheter, synliggöra och korrigera missuppfattningar samt bygga upp en gemensam tolkning, förståelse och sammanfattning av det mimetiska förloppet eller delar av detta. Med detta fungerar frågorna som verktyg eleverna kan använda sig av för att ta sig an en ny text, ett nytt kapitel eller ny information i en text och därmed bygga en grundläggande förståelse av det lästa. Analysfrågorna används både före och under läsning av en längre text och som ingång i samtal om kortare texter som blivit lästa i sin helhet före textsamtalet.

Följande sekvens ur ett textsamtal i årskurs 6 om romanen *Sejtes skatt* visar hur läraren tar sin utgångspunkt i *analysfrågan vem/vilka* och med utgångspunkt i denna kombinerar olika *på-raderna-frågor* för att stödja eleverna i att ta reda på vem karaktären Faro är:

Lärare 3: Nu har ni ju säkert många tankar om det som vi läste precis. Det har ju tillkommit mycket i berättelsen från där vi stannade förra gången. Så nu är vi lite nyfikna på vad är det som har hänt mer? Vi kanske skulle blicka tillbaka lite på våra analysfrågor (pekar på tavlan) och prata lite mer om dom. Har det tillkommit några mer personer exempelvis i den här texten nu? Vi visste om Faro och vi visste om Faros krigare. Men nu vet vi kanske lite mer? Vem är Faro? Vad vill han? Susanne?

Susanne: Han är typ en sån här härskare över landet. Han bestämmer.

Lärare 3: Ja, han är härskare, han bestämmer. Han har makten över landet. Hur är han då, Matilda, Faro?

Matilda: Elak.

Lärare 3: Ja, han är elak. Hur vet vi att han är elak?

Matilda: Han tvingar folk...(otydligt).

Lärare 3: Vad sa du?

Matilda: Han tvingar folk till saker dom inte vill.

Lärare 3: Ja, precis. Och hur tvingar han fram det då?

Matilda: Han hotar.

Lärare 3: Ja, han hotar. Ännu mer? Vad gör han för nånting?

Matilda: Torterar.

Lärare 3: Ja, precis. Torterar, piskar.

Genom att använda analysfrågan *vem/vilka* stöds alltså eleverna i att rikta blicken mot fiktionsvärlden, läsa på raderna samt komma fram till en gemensam tolkning av karaktären Faro och en sammanfattning av händelseförloppet. Denna gemensamma tolkning bildar sedan grunden för fortsatt läsning och samtal. Detta sätt att arbeta med en eller flera av analysfrågorna och även kombinera på-raderna-frågor med andra typer av frågor används systematiskt efter läsning av ett nytt kapitel eller ny passage då ny information har tillkommit. På så sätt stöds också eleverna i att omförhandla tidigare information i takt med att ny tillkommer, vilket är en viktig förmåga att bemästra för att uppnå en god textbaserad textrörlighet.

Mellan-raderna-frågor

Ytterligare en mycket viktig aspekt av läsförståelseprocessen är att kunna *läsa mellan raderna*, det vill säga att tränga djupare ner i texten och tolka den. Här rör det sig både om att fylla i luckor i texten och att dra slutsatser utifrån den information som framkommer explicit i texten. Flera av de frågor lärarna formulerar inför eller under ett textsamtal stödjer eleverna i att tillämpa läsförståelsestrategier för att läsa mellan raderna. De frågor som är formulerade så att de riktar elevernas uppmärksamhet mot vad som står mellan raderna benämns här som *mellan-raderna-frågor*. Nedanstående citat ur textsamtalet kring *Häxfeber* i årskurs 6, där eleverna diskuterar den passage där Erik har blivit vittne till hur hans mamma torterats för att bekänna att hon är en häxa, exemplifierar hur frågorna är formulerade så att de erbjuder eleverna stöd i att läsa mellan raderna:

Lärare 1: Hur känner sig Erik när han hör och ser det som händer med hans mamma? Joel?

Joel: Han är ledsen.

Lärare 1: Och hur får du... får du veta det i texten? Står det på raderna eller står det mellan raderna.

Varga

Frågan "Hur känner sig Erik när han hör och ser det som händer med hans mamma?" är en *mellan-raderna-fråga* som endast kan besvaras genom att textens explicit uttryckta information tolkas. Med denna fråga uppmanas och stöds eleverna i att rikta blicken mot textens temporala och spatiala universum, anlägga ett kritiskt analytiskt perspektiv på det som står *på raderna* och tolka textens strategier. Följdfrågorna anbefaller ytterligare eleverna att fokusera på texten och motivera sina tolkningar utifrån denna. Här används även begreppen 'läsa på raderna' och 'läsa mellan raderna' explicit, vilket erbjuder eleverna stöd i att få syn på sina läsförståelsestrategier samt internalisera en begreppsapparat för att synliggöra och benämna dessa.

Relationella frågor

Den andra gruppen frågor som ska belysas här är de *relationella frågorna*, det vill säga frågor som fokuserar relationen mellan text och kontext. Dessa frågor erbjuder eleverna stöd i att utveckla *utåtriktad texträrlighet*, eller att *läsa bortom raderna* vilket också är en vanligt förekommande term för att beskriva denna aktivitet. Lärarna använder sig av tre olika typer av relationella frågor: *text-till-själv-frågor*, *text-till-världen-frågor* och *text-till-text-frågor* (Keane & Zimmermann, 2003).

Text-till-själv-frågor

Den första typen av de relationella frågorna som ska belysas här är *text-till-själv-frågorna*, det vill säga de frågor som fokuserar på relationen mellan texten och eleverna (Keane & Zimmermann, 2003). Tidigare studier av dessa textsamtal belyser hur två olika sorters *text-till-själv-frågor* av olika karaktär används och visar hur dessa frågor stödjer eleverna i att utföra två olika former av *text-till-själv-kopplingar*. Dels frågor av typen 'Hur skulle du känna, tänka och agera om detta hände i din egen värld?', vilket stödjer eleverna i att se samband mellan textens värld och deras eget liv. Dels frågor av typen 'Hur skulle du känna, tänka och agera om du var fiktionskaraktären?', vilket stödjer eleverna i att träda in i fiktionens rum och leva sig in i fiktionskaraktärerna. Båda dessa typer av frågor stödjer eleverna i att utveckla en känslomässig baserad läsförståelse (Miall, 2006).

Ytterligare en grupp frågor som används i dessa klassrum för att stödja eleverna i att utföra *text-till-själv-kopplingar* är frågor av typen 'Hur skulle fiktionskaraktärerna kunna agera i denna situation?' Denna typ av frågor stödjer eleverna i att involvera såväl emotionella och kritiskt analytiska perspektiv som den egna kreativiteten i textbearbetningen. Detta kan vi se i följande sekvens ur textsamtalet kring *Häxfeber* i årskurs 6. Även i denna del av romanen får fiktionskaraktären Erik bevittna hur hans mamma torteras för att bekänna att hon är en häxa. I samtalet om denna sekvens ställer lärarna frågan om vilket handlingsutrymme Erik haft:

Lärare 1: Kan man göra nåt?

(Mummel i klassen)

Lärare 1: Kan Erik göra något?

Lärare 2: Finns det något som Erik skulle kunna göra när han såg och hörde detta? Måns?

Med hjälp av frågorna "Kan man göra något?" och "Kan Erik göra något?" och "Finns det något som Erik skulle kunna göra när han såg och hörde detta?" uppmanar lärarna eleverna att rikta blicken mot de möjligheter Erik haft att agera och uppmanar klassen att kritiskt reflektera över dessa samt komma med alternativa förslag. För att kunna besvara dessa frågor måste eleverna såväl använda läsförståelsestrategier, för att överblicka fiktionens värld och de faktiska möjligheter som finns där, som involvera den egna fantasin och kreativiteten i tolkningsprocessen. Också genom denna typ av text-till-självfrågor stöds eleverna i att träda in i fiktionens rum och leva sig in i händelserna. Här uppmanas de dock även att föreslå alternativa handlingsvägar, vilka om de skulle realiseras även skulle innebära att berättelsens mimetiska förlopp skulle ändra riktning. Den här typen av text-till-själv-frågor erbjuder följaktligen eleverna stöd i att utveckla både kognitiva, emotiva och interaktiva aspekter av läsförmågan. Båda frågorna erbjuder därtill eleverna stöd i att utveckla utåtriktad textrörlighet.

Text-till-världen-frågor

Ännu en typ av relationella frågor lärarna använder är *text-till-världen-frågor*, det vill säga frågor som siktar in sig på relationen mellan text och kontext (Keane & Zimmermann, 2003). I följande passage ur textsamtalet kring *Sejtes skatt* i årskurs 6 ställer läraren frågor som stödjer eleverna i att utföra kopplingar mellan text och kontext samt involvera sina omvärldskunskaper i tolkningsprocessen. Eleverna har endast kommit ett par sidor in i texten och försöker med stöd av lärarna och med hjälp av analysfrågorna skapa sig en överblick över fiktionens rum. Vad gäller tidsperspektivet har eleverna kommit fram till att den utspelar sig förr i tiden, vilket Lärare 3 plötsligt ifrågasätter:

Lärare 3: Får jag fråga en sak? Vad händer om ni istället tänker så här att ni vänder på det? Hur vet ni att det är förr i tiden? Varför kan det inte vara precis tvärtom? Att det är framtid? [...] Jag tänker lite så här, för jag hade inte tänkt frågan själv, men jag börjar tänka på det nu när ni tar det för så givet att det är förr i tiden. Så blir jag så himla nyfiken på varför ni tycker att det är förr i tiden... Och skulle det kunna vara i framtiden? Rakel?

Rakel: Man brukar ju inte säga "krigare". Man säger la' typ soldater istället?

Lärare 3: Ah, så om det är nutid eller liksom framtid så pratar man om dom som soldater och inte krigare.

Rakel: Krigare har väl mer svärd?

Varga

Som vi kan se utmanar Lärare 3 elevernas tolkning av tidsaspekten och uppmanar dem dels att motivera sin tolkning, dels att pröva att anlägga ett motsatt perspektiv på texten och istället tolka texten som en framtidsskildring. Eftersom svaret på frågan inte går att utläsa genom att *läsa på* eller *mellan raderna* anbefalls eleverna att involvera sina förkunskaper i tolkningsprocessen. Med detta riktar hon alltså elevernas blick utåt från texten och stödjer dem därmed att utveckla utåtriktad textrörlighet. Rakel antar utmaningen och besvarar frågan genom att utgå ifrån språkbruket i berättelsen och peka på att ordvalet "krigare" signalerar en äldre tidsepok medan "soldater" hade varit en lämpligare benämning idag. Vidare nämner hon ordet "svärd". Detta ord förekommer i berättelsen i motsatts till moderna, mer tekniskt avancerade vapen, som till exempel laserpistoler och kulsprutor, vilket hade pekat mot en samtida eller till och med framtida skildring. Då Rakel kopplar ihop krigare och svärd med äldre tider utnyttjar hon sin egen förförståelse och anlägger ett historiskt perspektiv på texten.

Text-till-text-frågor

Ytterligare en typ av relationella frågor lärarna använder är *text-till-text-frågor*, det vill säga frågor som uppmärksammar relationen mellan texten och andra texter (Keane & Zimmermann, 2003). Jag använder mig här av ett vidgat textbegrepp där textbegreppet ses som samlingsbeteckning för alla konstarter.

I följande passage i textsamtalet kring *Sejtes Skatt* i årskurs 6 ges exempel på en sådan fråga:

Lärare 4: Finns det nånting i den här texten som påminner er om nån annan text som ni har läst eller hört? Som *vi* har läst eller som *ni* har läst?

[...]

Gunnar: Nej, jag känner inte igen det, men jag tycker att det är ganska vanligt att fly till ett annat ställe.

Lärare 4: Att fly till ett annat ställe. Tänkte du på nån speciell text?

Gunnar: Näe.

Lärare 4: Men du kände igen det?

Gunnar: I verkligheten och i filmer.

Lärare 4: I verkligheten så sker det ju också. En koppling till verkligheten.

Gunnar: *Häxfeber*, nu när jag tänker efter.

Lärare 4: Vad är det i *Häxfeber* som du nu kopplar till?

Gunnar: Att man flyr till ett annat ställe.

Lärare 4: Att man är tvungen att fly till ett annat ställe. Varför flydde man i *Häxfeber*?

Gunnar: Erik flydde flera gånger.

Lärare 4: Varför gjorde han det?

Gunnar: En gång för att dom upptäckte honom [...]

Lärarens inledande frågor uppmanar eleverna att aktivera sina förkunskaper gällande litterära erfarenheter. Frågorna anbefaller sålunda eleverna att rikta blicken utåt från texten till andra texter. Gunnar besvarar frågan genom att anlägga ett strukturellt perspektiv på texten och peka ut ett vanligt förekommande litterärt motiv, det vill säga att fly till ett annat ställe. Med detta utnyttjar han sina förkunskaper och tidigare textbaserade erfarenheter i tolkningsprocessen även om han till en början inte själv kopplar motivet till skönlitterära texter utan istället till verkligheten och till filmer. Därefter erinrar sig Gunnar att han kan koppla *Sejtes Skatt* till romanen *Häxfeber*. Lärarens frågor och följdfrågor stöder honom sedan i att synliggöra hur han kan koppla dessa båda romaner till varandra. Därmed stödjer hon även eleverna i att utveckla utåtriktad textrörlighet.

Interaktiva frågor

Den tredje kategorin frågor som ska fokuseras här kallar jag *interaktiva frågor* eftersom de erbjuder eleverna stöd i att utveckla interaktiv textrörlighet. Dessa frågor uppmanar eleverna att rikta uppmärksamheten mot de egna tankeoperationerna i samband med tolkningsprocessen, mot texten som estetisk konstruktion samt interaktionen (Iser, 1978; Ryan, 2001) eller transaktionen (Rosenblatt, 1985) mellan text och läsare. Detta reser förväntningar på eleverna att använda olika typer av läsförståelsestrategier för att besvara frågorna. Här kan jag urskilja två typer av frågor, vilka kommer att diskuteras i termer av *berättartekniska frågor* och *sokratiska frågor*.

Berättartekniska frågor

Den första typen av frågor som lärarna använder för att erbjuda eleverna stöd i att utveckla interaktiv textrörlighet är de berättartekniska frågorna. Dessa frågor fokuserar på textens *diegetiska förlopp*, det vill säga på komposition och berättarteknik (Hutcheon, 1984). Frågorna stödjer eleverna att rikta blicken mot olika aspekter av texten, som estetisk konstruktion, och uppmärksamma dem på textens struktur, med vilka medel texten producerar mening samt reflektera över syfte, mottagare och funktion. Följande passage ur ett av textsamtalen om novellen *Kante* i årskurs 7 exemplifierar användandet av den här typen av frågor. Här visas hur läraren ställer frågor om tex-

Varga

tens meningsproduktion, budskap och mottagare samt hur eleverna stöds i att identifiera textens budskap:

Lärare 3: Hör ni ni! Om ni tittar ytterligare här så ska ni tänka på det här också (pekar på tavlan): Budskap. Alltså, vad kan det finnas för budskap? Ni vet ju vad ett budskap är för någonting. Vad kan det finnas för budskap i den här texten? Finns det nåt som den här texten vill säga till er som läsare? Vill den förmedla nånting, den här texten? Sofie!

Sofie: Kanske att man ska...känslor (otydligt)

Lärare 3: Jättebra! Sätt dig in i andras känslor (skriver på tavlan)

Sofie: Och sen kanske man ska våga försvara folk också.

Lärare 3: Mycket bra! (skriver) Våga försvara... Vem är det du tänker på att dom ska försvara förstås?

Sofie: Kante.

Lärare 3: Ja Kante, eller den mobbade.

Med hjälp av frågorna "Vad kan det finnas för budskap i den här texten? Finns det nåt som den här texten vill säga till er som läsare? Vill den förmedla nånting, den här texten?" uppmanar Lärare 3 eleverna att fokusera på texten som en meningsbärande estetisk konstruktion som kommunicerar med läsaren via olika estetiska verktygsmedel. Sofie antar uppmaningen och besvarar frågan genom att tillämpa läsförståelsestrategier som skapar förutsättningar för henne att föreslå olika, men samverkande, budskap helt i linje med textens mening. Med detta synliggörs också frågans möjligheter att erbjuda eleverna stöd i att utveckla interaktiv textrörlighet.

Sokratiska frågor

En viktig dimension av den interaktiva textrörligheten rör också förmågan att anlägga ett metakognitivt perspektiv på läsförståelseprocessen och kritiskt reflektera över den egna tolkningsprocessen (Liberg m.fl., 2012). Inom forskningen kring hur elever kan stödjas i att utveckla metakognition har just frågeställandet lyfts fram. Här framhävs särskilt vikten av att stödja eleverna i att själva ställa frågor under läsningen (Neufeld, 2005; Raphael & Au, 2005; Wilson & Smetana, 2011). Hur frågeställandet kan användas som ett verktyg att stödja eleverna i att utveckla metakognition är också avläsbart i den empiri som bildar underlag för föreliggande artikel och har även analyserats i tidigare studier (Varga 2013, Varga 2015, Varga 2016a). De frågor som fyller en sådan funktion kallar jag här *sokratiska frågor* och benämns så eftersom de i sin öppenhet har klara beröringspunkter med de frågor Sokrates ställde till sina lärjungar, vilka var konstruerade så att de skulle frigöra elevernas tankar

och förlösa deras kunskaper (se till exempel Pihlgren, 2008). De tidigare studierna av dessa textsamtal visar hur frågorna i regel används som följdfrågor och ofta är formulerade utifrån de didaktiska grundfrågorna "vad", "hur" och "varför": "Vad tänkte du om *det*?" (Lärare 4, *Sejtes skatt* år 6), "Hur tänker du då?" (Lärare 4, *Kante* årskurs 7), "Hur kände du?" (Lärare 1, *Häxfeber* årskurs 6), "Nu får ni tala om *varför* ni tror *det*" (Lärare 2, *Kante* årskurs 7).

Frågorna kan inordnas i fyra grupper, vilka varierar följande frågeställningar: "Varför ställde du den här frågan?", vilken stödjer eleverna i att identifiera premisserna för de egna frågeställningarna, "Hur tänker du?", vilken stödjer eleverna i att observera, kritiskt reflektera kring och verbalisera de egna tankeoperationerna i samband med tolkningsprocessen, "Vilka läsförståelsestrategier använder du och varför?", vilken stödjer eleverna i att identifiera vilka strategier de använt, benämna dem och kritiskt reflektera över nyttan med dessa samt "Vad gör texten och vad gör du?", vilken stödjer eleverna i att urskilja texten som estetiskt konstruktion och interaktionen/transaktionen mellan text och läsare. Med detta erbjuder frågorna eleverna stöd i att få syn på och verbalisera de egna tankeoperationerna i samband med tolkningsprocessen och frågorna blir på så sätt ett viktigt redskap för att stödja eleverna i att utveckla metakognition (Varga 2013, Varga 2015, Varga 2016a).

Jag-undrar-frågor

Inom forskningen framhävs vikten av att stödja eleverna i att själva ställa frågor som ett led i att bli kritiska läsare och utveckla den egna läsförmågan (se bland andra Palincsar & Brown, 1984; Pressley m.fl., 1992; Baumann, Jones & Seifert-Kessel, 1993; Sternberg & Grigorenko, 2002; Oszkus, 2003; Guthrie m.fl., 2004; Neufeld, 2005; Raphael & Au, 2005; Mercer & Littleton, 2007; Wilson & Smetana, 2011). Också i de textsamtal som studeras i denna artikel finns ett starkt fokus på elevernas egna frågeställningar och didaktiska inslag som stödjer utvecklandet av frågeställandet som strategi. Den fjärde och sista kategorin frågor som skall fokuseras här är följaktligen de frågor som används av lärarna för att stödja eleverna i att själva lära sig att ställa frågor till text och läsprocess. Dessa frågor utgör en variant av den chamberska frågan: "Är det något du undrar över?" (Chambers, 2014). Denna kategori frågor kommer därför att benämnas *jag-undrar-frågor*.

Frågorna används före, under och efter läsning och samtal och fyller med detta också en strukturgivande funktion för konstruktionen av textsamtalen. Exemplet nedan ur textsamtalet kring *Häxfeber* i årskurs 6 visar hur frågorna används under ett pågående textsamtal. Passagen föregås av att ett stycke i romanen har höglästs varefter eleverna uppmanas att flödesskriva under ett par minuter utifrån de tankar och frågeställningar som väckts hos dem genom att de fått höra detta kapitel:

Lärare 1: De frågor ni ska skriva om är...flödesskriv under några minuter...Är det nånting ni undrar över? Det är den ena. Eller är det nånting speciellt ni vill ta upp?

Med dessa frågor uppmanas alltså eleverna att fokusera på sina egna frågeställningar

Varga

och tankar samtidigt som de erbjuds träning i att själva ställa frågor kring text och läsprocess. Medan Lärare 1 ger eleverna muntliga instruktioner skriver lärare 2 frågorna på tavlan så att eleverna också har ett skriftligt stöd inför uppgiften.

Att uppmuntra eleverna att fokusera på sina egna frågeställningar, synpunkter och infallsvinklar och att ställa olika typer av frågor och följdfrågor till eleverna utifrån deras egna tankar och frågeställningar stödjer dem i att utveckla såväl ett kritiskt-analytiskt perspektiv på hur text kommunicerar mening som en medvetenhet om hur olika texters struktur och innehåll inverkar på den egna läsoplevelsen.

I textsamtalet i årskurs 7 har läsandet av novellen samt formulerandet av frågorna ägt rum vid det förra lektionstillfället. Frågorna har nedtecknats av eleverna och sedan samlats in av lärarna, som alltså hunnit läsa igenom och förbereda samtalet utifrån vad eleverna uppmärksammat. Vid textsamtalen de påföljande lektionerna struktureras samtalen utifrån elevernas frågor. Lärarna inbjuder här eleverna till att ställa sina frågor och redovisa sina tankar ömsom genom att uppmana dem att själva välja en av sina frågor att ta upp i helklass och ömsom genom att lärarna själva väljer ut en fråga som en eller flera elever ställt. Varje fråga bildar sedan utgångspunkt för en samtalstråd, där både elever och lärare deltar. Ofta föregås helklasssamtalet av att eleverna fått diskutera frågan själv i de grupper om 3-5 elever de blivit placerade i under samtalet. Samtalstråden i helklass avbryts med jämna mellanrum av att eleverna redovisar ytterligare frågeställningar och tankar som inte är direkt kopplade till tråden. Lärarna bemöter också dessa infallsvinklar, men styr därefter tillbaka samtalet mot den frågeställning som bildar grunden för den pågående samtalstråden och lotsar eleverna fram till någon form av svar. Eleverna har ställt frågor och redovisat tankar som vittnar om att de både intresserar sig för händelseförloppet och för berättartekniken. Nedanstående citat ur ett av textsamtalen i årskurs 7 kring novellen *Kante* kan illustrera hur en fråga ställd av en av eleverna, men aktualiserad av lärare 4, diskuteras i klassen. Den fråga som bildar utgångspunkt för samtalstråden är följande: ”Jag undrar över det där med Kantes ögon?” (Allan):

Lärare 4: Kan ni inte titta i texten vad som står om Kantes ögon. Vad betyder det som står? Är det nån som kommer ihåg eller nån som hittar? Hjälp varandra i grupperna å hitta det där med Kantes ögon. Vad betyder det? Ni ska läsa vad som står på raderna och ni ska tolka vad det kan betyda [...] Prata i gruppen först allihopa.

Eleverna uppmanas här att besvara frågan utan lärarnas inblandning, men med stöd av en strategi som lärarna i dessa textsamtal återkommande och på olika sätt uppmanar eleverna att tillämpa: Rikta blicken mot texten och vad som står på raderna samt tolka vad det betyder. Här ser vi också hur eleverna ombeds att arbeta kollektivt med problemlösningen, det vill säga att hjälpa varandra att hitta i texten och prata med varandra i gruppen kring vad som står på raderna och vad detta kan betyda.

Medan eleverna samtalar i mindre grupper går lärarna runt i klassrummet och ’lyssnar av’ samtalen. Efter ca 3 minuter avbryts gruppsamtalen och frågan diskuteras i helklass. Lärare 4 ger inledningsvis ordet till en av grupperna och de behåller ordet

genom hela nedanstående passage:

Lärare 4: Nu har jag hört många kloka förklaringar. Ni har tittat i texten...Tage, du hade handen uppe, du kan få börja.

Tage: Ja, (citerar texten) "Då såg jag rakt i hans ögon in i ett stort gapande mörker". Ja, så aa, så det är bara ett stort mörker liksom.

Lärare 4: Vera, du kan spinna på där, vad du tänkte runt det.

Vera: Han går in i sig själv och det är som när man fastnar i blicken. Kan man ju göra.

Lärare 3: Vad sa du? Det är som när man fastnar?..

Vera: I blicken. Det gör jag jätteofta.

Lärare 3: Ja, just det...

Lärare 4: Fortsätt i er grupp, Pelle. Vad var det du sa om det då? För du hade en teori om varför han gör så.

Pelle: Jag tror han gör så för han inser liksom att han kommer att bli retad nu för att han gjort mål. Och så kommer dom att skylla på honom. Det var därför dom förlora, typ då.

Lärare 4: Och då stänger han av då. Då kan dom inte komma åt honom liksom.

Pelle: Han inser att han kommer att bli retad.

Vera: Han stänger av sina känslor.

Lärare 4: Han stänger av sina känslor, säger du.

Tore: Ja, en sköld liksom, så här (visar med händerna).

Pelle: En bubbla (återkopplar till vad som sagts tidigare i samtalet).

Tore: Ja, en bubbla igen.

Lärare 4: Bubblan igen. Sin egen lilla värld för att återkoppla till det som ni sa tidigare.

I den här passagen ser vi hur eleverna söker besvara frågan genom att tillämpa de strategier lärare 4 uppmanade dem att använda: Läs texten och tolka den. Därmed erbjuds de stöd i att utveckla de former av *textbaserad textrörlighet* som kan disku-

Varga

teras i termer av att *läsa på* och *mellan raderna*. Tage börjar med att citera texten och redovisar därefter sin syn på innebörden i citatet. Därefter ger Vera sin syn på hur citatet ska tolkas och gör i detta en *text-till-själv-koppling* genom att involvera sina egna erfarenheter i tolkningsprocessen. I resten av passagen ser vi hur Pelle, Vera och Tore ger en samstämmig tolkning av vad texten signalerar att Kante tänker och känner. Lärarna håller sig i bakgrunden och fungerar endast som organisatörer av samtalet i denna passage.

Detta sätt att låta eleverna formulera frågor, själva brottas med text och tolkningsprocess i olika par- och gruppkonstellationer, men inom ramen för en tydlig stödstruktur där lärarna fångar upp elevernas tankar efteråt, är en återkommande metod i dessa lärares textsamtal. Ett sådant sätt att arbeta med eleverna erbjuder dem stöd i att utveckla frågeställandet som strategi, olika former av textrörlighet och samtalsförmågan.

Diskussion

Som forskningen visat finns en stor potential i att använda frågeställandet som didaktiskt verktyg för att stödja elever i att utveckla läsförmågan (Palincsar & Brown, 1984; Roberts & Langer, 1991; Pressley m.fl., 1992; Baumann, Jones & Seifert-Kessel, 1993; Sternberg & Grigorenko, 2002; Oszkus, 2003; Guthrie m.fl., 2004; Neufeld, 2005; Raphael & Au, 2005; Wilson & Smetana, 2011). Om frågeställandets potential som didaktiskt verktyg skall kunna tillvaratas är det dock viktigt att kritiskt reflektera över relationen mellan frågan i sig och dess lärandepotential samt arbeta med frågeställandet utifrån sådana utgångspunkter. I föreliggande artikel har fokus vilat på denna relation. Utifrån empiri hämtad ur ett aktionsforskningsbaserat följeforskningsprojekt, där lärarna har fått stöd av forskare för att vidareutveckla läsundervisningen i årskurs 6-9, belyses och analyseras hur frågeställandet kan erbjuda elever stöd i att utveckla läsförmågan i undervisning genom textsamtal.

Artikeln belyser enskilda tillfällen i textsamtalen då eleverna erbjuds stöd i att utveckla textrörlighet. Att utveckla läsförmågan är dock något som sker över tid. För att eleverna verkligen ska ges möjlighet att utveckla läsförmågan med hjälp av de frågor som identifierats och analyserats i föreliggande studie krävs därför ett systematiskt och kontinuerligt tillämpande av frågeställandet som didaktiskt verktyg, där eleverna får träna på att tillämpa läsförståelsestrategier som stödjer utvecklandet av samtliga former av textrörlighet. Det är också så undervisningen går till i de klassrum som här har studerats.

Forskningen har därtill visat hur bruket av frågeställandet som undervisningsstrategi skapar goda möjligheter för elever att utveckla sin läsförmåga då de kombineras med andra undervisningsstrategier och stödstrukturer (Palincsar & Brown, 1984; Pressley m.fl., 1992; Baumann, Jones & Seifert-Kessel, 1993; Sternberg & Grigorenko, 2002; Oszkus, 2003; Guthrie m.fl., 2004; Neufeld, 2005; Raphael & Au, 2005; Wilson & Smetana, 2011). Även i de textsamtal som studeras i denna studie kombineras frågeställandet med andra undervisningsstrategier och stödstrukturer. Som vi kan se använder lärarna whiteboardtavlan för att skriva upp analysfrågorna (*Sejtes skatt*,

årskurs 6) och de två frågor som eleverna ska flödesskriva utifrån (*Häxfeber*, årskurs 6). Det skriftliga stödet hjälper eleverna för stunden att komma ihåg vad de ska göra och på sikt – eftersom detta är en återkommande undervisningsstrategi – internalisera dessa olika frågor som analysverktyg och tankestöd, vilka återkommande ska användas vid läsning och samtal kring skönlitteratur. Vidare fick båda elevgrupperna skriva ner sina frågor inför textsamtalen kring *Kante* i årskurs 7, vilket både fungerar som ett stöd för formulerandet av elevernas tankar och som ett sätt att kunna återkoppla till dem även om det gått några dagar mellan läsning och samtal. Även verbala undervisningsstrategier såsom att *exemplifiera, förklara, modellera, uppmana, instruera* och *bekräfta* förekommer i den empiri som ligger till grund för studien, men jag har valt att inte gå in på dessa här utan analyserar lärarnas bruk av dem i en annan studie (Varga, 2014).

Studiens relevans

Vad gäller studiens empiri är det naturligtvis befogat att ifrågasätta det begränsade urvalet samt resa frågor om exemplens generaliserbarhet. Inte minst gäller detta studiens begränsade möjligheter att utförligt analysera de olika kategorierna av frågor och den mångfald variationer av varje typ av fråga som kan förekomma i textsamtal då dessa frågor tillämpas. Studien visar dock på den lärandepotential som ryms i dessa olika grupper och typer av frågor samt hur dessa frågor kan tillvaratas och användas som undervisningsstrategier i textsamtal för att stödja elever i att utveckla texttrörlighet och förmågor relaterade till att kommunicera läsförståelsen verbalt. Studien fokuserar därmed på kvalitativa aspekter av lärares undervisning, vilka kan överföras och användas i andra klassrum där samtal kring texter arrangeras.

Hur kan då resultatet från studien komma verksamheten i skolan till nytta? Eftersom frågorna inte är förankrade i ett metodiskt ramverk finns stora möjligheter för lärare till flexibilitet vid tillämpandet av dessa i textsamtalen. Detta skapar förutsättningar för att syftes- och målgruppsanpassa undervisningen utifrån de egna elevernas behov. Det är så frågorna används i föreliggande studie. Frågorna kan också användas i strukturerade textsamtal och integreras i redan forskningsbaserade metoder som exempelvis *Exploratory talk, RT, Think aloud, TSI, QAR* och *QAT*, vilka erbjuder elever stöd i att utveckla förmågan att läsa och samtala om texter. Studien bidrar därmed med verktyg för lärare att analysera den egna undervisningen och arrangera textsamtal som stödjer eleverna i att utveckla läsförmågan.

Referenser

- Baumann, J. F., Jones, L. A. & Seifert-Kessel, N. (1993). Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *The Reading Teacher*, vol. 16, nr. 3, ss. 84-193.
- Chambers, A. (1998). *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Chambers, A. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. [Ny utg.] Stockholm: Gilla böcker.
- Chinn, C. A., Anderson, R. C. & Waggoner, M. (2001). Patterns of Discourse in Two

Varga

- Kinds of Literature Discussions. *Reading Research Quarterly*, vol. 36, nr. 4, ss. 378-411.
- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. (Diss.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Folkeryd, J. (2006). *Writing with an attitude: appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. (Diss.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M., Scaffidi, N. T. & Stephen Tonks (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, nr. 3, ss. 403-423.
- Hutcheon, L. (1984). *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. London & New York: Methuen.
- Hynds, S. (1992). Challenging Questions in the Teaching of Literature” I J. Langer (red) *Literature Instruction: A Focus on Student Response*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, ss. 78-100.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Keane, E. O., & Zimmerman, S. (2003). *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos förlag.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: putting talk to work*. Abingdon: Routledge.
- Lundberg, I & Reichenberg, M. (2013). Development of reading comprehension among adolescents with mild intellectual disabilities – An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 57, nr. 1, ss. 89-100.
- Mercer, N. (1996). The Quality of Talk in Children’s Collaborative Activity in the Classroom. *Learning and Instruction*, vol. 6, nr. 4, ss. 359-377.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children’s Thinking. A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Miall, D. S. (2006). *Literacy Reading: Empirical & Theoretical Studies*. New York: Lang.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Nassaji, H. & Wells, G. (2000). What’s the use of ‘triadic dialogue’? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, vol. 21, nr. 3, ss. 376-404.
- Neufeld, P. (2005). Comprehension instruction in content area classes. *The Reading Teacher*, vol. 59, nr. 4, ss. 302-312.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachue, R. & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Oczkus, L. D. (2003). *Reciprocal teaching at work: strategies for improving reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Palincsar, A. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, vol. I, nr. 2,

- ss. 117-175.
- Pihlgren, A. S. (2008). *Socrates in the classroom: rationales and effects of philosophizing with children*. (Diss.) Stockholm: Stockholms universitet.
- Pressley, M., Beard El-Dinary, P., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J. & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The elementary School Journal*, vol. 92, nr. 5, ss. 513-555.
- Raphael, T. E. & Au, K. H. (2005). QAR: enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, vol. 59, nr. 3, ss. 206-221.
- Roberts, D. & Langer, J. (1991). Supporting the Process of Literary Understanding: Analysis of a Classroom Discussion. Albany, New York: CELA Report Series 2.15.
- Rojas-Drummond, S. & Peon Zapata, M. (2004). Exploratory Talk, Argumentation and Reasoning in Mexican Primary School Children. *Language and Education*, vol. 18, nr. 6, ss. 539- 557.
- Rosenblatt, L. M. (1985). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Ryan, M-L. (2001). *Narrative as Virtual Reality. Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore: John Hopkins Univ. Press.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2002). *An evaluation of teacher training for triarchic instruction and assessment*. Technical Report for the National Science Foundation, July 2002.
- Varga, Anita (2013). Metakognitiva perspektiv på skolans litteratursamtal – Hur kan elever stödjas i att utveckla metakognition via samtal om skönlitteratur? *Didaktisk tidskrift*, vol. 23, nr. 1, ss. 493-512.
- Varga, Anita (2014). Talaktsteoretiska perspektiv på skolans litteratursamtal – En studie i lärares lingvistiska strategier. *Acta Didactica Norge*, vol. 7, nr. 1, ss. 1-19.
- Varga, Anita (2015). Metakognitiva perspektiv på läsförståelseprocessen – en studie av skolans textsamtal kring skönlitteratur. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, vol. 1, nr. 1, ss. 43-60.
- Varga, Anita (2016a). Metacognitive perspectives on the development of reading comprehension: A classroom-study of literary text-talks. *Literacy* (under tryckning).
- Varga, Anita (2016b). Om lässtrategier och textrörlighet: En studie av elevers textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 9. *Educare* (antagen)
- Wells, G. (2009). The social context of language and literacy development. In O.A. Barbarin, P. Frome, & D. Marie-Winn (Eds.) *The Handbook of Child Development and Early Education*. London: Sage, ss. 271-302.
- Wilson, N. S. & Smetana, L. (2011). Questioning as thinking: a metacognitive framework to improve comprehension of expository text. *Literacy*, vol. 45, nr. 2, ss. 84-90.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological pro-*

Varga

cesses. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, vol. 17, nr. 2, ss. 89–100.