

forskning

om undervisning & lärande

Vol 4, Nr 2, 2016

Lässtrategier för att lyckas

– om hur högpresterande gymnasieelever gör när de läser

Y Hallesson

Frågan som didaktiskt verktyg

– en studie av textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 6 och 7

A Varga

Berättarteknik i elevberättelser från tidiga skolår

A Nordlund

Litteraturundervisning betraktat ur ett kroppsligt perspektiv

D Fatheddine

forskning om undervisning & lärande

Redaktion

Professor Ingrid Carlgren (redaktör), professor Lisbeth Lundahl, professor Ingrid Pramling Samuelsson, professor Ulla Runesson och Ann-Charlotte Eriksson

Redaktionskommitté

Till *Forskning om undervisning och lärande* har knutits en redaktionskommitté med framstående forskare inom skolans och förskolans olika ämnesområden:

Ann Ahlberg, professor, Göteborgs universitet

Anette Emilson, lektor, Linnéuniversitetet

Inger Eriksson, professor, Stockholms universitet

Per-Olof Erixon, professor, Umeå universitet

Marléne Johansson, professor, Göteborgs universitet samt Åbo Akademi

Roger Johansson, professor, Lunds universitet

Thomas Koppfeldt, professor, Konstfack

Håkan Larsson, professor, Gymnastik- och idrottshögskolan

Caroline Liberg, professor, Uppsala universitet

Inger Lindberg, professor, Stockholms universitet

Viveca Lindberg, docent, Stockholms universitet

Pernilla Nilsson, professor, Högskolan Halmstad

Bengt Olsson, professor, Göteborgs universitet

Constanta Olteanu, professor, Linnéuniversitetet

Astrid Pettersson, professor, Stockholms universitet

Andreas Redfors, professor, Högskolan Kristianstad

Geir Skeie, professor, Stockholms universitet

Sonja Sheridan, professor, Göteborgs universitet

Ingegerd Tallberg-Broman, professor, Malmö högskola

Per-Olof Wickman, professor, Stockholms universitet

Eva Österlind, professor, Stockholms universitet

Skriften ges ut av Lärarstiftelsen i samarbete med Lärarförbundets vetenskapliga råd. Grafisk form: Britta Moberger. Redaktionssekreterare är Anna Sandström, anna.sandstrom@forskul.se. Kontakt med redaktionen sker genom info@forskul.se. Bidrag till kommande nummer är mycket välkomna! Se forskul.se/medverka. Nästa nummer beräknas utkomma januari 2017.

Forskning om undervisning och lärande. 2016: 2, vol. 4

ISSN 2001-6131

ISBN 978-91-981124-7-4

Redaktionell kommentar

Det finns många tecken på att intresset för den praktiska forskningen om undervisning och lärande växer. Under hösten fördelar Skolforskningsinstitutet för första gången medel för praktiska forskningsprojekt. Konkurrensen är stenhård. Fler än hundra ansökningar uppfyller institutets krav på att forskningen ska ske i samverkan med skolorna och mer än hälften av dessa har av beredningsgruppen bedömts ha hög kvalitet. Men endast ett fåtal av projekten kommer att få del av de högst 18 miljoner som finns att dela ut. Om alla 18 miljonerna delas ut i år betyder det att det inte kommer att bli någon ny ansökningsomgång förrän om 3 år, eftersom regeringen inte ökat Skolforskningsinstitutets forskningsanslag i den budgetproposition som nyligen lagts.

Vägen till att få en situation inom utbildningssektorn liknande den för den kliniska medicinska forskningen är lång. Inom vårdområdet har den kliniska forskningen utvecklats under lång tid och utgör en självklar motor för verksamhetens utveckling. Sammanlagt finns ca 4,5 miljarder för den kliniska forskningen.

Om utbildningssektorn ska kunna utveckla en motsvarighet till den kliniska forskningen behövs en rad insatser på olika områden och nivåer; basanslag för forskning till lärarutbildningarna, forskarskolor för lärares forskarutbildning, särskilda medel för praktiska forskning, samverkan mellan lärosätena och den skolbaserade forskningen, möjlighet för lärare att medverka i forskning på del av sin arbetstid, ökning av olika typer av försöksverksamheter i skolan etc. Därtill kommer behov av olika kanaler för kommunikation och spridning av forskningsresultat som till exempel forskningskonferenser.

Ett exempel på det senare är den forskningskonferens för lärare som forskningsplattformen Stockholm Teaching and Learning Studies anordnar en gång om året. Det är en konferens där lärare och forskare som bedriver praktiska forskning möts för att diskutera såväl pågående projekt som de resultat som framkommit i projekt som avslutats. Men det behövs också tidskrifter där resultaten från den

praktiknära forskningen om undervisning och lärande kan spridas och nå ut till verksamma lärare.

ForskUL är en viktig del av den här utvecklingen. Från det att vi började med publicering av peer reviewade artiklar 2013 har inflödet av artiklar till tidskriften långsamt ökat. Det kommer att dröja innan de 100-tals projekt som nu inte kommer att få forskningsmedel kan resultera i vetenskapliga artiklar som kan publiceras. I väntan på det är det utvecklingsarbete vi gör i ForskUL viktigt. Granskning av den typ av forskning vi vill sprida genom ForskUL är delvis ett pionjärarbete. Det gäller att bedöma både praktikrelevansen och den vetenskapliga kvaliteten. Det är därför viktigt att hela tiden föra en diskussion om kvalitetskriterier och hur den här typen av forskning kan utvecklas och förbättras. Det gäller såväl metodologiska aspekter som hur forskningen blir teoribyggnad och bidrar till uppbyggnaden och utvecklingen av läraryrkets kunskapsgrund. Nyckeln till denna utveckling är de forskare som medverkar i granskningsprocessen. Tack vare alla de forskare som hjälper till att granska artiklarna kan såväl granskningsprocessen som den praktiknära forskningen kvalificeras efterhand.

I det här numret av ForskUL publicerar vi fyra empiriskt grundade artiklar om undervisning och lärande i svenska. De utgör exempel på den stora variation som kännetecknar den ämnesdidaktiska forskningen när det gäller vad som studeras: lässtrategier, didaktiska frågor, berättelsestruktur och kroppsliga uttryck i läsundervisningen. Även om de olika artiklarna sätter olika aspekter av den didaktiska triangeln i fokus – läraren, eleverna eller innehållet – så finns alla tre aspekter med och ramar in frågorna. De fyra artiklarna behandlar frågor som är centrala för svenskämnet utveckling. Även om de i första hand är intressanta för lärare i svenska så menar jag att de också är av stort intresse i ett komparativt ämnesdidaktiskt perspektiv. På olika sätt representerar de en mer allmän tendens när det gäller undervisningens utveckling; olika slags meta-perspektiv på ämnesinnehållet får ett allt större genomslag. Fokus är mer på vad eleverna gör med innehållet än på innehållet som sådant.

Den första artikeln behandlar innehållsrelaterade läs-strategier. Genom att undersöka och beskriva hur framgångsrika läsare som ganska nyligen lämnat grundskolan själva beskriver att de gör för att tillägna sig innehållet i ett antal texter, vill Yvonne Halleson ge ett konkret bidrag till kunskapen om olika läs-strategier. En utgångspunkt för hennes studie, såväl som ett resultat, är att goda läsare har en rik individuell repertoar av lässtrategier att välja mellan när de tar sig an texter av olika slag. Genom att beskriva dem kan man i nästa steg få andra elever att använda dem. Hon förordar också att undervisningen i läs-strategier borde knytas till konkret text-läsning och på så vis bli innehållsrelaterad.

Också Anita Vargas artikel handlar om elevernas förmåga att tillägna sig innehål-

Redaktionell kommentar

let i texter. Här är fokus på frågeställandet som didaktiskt verktyg, dvs hur eleverna genom att ställa olika typer av frågor i textsamtal om skönlitteratur kan utveckla sin läsförmåga i betydelsen av att läsa såväl på, som mellan och bortom, raderna i en text. Ett viktigt begrepp i artikeln är textrörlighet, som betecknar läsarens förmåga att interagera med texten och på så vis bli en aktiv medskapare i textens meningsproduktion. Studien inriktas framförallt mot relationen mellan olika typer av frågor och betydelsen av dem för utvecklingen av elevernas förmåga att interagera med texten.

I den tredje artikeln beskriver Anna Nordlund hur elevernas förmåga att skriva berättelser med tydlig handling utvecklas under de tre första åren i skolan. Förmågan att skriva berättelser med en tydlig handling har lyfts fram i de senaste kursplanerna som viktig och är också något som prövas i de nationella proven. Även om eleverna alltid har skrivit texter och berättelser så har undervisningen inte varit inriktad mot just detta utan snarare mot andra aspekter som stavning och grammatik. Detta kan, enligt Anna Nordlund vara en del av förklaringen till att, samtidigt som eleverna blev bättre på att stava och fick ett rikare ordförråd, så förbättrades inte deras förmåga att skriva berättelser med tydlig handling i samma utsträckning.

I den sista artikeln uppmärksammas ett försummat område i skolans litteraturundervisning. Djamila Fatheddine undersöker kroppsliga dimensioner i litteraturundervisningen. Två lärare i åk 3 och 5 har observerats under såväl högläsningssituationer som när eleverna läser tyst. De bägge lärarna ger uttryck för olika receptionsteoretiska positioner genom sina 'kroppsliga hållningar' i såväl hög- som tystläsningssituationerna. Lärarnas kroppsliga uttryck utgör på så vis en del av undervisningen när det gäller läsning av skönlitteratur.

Ingrid Carlgren
redaktör



Lässtrategier för att lyckas – om hur högpresterande gymnasieelever gör när de läser

Y Halleson

Sammanfattning

I den svenska läroplanen för grundskolan från 2011 betonas elevers användande av lässtrategier för att förstå och tolka texter. I det sammanhanget blir en relevant aspekt vilka slags lässtrategier som ska lyftas fram i arbete med texter. Denna artikel syftar till att ge ett empiriskt kunskapsbidrag om effektiva lässtrategier genom att belysa vilka lässtrategier en grupp elever som är goda läsare beskriver att de använder när de läser sakprosatexter i skolan. Artikeln bygger på data och exempel från en studie av en klass högpresterande gymnasieelevers läskompetenser. Resultaten visar att de goda läsarna använder en bred repertoar av lässtrategier och visar medvetenhet både om sin egen förmåga och om vilka strategier som är lämpliga att använda för olika texter och lästillfällen. Med utgångspunkt i resultaten betonas vikten av att arbete med lässtrategier sker i autentiska lässituationer där även textmedvetenhet och genremedvetenhet är viktiga aspekter.

Nyckelord: läsning, lässtrategier, goda läsare, högpresterande elever



Yvonne Halleson är fil. dr i språkdidaktik med inriktning mot läs- och skrivutveckling och lektor i didaktik med inriktning mot svenska vid Uppsala universitet, där hon undervisar på lärarutbildningen. Hennes forskning rör texter och elevers läsande och skrivande i olika undervisningsämnen. Hon har tidigare arbetat som gymnasielärare i svenska och engelska.

Halleson

Abstract

*Throughout the Swedish school curriculum from 2011, student employment of reading strategies to understand and interpret texts is emphasised. A relevant issue to address however is **which** strategies should be emphasised in educational contexts. This article aims to contribute empirically to knowledge on effective reading strategies by depicting how a group of successful readers describe how they go about reading non-fiction texts in a school context. The article draws on data from a study exploring the reading literacy of a class of high-performing students in the Swedish upper secondary school. The results reveal that the successful readers use a wide repertoire of reading strategies, and show metacognitive awareness both of their own ability, and of which strategies to use and when to use them. It is suggested that reading strategies should be practised in authentic reading situations where also textual awareness and genre awareness are considered important features for reading success.*

Keywords: reading, reading strategies, successful readers, high-performing students

Introduktion

Den här artikeln belyser lässtrategier som elever som är 'goda läsare' beskriver att de använder. Artikeln är en omarbetad version av delar som rör lässtrategier i en studie om en klass högpresterande gymnasieelevers läskompetenser (Halleson, 2011); artikeln tar avstamp i 2011 års styrdokument, och ger en fördjupad genomgång av tidigare forskning med utförligare kommentarer av exemplen, som också sätts i relation till tidigare studier. Artikelns övergripande syfte är att utifrån elevers egna beskrivningar av hur de går till väga när de läser ge ett empiriskt kunskapsbidrag om vad som kan vara effektiva lässtrategier.

De senaste åren har vikten av ett mer medvetet arbete med läsning och lässtrategier aktualiserats i utbildningssammanhang, inte minst mot bakgrund av svenska elevers stadigt sviktande resultat i internationella läsundersökningar (Skolverket, 2007, 2010, 2013). I Skolverkets rapport om Pisa-undersökningen 2009¹, då läsning var huvudområde, nämns ett medvetet arbete med lässtrategier som ett möjligt sätt att stärka elevers läsförmåga:

En ökad uppmärksamhet på att ge eleverna undervisning och träning i grundläggande läsfärdigheter under de första skolåren och ett fortsatt arbete under elevernas hela skolgång med undervisning för att förbättra deras lässtrategier kan vara viktiga element för att vända utvecklingen av svenska elevers läsfärdigheter.

(Skolverket, 2010, s. 96)

Användandet av lässtrategier betonas också starkt i 2011 års läroplan för grundskolan (Skolverket, 2011a/2016). I kursplanen i svenska för grundskolan nämns lässtrategier

¹ Pisa, som står för Programme for International Student Assessment, genomförs av OECD vart tredje år. I undersökningen testas 15-åringars läsförståelse samt kunskaper i matematik och naturvetenskap.

som en del av det centrala innehållet inom området *Läsa och skriva* för alla grundskolans årskurser (1 till 9), och likaså i kunskapskraven (Skolverket, 2011a, s. 222ff/2016, s. 248ff). Redan för årskurs 1-3 betonas i det centrala innehållet lässtrategier ”för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll” (Skolverket, 2011a, s. 223/2016, s. 248). För årskurs 4-6 läggs lässtrategier för urskilja texters budskap till, och för årskurs 7-9 tillkommer lässtrategier för att urskilja texters tema och motiv, liksom syften, avsändare och sammanhang (Skolverket, 2011a, s. 224f/2016, s. 249f). Vikten av att använda och utveckla lässtrategier betonas alltså under hela den obligatoriska skolgången. Detta kan relateras till att elever exponeras för allt större mängder sakprosatexter av ökande svårighetsgrad under sin skoltid. Till exempel visar Edling (2006) hur abstraktionsgraden i texter i svenskämnet, samhällsorienterande ämnen och naturorienterande ämnen tydligt ökar från mellanstadiet till gymnasiet². En hög abstraktionsgrad ställer större krav på en läsares läsförmåga, bland annat genom större krav på förkunskaper och inferenser, det vill säga att läsaren måste själv fylla i information som utelämnats i en text (t.ex. Kintsch & Rawson, 2005; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). Att arbeta medvetet med lässtrategier i samband med textläsning tycks sålunda anses fylla en viktig didaktisk funktion i dagens skola. Detta avspeglas även i pedagogisk litteratur för lärare där lässtrategier fått relativt stort utrymme de senaste åren (jfr t.ex. Arnbak, 2010; Bosund, 2009; Gear, 2015; Stray Jørgensen, 2009; Westlund, 2012, 2015).

Lästrategi - en aktiv handling för att förstå en text

Begreppet lässtrategi kan definieras på skilda sätt i olika sammanhang. Afflerbach, Pearson och Paris (2008) påpekar vikten av att hålla isär ’skills’, förmågor, och ’strategies’, strategier, för att skilja mellan automatiska respektive medvetna och kontrollerade processer. Strategier definieras av dem som avsiktliga, målinriktade försök att kontrollera och styra läsarens ansträngningar för att avkoda, förstå ord och skapa mening av texter (s. 368). Lässtrategier är alltså enligt denna definition medvetna handlingar för att ta till sig textinnehåll. Läroplanen för grundskolan från 2011 ger emellertid ingen entydig förklaring till vad begreppet lässtrategi innefattar, men förklaras i kommentarmaterialet till kursplanen i svenska som ”de konkreta sätt som en läsare använder för att angripa en text”, och som ”något som läsaren gör med texten” (Skolverket, 2011b, s. 12). Lästrategi tycks alltså innebära en aktiv handling, att *göra något* med texten. Det kan tyda på att det är en kontrollerad och medveten process som avses. Skolverkets synsätt harmonierar i så fall med den definition som ges av Afflerbach med flera. Dock ges inga konkreta exempel på strategier vare sig i kursplanen eller i kommentarmaterialet.

I Pisarapporten 2009 (Skolverket, 2010) används termen *lärandestrategier* i relation till läsning. Fem typer beskrivs, nämligen *strategier för att förstå och komma ihåg information*, *strategier för att sammanfatta information*, *kontrollstrategier*, *memoreringsstrategier* samt *strategier för att utveckla innehållet*. Att stryka under viktiga de-

² Edling (2006) undersöker läromedel i svenskämnet, samhällsorienterande ämnen och naturorienterande ämnen för årskurserna 5 och 8 samt årskurs 2 på gymnasiet.

Hallesson

lar anges som exempel på en strategi för att förstå och komma ihåg det lästa, liksom att diskutera texten med andra och sammanfatta med egna ord. Effektiva sätt att sammanfatta information är att stryka under de viktigaste meningarna och skriva om dem med egna ord. Exempel på kontrollstrategier är att före läsningen ta reda på vad man behöver lära sig, försäkra sig om att man har förstått det lästa, ta reda på mer information när man inte förstår, och försöka förstå de viktigaste delarna. Att använda memoreringsstrategier innebär bland annat att lära in nyckelbegrepp, och utvecklingsstrategier att relatera det lästa till andra sammanhang. Bland dessa sägs strategierna förstå och komma ihåg, sammanfatta, och kontrollstrategier vara starkast relaterade till god läsförmåga (Skolverket, 2010, s. 80f). Dessa huvudgrupper av strategier kan relateras till *metakognitiv medvetenhet*, vilket innebär att man kontinuerligt övervakar och värderar sina kognitiva prestationer. En metakognitiv strategianvändning innebär samtidigt att känna till vilka strategier som finns och vilka som fungerar bäst, samt hur man använder dem i olika lässituationer (OECD, 2009, t.ex. s. 23).

Palincsar och Brown (1984, s. 120) pekar på sex funktioner som de konstaterar har visat sig vara viktiga för läsförståelsen: 1) förstå syftet med läsningen, 2) aktivera relevant bakgrundsinformation, 3) koncentrera sig på huvudinnehållet i stället för oväsentliga delar, 4) kritiskt utvärdera innehållet för att dels se om det hänger ihop, dels ställa det i relation till tidigare kunskaper och till sunt förnuft, 5) övervaka den pågående aktiviteten för att försäkra sig om att om man förstår, och 6) dra och pröva inferenser av olika slag genom att man försöker tolka, förutsäga och dra slutsatser. Dessa funktioner menar de täcks in genom att man *sammanfattar* textinnehåll, *ställer frågor* på texten, *reder ut oklarheter* och försöker *förutsäga innehållet*. Palincsars och Browns fyra strategier har fått relativt stort genomslag i ett svenskt undervisningssammanhang, inte minst i mer lekfulla varianter där figurer får personifiera strategierna (jfr Westlund, 2012, s. 192), som till exempel i projektet *En läsande klass*³. Samtidigt höjs varnande röster för risken för isolerad färdighetsträning där texten och innehållet hamnar i skymundan (se t.ex. Larsson, 2014; Westlund, 2015, s. 65, 135).

Andra exempel på lässtrategier än dem som beskrivs i Pisa och av Palincsar och Brown, och som sägs fungera väl, är att *hitta samband i texten*, *dra slutsatser*, *visualisera det lästa och organisera stoffet*, samt *tänka (och läsa) högt* (se Roe, 2014, s. 112ff för översikt och beskrivning). Samtidigt menar forskare som Fang (2006) att innehållsfokuserade strategier inte alltid räcker för att ta till sig innehållet i mer avancerade texter (t.ex. inom naturvetenskap) utan att det även kan behövas språkligt inriktade tillägsstrategier som riktas specifikt mot att tillgodogöra sig ämnesspråk. Föreliggande artikel centreras emellertid kring innehållsfokuserade strategier.

3 Projektet En läsande klass erbjuder lärare material för att arbeta med läsförståelse. I projektet beskrivs läsförståelsestrategier som fem figurer, cowboyn, reportern, detektiven, spågumman och konstnären, där de fyra förstnämnda personifierar Palincsars och Browns strategier. www.enlasandeklass.se/lasforstaelsestrategier/

Tidigare studier om 'goda läsare'

Det finns flera undersökningar och sammanställningar av forskning om 'goda läsare' och deras strategianvändning. Pearson och Gallagher (1983) konstaterar bland annat att skickliga läsare mer effektivt kan aktivera bakgrundskunskaper, de har bättre allmän och specifik vokabulär, är bättre på att göra inferenser och på att sammanfatta text, och de kan använda sig av texters struktur på ett mer effektivt sätt. De är också mer medvetna om vilka strategier de använder sig av för att besvara frågor och är i allmänhet bättre på att övervaka och justera vilka strategier de använder.

Reynolds (2000) visar i en studie av interaktionen mellan ordigenkänning och förståelseprocesser vid läsning att 'goda läsare' snabbare identifierar viktig information och använder textbaserade ledtrådar, som rubriker, för att rikta sin uppmärksamhet mot relevanta delar. Precis som konstaterats av Pearson och Gallagher (1983) visar även Reynolds studie att de 'goda läsarna' har kontroll över hur effektiv den lässtrategi är, och byter strategi om nödvändigt. Vidare skaffar sig 'goda läsare' ofta en överblick över textens struktur och innehåll innan de börjar läsa, de läser selektivt och fokuserar på det som är relevant i sammanhanget, de försöker avgöra vad obekanta ord och begrepp kan betyda, och de hittar sätt att hantera oklarheter eller luckor i texten (Duke & Pearson, 2002). 'Goda läsare' kan dessutom sammanställa viktig information från längre textavsnitt och har strategier för att närma sig olika typer av texter (ibidem).

Sammanfattningsvis är 'goda läsare' strategiska, problemlösande läsare med en rik repertoar av strategier att ta till: "[a] problem solver who draws from her toolbox of metacognitive strategies to repair virtually any comprehension failure that might arise" (Pearson, 1993, s. 503).

'Goda läsares' egna beskrivningar av hur de läser

Välfungerande lässtrategier förefaller sålunda vara en viktig del av ett lyckosamt läsande. En relevant aspekt är emellertid *vilka* lässtrategier det är som ska lyftas fram i det didaktiska arbetet med texter: vilka strategier fungerar, i vilket sammanhang och på vilka texter? Ett sätt att belysa dessa frågor är att ta reda på vilka lässtrategier elever som är 'goda läsare' själva beskriver att de använder.

I den här artikeln presenteras bearbetade empiriska resultat om lässtrategier från en studie om högpresterande gymnasieelevers läskompetenser (Halleson, 2011). Resultaten från studien visade sammanfattningsvis att det som generellt utmärkte de högpresterande eleverna var dels hög genre- och textmedvetenhet, alltså förmågan att känna igen texter och deras innehåll, struktur och funktion, dels hög metakognitiv medvetenhet och strategianvändning. I artikeln lyfts delarna om elevernas strategianvändning.

Artikeln syftar till att bidra med empiri som på ett konkret sätt ger en bild av och exemplifierar 'goda läsares' uttalade lässtrategier vid läsning av sakprosatexter. Artikeln belyser strategianvändningen hos elever som under största delen av materialinsamlingen går i årskurs 1 på gymnasiet. Den kan därmed ge insikter om strategianvändning hos 'goda läsare' som relativt nyligen avslutat grundskolan, vilket kan

Hallesson

ställas i relation till intentionerna i läroplanen för grundskolan om att elever under den obligatoriska skolgången ska utveckla lässtrategier (jfr Skolverket, 2011a/2016). Värt att notera är att artikeln beskriver elevernas *uttalade* lässtrategier. Med det avses hur studiens deltagare själva beskriver att de går till väga för att förstå och ta till sig innehållet i en text. Resultaten bygger alltså på elevers utsagor och begränsas därmed till strategier som eleverna har valt att beskriva.

Material och metod

I detta avsnitt beskrivs studiens deltagare, material, insamlings- och analysmetoder översiktligt. För en mer detaljerad beskrivning hänvisas till Hallesson, 2011 (s. 19-39).

Studiens deltagare utgörs av 31 elever i en årskurs 1-klass på samhällsvetenskapligt program på en gymnasieskola med generellt höga intagningspoäng. Denna klass valdes ut strategiskt på grundval av deras höga intagningspoäng från högstadiet. Lägsta intagningspoäng i klassen var 285 av maximalt 320 med en median på 305. Eleverna hade alltså lägst betyget Väl Godkänt i snittbetyg från högstadiet. När det gäller ämnet svenska hade över två tredjedelar av eleverna betyget Mycket Väl Godkänt och ingen elev lägre än Väl Godkänt. På dessa grunder definierades eleverna som högpresterande. Då exempelvis Pisa-undersökningarna visar på ett tydligt samband mellan läsförmåga och betyg (Skolverket, 2001, s. 51f), även om undantag finns, ansågs chanserna stora att finna 'goda läsare' bland de högpresterande eleverna. För en fördjupad presentation av deltagarna och en diskussion om sambanden mellan betyg och läsförmåga, se Hallesson, 2011 (t.ex. s. 19-20).

Materialinsamlingen genomfördes under tre terminer där de huvudsakliga insamlingsmetoderna bestod av fallstudier i klassrummet, gruppsamtal och observationer. Dessutom genomfördes en enkätundersökning för att ge en grund till de kvalitativa studierna (jfr Karlsson, 2006, s. 155). Materialet som utgör underlag för artikeln består av elevernas textkommentarer om sitt eget läsande som de skrev vid fyra tillfällen i samband med sakprosaläsning i klassrummet, deras enkätsvar samt transkription från ett gruppsamtal med fem elever. Materialet i artikeln begränsas vidare till de kvalitativa delarna av studien som handlar om lässtrategier specifikt, och till dem som handlar om sakprosatexter och bygger på elevernas utsagor. Det innebär att materialet från observationerna, som ju inte utgår från elevernas utsagor, ses som ett kompletterande material. När det gäller enkäten har endast svaren till två av de öppna frågorna beaktats här, om hur eleverna läser läxor och inför prov⁴. Huvudmaterialet utgörs emellertid av textkommentarer och av samtalstranskriptionen från gruppsamtalet, vilka därför beskrivs mer noggrant nedan.

Fallstudier med textläsning

Fallstudier av elevernas arbete med sakprosatexter gjordes vid fyra tillfällen då eleverna fick skriva textkommentarer till fyra sakprosatexter som de läste och sedan diskuterade i kursen Svenska A. Fallstudier lämpar sig för studier av mer avgränsade kontexter och möjliggör en djuplodande bild av en verksamhet (jfr Karlsson, 2006, s.

4 Övriga öppna frågor rörde läsande av skönlitteratur samt läsning på Internet.

149f.). Arbetet med textläsningen var en del av ordinarie kursuppläggning i svenska där eleverna läste fyra sakprosatexter med ungefär tre veckors mellanrum. Texterna bestod av tre artiklar av olika slag samt ett utdrag ur en litteraturhandledning. Två av texterna utgjorde källmaterial till en uppsatsskrivning på temat språkets och litteraturens betydelse som alla elever i årskurs 1 på skolan skulle göra. Textkommentarerna var svar på uppgifter som eleverna fick till varje text. En uppgift gällde textens svårighetsgrad respektive elevens tillvägagångssätt under läsningen: ”Beskriv kortfattat hur du gick tillväga när du läste texten (t.ex. läste rakt igenom, strök under, antecknade)” (Halleson, 2011, s. 29). Textkommentarerna till frågan om elevernas tillvägagångssätt (totalt 103 stycken) utgör material till föreliggande artikel.

Gruppsamtal med ett urval av elever

Gruppsamtalet genomfördes termin tre med fem elever, tre flickor och två pojkar, som var representativa för klassen som helhet med avseende på kön, avgångsbetyg i svenska från högstadiet och etnicitet. Den metod som användes här var halvstrukturerad intervju (Bell, 2007). I samtalet följdes enkätresultat upp och samtalet kretsade kring läsvanor, olika strategier och förhållningssätt till sakprosatexter. De delar av ljudinspelningen (som är 67 minuter lång) som rör strategier utgör materialet från denna delstudie till föreliggande artikel.

Kategorisering av 'goda läsare'

Genom en läspositionsanalys (se Halleson, 2011, s. 34f) av elevernas skriftliga textkommentarer studerades i vad mån eleverna tog sig in i de fyra sakprosatexter som de läste, kommenterade och diskuterade. I analysen användes kategorierna *ytposition*, *medelposition* och *djupposition*. Analysen visade att drygt hälften av eleverna, 16 stycken, intog djupposition under läsandet, en dryg fjärdedel, 8 stycken, medelposition och ett mindre antal, 4 stycken, ytposition⁵. Dessa resultat jämfördes sedan med andra delar i studien. De elever som i studien intog djupposition i läsandet anses i sammanhanget vara 'goda läsare'. Denna artikel tar i synnerhet upp de strategier denna grupp beskriver att de använder, men med kompletterande resultat från studiens övriga data. Det var för övrigt just vad gäller strategianvändning som skillnaden var störst mellan ytpositionsgruppen och djuppositionsgruppen⁶. Materialet som rör lässtrategier analyserades genom tematisering i enlighet med Karlsson (2006, s. 161f). Materialet gicks igenom noggrant och återkommande teman och mönster noterades och grupperades därefter i kategorier.

Resultat

Resultaten visade att flertalet av de högpresterande eleverna tycks anpassa sina lässtrategier dels utifrån textens funktion och karaktär, dels syftet med läsningen. Av de fyra texter som eleverna läste i fallstudierna uppgav många att de bara hade läst rakt igenom den text de upplevde som lättast. Detta är ett exempel på att eleverna anpas-

5 För tre elever saknades underlag.

6 Övriga delar var val av diskussionsfrågor och upplevd svårighetsgrad på olika texter.

Hallesson

sar läsningen utifrån textens innehåll och svårighetsgrad, vilket belyses i följande textkommentar:

”Eftersom det var en så pass lätt text läste jag den rakt igenom utan penna eller anteckningsblock.”

För de tre texter som upplevdes som svårare använde *alla* elever, med ett undantag, minst två strategier. De vanligaste strategierna som eleverna använder var:

- att läsa om
- att stryka under
- att anteckna
- att leta svar på frågor

Detta illustreras i följande exempel:

”Jag läste igenom texten 1 gång. Därefter läste jag frågorna och sedan läste jag texten igen och strök under saker jag kopplade ihop med frågorna.”

Att stryka under i texten är exempel på en strategi för att sammanfatta eller förstå och komma ihåg det som man har läst (jfr Skolverket, 2010).

’Goda läsare’ läste oftare om texten med specifikt syfte

Bland de ’goda läsarna’, alltså eleverna i djuppositionsgruppen, var de vanligaste strategierna att först läsa texten för att få en överblick och sedan läsa om den mer noggrant. Omläsningen gjordes enligt elevernas utsagor ofta i ett specifikt syfte, exempelvis för att förstå svåra inslag eller lösa textuppgifterna:

”Jag läste igenom och strök under det jag tyckte var viktigt och det jag inte förstod. Sedan läste jag den igen.”

”Jag läste den rakt igenom, sen svarade jag på frågorna, gick tillbaka i texten om något var oklart.”

”Jag läste texten rakt igenom för att sedan besvara frågorna så gott jag kunde utan att titta tillbaka i texten. När jag läste den så gick jag igenom stycken som var svåra en gång till.”

Exemplen visar att eleverna bemödar sig om att förstå det de har läst genom att de går tillbaka till delar som de upplever var svåra. Detta är exempel på att eleverna övervakar sin läsning för att se om de förstår (jfr Palincsar & Brown, 1984; Pearson & Gallagher, 1983). Sådana strategier där elever försäkras om att de förstår vad de läser är det som i Pisa benämns kontrollstrategier. I det första exemplet framkommer också strategier för att sammanfatta respektive förstå information då eleven stryker under

delar som är viktiga för uppgiften och sådant hen inte förstår (jfr Skolverket, 2010).

Förutom att läsa för att få överblick och sedan läsa om mer noggrant beskrev de 'goda läsarna' även att de använde ytterligare en eller flera strategier, som att stryka under, anteckna och/eller att leta svar på frågor. Att läsa om texten och stryka under/ anteckna var dock strategier som beskrevs av de flesta eleverna i studien, men det som utmärkte eleverna med djupposition i sitt läsande var att de uttryckte en större medvetenhet om vad de strök under. I textkommentarerna beskrev de bland annat att de stryker under sådant som sådant som skapar sammanhang i texten, har med huvudinnehållet att göra eller kan hjälpa dem att besvara frågor på texten:

"Jag läste först igenom texten. Sedan läste jag igen och strök under det som var viktigt för att få ett sammanhang. Jag besvarade sedan frågorna (efter att ha tänkt igenom det jag läst och reflekterat över det)."

"Jag läste texten och strök under det jag tyckte var intressant och det som på något sätt kändes betydelsefullt, t.ex. ett tydligt budskap eller åsikt."

"Jag läste igenom hela texten en gång men sedan även en gång till som jag samtidigt strök under meningar och ord som jag tyckte var viktiga och som hjälpte till att svara på frågorna."

Elevkommentarer av detta slag vittnar om en förmåga att utifrån syftet med läsningen ta ut det viktigaste i texten (jfr Palincsar & Brown, 1984). Eleven i det första citatet läser enligt utsago dels för att besvara frågor, dels för att få ett sammanhang i texten och visar därmed prov på strategin att hitta samband (jfr Roe, 2014). Eleven i det andra citatet läser både utifrån eget intresse och utifrån ett författarperspektiv där textförfattarens åsikter och budskap är viktiga aspekter. Eleven i det tredje exemplet läser om texten med fokus på delar som är viktiga för att hen ska kunna besvara frågor på texten.

'Goda läsare' använde flera strategier för svårare texter

Som nämnts uppgav eleverna att de ofta läste svåra texter flera gånger. Eleverna i ytpositionsgruppen beskrev vid läsning av de svårare texterna endast lässtrategierna att läsa om texten och att anteckna eller stryka under i den. De 'goda läsarna' hade däremot gemensamt att de överlag beskrev att de använde fler och delvis andra slags strategier för de svårare texterna än vad övriga elever gjorde. Förutom att läsa om, anteckna och stryka under märktes följande strategier bland djuppositionsgruppens beskrivningar:

- att stanna upp under läsningen för att reflektera över vad man har läst
- att stanna upp under läsningen för att fundera över huruvida man har förstått
- att sammanfatta varje stycke
- att låta texten vila mellan omläsningarna
- att läsa högt

Hallesson

- att skriva egna frågor på texten

Ett par av strategierna ovan illustreras i följande textkommentarer:

”Läste texten rakt igenom ett par gånger. Stannade ibland upp för att se till att jag tillgodo-gjort mig informationen.”

”Jag läste igenom texten en dag och tittade igenom frågorna. En dag senare läste jag om den och gjorde frågorna. Jag tittade även igenom texten när jag svarade på frågorna.”

Eleven i det första citatet beskriver hur hen stannar upp och reflekterar över sin förståelse, vilket illustrerar en kontrollstrategi där eleven är uppmärksam på vad som sker under sin läsprocess (jfr Palincsar & Brown, 1984; Pearson & Gallagher, 1983; Skolverket, 2010). Eleven i det andra citatet låter texten vila någon dag mellan omläsningarna, vilket kan sägas illustrera en strategi för att förstå och komma ihåg texten genom att man låter innehållet sjunka in (jfr Skolverket, 2010).

De 'goda läsarna' beskrev alltså fler strategier än de andra eleverna. Dessutom märktes viss variation i strategianvändningen bland eleverna. En elev beskrev sina strategier på följande sätt:

”Jag läste först texten rakt igenom en gång. Vid det andra tillfället då jag läste artikeln igen strök jag under viktiga stycken och svåra ord. Jag skriver även ner vad varje stycke handlade om och diskuterade artikeln med en vänn [sic!].”

Som textkommentaren visar använder eleven flera strategier under läsningen. Hen läser om texten, markerar sådant som anses viktigt eller svårt och sammanfattar textens olika delar (jfr Palincsar & Brown, 1984; Skolverket, 2010). Eleven diskuterar innehållet med någon annan vilket är exempel på en strategi för att förstå och komma ihåg text (Skolverket, 2010). Att utnyttja tillgängliga resurser, som klasskamrater och lärare, var för övrigt en utmärkande strategi hos de högpresterande eleverna generellt (se Hallesson, 2011, s. 83).

Det framkommer även i följande textkommentar, där eleven tagit hjälp för att ta reda på svåra ord, och även använder strategin att läsa högt:

”Jag läste stycke för stycke högt kombinerat med att föra anteckningar samt slå upp/fråga om svåra ord och formuleringar.”

Eleven beskriver strategierna att läsa, och därmed tänka högt (jfr Roe, 2014 s. 112), anteckna/sammanfatta samt kontrollstrategin att ta reda på obekanta ord för att hantera och reda ut oklarheter (jfr Duke & Pearson, 2002; Palincsar & Brown, 1984; Skolverket, 2010). Som konstateras i Pearson (1993) är ett utmärkande drag för elever som är 'goda läsare' att de är strategiska problemlösare som kan hitta lösningar på egen hand; eleven i exemplet tar själv reda på vad svåra ord eller formuleringar bety-

der genom att slå upp dem eller fråga någon.

I gruppsamtalet beskrev en elev även en annan strategi för att förstå svåra ord:

– Nej men om man ser ett svårt ord så försöker man läsa vidare och sen så kanske gå tillbaka och se hur det berör sammanhanget. Så om man förstår sammanhanget kanske man kan luska ut hur ordet menas... så kan man gå vidare efter det.

Eleven beskriver här hur hen använder strategin att utifrån sammanhanget försöka avgöra vad svåra ord betyder. Eleven visar samtidigt ett sätt att hantera oklarheter eller luckor i texten genom att använda annan information i texten och försöka göra textbaserade inferenser (jfr Duke & Pearson, 2002; Kitsch & Rawson, 2005; Perfetti m.fl., 2005).

Erfarenheter av att läsa och förstå svåra texter

En del av studien rörde vad eleverna upplever att det är som gör texter svåra. Resultaten visade att eleverna upplevde att ett okänt ämnesinnehåll och svåra ord kunde göra texter svåra. Också meningsbyggnad och hur texter var strukturerade uppgavs ha betydelse. Flera elever beskrev dessutom hur själva läsningen kan försvåras av inslag som stör läsflytet, såsom främmande ord, årtal, citat, källhänvisningar:

”Det som gjorde att man aldrig riktigt fick något ”flyt” medan man läste var ordvalet.”

”Det är mycket citat och källor i texten vilket ibland gör mig förvirrad.”

”Långa välutvecklade meningar med många för mig okända referenser gjorde texten svår att hänga med i. Lite för många exempel gjorde att man tappade bort tråden då och då.”

Flera av dessa inslag som eleverna upplever kan störa läsningen är sådana som ställer krav på läsarens förkunskaper och förmåga att göra kunskapsbaserade inferenser, det vill säga själv bidra med utelämnad information utifrån tidigare kunskaper och erfarenheter (Kitsch & Rawson, 2005; Perfetti m.fl., 2005). Samtidigt framkom att flera elever använde strategin att under läsningen försöka bortse från sådant som stör läsflytet:

”Först läste jag texten rakt igenom, andra gången hoppade jag över de långa citaten. De långa citaten gjorde att jag tappade koncentrationen och blev lite förvirrad.”

Eleven beskriver här en strategi för att koncentrera sig på huvudinnehållet och bortse från i sammanhanget mindre väsentliga inslag (jfr Palincsar & Brown, 1984). Samma strategi framkom även i gruppsamtalet där eleverna fick beskriva hur de gör när de ska läsa en svår text:

– Ja för det första så läser jag ju kanske en och om det behövs fler så kanske två, tre gånger.

Hallesson

Om det är saker som att man ska få ut fakta ur ämnet så kan man stryka under eller. Fast det är nog mest ... om det är en lätt text då kanske du inte behöver stryka under, då räcker det med att läsa några gånger så liksom fastnar det och då förstår du vad du vill ha ut så du kan skriva av eller vad du nu ska göra. Men om det är svårare texter så ... Jag brukar tänka för att om det är årtal i texter, alltså väldigt mycket årtal, då blir det så, alltså då får jag problem för att jag avbryts i min läsning så att jag bara stannar upp vid varje årtal. Så ibland tänker jag bort årtalen för att liksom få ut vad texten, vad den vanliga texten handlar om liksom.

Eleven beskriver hur hen under läsningen bortser från sådant som stör läsflytet för att få syn på vad texten "handlar om", det vill säga huvudinnehållet. Citatet illustrerar dessutom ett par strategier som beskrivits tidigare: att läsa om texten och stryka under. Vidare framgår av elevens beskrivning att hen anpassar sin läsning efter texters svårighetsgrad, det vill säga anpassar sin strategianvändning utifrån textens karaktär (jfr Duke & Pearson, 2002)

Syftet med läsningen viktig för strategianvändningen

Hur viktig läsningen är, vilket har att göra med syftet med läsningen, tycks också spela roll för strategianvändningen. Av elevernas enkätsvar framgick att de använde fler strategier när de läste inför prov än vid läxläsning, även om strategierna i sig inte skiljer sig åt i någon större utsträckning. Så här beskrev exempelvis en elev sin läsning inför ett prov:

"Jag tittar först igenom vad det är jag ska läsa genom en översiktsläsning och tittar på rubriker. Sedan läser jag texten. När jag har läst hela texten stryker jag under det jag anser vara det viktigaste. Jag skriver alltid om faktatexten i egna ord, i små stycken/stödord. För att plugga läser jag sedan min egen text kombinerat med boktexten."

Eleven beskriver att hen skaffar sig en överblick över texten innan hen börjar läsa och använder textbaserade ledtrådar i form av rubriker. Sådana strategier är utmärkande för 'goda läsare' (Duke & Pearson, 2002; Reynolds, 2000). Typiskt för 'goda läsare' är att de använder kunskaper om texters form och uppbyggnad för att organisera sin läsning på ett effektivt sätt (Pearson & Gallagher, 1983). Eleven ger vidare exempel på både strategier för att sammanfatta informationen och för att förstå och komma ihåg den då hen markerar viktiga delar och skriver om texten med egna ord (Skolverket, 2010). Sammantaget visar exemplet att eleven tillämpar flera strategier av skilda slag för att säkerställa ett lyckosamt läsande. Eleven stämmer därmed väl in på Pearsons (1993) beskrivning av en strategisk läsare med en rik repertoar av strategier att ta till.

Medvetenhet om personliga lässtrategier

Många av de exempel som har getts hittills har framför allt visat på en metakognitiv strategianvändning där läsningen anpassas till texten och syftet med läsningen. Ett annat drag hos många av eleverna var att de dessutom tycktes vara väl medvetna om sin egen förmåga. Bland eleverna i djuppositionsgruppen märktes två mönster: vissa

elever tycktes anpassa åtminstone någon av lässtrategierna utifrån texten de läste, medan andra använde samma tillvägagångssätt, med flera strategier, för de svårare texterna. Detta kan tyda på att den senare gruppen har hittat ett fungerande studiesätt som de använder genomgående. Att hitta de strategier som fungerar för en själv lyftes fram som viktigt av eleverna även i gruppsamtalet. I utdraget nedan har eleverna uppmuntrats ge läs- och studietips till någon som ska börja gymnasiet om hur man ska klara sina studier på bästa sätt:

Elev 1: Alltså det är svårt att säga ett speciellt tips för jag tror att det handlar mycket om vad som fungerar bäst för en själv. Jag har inte samma teknik som [kamrats namn] har när hon ska lära sig nånting.

Elev 2: Precis.

Elev 3: Ja.

Att flera av eleverna upplever att de har hittat ett studiesätt som de tycker passar dem framkom även i andra delar av materialet, inte minst i de reflektioner som eleverna skrev efter textsamtalen. I sina svar på frågan om de tyckte att de hade läst texten på ett effektivt sätt inför samtal om texten, uttryckte flera elever att de har hittat sätt som passar dem:

”Det är det mest effektiva sättet för mig. Att först läsa den lite snabbt och få ett humm [sic!] om vad den handlar om för att sedan förtydliga vissa saker.”

”Ja, det tycker jag verkligen: Att läsa stycke för stycke och samtidigt föra anteckningar är en metod som passar mig utmärkt.”

En annan betydelsefull faktor som framkom i gruppsamtalet är den fysiska miljön. En elev föredrog att läsa svåra texter hemma eftersom det är lättare att koncentrera sig där:

– Jag tycker ofta i skolan att det är ganska, alltså om det är en riktigt svår text så man verkligen behöver koncentrera sig och det är eftermiddag och så där och man är trött då kan man inte koncentrera sig nog, typ tycker jag i alla fall så jag kanske skippar att läsa den då och läsa den hemma i stället för då förstår man mycket bättre. Alltså för att hemma då kan man koncentrera sig utan att det är en massa stöj runt omkring.

Citatet visar att eleven är medveten dels om vad texten kräver av sin läsare, dels om hur hen själv fungerar som läsare: en svår text kräver koncentration och för det krävs för den här eleven en miljö utan ”stöj”. Citatet belyser med andra ord en metakognitiv medvetenhet som alltså både har att göra med den egna förmågan och med vad som gäller för läsning av olika slags texter (jfr OECD, 2009).

Hallesson

Diskussion och slutsatser

Sammanfattningsvis visar resultaten att de 'goda läsarna', de som når djupposition i sin läsning, beskriver att de använder en riklig arsenal av strategier för att försäkra sig om att de tillgodogör sig innehållet i texter de möter. Denna bild överensstämmer väl med vad tidigare forskning har visat utmärker 'goda läsares' strategianvändning. Bland strategierna märks sådana för att förstå och komma ihåg det man läser, kontrollstrategier, och även strategier för att sammanfatta innehållet (jfr Palincsar & Brown, 1984; Pearson & Gallagher, 1983; Skolverket, 2010).

Resultaten visar att de 'goda läsarna' läser om svåra texter flera gånger för att försäkra sig om att de har tillgodogjort sig innehållet. De övervakar sålunda sin läsning för att se till att de förstår (jfr Palincsar & Brown, 1984; Pearson & Gallagher, 1983). Andra gången sker omläsningen ofta i ett specifikt syfte, till exempel för att reda ut oklarheter eller fokusera på särskilt viktiga delar. Flera elever beskriver hur de under läsandet fokuserar på sådant som har med textens huvuddrag att göra. Just förmågan att, utifrån syftet med läsningen, fokusera på det som är viktigt är ett drag som utmärker 'goda läsare' (Duke & Pearson, 2002; Palincsar & Brown, 1984). Av elevernas beskrivningar framgår att de använder flera strategier för att fokusera på det som är viktigt som att stryka under, anteckna och under själva läsningen försöka bortse från inslag som stör läsflytet och får dem att tappa tråden. Ett exempel visar hur en elev använder sig av textbaserade ledtrådar i form av rubriker inför läsande. Det kan illustrera ett sätt att dels uppmärksamma relevanta och viktiga delar i en text, dels organisera läsningen så att den fungerar effektivt (jfr Pearson & Gallagher, 1983; Reynolds, 2000).

Det finns också exempel på att de 'goda läsarna' är strategiska problemlösare, bland annat när det gäller att hantera svåra ord i texter (jfr Duke & Pearson, 2002; Pearson, 1993). En elev löser problemet genom att slå upp orden eller fråga någon, medan en annan elev försöker utröna ords betydelse utifrån sammanhanget. Vidare framgår av elevernas beskrivningar att de anpassar sin läsning efter textens karaktär och svårighetsgrad, men också efter syftet med läsningen, genom att använda fler strategier för svåra eller viktiga texter (jfr Duke & Pearson, 2002). De visar också medvetenhet om sin egen förmåga som läsare och vilka strategier de använder för att besvara frågor (jfr Pearson & Gallagher, 1983). Många använder någon individuell strategi som de upplever fungerar för dem, som att läsa texten högt och skriva egna frågor (jfr Roe, 2014). Eleverna visar alltså prov på både metakognitiv medvetenhet om den egna prestationen, och metakognitiv strategianvändning med insikt om vilka strategier som fungerar bäst i vilket sammanhang (jfr OECD, 2009, t.ex. s. 23).

Utforskande av lässtrategier viktigt för textarbete och elevers läsutveckling

Vikten av lässtrategier betonas tydligt inom dagens utbildningsväsen. I läroplanen för grundskolan märks i det centrala innehållet en tydlig progression från lågstadiet till högstadiet med avseende på lässtrategier (Skolverket, 2011a/2016). Elever ska alltså lära sig att använda adekvata lässtrategier för att läsa och ta till sig innehållet olika slags texter som de möter under sin skoltid, texter som successivt ställer allt högre

krav på sin läsare (jfr t.ex. Edling, 2006). Dock ges inga konkreta exempel på strategier i läroplanen. Därmed kan föreliggande artikel ha didaktisk relevans då den har visat på konkreta beskrivningar av strategianvändningen hos en grupp 'goda läsare' som nyligen avslutat grundskolan.

Resultaten i artikeln bygger på elevers egna beskrivningar av hur de går till väga när de läser. Emellertid skulle fler observationer kunna tänkas bidra med en mer nyanserad bild och dels validera de strategier eleverna beskriver, dels visa på andra eventuella strategier som eleverna inte nämner. Resultaten överensstämmer dock väl med vad tidigare forskning har visat utmärker 'goda läsares' lässtrategianvändning, vilket, liksom det faktum att materialet samlats in vid flera olika tillfällen, stärker reliabiliteten. Artikeln bidrar framför allt med empiri som exemplifierar och illustrerar olika slags strategier som 'goda läsare' säger sig använda, och vid vilka lästillfällen strategierna används.

Att medvetandegöra elever om vilka strategier som finns och hur de kan användas är ett viktigt steg i arbetet med läsutveckling. Men för att en läsare dessutom ska kunna anpassa sina lässtrategier utifrån den text hen läser krävs även andra insikter, inte minst medvetenhet om olika slags texters uppbyggnad och innehållsmässiga drag. De 'goda läsarna' i studien utmärks inte endast av god metakognitiv förmåga och strategianvändning, utan även av hög genre- och textmedvetenhet (Hallesson, 2011). Genremedvetenhet innebär att eleverna har en vid referensram när det gäller olika slags texter och deras utmärkande drag. Med en vid referensram ökar förstås också chansen att man har kännedom om olika texters ämnesområde, vilket i sin tur innebär bättre förförståelse och underlättar förmågan att inferera (jfr Kitsch & Rawson, 2005; Perfetti m.fl., 2005). Det har också betydelse för elevernas textmedvetenhet, vilket innebär att de har kunskap om olika genrens innehåll, struktur, funktion och mottagare, det vill säga om genretypiska drag. Djuppositionsgruppens kännedom om olika genrer och genretypiska gör att de kan anpassa sin läsning, sina strategier, utifrån den text de läser. Eleverna konstaterar att för enkla texter behövs färre strategier, men för svårare texter krävs fler och mer avancerade strategier – och ibland ställs till och med krav på den fysiska miljön.

Kunskap om 'goda läsare' kan utveckla undervisning i textförståelse

Med vetskap om vad 'goda läsare' gör, går det att undervisa andra elever så att de också blir 'goda läsare'? Enligt Duke och Pearson (2002) är svaret ett givet "ja": "The answer is a resounding yes. A large volume of work indicates that we can help students acquire the strategies and processes used by good readers — and that this improves their overall comprehension of text" (s. 206). När det gäller hur sådan undervisning ska gå till menar Duke och Pearson att god undervisning i textförståelse inkluderar dels explicit undervisning av specifika strategier där läraren beskriver och modellerar olika strategier och elever får möjlighet att själva använda dem både kollektivt och individuellt, dels stort utrymme och tid för att läsa texter, skriva kring dem och diskutera dem. Viktigt är också att elever får möta olika slags texter och att man arbetar med begrepp och vokabulär. Vidare nämns också möjligheten att använda olika mo-

Hallesson

deller för arbete med texter och lässtrategier, såsom exempelvis *Reciprocal teaching* (Palincsar & Brown, 1984) där man ställer frågor, sammanfattar, förutsäger och reder ut textinnehåll, eller *Questioning the Author* (Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1997) där lärare och elever tillsammans läser korta textstycken och diskuterar den genom att ställa frågor på texten och samtidigt ifrågasätta de val textförfattaren gjort.

Det är emellertid viktigt att notera att föreliggande studie har visat att strategianvändning till viss del är individuell. Även om vissa typer av strategier används av alla eleverna beskriver flera av dem hur de dessutom använder individuella strategier som de upplever passar dem, särskilt när de läser mer utmanande texter. Det innebär alltså att alla strategier kanske inte passar alla läsare. Det kan vara viktigt att ha i åtanke för lärare som planerar att arbeta med lässtrategier i samband med textläsning. Den individuella aspekten uppmärksammas också av Duke och Pearson (2002) som en utmaning i arbetet med läsförståelse: "Will we acknowledge that comprehension-learning is different for different people? (...) Will we come to terms with the notion that effective comprehension requires different kinds and amounts of instruction and experiences for different learners?" (s. 232). Det är alltså viktigt att elever ges möjlighet och utrymme att pröva olika slags strategier och hitta sätt att läsa som passar dem.

Med utgångspunkt i studiens resultat föreslås att arbete med att utveckla lässtrategier sker i konkreta textrelaterade undervisningssituationer där textinnehållet fokuseras, men där vikt även läggs vid att göra eleverna medvetna om olika genrer och deras typiska drag, och i samband med detta diskutera och pröva möjliga sätt att läsa olika slags texter på. Med ett sådant arbetssätt sker arbetet med lässtrategier i ett naturligt sammanhang och inte som isolerad färdighetsträning (jfr Larsson, 2014; Westlund, 2015). Elever kan då även ges möjlighet att inte bara utforska vilka strategier som kan användas för olika texter utan också hitta sig själva som läsare och vilka strategier som fungerar för dem. Att uppmärksamma olika genrer och deras typiska drag samt möjliga sätt att läsa dem på torde också i längden vara gynnsamt för elevers motivation. Läsmotståndet borde sannolikt vara mindre för texter vars format och uppläggning är bekant för eleverna, och där eleverna har tillgång till strategier för att ta sig an dem.

Referenser

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies, *The Reading Teacher*, vol. 61, nr 5, ss. 364-373.
- Arnbak, E. (2010). *Läsning av faktatexter. Från läsprocess till lärprocess*. Översättning: Annica Claesdotter. Stockholm: Natur & Kultur.
- Beck, I., McKeown, M., Hamilton, R. L., & Kucan, L. (1997). *Questioning the Author: An approach for enhancing student engagement with text*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Bell, J. (2007). *Introduktion till forskningsmetodik*. Översättning: Björn Nilsson.

Lund: Studentlitteratur.

- Bosund, L. (2009). *Läs in! Lässtrategier*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. I: *What Research Has to Say About Reading Instruction*, 3rd Edition, International Reading Association Inc, Chapter 10, ss. 205-242.
- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. (Diss.) Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet.
- Fang, Z. (2006). The Language Demands of Science Reading in Middle School, *International Journal of Science Education*, vol. 28, nr 5, ss. 491-520.
- Gear, A. (2015). *Att läsa faktatexter. Undervisning i kritisk och reflekterande läsning*. Översättning: Birgitta Önnerfält. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hallesson, Y. (2011). *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser*. (lic.-avh.) Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Karlsson, A-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet; Norstedts Akademiska Förlag.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. I: *The science of reading. A handbook*. C. Hulme & M. J. Snowling (red.), Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Larsson, Å. (2014). Kritik mot "En läsande klass". *Skolvärlden*, tillgänglig online: <http://skolvärlden.se/artiklar/kritik-mot-en-lasande-klass>. [Hämtad 18 nov. 2015 från www.skolvärlden.se/artiklar]
- OECD. (2009). PISA 2009 – *Assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*, tillgänglig online: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/> [Hämtad 5 april 2016 från <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>]
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension - Fostering and Comprehension - Monitoring Activities, *Cognition and Instruction*, vol. 1, nr 2, ss. 117-175.
- Pearson, P. D. (1993). Focus on Research: Teaching and Learning Reading: A Research Perspective, *Language Arts*, vol. 70, nr 6, ss. 502-511.
- Pearson, D. & Gallagher, M. (1983). The instruction of reading comprehension, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 8, nr 22, ss. 317-344.
- Perfetti, C.A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. I: *The science of reading. A handbook*. C. Hulme & M. J. Snowling (red.), Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Reynolds, R. (2000). Attentional resource emancipation: Toward understanding the interaction of word identification and comprehension processes in reading, *Scientific Studies of Reading*, vol. 4, nr 3, ss. 169-195.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik. Efter den första läsinläringen*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Hallesson

- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2016. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Skolverket. (2001). *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturkunskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport 209. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007). *PISA 2006. Femtonåringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Rapport 306. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport 398. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Rapport 352. Stockholm: Fritzes.
- Stray Jørgensen, P. (2009). *Lästekniker och lässtrategier*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. (2 uppdaterade utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse: högsta-diet*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.

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 textrörlighet, 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. 1, 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.

Berättarteknik i elevberättelser från tidiga skolår

A Nordlund

Sammanfattning

Ett viktigt kunskapskrav i årskurs 3 i svensk skola är att kunna skriva berättelser med tydligt handling. Med utgångspunkt i litteraturvetenskaplig berättarteori undersöks i den här artikeln berättarteknik i elevberättelser från årskurs 1 till 3. Övergripande syfte är att få insikt i elevernas användning av berättarteknik för att stärka precisionsnivån i målbeskrivningar av vad slags berättarteknik barn i tidiga skolår kan förväntas kunna ta i bruk. Målet är att resultaten också ska kunna verka instruerande i undervisningspraxis. Under tre års tid har berättelser samlats in i samma klass. Totalt handlar det om fyra skrivtillfällen. Analyserna rör huvudsakligen återgivande av händelseförlopp med tids samband och orsakssamband i en tydlig handling och användning av olika berättarperspektiv.

Nyckelord: narratologi, handling, berättarperspektiv, kunskapskrav, skrivundervisning, lågstadiet



Anna Nordlund är lektor i didaktik med inriktning svenska vid institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet och forskare i projektet "Funktion, innehåll och form i samspel. Elevers textskapande i tidiga skolår". Hon har disputerat i litteraturvetenskap och skrivit två läromedel: *Litteraturvetenskaplig analys genom hundra år – åtta sätt att läsa Gösta Berlings saga* (2008) och *Varför litteraturvetenskap?* (2013). Tillsammans med Ann Boglind är hon litteraturdidaktisk utvecklare av Litteraturbankens undervisningsportal Litteraturskolan.

Nordlund

Abstract

Being able to write narratives with a plot is a proficiency in grade 3 in the Swedish school system. Using narratology this article examines narrative techniques in children's narratives in early school years. The main objective is to increase the precision in the learning aims concerning narrative techniques children in early school years are expected to handle. An overall ambition is that the findings will be instructive also in the teaching practice. The texts analysed have been collected at four occasions from a class of pupils during their three first years of primary school. Mainly, the analyses concern depiction of temporal and causal relationships in a plot, and the use of different narrative perspectives.

Keywords: narratology, plot, narrative perspective, proficiency, L-1, elementary school

Introduktion

Berättande är en hjälp för att uttrycka inre föreställningsvärldar, sortera information i personliga tolkningar av omvärlden, inta andras perspektiv och kommunicera kunskaper och erfarenheter på underhållande vis. Berättelser ger människan känslan av att ha en identitet och ingå i ett sammanhang. För de humanistiska vetenskaperna är berättande en grundläggande framställningsform för kunskap om att vara människan. Berättande och berättelser har därför traditionellt en stark position i skolundervisning. I berättelser skapas sammanhang av tids- och händelseflöden genom att de berättas ur någons perspektiv och med en tydlig handling som framhäver vissa tids- och orsakssamband och utesluter andra. Hur detta specifikt går till har undersökts inom en litteraturvetenskaplig inriktning som kallas narratologi.

Syfte, mål och frågeställningar

Med utgångspunkt i narratologi undersöks i den här artikeln hur berättarteknik används av elever i en lågstadielklass från årskurs 1 till 3 för att skriva berättelser med tydlig handling. Det övergripande syftet är att stärka precisionsnivån i målbeskrivningar av vilken slags berättarteknik barn i tidiga skolår kan förväntas att använda sig av när de skriver berättelser. Målet är att resultaten också ska kunna verka instruerande i undervisningspraxis.

Studien utgår från kunskapskravet att i årskurs 3 kunna skriva berättelser med "tydlig handling", ett mål som också prövas i det nationella provet för åk 3 i svenska¹.

En berättelse med tydlig handling består av att ett antal händelser i ett händelseförlopp återges av en berättare i en berättarstruktur, där tidssamband och orsakssamband framträder. Ofta är handlingens struktur kronologiskt återgivande bestående av inledning, förveckling och upplösning i avslutning. Denna vanligaste struktur för berättelser prövas i det nationella provet i årskurs 3. Av kunskapskravet framgår att det i styrdokumentet och bedömningsunderlag råder oklarhet beträffande kravnivån och vad som menas med händelseförlopp och handling. I kursplanen för svenska an-

¹ http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.115101!Menu/article/attachment/Mal_och_kravnivaer_berattande_texter.pdf (nedladdad 2016-02-07).

vänds händelseförlopp och handling synonymt i beskrivningarna av centralt innehåll och kunskapskrav (Skolverket, 2011, s. 223, 227).

I Artikeln beskrivs vad berättande texter med tydlig handling innebär, med utgångspunkt i narratologisk teori och metod. Utifrån analyser av elevtexter från de olika skrivsituationerna är syftet med studien att svara på frågeställningen:

Hur används berättarteknik av eleverna i en lågstadielklass från årskurs 1 till 3 för att skriva berättelser med tydlig handling?

Artikeln diskuterar avslutningsvis konsekvenser som slutsatserna i studien kan ha för undervisning i svenska och hur berättarteknik behöver lyftas fram i styrdokument som rör svenska i tidiga skolår.

Studien är en del av forskningsprojektet "Funktion, innehåll och form i samspel. Elevers textskapande i tidiga skolår". Det övergripande syftet med projektet är att bidra med forskning som vidgar sätten att närma sig elevers textskapande i tidiga skolår.²

Tidigare forskning

Narratologi, eller berättarteori, är en litteraturvetenskaplig textorienterad teori- och metodbildning om berättelsers tekniska uppbyggnad som ett samspel mellan innehåll och form. Teorin rymmer flera analysmodeller och begrepp som förhåller sig till *vad* som berättas och *hur* det berättas. Insikter i narratologiska begrepp och metoder kan hjälpa lärare att sätta ord på vilka sorters resurser elever kan använda och behöver använda för att berätta tydliga och spännande berättelser.

Ett gemensamt språk för att tala om samspel mellan innehåll och form i berättelser skulle också kunna utveckla bedömarkompetensen hos såväl lärare som elever. Inom det uppmärksammade NORM-projektet om skrivundervisning och bedömning i den norska grundskolan visar resultaten entydigt att lärares bedömningar fördjupas om de har tillgång till gemensamma bedömningsnormer baserade i ett professionellt metaspråk för att tala om texter (Matre och Solheim, 2015). Däremot lyfts inte berättartekniska aspekter specifikt inom något av de sju värderingsområdena som utgör normer inom NORM-projektet för vad lärare bör förväntas av elever efter fjärde klass och efter sjunde klass.³

En förklaring till frånvaro av normer kring berättarteknik och litterära verkningsmedel generellt inom modersmålsdidaktik i Norden kan vara att berättarteknik i skrivande i tidiga skolår i liten utsträckning har studerats och att skrivforskning överhuvudtaget är ett försummat område inom litteraturvetenskapen. De få i Norden som tidigare studerat berättarteknik i barns skrivande är företrädesvis språkdidaktiker.

Ulla Ekvall har i ett antal artiklar undersökt hur elevers metaspråkliga kompetens och medvetenhet om normer påverkar deras skrivande av berättelser. Hon har funnit att elevtexter från alla skolstadier uppvisar en hel del implicita kunskaper i hur

² Övriga forskare i projektet är Caroline Liberg, Jenny W. Folkeryd, Åsa af Geijersam. Finansierat av Vetenskapsrådet 2013-2017.

³ Dessa är kommunikation, innehåll, textstruktur, språkbruk, stavning och grammatik, skiljetecken samt användning av skriftmediet. Se vidare <http://norm.skrivesenteret.no/forventningsnormene/>

Nordlund

berättelser kan utformas (1996), men att eleverna saknar ett språkbruk för att bättre tillvarata dessa kunskaper i sitt skrivande. Hennes forskning visar att bristande terminologi för att beskriva exempelvis berättarperspektiv och fokalisering till och med kan leda till att elevtexter blir narratologiskt sämre efter att elever i processkrivande fått respons från kamrater och lärare (2007). Ekvall visar också att elever på mellanstadiet är mogna att göra iakttagelser av språk och stil (i hennes undersökning främst utifrån grammatiska kategorier) i skönlitterära texter och sedan själva kan använda sina iakttagelser i eget skrivande (1997).

Ann Sylvi Larsen har undersökt vad som kännetecknar berättelser skrivna av norska elever i femte klass och utifrån resultaten också gett förslag på förväntningar: det gäller större variationer i inledning och avslutning, mer utvecklade intriger och större medvetenhet kring berättarpositioner, fler miljöbeskrivningar och inre monologer och mer utvecklat bildspråk (Larsen 2008, s. 267). Larsen har även utforskat intrigstrukturer, tematik och motiv i barns skräckberättelser i förhållande till den etablerade skönlitterära skräckgenren i sin bok *Gode grøss. Om skrekkefiksjon for og av barn* (2015).

Överlag är forskning om barns skrivande i tidiga skolår omfattande i Norge. Men det har i högre grad handlat om att utforska skrivande som identitetsarbete och iscensättningar av olika slags skrivsammanhang, lärandesituationer och responsamtal än innehåll och form i barns berättelser (exempelvis Dysthe 1995, Hoel 2001, Igland 2001, Smidt 2004). Skrivinläring som social praktik har betonats. Viktiga utgångspunkter i denna forskning är begrepp hämtade från Michail Bachtins litteraturhistoriska arbeten kring dialog och flerstämmighet (Dysthe, 1995; Hoel, 2001; Igland, 2001; Smidt, 2004). Men också Michael Hallidays socialsemiotiska syn på språkfunktioner och meningskapande har bidragit till forskning om elevtexter och skrivinläring som del av en social och kulturell praktik (Vagle, Sandvik & Svennevig, 1993; Thygesen & Fasting, 2007). Inflytande från Bachtin och Halliday på norsk skrivforskning har utförligt diskuterats av Smidt (2008). I det sammanhanget betonar han (s. 24): "Ingen teori kan dekke alle aspekter og dimensjoner i en så kompleks kognitiv, social og kulturell aktivitet som skriving er. Desto viktigere blir det å klargjøre hva ulike teorier tillater oss å se, og hvor de har sin begrensning." Vad narratologin kan bidra med i förhållande till ovanstående är en begreppsapparat för att upptäcka, förstå och tala om berättelsers strukturer och olika berättargrepp, det vill säga en fördjupad textkompetens med avseende på hur formaspekter förmedlar innehåll i berättande texter.

Att explicit och funktionell grammatikundervisning stärker skrivkompetenser har på senare år uppmärksammats i didaktisk forskning (Myhill m.fl., 2012; Jones m.fl., 2013; se även Matre, 2009; Iversen, 2009). Med funktionell grammatik menas grammatiska kategorier studerade utifrån sitt faktiska bruk i autentiska texter. Sannolikt vore det också möjligt att pröva ut hur undervisning i olika slags berättargrepp och berättarstrukturer skulle kunna berika elevers berättande och stärka kvaliteter i deras berättelser. Ett första steg för att möjliggöra sådana läroprocesser är emellertid att de berättartekniska resurser som barn använder sig av när de skriver berättelser urskiljs. Resultaten i denna undersökning kan vara ett bidrag till ett sådant synliggö-

rande. Som Larsen poängterar i en av de första nordiska introduktionerna i narratologi för lärare i grundskolan, så kan den narratologiska begreppsapparaten inte direkt överföras till klassrumsundervisning om berättande. Men den kan hjälpa lärare att uppmärksamma hur berättande texter kan byggas upp och vilka resurser som krävs (Larsen, 2009, s. 287).

Material och metod

Narratologiska metoder och begrepp ställer texten i centrum, inte avsändaren eller mottagaren eller skrivkontexten. Det centrala är vad texten betyder och hur betydelse förmedlas. På det sättet kan narratologisk analys liknas vid grammatikanalys. I båda beaktas hur språket förmedlar mening och inom narratologin är det specifikt olika återkommande mönster och strukturer i berättelser som uppmärksammas.

I det följande redovisas grundläggande narratologiska begrepp av betydelse för mina analyser från Chatman, 1978; Genette, 1982 samt Rimmon-Kenan, 1983 (för introduktioner på svenska se Nikolajeva, 2004; Skalin, 2004; Vulovic, 2013). Här redovisas även terminologi som används i analyserna för att undersöka hur texternas grammatiska uppbyggnad påverkar berättartekniken. Avsnittet avslutas med en presentation av textmaterialet och skrivsituationer.

Berättarstruktur - händelseförlopp och tydlig handling

Minsta beståndsdel för en berättelse är ett tillstånd och en händelse som leder till en förändring av tillståndet eller två händelser som temporalt och kausalt hänger samman: *Barnen byggde en snögubbe. Det blev varmt. Snögubben smälte. Barnen blev ledsna.*

Ett händelseförlopp sker alltid kronologiskt. Yngre barn gestaltar också ofta ett händelseförlopp i kronologisk ordning. Händelseförloppet, eller *historien*, och handlingen, eller *intrigen*, sammanfaller då. Handlingen är ett återberättande av ett händelseförlopp ur en viss synvinkel och med ett visst syfte, så att tidssamband och orsakssamband framträder och gör händelseförloppet spännande att ta del av. En räckta händelser i ett händelseförlopp utgör en historia, som berättas i en viss ordning och ur ett visst perspektiv med en tydlig handling. Vissa händelser kan utelämnas. Andra kan förstoras upp. Handlingen, *intrigen*, behöver inte återge händelserna i kronologisk ordning. Händelser kan återges i en uppbruten kronologi. Intrigen kan återge flera olika händelseförlopp och även ha flera parallella handlingar eller flera handlingar som följer på varandra.

Schematiskt kan det beskrivas som att ett händelseförlopp består av en kedja händelser som naturligt följer på varandra och berättelsens handling eller intrig fogar samman dessa delar i en temporal ordning så att orsak och verkan framträder i en *inledning* som presenterar personer, miljö och problem, en *förveckling* som tydliggör problemets orsak och verkan och leder till en *upplösning* i en avslutning.

En intrig bygger på en begränsad uppsättning händelsetyper och kombinationer av händelsetyper och dessa kan kallas mönster. Här är några exempel på händelsetyper som Vladimir Propp fann sammansatta i olika mönster i en analys av ryska folksa-

Nordlund

gor: förbud, brytning mot förbudet, skada eller brist, avresa, hemkomst, bortavaro, prövning, anskaffande av ett magiskt medel, kamp, seger, förföljelse, räddning, en svår uppgift, lösning av en uppgift, igenkänning, skurkens bestraffning, belöning, giftermål (Propp, 1968; se även Nikolajeva, 2004, s. 64). Händelsetyper av detta slag kan bidra till att utveckla en tydlig handling.

Berättarperspektiv

En handling behöver en berättare som återger händelseförloppet och uppiktade personer som upplever händelseförloppet som berättas. Inom narratologin brukar man göra en åtskillnad mellan berättarröst (berättarposition) och synvinkel (fokalisering) för att tydliggöra vems röst och vems blick det är som leder läsaren genom berättelsen och hur perspektiven skiftar. Berättarpositionerna beskriver rösten i berättandet, vem som berättar och varifrån det berättas. Den kan konstrueras på flera olika sätt (se Genette, 1982; Rimmon-Kenan, 1983; se även Nikolajeva, 2004, s. 145-198). Några grundläggande val behöver göras. Berättaren kan vara synlig och delaktig i händelseförloppet som berättas. En sådan berättare kan vara antingen en jag-berättare eller en berättare i tredje person. Berättaren kan vara en osynlig allvetande berättare. En sådan berättare vet allt och kan gå in i berättelsens olika personer och berätta vad alla tänker och känner. Berättaren kan också vara en begränsad allvetande berättare, som följer några personer i berättelsen. Allvetande berättare och begränsad allvetande berättare var länge det vanligaste i barnlitteratur (Nikolajeva, 2004, s. 149). Folksagor har till exempel alltid allvetande berättare, vilket förstärker känslan av att det berättas om en obestämd miljö i tid och rum.

För att få grepp om berättarperspektiven i en berättelse räcker det inte med att analysera vem som berättar. Man måste också fundera över vem som *ser* och *upplever* i handlingen. Det kan kallas synvinkelteknik, och även den kan skifta i en berättelse. Genette kallar synvinkeltekniken för fokalisering och skiljer mellan extern och intern fokalisering (Genette, 1982). Personerna i en berättelse kan betraktas och bedömas utifrån, av en allvetande berättare med *extern fokalisering*. Det är ett vanligt grepp i sagor. Om en allvetande berättare eller en begränsad allvetande berättare istället så att säga går in i en av de skildrade personerna och beskriver vad den ser och tänker och känner kan det kallas *intern fokalisering*.

Grammatik

De narratologiska begrepp jag använder är ursprungligen skapade för litterärt berättande. Men mina analyser rör berättande texter skrivna i skolsammanhang av oerfarna skriftspråksanvändare i färd med att lära sig behärska språkets grammatik. Därför berör jag i analyserna även hur texternas grammatiska uppbyggnad påverkar berättartekniken och använder då termer hämtade från den systematisk-funktionella grammatiken utvecklad av Halliday (1978; se även Halliday & Mathiessen, 2004). Det handlar framförallt om hur samband och processer påverkar vad som berättas och hur det berättas (för en introduktion på svenska se Holmberg & Karlsson, 2006, s. 73-132).

En berättelse är återgivandet av minst ett händelseförlopp (historien) i en handling (intrig). Ett händelseförlopp är en kedja av händelser som följer naturligt på varandra och för att återge ett händelseförlopp är tidssamband nödvändiga. Men *tidssamband* är inte tillräckliga för att skapa en intrig av det återgivna händelseförloppet. En handling eller intrig behöver också skildringar av uttalade eller outtalade *orsakssamband*. Enbart tidssamband leder inte till skildringar av de förändringar som är poängen med en berättelse. Tilläggssamband och motsatssamband är dessutom användbara för att åstadkomma variation och spänning i intrigen. Dessa fyra möjligheter att skapa samband mellan satser i urskiljs också inom systematisk funktionell grammatik:

1. Tidssamband, beskrivs med sambandsmarkörer som *förut*, *sedan* (adverb), *när*, *innan* (subjunktioner)
2. Orsakssamband, beskrivs med sambandsmarkörer som *därför*, *nämligen* (adverb), *för* (konjunktion)
3. Tilläggssamband, beskrivs med sambandsmarkörer som *också*, *dessutom* (adverb), *och* (konjunktion)
4. Motsatssamband, beskrivs med sambandsmarkörer som *däremot*, *emellertid* (adverb), *men*, *fast*, *utan* (konjunktioner), *medan* (subjunktion)

För att en serie händelser ska bli en berättelse behöver händelserna alltså kunna kopplas ihop så att både tidssamband och orsakssamband framträder.

En beskrivning av en händelse eller ett tillstånd förutsätter minst två ord i samspel som subjekt och predikat. Inom systematisk-funktionell grammatik benämns händelser och tillstånd som processer och det finns fyra grundläggande processer. *Materiella processer* representerar erfarenheter i den yttre världen, där någon gör något eller något sker. *Relationella processer* karaktäriserar, identifierar och klassificerar en relation mellan två enheter. *Mentala processer* uttrycker inre erfarenhet, någon känner, tycker eller tänker. *Verbala processer* uttrycker vad någon säger. Tidigare forskning har visat att materiella processer tenderar att dominera i barns tidiga skrivande (af Geijerstam, 2014).

Material och skrivsituationer

Texterna har samlats in i samma klass under tre års tid. I årskurs 1 och 2 gick 23 elever i klassen och i årskurs 3 tillkom en elev. Det handlar om texter från fyra olika skrivtillfällen; det första i oktober 2012 i årskurs 1 (19 texter), det andra i januari 2013 i årskurs 2 (18 texter), det tredje i januari 2014 i årskurs 3 (19 texter) och det fjärde är texter från Nationella provet genomfört i maj 2014 (22 texter).

Totalt handlar det om 78 texter, och från och med årskurs 2 skapade utifrån lärarens avsikt att eleverna skulle skriva "berättande texter". Lärarna som deltog i projektet fick under årskurs 2 och 3 explicita instruktioner av forskarna att eleverna under de

Nordlund

skrivsituationer som observerades skulle skriva "berättande texter" eller "faktatexter" och vid de skrivtillfällen som undersöks i denna artikel var instruktionen att de skulle skriva "berättande texter". Forskarna i projektet gav inga övriga instruktioner till lärarna hur skrivsituationerna skulle genomföras.

Gemensamt för alla skrivtillfällen utom det nationella provet är att eleverna har skrivit sina texter på dator i Word med möjlighet till rättstavningsprogram. Eleverna har också kunnat använda talsyntes i programmet Claro Read och lyssna på sina texter. Nationella provet har i enlighet med instruktionerna skrivits för hand.

Eleverna hade en lärare i årskurs 1 och en annan lärare i årskurs 2 och 3. Med undantag av skrivtillfället vid det nationella provet skedde skapandet av texterna med stöd i en gemensam lärarledd genomgång, som under årskurs 2 och 3 observerades av forskaren och under årskurs 1 av magisterstudenter (Spörndly och Tovinger). Vid de båda skrivtillfällen i årskurs 2 och 3 som observerades av artikelförfattaren inledde läraren med cirka 20 minuters genomgångar inriktade på att inspirera till ett innehåll i berättelserna via samtal och visning av bilder, inför skrivsituationen.

I årskurs 2 visades en inspirationsbild till ett samtal om fantasi hämtad ur läroboken *Glad svenska 2* (Falkenland & Falkenland, 2001, ss. 50-51). Den föreställde en jättelik häst ledd av en pojke i ett fantasifullt landskap med ett slott i bakgrunden. I samtalet ombads eleverna beskriva bilden utifrån vad lärare och elever tyckte kunde passa i "en glad saga" och i en "ond saga". I årskurs 3 var det givna ämnet för skrivuppgiften "En ny värld". Läraren kopplade det kort till "Världshaven", ett tidigare arbetsområde, och berättade om upptäcktsresor som gjordes "för flera hundra år sen" med tonvikt på upptäckt av "nya växter" och "ny natur" och att komma till en "helt ny värld". Läraren visade bilder från internet föreställande tropiska hav och fantasifulla växter, djur och människor. Eleverna uppmanades att använda fantasi och beskriva "vad du ser när du upptäcker och hur du tar dig fram".⁴

Läraren fanns tillhands under skrivtillfällena och gav handledning till enskilda elever genom att främst ställa frågor kring innehåll i texterna. Cirka 30 minuter ägnades åt skrivandet. Eleverna bestämde själva när deras text var färdig och uppmuntrades då att illustrera den. I årskurs 1 skedde det genom att eleverna valde illustration på internet och i årskurs 2 och 3 genom att eleverna ritade.⁵

Resultat

Materialet har analyserats genom noggranna läsningar av varje text från de fyra olika skrivtillfällena. Hur användning av processer bidrar till handling kommenteras, liksom hur kombinationer av händelsetyper bildar återkommande mönster. Men analyserna rör framförallt *hur* det berättas i texterna genom gestaltning av tids- och orsakssamband i en handling och användning av olika berättarperspektiv.

Efter analys har texterna i samtliga årskurser kunnat sorteras i tre varianter på återgivande av händelser och händelseförlopp och utifrån dessa presenteras resultaten i

4 Alla citat som används från lärare finns nedtecknade i forskarens observationsprotokoll.

5 Illustrationer och andra multimodala aspekter av textskapandet undersöks av doktoranden Elin Westlund, institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet.

tre grupperingar: Texter som saknar handling; Texter med otydlig handling ; Texter med tydlig handling. Samtliga tre grupperingar återfinns i senare årskurser men är då språkligt mer välutvecklade.

Texter från årskurs 1

I alla texter från höstterminen i årskurs 1 finns minst en händelse beskriven med subjekt och predikat. Den gemensamma utgångspunkten var att skriva om skräck och skräckfigurer som mumier, spöken, vampyrer.

Texter som saknar handling

Den enklaste varianten består av uppräkningslistor av agenter och händelser. Det gäller tre texter. I dessa används upp till tre predikat och texterna uttrycker en till tre processer. En av dessa är relationell (beskriver vad någon är, det vill säga tillstånd): "SPÖKE HETER NOR". Alla övriga är materiella, det vill säga de beskriver händelser. Samband mellan processerna saknas. I den mån man i denna gruppering kan urskilja berättarperspektiv är det allvetande, något "jag" finns inte i texterna och heller ingen intern fokalisering. Här är ett exempel:

FLADDERMUS FLÖG I GROTTAN

SKELETT I STAN

SPÖKE I ETT

SPÖKHUS

DRACULA ÄR EN VAMPYR

HÄXAN FLYGER

MONSTER I STAN

Texter med otydlig handling

I nästa variant är alla satser sammanhållna med både subjekt och predikat (variation mellan två och tio satser). Men tids- och orsakssamband mellan händelserna, som beskrivs i satserna är svaga eller obefintliga. Därför saknas strukturen inledning, förveckling och upplösning. Det gäller för 14 texter från skrivtillfället i årskurs 1. Händelser och tillstånd beskrivs och skulle kunna återges i ett händelseförlopp med tydlig handling, om samband mellan händelserna blev mer tydligt utskrivna och händelserna mer utförliga. Här är ett sådant exempel (sambandsmarkörer kursiverade):

När bloda kan hem såg hon sin kamps

när hons kamps så praata dam

Nordlund

*sen så blav bloda hon var hunrig
så åkte in til stan*

Exemplet visar också att temporala konnektivbindningar kan användas som sambandsmarkörer för tidsamband, utan att några tydliga samband i innehållet förmedlas eftersom händelserna är fragmentariskt återgivna. Vanligare bland texterna från årskurs 1 är att eleven helt enkelt inte använder några sambandsmarkörer, och inte förmedlar sammanhang i innehållet, inte nödvändigtvis beroende på avsaknad av temporala konnektivbindningar, utan för att stora delar av händelseförloppet utelämnats i framställningen. Här är ett sådant exempel:

Skelettet heter william

Fladdermus hetrlinus

Dom döda draken

Efter körde cros

Söke hetr william

I den här texten återfinns fragmentariskt också händelsetyperna kamp och seger, möjliga att utveckla i ett händelseförlopp med tydlig handling.

I den här grupperingen dominerar allvetande berättarperspektiv med extern fokalisation. Det rör sig om sju texter. Det finns också två exempel på allvetande berättare med inslag av intern fokalisation (intern fokalisation kursiverad):

DET VAR EN GONG EN GUBBE SOM HETE MONOPOL. HAN SKULE GÅ TIL SIN KOMPIS
OCH KOMPISEN HETE MONOPOL MEN HAN HADE DÖT SÅ MONOPOL FIK GÅ TIL SIN
ANDRA KOMPIS SOM HETE MONOPOL LEKTE OCH SEN ÅT MAT SEN JIK MONOPOL HEM
SÅ *TENGTE HAN VAD SKA JAG JÖRA JA JAG SKA PLOOKASVAMP MEN HAN SÅG EN BJÖRN*
SÅ *MONOPOL FIK GÅ HEM* BJÖRNEN HADE GÅT TIL MONOPL DÖ

Te va en flika

Hon jik i skuken

Hon såg på ät tret

On såk en flika on alte i en kviv

Ten anta flikan kam sprinate

Hon håk bå än svab katarel

I fyra texter används konsekvent jag-berättare. I de två mest utvecklade av dessa finns sinnen och känslor beskrivna i högre grad än i texterna med allvetande berättare. I en

text finns en glidning från allvetande berättare till jag-berättare på så sätt att texterna börjar med allvetande berättarperspektiv och sedan övergår i jag-berättande och beskriver jagets sinnesintryck och känslor. Här är ett utdrag:

Det var en gång en flicka som åkte
till
en grav där var det läskigt och mörkt
jag hörde not jag kolade jag såg
en mumie

Gemensamt för texterna med jag-berättare är att jag-berättaren också är synlig i händelseförloppet och deltar i handlingen som berättelsens huvudperson och i högre grad än texterna med allvetande berättarperspektiv beskriver sinnesintryck och känslor.

Texter med tydlig handling

I nästa variant förmedlas händelseförlopp med hjälp av både tids- och orsakssamband, vilket ger en tydlig handling med inledning, förveckling och upplösning. Det gäller två texter från skrivtillfället i årskurs 1, som redan nu uppfyller det nationella provets krav på tydlig handling. Den ena texten är byggd av fem satser och den andra och längsta texten från detta skrivtillfälle har över 20 satser, varav flera med inpräglade bisatser.

Den längsta texten har den största variationen i användningen av temporala sambandsmarkörer och även kausala sambandsmarkörer och orsakssamband är framträdande. Här är några exempel från den texten (sambandsmarkörer kursiverade):

när jag trodde att han hade gått så kom jag fram från mitt gömställe *men* han hade inte gått han kom fram *och* tog mej

nu hade mamma låst upp dörren igen *så* att jag kunde komma in *och* mamma sa att jag måste gå till skolan *men* jag sa att jag inte orkade *så* vi fick ta ledigt *men* nästa dag *då* kunde jag gå i skolan *och* så blev allting bra

Denna text inleds med allvetande berättarperspektiv och övergår i jag-berättande, med flera beskrivningar av sinnesintryck och känslor. I de fall där glidningar sker från allvetande berättare till jag-berättare verkar ett syfte alltså vara att gestalta hur huvudpersonen i händelseförloppet upplever händelserna och intern fokalisation hade också kunnat användas.

Den korta texten i denna grupp har ingen tydlig konnektivbindning, men ändå temporal och kausal sammanbindning av det korta händelseförloppet genom referensbindning och tematisk upprepning:

DET VAR EN GÅNG ET LITET TROL. SOM ELSKADE ATT GÅ UT I SKOGEN. EN GÅNG SÅ JICK

Nordlund

HAN UT MIT I NATTEN. HAN LYSTE MED EN FICKLAMPA. *DET SÅG UT SÅMM TRÄDEN
HADE ANSIKTEN. HAN VAR VELDIT REDD.*

Händelsetyperna är avresa och prövning och skulle ha kunnat kombineras med ytterligare händelsetyper som till exempel räddning och belöning för ett mer utvecklat händelseförlopp med tydligare förveckling och upplösning. Texten har allvetande berättarperspektiv med intern fokalisering (markerad med kursiv), vilket brukar betraktas som en tämligen avancerad berättartekning. Resultaten visar emellertid att barn redan från årskurs 1 har en mottaglighet för att använda intern fokalisation och förstå skillnader i effekt mellan att använda en allvetande berättare och en jag-berättare.

Texter från årskurs 2

De 18 texterna delas in i tre grupper utifrån hur de återger ett händelseförlopp, med inledning, förveckling och upplösning så att handlingen tydligt framgår.

Texter som saknar handling

Den största gruppen består av åtta texter som saknar tydlig struktur med inledning, förveckling, upplösning och avslutning. Det går att urskilja tre anledningar. Delvis har det att göra med att processer inte används med variation i texterna. I tre av texterna dominerar relationella processer, vilket gör texterna beskrivande, utan tydliga händelser. Relationella processer fungerar ofta bra för att inleda en berättelse och beskriva personer och miljöer i berättelser, till exempel i följande text:

Ett spökslott
Det var en gong.
I ett spökslott i spökslottet fans spöken.
Ett spöke var kung Vasa. Spök slottet låg
På en kyrkogord. Det fans gravar

Den andra anledningen till avsaknad av tydlig struktur med inledning, förveckling och upplösning är att relationella och mentala processer, som beskriver personer och miljö är för få. Det ger inledningar utan presentation av miljö, huvudpersoner och utan tydliga problem, som ger möjlighet till förvecklingar. Sammanhangen för de materiella processer som beskrivs blir för vaga för att ett händelseförlopp med förvecklingar i orsakssamband ska bli tydligt och hänga samman med inledning och upplösning. Fyra texter har många materiella processer, som ger händelser, men skulle behöva kombineras med relationella och mentala processer för att ett händelseförlopp med förvecklingar i orsakssamband ska bli tydligt och hänga samman med inledning och upplösning.

En tredje anledning till brist på sammankoppling av händelser i ett händelseförlopp med inledning, förveckling och avslutning gäller en text som visserligen visar

en varierad användning av processer. Texten är också en av de längsta från detta skrivtillfälle och består av 18 satser och variation av processer i materiella, relationella och mentala, som dock saknar såväl temporal som kausal sammanbindning. Bristande sammanbindning mellan processer och händelser ger en vag struktur. Flera inledningar finns. Personer och problem presenteras: "En häst var jättestor därför att han hade ättit ett hus." "Två killar som jick utt på pruminad och hittade en häst på träggården och dom kallade hästen för Gubben." "En liten katt unge hade kommit villsä." Här ges fyra olika uppslag till händelseförlopp, som inte utvecklas så att de hänger ihop med varandra. Bristen på förbindelse stärks ytterligare av att de två första händelserna återges med allvetande berättare och de två följande återges med jag-berättare. Övriga sju texter i denna gruppering har alla konsekvent genomfört allvetande berättarperspektiv.

Texter med otydlig handling

I denna grupp återges händelseförlopp med inledning och upplösning med avslutning, men det saknas förveckling som knyter samman inledning och avslutning. Det gäller fem texter. Tydliga inledningar presenterar huvudpersoner och problem med hjälp av flera utbyggda satser, bestående av endast materiella (en text) eller materiella och relationella processer (fyra texter). Här är ett exempel:

Det var en gång en flicka.
Som heter Moa.
Hon har en höst.
Hästen heter Ställa.
Jag skulle mata Ställa.
Men jag tog fel pulver. [...]

I likhet med elva ytterligare texter från detta skrivtillfälle inleds denna med "Det var en gång" och allvetande berättarperspektiv på en flicka. I denna text övergår den allvetande berättaren till att bli en jag-berättare, där flickan blir jaget. Övriga texter i denna gruppering har konsekvent allvetande berättarperspektiv.

Alla fem texter i denna gruppering avslutas med upplösningar på problemet eller situationen som presenterats inledningsvis. Genom relativt väl utbyggda inledningar och upplösningar som hänger ihop kan man i de här texterna också se att det finns händelsetyper som skulle vara möjliga att utveckla i förveckling så att handlingen blev tydlig. Typerna är kamp mot fiender och seger, kamp mot det onda och seger, räddning, prövning samt avresa och hemkomst.

Texter med tydlig handling

Denna variant av texter har tydlig handling med en blandning av olika processtyper och genomgående används tre eller fyra olika processtyper varierat, vilket bidrar till tydlighet beträffande orsakssamband. Liksom i årskurs 1 ett är det i dessa fem texter övervägande materiella processer, som för händelseförloppet framåt. Men dessa

Nordlund

varvas med relationella processer som beskriver miljö och personer: "Bilbo är vit och brun och svart. Bilbo bor hemma hos mig. Bilbo gillar att hoppa. Bilbo bor på altanen." Alla texterna har också mentala processer för att beskriva känslor och perception: "Han var orolig"; "Prinsessan blev glad"; "Mamma blev så orolig"; "Hon var jätte glad". De två texter som har intern fokalisering återfinns båda i denna gruppering. Två texter har en glidning från allvetande berättare till jag-berättare återfinns här i syfte att gestalta hur huvudpersonen i händelseförloppet upplever händelserna och intern fokalisation hade istället kunnat användas. En text har allvetande berättarperspektiv utan intern fokalisering.

Även händelsetyperna i texterna med tydlig handling är fler och mer utvecklade. I en text handlar det om förbud och brytning mot förbudet, som leder till brist och återställande av bristen; i en annan om avresa, en svår uppgift, lösning av en uppgift, räddning, hjältens belöning; i en tredje om bortavaro, brist, en svår uppgift, avresa, lösning av en uppgift, belöning; i två texter är det en svår uppgift, lösning av en uppgift, hjältens belöning.

Texter från årskurs 3

Texter som endast återger händelser och tillstånd utan sammanbindning i tydlig handling dominerar också i materialet från skrivtillfället i januari i årskurs 3. Ämnet för skrivuppgiften var "En ny värld" och med avseende på berättande den mest otydligt formulerade uppgiften i materialet. Skillnaderna mellan vad slags texter eleverna åstadkommer är också störst. Uppgiften visar hur avsaknad av klarhet beträffande vad som skiljer fiktionsberättelser från personligt återberättande, beskrivande och informerande texter resulterar i en otydlig skrivuppgift som i sin tur också leder till otydlighet i introduktionen av uppgiften.

Texter som saknar handling

Av totalt 19 texter är tre texter enbart beskrivande. Beträffande dessa tre texter kan således bristen på händelser och händelseförlopp antas bero på att den medvetna eller omedvetna avsikten med texten har varit en annan än att skriva en berättelse. Två av dessa tre texter efterliknar faktatexter och beskriver en fiktiv undervattensvärld. Båda har ett du-tilltal, vanligt i beskrivande och återberättande texter som vänder sig till barn: "Djuren här är väldigt farliga men du behöver inte vara redd du kan ju alltid leta upp ett katt djur eller hund djur." I en text beskrivs en dataspelsvärld. Alla tre texter har genomgående presens, vilket är det vanliga i beskrivningar, men mer ovanligt i återberättande och då markerar berättarens simultana närvaro i fiktionsvärlden. I de tre beskrivande texterna dominerar relationella och mentala processer, som beskriver tillstånd snarare än händelser. När materiella processer används i dessa texter är det heller inte för att skildra händelser, utan för att beskriva iakttagelser av vad någon gör eller vad man kan göra, såsom i detta exempel: "Där kan man äta mat och dricka vatten och fika bullar eller kakor."

Texter med otydlig handling

Tio texter återfinns i denna grupp. Fyra av texterna återger händelser med frekvent användande av temporala sammanbindningar, men utan några tydliga tids- och orsakssamband, som kan koppla ihop händelserna. Dessa fyra texter utmärks också av att imperfekt blandas med presens i beskrivningarna utan att det ger intrycket av historiskt presens. Här är ett exempel ur en text med allvetande berättare:

Det var en gång en flicka med familj som va på semester. Då när de gick in i ett hus så såg dom en portal och sen så fans det jätte många konstiga djur en så ut som en orm älg med horn sen så va det ett annat slacks djur som ser ut som en banan då så kommer en lite figur det är bombo det är det djuret som ser ut som en banan det är guligt men det är arg typ två timmar så slutar det att vara arg. Men en gång när dom klappa djuren så blev dom arga men sen en dag så blev de tama och visa en värd det var fin men det var jätte många djur där. [...]

Sex texter från detta skrivtillfälle har tydliga inledningar och avslutningar, men saknar händelseförlopp med förvecklingar som leder till upplösningar och knyter samman inledning och avslut i en handling. Liksom de flesta av texterna från detta skrivtillfälle byggs de istället upp av synintryck och beskrivningar.

Här är ett exempel, där simultant och retrospektivt återberättande blandas, vilket bidrar till att sammanhanget eller ”den röda tråden” förloras:

Jag behöver mat och kläder på min upptextfärd. Jag ska flyga flygplan över den nua världen. Jag landade i skogen. Jag såg et nyt djur som har grodben och den har igelkots kropp och svansen är long. Den heter longsvans. Den var red. Och leskig. Den hade ett stort öga och ett litet. Den hade tagar på ryggen och på magen. Den hade 2 stora bak ben och 2 små i fram. Människorna är fula. Dom är röd runt munnen. Dom kan ha vilken färg som helst i ögonen. Dom sprang helt nakna i jungeln. Jag flög hem igen.

En jag-berättarens synintryck är det vanligaste sättet att utforma beskrivningar i texterna från detta skrivtillfälle. Andra sinnesintryck används knappast alls. En av texterna i denna gruppering åstadkommer också beskrivningar genom dialog och använder då presens:

Det såg annorlunda ut här sa jag.
Fast Saloma sa att det var helt vanligt här.
Jag sa att jag kommer från ett annat land.
Okej svarade Saloma.
Det är så roligt att träffa dig.
Men vad fin växt vad är det för växt.
Det är en kaktus som är jätte taggig så rör den inte. [...]

Nordlund

Texter med tydlig handling

I sex av texterna binds beskrivningar och händelser ihop med både tidssamband och orsakssamband i en struktur med inledning, förveckling och upplösning. En har allvetande berättare, och berättande partier i imperfekt, som i kombination med dialoger i presens åstadkommer ett kort händelseförlopp med tydlig handling och komisk poäng. Väl sammanhållet berättas en rolig så kallad Bellmanhistoria, helt enligt genren, men utan koppling till skrivuppgiften och lärarens introduktion.

I alla övriga fem texter med tydlig handling används också dialoger i presens för att driva handlingen framåt. Det sker i kombination med en jag-berättare som har deltagit i och återberättar dialogen eller i kombination med en jag-berättaren som återberättar en avlyssnad dialog som för handlingen framåt.

Två av dessa texter skrevs i spontant samarbete mellan eleverna och återberättar samma händelseförlopp, men ur olika jag-berättares perspektiv. Båda texterna börjar med presens som placerar jag-berättaren i ett nu varifrån händelserna återberättas. Det ger också intrycket att jag-berättaren befinner sig i samma tid som läsaren. Så här börjar den ena av texterna:

Jag bor i Tyskland och är 9 år. Framför mitt hus står det alltid ett skepp som glänser. Jag tittar alltid på skeppet fast i dag blev jag bara för nyfiken. Klockan 12 på natten smög jag mig in i skeppet där var det mörkt plötsligt öppnades en lucka och jag föll långt ner. [...]

I den andra texten förstärks intrycket att jag-berättaren och läsaren kommunicerar på samma tidsplan i och med det direkta tilltalet till läsaren:

Hej jag heter Elsa och kommer från Sverige men bor i Vietnam. När det blev krig där så flydde jag därifrån jag skyndade mig till närmaste roddbåt. Sedan när jag hade rott i tre dagar så såg jag äntligen land men vad var det för ett land? Jag klev iland när jag såg att det kom en fors rakt emot mig. [...]

Händelserna i båda texterna förs framåt med hjälp av dialog varvat med återberättande partier, inledningsvis utifrån den ena flickans jag- perspektiv som övergår i vi-perspektiv:

Vi kom på att det var en havs-zebest. Sedan hittade vi en vanlig zebest flock men så såg vi ett helvitt djur. Det var en häst! Vi döpte honom till pysen det gick att rida över bron tillsammans. Och sen blev jag och Charlotta bästisar.

I båda texter består upplösningen i att flickorna blev bästisar. Båda texterna har också en glidning mellan ett nuperspektiv utifrån vilket en jag-berättar återberättar äventyret då hon träffade sin bästis och ett nuperspektiv på själva äventyret i dialogformen och även antydning till simultant återberättande i inledningen, även om presens inte används när själva händelseförloppet börjar. I båda dessa berättelser finns alltså ansatser till ett temporalt komplext berättande där både återberättandets tid och hän-

delseförloppets tid skulle ha kunnat framställas i berättelsen. Det hade också ytterligare lyft fram metafiktiva aspekter som finns i dessa båda berättelser, dels genom att samma händelser återberättas ur två olika perspektiv dels genom att händelseförloppet skildrar något som de båda jag-berättarna båda reflekterar över att de tidigare har hört om i en saga.

Av de sex elever som skrivit berättelser med tydlig handling i årskurs 3 skulle tre uppnå kravnivån med sina texter också från skrivtillfället i årskurs 2, utifrån berättarteknisk analys. Två av dessa skulle uppnå kravnivån med sina texter redan vid skrivtillfället i årskurs 1 (se tabell 1).

	Åk 1	Åk 2	Åk 3	Nationellt prov
Avsaknad av handling	3	8	3	1
Otydlig handling	14	5	10	9
Tydlig handling	2	5	6	12
Totalt	19	18	19	22

Tabell 1. Texterna i samtliga årskurser har kunnat sorteras i tre varianter på återgivande av händelser och händelseförlopp och utifrån dessa presenteras resultaten i tre grupperingar: Samtliga tre grupperingar återfinns i alla årskurser men blir språkligt mer välutvecklade.

Nationellt prov i årskurs 3

Eleverna deltog i det nationella provet i svenska i maj 2014, alltså drygt tre månader efter det sist observerade skrivtillfället i undersökningen. Av åtta delprov i svenska prövar tre prov skrivförmåga: i delprov F prövas kunskapskravet att skriva en berättande text med "tydlig inledning, handling och avslutning" och det är texterna från detta delprov som har analyserats.

Delprovet prövar förmågan att skriva en berättelse med tydlig handling, men som tidigare framgått finns det i styrdokumentet och bedömningsunderlag en viss oklarhet beträffande kravnivån och vad som menas med händelseförlopp och handling. I det bedömningsunderlag som finns tillgängligt på nätet och som baserar sig på 2009 års prov finns den kravformulering som är mest i överensstämmelse med narratologisk berättarteori: "Eleven ska skriftligt kunna återge ett kronologiskt händelseförlopp där handlingen tydligt framgår."⁶ Det skulle kunna förtydligas med "Eleven ska skriftligt kunna återge ett kronologiskt händelseförlopp **med inledning, förveckling och upplösning** där handlingen tydligt framgår".

Berättarteknik i nationella prov

Utifrån en berättarteknisk analys uppnår 12 av de totalt 22 texterna skrivna som delprov F i det nationella provet vårterminen 2014 dessa förtydligade krav på tydlig handling. Om hänsyn även tas till följdriktig användning av berättarperspektiv visar

6 www.skolverket.se/polopoly_fs/1.115101!/Menu/article/attachment/Mal_och_kravnivaer_berattande_texter.pdf

Nordlund

tio av texterna adekvat användning av berättarteknik för fiktionsberättelser.

Ett händelseförlopp återges i ytterligare nio texter från det nationella provet. Händelser återges med subjekt och predikat i en temporal ordning med en tydlig början och ett tydligt slut så att ett förlopp framträder, men utan att en handling framgår, beroende på avsaknad av tydliga orsakssamband mellan händelser som leder till förvecklingar och upplösning.

I en text återges händelser utan temporal ordning och till stora delar i dialogform. Texten rymmer dock ett antal uppslag till händelseförlopp som inte utvecklas.

Berättarperspektiv i nationella prov

Av det nationella provets texter som uppfyller krav på *kronologiskt händelseförlopp med inledning, förveckling och upplösning* där *handlingen tydligt framgår* har sex texter konsekvent allvetande berättarperspektiv. I fem av dessa kombineras det med intern fokalisering. Tre av eleverna som skrivit dessa texter har också vid tidigare skrivtillfällen i undersökningen använt intern fokalisering.

Fyra av texterna från det nationella provet har konsekvent jag-berättare, bortsett från att en av texterna inleds ”Det var en gång” och avslutas ”Snipp snapp slut så var sagan slut!!!” Två texter inleds med allvetande berättare och övergår i jag-berättare för att fokalisera en av karaktärerna. I den ena varvas sedan allvetande berättare med jag-berättare: ”Nu var dom aldelse meta dom kastade bot alla andra. Nu skulle vi gå hem. Vi kolade os omkrign. Nu såg vi att vi var vilsna. Klara och jag blev reda.”

Istället för att växla från allvetande berättare till jag-berättare hade man här alltså kunnat använda allvetande berättare med intern fokalisering, vilket gett en mer sammanhållen berättelse.

Diskussion och slutsatser

I narratologisk berättarteori är handling en intrig, som återger ett händelseförlopp i en berättarstruktur. Händelseförlopp är en serie händelser som följer naturligt på varandra och som kan berättas med en inledning, förveckling och upplösning så att en handling tydligt framgår. Minsta möjliga beståndsdelar för att kunna skapa en berättelse med tydlig handling är alltså ett antal händelser och tillstånd bestående av subjekt och predikat; temporala och kausala förbindelser mellan dessa händelser och tillstånd i ett händelseförlopp; en berättare som återger händelseförloppet ur ett visst perspektiv med inledning, förveckling och upplösning.

Resultaten visar att alla dessa grundläggande beståndsdelar är möjliga att hantera för elever på lågstadiet. Men utifrån texterna i materialet kan man se tydliga skillnader mellan eleverna i hur de klarar att språkligt gestalta en berättelse med tidssamband och orsakssamband i en struktur med inledning, förveckling och upplösning, med variation i processer och med konsekvent berättarperspektiv.

Berättarstruktur

Skillnader är tydliga i årskurs 1 och kvarstår i de flesta fall genom hela lågstadiet till och med de nationella proven på våren i årskurs 3. De elever som i årskurs 1 inte skri-

ver grammatiska meningar med subjekt och predikat utvecklas mest i och med att deras repertoar för satsbyggnad och ordförråd i skriftspråket väsentligt utökas. Ändå kommer de inte upp i samma utgångsläge i årskurs 3 som de starkaste eleverna hade i årskurs 1. Genomgående är det samma elever vars texter i materialet förmedlar händelseförlopp med hjälp av både tidssamband och orsakssamband, vilket ger en tydlig handling med inledning, förveckling och upplösning. Dessa texter har också mest variation mellan materiella, mentala, relationella och verbala processer.

Berättarperspektiv

Berättarperspektiven är mestadels konsekvent genomförda i de texter som har tydlig struktur med inledning, förveckling och upplösning. Tämligen avancerad berättarteknik som intern fokalisation används för att skapa närheten till och inblick i skildrade personer utifrån vad de ser och upplever. Konsekvent användning av jag-berättare ger effekten att det som berättas har upplevts av den som berättare. Det ger läsaren möjlighet att antingen identifierar sig med berättaren eller med berättarens läsare, som en åhörare av vad en verklig eller fikcionaliserad jag-berättare återberättar av personliga erfarenheter. Men även växlingar från allvetande berättare till jag-berättare förekommer genomgående från årskurs 1 till 3 i texterna med tydlig struktur. Uppnå samma effekt som intern fokalisation, men leder till inkonsekvens i berättarperspektiv. Inkonsekvens i berättarperspektiv är den främsta anledningen till bristande sammanhang i texter med tydlig handling i inledning, förveckling och upplösning.

Progression från årskurs 1 till 3

En anledning till att elevernas texter inte utvecklas mer från årskurs 1 till 3, med avseende på berättarstruktur och berättarperspektiv, kan vara att de otydliga förväntningar som finns på skrivande av berättelser i styrdokumentet ger upphov till en otydlig undervisning med avseende på samspel mellan form och innehåll i skrivande av berättelser. De skrivförberedelser som har observerats vid tre av de skrivtillfällen som ingår i denna undersökning har framförallt handlat om att ge eleverna idéer till innehåll i sina berättelser. Det förekom inte någon genomgång av olika möjliga berättarperspektiv i de skrivsituationer som har observerats.

I efterhand kan man konstatera att likvärdighet saknas i undersökningen beträffande skrivsituationernas utformande.

Progression i texterna hade sannolikt varit mer framträdande om skrivuppgifterna dels varit mer likartade och jämförbara med varandra (se Larsen, 2008) och dels tydligare lyckats formulera relevanta och motiverande uppdrag att skriva berättelser. Att kvaliteten på elevers texter hänger ihop med kvaliteten på skrivuppgifterna har också lyfts i forskning inom NORM-projektet (Otnes, 2015). Å andra sidan har syftet här inte varit att granska progressionspotentialer utifrån ideala och likvärdiga skrivsituationer och skrivuppgifter utan att undersöka vilka berättartekniska resurser elever i en lågstadielklass kan använda för att skriva berättelser med tydlig handling, just utifrån de skrivsituationer de har till sitt förfogande i den praxis de befinner sig, där

Nordlund

de inte delgetts någon specifik och explicit undervisning i berättarteknik och skrivuppgifterna inte är explicit formulerade i syfte att träna berättarteknik.

Utifrån resultaten kan man lyfta fram tre grundläggande områden för undervisning i skrivande av berättelser i tidiga skolår:

Det första området rör kunskap om och övning i hur händelser och tillstånd kan framställas genom olika slags verb som beskriver vad någon gör, vad någon är, vad någon tänker/känner/tycker samt vad någon säger och hur dessa framställningar kan sättas samman i händelseförlopp utifrån olika exempel på händelsetyper som är vanligt förekommande i berättelser, som till exempel förbud, brytning mot förbudet, kamp, seger, avresa, hemkomst, förföljelse, räddning, bestraffning, belöning.

Det andra området rör kunskap om och övning i hur händelser och tillstånd i händelseförlopp kan struktureras temporalt och kausalt med inledning, förveckling och upplösning genom en varierad användning av olika slags verb för att framställa materiella, relationella, mentala och verbala processer samt sambandsmarkörer för tidsamband och orsakssamband.

Det tredje området rör kunskap om och övning i hur en berättelse kan konstrueras genom val av olika slags berättarperspektiv och fokalisering och hur olika slags berättarperspektiv och fokalisering påverkar hur händelseförloppen som återges uppfattas av läsaren.

Referenser

- Chatman, S. (1978). *Story and discourse*. Ithaca: Cornell University Press.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ekvall, U. (1996). Att skriva en berättelse för jämnåriga. Elevers medvetenhet om genrekrav och mottagaren. I: Gisela Håkansson m.fl. (red.), *Svenskans beskrivning* 22. Lund: Lund University Press, s. 67-81.
- Ekvall, U. (1997). Grammatik, textanalys och skrivundervisning. Om ett försök till integration i årskurs 6. I: Birgitta Garne (red.), *Ut med språket! En bok om språkutveckling och pedagogisk praktik*. *Svensläraförningens skriftserie 114*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ekvall, U. (2007). Berättarperspektiv i elevers skrivprocess. I: Karin Milles och Anna Vogel (red.), *Språkets roll och räckvidd. Festskrift till Staffan Hellberg de 18 januari 2007*. Stockholm: Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 42, s. 77-87.
- Falkenland, R. & Falkenland, L. (2001). *Glad svenska 2. Språklära*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Geijerstam, Å. (2014). Vem gör vem är och vem upplever? En analys av processer och deltagare i tidigt narrativt skolskrivande. I: Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam och Olle Widhe (red.), *Mångfaldens möjligheter*. Göteborg: Göteborgs universitet, s. 99-114.
- Genette, G. (1982). *Narrative discourse. An essay in method*. Oxford: Oxford University Press.

- sity Press.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K., & C.M.I.M. Mathiessen. (2004) [1984]. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hoel, T. L. (2001). Ord på vandring: Elevar i samtale om tekstar. I: Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 269–288.
- Holmberg, P. & Karlsson, A. M. (2006). *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. (Språkvårdssamfundets skrifter. 37.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Igland, M. A. (2001). Mens teksten blir til: Lærarkommentarer og felles bearbeidingsprosjekt. I: Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag, s. 241–268.
- Iversen, H. M. (2009). Funksjonell grammatikk-noen didaktiske og pragmatiske tilnærminger. I: Jon Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3:e opplagan). Oslo: Universitetsforlaget, s. 185–197.
- Jones, S., D. Myhill, T. Bailey. (2013). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, vol. 26, nr. 8, ss. 1241–1263.
- Larsen, A. S. (2007). Når femteklassingar i Norden skriver fortelling: Narrativa grep og tematikk. I: Synnøve Matre, Torlaug Løkensgaurd Hoel (red.) *Skrive for nåtid og framtid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Larsen, A.S. (2008). Hvordan skriver femteklassinger fortellinger? Om narrative grepp i elevtekster. I: R. Trøite. J. Smidt (red.) *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. (2009). Analyse og tolking av fortellinger – moderne fortelle teori. I: Jon Smidt (red.) *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3:e opplagan). Oslo: Universitetsforlaget, s. 287–303.
- Larsen, A. S. (2010). 'En delikat dromedar var fornøyd...': Om fortelling som svar på oppgave – En casestudie fra 5. trinn. I: J. Smidt (red.) *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, ss. 113–124.
- Larsen, A. S. (2015). *Gode grøss. Om skrekkefiksjon for og av barn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Matre, Synnøve, Språklære i skolen- grammatikkens plass og funksjon. I: J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3:e opplagan). Oslo: Universitetsforlaget, s. 180–184.
- Matre, S. & Solheim R. (2015). Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. Special Issue on Scandinavian L1 Research, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 15, ss. 1–33. [Hämtad 30 juni 2016 från http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2015/09/L1_ESLL_MatreSolheim_2015-published-with-DOI-20150726T202110.pdf]
- Myhill, D. A., S. M. Jones, H. Lines & A. Watson. (2012). Rethinking gram-

Nordlund

mar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, vol. 27, nr. 2, ss. 139-166. [Hämtad 30 juni från <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2011.637640>]

Nikolajeva, M. (2004). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.

Otnes, H. (red.). (2015). *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveropp-gaver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Propp, V. (1968). *Morphology of the folktale*. Austin: University of Texas Press.

Rimmon-Kenan, S. (1983). *Narrative fiction. Contemporary poetics*. London: Meuthen.

Skalin, L. Å. (2002). Narratologi – studiet av berättandets principer. I: *Litteraturvetenskap. En inledning*. Lund: Studentlitteratur, s. 173-188.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet: Kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, J. (2008). Dialoger og posisjoner – felt, relasjon, mediering. Utprøving av hallidayske og bakhtinske begrep i analyse av elevtekster og skrivesituasjoner i skolerlevant forskning. *Tidsskriftet FoU i praksis*, vol. 1, nr. 2, ss. 23-46.

Spörndly, C. & A. Toving. (2012). *Hon blev kung över monstren, eller "Hntd dkö": Ett vidgat perspektiv på elevers skrivande i tidiga skolår*, Uppsala: Examensarbete på avancerad nivå, Uppsala universitet/Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.

Thygesen, R. & R. B. Fasting. (2007). Skriveferdighet som nasjonal prøve: Vitner resultatene om et forsømt felt i skolen? I: S. Matre og T. L. Hoel (red.), *Skrive fornåtid og framtid, bind 1: Skrivning i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 292-306.

Vagle, W., M. Sandvik & J. Svennevig. (1993). *Tekst og kontekst: En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: LNU/Cappelen.

Vulovic, J. (2013). *Narrativanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Litteraturundervisning betraktat ur ett kroppsligt perspektiv

D Fatheddine

Sammanfattning

Syftet med artikeln är att explorativt pröva om det går att identifiera olika kroppsliga dimensioner i grundskolans litteraturundervisning. Att det finns ett samband mellan läsning och kroppslighet har uppmärksammats, däremot saknas forskning som specifikt belyser lärares kroppslighet i relation till litteraturundervisningen. Studiens teoretiska perspektiv utgår från Maurice Merleau-Pontys perceptionsfilosofi och särskilt begreppet den levda kroppen. Genom att använda mig av analysverktygen 'takt', van Manen, 1990, och 'hållning', Claesson, 2009, undersöker jag hur två lärare i olika klasser undervisar i litteratur och de situationer som där uppkommer. Metoden som använts är deltagande observation. I artikeln framkommer att de två lärarnas kroppslighet bidrar till att framhäva olika receptionsteoretiska hållningar. Lärarna kan därmed sägas förkroppsliga olika receptionsteoretiska positioner.

Nyckelord: kroppslighet, litteraturundervisning, pedagogisk takt, receptionsteori, hållning



Djamila Fatheddine är utbildad svensklärare och har erfarenhet av undervisning på mellan- och högstadiet. Hon är doktorand i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning vid Karlstads universitet samt adjunkt i ämnesdidaktik med inriktning svenska vid Göteborgs universitet.

Fathedinne

Abstract

The purpose with this article is to exploratively examine whether it is possible to identify different bodily dimensions of literature teaching in primary school. The starting point is the connection made between reading and physicality, and the lack of research that specifically study teacher education about reading from a bodily perspective. The theoretical perspective used in this article is based on Maurice Merleau-Pontys' philosophy of perception and especially the concept of 'the lived body'. Using the tools 'tact', van Manen, 1990, and 'stance', Claesson, 2009. I examine how two teachers in two different classes deal with their teaching in literature and the situations that arise in the classroom. The method used in this study is participant observation. This article shows that the two teachers' corporality contributes to highlight different aspects of reception theoretical stances; the teachers embody different reception theoretical positions.

Keywords: Corporality, Literature instruction, Pedagogical tact, Reception Theory, Stance

Introduktion

I grundskolans svenskundervisning arbetar lärare med läsning av olika slags texter, däribland skönlitterära, vilket också finns omnämnt i syftesbeskrivningen i grundskolans kursplan i svenska. I kommentarmaterialet till kursplanen motiveras läsningen av skönlitteratur bland annat genom hänvisning till elevers identitetsutveckling samtidigt som glädje och lust beskrivs som betydelsefulla faktorer: "Undervisningen ska ge eleverna rika möjligheter att läsa och upptäcka glädjen i att med hjälp av litteraturen förflytta sig i tid och rum och ta del av andras berättelser." (Skolverket, 2011b, s.9).

Utifrån ett historiskt perspektiv har skönlitteraturens roll inom utbildningsväsendet tjänat som fostrare av goda medborgare (Thavenius, 1991). Med hjälp av läsning av nationens litteratur skulle människans nationella identitet formas (Persson, 2012). Skolans litteraturläsning var alltså tätt knuten till idén om skapandet av nationalstaten där den gemensamma litteraturen betraktades som ett sammanhållande kitt. Den då självklara länken mellan nation och litteratur kom under 1900-talet alltmer att ebba ut till förmån för andra idéer om varför litteraturläsning ska förekomma inom ramen för skolans undervisning. Istället för att tala om nationell identitet framhävs andra aspekter som kulturarv och kulturell gemenskap (Persson, 2012) liksom litteraturens potential gällande skolans värdegrundsarbete (Ewald, 2015).

Litteraturläsning i skolans värld idag kan se ut på många olika sätt vilket belysts i en mängd svenska studier (se ex. Elmfeldt, 1997; Molloy, 2002; Bommarco, 2006; Ewald, 2007; Jönsson, 2007). Dessa studier visar bland annat att frekvent förekommande aktiviteter är tystläsning och högläsning; aktiviteter som jag kommer att studera närmare i denna artikel. Mitt fokus är läraren och det primära intresset är riktat mot lärares kroppslighet i relation till litteraturundervisningen. Kroppslighet kan sägas innefatta många olika saker. I just detta sammanhang avser jag med kroppslighet hur läraren rör sig i klassrummet, hur hon står, vad som sägs samt hur det sägs. Detta

beskrivs mer ingående längre fram i artikeln.

Det övergripande syftet är att bidra med en fördjupad förståelse för litteraturläsning, i likhet med Miall (2006) är jag av den uppfattningen att det är genom empiriska studier som vi kan få insikt i vad litteraturläsning innebär och på så sätt skapa teorier kring litteraturläsning. En av Mialls utgångspunkter är att vägen till vår förståelse för läsning av litterära texter inte enbart kan vila på teoretiska spekulationer utan måste kombineras med studier av läsande i praktiken: "The study of real acts of reading can provide some new perspectives on old issues" (Miall, 2006, s. 2). Syftet med artikeln är att utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv, och framför allt med utgångspunkt i Merleau-Pontys (1997) perceptionsfilosofi, explorativt pröva huruvida det är möjligt att identifiera olika kroppsliga dimensioner i grundskolans litteraturundervisning.

Mitt fokus är alltså läraren i litteraturundervisningen, i det empiriska materialet finns dock aspekter som relaterar till elevernas läsning men detta är alltså inte undersökningens inriktning.

Läsning ur ett kroppsligt perspektiv

Inom den litteraturdidaktiska och svenskämnesdidaktiska forskningen finns flera klassrumsstudier vilka fokuserat olika aspekter av litteraturläsning och samtliga uppmärksammar infallsvinklar gällande villkoren för litteraturläsningen inom ramen för skolans svenskämne. Gemensamt för flertalet studier är dock att läsaren avförkroppsligats, vilket lyfts av bland andra Persson (2015). Givetvis betraktas de läsande eleverna som mänskliga varelser men det som här menas med att avförkroppsliga innebär att läsningen ofta behandlas ur ett kognitivt-psykologiskt alternativt sociokulturellt perspektiv.

Medan Persson (2015) poängterat att avsaknaden av kroppen i diskussioner om litteraturläsning innebär en brist i denna typ av studier så argumenterar istället Elam och Widhe (2015) för behovet av att lyfta in ett kroppsperspektiv när det gäller läslust och litterär förståelse. Historiskt har, menar Elam och Widhe, läsningens praktik i skolans värld till största del handlat om att disciplinera elever som kroppsliga varelser; kroppen har tillåtits att genomföra vissa saker som läsa högt, ordna med pennan och ta fram bänkboken samt sitta still vid sin plats och läsa. Kroppens mer expressiva sida har dock hamnat i skymundan¹. Detta hänger, enligt författarna, ihop med den klassiska västerländska tudelningen mellan tanke och kropp, en tudelning som Elam och Widhe menar bör ifrågasättas, särskilt i relation till läslust: "Genom att problematisera själva lustbegreppet vill vi visa att detta måste förstås i ljuset av teorier rörande kroppslighetens betydelse för meningsskapande och lärande." (Elam & Widhe, 2015, s. 137).

¹ Högläsningstunder där läraren använder sig av kroppen i ett dramatiserat berättande har dock förekommit och förekommer i viss utsträckning, främst i de lägre årskurserna samt i förskolan. Se ex (Dickinson & Smith, 1994) Jag kommer däremot inte att lyfta detta fenomen specifikt i någon större utsträckning då jag fokuserar på litteraturundervisning i ett bredare perspektiv som också innefattar kroppsliga aspekter vilka inte nödvändigtvis behöver vara relaterade till just dramatiserat berättande.

Fathedinne

I likhet med Persson (2015) samt Elam och Widhe (2015) kommer jag i denna text belysa läsning ur ett kroppsligt perspektiv. Till skillnad från ovannämnda, vilka diskuterar kroppslighet i relation till läsning mer allmänt så har jag valt att fokusera på de aktiviteter som förekommer i grundskolans litteraturundervisning samtidigt som mitt intresse främst riktas mot läraren istället för läsaren/eleven. Vad betyder lärarens sätt att vara och röra sig i klassrummet för läsundervisningen? Vad kan ett kroppsligt perspektiv bidra med när det kommer till undervisning i skönlitteratur? Att mitt huvudsakliga intresseområde är lärares undervisning utesluter dock inte att elevernas agerande kommer att belysas. I undervisningssituationen befinner sig lärare och elever invälda i ett samspel med varandra.

Teoretiska perspektiv kring litteraturläsning

Litteraturvetenskapliga teoribildningar avseende litteraturläsning har ofta kretsat kring läsarens möte med texten och vad som sker däremellan; receptionsteoretiska samt reader-responseteoretiska perspektiv har dominerat starkt. Gemensamt för dessa synsätt är att fokus ligger på läsarens möte med den litterära texten snarare än att fokus är på texten i sig, vilket är fallet med andra litteraturteorier som försöker svara på frågan om vad som kännetecknar den skönlitterära texten. I och med de läsorienterade teoriernas vida spridning och den betydelse de kommit att inneha gällande framför allt den litteraturdidaktiska forskningen kommer jag nedan att kortfattat presentera några av dem.

Transaktionsbegreppet har i stort sett kommit att bli synonymt med Rosenblatt (2002) och innebär huvudsakligen att text och läsare ingår i ett samspel med varandra. Texten och läsaren står alltså enligt Rosenblatt i något slags beroendeförhållande gentemot varandra och är således varandras förutsättning. Det är i mötet med läsaren som texten blir till likväl som att läsaren blir till i mötet med texten. Rosenblatt (2002) skiljer mellan olika sorters läsningar: efferent och estetisk läsning där den förstnämnda kännetecknas av att läsaren är ute efter en viss sorts information som står att finna i texten. Att läsa efferent innebär att dra ut nyckelinformation för att kunna sammanfatta eller förklara vad texten handlar om. Detta görs främst i läsningen av sakprosatexter, men kan även förekomma i läsning av skönlitteratur. Till skillnad från den efferenta läsningen så innebär en estetisk läsning att gå bortom det som står i texten. Det handlar om att uppleva, eller genomleva, det som skapas under läsningen (Rosenblatt, 2002, s. 41).

Läsaren i verket är ett centralt begrepp i Iser (1991) receptionsteori, där den huvudsakliga utgångspunkten är att olika läsare uppfattar litterära texter på olika sätt beroende på sammanhang och syfte med läsningen. Även läsarens förutsättningar och förkunskaper inverkar på hur texten uppenbarar sig. En text innehåller luckor (*leerstellen*) vilka läsaren kan fylla med innehåll med hjälp av att kombinera den förståelse som texten ger med läsarens egen förståelse. Luckor kan även skapas i texten till följd av att läsarens förväntningshorisont brister i relation till texten. Förväntningshorisonten påverkas av sådant som läsarens klasstillhörighet, ålder, kön, etnicitet, utbildning, intressen med mera. Vilka vi är och den bakgrund vi har inver-

kar alltså i enlighet med Isers perspektiv på hur vi läser och förstår texter. Detta sistnämnda har även lyfts fram av Fish (1976) som med begreppet *interpretive community* poängterar det faktum att den kulturella gemenskap vi är en del av i allra högsta grad styr hur vi tolkar texter. Fish menar att textläsning är kulturellt konstruerade praktiker och att en tolkning av en text aldrig helt och hållet kan vara individuell. Synen på mötet mellan text och läsare vidareutvecklas senare av bland andra McCormick (1994) och Langer (1995, 2005). I likhet med Isers resonemang om luckor i texten som läsaren ska fylla så talar McCormick om att detta avstånd, vilket hon benämner textens repertoar samt läsarens repertoar, inte får vara för stort. Det får inte vara för många luckor i texten för läsaren att fylla. Är glappet för stort uppstår ett motstånd hos läsaren att ta sig an texten. Är däremot avståndet för litet så väcks inga nya tankar och infallsvinklar hos läsaren då läsningen blir monoton och inte bidrar till utveckling. Läsningen hamnar på en bekvämlighetsnivå.

Förförståelse och erfarenheter

Langer (2011) använder begreppet litterär förståelse där förkunskaper och erfarenheter även här spelar en betydande roll. Det finns, enligt Langer, fem faser vilka samexisterar i läsakten. I den första fasen kliver läsaren med sina förkunskaper och erfarenheter in i textens föreställningsvärld. I likhet med Isers resonemang om textens luckor och läsarens förförståelse så menar Langer här med denna första fas att läsaren börjar utforska vad texten handlar om utifrån sin förförståelse och de ledtrådar som finns i texten. I fas 2 har läsaren kommit så pass djupt in i läsningen att han/hon kan börja tolka, dra slutsatser och förutsäga vad som kommer att ske i texten. I nästa fas, den tredje, används textens föreställningsvärld för att utvidga läsarens föreställningsvärld. I den fjärde fasen fokuseras hur själva texten är uppbyggd, samband mellan form och innehåll, intertextualitet samt referenser till det omgivande samhället. Här går läsaren utanför själva texten och intar en mer reflekterande hållning gentemot det han/hon läst. I den femte, och sista, fasen lämnar läsaren den skapade föreställningsvärlden och rör sig bort mot andra föreställningsvärldar. Läsning betraktas av Langer som en meningsskapande aktivitet där tidigare förståelse förändras och omtolkas.

Det dessa ovannämnda teoretiker har gemensamt är den betydelse som ges läsarens förförståelse och tidigare erfarenheter men tydligt är också avsaknaden av ett kroppsligt perspektiv. I sina respektive resonemang om läsning och läsare så nämns inte kroppen överhuvudtaget utan den skönlitterära läsningen skildras som något som försiggår i samspel med tidigare erfarenheter och/eller omgivningen. Dock är det fullt möjligt att tolka Langers resonemang om läsning som att det indirekt finns ett kroppsligt perspektiv även om hon inte resonerar vidare kring detta: "An envisionment isn't merely visual, nor is it always a language experience. Rather, an envisionment encompasses what the individual thinks, feels and senses – sometimes knowingly, often tacitly, as she or he builds an understanding" (Langer, 2011, s. 15).

Fathedinne

Kroppsliga utgångspunkter

Den avförkroppsligade litteraturteorin har uppmärksamats av bland andra Littau (2006) som noterat hur läsaren allt som oftast blir en ren konstruktion utan historia, biografi och psykologi. Hon betraktar läsning som en relation mellan två kroppar – bokens och läsarens. Ett av argumenten för att läsning är en kroppslig aktivitet menar Littau (2006) är hur vi reagerar känslomässigt på det vi läser, när vi gråter då vi läst en sorglig text eller skrattar så vi får kramp i magen så är detta en rent kroppslig reaktion på det vi läst, ett resonemang som påminner om Elmfeldts (1997) användning av begreppet abjektion. Litterära skildringar som väcker avsky och fascination hos läsaren framkallar reaktioner som ger receptionen ett påtagligt fysiskt-kroppsligt drag. Abjektion manifesteras som läserfarenhet i skildringar som upplevs som frånstötande och motbjudande.

Kroppen och läsningen

Ett resonemang för att anlägga ett kroppsligt perspektiv på läsning förs även av Elam och Widhe (2015) vilka med utgångspunkt i bland andra Baumgartens idé om estetiken som kroppslig kunskap samt Merleau-Pontys (1997) teori om kroppens roll i mänskligt meningsskapande vill lyfta läsningens kroppsliga aspekter och samtidigt visa på ett alternativ till intellektualiserandet av mänsklig erfarenhet och mänskligt tänkande (Elam & Widhe, 2015). Elam och Widhe (2015) betonar dock att det mer implicit tycks finnas en relation mellan kropp och läsning genom att peka på förekommande metaforiska begrepp som "läsaren slukar boken" och "uppslukad" (Elam & Widhe, 2015, s. 174).

Även Persson (2011) har noterat sambandet mellan kropp och läsning och redogör i en artikel för synen på läsning under det sena 1700-talet då bokproduktionen och romanläsandet ökade: "Frosseriet i romanläsning kodades som konsumtion och förknippades med kroppen, medan den sundare formen av läsning reserverades för den reception som förlitade sig på de kritiska förståndsgåvorna, kort sagt på förnuftet." (Persson, 2011, s. 15). Den litteraturkonsumerande kroppen betraktas här som ett problem och några decennier senare, under 1800-talet, bedrevs kampanjer för att styra och kontrollera folkets läsning. En annan ingång för att peka på sambandet mellan kropp och läsning finner Persson (2011) i biblioterapin; en behandlingsmetod där litteratur nyttjas i terapeutiskt syfte och som började praktiseras i USA under 1930-talet. Här betraktas inte litteraturen som föda utan snarare som medicin. Biblioterapin tycks enligt Persson (2011) uppleva något av en renässans, tydliga tecken på detta är förekomsten av litteratur med uttalade biblioterapeutiska syften samt forskning som belyser fenomenet. I bägge dessa fall blir litteraturen till något externt som tillförs kroppen, antingen som mat eller som medicin.

Kroppen spelar även en roll i Nielsens (2005) studie om människor med läs- och skrivsvårigheter. Genom observationer och intervjuer med personer i olika åldrar samt med olika bakgrund, men med den gemensamma nämnaren att de samtliga har svårigheter med att läsa och skriva, visar Nielsen att kroppen spelar en avgörande roll när det gäller dessa personers försök till att övervinna sina svårigheter. Med hjälp av

kroppen och det yttre rummet skapar människor rum runt omkring sin läsning och skrivning vilket möjliggör lärande. Begreppet *shelter* används av Nielsen för att beteckna detta rum som personer med läs- och skrivsvårigheter skapar för att förflytta sig bort från en störande omgivning och på så sätt närma sig läsandets och skrivandets värld (Nielsen, 2005, s. 268).

Det som lyfts fram ovan pekar på olika sorters kopplingar mellan läsning och kroppslighet och det är min avsikt här att ta fasta på denna koppling genom att studera lärares undervisning där det skönlitterära läsandet är i fokus utifrån ett perspektiv där kroppen har betydelse.

Livsvärldsfenomenologin och kroppen

Filosofen Merleau-Ponty har kommit att få en stor betydelse för alla som intresserar sig för kroppens existentiella betydelse. Genom att utgå från det han benämner 'den levda kroppen' upphävs uppdelningen av jaget som bestående av en kropp och en själ. 'Den levda kroppen' är inte synonym med den biologiska kroppen, utan 'den levda kroppen' är istället den kropp som erfar, förstår och handlar i världen. Kroppen är enligt detta synsätt en knutpunkt av levande betydelser vilket exempelvis får konsekvenser för definitioner av begrepp som medvetande och perception. Merleau-Ponty (1997) menar att medvetandet inte är ett "jag tänker att" utan i själva verket ett "jag kan". Det är med kroppen vi agerar i världen; kroppen är vår tillgång till världen. Att percipiera vidareutvecklas därmed till en rörelse; en rörelse är inlärd när kroppen har förstått den, när den med andra ord har införlivat den i sin värld (Merleau-Ponty, 1997, s. 93, 101). Syn och rörelse betraktats i enlighet med detta perspektiv som specifika sätt att förhålla sig till föremål. Genom att införliva ting med vår egen kropp är de inte längre objektiva föremål utan blir istället till medel som utvidgar och omgestaltar vår värld. Eleven som precis lärt sig använda pennan för att skriva upplever inte längre pennan som ett obetydligt föremål, utan pennan blir som en förlängning av elevens kropp. Kunskapen att skriva utvecklas så småningom till en vana. Om vanor skriver Merleau-Ponty följande: "Vad är då vanan om den varken är en kunskap eller en automatisering? Det handlar om en kunskap som ligger i händerna och som bara ger sig till känna vid en kroppslig ansträngning och inte kan förmedlas objektivt" (Merleau-Ponty, 1997, s.108). Att förvärva en vana är enligt detta fenomenologiska perspektiv ett sätt att utvidga vårt 'vara-till-världen'².

Att utnyttja detta synsätt i en studie av läsning innebär att läsning som aktivitet inte enbart kan betraktas som en kognitiv förmåga. Att lära sig läsa kan i begynnelsen vara en mer eller mindre mödosam process, men när arbetet med att tyda bokstäverna plötsligt ger med sig och barnet upptäcker glädjen i att kunna läsa ut ord som sedan blir till meningar och sammanhang så blir läsningen en vana. När barnet lever sig in i läsningen är det som om barnet och boken blir ett; boken och texten däri blir därmed till en del i 'den levda kroppen'. Exemplet visar hur boken kan betraktas

² 'Vara-till-världen' är ett filosofiskt begrepp som härstammar från fenomenologin. Merleau-Ponty använder begreppet 'vara-till-världen' (*être au monde*) som en beteckning för det som "förankrar subjektet i en bestämd 'omvärld'".

Fathedinne

som ett medel som utvidgar och omgestaltar barnets värld (Bengtsson, 2001, s.80). Med Merleau-Pontys ord skulle man kunna säga att det här sker en utvidgning av den kroppsliga syntesen (Merleau-Ponty, 1997, s.118). Stöter läsningen på hinder kommer boken att förbli ett föremål som skapar olust och det blir därmed svårare att införliva läsandet som en naturlig del i barnets 'vara-till-världen'.

Att inta ett fenomenologiskt perspektiv där kroppslighet är av vikt för läsning av litteratur innebär att betydelse ges till var och hur läsandet sker. Aspekter som miljön där läsandet äger rum samt läsarens relation till denna miljö blir viktiga i sammanhanget. Likväl spelar andra perspektiv in så som kroppsspråk och gester. För att ytterligare poängtera att läsning kan betraktas som en i allra högsta grad kroppslig aktivitet kan följande beskrivning på hur många små barn närmar sig böcker tjäna som exempel: Ett litet barn som ser en bok för första gången kanske stoppar den i munnen men märker snart att den inte smakar särskilt gott. Kanske märker barnet detta också av den vuxnes missnöjda min eller gester och inser då att böcker inte verkar vara till för att inmundigas. Den vuxne kan måhända visa barnet hur böcker hanteras och hur man bläddrar och läser. Barnet kanske själv får hålla i boken och försöka bläddra. På så sätt blir detta initiala bokläsande en kroppslig erfarenhet som barnet bär med sig. Alla de erfarenheter vi gör som människor lagras i vår levda kropp. Det är de konkreta erfarenheterna i den levda världen som är den yttersta grunden för vår kunskap och förståelse.

Att utgå från att den mänskliga erfarenheten är kroppslig och att kropp och själ är en odelbar helhet innebär att lärarens kroppslighet får betydelse för läsaktiviteterna och läsundervisningen och därför bör uppmärksammas.

Syftet med denna artikel är följaktligen att explorativt pröva om det är möjligt att identifiera olika kroppsliga dimensioner hos två lärare i deras respektive litteraturundervisning.

Material och metod

Det empiriska underlag som ligger till grund för den analys och diskussion som kommer att föras utgörs av genomförda observationer under våren 2014 i en årskurs 3 och i en årskurs 5³. Skolan där studien ägt rum är en F-5-skola vilket innebär att det där finns klasser från förskoleklass upp till årskurs 5. De undervisande lärarna, i texten refererade till som Lena, i årskurs 3, och Barbro, i årskurs 5⁴, har båda varit verksamma som lärare i svenska under många år och har undervisat på låg- och mellanstadiet, det vill säga från åk 1-6.

Under flera lektioner då litteraturläsning var i fokus observerade jag dessa klasser och befann mig då mestadels i bakgrunden. Sammantaget rör det sig om 6 observationstillfällen (3 stycken i åk 3 och 3 stycken i åk 5) under 60-80 minuter långa lektionspass. Antalet elever i årskurs 3 var vid observationstillfällena mellan 19-22 stycken medan elevantalet i årskurs 5 varierade mellan 15-19 elever.

3 Att det är just dessa årskurser som studiens empiri hämtats från kommer inte att tas hänsyn till i någon större utsträckning då mitt intresse inte inbegriper att jämföra dessa årskurser med varandra.

4 Namnen är fingerade.

Miljön

Klassrummen där observationerna ägde rum skilde sig åt i fråga om organisation. I årskurs 3:s klassrum stod bänkarna placerade i grupper om 4 stycken, längst fram stod en kateder. En rund matta fanns i klassrummets mitt och där på golvet låg det några böcker utspridda. Från taket liksom på väggarna hängde olika föremål, en blandning av elevernas egna alster, bokstäver och en mindre plansch med olika lässtrategier.

I det klassrum som tillhörde årskurs 5 stod större delen av bänkarna vända inåt klassrummet, längs med väggarna och fönstren, medan ett fåtal var placerade i mitten av klassrummet riktade mot katedern som var placerad längst fram vid whiteboard-tavlan. En majoritet av eleverna satt därmed antingen med blicken mot en vägg eller mot träden ute på skolgården. Klassrummet var ljust och luftig. Längst ner i ena hörnet stod en soffa.

Genomförande

Under observationstillfällena förde jag anteckningar vilka jag sedan renskrev så fort som möjligt efter observationspassen. I anteckningarna har jag försökt att beskriva hur läraren agerar och vad som sker i interaktionen med eleverna i undervisningssituationen. Min strävan har varit att så lite som möjligt påverka undervisningen och därför har jag valt bort användandet av videoinspelning.

En utgångspunkt under själva genomförandet av fältarbetet har varit att försöka fånga så mycket som möjligt av det som sker i klassrummen. Inspiration har bland annat hämtats från livsvärldsfenomenologiska ansatser (ex. Claesson, 2004, Lilja, 2013.) där detaljer är av intresse. Även om ambitionen varit att täcka in så mycket som möjligt så är jag medveten om att det som kommit med i mina anteckningar endast är ett urval av de skeenden som ägt rum under lektionerna. Tolkningsprocessen påbörjas redan under observationstillfället och fortsätter även under renskrivningsprocessen och är i allra högsta grad beroende av min förförståelse.

Att undersöka fenomen ur ett fenomenologiskt perspektiv innebär bland annat att intresset riktas mot ett ifrågasättande av våra för-givet-taganden vilket har varit vägledande i mitt sätt att analysera materialet. Arbetsgången har sett ut som så att jag läst igenom fältanteckningarna flera gånger och efter varje läsning har vissa passager framträtt som mer intressanta än andra och jag har då uppehållit mig vid dessa för en närmre tolkning och analys. Tolkningen av materialet har inneburit ett pendlande mellan del och helhet (Ödman, 2007).

I min presentation av resultatet har jag valt att redovisa deskriptiva textutdrag hämtade från mina renskrivna anteckningar. Det finns ett syfte med detta och det är att försöka skapa en så pass autentisk bild av det jag sett under mina observationer. Tanken här är också att det blir lättare att följa med i resonemangen som förs samtidigt som det i livsvärldsfenomenologiska ansatser är vanligt att man genom detaljerade beskrivningar försöker skapa bilder som i sin tur bidrar till möjligheter att se fenomen ur nya perspektiv (Claesson, 2009).

Fathedinne

'Takt' och 'hållning'

Som nämnts har begreppet 'den levda kroppen' (Merleau-Ponty, 1997) spelat en roll i mitt sätt att analysera samt tolka materialet. Andra begrepp av betydelse är 'pedagogisk takt' (van Manen, 1990) och 'hållning' (Claesson, 2009). Begreppet 'takt' innebär en mängd olika förmågor och kompetenser vilka skulle kunna sammanfattas som förmågan att kunna tolka det inre livet hos andra⁵. En person som agerar taktfullt känner av gränsen och balansen i ett socialt sammanhang. I en undervisningskontext innebär 'takt' att läraren förhåller sig öppen gentemot barnets erfarenhet och har denna erfarenhet som utgångspunkt i sitt agerande. Den pedagogiska 'taktan' visar sig även som tillförsikt inför situationen samt att man besitter förmågan att improvisera (van Manen, 1990). Lilja (2013) som använt sig av begreppet 'takt' i sin studie menar på att en taktfull person har förmågan att känna gränsen och balansen som gör det möjligt att nästan automatiskt veta hur långt man kan träda in i en situation, det finns en känsla för vilken distans som krävs vid just det här tillfället.

Den innebörd begreppet 'hållning' har kan sägas spegla två olika aspekter som går in i och förutsätter varandra, dels handlar det om den rent fysiska, kroppsliga hållning man som person har vilket inbegriper gester och kroppsspråk, dels den hållning man har gentemot ett specifikt fenomen. Claesson (2009) skriver: "Hållning anger att läraren *förhåller* sig till situationen, det vill säga att läraren är aktivt inbegripen i situationen. 'Hållning' är här också ett begrepp som antyder att förhållningsättet är *kroppsligt*" (Claesson, 2009, s.71). Att studera lärares 'hållning' inom ramen för litteraturundervisning innebär då att jag tittar på den kroppsliga/fysiska existensen (hållningen) vilken berättar något om hur läraren förhåller sig till ämnet/undervisningsobjektet/situationen.

Resultat

Under mina observationer i de två klasserna är det framför allt två olika aktiviteter som utkristalliserat sig tydligt: Högläsning och individuell tystläsning/bänkboksläsning. Vid ett tillfälle arbetade en av klasserna med högläsning som får inleda min presentation av resultatet.

Högläsning

Klassrummet där observationen äger rum i årskurs 3 är rymligt, borden är placerade i grupper där 3-4 elever delar på ett bord. Överallt på väggarna sitter bilder, elevernas egna likväl som planscher. Bokstäver i färg pryder väggen ovanför whiteboardtavlan. Vid sidan av tavlan hänger en plansch med några lässtrategier. Det ligger pennor, papper och saxar på bord och golv. I mitten av klassrummet finns en blå matta formad som en cirkel och det är där som jag finner eleverna när jag stiger in i klassrummet och lektionen strax ska börja:

Eleverna sitter i en ring på golvet när jag kommer in. Efter att ha haft en samling i ringen i mitten av klassrummet tar läraren upp en bok (*Gusten Grodslugare*) som är klassens högläs-

5 Begreppet 'takt' har vissa likheter med Aristoteles begrepp *fronesis*.

ningsbok. Lena börjar läsa högt. De flesta elever lyssnar uppmärksamt, några pillar med något annat (häftapparat, fotboll). Läraren läser inlevelsefullt och använder sig av gester och mimik i läsningen. Efter ett par – tre sidor i boken frågar en elev: "är det du som säger detta eller är det boken?". Lena tittar upp, lite förvånad, och svarar: "Nej, men allt jag läser står ju i boken".

Vid första anblicken kan denna sekvens se ut som ett typexempel på en högläsningssituation under en svensklektion. Läraren har samlat ihop elevgruppen och man sitter tillsammans. Högläsningen äger rum på en matta mitt i klassrummet. Utifrån perspektivet att vi förstår andra människor genom gester och kroppsliga uttryck (Merleau-Ponty, 1997) så kan lärarens val att iscensätta högläsningssituationen på detta vis betraktas som att hon vill skapa en närhet till eleverna som genom denna närhet tydligare kan delta i högläsningstiden. En annan aspekt är att det blir lättare för eleverna att sjunka in i lässtunden och leva sig in i det som berättas (läses) då det kroppsliga gestaltandet av det som läses tydligare kan uppfattas. Lenas sätt att organisera denna aktivitet tyder på en önskan att skapa förutsättningar för en estetisk läsning (Rosenblatt, 2002). Här handlar det om att sugas in i berättelsen och inte om att svara på frågor om vad som står i texten.

Under denna lässtund så finns det flera elever som sysslar med annat, vilket återges i utdraget ovan. Läraren låter dessa elever hållas och verkar därmed ha bedömt detta som att det inte stör själva aktiviteten; kanske är det så att det för just dessa elever är viktigt att få hålla på och greja med saker under lässtunden? Detta val som läraren här gör kan betraktas som ett exempel på pedagogisk 'takt', här finns ett tydligt elevperspektiv från lärarens sida då hon läser av situationen och agerar utifrån den. Det här är en lässtund där avsaknaden av ett kroppsdisciplinerande förhållningssätt är påtaglig (jfr Elam & Widhe, 2015). Alla elever måste inte sitta på samma sätt och lyssna till berättelsen utan det finns rum för att till viss gräns anpassa sig efter individen.

De sista raderna i citatet ovan visar på att det råder vissa oklarheter hos en av eleverna huruvida det som läraren säger är hennes egna ord eller bokens, vilket kan sägas visa på att läraren på något vis gjort boken till en förlängning av sig själv eftersom eleven har svårt att hålla isär läraren och bokens innehåll. Boken, läraren och läsningen smälter ihop och blir för eleven till en helhet. Lärarens förvåning består i att hon är så pass van vid att läsa på det sätt som hon läser (inlevelsefullt); hon har införlivat detta med sin levda kropp, det har blivit något naturligt.

Bänkboksläsning

Under en annan lektion i samma klass är det dags för bänkboksläsning. Nu är det inte längre tillåtet att sitta lite som man vill utan läraren leder iväg några elever till sina platser. Till skillnad från högläsningstiden så verkar det här finnas en implicit idé om att enskild läsning bör ske under mer kontrollerade former:

Det tar en stund innan samtliga elever hittat sin bok och kommit till ro. Läraren leder iväg några elever till sina platser och säger samtidigt till mig: här har vi några vandrande pinnar... Slutligen sitter samtliga elever på sina platser och alla har varsin bok. Läraren börjar gå runt

Fathedinne

till de olika borden med ett lässchema i handen. Den första elev hon stannar vid läser en Kalle Anka-pocket och en liten diskussion utbryter om varifrån eleven fått "boken" vilken enligt läraren inte kan ha legat i klassens boklåda, vilket eleven bestämt hävdar. Likväl låter hon eleven fortsätta läsa Kalle Anka-pocketen.

Ifrågasättandet av elevens val av läsebok indikerar att läraren har en idé om vad som är lämplig litteratur i just denna kontext. Efter en kort diskussion gör hon dock en snabb bedömning att eleven kan fortsätta läsa Kalle Anka-pocketen. Att låta eleven som valt en Kalle Anka-pocket få behålla den som tystläsningsbok kan betraktas som ett val läraren gör baserat på kännedom om elevens läsvanor. Att påtvinga just denna elev en annan bok kanske leder till ett motstånd hos eleven. Kalle Anka-pocketens repertoar och elevens repertoar (jfr McCormick, 1994) ligger kanske närmare varandra än någon annan bok som i just denna stund finns tillgänglig. Den pedagogiska 'taket' visar sig här i och med att hon här agerar utifrån elevens erfarenhet av läsning.

Som jag ser det så finns det flera val läraren ställs inför vad gäller iscensättandet av bänkboksläsning; antingen kan läraren hålla sig i bakgrunden genom att exempelvis sätta sig framme vid katedern eller så kan hon/han som i exemplet ovan göra sig mer kroppsligt närvarande genom att vara i rörelse och i dialog med eleverna. Den påtagliga närvaron gör att läsningen här blir till ett gemensamt projekt mellan lärare-elev. Detta blir synligt med den ovannämnda eleven med den på eget bevåg införskaffade Kalle Anka-pocketen:

Läraren ber eleven att läsa några meningar högt, vilket han gör, uppmanar sedan eleven att stanna och börjar sedan prata om vad "bubblorna" i serier betyder. "Det betyder att man tänker", svarar eleven. Läraren bekräftar att detta stämmer och ber eleven fortsätta läsningen. Efter en stund går hon vidare till ett annat bord mittemot. Här läses en kapitelbok och samma procedur med högläsning upprepas. Läraren frågar eleven om något i bokens innehåll och ett litet samtal om det lästa uppstår. Eleverna som sitter bredvid lyssnar på det som sägs, men utan att kommentera.

I denna ovan beskrivna situation ligger en del av det som lyfts på den efferenta läsningen (Rosenblatt, 2002). Eleverna ombeds besvara på frågor som rör texternas innehåll och utformning. Det som blir tydligt här är hur lärarens agerande inbjuder till samtal och delaktighet om än i mindre format. Lenas agerande förkroppsligar Fishs (1980) syn på textläsning som en kulturellt konstruerad praktik i och med faktumet att hon rör sig runt i klassrummet och deltar i elevernas textläsning.

Att skapa förutsättningar för läsning

Hade bänkboksläsningen skett under andra former där läraren hållit sig mer i bakgrunden hade förutsättningarna för denna interaktion varit betydligt lägre, samtidigt som andra aspekter kommer i dagen, vilket kan skådas i nedanstående utdrag där en observation i den andra klassen, i årskurs 5, får tjäna som exempel.

”Nu vill jag att alla sätter sig och läser själva. Ingen ska sitta ute i grupprummet eller utanför klassrummet”, meddelar läraren. ”Ni får lov att sitta under bordet om ni så vill, men ingen lämnar rummet.” Det blir tyst i klassrummet. Läraren sätter sig vid sitt skrivbord och sorterar korten med frågor. Tystläsningen pågår under ca 15 minuter.

Miljön spelar här en betydande roll för läraren Barbro eftersom det för henne verkar vara viktigt att ingen lämnar klassrummet. Samtidigt finns här ett visst mått av pedagogisk ’takt’ då det är fullt möjligt att få sitta och läsa under borden. Genom att placera sig själv långt fram i klassrummet vid katedern skapas en kroppslig distans gentemot eleverna. Det kroppsliga avståndet kan tolkas på olika sätt. Eleverna sitter tysta på sina platser, förutom en elev som satt sig i en soffa i klassrummet, och är fullt medvetna om att bänkboksläsningen innebär att på egen hand läsa en specifik text med allt vad det innebär. Inga ord utbyts mellan elev-elev eller elev-lärare. Det fysiska avståndet mellan läraren och eleverna kan i denna kontext från lärarens sida innebära en tilltro till elevernas förmåga att själva kunna ta till sig skönlitterära texter. Kanske säger det också något om lärarens hållning till litteratur; en väg till meningsskapande är att skapa förutsättningar för möjligheter att kunna gå in i en egen föreställningsvärld (jfr Langer, 2005, 2011) vilket kan ske genom att eleverna går in i sig själva och läraren ger dem utrymme att göra detta. Här blir tystnaden och avståndet medel för att uppnå förståelse och skapa mening.

Att sitta framme vid katedern och under tiden eleverna läser förbereda ett annat lektionsmoment kan också markera att läsningen i sig inte är ändamålet utan att läsningen är förutsättningen eller utgångspunkten för något annat som ska ske sedan, vilket är mer betydelsefullt än själva läsningen. De kort som läraren sorterar i textutdraget ovan kommer sedan att spela huvudrollen under lektionens återstående minuter.

”Läs klart sidan ni är på, sedan lägger ni ihop böckerna. Lägg inte bort boken, utan ha boken jämte er. Nu gör ni så här idag; nu är det jag som styr”, säger Barbro ståendes framme vid katedern medan hon går igenom vad som ska göras. Eleverna ska sitta i mindre grupper och ställa frågor utifrån korten till varandra om de böcker de håller på att läsa. Eleverna går fram till läraren och hämtar korten vilka har förberetts; olika grupper tycks ha fått lite olika frågor. Några elever återvänder till Barbro nästan med en gång och ber om hjälp med uppgiften. Frågetecknen rätas ut och eleverna går och sätter sig igen. Det blir lite småpratigt i klassrummet. ”Schh”, säger Barbro. ”Börja inte bråka nu det första ni gör”, säger hon till en elev som höjt rösten och verkar upprörd över något. Nu börjar Barbro förflytta sig runt mellan elevernas bord i klassrummet och stannar vid borden och lyssnar. Hon nickar några gånger, går sedan vidare till nästa bord där hon stannar kvar en längre stund och ställer en fråga. Svaret eleven ger verkar förvåna Barbro då hon höjer ögonbrynen, dock lämnar hon bordet och går vidare till ett annat där en elev ställer en fråga som hon besvarar. Vid den sista gruppen sätter hon sig ner en liten stund och börjar prata om en bok som en av eleverna läser. Eleven håller upp sin bok och visar läraren.

Fathedinne

Precis som i föregående beskrivning av tystläsningssekvensen så placerar läraren sig längst fram i klassrummet stående vid katedern. Hon är fullt synlig och finns där beredd att hjälpa till om det råder några oklarheter, vilket eleverna uppfattar då några av dem går fram till henne för att få instruktionerna förklarade för sig. När samtliga elever väl är i gång med uppgiften lämnar Barbro sin plats och rör sig istället ut i klassrummet där hon gör nedslag vid de olika grupperna. I utdraget ovan framkommer att hon inte gör på samma sätt vid de olika borden. Vid några bord uppehåller hon sig enbart några sekunder medan hon vid andra stannar kvar en längre stund. Detta kan ses som exempel på pedagogisk 'takt'; Barbro vet vilka elever som behöver enklare uppmuntran med hjälp av gester och vilka som behöver mer tydlig verbal stöttning. Att uppmärksamma en elevs val av bok och låta denne prata om den en stund kan vara ett sätt att visa eleven att hans/hennes val har en betydelse samtidigt som Barbro stöttar eleven i byggandet av föreställningsvärldar (Langer, 2011). Genom att vara mer fysiskt nära eleverna under denna aktivitet uppvisar Barbro en annan 'hållning' än vid tystläsningen. Hon sätter sig ner vid vissa bord och visar att det de samtalar om är viktigt och har mening.

I Lenas klass förekom ett lektionstillfälle där tystläsning i kombination med reflektionsarbete kring det lästa var i fokus. Lektionen inleds med att Lena ställer sig i mitten av klassrummet med en låda fylld med tunna böcker.

"Nu ska ni läsa själva", säger läraren och delar ut några tunna böcker. En del elever börjar kika på varandras böcker. Någon utropar: "Jag ska läsa *Åsnan som drack upp månen*."

Ytterligare en elev tar till orda och ställer en fråga som blir hängande obesvarad: "Kan vi byta böcker?" Efter bokutdelningen delar Lena ut några papper med moln och bubblor. Jag ber om ett ex och ser att det är en tankekarta där eleverna ska fylla i uppgifter om personer, miljö, titel och författare, händelser samt skriva en kort reflektion⁶.

Tydligt i den här sekvensen är att begreppet "läsa själva" för eleverna inte verkar innebära att man är tyst samt sitter lugnt och stilla. De olika kroppsliga expressiva uttrycken (börjar kika på varandras böcker, utropa vilken bok man ska läsa samt ställa en fråga rätt ut i luften) kan tolkas som att det finns en förväntan och ett engagemang hos eleverna som påminner en hel del om den tidigare beskrivna högläsningstunden. Lenas placering i mitten av klassrummet ger dessutom signaler till eleverna att det inte är någon nämnvärd skillnad mellan denna aktivitet och högläsningstunden, där Lena också befann sig i klassrummets mitt. Uttalandet "nu ska ni läsa själva" blir i detta sammanhang sekundärt för eleverna eftersom Lena genom sin 'hållning' förmedlar något annat; att läsning är en gemensam aktivitet där interaktion är en självklarhet.

Av betydelse blir även hur hon förhåller sig till eleverna i denna situation; Lena varken tystar ner eleverna eller ger respons på deras uttryck, utan låter det hela passera. Att uppehålla sig vid detta skulle kanske förflytta fokus från vad som ska göras.

⁶ Tankekartan är hämtad ur Herrlin och Nilsson (2009) *Läs med flyt*, ett metodmaterial anpassat för undervisning i läsförståelse för grundskolans tidigare år.

När eleverna fått tankekartorna infinner sig plötsligt en oro i klassrummet som inte funnits där tidigare. För många av eleverna är det inte helt klart vad ordet "reflektion" betyder:

"Vad betyder reflektion?", frågar en elev rätt ut i luften. "Det kan ni vänta lite med, svarar Lena. En annan elev: "Vad ska man göra när man är klar?" Lena: "Då ska man fylla i lappen". "Jag vill inte göra det själv!" Nu hörs ett allt högre sorl i klassrummet och Lena blir tvungen att hyscha för att lugna ner situationen. "Vad är reflektion?" hörs det från ytterligare en elev. Denna gång svarar Lena: "Om du kommer att tänka på någonting när du läst så kan du ju skriva ner det:"

Problemet med begreppet reflektion är dock inte löst då en annan elev återigen ställer samma fråga rätt ut i luften. Lärarens fokus och 'hållning' har nu förändrats; Lena sitter på en stol vid fönstret och bläddrar förstrött i en bok när frågan om reflektion återigen kastas ut:

Hon verkar inte höra frågan utan fortsätter bläddra i boken, strax därpå utropar en annan elev längre bak i klassrummet: "Jag hittar ingenting, jag skriver att boken är konstig". "Gör du det", svarar Lena med kroppen halvvänd mot klassen, försjunken i boken.

Det som gestaltas ovan kan tyckas vara en paradox; läsningen är det som är i fokus, men under några minuters tid så sker en förskjutning från elevernas läsning till lärarens egen läsning. Genom sitt agerande så visar Lena att hennes egen läsning är betydelsefull. Denna stund varar dock inte många minuter då en elev gestikulerar och ropar högt att han behöver hjälp:

Läraren rullar fram en stol till elevens bänk och sätter sig sedan med eleven. "Vad hände här?", Lena bläddrar i elevens bok, sida för sida och kommenterar både det som står i texten och bilderna i boken ("stackars åsna!"). Hon frågar eleven olika saker samtidigt som hon kommenterar innehållet.

Genom att vara nära eleven fysiskt och bläddra i boken tillsammans blir vägen till ett meningsskapande en gemensam process för eleven istället för ett ensamt projekt. Att visa ett intresse för boken samt modellera hur man kan ta sig an en text som för eleven vid första anblicken kan te sig svår blir ett sätt för läraren och eleven att skapa ett gemensamt rum. Det Lena här gör är att hon hjälper eleven att skapa ett rum i rummet för att han ska kunna närma sig läsandets värld (jfr Nielsen, 2005).

I dessa ovan beskrivna sekvenser skildras flera olika händelser som uppstått i litteraturundervisningen. Med hjälp av begreppet 'den levda kroppen' i kombination med verktygen 'takt' och 'hållning' framträder högläsningensaktiviteterna och tystläsningsstunderna som mångfacetterade aktiviteter. Situationer som kanske kan uppfattas som vardagliga i svenskundervisningen framträder i ett annat perspektiv.

Fathedinne

Diskussion

Studiens resultat ger exempel på hur de två lärarna uppvisar pedagogisk takt i många av de situationer som uppstår i deras respektive litteraturundervisning. Kroppen blir en betydelsefull del i detta när det kommer till förmågan att agera taktfullt. Genom att tolka lärarnas kroppsliga hållning framträder också deras förhållningssätt gentemot litteraturundervisningen.

För att återgå till artikelns syfte så har jag här alltså i denna studie givit exempel på hur kroppsliga dimensioner kan uttryckas i undervisningssituationer. Vid en första anblick kan lärarna i studien och deras sätt att undervisa ses som väldigt olika. Hastigt betraktat kan Lena uppfattas som den av de två lärarna i studien som tydligare använder sig av ett kroppsligt uttryck i undervisningen. Hon befinner sig ofta nära eleverna och förflyttar sig runt i klassrummet. Vid en närmare analys och utifrån idén att människan är en helhet och att förhållningssättet är kroppsligt så får även Barbros kroppsliga uttryck innebörder för undervisningen. Genom att ta utgångspunkt i 'den levda kroppen' så framträder till synes vardagliga och kanske självklara företeelser på ett annorlunda sätt. Att som Barbro stå framme vid katedern och blicka ut över klassrummet betraktas i allmänhet som ett givet faktum i undervisningssammanhang och inget som väcker funderingar, men utifrån perspektivet som anläggs här så kan detta tolkas på en mängd olika sätt vilka samtliga får innebörder för själva undervisningen och även berättar något om lärarens förhållningssätt till litteratur och litteraturundervisning. Barbros 'hållning' gentemot eleverna under tystläsningsstunden kan ses som ett sätt att signalera att läsningen ska ske enskilt och att var och en ska gå in i sin egen läsning för att kunna uppleva det som skapas under läsningen. Att med hjälp av sin kroppshållning förhålla sig distanserad blir i detta fall en fråga om att skapa förutsättningar för en estetisk läsning (Rosenblatt, 2002) och byggandet av föreställningsvärldar (Langer, 2005, 2011).

Lena visar på olika sätt genom sitt kroppsliga varande att litteraturläsning kan/bör ske i dialog med andra och skapar vid ett flertal tillfällen en gemenskap kring läsningen då hon ofta befinner sig fysiskt nära eleverna. Genom att ständigt vara inom räckhåll för eleverna signalerar hon att hon kan hjälpa till samt vara en del i deras läsande och meningsskapande. I sitt sätt att agera visar hon på en medvetenhet kring att det kan finnas mer eller mindre stora skillnader mellan texters och elevers repertoar (McCormick, 1994).

Lärarna i undersökningen förmedlar olika 'hållningar' avseende litteraturundervisningen med hjälp av sina rörelsemönster och hur de positionerar sig i klassrummet samtidigt som olika receptionsteoretiska aspekter synliggörs. Både Lena och Barbro kan sägas förkroppsliga olika receptionsteoretiska 'hållningar' i olika situationer, vilka förmedlas till eleverna.

Avslutande reflektion

En slutsats som kan dras utifrån det resultat som jag ovan presenterat är att anläggandet av ett kroppsligt perspektiv på litteraturundervisningen bidrar med nya infallsvinklar. De olika litteraturredidaktiska positioner som existerar tränger igenom lä-

rarnas kroppsliga varande. Som lärare är det därmed angeläget att vara medveten om sin egen kroppslighet som här visat sig gestalta den 'hållning' gentemot litteratur som förmedlas till eleverna. Begreppet 'hållning' inbegriper här alltså dels förhållnings-sätt, dels kroppslig hållning som här visat sig samverka. I ett större perspektiv visar denna studie på att lärares kroppslighet är en viktig del i undervisningssituationen och bör uppmärksammas i större utsträckning än vad som görs idag.

Referenser

- Bengtsson, Jan. (2001). *Sammanflätningar*. Göteborg: Daidalos.
- Bommarco, Birgitta. (2006). *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. (Diss.) Malmö: Malmö Högskola.
- Claesson, Silwa. (2004). *Lärares levda kunskap*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, Silwa. (2009) *Lärares hållning*. Lund: Studentlitteratur.
- Dickinson, David K. & Mariam W Smith. (1994). Long-term Effects of Preeschool Teachers' Book Readings on Low-income Children's Vocabulary and Story Comprehension. *Reading Research Quarterly*, Vol. 29, Nr 2, ss. 104-122.
- Elam, Katarina. & Olle Widhe. (2015). Läslust och litterär förståelse ur ett kroppsligt perspektiv. I: Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller (Red.) *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerups.
- Elmfeldt, Johan. (1997). *Läsningens röster*. (Diss.) Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Ewald, Annette. (2007). *Läskulturer: Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. (Diss.) Malmö: Malmö Högskola.
- Ewald, Annette. (2015). Litteraturdidaktiska utmaningar och dilemma i systemskiftenas tid. I: Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller (Red.). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerups.
- Fish, Stanley. (1980). *Is there a text in this class?: The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Iser, Wolfgang. (1991). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jönsson, Karin. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. (Diss.) Malmö: Malmö Högskola.
- Langer, Judith. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Langer, Judith. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York & London: Teachers College Press.
- Lilja, Annika. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Diss.) Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Littau, Karin. (2006). *Theories of Reading. Books, Bodies and Bibliomania*. Cambridge & Malden: Polity Press.
- van Manen, Max. (1990) *Researching Lived Experience. Human Science for an Action*

Fathedinne

- Sensitive Pedagogy*. London, Ontario: State University of New York Press.
- McCormick, Kathleen. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Miall, David. (2006). *Literary Reading. Empirical and theoretical studies*. New York: Lang.
- Molloy, Gunilla. (2002). *Läraren Litteraturen Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. (Diss.) Stockholm: Lärarhögskolan.
- Nielsen, Cecilia. (2005) *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. (Diss.) Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Persson, Magnus (2011). Den friska boken och den sjuka läsaren: Om litteratur som medicin. i: Bergman, Lotta (red.) *Educare: [2011:1 : tema: Svenska med didaktisk inriktning]*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola. ss. 11-42 Tillgänglig på online: <http://hdl.handle.net/2043/12251>
- Persson, Magnus. (2012). *Den goda boken*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2015). Att läsa runt omkring texten. I: Maria Jönsson & Anders Öhman (Red.) *Litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Fritzes.
- Thavenius, Jan. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm & Stehag: Symposion
- Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.