

Metakognitiva perspektiv på läsförståelseprocessen - en studie av skolans textsamtal kring skönlitteratur

*Anita Varga**

Högskolan i Borås

Offering tuition to help pupils enhance their reading proficiency is one of the most important tasks of education. Within research into reading processes the impact of metacognitive aspects on reading-comprehension has been emphasised. Research has been able to identify a clear connection between the ability to apply metacognitive strategies when reading and a highly developed reading capacity. The current study is a contribution to reading research dealing with tuition in reading-comprehension, and specifically with the issue of arranging tuition to support the development of metacognition. The empirical findings referred to in this study are from text-talks in grades 6-7. The specific focus of the study is the correlation between the linguistic strategies used by the teacher and the pupils' opportunities to develop metacognitive perspectives as a consequence of these strategies. The study shows how the teachers, by use of a series of linguistic strategies, can offer pupils support in order to: 1) identify and visualise the premises of their personal queries, 2) observe and verbalise their processes of interpretation together with their emotional reactions when reading, 3) survey, adjust and communicate their use of reading-comprehension strategies and 4) recognise the text as an aesthetic construction and the interaction/transaction between texts and the reader.

Nyckelord: metakognition, undervisningsstrategier, läsförståelse, skolforskning, klassrumsstudier.

* E-post: anita.varga@hb.se

Inledning

Att besitta en väl utvecklad läsförmåga innefattar förmågan att analysera, kritiskt granska och kommunicera sin läsförståelse i tal och skrift samt anpassa sitt språk efter syfte och mottagare är nödvändigt både för att kunna ta sig igenom utbildningssystemet och för att kunna navigera mellan olika arenor senare i livet. Att stödja elever i att utveckla läsförmågan och förmågor relaterade till denna är därför ett av skolans viktigaste uppdrag.

Inom såväl den internationella som den nationella läsforskningen betonas de metakognitiva aspekternas betydelse för läsförståelseprocessen. Forskningen har kunnat urskilja ett tydligt samband mellan förmågan att tillämpa metakognitiva strategier i samband med läsningen och en utvecklad läsförmåga (se exempelvis Persson 1994; Griffith & Ruan 2005). Forskningen har även visat att elever genom undervisning kan stödjas i att utveckla metakognition samt identifierat strategier för hur en sådan undervisning kan bedrivas (för en översikt, se t.ex. Israel et al (red.) 2005). Dessa studier visar att en explicit undervisning i läsförståelsestrategier där läraren dels modellerar för eleverna, dels arbetar med olika former av stödstrukturer samt utmanar eleverna i att ställa frågor och reda ut oklarheter stödjer eleverna i att utveckla såväl läsförståelsestrategier som metakognition (Raphael 1982; Palincsar & Brown 1984; Baker & Brown 1984; Baumann, Jones & Seifert-Kessel, 1993; Guthrie et al. 1996, 2004; Baker 2002; Sternberg & Grigorenko 2002a, 2002b; Oczkus, 2003; Anmarkrud & Bråten 2012). Merparten av dessa metoder utmärks av en stark inramning där undervisningen följer ett strikt mönster och explicit fokuserar strategier – ofta endast en i taget. På senare år har skett ett omfattande förankringsarbete av en variation av dessa metoder i de svenska skolorna. Det har även publicerats värdefulla studier av hur forskare i samarbete med verksamma lärare förankrat och utvärderat olika forskningsbaserade metoder som stödjer eleverna i att utveckla läsförståelsestrategier, både i grundskolan och i särskolan (Reichenberg, 2010, 2014; Lundberg & Reichenberg, 2013; Tengberg & Ohlin-Scheller, 2013; Tengberg, Ohlin-Scheller & Lindholm, 2015). Inom den svenskdidaktiska forskning som intresserat sig för skolans läsundervisning finns enstaka studier som problematiserar metakognitiva aspekter i skolans litteratursamtal (Tengberg, 2011). Det finns också svenska studier som belyst sambanden mellan metakognition och läsförmåga samt i linje med den internationella forskningen funnit klara samband mellan en utvecklad metakognition och en god läsförmåga (Persson 1994). Det saknas dock mer detaljerade studier som specifikt fokuserar hur undervisning via textsamtal kring skönlitteratur kan arrangeras för att stödja elever i att utveckla metakognition. Sådan forskning behövs för att kunna erbjuda lärare verktyg att själva bedriva undervisning som utmanar elevernas tänkande och stödjer dem i att utveckla metakognitiva perspektiv på läsförståelseprocessen.

Föreliggande artikel är ett viktigt bidrag inom detta område. Här studeras hur elever i åk 6 och 7 via textsamtal kring skönlitteratur erbjuds stöd i att utveckla metakognitiva perspektiv på läsförståelseprocessen. Syftet med studien är att identifiera, belysa och analysera kritiska aspekter i textsamtalen som erbjuder eleverna stöd i att utveckla metakognition. Med kritiska aspekter åsyftas sekvenser i dialogen mellan lärare och elever där möjligheter till lärande öppnar sig. Fokus vilar på de lingvistiska undervisningsstrategier lärarna använder sig av i textsamtalen och på de metakognitiva operationer i anslutning till läsförståelseprocessen dessa undervisningsstrategier stödjer eleverna i att utföra. Med lingvistiska undervisningsstrategier avses hur lärarna genom sitt talade språk erbjuder eleverna stöd att

utveckla metakognition. Det extra stöd som erbjuds genom att eleverna får använda loggboken som tankeverktyg och att lärarna emellanåt använder whiteboardtavlan som stödstruktur i samtalet kommer därför endast att uppmärksammas indirekt, även om bruket av dessa strategier är viktiga och bidrar till att stödja eleverna i att utveckla metakognition. De forskningsfrågor som ställs och besvaras i studien är:

- Vilka lingvistiska undervisningsstrategier använder sig lärarna av för att stödja eleverna i att utveckla metakognitiva perspektiv på läsförståelseprocessen?
- Vilka metakognitiva operationer stöds eleverna i att utföra med hjälp av lärarnas undervisningsstrategier?

Studiens forskningsfrågor skall besvaras genom en analys av sekvenser hämtade ur fyra olika textsamtal i årskurs 6 och 7 där undervisningens huvudsakliga syfte varit att stödja eleverna i att utveckla läsförmågan.

Metakognition

Metakognition är en mycket komplex dimension av tanke- och lärandeprocessen som innefattar såväl språkliga som kognitiva aktiviteter. Allt sedan begreppet myntades har det underkastats prövning, såväl gällande vad som skall ingå i en definition av begreppet som huruvida det går att urskilja en definition som är tillämpbar inom alla ämnesområden.

Forskningen kring metakognition har sina rötter i det tidigare 1900-talets psykologiska och pedagogiska forskning kring mentala aktiviteter vid inläring (Se exempelvis Schreiber 2005) I synnerhet har Vygotskijs teorier och då specifikt hans teorier kring språkets funktion för lärandet, relationen mellan självmedvetenhet/övervakning och självreglering samt synen på att en utvecklad kognitiv förmåga även innefattar förmåga att övervaka och bemästra kognitiva processer banat väg för forskningen kring metakognition (Bråten 1991a, 1991 b). Begreppet myntades av Flavell som med detta avsåg "one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them, e.g., the learning relevant properties of information and data." (Flavell 1976, s. 232) Utöver vikten av att kunna övervaka kognitiva processer betonar Flavell även vikten av att bemästra dem: "Metacognition refers among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in the service of some concrete goal or objective." (Flavell 1976, s. 232) Flavell differentierade de metakognitiva operationernas fokus i tre olika kategorier: medvetandet, uppgiften och strategierna (Flavell 1987). Med dessa tillägg kom begreppet att preciseras som förmågan att såväl observera den egna kunskapsprocessen och de egna tankeoperationerna i samband med denna som aktivt påverka kunskapsprocessen genom medvetna val av lärandestrategier anpassade för den specifika uppgiften och lärandesammanhanget. Brown bygger vidare på Flavells definition men framhäver också betydelsen av att kunna kommunicera sina iakttagelser verbalt (Brown 1987). Begreppet metakognition kom relativt omgående att införlivas i läsforskningen och läsundervisningen och har framförallt genom den amerikanska literacyforskningen med bl.a. Browns, Bakers & Browns och Palinscars & Browns arbeten kommit att få den innebörd det har idag. I samband med läsprocessen skall en utvecklad metakognition förstås som förmågan att iaktta, problematisera, kommunicera och i förlängningen påverka den egna läsförståelse- och

tolkningsprocessen genom aktiva val av läsförståelsestrategier . (Baker & Brown 1984; Palincsar & Brown 1984, 1987; Brown, 1985, 1987; Baker 2002). Det är också denna definition av begreppet metakognition som ligger till grund för föreliggande studie.

När metakognitiva kompetenser diskuteras inom läsforskningen idag sker det i regel i samband med strategianvändning och ofta utan att begreppet används explicit. Så sker bl.a i Anmarkruds och Bråten's (2012) definition av förståelsestrategier och tillämpningen av sådana i läsakten: "we define comprehension strategies as forms of procedural knowledge that the readers voluntarily use to acquire, organize, and transform information, as well as to reflect on and guide their own text comprehension." (Anmarkrud & Bråten 2012, s. 591)

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. Vid projektets början bestod klasserna av elever med varierad läsförmåga. Lärarna har i flera år ägnat sig åt ett eget fortbildningsarbete, men har sedan projektet startades fått stöd av forskare i denna process.

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 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. I åk 6 samtalar lärare 1 och 2 samt deras elever om kapitel sex och sju i romanen *Häxfieber* (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 kortprosatexten 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 läst ut. Detta skapar andra förutsättningar för att studera elevernas förmåga att anlägga ett metakognitivt perspektiv på läsförståelseprocessen än vid en analys av samtal kring texter som inte är färdiglästa, såsom fallet är gällande videoupptagningarna från år 6. Också detta sätt att samtala om texter ingår dock som ett återkommande inslag i den undervisning som bedrivs i dessa klasser.

I årskurs 7 används också 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 loggbok om sina tankar och de frågor som väckts vid läsningen. Dessa loggboksanteckningar bildade sedan underlag för det påföljande textsamtalet, vilket ägde rum ett par dagar senare och filmades.

I analysen utgör de lärarledda passagerna av litteratursamtalen själva ramen. Samtalskontexten som sådan, innefattat loggboksskrivande och samtal i mindre grupper, framträder inte eftersom det är sambanden mellan lärarnas lingvistiska undervisningsstrategier och elevernas möjligheter att lära, som studeras.

Det empiriska urvalet kan förefalla snävt. Studien fokuserar dock kvalitativa aspekter av dessa lärares undervisning snarare än 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. Med detta ges resultatet en generaliserbarhet som ger studien en bred räckvidd.

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

Föreliggande artikel utgör den tredje studien som publicerats inom ramen för projektet (se även Varga 2013a, 2013b) och utgör en omarbetning och vidareutveckling av den första studien (Varga 2013a).

Resultat

I den här studien vilar fokus på lärarnas lingvistiska undervisningsstrategier och hur dessa stödjer eleverna i att utveckla metakognition. I den empiri som bildar underlag för föreliggande studie tycker jag mig kunna urskilja hur lärarna varierar tre olika lingvistiska undervisningsstrategier: *frågeställandet*, *utpekandet* och *benämmandet*. Med *frågeställandet* avses hur lärarna använder sig av olika typer av frågor. Med *utpekandet* åsyftas hur lärarna uppmärksammar och synliggör elevernas kognitiva och språkliga aktiviteter verbalt. Med *benämmandet*, slutligen, menas hur lärarna sätter ord på läsförståelsestrategier och begrepp relaterade till text och tolkning. Dessa undervisningsstrategier stödjer eleverna i att utföra aktiviteter där de metakognitiva operationernas fokus riktas mot *medvetandet*, *uppgiften* och *strategierna* (Flavell 1987) samt *verbaliserandet* av dessa operationer (Brown 1987). Detta innebär rent konkret att strategierna stödjer eleverna i att observera den egna kunskapsprocessen och de egna tankeoperationerna i samband med denna, aktivt påverka kunskapsprocessen genom medvetna val av lärandestrategier anpassade för den specifika uppgiften och lärandesammanhanget samt kommunicera sina iakttagelser verbalt (Flavell 1976; 1987; Baker & Brown 1984; Palincsar & Brown 1984, 1987; Brown, 1985, 1987; Baker 2002). Nedan skall lärarnas bruk av dessa undervisningsstrategier belysas och analyseras med fokus på de möjligheter till utvecklande av metakognition dessa strategier erbjuder.

Varför ställer du den här frågan?

Att identifiera och synliggöra premisserna för de egna frågeställningarna, infallsvinklarna och synpunkterna är mentala aktiviteter läsare med väl utvecklade metakognitiva förmågor klarar av att utföra (Flavell 1976; 1987; Brown 1987). Lärarna i föreliggande studie stödjer eleverna i att utveckla sådana förmågor genom att återkommande uppmana dem att utföra

dessa tankeoperationer. Lärarna riktar alltså blicken mot *varför* eleverna ställt sin fråga och uppmanar dem att kritiskt reflektera kring detta. För att stödja eleverna i att utföra dessa aktiviteter använder sig lärarna av *frågeställandet* som lingvistisk undervisningsstrategi. Följande passage, hämtad ur ett textsamtal i årskurs 6 kring romanen *Häxfeber*, illustrerar hur ett sådant stöd kan erbjudas. Passagen inleds med att en av eleverna, Joel, delger de övriga sin fråga: ”Varför sa hon att hon var en häxa?” (Joel). Därpå följer ett helklassamtal där eleverna tillsammans försöker besvara denna fråga, vilket avbryts av att Lärare 1 ställer följande fråga: ”Vad tänkte du när du skrev denna fråga, Joel. Hur kände du... När du skrev den frågan, hur tänkte du då?” (Lärare 1). Efter att Joel uppmanats att fokusera på vad som fått honom att ställa frågan och hur han tänkt och känt i anslutning till detta uppmanas även de andra elever som ställt samma fråga att reflektera: ”Men Martina och Gunnar ... var det ni som hade samma fråga? Vad tänkte ni? Tänk ni nåt då när ni skrev denna fråga? Varför hon gjorde det?” (Lärare 2) Från att inledningsvis sökt besvara frågan om varför hon sa att hon var en häxa ändrar samtalet fokus och eleverna som ställt frågan uppmanas nu att reflektera över *varför* de ställt den, alltså att anlägga ett metaperspektiv på sin egen frågeställning och söka besvara frågor om vad han eller hon själv känt och tänkt när de formulerade frågan. Genom att lärarna uppmanar eleverna att rikta blicken mot dessa aspekter av läsprocessen erbjuder, utmanar och stödjer de eleverna i att utveckla metakognition. Som vi kan se är de frågor lärarna ställer väldigt öppna. Samtidigt som de riktar blicken mot elevernas egen tankeprocess öppnas för att eleverna kan hämta underlag såväl i textens luckor och strategier (Iser 1978, 1985) som i den erfarenhetsbaserade och socio-kulturellt inramade kontext läsningen äger rum (Snow, 2002).

Som vi kan se i dessa exempel använder sig lärarna av olika frågor för att rikta blicken mot premisserna för elevernas frågeställningar, synpunkter och infallsvinklar. Forskningen har visat att ett av de viktigaste inslagen i undervisning som stödjer elever att utveckla läsförmågan är att ställa frågor till eleverna gällande deras läsning och att stödja dem i att själva formulera frågor (Raphael 1982; Palincsar & Brown 1984; Franzén 1993; 2002; Hynds 1992; Baker 2002; Oczkus 2003; Lundberg & Reichenberg 2013) Den funktionen fyller också frågeställandet i klassrumssamtalen i föreliggande studie, men i dessa använder sig lärarna som synes också av *frågeställandet* som en lingvistisk undervisningsstrategi för att stödja eleverna i att utveckla metakognition.

Hur tänker du?

Frågeställandet används också återkommande som en strategi för att rikta blicken mot elevernas tolkningar och uppmana dem att synliggöra tolkningsprocessen. Detta stödjer eleverna i att utveckla förmåga att observera, kritiskt reflektera kring och verbalisera de egna tankeoperationerna i samband med tolkningsprocessen (Flavell 1976;1987; Palincsar & Brown 1984; Brown 1987). Lärarna arbetar så genom att kontinuerligt ställa frågor som ”hur tänker du nu”, ”hur kom du på det”, ”hur kommer det sig att du gör den tolkningen”, ”vad får dig att tro det?” i samband med att en elev kommit med ett tolkningsförslag. Dessa frågor har i sin öppenhet klara beröringspunkter med de sokratiska frågorna, vilka är konstruerade enligt majevtiska principer, dvs. i syfte att frigöra elevernas tankar och förlösa deras kunskaper (se t.ex. Pihlgren 2008). Denna typ av frågor riktar blicken mot själva förutsättningarna för tolkningsprocessen, dvs. fokuserar specifikt på de faktorer – textinterna och textexterna – som banat väg för tolkningen. Dessa frågor kombineras med specifikt

textorienterade frågor där eleverna explicit uppmanas att peka ut vad i texten som fått dem att känna, tänka eller dra de slutsatser som de gör. Nedanstående passage, hämtad ur textsamtalet i åk 6 kring romanen *Häxfeber*, exemplifierar hur dessa öppna ställda frågor används för att stödja eleverna i att motivera sina tolkningar. Utgångspunkten för ifrågasättande passage är frågan ”vem är det som kommer”, ställd av en elev:

Lärare 2: Hugo, vad tror du?

Hugo: Antingen är det någon som är sjuk eller nåt. Eller så är det den där prästen som ska hämta Erik...eller (otydligt)

Lärare 2: Hm

Lärare 1: Du tror mer att det är någon som blivit sjuk. Vad är det som får dig att tänka så?

Hugo: Han sprang...

Lärare 1: Just det, du kopplar tillbaka till det som hände förra gången i texten.

Lärare 2: Vad var det som får dig att tänka att det skulle kunna vara prästen som kommer för att hämta Erik?

Hugo: Han berättar att han kröp, att han (imiterar Erik) Nej, nej, nej... (Otydligt)

Lärare 1: Hur tänker du?...Eller förklara vidare.

Hugo: ...Det där han sa med att han hade så himla ont... (Otydligt) Men jag tror att det är prästen.

Hugo redovisar sina tankar kring frågan ”Vem är det som kommer?” genom att fokusera textens strategier och tolkningspotential och med stöd i dessa redovisa två hypoteser: ”Antingen är det någon som är sjuk eller nåt. Eller så är det den där prästen som ska hämta Erik.” (Hugo) Lärare 1 bekräftar Hugos hypoteser genom att rekapitulera den första av dessa och riktar sedan uppmärksamheten mot *varför* han tolkar som han gör: ”Vad är det som får dig att tänka så?” Därefter uppmanar Lärare 2 Hugo att även motivera den andra hypotesen: ”Vad var det som får dig att tänka att det skulle kunna vara prästen som kommer för att hämta Erik?” (Lärare 2) Med hjälp av konkreta frågor stöds alltså Hugo i att anlägga ett metaperspektiv på den egna tolkningsprocessen, kritiskt reflektera kring denna samt motivera och synliggöra sina tolkningar verbalt.

Hur känner du?

Inom forskningen kring de metakognitiva aspekternas betydelse för läsförståelseprocessen betonas oftast den intellektuella aspekten av förståelseprocessen, dvs. vikten av att anlägga ett metakognitivt perspektiv på *tanke*processerna. Ett mindre utforskat, men oerhört viktigt område, är den metakognitiva betydelsen för de *emotionella* aspekterna av förståelseprocessen, dvs. förmågan att iaktta och sätta ord på de egna känslomässiga upplevelserna i samband med tolkningsprocessen samt urskilja ett samband mellan hur texten är konstruerad och vilken känslomässig effekt den har på en själv som läsare. Detta förutsätter i sin tur att läsaren involverar det egna känslolivet i läsförståelseprocessen, vilket är en viktig förutsättning både för att uppnå en djupare förståelse av det lästa och en starkare läsoplevelse (Miall 2006).

I den empiri som ligger till grund för föreliggande artikel stöds eleverna återkommande i att involvera det egna känslolivet i förståelseprocessen samt kritiskt reflektera över vilka känslor läsningen frambringar samt varför. Även här används *frågeställandet* som en

återkommande lingvistisk undervisningsstrategi. Detta stöd erbjuds bl.a. som vi kunde se ovan i samband med att eleverna uppmanas att reflektera över på vilka grunder deras frågor vilar: ”Vad tänkte du när du skrev denna fråga, Joel. Hur *kände* du... När du skrev den frågan, hur tänkte du då?” (Lärare 1). Ett sådant stöd erbjuds också genom att lärarna uppmanar eleverna att göra text-till-själv-kopplingar (Keene och Zimmermann 2003), dvs. relatera texten till dem själva och deras egna känsloliv på olika sätt samt be dem redovisa hur de känner och tänker kring sina känslor.

En vanligt förekommande text-till-själv-koppling som kan urskiljas i dessa textsamtal är att lärarna uppmanar eleverna att föreställa sig hur det hade känts om det som händer fiktionskaraktärerna hade hänt dem själva i deras egen verklighet, utanför fiktionens ramar. Ett exempel på detta ser vi bl.a. i textsamtalet i årskurs 6 om romanen *Sejtes skatt*. Romanen tar sin början i att det knackar på dörren mitt i natten. Efter att ha ställt en rad frågor kring vem det kan tänkas vara och varför någon kan tänkas knacka på mitt i natten ställer läraren en fråga som uppmanar eleverna att koppla texten till dem själva och deras egna liv: ”Vad *känner* ni om det skulle knacka hemma hos er då mitt i natten? Vad skulle ni *känna* då? (knackar hårt) Mitt i natten? Pelle?” (Lärare 4). Återigen kan vi se hur eleverna stöds via frågor. Den här typen av text-till-själv-fråga lyfter så att säga in fiktionens händelser i elevernas egna liv. Detta erbjuder eleverna stöd att involvera det egna känslolivet i förståelseprocessen, kritiskt reflektera kring vad en sådan händelse skulle få dem själva att känna samt sätta ord på dessa.

En annan vanligt förekommande text-till-själv-koppling som kan iaktas i dessa textsamtal är den motsatta i förhållande till ovanstående exempel. I den här typen av text-till-själv-koppling uppmanar lärarna eleverna att koppla sig själva till texten, dvs. att träda in i fiktionens rum, sätta sig in i fiktionskaraktärernas känslor och upplevelser samt sätta ord på dessa. Stöd i att utföra en sådan manöver kan vi se i textsamtalet om *Häxfeber* i årskurs 6. Fiktionskaraktären Erik har just bevittnat hur hans mamma blivit torterad för att bekänna att hon är en häxa och efter att lärarna ställt frågor om hur Erik känt sig uppmanas eleverna att föreställa sig hur de själva känt sig om de var Erik: ”Hur skulle man *känna* sig själv då? Hur skulle du ha *känt* det i det läget om man sett och hört hur någon som man tycker så mycket om blir torterad... bränd... plågad? Hur skulle man ha *känt* sig?” (Lärare 1) Också detta innebär en text-till-själv-koppling där eleverna utmanas i att involvera sitt eget känsloliv i texttolkningen, vilket öppnar upp för en helt annan förståelse och upplevelse än en rent kognitiv. Som i ovanstående exempel blir *frågeställandet* följaktligen ett lingvistiskt verktyg för att stödja eleverna i att utföra dessa aktiviteter.

I båda ovanstående exempel, men i olika avseenden, stöds eleverna i att, med Langers terminologi, träda in i den litterära föreställningsvärlden (Langer 1995) eller med Ryans terminologi, att närma sig texten utifrån ett *immersivt* perspektiv, dvs. att leva sig in i fiktionens värld (Ryan 2001). Genom att lärarna ställer frågor kring elevernas upplevelser stöds de dock också i att anlägga ett metaperspektiv på läsoplevelsen, dvs. iaktta den och synliggöra den språkligt.

Efter att några av eleverna i det sista exemplet delat med sig av sina egna tankar rekapitulerar Lärare 1 frågan igen och använder här ett metaspråk för att benämna läsförståelsestrategin att göra text-till-själv-kopplingar: ”Är det någon av er andra som vill säga något om just den här frågan? Hur hade man *känt* sig? *Man kopplar den här texten till sig själv*. Hur skulle man ha känt sig? Är det någon mer som vill ta det?” (Lärare 1) Här använder sig

läraren också av *benämmandet* som undervisningsstrategi, dvs. ytterligare en av de lingvistiska undervisningsstrategier som stödjer eleverna i att utveckla metakognition. Genom att *benämna* strategin stödjer hon eleverna i att sätta ord på den och internalisera den i det egna språkbruket.

Vilka läsförståelsestrategier används och varför?

Ytterligare ett sätt att stödja eleverna i att utveckla metakognition som lärarna använder sig av i dessa klassrum är att synliggöra elevernas bruk av läsförståelsestrategier. Det handlar alltså om att rikta blicken mot elevernas lässtrategier och uppmärksamma vilka strategier de använder, använt eller kommer att använda samt utmana dem i att kritiskt reflektera över nyttan med dessa val (Flavell 1976; 1987; Palincsar & Brown 1984; Brown 1987; Flavell 1987; Pressley 2002). Här använder sig lärarna av *utpekandet* som lingvistisk undervisningsstrategi. Denna strategi kombineras med *frågeställandet* och *benämmandet*. Lärarna stödjer eleverna i att få syn på sina läsförståelsestrategier genom att *efterfråga* vilken eller vilka strategier som använts eller ska användas, *uppmäna* eleverna att använda en eller flera av dem, *peka ut* de strategier eleverna använt samt *benämna* dem.

Vi ska börja med att se hur en elev erbjuds stöd att få syn på den använda lässtrategin genom att läraren *pekar ut* den. Som vi såg i ovanstående passage redovisar Hugo sina tankar kring frågan ”Vem är det som kommer?” genom att fokusera textens strategier och tolkningspotential och med stöd i dessa redovisa sina hypoteser. Vad gäller den första hypotesen sker detta genom att han berättar hur denna hypotes bygger på information och ledtrådar från en tidigare textsekvens: ”Han sprang... (Otydligt)” (Hugo). Lärare 1 svarar då med att *peka ut* den läsförståelsestrategi Hugo just använt och *benämna* den: ”Just det, du kopplar tillbaka till det som hände förra gången i texten.” Med detta sammanfattar och synliggör Lärare 1 den tolkningsstrategi som Hugo använt sig av samtidigt som hon sätter ord på denna: ”du *kopplar tillbaka*”.

Vid sidan av att lärarna använder ett mer vardagligt språk för att sätta ord på elevernas tolkningsaktiviteter, som i exemplet ovan, används även ett metaspråk. Litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska begrepp introduceras och förklaras på detta sätt efter behov och används sedan både av lärare och elever. Detta skapar förutsättningar för eleverna att själva bygga upp ett ämnesrelaterat ordförråd för att kommunicera sin läsförståelse. Sekvensen nedan, hämtad ur textsamtalet i årskurs 6 kring boken *Seites skatt*, visar hur läraren *pekar ut* och *sätter ord* på elevens tolkningsaktivitet genom att använda sig av ett metaspråk. Klassen har just diskuterat karaktären Faros ondska, när en av eleverna räcker upp handen:

Lärare 3: Julius!

Julius: Jag vill inte göra det, men jag måste ju krångla till det lite. Tänk om det är Faro som är god och dom som är onda?

Lärare 4: Underbart!

Lärare 3: Vet du vad du gjorde nu, precis då va? Du gjorde någonting som heter perspektivförskjutning. Alltså man ändrar perspektiven. (Riktat sig till klassen) Kommer ni ihåg när vi höll på å läsa Törnrosa tillsammans. Lärare 4 hade en grupp borta i klassrummet och jag hade en grupp här. Och då gjorde vi också detta som Julius talade om med Törnrosa och den här tolfte, eller vad blir det, trettonde féen. Ja, att vi faktiskt vände det och gjorde det till hennes historia, Törnrosa, kommer ni ihåg det?

Passagen inleds med att en elev (Julius) utmanar den gängse uppfattningen i klassen att Faro är ond genom att ställa den hypotetiska frågan att han istället kanske är god. Frågan uppmanar till ett perspektivskifte så att en helt annan tolkning än den eleverna hittills varit inne på öppnar sig. Eleven bekräftas först av Lärare 4 genom ett "Underbart!" varefter Lärare 3 sammanfattar och sätter ord på den läsförståelsestrategi eleven just använt sig av: "Vet du vad du gjorde nu, precis då va? Du gjorde någonting som heter perspektivförskjutning. Alltså man ändrar perspektiven." (Lärare 3) Samtidigt som eleven här stöds i att utveckla metakognition genom att läraren synliggör den läsförståelsestrategi eleven just tillämpat använder läraren också ett metaspråk för att benämna denna strategi: "perspektivförskjutning". Med detta erbjuds eleven ett språk för att själv sätta ord på sin lässtrategi. Via hänvisningen till det tidigare textsamtalet om Törnrosa vittnar passagen också om att denna läsförståelsestrategi tillämpats kollektivt i klassen tidigare, varför elevens uppmaning till perspektivskifte kan förstås som att han helt enkelt tillämpar en läsförståelsestrategi som undervisningen redan tidigare hjälpt honom att internalisera.

Bortsatt från att *peka ut* och *benämna* elevernas lässtrategier erbjuds eleverna även stöd att utveckla metakognition genom att lärarna *efterfrågar* deras läsförståelsestrategier. Följande sekvens, som även den är hämtad ur textsamtalet i årskurs 6 kring *Häxfeber*, exemplifierar hur läraren *efterfrågar* de läsförståelsestrategier som skall användas samt själv använder ett metaspråk för att sätta ord på den tolkningsaktivitet eleverna skall genomföra. Passagen föregås av att en av eleverna ställt frågan "Vem är det som kommer?", vilken motiveras av att den sista meningen i det tidigare upplästa stycket "Vi får besök igen" signalerar att det är någon som kommer. Innan lärarna uppmanar eleverna att söka besvara frågan utmanas de att söka identifiera den läsförståelsestrategi som skall användas för att besvara frågan:

Lärare 1: Kommer ni ihåg vad vi sa att det kallas om man ska svara på en sån fråga?: "Vem är det som kommer, vem kan det vara?" Vad är det man gör då, minns ni det? Vi hade det på tavlan förra gången. Vad kallas det? (Eleverna räcker upp handen.) Dick.

Dick: Förutsägelse.

Lärare 1: Ja, jättebra! Förutsägelse (skriver på tavlan). Man förutspår något, förutsätter något. Och den frågan då: "Vem är det som kommer?". Vad tänker ni? Har ni någon tanke som svar på Torstens fråga: "Vem är det som kommer?" (Citerar texten): "Vi får besök igen".

I denna passage fokuserar läraren explicit på den läsförståelsestrategi som eleverna skall använda och riktar därmed blicken mot den kognitiva och språkliga aktivitet läsandet är. Därtill riktar hon uppmärksamheten mot att strategin har ett namn och hänvisar med detta till det metaspråk som eleverna, som framgår ovan, redan är bekanta med. Som ytterligare stöd skriver hon upp namnet på läsförståelsestrategin på tavlan, vilket även gjordes "förra gången". Med detta har eleverna medvetandegjorts om vilken läsaktivitet de skall tillämpa samtidigt som de stöds i att sätta ord på den. Samtidigt signalerar passagen att strategin identifierats och tillämpats kollektivt i klassen förr, varför detta tillfälle blir en rekapitulation och repetition av en strategi eleverna redan känner till. Detta stödjer ytterligare internaliseringen av detta begrepp.

Också kommande passage, hämtad ut ett textsamtal i åk 7 där klassen diskuterar fiktionskaraktären Falken i kortprosatexten *Kante*, illustrerar hur läraren *efterfrågar* elevens

läsförståelsestrategier och använder ett metaspråk för att *benämna* dessa. Här vilar dock fokus på de läsförståelsestrategier som redan *amvänts* för att komma fram till en tolkning:

Måns: Han är elak.

Lärare 2: På vilket sätt är han elak?

Måns: Han mobbar.

Lärare 2: På vilket sätt mobbar han? ... Står det någonstans i texten att han mobbar eller är det någonting som vi förstår av vad Falken gör? Ni vet att läsa på raderna, det som faktiskt står i texten och läsa mellan raderna, sånt som inte står skrivet med ord, men som man med hjälp av det som står skrivet kan lista ut... att så här kan det faktiskt va. Står det att Falken mobbar... att han är elak?

Denna sekvens gestaltar hur eleven uppmanas att motivera sin tolkning och hur läraren utmanar honom att *identifiera* och *benämna* de lässtrategier han använt för att komma fram till denna. Läraren använder sig här av *frågeställandet* i kombination med *benämmandet* som lingvistisk undervisningsstrategi. Genom att själv använda begreppen ”att läsa på raderna ” och ”läsa mellan raderna” stödjer hon eleverna såväl i att utveckla läsförståelse- och tolkningsstrategier som att bli medvetna om vilka strategier de använt och att internalisera dessa begrepp i det egna ordförrådet. Med detta stödjer hon Måns såväl att få syn på de egna tankeoperationerna i samband med läsförståelseprocessen som utmanar honom att synliggöra dessa med hjälp av ett metaspråk (Flavell 1976;1987; Palincsar & Brown 1984; Brown 1987)

Som i några av de tidigare exemplen framgår även att eleverna är bekanta med läsförståelsestrategierna och dess benämning: ”Ni vet att läsa på raderna, det som faktiskt står i texten och läsa mellan raderna, sånt som inte står skrivet med ord, men som man med hjälp av det som står skrivet kan lista ut”. Detta ger en bild av undervisningen som ett kontinuerligt stöd att internalisera strategier och begrepp i det egna ordförrådet.

Vad gör texten och vad gör du?

Lärarna använder sig även av *frågeställandet* som lingvistisk undervisningsstrategi för att stödja eleverna i att urskilja texten som en estetisk konstruktion och interaktionen/transaktionen mellan text och läsare. Denna tankeoperation innebär dels att uppmärksamma det faktum att texten är en estetisk produkt baserad på en serie val författaren gjort i syfte att uppnå en viss effekt. Dels att iakta och verbalisera den inverkan – såväl tanke- som känslomässiga – dessa val får för eleverna själva som läsare. Detta är relativt avancerade tankeoperationer som innefattar både text- och tolkningskompetens. Det innebär att den interaktionella (Iser 1978; Ryan 2001) eller transaktionella (Rosenblatt 1995) relationen mellan text och läsare uppmärksammas, dvs. att blicken riktas både mot hur texten producerar mening och hur olika läsare skapar betydelse utifrån sina givna utgångspunkter (Snow 2002). Rent konkret innebär detta att stödja eleverna i att identifiera betydelsebärande strategier i texten samt observera, tolka och kommunicera vad dessa strategier får henne/honom som läsare att tänka och känna – samt också varför.

Jag ska avsluta med en passage som visar hur eleverna stöds och utmanas i sin text- och tolkningskompetens genom att textens meningspotential problematiseras i relation till vad den får för kognitiv och emotiv effekt på eleverna. Sekvensen är hämtad ur ett av samtalen kring *Kante* i årskurs 7 och har sin upprinnelse i en diskussion om berättarinstansen. Eleverna har uppmärksammat att berättelsens huvudkaraktär Kante endast gestaltas utifrån

berättarens perspektiv, varför läsaren inte får någon inblick i hans tankar. Diskussionen mynnar ut i att en av lärarna aktualiserar en av elevernas 'fråga': "Jag skulle vilja läsa berättelsen ur Kantes ögon" (Jon). Vi har redan tidigare sett hur eleverna utmanats och stöttats i att göra perspektivskiften (exemplet Törnrosa) samt hur en av eleverna själv prövar ett sådant perspektivskifte i samtalet om *Seites skatt* i årskurs 6. Här ser vi återigen hur en elev tillämpar ett perspektivskifte genom ovan ställda fråga. Till skillnad från de båda tidigare exemplen som fokuserat på tolkningen av fiktionskaraktärernas ageranden uppmärksammas här kompositionella aspekter. Detta vittnar inte bara om en förståelse för att texten kan tolkas på olika sätt utan även om en medvetenhet om att texten kan urskiljas dels som mimesis, dvs. som händelseförlopp, dels som diegesis, dvs. som estetisk konstruktion (Hutcheon 1991) Lärare 4 problematiserar Jons fråga genom att resa frågor om vilka konsekvenser ett sådant perspektivskifte skulle kunna få för läsaren:

Lärare 4: [...]För då hade vi kanske fått en annan berättelse, eller hur? Då kanske vi hade fått svaret på hur han kände och hur han tänkte? Det fick vi inte nu. Vi fick inte reda på nånting hur han kände och tänkte. Så den berättelsen hade ju varit väldigt spännande att läsa [...].

Lärare 4 spinner vidare på Jons önskan om att få läsa berättelsen ur Kantes ögon genom att resa frågan om de potentiella svar eleverna skulle fått om de fått ta del av berättelsen ur Kantes perspektiv. Hon fokuserar både kognitiva aspekter: "Då kanske vi hade fått svaret på hur han kände och tänkte" [...] "Vi fick inte reda på nånting" som emotiva: "Så den berättelsen hade ju varit väldigt spännande att läsa". Med denna fråga riktar hon också ytterligare uppmärksamheten mot det faktum att texten först som sist är en artificiell konstruktion och som sådan en produkt av en serie val författaren gjort under dess tillkomst. Utifrån denna insikt är det följaktligen möjligt att tänka sig alternativa berättelser som gestaltar samma förlopp utifrån en annan karaktärs perspektiv, vilket lärare 4 också stödjer eleverna att få syn på. Genom att uppmärksamma texten som en estetisk konstruktion är steget inte långt till att även urskilja den som konstruerad för ett specifikt syfte. Också detta är en förhållandevis avancerad tankeoperation, men oerhört central i all textförståelse från skönlitteratur till hur medierna manipulerar läsaren. Det är också en kompetens som skrivs fram i kursplanen i svenska, Lgr 11. Denna dimension av texten uppmärksammas även av en elev som avbryter Lärare 4's utläggning ovan. Notera också hur lärare 4 genom frågan: "Hur tänker du då?" uppmanar eleven att redovisa sin tankeprocess:

Hannes: Det var nog meningen just det med texten.

Lärare 4: Hur tänker du då?

Hannes: Det var nog meningen att den gjorde så för att man skulle undra hur det skulle va'. För annars skulle man ju inte fått så många frågor ifall det var ur Kantes ögon. Men ur den här berättarens ögon då så får man ju en massa frågor.

Hannes fokuserar specifikt syftet med en sådan textkonstruktion: "Det var nog meningen just det med texten." (Hannes) Fokus har då också förskjutits från *hur* texten skall tolkas till *vilken effekt* texten får på läsaren och då specifikt vad texten gör med honom: "Det var nog meningen att *den gjorde så* för att man skulle undra hur det skulle va'. För annars skulle man ju inte fått så många frågor ifall det var ur Kantes ögon. Men ur den här berättarens ögon

då så får man ju en massa frågor.” Också ytterligare ett par elever hakar på detta resonemang:

Pelle: Jag tror att man, eller de som Hannes sa att det väcker frågor. Jag tror att man blir mer liksom, man tänker mer på texten, man blir mer intresserad tror jag. Man kan inte släppa den.

Julius: Den är gjord för att väcka frågor typ, liksom. Det är väldigt mycket så att man tänker efter när man läser den ..varför och varför det är så tänker man. En tänketext.

Lärare 4: En tänketext. Det var ett bra ord, en tänketext.

Eleverna visar här en medvetenhet om hur texten påverkar såväl deras egna tankeoperationer som deras känslomässiga engagemang. Samtliga dessa elever riktar blicken från textens mimesis, dvs. dess handlingsplan och fokuserar dess diegetiska nivå, dvs. den berättartekniska nivån och resonerar kring berättarteknikens syfte: ”Den är gjord för att väcka frågor typ, liksom” (Julius) och dess effekt på dem själva som läsare: ”Jag tror att man blir mer liksom, man tänker mer på texten, man blir mer intresserad” (Pelle), ”Det är väldigt mycket så att man tänker efter när man läser den ...varför och varför det är så.” (Julius) Tengberg har uppmärksammat ett likartat förhållningssätt till texten bland eleverna i hans studie och diskuterar detta med utgångspunkt i Ryans begreppsapparat (Tengberg 2011), vilken också med fördel kan tillämpas i föreliggande fall. Eleverna tillämpar här med Ryans begreppsapparat, en *interaktiv* läsart, dvs. de närmar sig texten utifrån en medvetenhet om att tolkningen är en konsekvens av hur de själva som läsare svarar på textens strategier. I en sådan läsart framträder texten som ett språkspel läsaren inbjuds att interagera med snarare än en textvärld läsaren träder in i, vilket är utmärkande för en *immersiv* läsart (Ryan 2001:s. 120-139). Genom den undervisning eleverna har erbjudits har de utvecklat förmåga att resa frågor kring såväl hur de läser som vad texten får för effekt på dem själva som läsare och kritiskt reflektera kring detta. Därmed visar de också att de har utvecklat ett metakognitivt perspektiv på läsprocessen.

Diskussion

Föreliggande studie är ett viktigt bidrag till den ämnesdidaktiska forskning som intresserar sig för skolans undervisning i läsförståelse och specifikt hur undervisning kan arrangeras för att stödja elever i att utveckla metakognition. Med utgångspunkt i empiri hämtad ur ett aktionsforskningsbaserat följeforskningsprojekt där lärarna fått stöd av forskare i att utveckla läsundervisningen i årskurs 6-9 belyses och analyseras hur undervisning via textsamtal kring skönlitteratur kan erbjuda eleverna stöd i att utveckla metakognitiva perspektiv på läsförståelseprocessen. Fokus i studien vilar på de lingvistiska undervisningsstrategier lärarna använder sig av i textsamtalen och de metakognitiva operationer i anslutning till läsförståelseprocessen dessa undervisningsstrategier stödjer eleverna i att utföra. I artikeln analyseras därför kritiska passager i textsamtalen där sambanden mellan tillämpade undervisningsstrategier och elevernas möjligheter att lära öppnar sig.

Studien visar hur lärarna använder sig av tre olika lingvistiska undervisningsstrategier för att stödja eleverna i att utveckla metakognition: *frågeställandet*, *utpekandet* och *benämmandet*. Av dessa är *frågeställandet* den mest frekvent förekommande strategin. Dessa undervisningsstrategier stödjer eleverna i att utföra aktiviteter där de metakognitiva operationernas fokus riktas mot medvetandet, uppgiften och strategierna (Flavell 1987) samt verbaliserandet av

dessa operationer (Brown 1987). Detta innebär rent konkret att strategierna stödjer eleverna i att observera den egna kunskapsprocessen och de egna tankeoperationerna i samband med denna, aktivt påverka kunskapsprocessen genom medvetna val av lärandestrategier anpassade för den specifika uppgiften och lärandesammanhanget samt kommunicera sina iakttagelser verbalt (Flavell 1976; 1987; Palincsar & Brown 1984; Brown 1987).

Mer precist används dessa tre lingvistiska undervisningsstrategier för att: 1) rikta blicken mot olika aspekter av elevernas förståelseprocess, såväl den kognitiva som den emotiva, vilket stödjer eleverna i att observera den egna tolkningsprocessen och den känslomässiga upplevelsen av det lästa, 2) efterfråga premisserna för elevernas egna frågeställningar, vilket stödjer eleverna i att identifiera och synliggöra premisserna för de egna frågeställningarna, infallsvinklarna och synpunkterna, 3) ställa frågor kring och kommentera elevernas val av läsförståelsestrategier, vilket stödjer eleverna i att iaktta, reglera och kommunicera bruket av läsförståelsestrategier, 4) använda ett metaspråk där begreppen förklaras i sitt meningssammanhang, vilket stödjer eleverna i att själva tillägna sig ett metaspråk för att tala om sin läsprocess, 5) uppmana eleverna att synliggöra sina tankar och känslor verbalt, vilket stödjer eleverna i att sätta ord på den egna tolkningsprocessen och känslomässiga upplevelsen av det lästa samt 6) problematisera texten som konstnärlig artefakt, vilket stödjer eleverna i att urskilja texten som en estetisk konstruktion och interaktionen/transaktionen mellan text och läsare.

Vad gäller det empiriska underlaget finns det självfallet fog för att ifrågasätta det begränsade urvalet och resa frågor rörande exemplens generaliserbarhet. Lärarnas undervisningsstrategier är dock inte bundna till textsamtal kring skönlitteratur, även om det är i samband med skönlitteratur som undervisningsstrategierna studeras i denna undersökning. Dessa undervisningsstrategier kan överföras och tillämpas av andra lärare i textsamtal kring andra genrer och texttyper för att stödja elever i att utveckla metakognitiva perspektiv på läsförståelseprocessen. Med detta får resultatet en generaliserbarhet som sträcker sig bortanför empirins kontextbundna sammanhang och ger studien en bred räckvidd.

Hur kan då studiens resultat bidra till den pågående forskningen, fortbildningen och verksamhetsutvecklingen i skolorna? Att stödja elever i att utveckla läsförmågan har mot bakgrund av de senaste årens sjuknande resultat i PIRLS (Skolverket 2007:305; Skolverket 2012:381) och PISA (Skolverket 2010:352; Skolverket 2013:398) fått hög prioritet. Med utgångspunkt i det tydliga samband mellan en väl utvecklad läsförmåga och förmågan att använda sig av metakognitiva strategier som forskningen kunnat visa på är det angeläget att synliggöra hur undervisning som stödjer elever i att utveckla metakognition i samband med läsförståelse kan bedrivas.

I första hand bidrar denna studie med konkreta exempel från svenska klassrum där undervisning som erbjuder elever stöd i att utveckla metakognition bedrivs. Med detta tillhandahåller studien också verktyg i form av lingvistiska undervisningsstrategier lärare kan använda sig av för att planera, genomföra och analysera undervisning i syfte att konkretisera det undervisningsuppdrag som skrivs fram i kursplanen i svenska, *Lgr 11* vad gäller undervisning i läsförståelse. Detta gäller inte bara lärare som undervisar i de äldre åldrarna. Även om studien fokuserar textsamtal i årskurs 6 och 7 kan lärarnas undervisningsstrategier, val av fokus och metaspråk överföras, anpassas, utvecklas och användas också i textsamtal kring skönlitteratur i andra årskurser. Dessa undervisningsstrategier kan också, som påpekats ovan, överföras och anpassas för samtal kring texter inom andra gen-

rer än skönlitteratur och andra skolämnen än svenska. Inte minst skulle de kunna användas av lärare i SO- och NO-ämnena för att stödja eleverna i att läsa de faktatexter som ingår i dessa ämnen. Dessa texter ställer mycket höga krav på läsförmågan och utgör ofta ett problem för eleverna, inte minst för elever med svenska som andraspråk och elever med läs- och skrivsvårigheter.

Eftersom dessa undervisningsstrategier inte är förankrade i en viss genre eller ett visst ämne kan de följaktligen användas vid textsamtal kring en variation av texter inom alla skolans ämnen. De kan också både användas i mer 'svagt' inramade textsamtal och kombineras med andra aktiviteter och metoder som visat sig stödja elever i att utveckla metakognition (Raphael 1982; Baker & Brown 1984; Palincsar & Brown 1984; Baumann, Jones & Seifert-Kessel, 1993; Guthrie et al. 1996, 2004; Baker, 2002; Sternberg & Grigorenko 2002a, 2002b; Oczkus, 2003). Med detta öppnar sig stora möjligheter till variation i tillämpandet av strategierna samt möjligheter att syftes- och målgruppsanpassa dessa efter de egna elevernas förutsättningar och behov. Därmed får studien hög relevans både för den ämnesdidaktiska forskning som sysslar med skolans undervisning i läsförståelse och för verksamma lärare på fältet. Den tillhandahåller verktyg för fortbildning och verksamhetsutveckling samt synliggör hur dessa verktyg kan användas både för att analysera den egna undervisningspraktiken och för att planera och genomföra textsamtal i syfte att stödja elever i att utveckla metakognition.

Om författaren

Anita Varga är disputerad i litteraturvetenskap (2002) och verksam som lektor i svenska vid Högskolan i Borås sedan 2007.

Referenser

- Anmarkrud, Ö. & Bråten, I. (2012). Naturally-Occurring Comprehension Strategies Instruction in 9th-Grade Language Arts Classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591-693.
- Baker, L. (2002). Metacognitive comprehension instruction. I C. C. Blocka & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (77-95). New York: The Guilford Press.
- Baker, I. and Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. I P.D Pearson et. al. (red.) *Handbook of reading research*, 353-395. New York: Longman.
- Baumann, J.F., Jones, L. A., & Siefert-Kessel, N. (1993). Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *The Reading Teacher*, 47(3), 184-193.
- Brown, A. L. (1985). Metacognition: The development of selective attention strategies for learning from texts. I H.Singer & R. B. Rudell (red.) *Theoretical models and processes of reading*. (501-526). Newark. DE: International Reading Association.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. I J. H. Flavell & E. M. Markman (red.) *Handbook of Child Psychology. Volume III: Cognitive development*, New York: Wiley.
- Bråten, I. (1991 a). Vygotsky as precursor to metacognitive theory: I. The concept of metacognition and its roots. *Scandinavian Journal of Education Research*, 35(3) 179-192.
- Bråten, I. (1991 b). Vygotsky as precursor to metacognitive theory: II. Vygotski as metacognitivist. *Scandinavian Journal of Education Research*, 35(4) 305-320.

- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. I F. E. Weinert & R. H. Kluve (red.) *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale: NJ, Erlbaum.
- Franzén, L. (1993). *Att "läsa mellan raderna": en studie över goda läsare i åk 5 och deras förmåga att göra inferenser samt några inferensträningmetoder för svaga läsare*. Malmö: Lärarhögsk., Institutionen för pedagogik och specialmetodik.
- Franzén, L. (2002). *Att träna inferenser – teori och träningsprogram*. Solna: Ekelunds.
- Griffith, P. L. & Ruan J. (2005). What Is Metacognition and What Should Be Its Role in Literary Instruction. I Israel, S. E (red.), *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction and Professional Development*. (3-18). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., & Wigfield, A. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboda, A., Davis, M. H., & Tonks A. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403- 423.
- Hutcheon, L. (1991). *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*, s.78-100.
- Iser, W. (1985). Thevenius, J & Lewan, B (red.) *Läsningar: Om litteraturen och läsaren*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Iser. W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Israel, S. E. red. (2005). *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction and Professional Development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keene, E. och Zimmerman, S. (2003). *Tänkens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos förlag.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature. Literary understanding and literature instruction*. Columbia University: Teachers Collage Press.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2013). Development of reading comprehension among adolescents with mild intellectual disabilities – An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (57)1, 89-100.
- Miall, D. S. (2006). *Literary Reading Empirical & Theoretical Studies*. New York: Peter Lang Publishing.
- Oczkus, L. D. (2003). *Reciprocal teaching at work: strategies for improving reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehensive-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1(2), 117-175.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1987). Enhancing instructional time through attention to metacognition. *Journal of Learning Disabilities*, 20(2), 60-75.

- Persson, U-B. (1994). *Reading for understanding: an empirical contribution to the metacognition of reading comprehension*. Diss Linköping: Linköpings universitet
- Pihlgren, A. S. (2008). *Socrates in the classroom: rationales and effects of philosophizing with children*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. I A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed, pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Associates.
- Raphael, T. E. (1982) Teaching children Question-Answering Strategies. *The Reading Teacher* 36(2), 186-191.
- Reichenberg, M. (2010). Elever i gymnasiesärskolan läser och samtalar kring lättlästa texter. I Skjeldbred, D & Aamotsbakken, B (red.), *Faglig lesing i skole og barnehage* [Students at upper secondary special school talks about texts], s. 97-121. Oslo: Novus forlag.
- Reichenberg, M. (2014). The importance of structured text talks for students' reading comprehension. An intervention study in special schools. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15(3-4), 77-94
- 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 an electronic media*. Baltimore: John Hopkins Univ. Press.
- Schreiber, F. J (2005). Metacognition and Self-Regulation in Literacy. I Israel, S. E et. al. (red.), *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction and Professional Development*. (215-240). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skolverket (2007). *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Rapport 305. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport 398. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturkunskap*. Rapport 352. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 381. Stockholm: Skolverket.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND 2002.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2002a). *An evaluation of teacher training for triarchic instruction and assessment*. Technical Report for the National Science Foundation, July 2002.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2002b). *An evaluation of teacher training for triarchic instruction and assessment*. Paper presented at the annual IERI Grantee Meeting, Washington, DC.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Tengberg, M. & Ohlin-Scheller, C. (2013). Improving reading and interpretation in seventh grade. A comparative study of the effects of two different models for reading instruction. *Education Inquiry*, 4(4), 689-713.
- Tengberg, M., Ohlin-Scheller, C. & Lindholm, M. (2015). Improving students' narrative comprehension through a multiple strategy approach. Effects of dialogic strategy instruction in secondary school. *Educational Studies in Language and Literature*, 15(1), 1-25.

- Varga, A. (2013a). Metakognitiva perspektiv på skolans litteratursamtal: Hur kan elever stödjas i att utveckla metakognition via samtal om skönlitteratur? *Didaktisk tidskrift*, 23(1), 493-512.
- Varga, A. (2013b). Talaktsteoretiska perspektiv på skolans litteratursamtal: En studie i lärares lingvistiska strategier. I *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1 Vol. 7, Nr. 1. Art 14, 1-19.