

Textsamtalets betydelse för elevers läsförståelse i årskurs 4

En kvalitativ studie om fyra lärares arbete med lässtöttning

Av: Isabelle Kareem

Handledare: Christina Svens
Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Självständigt arbete 1, 15 hp
Svenska | Termin 7, 2019
Grundlära­r­pro­gram­met med interkulturell profil mot årskurs 4-6



Abstract

Title: The importance of text talks for students' reading comprehension in fourth grade

Author: Isabelle Kareem

Supervisor: Christina Svens

Term: 7

Researchers argue that systematic reading instructions is required to develop students reading comprehension even after they have learned to master the elementary skills. The purpose of this study is to investigate how four Swedish teachers in fourth grade work with text talks to improve their students understanding of texts. The study answers following questions:

- How do the teachers describe their work with teacher-led text talks to improve their students' understanding of texts?
- How does these teachers verbal scaffolding take place during the text talks?

The questions are answered by two qualitative methods, both interviews and classroom observations. The interviews focus on how the teachers describe their work with text talks while the observations show how the teachers verbal scaffolding takes place during the text talks. The theoretical framework is based on Lev Vygotsky's sociocultural perspective that assumes that learning is a social and communicative process. The result of the study shows that all the teachers felt that the text talks had a good impact on their students' reading comprehension. The students learn from each other's strategies, prior knowledge and paths of thinking when talking about different texts. The teachers describe that their role is to maintain the dialogue between the students but also to support them to become active readers. The result also showed that the teachers used various types of verbal scaffolding to support their students though the processes of understanding a text.

Nyckelord: Stöttning, Verbal stöttning, Läsförståelse, Textförståelse, Textsamtal

Keywords: Scaffolding, Verbal scaffolding, Reading comprehension, Text comprehension, Text talk

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
3. Bakgrund	3
3.1 <i>Textsamtalets betydelsefulla roll i undervisningen</i>	3
3.2 <i>Att stötta eleverna till att bli aktiva läsare</i>	4
3.3 <i>Mötet med olika textgenrer</i>	5
4. Teorier	6
4.1 <i>Det sociokulturella perspektivet på lärande</i>	6
4.1.1 <i>Den proximala utvecklingszonen</i>	6
4.2 <i>Scaffolding</i>	6
4.3 <i>Teorireflektion</i>	7
5. Tidigare forskning	7
5.1 <i>Textsamtal som lässtöttande aktivitet</i>	7
5.2 <i>Lärarens verbala stöttning</i>	9
5.3 <i>Relevans för studien</i>	10
6. Metod och material	10
6.1 <i>Kvalitativa metoder</i>	11
6.1.1 <i>Observationer</i>	11
6.1.2 <i>Intervjuer</i>	12
6.2 <i>Materialurval och genomförande</i>	13
6.3 <i>Forskningsetiska principer</i>	14
7. Resultat och analys	15
7.1 <i>Presentation av lärarna</i>	15
7.2 <i>Lärarnas verbala stöttning under observationerna</i>	15
7.2.1 <i>Direkt förklaring</i>	16
7.2.2 <i>Explicit modellering</i>	16
7.2.3 <i>Inbjudan till deltagande</i>	18
7.2.4 <i>Förtydligande</i>	19
7.2.5 <i>Verifikation</i>	20
7.3 <i>Lärarnas arbete med textsamtal som en lässtöttande aktivitet</i>	20
7.3.1 <i>Att samtala kring olika texter</i>	21
7.3.2 <i>Att använda eleverna som resurser för varandra</i>	22
7.3.3 <i>Att förmedla strategier</i>	23
7.3.4 <i>Lärarens centrala roll</i>	24
8. Diskussion	26
9. Didaktiska implikationer	28
10. Vidare forskning	29
Referenslista	31
Bilagor	
<i>Bilaga 1- Intervjuformulär</i>	
<i>Bilaga 2- Observationsschema</i>	

1. Inledning

Reichenberg (2014) hävdar att en av skolans viktigaste uppgifter är att lära alla elever att läsa och förstå olika slags texter. Elevernas läsförståelse har en avgörande roll för hur väl de lyckas utveckla sina kunskaper inom alla skolans ämnen. Att redan i tidig ålder utveckla en god läsförståelse blir således en förutsättning för den fortsatta skolgången (Reichenberg 2014, s. 7). För att kunna skapa mening av det vi läser krävs avancerade läsprocesser skriver Roe (2014). Eleverna behöver därför kunna tolka, resonera och dra slutsatser kring innehållet i texterna. Att eleverna har bra lässtrategier och relevanta bakgrundkunskaper blir således också en förutsättning för att skapa mening av det dem läser. Läsning och förståelse går ihop, utan att förstå det man läser finns det inget syfte med att läsa. Det är dessvärre fullt möjligt att läsa en text utan att förstå dess innehåll eftersom avkodning nödvändigtvis inte leder till förståelse (Roe 2014, s. 33). I det senaste decenniernas läsforskning har läsförståelse och lässtrategier fått en allt större betydelse. Alltför många lärare i den svenska skolan tar för givet att läsförståelsen utvecklas ju mer eleverna läser. Läsforskare hävdar däremot att det krävs en fortsatt systematisk läsundervisning även efter att eleverna lärt sig behärska de elementära färdigheterna (Roe 2014, s. 15- 17).

I *läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011) står det att eleverna enskilt och tillsammans med andra ska få möjligheten att utveckla förmågan att bearbeta olika slags texter. I samtalet kring texterna ska eleverna utveckla sitt språk för att kunna tänka, kommunicera och lära. I mötet med dessa texter ska eleverna även få möjligheter att formulera egna tankar, åsikter men också diskutera sina läsoplevelser. Genom undervisningen ska elevernas tilltro till deras egna språkliga och kommunikativa förmåga stärkas. Utöver det ska även elevernas identitet och förståelse för omvärlden stimuleras samtidigt som deras läsintresse också ska väckas (Skolverket 2011, s.257). Kaya och Lindvall (2018) menar att stöttande textsamtal är nödvändigt för att eleverna ska utveckla en förståelse för texterna de möter, läraren behöver därför planera textsamtal före, under och efter läsningen. Eleverna behöver i dessa textsamtal få möjligheten att integrera med både lärare och klasskamrater för att skapa en djupare förståelse för texters form, innehåll och funktion. Att de i dessa samtal ges ett stort talutrymme gynnar både deras språk- och kunskapsutveckling samtidigt som de även ska stöttas för att kunna delta utifrån sina egna förutsättningar (Kaya och Lindvall 2018, s. 11). Det blir därför betydelsefullt att studera hur

några lärare arbetar med textsamtal som lässtöttande aktivitet i årskurs 4. Jag anser att detta är viktigt att undersöka eftersom mycket forskning har bedrivits kring samtalets betydelse för läsförståelsen i grundskolans tidigare år men inte lika mycket på mellanstadiet. Forskning har visat att en systematisk läsundervisning är viktig även när eleverna lärt sig behärska de elementära färdigheterna. Att elevernas läsförståelse utvecklas med stöd av andra är ett antagande som stöds i bakgrunden till denna studie. Studien utgår ifrån ett lärarperspektiv och därför blir det intressant att studera hur några lärare stöttar sina elever till att förstå texters innehåll under textsamtal.

Sverige har sedan 2001 deltagit i den internationella studien PIRLS som görs vart femte år för att undersöka elevers läsförmåga i årskurs fyra och studien genomförs i flera länder runt om i världen. Mätningarna visar skillnaden mellan elevernas läsförmåga mot bakgrund av lärarens undervisning, elevsituation, attityder och skolans organisation. Mellan åren 2001 och 2011 var svenska elevers läsförmåga som bäst men resultaten från 2011 visade att förmågan till att läsa faktatexter drastiskt försämrats. De senaste mätningarna från 2016 visar däremot att förmågan till att läsa faktatexter har ökat igen och ligger på samma nivå som den gjorde år 2001, då svenska elevers läsförmåga var som bäst (Skolverket 2019). Trots att den senaste mätningen visar att resultaten i den svenska skolan går i en positiv riktning krävs det fortfarande att lärare på ett aktivt sätt stimulerar sina elevers utveckling och lärande.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur fyra svensklärare verksamma i årskurs 4 beskriver sitt arbete med lärarledda textsamtal för att främja sina elevers innehållsliga textförståelse, men också hur lärarnas verbal stöttning kommer till uttryck i undervisningen. Följande frågeställningar besvaras i studien:

- Hur beskriver några lärare sitt arbete med lärarledda textsamtal som en lässtöttande aktivitet för att främja sina elevers innehållsliga textförståelse?
- Hur genomför några lärare sin verbala stöttning under dessa lärarledda textsamtal?

3. Bakgrund

Detta avsnitt presenterar studiens bakgrund. Inledningsvis belyser avsnittet textsamtalets betydelsefulla roll för textförståelsen och därefter lärarens roll i att stötta eleverna till att bli aktiva läsare. Slutligen presenteras elevernas möte med olika textgenrer och dess betydelse för textförståelsen.

3.1 Textsamtalets betydelsefulla roll i undervisningen

Vygotskji (1978) menar att samtal och social interaktion har en betydande roll för människans kognitiva och språkliga utveckling. En samtalspartner är således viktig för att en elev ska förstå och göra sig förstådd (Kaya & Lindvall 2018, s.1). Körling (2018) anser att textsamtalets styrka är att eleverna tillsammans kan utforska en text och att fokus då inte ligger på vad varje enskild elev kan, utan på den gemensamma förståelsen av texten. När eleverna samtalar med varandra får de ta del av hur deras kamrater tänker men också hur de själva kan vidareutveckla sina egna tankar och åsikter (Körling 2018, s.1-5). Chambers (1993) anser att eleverna tillsammans kan uppnå en kunskap om texten som de inte skulle kunna uppnå på egen hand.

Den gemensamma konsekvensen av att på detta vis medvetet ”slå våra kloka huvuden ihop”, är att vi når fram till en ”läsning” av boken – vetskap om, insikt i och uppskattning av den – som vida överskrider vad någon medlem av gruppen kunde ha åstadkommit på egen hand. Varje gruppmedlem vet något, men ingen vet alltihop. Och deltagarna i gruppen tar med sin kunskap in i diskussionen, vars mål är att gemensamt upptäcka mer om texterna än vad som annars varit möjligt (Chambers 1993, s. 29).

Vidare skriver Chambers (1993) att samtal som bidrar till en gemensam förståelse har tre olika ingredienser. En av dessa är att elever ska utbyta entusiasm, vilket innebär att de delar med sig av sina upplevelser av texten. Utbytet sker även när läsarna delar med sig av vad de gillar respektive ogillar med en text. En annan är att reda ut svårigheter i en text tillsammans och detta innebär också att läsarna utbyter frågor kring texten. Den sista ingrediensen är att eleverna tillsammans med andra kan upptäcka betydelsefulla mönster i texten (Chambers 1993, s. 18-23). När eleverna går från att läsa bilderböcker till faktatexter är det viktigt att läraren är medveten om hur eleverna läser och förstår. Om eleverna läser självständigt och

besvarar frågor kring texter blir deras kunskapsutveckling osynliggjord. Genom textsamtalen blir elevernas kunskaper synliga och läraren kan utifrån det stötta deras kunskapsutveckling (Körling 2018, s.5). Dessa textsamtal kan konstrueras på olika sätt, antingen sker samtalen mellan lärare och elev eller i större respektive mindre grupper. Textsamtalen kan genomföras kring alla texter vare sig det är faktatexter eller skönlitterära böcker (Körling 2018, s.5).

Reichenberg och Lundgren (2011) lyfter fram att eleverna i textsamtalen utvecklas till strategiska läsare genom arbetet med lässtrategier. Syftet med textsamtalen är att komma in på djupet i en text och fylla i eventuella luckor i den (Reichenberg och Lundberg 2011, s.73). Framgångsrika textsamtal kräver förberedelse från lärarens sida. Frågorna som ställs bör inte vara kontrollerande och detta kräver därför eftertänksamhet från lärarens sida. Läraren behöver formulera öppna frågor som ger eleverna möjligheten till att tänka (Körling 2018, s. 8-9). Westlund (2018) anser att frågorna inledningsvis ska vägleda eleverna till ett svar för att läraren sedan ställa ytterligare frågor som ska bidra till högre tankeprocesser hos eleverna (Westlund 2018, s. 7).

3.2 Att stötta eleverna till att bli aktiva läsare

Reichenberg (2014) menar att allt för många elever är passiva läsare, en vanlig orsak är att de har svårt att koncentrera sig och därför försvåras också läsprocessen. En annan typ av läsare är bekvämlighetsläsaren som läser texter inom samma textgenre vilket leder till att de inte får något läsmotstånd. Att eleverna inte möter något läsmotstånd leder till att de fortsätter läsa på sin komfortnivå och utvecklar därför inte sin läsförmåga. Läraren behöver därför förse sina elever med texter från olika textgenrer för att utmana dem. Elever med begränsade språkfärdigheter och förkunskaper kan också ha svårigheter att ta sig an texter. Allt för stor del av processkapaciteten under läsning går till att förstå begrepp och därför blir det svårt att skapa en förståelse för textens innehåll (Reichenberg 2014, s.56-59). När texter ska tolkas bör läsaren skapa inre föreställningsvärldar, dessa mentala modeller avgörs av läsarens tidigare kunskaper och erfarenheter. Om läsaren inte kan koppla texten till tidigare erfarenheter eller skapa mentala modeller blir texten obegriplig (Reichenberg & Lundberg 2011, s.14). Fridolfsson (2008) framhåller att strukturerade textsamtal är ett arbetssätt som gynnar alla elever men framförallt de lässvaga eleverna (Fridolfsson 2008, s.197).

Läsforskarna Annemarie Sullivan Palincsar och Ann L. Brown utvecklade år 1984 undervisningsmodellen *Reciprocal teaching*. Undervisningsmodellen utvecklades i första hand för att stötta elever med svårigheter i årskurs 7 men har senare använts i flera årskurser för att öka textförståelsen hos elever (Reichenberg 2014, s. 86). Modellen bygger på fyra strategier som används som underlag för lärarledda diskussioner. Lärarens uppgift är att modellera för eleverna hur en god läsare tar sig an innehållet i texter och demonstrerar för eleverna hur man kan lösa de problem man möter under läsningen. När eleverna kan implementera dessa strategier på ett medvetet sätt minskar läraren sin hjälp. De fyra förståelsestrategierna som utvecklades är följande: *att förutspå, att ställa frågor, att reda ut oklarheter och att sammanfatta* (Palincsar & Brown 1984; Westlund 2013, s. 47).

Skolans lässatsningar handlar alltför ofta om att eleverna ska läsa mycket. När fokus ligger på massläsning glöms de kritiska reflektionerna och de strukturerade textsamtalen bort. Aktiv läsning kräver metakognition, det innebär att eleverna ska veta vad de ska göra när de inte förstår en text. Goda läsare förstår inte alltid det de läser men de vet hur de ska gå tillväga med olika strategier för att ta sig an innehållet i texterna (Reichenberg 2014, s. 60).

3.3 Mötet med olika textgenrer

Att ha kunskap om hur texter är utformade och vad för funktion de har är avgörande för elevers läsinlärning. Textens uppbyggnad har en betydelse för hur vi uppfattar den, men texter kan även uppfattas olika beroende på läsarens kunskaper och tidigare erfarenheter (Roe 2014, s. 61). De olika texttyperna har olika karaktäristiska drag som ställer olika krav på läsaren. Att eleverna tillsammans får samtala kring olika texter gör de lättare att urskilja mönster i texterna (Westlund 2009, s.196). Att eleverna kan skilja mellan textstrukturer och textgenrer gör det enklare för dem att ta sig an innehållet i respektive text. I skönlitterära texter krävs det att eleverna kan läsa mellan raderna, vilket de inte behöver göra i sakprosatexter då dessa är mer informationstäta och explicita (Bråten 2008, s. 200-201).

När eleverna kommer från lågstadiet till mellanstadiet så ställer texterna allt högre krav på dem. Den amerikanske läsforskaren Jeanne Chall (2002) myntade uttrycket ” the fourth grade slump” för att förklara elevers möte med svårare texter i fjärde klass. De lässtrategier och ordförråd som eleverna utvecklat i lågstadiet räcker oftast inte till när de kommer till mellanstadiet, vilket kan ställa till det för dem i läsningen. Läraren har därför ett stort ansvar i

att aktivt stötta eleverna till att bygga vidare på dessa kunskaper och vidga deras textvärldar (Westlund 2009, s. 199).

4. Teorier

Detta avsnitt presenterar studiens teoretiska utgångspunkt som är det sociokulturella perspektivet på lärande, och därefter belyser avsnittet de teoretiska begreppen scaffolding och proximal utvecklingszon. Slutligen presenteras även en teorirefleksion i avsnittet.

4.1 Det sociokulturella perspektivet på lärande

Det sociokulturella perspektivet på lärande har sin utgångspunkt i den ryske psykologen Lev S. Vygotskijs idéer om lärande och utveckling. Säljö (2000) hävdar att Vygotskijs tanketraditioner än idag har en dominerande roll i forskning om mänsklig utveckling (Säljö 2000, s.48). Inom detta perspektiv på lärande uppstår kunskap i en social och kulturell kontext. Lärandet sker i interaktion mellan människor, kommunikationen och språket är därför en viktig länk mellan människan och hennes omgivning (Westlund 2012, s. 20).

4.1.1 Den proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen är ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet på lärande. Det är en zon som ligger utanför elevens befintliga kunskapsnivå men med någon annans assistans kan elevens kognitiva förmågor utvecklas. De kunskaper som eleven utvecklar i samspelet med både lärare och mer kompetenta kamrater kan eleven sedan tillämpa på egen hand (Vygotskij 1978, s.86) För att eleverna ska kunna hamna i den proximala utvecklingszonen så krävs det att läraren är medveten om de individuella kunskapsnivåerna för att kunna förse sina elever med de rätta utmaningarna (Westlund 2012, s. 20-21).

4.2 Scaffolding

Under 1980-talet byggde den amerikanske psykologen Jerome Bruner vidare på Lev Vygotskijs teori om att den sociala aktiviteten är en förutsättning för den intellektuella utvecklingen. Den stöttning som en elev får under inlärningsprocessen kallar han för scaffolding. Stöttning är viktigt för elevers sociala och kognitiva utveckling, läraren ger till en

början eleverna mycket stöttning för att sedan gradvis låta eleverna själva ta kontrollen över sitt lärande. Nya utmaningar i undervisningen kräver också nya stödstrukturer. Dessa stödstrukturer kan komma till uttryck i undervisningen på olika sätt, exempelvis genom att läraren modellerar för arbetsrutiner, instruktioner och problemlösning. Att eleven arbetar i grupp med kamrater som är mer kunniga blir såldes också en stödstruktur. Genom att eleverna samtalar med varandra blir undervisningen mer ömsesidig och de får ta del av varandras infallsvinklar. I dialog med varandra kan eleverna då uppnå högre förståelsenivåer (Westlund 2012, s. 23). Clark och Graves (2005) skriver om en stegvis verbal stöttning som förutsätter att läraren är medvetna om sina elevers läsförmåga. Lärarens roll i den verbala stöttningen är att ställa frågor till eleverna men också att uppmana dem till att utveckla sina svar i samtalet kring texter. Lärarens stöttning ska hjälpa eleverna att komma närmare målet med undervisningen men också att göra eleverna medvetna om deras metakognitiva utveckling (Clark & Graves 2005, s.572).

4.3 Teorirefleksion

Det sociokulturella perspektivet på lärande belyser att den sociala aktiviteten är en förutsättning för elevers kognitiva utveckling. Genom att eleverna samspelar med varandra och läraren kan de uppnå högre förståelsenivåer. Detta teoretiska ramverk är ytterst relevant i förhållande till studiens syfte som undersöker hur lärare arbetar med textsamtal i årskurs 4. Både den proximala utvecklingszonen och begreppet stöttning är också ytterst relevanta i förhållande till studiens frågeställningar som besvarar hur textsamtalet används som en lässtöttande aktivitet i undervisningen. I studien används begreppet stöttning för att analysera hur lärarna beskriver sitt arbete med textsamtal men också för att analysera hur stöttningen kommer till uttryck i undervisningen genom olika verbala bemötanden.

5. Tidigare forskning

Detta avsnitt presenterar tidigare forskning som är relevant i förhållande till arbetet med textsamtal som en lässtöttande aktivitet men även forskning som belyser vikten av lärarens verbala stöttning i undervisningen.

5.1 Textsamtal som lässtöttande aktivitet

Det finns mycket forskning som pekar på att textsamtal ökar elevers textreception. I *samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* betonar Tengberg (2011) de pedagogiska möjligheterna som finns i arbetet med textsamtal. Undersökningens forskningsfrågor riktar sig mot olika aspekter av textsamtal men också de didaktiska val som lärarna gör inför textsamtalen. I studien deltog fyra lärare och 10 högstadielklasser i både intervjuer och videoinspelade observationer. Resultatet visar att eleverna i textsamtalen får ta del av olika aspekter och fylla ut eventuella tomrum i texten, vilket berikar textreceptionen. Elevernas språkliga repertoarer vidgas samtidigt som det sker ett kollektivt meningsskapande i klassrummet när eleverna tillsammans får reda ut oklarheter i texten. Genom textsamtalet får eleverna även göra kopplingar till sin egna erfarenheter och det finns goda förutsättningar för individualisering hävdar Tengberg, eftersom eleverna deltar utifrån deras egna förutsättningar (Tengberg 2011).

Det finns även andra som undersöker det positiva sambandet mellan samtal och kunskapsutveckling. Applebee, Langer, Nystrand och Gamoran (2003) påvisar i *Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English* sambandet mellan diskussionsbaserad undervisning och elevers förmåga att kunna återberätta det de läst och upplevt. Studien undersöker detta samband i 64 högstadie- och gymnasieklasser. Resultatet visar att elever som får delta i klassrumsamtal utvecklar kunskaper och strategier som krävs för att aktivt utforska nya idéer och upplevelser. Genom utmanande läsning, skrivning och diskussioner utvecklar eleverna även färdigheter som krävs för ta sig an utmaningar i läsningen på egen hand (Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran 2003). Frågorna som läraren ställer till eleverna under dessa textsamtal har en betydelse för hur väl de utvecklar en förståelse för innehållet.

I den vetenskapliga artikeln *Making Students Talk about Expository Texts* undersöker Reichenberg (2008) vanliga textsamtal och strukturerade textsamtal. Resultatet visar att det finns ett stort utrymme för öppna reflektioner och läsning mellan raderna under de strukturerade textsamtalen. Under de vanliga textsamtalen finns däremot inte lika stort utrymme för reflektioner. Vidare är heller inte frågorna likna öppna utan svaren till frågorna kunde hittas på raderna. Under de strukturerade textsamtalen var eleverna engagerade när de fick reflektera kring textens innehåll men inte lika engagerade under de vanliga textsamtalen. Under de vanliga textsamtalen var det är även svårare för läraren att se om eleverna förstår innehållet i texten eftersom svaret står på raderna. Reichenberg (2008) kommer fram till att

lärare som vill främja sina elevers innehållsliga förståelse bör fokusera på lässtrategier, metakognitiva strategier samt strukturerade textsamtal i samtalet om alla texter (Reichenberg 2008).

Halleson (2015) undersöker i *Textsamtal som lässtöttande aktivitet: Fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning* hur två lärare i gymnasiet arbetar med läsning och textsamtal. Lärarnas arbete med lässtöttande textsamtal undersöks genom både intervjuer och klassrumsobservationer. Resultatet visar att det som utmärker lässtöttande textsamtal är att det finns tydliga ramar och att textinnehållet hanteras på flera olika plan. Textsamtal där åsiktbyten och tolkningsförhandlingar sker mellan eleverna är viktigt för att de ska förstå innehållet. Läraren har också en viktig roll i att stötta elevernas textreception, textsamtalets karaktär styrs av de frågor som ställs till texten. Läraren bör därför ställa öppna frågor utan att värdera svaret samtidigt som innehållet bearbetas tillsammans. Läraren bör även modellerar för förhållningsätt till texten och synliggöra olika tankebanor för eleverna (Halleson 2015).

5.2 Lärarens verbala stöttning

Ankrum et al. (2014) undersöker i *The Power of Verbal Scaffolding: "Showing" Beginning Readers How to Use Reading Strategies* hur en lärares verbala stöttning ser ut i en förskoleklass. Under ett årstid samlades materialet in hos en läraren som blivit nominerad till att ha en effektiv och explicit läsförståelseundervisning. Den verbala stöttningen analyserades genom fokus på lärarens verbala bedömning och kategoriserades utifrån: *direkt förklaring, Explicit modellering, inbjudan till deltagande, förtydligande, verifierande och berättande.*

Direkt förklaring är uttalanden som används av läraren för att hjälpa eleverna att förstå en strategi eller ett koncept. Direkta förklaringar är effektiva för att stötta alla elever i gruppen. *Explicit modellering* är däremot en verbal demonstration av läraren för att visa hur man använder sig av en strategi. Det innebär att läraren "tänker högt" för att eleverna ska få syn på hur de kognitiva processerna ser ut hos en strategisk läsare. *Inbjudan till deltagande* är det uttalanden som läraren gör för att inkludera eleverna i undervisningen. Detta görs genom att be om en förklaring, vidareutveckling av ett svar eller för att uppmana eleverna till att grunda sina antaganden i texten. Att eleverna har bra strategier och förkunskaper blir därför en förutsättning för deltagandet. *Förtydligande* innebär att lärarens uttalande guidar diskussionen

eller ifrågasätter elevernas uttalande för att hjälpa dem att reda ut missförstånd. *Verifikation* innebär däremot att läraren bekräftar elevernas korrekta uttalande. När läraren verifierar en elevs korrekta svar får eleven en bekräftelse på att den har tänkt på rätt och kan därför använda sig av strategin i framtiden. Att läraren använder sig av det verbala bemötandet *berättande* innebär att läraren ger eleverna svaret för att kunna fortsätta samtalet. Resultatet visar att dessa verbala bemötande vägleder eleverna till högre tankeprocesser och stöttar dem i deras läsutveckling. Utöver att dessa verbala bemötanden har en positiv inverkan på elevernas inläring upplevde läraren diskussionerna i klassrummet som meningsfulla (Ankrum et al. 2014).

5.3 Relevans för studien

Studiens resultat analyseras utifrån ovanstående forskning. Den tidigare forskning som lyfts fram visar att elever genom lässtöttande textsamtal utvecklar en djupare förståelse av texter. Forskningen som presenterats undersöker framförallt samtal i skolans tidigare år men också i de högre åldrarna medan de inte finns mycket forskning om textsamtal på mellanstadiet. När det kommer till verbal stöttning var det även där svårt att hitta forskning som riktar in sig på mellanstadiet, forskningen riktar framförallt in sig på de yngre åldrarna. Den verbala stöttningen som Ankrum et al. (2014) skriver om blir framförallt relevant eftersom dessa verbala bemötande används som underlag för observationerna i föreliggande studie. Trots att de inte riktar in sig på mellanstadiet belyser ändå forskningen vad som utmärker lässtöttande textsamtal och hur lärarens stöttning bör komma till uttryck för att stimulera elevernas läsutveckling på ett effektivt sätt. Den tidigare forskning som lyfts fram synliggör att mellanstadiet är ett mindre utforskat område när det kommer till hur lärare arbetar med textsamtal som lässtöttande aktivitet.

6. Metod och material

Detta avsnitt redogör för de tillvägagångsätt som använts för att samla in studiens empiriska data. Den primära metoden som använts i studien är den kvalitativa forskningsintervjun men som komplement har även klassrumsobservationer genomförts. Avsnittet beskriver dessa metoder men lyfter även fram materialurvalet, genomförandet och de forskningsetiska principerna som tagits hänsyn till under insamlingen av empirisk data.

6.1 Kvalitativa metoder

Studien använder två kvalitativa metoder, nämligen intervjuer och observationer. Eliasson (2013) skriver om skillnaden mellan den kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoden. Båda metoderna samlar in data från verkligheten men den kvalitativa metoden ger möjlighet att komma in på djupet hos det fenomen som avses att studera (Eliasson 2013, s. 21). De två kvalitativa metoderna används i olika syften men stärker upp varandra. Larsen (2009) skriver om begreppet metodtriangulering som innebär att man i en studie använder sig av flera olika metoder. Genom att använda sig av metodtriangulering kan de olika metoderna komplettera varandras svagheter. Genom att något studeras ur olika perspektiv kan vi få en högre validitet (Larsen 2009, s. 28). Under intervjuerna kan lärarna påstå sig arbeta på ett visst sätt som inte blir synligt under observationerna och tvärtom, därför ger både intervjuer och observationer en mer rättvis bild av lärarnas arbete.

6.1.1 Observationer

I studien genomförs klassrumsobservationer hos fyra lärare som är verksamma i årskurs 4. Under observationerna satt jag längst bak i klassrummet och tog inte aktiv del i undervisningen. Larsen (2009) beskriver observationer som systematiserade iakttagelser och om forskaren inte integrerar med dem som observeras, kallas de för *icke-deltagande observationer*. Att forskaren inte är aktiv i undervisningen gör så att beteendet hos dem som undersöks inte påverkas lika mycket av observatörens närvaro (Larsen 2009, s. 90). Observationerna som genomförs i denna studie är strukturerade, det innebär att forskaren utgår från ett observationsschema som redan på förhand är bestämt ska ligga till grund för observationerna skriver Stukát (2011). Vidare pekar författaren på svårigheter i att konstruera väl utarbetade observationsscheman. För att försäkra sig om att man har en bra observationsmetodik kan det vara bra att använda sig av ett redan färdigutvecklat observationsschema som andra forskare utvärderat. Det färdigutvecklade schemat går sedan att justera utifrån olika studiers syfte (Stukát 2011, s. 49-52) vilket har gjorts i föreliggande studie. Under observationerna användes ett observationsschema för att få syn på vilka verbala bemötanden lärarna använde sig av under textsamtalen (se bilaga 2).

Observationsschemat som använts är hämtat från den vetenskapliga artikel *The Power of Verbal Scaffolding: "Showing" Beginning Readers How to Use Reading Strategies* (Ankrum

et al. 2014) som även nämns i förgående avsnitt. Under observationerna iaktogs sådana verbala bemötanden som visat sig vara effektiva i lärares stöttning av elevernas läsning och förståelse av text. Dessa verbala bemötanden inspirerade det observationsschema som använts i föreliggande studie. Under observationerna stod de verbala bemötandena *direkt förklaring, explicit modellering, inbjudan till deltagande, förtydligande och verifikation* i fokus. De verbala bemötandet *berättande* observerades inte eftersom det inte har en lika stark koppling till föreliggande studies definition av begreppet stöttning. Observationsschemat användes för att fylla i hur många gånger ett verbalt bemötande förekom hos respektive lärare. Under observationerna spelades även klassrumssamtalen in för att underlätta analysen av samtalen. För att kunna genomföra detta krävdes ett godkännande från elevernas vårdnadshavare, ett brev skickades därför ut till alla föräldrar i respektive klass. Föräldrar som inte ville att deras barn skulle delta i studien fick maila mig eller klassläraren i förväg. Dessa samtal har sedan transkriberats för att kunna lyfta fram transkriptionscitat från klassrumssamtalen i resultatet.

6.1.2 Intervjuer

Utöver observationerna genomför studien även intervjuer med dessa fyra lärare. Dalen (2015) skriver att forskaren genom intervjuer får en djupare förståelse för informantens upplevelser och att metoden är ett effektivt sätt att komma till insikt om personens känslor, tankar och erfarenheter av det fenomen som studeras (Dalen 2015, s. 14). Under intervjuerna blev lärarna tillfråga om hur de arbetar med textsamtal som en lässtöttande aktivitet för att främja sina elevers innehållsliga textförståelse. När intervjuerna genomfördes låg ett intervjuformulär till grund för samtalet (se bilaga 1) men det tillkom även följdfrågor baserade på vad respektive lärare svarade på de olika frågorna. Intervjuerna genomfördes efter observationerna för att kunna knyta an till det som iaktogs under observationerna men också för kunna iaktta lärarna i deras naturliga miljö utan att påverka sättet som de undervisade på.

I samtycke med lärarna spelades samtliga intervjuer in för att därefter transkriberas. Ahrne och Svensson (2015) skriver att transkriberingen är det första steget till att strukturera och bearbeta det empiriska materialet som samlats in. Under transkriberingen överförs ljud till skrift för att underlätta tolkningsprocessen av det insamlade materialet (Ahrne & Svensson 2015, s. 24). Transkriptioner underlättar analysarbetet och minskar risken för att göra egna tolkningar av det man tror sig ha hört under intervjuerna. Dessa samtal har transkriberats för att kunna lyfta fram transkriptionscitat från intervjuerna i resultatet.

6.2 Materialurval och genomförande

Larsen (2009) skriver att kvalitativa metoder använder ett *icke-sannolikhetsurval*. Det innebär att målet för en undersökning inte alltid är att kunna dra generella slutsatser kring ett visst fenomen. Målet är istället att få så mycket kunskaper som möjligt inom ett visst område. När det görs ett icke-sannolikhetsurval finns det olika sätt att välja ut personer till undersökningen, dessa personer representerar nödvändigtvis inte hela populationen (Larsen 2009, s. 77-78). Trots att det inte går att göra generaliseringar med hjälp av kvalitativa metoder menar Ahrne och Svensson (2015) dock att resultat går att överföra till andra sociala miljöer (Ahrne & Svensson 2015, s. 26-27).

Ett mail skickades därför ut till 25 rektorer i olika skolor och kommuner inom Stockholms län för att få ett så varierat urval som möjligt. Larsen (2009) kallar detta för ett *godtyckligt urval*. När det görs ett godtyckligt urval innebär det att forskaren själv gör en bedömning av vad hen anser är ett varierat urval. De enheter som forskaren väljer att utgå ifrån kan väljas utifrån exempelvis kön, utbildning eller geografisk belägenhet (Larsen 2009, s. 77). I mailet som skickades till rektorerna beskrevs studiens syfte och forskningsfrågor, dessa rektorer ombads i sin tur att vidarebefordra mailet till berörda svensklärare på respektive skola. På detta sätt lyckades jag komma i kontakt med fyra lärare som hade lektioner som sammanföll med studiens syfte. Under tiden då studien genomfördes hade skolorna i Stockholms län höstlov, vilket begränsade tiden för insamlingen av det empiriska materialet. Samtliga lärare observerades endast en gång eftersom de inte hade fler lektioner som sammanföll med studiens syfte inom den tidsram då studien utfördes. När man arbetar med forskning bör man beakta både validitet och reliabilitet. Validitet innebär att datainsamlingen är giltig och relevant i förhållande till undersökningens frågeställningar (Larsen 2009, s. 40). Vidare skriver Larsen (2009) att reliabilitet beskriver tillförligheten hos en undersökning. Det innebär att andra forskare ska kunna göra samma undersökning och få liknande resultat. I en undersökning som grundar sig på kvalitativa metoder är det svårare att konstatera att resultatet har en hög reliabilitet (Larsen 2009, s. 81). Aktiva val har gjorts för att öka både giltigheten och tillförlitligheten i studien. Datainsamlingen har genomförts genom två kvalitativa metoder som båda korresponderar med undersökningens syfte och frågeställningar, därför ökar giltigheten. Lärarna som medverkat i studien har varit verksamma under en lång tid och har därför mycket erfarenhet av textsamtal, detta ökar också giltigheten för studien. Det är dock

svårt att säga att studien har hög tillförlighet. Studien utgår endast från fyra lärares arbete med textsamtal och det går därför inte att säga hur andra lärare arbetar. Både intervjuerna och observationerna kom dock att spelas in för att därefter transkriberas, detta gjordes för att minska risken att utelämnas något. Forskare kan tolka och beskriva kvalitativt material på olika sätt och därför har också analysen presenterats på ett så transparent sätt som möjligt.

6.3 Forskningsetiska principer

Vetenskapsrådet (2017) skriver att etiska överväganden är en viktig del för att forskningen ska kunna användas för att utveckla vårt samhälle. För att kvalitén på forskningen ska vara hög krävs det att den genomförs på ett ansvarsfullt sätt. I rapporten *forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002) står det om individskyddskravet som forskare ska leva upp till (Vetenskapsrådet 2002, s.7-14). Detta delas in i fyra generella krav:

Informationskravet – Forskningspersonerna ska informeras om villkoren och syftet med studien. Detta har uppfyllts genom att lärarna inledningsvis fått information genom mail om vad syftet med studien är och vad deras medverkan har för betydelse. Ett brev har därefter skickats ut till elevernas vårdnadshavare i respektive klass med information om deras barns medverkan i studien.

Nyttjandekravet – Den empiriska data som samlas in ska endast användas i forskningssyfte. Detta har infriats genom muntlig och skriftlig information om att allt material som samlas in under både intervjuer och observationer kommer att raderas när studien är avslutad.

Samtyckeskravet – Forskningspersonerna har rätt att bestämma under vilka villkor som de ska delta. Detta innebär också att de kan avbryta medverkan när de vill. Samtliga lärare i undersökningen har gett sitt medgivande till att delta och förstått att de kan avbryta sin medverkan när de vill.

Konfidentialitetskravet – Forskningspersonernas personuppgifter ska skyddas genom hela projektet, obehöriga ska därför inte få ta del av dessa uppgifter. För att skydda forskningspersonerna har fingerade namn använts. Skolan eller kommunen som intervjuerna och observationerna har genomförts i kommer inte heller att nämnas.

7. Resultat och analys

Detta avsnitt sammanställer och analyserar resultatet från både intervjuerna och observationerna utifrån föreliggande studies teoretiska ramverk. Inledningsvis presenteras lärarna som medverkat i studien och därefter presenteras resultatet från observationerna. Detta resultat är indelat i underrubriker utifrån de verbala bemötanden som observerats hos lärarna. Resultatet från intervjuerna presenteras därefter utifrån olika teman som genomsyrar materialet.

7.1 Presentation av lärarna

Matilda är utbildad grundskolelärare mot årskurs 1-6 och har arbetat som lärare i 15 år. För tillfället undervisar hon i ämnena svenska, engelska och svenska som andra språk på mellanstadiet.

Felicia är utbildad grundskolelärare mot årskurs F-6 och har arbetat som lärare i 8 år. För tillfället undervisar hon i ämnena svenska, svenska som andra språk, matematik och NO.

Anna är utbildad grundskolelärare mot årskurs 4-6 och har arbetat som lärare i 11 år. För tillfället undervisar hon i ämnena svenska, matematik och NO.

Sofia är utbildad grundskolelärare mot årskurs 4-6 och har arbetat som lärare i 14 år. För tillfället undervisar hon i ämnena svenska, SO och engelska.

7.2 Lärarnas verbala stöttning under observationerna

Detta avsnitt presenterar och analyserar lärarnas verbala bemötanden under observationerna. Det är även värt att nämna att samtliga lärare arbetade med sakprosatexter under de observerade textsamtalen. De verbala bemötanden som iakttagits har delats in i följande underrubriker: *direkt förklaring*, *explicit modellering*, *inbjudan till deltagande*, *förtydligande och verifikation*. För att exemplifiera hur stöttningen ser ut har olika transkriptionscitats lyfts fram. Dessa citat används för att förtydliga verbala bemötanden men också för att i vissa fall visa hur ett verbalt bemötande av samma karaktär kommit till uttryck på olika sätt hos de

olika lärarna. Dessa verbala bemötanden kopplas även till tidigare forskning kring verbal stöttning.

7.2.1 Direkt förklaring

Ett verbalt bemötande som används av samtliga lärare om än i liten utsträckning är *direkt förklaring*. Detta kommer till uttryck exempelvis då Anna under textsamtalet förklarar en strategi för eleverna.

I texten står det att Maja tycker att det är hemtrevligt hos Becka. Vi kan ju inte veta varför hon tycker det är hemtrevligt men vi kan anta att det är för att Becka bor ensam hemma, det är ingen som lagar mat eller håller henne sällskap. Det kan vi lista ut mellan raderna, de står inte utskrivet men vi kan ju anta det. (Anna)

Den strategi som Anna lyfter fram genom direkt förklaring berör hur man kan läsa mellan raderna och hela klassen får då ta del av hennes uttalande. Detta sätt att arbeta verbalt stöttande återfinns även hos Felicia.

Vi börjar med att sammanfatta texten lite snabbt. Att sammanfatta en text handlar om att plocka ut det viktigaste i texten. Genom att sammanfatta texten kan vi kontrollera vår egen förståelse av det vi har läst, som jag har sagt förut är det viktigt att utgå från nyckelord. (Felicia)

Detta visar att Anna och Felicia arbetar med den verbala stöttningsformen direkt förklaring för att hjälpa eleverna att förstå en strategi under textsamtalen, vilket rimmar väl med Ankrums et. al (2014) forskning som menar att det är effektivt sätt att stötta hela klassen under textsamtalet.

7.2.2 Explicit modellering

Den *explicita modelleringen* var synlig hos alla lärare förutom Anna. Det innebär att Anna under detta textsamtal inte demonstrerat för sina elever hur man som strategisk läsare kan tänka. Trots att Felicia, Matilda och Sofia använder sig av detta bemötande kom det till uttryck i undervisningen på olika sätt. Under textsamtalet modellerade Matilda för hur eleverna kan göra om de inte förstår ett ord.

Matilda: "Finns det något ord som ni inte förstår i denna mening?"

Elev: "Renskötsel"

Matilda: "Någon som vet vad det betyder? Nej? Då ska jag visa för er hur man gör när man inte förstår ett ord. Hmmm vad kan det här ordet betyda? Vad kan renskötseln vara för något? Jag kanske kan försöka dela på ordet eller så kanske jag läser hela meningen igen. Jag börjar med att dela på ordet tror jag, jag vet ju vad en ren är och jag vad skötsel är!"

Matilda demonstrerar för sina elever hur man kan reda ut oklarheter i texten, vilket i detta fall är hur man kan gå tillväga om man inte förstår ett ord. Matildas sätt att modellera skilde sig från både Felicias och Sofias sätt att göra det, därför är det värt att belysa hur den explicita modelleringen kan variera. Vid ett tillfälle under textsamtalen modellerade både Felicia och Sofia hur man kan sammanfatta en text. Sofias explicita modellering kom till uttryck genom att hon demonstrerade hur man på ett effektivt sätt kan underlätta processen att sammanfatta en text. Innan de samtalade om texten läste Sofia den högt för eleverna, samtidigt som hon gjorde det skrev hon ner vissa begrepp på tavlan utan att tala om för eleverna varför.

Såg ni att jag skrev ner viktiga nyckelord från texten här på tavlan samtidigt som jag läste? Jag gjorde det för att lättare komma ihåg vad texten handlar om, nu när jag ska sammanfatta texten blir det lättare att se tillbaka på stödorden och sammanfatta det jag läst. (Sofia)

Sofia förklarar för eleverna att hon precis visat dem hur man kan underlätta det för sig själv när man läser en text och ska sammanfatta vad texten handlar om efter läsningen. Felicia däremot modellerade sina tankebanor och visade hur man i läsprocessen med att sammanfatta en text bör kunna avgöra vad som är viktig information.

Jag ska sammanfatta den här texten nu, jag tänker att jag väljer ut det viktigaste i texten. Om det är en faktatext som handlar om Sveriges statsskick så tycker jag att det är viktigt att skriva att Sverige är en monarki. Jag fortsätter läsa... Jag tycker inte att det är så viktigt att skriva vad kungen och drottningens barn heter i min sammanfattning så jag tar inte med det. Så ska ni tänka när ni läst en text och ska sammanfatta den. (Felicia)

Samtliga lärare, förutom en, använder sig av den verbala stötningsformen explicit modellering däremot varierade deras sätt att göra detta. Både Matilda och Felicia modellerade hur man kan sammanfatta en text men stöttningen kom till uttryck på olika sätt. Båda läste texten högt och ville att eleverna kort skulle sammanfatta den tillsammans innan de börja samtala om den. Sofia modellerar för en teknik som underlättar processen för att sammanfatta en text, medan Felicia och Matilda snarare gör sina tankeprocesser synliga för eleverna. Detta

rimmar väl med Ankrums et. al (2014) forskning om verbal stöttning. Detta verbala bemötande återfinns i det teoretiska begreppet scaffolding som framhåller att lärarna stöttar eleverna gradvis genom modelleringen för att eleverna sedan själva ska kunna ta kontrollen över sitt lärande (Westlund 2012).

7.2.3 Inbjudan till deltagande

Alla lärare bjuder in sina elever till samtal och de använder sig av olika sätt att möta eleverna i detta. Detta kommer till uttryck exempelvis då Felicia försöker få eleverna att definiera ett begrepp.

Felicia: *"Vad innebär det att ett land är en monarki då eller vad betyder själva begreppet monarki?"*

Elev 1: *"Kanske att alla får vara med och bestämma?"*

Felicia: *"Jag tror nog du har blandat ihop det med ett annat ord! Någon annan kompis?"*

Elev 2: *"Att statschefen är monark. Typ att vi har en kung och drottning."*

Elev 1: *Jaha ja, juste...*

Elev 3: *"Jag vet i alla fall att det är motsatsen till en republik Alltså republik där får man bestämma vem som är det du sa... juste.. statschef. I Sverige är det samma familj."*

Felicia håller sig nära ämnet i texten då hon ställer en inledande fråga för att starta ett samtal kring begreppet *monarki*. Den första eleven kunde inte besvara frågan korrekt men fick hjälp av sina kamrater. Kamraterna definierar begreppet men sätter också in begreppet i en kontext och beskriver hur det förhåller sig till ett annat centralt begrepp nämligen republik. Eleven som besvarade lärarens fråga inkorrekt får i samtalet ta del av sina kamraters förkunskap om begreppet. Detta stöds av (Vygotskij 1978) proximala utvecklingszon, eleven fick lära sig i stöd av mer kompetenta kamrater och trots att dessa tre elever inte hade samma förutsättningar för att förstå begreppet så skapades en gemensam förståelse för begreppet och dess kontext.

Anna inleder sitt textsamtal på ett annat sätt. Hon låter eleverna istället koppla sina tidigare erfarenheter till en plats som förekom i texten.

Om vi befann oss på platsen, hur tror ni att det hade doftat och vilka ljud tror ni att vi hade hört på platsen? (Anna)

Genom ett sådant uttalande uppmanas eleverna att reflektera över sina tidigare erfarenheter av platsen. Frågan som Anna ställer är öppen, eleverna kan komma med olika svar eftersom alla upplever saker och platser på olika sätt. Genom både Felicias och Sofias uttalanden bjuds eleverna in till textsamtalet och deras tidigare erfarenheter blir en förutsättning för att skapa en större förståelse för texten, även detta går i linje med Ankrums et al. (2014) forskning kring lärares verbal stöttning i undervisningen.

7.2.4 Förtydligande

På liknande sätt som tidigare nämnda strategier för verbal stöttning använder sig alla lärare av *förtydligandet*. Hur de gör för att förtydliga textens innehåll varierar dock. Stöttning av denna karaktär användes som en naturlig del i samtalet hos samtliga lärare men det var framförallt Felicia som använde sig av detta verbala bemötande.

Elev: *"Urfolk. Jag tror det betyder att de var de första människorna som flyttade hit till Sverige."*

Felicia: *"Ja men inte riktigt så som du säger utan de har länge levt i dem områdena som vi idag kallar för Kolahalvön i Ryssland, Finland, Sverige. De bodde här långt innan Sverige blev till det Sverige det är idag. Detta område kallas för Sameland."*

Genom förtydligandet stöttar Felicia eleven till förståelse genom att ifrågasätta elevens uttalandet samtidigt som hon gör det bygger hon på elevens svar. Detta sätt att stötta elevers förståelse återfinns även hos Anna.

Elev: *"En typ av sten tror jag"*

Anna: *"En typ av sten säger du? Jag tycker vi läser meningen igen, fokusera ordentligt nu allihopa: Jag gick längre in bland stenarna, lät händerna glida över det kalla skrovliga medan jag försökte hitta ett namn som jag kände igen. Vad tror ni att skrovligt betyder nu då?"*

Lärarna förtydligar och klargör elevernas uttalanden för att reda ut missförstånd hos dem, vilket bekräftar Ankrum et al. (2014) iakttagelser om att detta är ett effektivt sätt att få eleverna att förstå det lästa.

7.2.5 Verifikation

Stöttning av denna karaktär förekommer som ett naturligt inslag under textsamtalen hos samtliga lärare.

Elev: *"Ordet plåga betyder att man gör någon illa på något sätt."*

Anna: *"Ja precis! Man gör någon illa på något sätt som du säger. Att plåga någon kan till exempel innebära att man slår och slår och slår tills att personen är helt blodig.. att plåga någon kan se olika ut."*

Denna sekvens visar hur Anna verifierar elevens kunskaper om begreppet vilket gör så att eleven känner sig bekräftad. Sofia däremot använde sig av detta bemötande när hon verifiera att en elev att den använt sig av en lässtrategi på ett korrekt sätt.

Sofia: *"Om ni kollar på bilderna, vad tror ni att texten handlar om? Vi ska nu förutspå genom att kolla på bilderna."*

Elev: *"Jag tror att den handlar om två tjejer, en av tjejerna ska resa. Tjejerna verkar ledsna, de kanske är ledsna för att en ska resa."*

Sofia: *"Ja! Precis det är något man kan förutspå utifrån de här bilderna, men vi vet ju aldrig förens vi läst texten eller hur? Men visst det ser ut som att en av tjejerna ska åka iväg på en resa. Det är det du kan förutspå alltså gissa genom att kolla på bilderna."*

Exemplet visar hur Sofia bekräftar elevens sätt att tänka. När Sofia bekräftar eleven på detta sätt blir eleven säkrare i sin användning av lässtrategin. De elever som inte kunde göra detta på egen hand fick syn på sin kamrats tänkande men också på hur Sofia verifierade kamratens tankesätt. Detta menar Ankrums et al. (2014) är en stöttning som gör eleven säkrare på sig själv.

7.3 Lärarnas arbete med textsamtal som en lässtöttande aktivitet

Detta avsnitt presenterar och analyserar resultatet från intervjuerna där lärarna beskriver sitt arbete med textsamtal som en lässtöttande aktivitet. Resultatet presenteras i underrubriker

som belyser de teman som är centrala i intervjumaterialet. Underrubrikerna är följande: *att samtala kring olika texter, att använda eleverna som resurser för varandra, att förmedla strategier och lärarens centrala roll.*

7.3.1 Att samtala kring olika texter

I intervjuerna nämner samtliga lärare att textsamtal ger dem möjligheten att bearbeta olika slags texter tillsammans med sina elever.

Det är viktigt att eleverna får komma i kontakt med olika texter, att de får prata om uppbyggnaden och om innehållet. Jag säger ofta till mina elever att två olika texter kan belysa samma teman men att de kan vara uppbyggda på olika sätt, alltså tillhöra olika genrer. (Matilda)

Samtliga lärare nämner att de framförallt använder sig av läromedelsböckerna i textsamtalen och lyfter fram att dessa böcker innehåller texter från olika textgenrer. Felicia och Anna nämner precis som Matilda att de ofta kompletterar läromedelstexterna med andra texter för att eleverna ska få samtala kring dessa texter i förhållande till varandra. Felicia menar att det är ett sätt att konkretisera för eleverna att texter är uppbyggda på olika sätt och att kunna visa vad som kännetecknar respektive text.

Om vi exempelvis samtalar om en artikel och eleverna vet att en artikel har en ingress som sammanfattar det viktigaste i artikeln kommer de lättare att kunna ta sig an resten av texten. (Felicia)

Sofia menar att samtalet kring olika texter inte bara stöttar elevers innehållsliga textförståelse utan också deras förmåga till att sedan skriva egna texter.

När de ser en faktatext ska de bara genom att kolla på den i någon sekund kunna avgöra att det är en faktatext exempelvis. Det kommer även att vara till stor hjälp för dem när de ska skriva texter själva. (Sofia)

Samtliga lärare delar uppfattningen om att eleverna behöver samtala om texters uppbyggnad och innehåll men även de ord och begrepp som förekommer i texterna. Felicia nämner att hon alltid plockar ut minst två ord som hon aktivt och medvetet belyser på olika sätt under samtalet. Hon nämner även att dessa begrepp alltid har en stark koppling till textens innehåll för att främja elevernas förståelse av texten.

7.3.2 Att använda eleverna som resurser för varandra

Samtliga lärare nämner att de i deras arbete med lärarledda textsamtal aktiverar eleverna som resurser för varandra. Lärarna är alla överens om att de lärarledda textsamtalen är effektivare än om eleverna själva skulle sitta med texten i smågrupper. Matilda anser att man som lärare skapar möjligheter för en djupare förståelse genom att ställa väl uttänkta frågor. Trots att det är hon som styr samtalet får eleverna fortfarande samtala med varandra. När de själva inte kan göra kopplingar till texten får åtminstone ta del av sina kamraters tankar.

Jag tror att eleverna har stor nytta av att vi handskas med texter tillsammans, speciellt de elever med lässvårigheter. De blir trötta bara av att avkoda. Det behövs verkligen att man diskuterar textens innehåll tillsammans, många behöver mycket hjälp. Det gemensamma samtalet blir också en bekräftelse på om de har förstått rätt eller inte. (Matilda)

Precis som Matilda lyfter även Felicia upp det pedagogiska värdet med textsamtal. Felicia menar att eleverna i textsamtalen kan få syn på aspekter som de själva inte skulle upptäcka om de arbetade med texten på egen hand.

Jag tror att de ger så mycket till varandra, de blir resurser för varandra liksom. Bättre lässtöttning finns inte. Det är även ett sätt att få eleverna att våga prata framför varandra, våga uttrycka tankar, åsikter och så...jag vill att samtalet mellan eleverna ska vara en naturlig del av undervisningen. I dagens mångkulturella samhälle är det viktigt inte ta för givet att eleverna förstår det som står i texterna. (Felicia)

Hon nämner även att läsningen i sig inte är så givande och anser att man på något sätt måste låta eleverna analysera och samtala kring texterna tillsammans med andra. Många elever kommer från andra kulturer med normer som inte stämmer överens med de som presenteras i texterna och att det därför är viktigt att dessa elever tar del av sina kamraters förkunskaper. De elever som har lättare för sig att reflektera kring texter blir en stödstruktur för de elever som har svårare med läsningen. Den svagare eleven får under textsamtalet syn på hur man kan göra för att ta sig an ett innehåll i en text, och kan sedan under liknande lässituationer göra på samma sätt. Anna delar samma uppfattning.

Elever med svårigheter har oftast inte det här abstrakta tänkandet. De behöver få mer konkreta frågor. Det finns olika typer av elever som kan olika saker. Textsamtalen gynnar alla elever men framförallt de elever som är svaga på språket, har diagnoser och kanske till och med har språkstörningar. De själva kan liksom inte se det som deras klasskamrater kan se. De handlar liksom inte om att svara rätt svar på

mina frågor utan bara att ge dessa elever en uppfattning om hur man kan reflektera kring innehållet i texten. (Anna)

Anna belyser att undervisningen ofta kan vara abstrakt och att läraren genom dessa samtal behöver konkretisera innehållet i texten. Att ta del av sina kamraters kunskaper kan göra det enklare att förstå texten. Detta påstår även Sofia är styrkan i att eleverna får handskas med texterna tillsammans.

Eleverna relaterar deras egna upplevelser, erfarenheter och känslor till texten. De lär sig mycket av varandra när vi samtalar, innehållet blir nog lite lättare när de får samtala kring det tillsammans på deras egna nivå. Om jag går fram och hjälper när de läser.... Jag vet inte, som vuxen kan man ofta måla upp en bild som är ganska abstrakt för barn. När de samtalar med varandra och jag är där och stöttar upp samtalen blir de nog enklare att förstå. (Sofia)

Sofia menar precis som Anna att eleverna oftast förstår varandra bättre än de förstår läraren för att de har ett språk sinsemellan varandra som är mer konkret.

7.3.3 Att förmedla strategier

Att eleverna aktiveras som resurser för varandra medför inte bara att de delar med sig av förkunskaper, erfarenheter, upplevelser och känslor utan också av strategier och tankebanor. Alla lärare är överens om att det krävs en systematisk undervisning för att eleverna ska förstå innehållet i texterna de möter. Felicia anser att textsamtalet är ett tillfälle för henne att förmedla lässtrategier men också för eleverna att sinsemellan få ta del av varandras strategier. I samtalet blir då elevens tankebanor synliga för andra men även för dem själva.

Vi samtalar ju om texten före, under och efter läsningen. De kräver ju olika strategier, de räcker liksom inte med att eleverna är aktiva när man läst klart texten. De behöver vara aktiva hela tiden, till och med under läsningen. Det är det bästa sättet att handskas med en text tror jag. (Felicia)

Anna lyfter fram att hon arbetar med textsamtal på ett varierat sätt och att de samtalar om texten på många olika plan.

Jag försöker göra det så intressant som möjligt för eleverna jag tror på en varierad undervisning. Ibland lyfter jag fram en mening eller fras från texten innan vi har läst den så eleverna får utforska den tillsammans, de använder sig av strategin att förutspå. De gissar vad texten handlar om innan vi börjar samtala om den, det här kan man göra med alla texter i princip. (Anna)

Matilda menar att hon arbetar med lässtrategier medvetet men också omedvetet ibland, för att undervisningen inte ska bli för krystad och fyrkantig. Sofia och Matilda lyfter fram att de arbetar mycket med att ställa frågor på, mellan och bortom raderna.

Eleverna får syn på saker som deras kompisar tolkar mellan raderna i texten som de själva aldrig hade listat och helt plötsligt förstå de konceptet med att läsa mellan raderna. De väldigt abstrakt för många vad det innebär tyvärr. (Sofia)

Tankebanorna blir mer konkreta under textsamtalen och eleverna får ta del av varandras tillvägagångsätt för att ta sig an innehållet menar Sofia.

7.3.4 Lärarens centrala roll

Samtliga lärare är överens om att de har en central roll i textsamtalet och att de har ett ansvar för att upprätthålla dialogen mellan eleverna. Felicia menar att eleverna i skolans värld allt för ofta lämnas ensamman med texter och att dessa texter oftast är svåra på många olika plan.

När jag delar ut en text modellerar jag alltid, jag modellerar tankebanor. Exempelvis nu har jag läst en text här och tänker högt... Oj jag undrar vad det här ordet kan betyda, jag reder ut en oklarhet... vad kan jag göra när jag inte förstår ett ord? Jo då kanske man kan dela på ordet, vända på ordet eller så läser jag om från början så kanske jag förstår sammanhanget. Jag modellerar hur det kan se ut i huvudet på en aktiv läsare. (Felicia)

Felicia berättar att hon har många elever som är bra på att läsa men som inte riktigt förstår vad det är de läser vilket är en stor utmaning för henne. Hon menar därför att det är viktigt att visa för eleverna hur man tar sig an problem under läsningen. Sofia har märkt att elever som kommer från lågstadiet till mellanstadiet inte har tillräckligt med verktyg för att samtala kring texter.

Jag visar hur man kan måla upp bilder kring texten genom göra det på ett knasigt sätt, jag vågar liksom göra det, jag vågar gissa knasigt på frågor kring texten. Jag som lärare behöver visa att de finns ett fritt tolkningsutrymme i samtalen, till en viss gräns såklart, så eleverna vågar samtala om dessa texter på riktigt. (Sofia)

Sofia berättar att hon försöker samtala om texterna på ett kreativt sätt för att göra texterna mer levande för eleverna. Genom att modellera hur man kan tänka men samtidigt visa att man i processen kan tolka saker på olika sätt så skapar man samtal som berikar. Anna framhåller att

man som lärare behöver vara insatt i texten och att man bör lyfta fram delar ur texten för att kunna stötta eleverna till en djupare förståelse av texten.

Man kan arbeta mycket kring ord, man kan diskutera och sätta orden i olika sammanhang. Det krävs att man som lärare är insatt i texten sen innan så man kan plocka fram delar ur texten som man kan diskutera för att stötta elevernas förståelse av textens innehåll. Det kan alltså handla om allt ifrån begrepp till längre meningar. (Anna)

Samtliga lärare belyser vikten av att ställa rätt frågor till eleverna.

Jag ställer oftast inte kontrollerande frågor till eleverna utan de brukar vara mer öppna av sitt slag för att göra det möjligt för eleverna att verkligen få samtala, tänka, berätta och känna. Vi ska skapa en gemensam förståelse för textens innehåll ja men vi ska också känna undervisningsglädje och meningsskapande när vi gör de här tillsammans. (Matilda)

Matilda förklarar att det är frågorna som styr textsamtalens karaktär. När hon vill att eleverna ska förstå innehållet i texten ställer hon vissa typer av frågor men om hon endast vill att eleverna ska koppla texten till sina egna erfarenheter ställer hon andra typer av frågor. Hon belyser även att det är viktigt att ställa följdfrågor för att fördjupa elevernas resonemang. Både Anna och Matilda nämner att det finns en fara i att endast ställa frågor som eleverna kan hitta på raderna. Båda framhåller att de snarare försöker ställa frågor som ger stort utrymme för reflektioner och koppling till tidigare erfarenheter. Matilda nämner även att det finns många utmaningar i att ställa frågor öppna frågor.

Ja... men sen har vi den där sociala biten i textsamtal som är lite knepig, det krävs ju att de vågar koppla sina erfarenheter och verkligen uttrycka sina riktiga åsikter. (Matilda)

Matilda nämner att klassrumsklimatet har en stor inverkan på hur textsamtalen utspelar sig. Hon arbetar aktivt för att skapa ett tryggt klassrumsklimat där samtalet ses som en naturlig del av undervisningen.

Samtliga lärare som blivit intervjuade delar en bild av vilka effekter textsamtal har och att det har stor betydelse för deras elevers innehållsliga textförståelse. Alla lärarna är överens om att textsamtalens styrka är att eleverna lär av varandra. Genom textsamtalen delar eleverna med sig av förkunskaper, erfarenheter, upplevelser, känslor, tankebanor och strategier. Lärarnas sätt att beskriva sitt arbete med textsamtal visar att det är viktigt för dem att eleverna

lär sig i relation till varandra och inte bara i relation till läraren. Detta rimmar väl med Vygotskij (1978) som menar att interaktionen mellan människor ligger till grund för kunskapsutvecklingen. Lärarnas medvetenhet kring deras elevernas individuella kunskapsnivåerna visar att det finns stora möjligheter för dessa elever att utvecklas i den proximala utvecklingszonen.

8. Diskussion

Detta avsnitt diskuterar resultatet från både intervjuerna och observationerna i förhållande till den tidigare forskning och de teorier som legat till grund för studien.

Observationerna som genomförts visar att det finns en tydlig variation av stöttning hos samtliga lärare. De verbala bemötanden som lärarna använder sig av under textsamtalen går i linje med det som Ankrum et al. (2014) beskriver som verbal stöttning. I föreliggande studie iaktas följande bemötanden: *direkt förklaring*, *explicit modellering*, *inbjudan till deltagande*, *förtydligande* och *verifikation*. Dessa bemötanden som kommer till uttryck i undervisningen återfinns inom fältet för det teoretiska begreppet scaffolding. Stöttning av sådan karaktär beskrivs som en förutsättning för elevers intellektuella utveckling (Westlund 2012, s. 23). Stöttningen är elevcentrerad och kommer därför till uttryck på olika sätt (Ankrum et al. 2014, s. 40). Att vissa verbala bemötanden dominerade hos några lärare men inte hos andra kan bero på vilken typ av text de samtalar om men, också vilket läsmotstånd respektive elev möter i texten. Lärarna behöver därför anpassa stöttningen efter elevernas olika behov och styrkor. Samtliga lärare använde sig av *direkt förklaring* i liten utsträckning medan den *explicita modelleringen* används av lärarna upprepande gånger. Detta tyder på att eleverna i större utsträckning är i behov av att lärarna synliggör de kognitiva processer som en aktiv läsare tillämpar under läsningen snarare än att förklara en strategi eller ett koncept för dem. Ankrum et al. (2014) lyfter fram att direkt förklaring och explicit modellering framförallt används av läraren när eleverna har svårigheter med att tillämpa lässtrategier. Genom den *explicita modelleringen* synliggör lärarna olika tankebanor för att sedan gradvis låta eleverna själva ta kontrollen över sitt lärande (Ankrum et al. 2014, s.44).

Under textsamtalen återfinns även verbala bemötanden som *verifierar*, *förtydligar* och *bjuder in eleverna till deltagande*, dessa bemötanden används som ett naturligt inslag i

undervisningen av samtliga lärare. När läraren bjuder in eleverna till samtalet får de möjligheten att förtydliga varandras uttalanden och på så sätt uppnå en gemensam förståelse för textens innehåll. Eleverna hamnar här i det som Vygotskij (1978) kallar den proximal utvecklingszonen. I samspelet med andra utvecklas elevernas kognitiva förmågor och de kunskaper som eleverna utvecklat i samspelet med andra kan sedan tillämpas i det individuella arbetet (Vygotskij 1978, s.86). Detta blir en tydlig effekt av lärarnas ansvar i att upprätthålla dialogen mellan eleverna. Ankrum et al. (2014) skriver att lärare som stöttar sina elevers läsning genom att använda språket på ett effektivt sätt bidrar till att eleverna utvecklar högre tankeprocesser. Det är genom meningsfulla samtal mellan lärare och elever som kunskapen uppstår. Den verbala stöttnen gör lärandet mer synligt och genom att olika tankebanor synliggörs så kan också elevernas medvetenhet för hur man tar sig an innehållet i texter öka. Detta är själva definitionen av exemplifierande och utvecklingsmässiga instruktioner (Ankrum et al. 2014, s.41).

Den genomtänkta planering som ligger till grund för lärarnas lässtöttande textsamtal kommer till uttryck i intervjuerna. De tankar som lärarna lyfter fram under intervjuerna konkretiserar observationerna. Lärarnas arbete med textsamtal stämmer väl överens med hur textsamtal definieras i föreliggande studie. Lärarnas beskrivning av sitt arbete med textsamtalen går även i linje med det som Tengberg (2011), Applebee, Langer, Nystrand och Gamoran (2003), Halleson (2015) och Reichenberg (2008) beskriver som ett lässtöttande arbetssätt. Samtliga lärare är överens om att textsamtalets styrka är att eleverna lär av varandra. Lärarna nämner i intervjuerna att eleverna genom textsamtalen delar med sig av förkunskaper, erfarenheter, upplevelser, känslor, tankebanor och strategier. Kommunikationen i klassrummet blir därför en förutsättning för att stimulera elevernas förmåga till högre tankeprocesser. Tengberg (2011) skriver att eleverna i textsamtalen är en del av ett kollektivt meningsskapande. De finns goda förutsättning för individualisering då eleverna deltar utifrån sina egna förutsättningar. Utöver att elevernas kunskapsutveckling stimuleras under dessa textsamtal så utvecklas även deras förmåga till att föra samtal i sociala samspel (Tengberg 2011, s.311). Anna och Sofia nämner att deras uttalanden ibland kan vara för abstrakta för eleverna att förstå och att elevernas samtal med varandra är mer påtagliga. Både Felicia och Matilda nämner att textsamtalen framförallt blir en stödstruktur för de elever som saknar förmågan till att reflektera kring texter på egen hand. Applebee, Langer, Nystrand och Gamoran (2003) menar att det finns ett positivt samband mellan en diskussionsbaserad undervisning och elevers kunskapsutveckling. I dessa samtal får eleverna utforska idéer och ta del av olika

perspektiv vilket utvecklar deras förståelse för texter på ett effektivare sätt (Applebee, Langer, Nystrand och Gamoran 2003, s. 722). Felicia belyser att texterna som eleverna möter i undervisningen kan vara svåra på många olika plan och behöver därför också bearbetas på olika sätt. Halleson (2015) skriver att det finns vissa utmärkande drag för välfungerande textsamtal som stöttar elevers läsning. I de textsamtal som fungerar lässtöttande bör eleverna kunna röra sig mellan olika textrörlighetspositioner. Det innebär eleverna ska få samtala om textens innehåll, och struktur men även associera texten till egna erfarenheter. Slutligen ska eleverna även kunna reflektera kring textens sammanhang och syfte (Halleson 2015, s. 21).

Genom att bekanta sig med en rad olika texter menar Tengberg (2011) att elevers förståelse av texters innehåll berikas. När eleverna får samtala kring en texts uppbyggnad stöttar läraren eleverna till att utveckla ett förhållningsätt som de har nytta av när de möter andra texter i undervisningen. Vidare hävdar Tengberg att lärarledda textsamtal ger god pedagogiska möjligheter och bidrar till ökad textreception (Tengberg 2011, s.311). I intervjuerna framkommer det att lärarna reflekterar mycket kring vilka frågor de ska ställa för att främja förståelsen hos eleverna på bästa sätt. De försöker att ställa frågor som ger stort utrymme för reflektioner och kopplingar till tidigare erfarenheter. Att ställa öppna frågor förutsätter att det råder ett tryggt klassrumsklimat där samtalet ses som en naturlig del av undervisningen och att eleverna vågar uttrycka sig. Reichenberg (2008) skriver att textsamtal där elever får möta frågor som är öppna och reflekterande bidrar till en djupare förståelse men även att eleverna blir mer engagerade i undervisningen. När eleverna endast ställs frågor som de kan hitta på raderna i texten tappar de lätt intresset och läraren kan genom dessa frågor inte heller avgöra om eleverna förstår textens innehåll eller inte (Reichenberg 2008, s. 35-36).

Lärarna i denna studie ser samtalet som nyckeln till lärande och därför synliggörs också den verbala stöttningen som en effektiv och användbar metod i deras undervisning. Att eleverna får ta del av stöttnings som vidareutvecklar tankar blir därför ett kraftfullt verktyg i kunskapsutvecklingen. Lärarnas gemensamma uppfattning om kunskapsutveckling rör sig därför inom studiens teoretiska ram som är Vygotskijs (1978) sociokulturella perspektiv på lärande som framhåller att lärande sker i samspel med andra.

9. Didaktiska implikationer

Resultatet från denna studie visar att lässtöttande textsamtal har många pedagogiska möjligheter som är effektiva för att främja elevers innehållsliga textförståelse. Många elever saknar de rätta verktygen för att kunna ta sig an innehållet i texter och därför blir dessa samtal en förutsättning för dem att få ta del av hur deras kamraters tänker.

Resultatet från föreliggande studie och från tidigare forskning visar att läraren har en central roll under textsamtalet. Som lärare är det därför viktigt att vara väl förberedd, det innebär att både välja rätt text och att välja ut delar i texten som är relevanta att lyfta fram. För att eleverna ska förstå innehållet i texterna krävs det att läraren ställer frågor som får eleverna att reflektera men också att läraren själv modellerar för hur man kan ta sig an oklarheter i text. I dagens multimodala samhälle riskerar läsningen att försummas men trots att vi rör oss mot en värld som inte domineras av böcker och andra skrifter tror jag att det är viktigare än någonsin förut att elevernas förståelse av texter utvecklas.

Avslutningsvis tror jag att textsamtal bör vara en del av undervisningen i alla skolans ämnen. Genom att eleverna får lära, tänka och uppleva i gemenskap tror jag också att kunskapsinhämtningen blir optimal för dem. Jag tycker inte att man nödvändigtvis behöver använda sig av textsamtal till alla texter som eleverna möter i undervisningen för då riskerar läsningen bli för krystad och fyrkantig.

10. Vidare forskning

Det finns stora möjligheter till vidare forskning inom området för textsamtal och lärares verbala stöttning. Föreliggande studie bidrar till fältet genom att presentera hur lärare beskriver sitt arbete med lässtöttande textsamtal och visar även på hur lärarnas verbala stöttning ser ut i praktiken. Det skulle också vara intressant att vidga studiens omfattning till verbal stöttning i årskurs 6 för att klargöra om lärarna fortfarande använder sig av lika många verbala bemötanden i textsamtal på samma medvetna sätt som lärarna i årskurs 4. Sådana studier bör framförallt omfatta ett större material för att ge resultatet en större reliabilitet.

Ett annat förslag till vidare forskning är att undersöka hur lärare i SO eller NO arbetar med textsamtal och verbal stöttning. Texterna som eleverna möter i dessa ämnen är mer informationstäta och innehåller många ämnesspecifika begrepp som kan försvåra förståelsen

av innehållet. Det vore intressant att undersöka om dessa lärare arbetar på liknande sätt som svensklärarna i föreliggande studie gör eller om de tar sig an textsamtal på andra sätt.

Referenslista

Ahrne, G. & Svensson, P. (2015): Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I: Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. 2. Uppl. Stockholm: Liber.

Ankrum, J. et al. (2014): *The Power of Verbal Scaffolding: "Showing" Beginning Readers How to Use Reading Strategies*. *Early childhood education journal*. Vol 42, 39–47.

Applebee, A. N., Langer, J., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003): *Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English*. *American Educational Research Journal* 40(3), 685–730.

Bråten, I. (red.) (2008): *Läsförståelse i teori och praktik*. 1. Uppl. Lund: studentlitteratur AB.

Chambers, A. (1993): *Böcker inom oss*. 1. Uppl. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Clark, K. & Graves, M. (2005): *Scaffolding students' comprehension of text*. *The Reading Teacher*. Vol 58, 570–580.

Dalen, M. (2015): *Intervju som metod*. 2. Uppl. Malmö: Gleerups utbildning AB.

Eliasson, A. (2013): *Kvantitativ metod från början*. 3. Uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Fridolfsson I. (2008): *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. 1. Uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Hallesson, Y. (2015): *Textsamtal som lässtöttande aktivitet. Fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet. Tryckeri: Holmbergs, Malmö.

Kaya, A. & Lindvall, M. (2018): *Modul: samtal om text. Stöttande textsamtal. [Elektronisk resurs]*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholm: Skolverket.

Körling, A (2018): *Modul: samtal om text. Textsamtal för lärande. [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.

Larsen, A (2009): *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerups.

Palincsar, A-M & Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension- fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.

Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011): *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: för elever som behöver särskilt stöd*. 1. Uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Reichenberg, M. (2014): *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. 2. uppl. Stockholm: Natur & kultur.

Reichenberg, M. (2008): *Making Students Talk about Expository Texts*. Göteborgs universitet: Scandinavian Journal of Educational Research.

Roe, A. (2014): *Läsdidaktik: Efter den första läsinläringen*. 2. Uppl. Malmö: Gleerups utbildning AB.

Skolverket (2011): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* 1. uppl. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2019): *PIRLS: en studie om läsförmåga. [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.

Stukát, S. (2011): *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. Uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 2. Uppl. Stockholm: Prisma.

Tengberg, M. (2011): *Samtalets möjligheter – om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Diss. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Vetenskapsrådet (2002): *Forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [Elektronisk resurs]. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2017): *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotsky, L. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Westlund, B. (2012): *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. 2 Uppl. Stockholm: Natur och kultur

Westlund, B. (2013): *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Westlund, B. (2018): *Modul: Samtal om text. Modeller för textsamtal*. Stockholm: Skolverket.

Bilagor

Bilaga 1- Intervjuformulär

Bakgrundsfrågor

- Vad har du för utbildning?
- Hur länge har du arbetat inom yrket?
- Hur länge har du arbetat på den här skolan?
- I vilka ämnen undervisar du i för tillfället?
- Varför anser du att det är viktigt att elever har en bra läsförståelse?
- Vad anser du är den viktigaste komponenten för att utveckla elevers innehållsliga textförståelse?
- Vad gör du när eleverna i mötet med texter inte förstår innehållet?

Textsamtal

- Hur använder du textsamtal i undervisningen som en lässtöttande aktivitet?
- Finns det något specifikt material som du arbetar utifrån under textsamtalen?
- Hur stöttar du dina elever under textsamtalen?
- Vad ser du för möjligheter med att arbeta med textsamtal?
- Hur ser du till så att alla elever kommer till tals och känner sig inkluderade?

Avslut

- Är det något du skulle vilja tillägga?

Bilaga 2- Observationsschema

Lärare	
Textgenre	

Verbala bemötanden:	
Direkt förklaring	
Explicit modellering	
Inbjudan till deltagande	
Förtydligande	
Verifikation	

