

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete 2, 15 hp | Hötterminen 2015

Grundlärarutbildning med interkulturell profil, mot förskoleklass och
årskurs 1-3

Inferensträning

– En kvalitativ studie av fyra lågstadielärares
undervisning för att utveckla elevers förmåga att
göra inferenser i skönlitterära texter i ämnet
svenska

Av: Mia Lundin

Handledare: Eva Jonsson

Abstract

Title: Inference training – A qualitative study of four primary school teachers’ methods of teaching to develop students’ abilities to make inferences in literary texts in the Swedish subject.

Author: Mia Lundin, autumn semester 2015

Supervisor: Eva Jonsson

This study focuses on inferential comprehension instruction in the classroom. The overall aim is to study the way in which four teachers are designing their lessons to develop their students’ ability to make inferences in literary text in the Swedish subject. The main focus is to explore what teaching modules may look like to promote students’ ability to make inferences (e.g. text choice, group size and method) and how the teachers motivate their didactic work. The study is also focused on the opportunities and challenges associated with inferential comprehension instruction.

The methods used are qualitative studies using observations and interviews. The material consists of observation notes and interview recordings. The concept of inference and reading comprehension is consistent in the study and focuses on the importance of explicit instruction to improve the students’ inference comprehension. The models of inferential instruction are used to analyze the empirical material. The results show that teachers prefer to teach their students in groups of approximately 12 students, and they choose texts that are close to the students’ everyday life and in which a lot of inferences can be made. The majority of the teachers in the study demonstrate how they use the inference strategy by the method *think aloud*, to show their students examples of how to think and for them to use the strategy on their own eventually. All teachers remind the students of their own background knowledge, which is proven to increase the students’ ability to make inferences. This study shows that the possibilities with the teachers’ inference instruction lead to a deeper understanding among the students when reading. The challenges are lack of time when preparing, impatient students, and if the students do not activate the right background knowledge from the beginning, which will lead to misunderstandings while reading the text.

Keywords: inferences, inferential comprehension, inferential comprehension instruction, structured text-conversations.

Nyckelord: inferenser, inferensförståelse, inferensförståelseundervisning, strukturerade text-samtal.

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| 1. Inledning | 4 |
| 1.1 Bakgrund | 6 |
| 1.2 Syfte och frågeställningar..... | 7 |
| 2. Teorianknytning och begreppsförklaring..... | 7 |
| 2.1 Läsförståelse..... | 7 |
| 2.2 Inferenser..... | 8 |
| 2.3 Strukturerade textsamtal..... | 8 |
| 2.4 Modeller för strategiträning..... | 9 |
| 2.4.1 Tre modeller för att ”tänka högt” | 10 |
| 2.4.2 Questioning the Author (QtA)..... | 11 |
| 2.4.3 Reciprocal Teaching (RT)..... | 11 |
| 2.4.4 En läsande klass (ELK)..... | 11 |
| 3. Tidigare forskning..... | 12 |
| 3.1 Att aktivera relevanta bakgrundskunskaper | 12 |
| 3.2 Explicit inferensträning för lärande..... | 13 |
| 3.3 Effekter av inferensträning | 14 |
| 3.4 Fördelar med strukturerade textsamtal | 14 |
| 4. Material och metod | 15 |
| 4.1 Metod för insamling av empiriskt material | 15 |
| 4.2 Urval och presentation av skolor och informanter | 16 |
| 4.2.1 Urval..... | 16 |
| 4.2.2 Presentation | 16 |
| 4.3 Forskningsetiska aspekter | 17 |
| 4.4 Metoddiskussion och genomförande..... | 17 |
| 4.4.1 Observation | 17 |
| 4.4.2 Intervju | 18 |

| | |
|---|-----------|
| 4.5 Bearbetning av empiriskt material och analysens avgränsningar | 20 |
| 5. Resultat och analys | 21 |
| 5.1 Lärarnas uppfattning om inferenser | 21 |
| 5.2 Texturval | 23 |
| 5.3 Undervisningens utformning..... | 26 |
| 5.3.1 Lektionsuppstart, tillvägagångssätt och gruppstorlek | 27 |
| 5.3.2 Lärarens tankestrategier – <i>think aloud</i> | 29 |
| 5.3.3 Eleverna som aktiva medskapare av texten..... | 31 |
| 5.3.4 ”Läsfixarna” | 35 |
| 5.3.5 Bedömning och måluppfyllelse..... | 38 |
| 5.4 Möjligheter med inferensarbetet | 38 |
| 5.5 Utmaningar med inferensarbetet | 40 |
| 6. Slutsats och sammanfattning..... | 42 |
| 7. Vidare forskning..... | 43 |
| 8. Käll- och litteraturförteckning..... | 44 |
| 8.1 Tryckta källor | 44 |
| 8.2 Undervisningsmaterial | 46 |
| 8.3 Empiriskt material | 46 |
| Bilagor | 47 |
| Observationspunkter..... | 47 |
| Intervjuguide | 48 |

1. Inledning

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* framgår att undervisningen ska stimulera elevernas intressen för att läsa och skriva. Det framgår även att undervisningen ska stärka elevernas tilltro till den egna språkliga förmågan och ge dem möjlighet att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften (Skolverket 2011a, s. 222). Läroplanens centrala innehåll som eleverna ska ha kunskap om efter årskurs tre är bland annat:

- lässtrategier för att förstå och tolka texter och även för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll
- berättande texters budskap
- ord och begrepp som används för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter (Skolverket 2011a, s. 223f.)

I *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska* påpekas att litteraturen kan hjälpa skolan att tillföra nya insikter och utveckla elevernas intressen och kunskaper (Skolverket 2011b, s. 16). Genom att eleverna ges möjlighet att läsa och upptäcka glädjen i att med hjälp av litteraturen förflytta sig till olika platser och tider samt ta del av andras berättelser kan eleverna utveckla en läslust och ett intresse för litteratur, vilket framhålls i kommentarmaterialet (Skolverket 2011b, s. 8f.). Vidare i kommentarmaterialet framhävs att lässtrategier är det läsaren gör med texten som läses. Det vill säga de sätt eleverna använder sig av för att förstå en text. Det krävs vissa strategier för att förstå ord som är tryckta på papper medan det krävs andra för att läsa och förstå texter på internet och i sociala medier. Undervisningen i grundskolan ska ge eleverna kunskaper om hur de går tillväga för att läsa och förstå olika texter (Skolverket 2011b, s. 12, 17)

Trots läroplanens beskrivningar av vad skolans undervisning ska ge möjligheter till blir svenska elever sämre inom läsförståelse, enligt internationella undersökningar som Programme for International Student Assessment (PISA) från 2012 och Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) från 2011. PISA mäter bland annat läsförståelsen hos 15-åriga elever och undersöker hur pass redo de är för att kunna möta samhället utanför skolan. PIRLS undersöker elevernas läsförmåga och är till för att ge kunskap om elevernas läsutveckling och ger information om elevernas förmåga att förstå, tolka och värdera texter. Detta

görs genom att jämföra svenska elever i årskurs fyra med elever i samma årskurs i andra länder. I den senaste PISA-mätningen 2012 visade resultatet att Sveriges elever i årskurs nio ligger under genomsnittet när det kommer till läsförståelse (Skolverket 2013, s. 12). Även PIRLS-resultatet från 2011 visade att de svenska eleverna i årskurs fyras läsförmåga har sjunkit och eleverna har svårare att förstå och tolka texter de läst jämfört med den tidigare PIRLS-rapporten från 2001 (Skolverket 2012a, s. 6). *Med fokus på läsande* är en rapport av Skolverket från 2012 som analyserar enigheten mellan kunskapskraven i svenska och PIRLS 2011. Där framhålls att fokus i PIRLS ligger på processerna i meningsskapandet av det som står i en text (Skolverket 2012b, s. 14). I PIRLS visar eleven grundläggande läsförståelse genom att kommentera och återberätta det som eleven uppfattade som viktigt innehåll samt för resonemang om tydliga budskap i den lästa texten i relation till sina egna erfarenheter. PIRLS-testerna sker i linje med kunskapskraven i svenska för årskurs tre där eleven ska kunna läsa elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt (Skolverket 2012b, s. 28). De svenska eleverna får arbeta med olika typer av lässtrategier i undervisningen i mindre utsträckning i jämförelse med många andra länder. I PIRLS-rapporten framgår att läsa mycket är nödvändigt men att det inte är tillräckligt för att utveckla elevernas läsförmåga. Därför måste elever få undervisning i hur de ska förstå och tolka texter de läser genom att lära sig hur de ska använda olika lässtrategier (Skolverket 2012a, s. 8f.).

De sjunkande resultaten är ett problem och med PISA- och PIRLS-rapporter finns en medvetenhet om att elever behöver mer tid i undervisningen för att förbättra sina förmågor att dra slutsatser, generalisera och förutse händelseförlopp i texter. Av den anledningen vill jag undersöka hur undervisningen ser ut i ett antal svenska klassrum, vad lärare gör för att förbättra elevernas förståelse av lästa texter samt på vilket sätt lärarna hjälper eleverna med verktyg och explicit undervisning för att hjälpa eleverna att stärka sin läsförståelse. Då läsförståelse är ett stort och komplext begrepp som innefattar olika delar har jag valt att avgränsa uppsatsen till den innehållsliga aspekten av läsförståelse och fokuserar på lärarnas arbete med inferenser. Inferenser innebär att läsaren läser mellan raderna och använder sig av information som inte står uttryckligen i texten för att förstå det som läses (se t.ex. Westlund 2009, s. 101). Tidigare forskning inom ämnet finns både från högstadiet samt gymnasiet. Denna studie bidrar således med perspektiv från lärare på lågstadiet med exempel på hur undervisningen bedrivs i de yngre årskurserna.

1.1 Bakgrund

I detta avsnitt kommer jag gå in på forskning och diskussioner för att förstå bakgrunden till det område som undersöks.

Då läsning är viktigare än aldrig förr, enligt professorerna Ivar Bråten och Helge Strømsø, och vi nu kan kalla vårt samhälle för ett kunskapssamhälle snarare än ett industrisamhälle behöver vi behärska en annan kompetens än vad som förut krävdes (2008, s. 145). Barbro Westlund, forskare i läs- och skrivutveckling, förklarar att det under 1800-talet räckte med att kunna läsa upp en självvald text för att betraktas som läskunnig. Mer än en gång hade personen dessutom fått hjälp att memorera texten utantill och förståelsen av texten var obetydlig (Westlund 2009, s. 70). Vidare nämner Westlund en artikel från 1970-talet som presenterar en studie vars resultat visar att amerikanska lärare snarare kontrollerade sina elevers läsförståelse än att undervisa dem i strategier för att utveckla läsförståelsen. När studien upprepades cirka 20 år senare visades samma resultat. De amerikanska lärarna antog att läsförståelse uppstod av sig själv när eleven kunde avkoda och läsa med flyt. Istället för att rikta in undervisningen på att lärare undervisade hur eleverna skulle göra för att förstå, kontrollerades läsförståelsen med olika test (Westlund 2009, s. 71). Westlund framhäver att det var först på 1990-talet som läsning började betraktas som en aktiv process istället för att vara passiv, i samband med att kritiskt tänkande och värdering började inbegripas i begreppet läsförståelse, och läsförståelse ansågs uppkomma genom ett ömsesidigt samband mellan läsare och text (2009, s. 72).

Såväl Monica Reichenberg (2005) som forskarna Jane Braunger och Jan Patricia Lewis (1997) argumenterar för att undervisningen i skolan måste innefatta explicita läsförståelsestrategier och att eleverna behöver modeller för sitt lärande. Reichenberg framhåller att läsning är en aktiv process, där läsaren är medskapare och skapar innebörder från texten utifrån sina tidigare erfarenheter, kunskaper och förväntningar och det är först när läsaren är medveten om hur hen kan göra inferenser, som förståelse på ett djupare plan kan uppnås (2005, s. 103f.). Enligt Braunger och Lewis kan eleverna utveckla och bygga på sin bakgrundkunskap i klassrummet genom diskussioner om den lästa texten (1997, s. 30).

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är att undersöka på vilket sätt ett antal lärare arbetar med att utveckla elevers förmåga att göra inferenser i skönlitterära texter i ämnet svenska, för att därmed öka elevernas läsförståelse.

Studien utgår från följande frågeställningar:

1. Hur kan undervisningsmoment för att främja elevernas förmåga att göra inferenser se ut (t.ex. texturval, gruppstorlek och metod) och hur motiverar lärarna sitt didaktiska arbete?
2. Vad ser lärarna för möjligheter respektive utmaningar i samband med inferensarbetet i undervisningen?

2. Teoriansknytning och begreppsförklaring

I det här avsnittet kommer jag att definiera begreppen läsförståelse och inferens utifrån Barbro Westlund, forskare i läs- och skrivutveckling, och professor Ivar Bråten. Det finns olika sätt att arbeta med texter för att få en fördjupad förståelse genom att göra inferenser till det som lästs. Jag kommer här beskriva arbetssättet *strukturerade textsamtal*, lärarhandledningen *En läsande klass* samt fem modeller som kan användas för att skapa aktiva läsare som interagerar med texten de läser. Dessa är intressanta att jämföra med lärarnas metoder i uppsatsens resultat- och analysdel.

2.1 Läsförståelse

Läsförståelse är en komplex process enligt Bråten och Westlund. Bråten beskriver läsförståelse som en förståelse av skriven text där läsaren utvinner och skapar mening när hen läser och samspekar med texten. Läsaren måste alltså aktivt interagera med texten och skapar mening genom att länka samman textens innehåll med reflektioner utifrån egna erfarenheter och tidigare kunskap om textens tema och omvärlden. Därmed konstrueras ny mening med gamla kunskaper som grund (Bråten 2008, s. 14f.). Westlund sammanfattar läsförståelse som en aktiv och målinriktad process där läsaren ska närma sig innehållet i texten genom att både iakttä

och känna sig bunden till innehållet men även gå utanför texten och tillföra något nytt (2009, s. 70).

Samtal mellan läsare om den lästa texten har effekt på läsförståelsen, menar Westlund. Dessa samtal berör innehållet i den lästa texten men Westlund påpekar att det även är viktigt att samtala om vilka olika strategier som har använts för att förstå texten. Genom att resonera om dessa samt sin egen förståelse tillsammans med andra påverkas förståelsen av texten i en positiv riktning (Westlund 2009, s. 72f.). Ett sätt för att förstå och interagera med texter är att göra *inferenser*.

2.2 Inferenser

Inferenser, att läsa mellan raderna, är en slutledningsförmåga där läsaren fångar upp den underliggande meningen i texten som inte uttrycks bokstavligen (Westlund 2009, s. 101, 105). Det finns två typer av inferenser: modellbaserade, där läsaren fyller tomrummet i texten med sin egen förkunskap om området och textbaserade, där läsaren måste kunna integrera information som finns på olika ställen i texten och sätta ihop den till en meningsfull enhet (Westlund 2009, s. 101f.). För att inferenser ska kunna göras måste läsaren aktivera relevant bakgrundskunskap och förhålla sig till textinformationen. I denna interaktion mellan läsare och text kan läsförståelse ske. Läsarens förmåga att göra inferenser påverkas av läserfarenhet, ålder och bakgrundskunskap vilket betyder att läsarens kulturella och sociala bakgrund samt lässituation påverkar hur inferenserna görs (Westlund 2009, s. 102). Westlund menar att inferenser även kan innefatta att skapa inre bilder. När läsaren läser en text skapas mentala bilder som påverkar förståelsen (2009, s. 104).

2.3 Strukturerade textsamtal

Strukturerade textsamtal sker i mindre grupp och avser att minska avståndet mellan läsaren och texten. I gruppen bär alla deltagare ansvar för tänkandet för att gemensamt bygga upp en förståelse. Enligt Reichenberg är syftet att få eleverna att bli aktiva medskapare av det de läser och det aktiva förhållningssättet till texter leder till att eleverna bygger upp en djupare förståelse (Reichenberg 2005, s. 4, 28). Reichenberg framhåller att det är läraren som är den som kan utveckla elevernas läsförståelse och ett bra sätt att göra detta är genom det strukturerade

textsamtalet. Den gemensamma läsningen och det tätt efterföljande textsamtalet är ett nödvändigt arbetssätt för elevernas väg mot självständig läsning (Reichenberg 2008, s. 83).

Det strukturerade textsamtalet gynnar elevernas förståelse om de som deltar i samtalet delar varandras tankar, löser problem, argumenterar, tolkar, utvecklar idéer, ställer frågor och associerar (Reichenberg 2008, s. 68). För att eleverna ska bli mer aktiva i sin läsning måste de träna på att svara på frågor som går på djupet och kräver eftertanke och reflektion samt stimulerar dem att tänka. Reichenberg menar att läraren har möjlighet att ställa frågor till eleverna i textsamtalen som tränar detta (2008, s. 74-76). Läraren har en central roll inom det strukturerade textsamtalet och en uppgift att ge eleverna de modeller de behöver för sitt lärande (Reichenberg 2005, s. 28f.). Läraren ska även hjälpa eleverna med relevant bakgrundkunskap om situationer och personer, hjälpa eleverna att reda ut oklarheter och eventuella missförstånd i texten samt att rikta elevernas uppmärksamhet mot relevanta delar i texten (Reichenberg 2008, s. 79f.). Reichenberg påpekar att välfungerande textsamtal kräver förberedelser, noggrann planering och tydlig struktur (2008, s. 70). En fördel med att ha textsamtalen i mindre grupper är att det skapar ett tryggare klassrumsklimat och fler elever vågar delta aktivt. Reichenberg menar även att svaga läsare upptäcks lättare i mindre grupper. För att alla eleverna ska kunna se varandra och ha ögonkontakt i samtalet är det nödvändigt att de sitter vända mot varandra och att läraren sitter tillsammans med eleverna i gruppen (Reichenberg 2008, s. 97f.).

2.4 Modeller för strategiträning

För att träna elevers förmåga att använda sig av lässtrategier för att interagera med texter finns flera framtagna modeller för hur lärare kan gå till väga när hen leder strukturerade textsamtal. Modellerna har tagits fram av olika forskare och de som främst används inom strukturerade textsamtal är Inferensträning, Instructional Conversations, Questioning the Author samt Reciprocal Teaching. De två sistnämnda modellerna är även tillsammans med Transactional Strategies Instruction de modeller som planeringarna i materialet *En läsande klass* utgår från (i uppsatsen hänvisas till titeln, ELK 2014, s. 11). I detta avsnitt kommer jag endast sammanfatta de modeller som studiens informanter använder sig av i undervisningen med inferenser, vilka är Inferensträning, Questioning the Author, Reciprocal Teaching samt Transactional Strategies Instruction. Grundtankarna i metoden *think aloud* samt lärarhandlingen *En läsande klass* beskrivs också i detta avsnitt.

2.4.1 Tre modeller för att ”tänka högt”

Inferensträning (IT), eller en modell för ”att läsa mellan raderna” har utformats av Lena Franzén (1997) och går ut på att läraren väljer en text som sedan läses högt tillsammans med eleverna. Läraren ställer därefter inferensfrågor, som ofta är formulerade som varför-frågor, högt till sig själv och besvarar dem och visar samtidigt hur hen kommer fram till svaret. Läraren kan då exempelvis hänvisa till ledtrådar i texten, berätta om sina bakgrundskunskaper samt vilka tankar texten sätter igång hos hen. På så sätt synliggör läraren sina tankar och fyller i information som inte står uttryckligen i texten. Eleverna uppmuntras att koppla sina svar till sina egna bakgrundskunskaper inom området som texten berör. Det är tänkt att läraren ska finnas i bakgrunden hela tiden och bara har ansvar för den inledande frågan till texten (Franzén 1997, s. 7-11, 18-21).

En snarlik modell är Transactional Strategies Instruction (TSI) som togs fram av Michael Pressley och Ruth Wharton-McDonald och kan översättas till *transaktionell strategiundervisning* (min översättning). Modellen är transaktionell eftersom den bygger på ett utbyte av strategier mellan lärare och elever och att ”tänka högt” för att synliggöra hur strategierna används betonas. TSI är en modell som är beroende av att läsaren interagerar med texten för att nå målet att utveckla aktiva, strategiska läsare, som går bortom information som uttrycks i texten. Dessa läsare processar vant texter på ett sätt som ökar sannolikheten att de kommer att kunna använda sig av lässtrategierna på egen hand. I TSI är eleverna i fokus och förståelsestrategierna lärs tillsammans med andra. Läraren finns hela tiden med och påminner eleverna om vad de redan vet och drar paralleller till elevernas befintliga kunskaper, bakgrundskunskaperna, samt uppmuntrar dem att använda dessa för att förstå texten bättre (Pressley, Beard El-Dinary, Gaskins, Schuder, Bergman, Almasi & Brown 1992, s. 523). TSI i undervisningen syftar till att främja associationer till elevernas bakgrundskunskap och förbättra elevernas motivation att använda lässtrategier och att läsa samt att uppmuntra eleverna till att användningen av strategier ger dem kontroll över sin förmåga att förstå texter de läser (Pressley m.fl. 1992, s. 541).

Beth Davey utvecklade 1983 en undervisningsmetod där läraren, likt modellerna ovan, först visar hur hen tänker för att förstå en text. Metoden kallas för *think aloud* eller tänka högt-metoden. Detta kallas också för *modellering*, eftersom läraren visar modeller för tänkande. Syftet med metoden är att synliggöra kognitiva tankeprocesser som annars inte syns explicit. Tanken

är att eleverna så småningom ska använda strategierna själva genom att iaktta hur den mer kunniga läraren tänker (Davey, 1983 s. 46f.). I *En läsande klass* förklaras att genom att läraren visar eleverna hur hen tänker vid strategianvändning blir det lättare för eleverna att veta hur de kan tänka när de ska läsa självständigt. Både begrepp som har att göra med strategianvändningen och med den lästa texten bör användas när läraren tänker högt (ELK 2014, s. 16).

2.4.2 Questioning the Author (QtA)

Modellen Questioning the Author, att *ifrågasätta författaren*, utvecklades av Isabel Beck och Margaret McKeown på 90-talet och är en metod som aktiverar och engagerar läsarna medan de interagerar med texten (Beck, McKeown, Sandora, Kucan & Worthy 1996, s. 387, 412). I Questioning the Author ligger fokus på läsarens interaktion med texten och att eleverna under läsandet funderar och reflekterar över vad textens författare försöker säga genom att ställa frågor om texten samt ifrågasätta den och författaren. Modellen syftar till att underlätta elevers förståelse av texters innehåll samt uppmuntrar till förklarande svar till textfrågorna (Beck m.fl. 1996, s. 387). Fördelarna med QtA i undervisningen är att eleverna bli mer aktiva när de interagerar med texten, modellen främjar även samarbete eleverna sinsemellan och ökar elevinitierade frågor både i antal och med avseende på komplexitet (Beck m.fl. 1996, s. 385).

2.4.3 Reciprocal Teaching (RT)

Reciprocal Teaching, *ömsesidig undervisning* (min översättning), är en textsamtalsmodell utformad från Annemarie Palincsar och Ann Browns studier i mitten på 80-talet (1984) där lärare och elever turas om att leda samtalet efter att läraren demonstrerat hur det ska göras (1984, s. 124). I modellen används fyra grundstrategier. Dessa är att sammanfatta, ställa frågor, reda ut samt förutsäga innehållet (Palincsar & Brown 1984, s. 120). I ett textsamtal enligt RT delas texten upp och eleverna läser texten och sedan förklarar läraren hur de ska använda sina förkunskaper, ställa frågor, sammanställa texten och dra slutsatser och slutligen diskuteras texten efter dessa (Palincsar & Brown 1984, s. 120f.).

2.4.4 En läsande klass (ELK)

En läsande klass är en studiehandledning i läsförståelse för elever i årskurs 1-6 och är skriven av fem yrkesverksamma lärare i låg- och mellanstadiet (ELK 2014). De lärarna menar att en

positiv effekt är att eleverna blir mer motiverade att läsa då de får verktyg i att förstå och samtala om texter (ELK 2014, s. 9). Läsförståelsestrategierna i handledningen är baserade på aktuell forskning av bland annat Monica Reichenberg och Barbro Westlund och syftar till att hjälpa eleverna att bli goda läsare. I handledningen fokuseras de fyra grundstrategierna från RT, vilka är att förutspå och ställa hypoteser, att ställa frågor, att reda ut oklarheter samt att sammanfatta. I lektionsplaneringarna har även en femte strategi tillkommit, att skapa inre bilder. Dessa strategier är inom *En läsande klass* personifierade med figurer som kallas ”läsfixare” och har fått namnen Spågumman (förutsäga innehållet), Detektiven (reda ut), Reportern (ställa frågor), Cowboyen (att sammanfatta) samt Konstnären (skapa inre bilder) (ELK 2014, s. 11, 13f.).

3. Tidigare forskning

I detta avsnitt redogör jag för tidigare forskning som är av betydelse för studien. Forskningen betonar inferenser som avgörande för att läsaren ska kunna utvinna en djupare förståelse av läsningen samt att läsarens egna erfarenheter spelar in när inferenser görs. Dessutom framhävs att lärarens undervisning av hur inferenser kan göras är av stor betydelse för att eleverna ska kunna använda sig av inferenser på egen hand. Forskningen nedan är relevant för min uppsats för att presentera och precisera varför inferenser har en sådan stor betydelse i undervisningen, då mitt syfte är att undersöka på vilket sätt fyra lärare arbetar med att utveckla elevernas förmåga att göra inferenser i ämnet svenska för att därmed öka elevernas läsförståelse.

3.1 Att aktivera relevanta bakgrundskunskaper

Braunger och Lewis har skrivit *Building a knowledge base in reading* (1997) där syftet är att ge lärare och andra berörda parter en forskningsbas för att kunna hjälpa barnen att möta dagens höga krav på läskunnighet (Braunger & Lewis 1997, s. 1). För att stötta elevernas läsutveckling är det viktigt att de ovan nämnda parterna utvecklar en ömsesidig förståelse för läsprocessen, vilket innefattar bland annat strategier för läsförståelse och utformning som främjar läsningen (Braunger & Lewis 1997, s. 1). Braunger och Lewis gör en grundlig sammanfattning av tidigare forskningsstudier gällande läsundervisning som främjar elevernas läskun-

nighet och lärande. De presenterar en slags modell för undervisningsmetoder med lässtrategier som utvecklar eleverna till att bli goda läsare och främjar deras läsning (Braunger & Lewis 1997, s 4). Resultatet visar att lärares kunskapsbas är viktigt för deras undervisning och att mer än enbart lektionsplanering behövs. Om lärarna ger eleverna explicit undervisning i läsförståelsestrategier och samtidigt aktiverar alla deras nivåer av relevant bakgrundskunskap kan en djupare förståelse uppnås (Braunger & Lewis 1997, s. 29). Eleverna behöver stöd i form av engagemang från lärarens sida samt få arbeta med meningsfulla texter (Braunger & Lewis 1997, s. 61f.). Elevernas bakgrundskunskap och tidigare kunskap måste bejakas för att de ska kunna knyta an till det lästa, bakgrundskunskapen kan utvecklas och byggas på i klassrummet genom att olika upplevelser delas i diskussioner om det som lästs. Eleverna kan sedan ta med sig förståelse och bakgrundskunskap från en text till nästa text (Braunger & Lewis 1997, s. 29).

3.2 Explicit inferensträning för lärande

Forskningsartikeln *Moving from explicit to implicit: a case study of improving inferential comprehension* (2012) av Yi-Fen Yeh, Erin McTigue och Malatesha Joshi, beskriver en undervisningsmetod för att utveckla inferensförståelse hos en elev i årskurs sex (Yeh, McTigue & Joshi 2012, s. 125). Studien innefattar tio veckors arbete med eleven som var skicklig på ordavkodning och förstod vad som stod i texten på en uttrycklig och bokstavlig nivå men inte kunde få en djupare förståelse för texten. Av den anledningen utformades en (framgångsrik) testundervisning, för att se om innehållet skulle hjälpa eleven att utveckla förmågan att göra inferenser (Yeh, McTigue & Joshi 2012, s. 132). Studien baseras på metoden *think-aloud* som är till för att främja metakognitivt tänkande under handledning och fokus ligger på förståelse av texten snarare än avkodning (Yeh, McTigue & Joshi 2012, s. 127). Av resultatet framgår att inferensträning kan tränas upp och bör göras explicit. Efter tio veckors arbete med olika övningar hade eleven ökat sitt inferenstänkande markant och uppgifterna blev allt mer utmanande. Elevens logiska resonemang, metakognitiva tänkande och förmåga att göra inferenser hade utvecklats betydligt (Yeh, McTigue & Joshi 2012, s. 138). Elevens lärare visade sig även ha stor betydelse för hur eleven agerade med och lärde sig något av texten, exempelvis genom att läraren själv tänkte högt och synliggjorde sitt tankemönster (Yeh, McTigue & Joshi 2012, s. 137).

3.3 Effekter av inferensträning

Betydningen av inferens för leseförståelse – effekter av inferensträning är en doktorsavhandling av Ida Buch-Iversen (2010). Avhandlingens syfte är att undersöka effekterna av att öva inferenser hos norska elever i årskurs sex. Buch-Iversen undersöker hur inferenser kan tränas i syfte att förbättra elevernas läsförmåga och sambandet mellan inferenser och läsförståelse (2010, s. 4, 105). Buch-Iversen gör en metaanalys av tidigare studier av inferensträningens konsekvenser samt genomför en konsekvensanalytisk inferensträning, det vill säga att hon förutspår effekten av ett visst handlande, hos 236 norska skolbarn. I inferensträningen används texter och frågor som kräver att eleverna gör inferenser samt grafiska modeller som illustrerar sammanhanget mellan informationen i texten och på så sätt hjälper eleverna att hitta relevant explicit information. Inferensträningen utförs av elevernas lärare och innefattar åtta undervisningsmoment som varar i cirka 30 minuter (Buch-Iversen 2010, s. 105, 126). I resultatet blir det uppenbart att effekterna av inferensträningen är stark både för elevernas förmåga att göra inferenser och för deras läsförståelse. Det märks även att inferenser inte är en produkt av läsförståelse men däremot att läsförståelsen gynnas betydligt av att träna och diskutera inferenser (Buch-Iversen 2010, s. 105). De klasserna som använder mest tid av lektionen åt att göra inferenserna explicita är de klasser som lyckas bäst med att göra inferenser (Buch-Iversen 2010, s. 184).

3.4 Fördelar med strukturerade textsamtal

I Reichenbergs avhandling *Gymnasieelever samtalar kring facktexter – en studie av textsamtal med goda och svaga läsare* är syftet att jämföra goda och svaga läsares läsning bland gymnasieelever, både svenska och med invandrabakgrund. Reichenberg undersöker elevernas förhållningssätt när de läser texter i samhällskunskap/omvårdnad samt hur lärarna går igenom texter i samhällskunskap/omvårdnad i klassrummet (Reichenberg 2005, s. 4f.). Metoden är kartläggning av elevernas läsfärdigheter och läsförståelse genom olika typer av strukturerade textsamtal, lärarens originalundervisning och sedan undervisning som utformats efter bland annat samtalsmodellerna QtA och Think aloud. Tolv elever från varje medverkande klass har valts ut och sedan delats upp i två grupper med fyra svaga respektive två goda läsare i varje grupp. Materialet samlas även in genom enkäter rörande elevernas läsning, intervjuer med lärare och elever samt utvärdering av textsamtalen (Reichenberg 2005, s. 35, 39).

Resultaten visar att lärarna ställer många faktafrågor till eleverna till följd av att de vill driva på samtalet och hinna med allt de planerat vilket leder till att det finns mindre tid till följdfrågor och samtal om ordbetydelser. Eleverna uppmuntras knappt att reflektera kring texten och lärarna har svårt att få en uppfattning om hur eleverna förstår texten (Reichenberg 2005, s. 69-71). När lärarna sedan håller lektioner med strukturerade textsamtal efter QtA och Think aloud håller lärarna en lägre profil och eleverna börjar ställa frågor till författaren om texten och svarar själva på dessa i diskussion med andra. Lärarens frågor och sätt att leda textsamtalen visar sig ha stor betydelse för att eleverna ska bli uppmuntrade att läsa mellan och bortom raderna och interagera med sina egna erfarenheter, därför måste läraren ställa frågor som sätter igång elevernas tankeprocesser och på så sätt bjuder in dem i samtalet. Genom att läraren ställer fler inferensfrågor blir eleverna mer aktiva till läsningen och har lättare att göra inferenser (Reichenberg 2005, s. 72, 103f.). En stor fördel med strukturerade textsamtal som Reichenberg framhåller är att textsamtal i grupp kan göra passiva läsare aktiva. Det är en samtalsform där de flesta elever kan yttra sig och där man tillsammans diskuterar författarens budskap, där olika tolkningar kommer fram samt där texten ifrågasätts (2005, s. 21f., 137).

4. Material och metod

I detta avsnitt beskrivs och diskuteras studiens metodval där jag redogör för hur jag har gått till väga. Jag kommer att redovisa hur mitt empiriska material har samlats in, hur urvalet av informanter är gjort samt hur bearbetningen och avgränsningarna i analysen är utformade. Avsnittet innehåller även en beskrivning av de etiska forskningsprinciperna jag har utgått från.

4.1 Metod för insamling av empiriskt material

Studien är baserad på två olika kvalitativa metoder. Vid användning av kvalitativa metoder är intresset att få en djupare förståelse av området som studeras (Bjørndal 2010, s. 23). Kvalitativa metoder är ett begrepp som innefattar observationer, intervjuer eller textanalyser (Ahrne & Svensson 2011, s. 11). Jag har samlat in mitt empiriska material med hjälp av observationer av fyra olika lärare och med intervjuer av dessa som ett komplement till observationerna. Professor Monica Dalen påpekar att kvalitativa metoder är bra att använda sig av när syftet är att

få förståelse för informanternas egna erfarenheter, tankar och känslor eftersom de ger en möjlighet att förstå personer samt situationer i personernas närhet (Dalen 2007, s. 9, 11). Då studiens syfte är att undersöka på vilket sätt lärare arbetar med elevernas förmåga att göra inferenser lämpar sig observationer bäst för att få en inblick i detta. Intervjuer som komplement kan sedan ge mig en inblick i lärarnas tankar angående undervisningen, då intervjuer passar bra för att nå informanternas egna tankar och erfarenheter. När flera metoder används för att få en slags kontroll av kvalitativa data kallar forskaren Cato R. P. Bjørndal det för *metodtriangulering*. Metodtriangulering ger bedömningarna av materialet högre kvalitet och tydligare resultat än om endast en metod hade använts (2010, s. 94). För metoddiskussion se avsnitt 4.4 nedan.

4.2 Urval och presentation av skolor och informanter

4.2.1 Urval

I min studie observerade och intervjuade jag fyra lärare på tre skolor. Dalen påpekar att informanturvalet inte får vara för stort eftersom intervjuprocessen och bearbetningen av detta tar tid. Det insamlade materialet måste däremot ha en sådan kvalitet att tolkning och analys är genomförbart (Dalen 2007, s. 54). Eftersom mitt huvudsakliga mål med studien inte är att jämföra skolor eller kommuner är inte området skolorna ligger i av större vikt. Skolorna jag valde att kontakta låg alla i samma kommun eller i grannkommunerna till där jag bor. Skolorna kontaktades via mail och på så sätt fick jag tag på tre av mina informanter. Vid min första observation frågade jag även andra lärare på skolan om de skulle vilja delta i min studie och fick på så vis tag på en fjärde informant. Enligt forskarna Ulla Eriksson-Zetterquist och Göran Ahrne kallas detta för snöbollsmetoden. Med snöbollsmetoden menas att forskaren får tag på fler informanter genom att fråga sig fram via andra informanter (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2011, s. 43).

4.2.2 Presentation

Samtliga informanter har blivit tilldelade fiktiva namn. Informanterna Alicia och Casper arbetar på en kommunal skola som ligger norr om Stockholm och har arbetat som lärare i sju respektive tolv år. Skolan har tvåparallelliga klasser med ungefär 600 elever i årskurserna F-9. Bella har arbetat som lärare i femton år och skolan hon arbetar på är en friskola belägen i en

kommun norr om Stockholm. Skolan har 25-30 elever i varje årskurs i årskurserna 2-5 med strax över 100 elever totalt. Disa har arbetat som lärare i två år, på en kommunal skola som ligger belägen i en kommun söder om Stockholm med årskurserna F-9. Skolan har tre klasser i varje årskurs med totalt cirka 950 elever. Samtliga informanter är lärare i årkurs tre och har mellan 25 och 27 elever i sina klasser.

4.3 Forskningsetiska aspekter

Genomgående i studien är Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Informationskravet tillämpades när jag i mailkontakt samt före observationer och intervjuer informerade informanterna om studiens syfte och huvudfrågor samt att de kan välja att avbryta deltagandet när de vill och utan anledning (Vetenskapsrådet 2015, s. 7). Samtyckeskravet innebar att jag fick informanternas samtycke till att delta. Efter varje intervju sammanfattade jag vad som sagts för informanten och frågade om något skulle ändras eller tas bort. När jag hade renskrivit observationsanteckningarna och transkriberat intervjuinspelningarna skickade jag det som rörde varje informant till denne. Samtliga informanter godkände att jag använde deras svar i min studie (Vetenskapsrådet 2015, s. 9f.). Konfidentialitetskravet och nyttjandekravet tillämpades genom att informanterna fick information om att deltagandet sker anonymt och att ingen kommer kunna identifiera dem, eleverna eller skolan. Jag förklarade att det enbart är jag som kommer att läsa observationsanteckningarna och lyssna på intervjuinspelningarna samt att materialet endast kommer att användas i denna studie (Vetenskapsrådet 2015, s. 12, 14).

4.4 Metoddiskussion och genomförande

4.4.1 Observation

Observation innebär, enligt professor Philip Lalander, att det område som är intressant för studien studeras och det som är av värde skrivs ner (2011, s. 98f.). Bjørndal menar att det är viktigt att tänka på att det som observeras i en särskild situation inte kan generaliseras till alla liknande situationer (2010, s. 49). Lalander påpekar att det är mycket viktigt att föra observationsanteckningar om vad som sker och det som upplevs under observationerna. Eftersom observationerna speglar en faktisk situation är det viktigt att forskaren håller sig nära det som faktiskt sker med konkreta exempel och inte blandar in värderande ord (Lalander 2011, s. 100). Enligt Bjørndal ska man innan observationerna ha bestämt sig för när man vill skiva ner

det som observeras. Jag valde att anteckna under men även precis efter observationsmomenten, vilket Bjørndal påpekar är en fördel i många fall (2010, s. 45f.). Anteckningarna jag skrev under observationerna fungerade som reflektionsunderlag direkt efter genomförd observation. Enligt Bjørndal bör observationerna även följa ett slags schema för att rama in *vad* som ska studeras för att observationerna ska bli så noggranna som möjligt (2010, s. 48). Det innebär att jag som observatör riktar in mig på ett begränsat område som är av särskilt intresse för min studies syfte, i en så kallad strukturerad observation (Bjørndal 2010, s. 48). I förväg hade jag formulerat tre observationspunkter för att inte göra mitt material för brett och under observationerna antecknade jag det jag observerade under varje punkt. Dessa punkter är:

- hur undervisningen utformas för att främja elevernas förmåga att göra inferenser
- på vilket sätt läraren uppmuntrar eleverna att tänka
- vilka slags texter som används i arbetet med inferenser i undervisningen

Informanterna observerades under ett lektionspass á 30 minuter med 25-27 elever i varje klass. Forskaren Conny Svenning påpekar att deltagandet i observationerna kan vara mer eller mindre dolt i och med att observatören är mitt i skeendet som ska studeras. Före observationerna hade informanterna berättat för eleverna att jag skulle komma och väl där presenterade jag mig själv och förklarade kort att jag var där för att studera hur deras lärare arbetade (enligt Svenning 2003, s. 88, 140). I en öppen observation har forskaren informerat de som ska observeras om studien och dess syfte (Lalander 2011, s. 89). Lärarna hade i förväg fått reda på att jag ville observera dem för att få en bild av hur undervisning med inferenser kan se ut samt vilka texter de använder sig av. Negativa konsekvenser vid en öppen observation är den så kallade forskareffekten som innebär att informanternas beteende påverkas av att de vet om att de blir studerade. Lalander menar att det är viktigt att dämpa forskareffekten (2011, s. 90, 98). Under observationsmomenten placerade jag mig längst bak i klassrummet för att jag på så sätt skulle märkas så lite som möjligt men ändå kunna se vad som hände i undervisningen.

4.4.2 Intervju

Med intervjuer ges möjligheten att ta vara på detaljer och få förståelse för informantens perspektiv i form av tankar och upplevelser samt möjligheten att ta till vara på detaljer. Intervju som komplement kan vara bra för att kontrollera att allt har förståtts på rätt sätt och för att klara ut eventuella missförstånd (Bjørndal 2010, s. 90). Att intervjuer endast ger en begränsad

bild av en situation är en svaghet som är viktigt att ha i bakhuvudet (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2011, s. 56). Intervju som metod kräver mycket tid till förarbetet, genomförandet och bearbetningen. Något att tänka på är även att jag som intervjuar kan riskera att påverka informanten med mina egna tankegångar. Denna effekt går att begränsa genom att jag är medveten om detta under intervjuprocessen (Bjørndal 2010, s. 91).

Intervjuerna gjordes med de informanter som observerades. Bjørndal påpekar att en intervjuguide hjälper till att hålla samtalet strukturerat och innehåller frågor eller teman som ska ställas under intervjun vilket leder till ett delvis strukturerat samtal med fokus på de frågor som är viktiga att få svar på (Bjørndal 2010, s. 92). Samtliga intervjuer följde samma intervjuguide med 11 frågor och en del av intervjuerna krävde även följdfrågor som jag kom på under intervjutillfället och inte hade skrivit ner i förväg. Enligt Dalen, som kallar detta för en semistrukturerad intervju, får en intervju av samtalskaraktär informanten att prata mer öppet och fritt utifrån sina egna tankar och erfarenheter (2007, s. 30f.). Alla informanter gav sitt medgivande till att spelas in under intervjuerna vilket underlättade min bearbetning och transkribering av materialet. Att kunna spela in och anteckna under intervjun är en fördel, framhåller Bjørndal, eftersom inspelning av intervjun ger fullständig och noggrann information. Detta förutsatt att inspelningen är av god kvalitet och utan störningar. Den som intervjuar bör dock försäkra sig om att informanten ger sitt medgivande till att bli inspelad och påminna om sin tystnadsplikt (Bjørndal 2010, s. 98). Före varje intervju förtydligade jag de etiska ställningstagandena och påminde om att informanterna, eleverna och skolan kommer att vara anonyma och att de närhelst de ville kunde välja att avbryta sitt deltagande i studien. När intervjun var klar sammanfattade jag kort vad som sagts och bad om att få återkomma vid ett senare tillfälle om jag skulle behöva ett förtydligande till något som sagts under intervjun. Samtliga informanter gav sitt medgivande.

Bjørndal framhåller att miljön intervjun hålls i är avgörande för vilken kvalitet informationen som informanten är villig att dela med sig av har. Intervjusituationen bör präglas av lugn och en bra kontakt mellan de inblandade samt att tidspress och störande moment utgör en dålig grund för ett bra samtal (Bjørndal 2010, s. 93f.). Bjørndal betonar att personen som håller i intervjun bör lyssna aktivt på informanten och även visa detta för att skapa ett bra samtalsklimat (2010 s. 94). Två av intervjuerna hölls i informanternas klassrum och de resterande två i

ett grupprum samt i en avskild del på ett café i samband med Skolforum på Älvsjö Stockholmsmässa. Samtliga intervjuer skedde ostört och varade i cirka femton minuter per informant.

4.5 Bearbetning av empiriskt material och analysens avgränsningar

Studiens empiriska material består av observationsanteckningar samt ljudinspelningar och anteckningar från intervjuer. Genom att transkribera det empiriska materialet kan det som skedde under observationerna och det som sagts i intervjuerna börja tolkas i ett första skede (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2011, s. 54). Eriksson-Zetterquist och Ahrne kallar det för att lära känna sitt material (2011, s. 54). Bjørndal menar att det är en fördel att skriva ut sina intryck av observationen och intervjun på en gång efter att den är avslutad för att då kunna fylla i reflektioner och anteckningar och klara ut eventuella oklarheter i de anteckningar som gjordes under intervjun (Bjørndal 2010, s. 99). Vid sammanställning av observationerna markerade jag likheter och skillnader i undervisningsmomenten för att jag på så sätt skulle kunna kategorisera och tematisera materialet. Transkriberingen av intervjuerna skedde på liknade sätt då svaren skrevs ner för att jag skulle kunna urskilja teman. En jämförelse av observationer och intervjuer gjordes för att kunna hitta tydliga teman i informanternas undervisning. Dalen menar att forskaren genom att gå igenom sitt material kan hitta teman som kan kategorisera det empiriska materialet på ett nytt sätt. Kategoriseringarna ska hjälpa mig som forskare att förstå innehållet på en tolkande och teoretisk nivå och därmed hitta var tyngdpunkten i analysen bör läggas (Dalen 2007, s. 74, 85). Det är önskvärt att hitta konkreta teman, gärna med olika infallsvinklar, för att få fram ett analyserbart material (Rennstam & Wästerfors 2011, s. 196). De infallsvinklar och rubriker som utgör resultat- och analysdelen nedan valdes eftersom de var tydliga under observationsmomenten samt togs upp under intervjutillfällena. De teman som fokuseras framkommer även tydligt i forskning av området. Enligt Bjørndal kan "allt" inte analyseras i en situation, en analys innebär att någonting fokuseras medan något annat förbises (Bjørndal 2010, s. 118).

5. Resultat och analys

I detta avsnitt kommer studiens resultat utifrån observationsmomenten och intervjuerna med informanterna presenteras. Resultatet analyseras utifrån teorier och tidigare forskning som beskrevs under avsnitt 2 och 3 ovan. Analysen av observationerna och intervjuerna av informanterna visar att samtliga informanter vill nå samma mål och utformar sina undervisningsmoment för att främja elevernas förmåga att göra inferenser på likartade sätt. När det gäller informanternas didaktiska tankar angående undervisningens utformning är de alla inne på samma spår och samtliga nämner lärarhandledningen *En läsande klass* med tillhörande ”läsfixare” under intervjuerna.

5.1 Lärarnas uppfattning om inferenser

För samtliga informanter innebär inferenser att eleverna kan dra slutsatser om det som inte finns i texten och att inferenser behövs för att texter ska kunna förstås fullt ut. För Bella är inferenser även ett tecken på att eleverna är på en god nivå att förstå det som läses i och med att eleverna då kan tolka meningar och texter och förstå dem med en djupare innebörd. Casper beskriver att texter består av tomrum som är upp till läsaren att fylla, dessa tomrum menar han är inferenser. Läsaren fyller tomrummen med information från sina egna erfarenheter och tidigare kunskaper och när dessa fylls bygger hen sin egen föreställning av vad texten berättar. Caspers uttalande kan ses i ljuset av vad Reichenberg framhåller om läsarens förmåga att göra inferenser. Reichenberg menar att hur duktig en läsare är på att göra inferenser beror på hans bakgrundkunskaper och en medvetenhet om att man ska inferera samt att eleverna behöver få vägledning i hur de kan använda inferenser när de läser (Reichenberg 2005, s. 12).

Alicia framhäver att om eleverna är medvetna om vad inferenser är kan de förhålla sig anorlunda till texten och förklarar att de då är medvetna om att de kan hitta svar mellan raderna i texten och anpassar då sin läsning efter det. I Buch-Iversens inferensträning betonas elevernas medvetenhet om att de själva måste bidra med egen kunskap och göra inferenser med hjälp av och utanför den information som finns i texten (Buch-Iversen 2010, s. 105). Liksom Alicia menar Disa att det är viktigt att eleverna vet vad inferenser är för att de ska vara medvetna om vad det är de läser så att texterna kan bli meningsfulla för dem. I likhet med Alicia och Disa framhåller Casper att det hjälper eleverna att synliggöra verktyg de kan använda i sin läsning för att komma djupare i texten. Detta görs genom att medvetandegöra inferenser och

använda begreppet tillsammans med eleverna. Casper påpekar att lärare gör eleverna en tjänst genom att sätta ord på strategierna som används. Hans tankebanor faller i samma spår som Braunger och Lewis som hävdar att för att eleverna ska kunna göra effektiva kopplingar och tolkningar medan de läser måste de lära sig lämpliga strategier att använda sig av när de fastnat i sin läsning (1997, s. 45). Braunger och Lewis menar även att lässtrategier bäst lärs inom ramen för verklig läsning men att det ändå är av stor betydelse att eleverna får explicit undervisning i läsförståelsestrategier, för att läsaren ska kunna skapa mening av texten, och många tillfällen måste ges för att läsaren ska kunna använda och öva strategierna (1997, s. 28, 45, 61). Casper och Alicia sätter ord på det de gör tillsammans med eleverna och använder ofta begreppet inferenser när de arbetar med det, därmed namnger de lässtrategin samt gör eleverna medvetna om hur just lässtrategin inferenser kan användas. Till skillnad mot övriga informanter funderar Disa ett steg längre och påpekar att vi människor även använder inferenser när vi pratar, vilket underlättar för oss att förstå vad andra menar. På så sätt menar Disa att det också är nyttigt med inferenser.

Resultatet i Yeh, McTigue och Joshis studie, där de utformat ett inferensträningsprogram i undervisningen, visar att förmågan att göra inferenser kan tränas upp och bör göras explicit (Yeh, McTigue & Joshi 2012, 138). De menar att förmågan att göra inferenser är en unik kompetens som inte kan utvecklas från födseln på samma sätt som ordförråd och ordavkodning. Förmågan att göra inferenser kan däremot tränas upp med hjälp av explicit undervisning och när eleverna besitter förmågan att göra inferenser underlättas deras förståelse av texter (Yeh, McTigue & Joshi 2012, s. 127). Samtliga informanter utformar undervisningen så att eleverna får explicit undervisning i att göra inferenser. Alicia och Casper gör det genom att uttryckligen använda begreppet *inferenser* och tydligt visa eleverna hur de kan tänka när de gör inferenser. I observation av Caspers lektion berättade han tydligt för eleverna att de arbetar med lässtrategin som kallas för inferenser och innebär att de måste läsa mellan raderna för att förstå hela texten. Han påminner även eleverna under lektionens gång att det de gör kallas för att göra inferenser. Alicia nämner i början av sin lektion att de ska arbeta med inferenser samt berättar vad det innebär. I Buch-Iversens studie betonas att medvetandegöra inferenser för eleverna för att de ska förstå nyttan med det och kunna använda lässtrategin i sin egen läsning (2010, s. 105), vilket framför allt Casper och Alicia gör under det undervisningsmoment de observeras.

Till skillnad från Alicia och Casper som tydligt använder sig av begreppet inferenser använder Bella aldrig begreppet inferens och i intervjun medger hon även att hon inte gör det men att hon funderar på att börja säga till eleverna att det de gör kallas för inferenser. Observationen av Bellas lektion visade dock att hon, även fast hon aldrig nämner ordet inferenser, konstant påminner eleverna om att de läser mellan raderna och hon påminner dem ständigt om att de måste vara detektiver för att förstå hela texten. Bellas elever får undervisning av inferenser då Bella under hela undervisningsmomentet frågar eleverna inferensfrågor. Enligt Franzén är inferensfrågor oftast utformade som varför-frågor till texten och där läsaren får söka efter svaret utanför textens ramar (1997, s. 9). Bella ber även eleverna att tänka efter hur situationen i texten ser ut utifrån dem själva och därmed aktiverar hon elevernas bakgrundskunskaper. Eftersom Bellas elever aldrig får höra ordet inferenser är det oklart om de får explicit undervisning i den lässtrategin. Eleverna får däremot höra att de läser mellan raderna och att informationen inte finns i texten, vilket kan tolkas som explicit undervisning i ”mellan raderna”.

Disa nämner under tiden jag observerade henne aldrig att de arbetar med inferenser eller läser mellan raderna, hon inleder däremot lektionen med att säga att de ska arbeta med läsförståelse och påminner eleverna genom hela lektionen om att svaret inte står i texten men att texten ger ledtrådar till svaren de söker. Hon frågar även eleverna hur de själva skulle känna om de befann sig i samma situation och hjälper på så sätt eleverna att leta information i sin egen bakgrundskunskap.

5.2 Texturval

Detta avsnitt berör studiens informanternas val av texter samt de material som används i undervisningen. Observationerna visar att informanterna väljer texter som är elevnära som eleverna ska tycka är roliga att läsa, detta förtydligas även under intervjuerna. Samtliga informanter nämner materialet *En läsande klass* (ELK 2014) men arbetar med det i olika stor utsträckning i undervisningen.

Under observation av inferensundervisningen använder sig Alicia av klassens högläsningbok *Oskar i Paradiset* av Margareta Lindberg (1999). När jag är där har hon scannat in utvalda stycken ur boken i datorn som hon visar på projektorn så att alla elever kan se. Utdragen ur boken hade eleverna hört tidigare och hade valts just för att det fanns mycket att göra inferenser till. Alicia förklarar att det även fanns mycket att diskutera om varför eleverna svarade just

på det sättet de gjorde. Alicia väljer ofta att använda skönlitterära texter när hon arbetar med att träna elevernas lässtrategier. Hon förklarar det med att hon vill ha elevnära texter som de kan känna igen sig i och relatera till. Alicia säger att hon vill att eleverna ska tycka att texterna är roliga så att de kan fokusera på nästa del, exempelvis att göra inferenser. Hon medger att hon är dålig på att använda andra texter än skönlitterära i arbetet med inferenser men påpekar att hon försöker bli bättre på det för elevernas skull, för att de ska kunna ta med sig kunskapen att göra inferenser till andra ämnen också.

Tre av studiens informanter använde sig av texter ur kopieringsunderlag. *Mellan raderna* är en serie med kopieringsunderlag som tränar läsförståelse på djupet och finns för alla årskurser. Den blå boken i serien heter *Vad står det mellan raderna?* och lämpar sig för elever i årskurs 3-6 och används i studien av två informanter. Materialet består av texter indelade i olika teman som är bekanta för eleverna, varje text har tillhörande läsförståelsefrågor med tre olika frågetyper (Karlsson & Ståhl 2015). Casper är en av dem som använt boken i undervisningen och han har kopierat upp flera texter från den under temat relationer och känslor som han delar ut till alla elever. Under intervjun förklarar han att han gillar att variera mellan de färdiga inferensträningstexterna och exempelvis klassens högläsningsbok. Det som avgör vilket slags text det blir är tiden. Om Casper använder sig av högläsningsboken menar han att det krävs en del förarbete med relevanta frågor, därför kan det vara behändigt att använda sig av färdiga texter med redan formulerade frågor. Casper tror att det inte är någon skillnad på vilket han använder men menar att det kan vara nyttigt att använda sig av högläsningsboken och SO-boken för att eleverna ska se att det går att göra inferenser i alla slags texter och få öva på det. Det kan ses som ett exempel på vad Braunger och Lewis betecknar som verkligt engagemang med meningsfulla texter. De menar att utan detta kommer eleverna inte att bli läsare (1997, s. 62). Jag uppfattar att samtliga informanter aktivt och engagerande arbetar med olika texter och väljer texter just i syfte att utveckla elevernas läsförmåga och medvetenhet om att inferenser går att göra i alla slags texter.

Liksom Casper använder sig Bella under observationsmomentet av texter från *Vad står det mellan raderna?* och i intervjun berättar hon att hon även kan använda sig av SO- eller NO-böckerna i inferensträningen för att det ofta finns mycket att diskutera i dem. Vidare förklarar Bella att hon kan läsa en skönlitterär text för eleverna och stanna upp mitt i för att ställa en inferensfråga. En inferensfråga enligt Franzén är en fråga som oftast lyder "Varför..?" och är till för att läsaren ska komma djupare i texten och tänka situationen utifrån egna erfarenheter

(1997, s. 9). Texterna väljer Bella efter vilket tema som är aktuellt i den övriga undervisningen just då men hon påpekar precis som Alicia att texterna helst ska vara elevnära.

I Disas klass består texten som behandlas under observationen av ett kopierat utdrag ur *Kotten vågar inte gå hem* av Marita Lindquist från *Läsförståelse A*. *Läsförståelse A* är ett annat material som tränar eleverna att bli aktiva läsare. Det består av olika texttyper, exempelvis berättelser, reportage, dikter och instruktioner, med tillhörande frågor där svaren hittas i olika nivåer. För att hitta svaren på frågorna måste eleverna söka i texten samt motivera utifrån den, ibland i kombination med egna erfarenheter. Frågenivåerna är *vad står det i texten* (där svaret tydligt står i texten), *vad säger texten* (där svaret står mellan raderna) samt *fundera över texten* (där eleverna får reflektera och vara kritiska till texten). En del av texterna i boken har även uppgifter att arbeta med före läsningen för att hjälpa eleverna att lättare komma in i texten (Hydén, Schubert & Svidén 2013). Disa berättar att de ibland går igenom texterna tillsammans men att eleverna även kan arbeta självständigt i boken, som de i vanliga fall har så att det räcker till alla elever men för tillfället hade de inte tillräckligt med böcker. Under lektionen som observerades består ena sidan av det uppkopierade pappret av texten om Kotten. Den andra sidan har frågerutor rörande frågor med svar *i texten*, med svar som står *mellan raderna* samt med svar som kräver att eleverna *tänker vidare utanför texten*. Disa gillar texterna i materialet och förklarar att det är för att det finns olika typer av texter i dem så att eleverna kan göra inferenser i många olika sorters texter. Precis som Bella försöker även Disa hitta texter som hör ihop med resterande undervisnings aktuella tema.

Bella berättar om högläsningboken de läser i klassen för tillfället och beskriver den som väldigt rolig med mängder av diskussionsunderlag men anser att det inte alltid är en fördel att avbryta för att göra inferenser. Ibland är det skönt för eleverna att bara sitta och lyssna också. Frågorna som Bella ställer till eleverna och de som ställs av eleverna menar hon är för att de ska kunna skapa inre bilder och fundera djupare på vad det egentligen står och vad texten egentligen handlar om. Det uttalandet ser jag som exempel på det Buch-Iversen menar borde vara centralt i inferensundervisningen. Hon anser att göra eleverna medvetna om att de själva måste bidra med kunskap för att få en full förståelse av texten de läser borde vara i fokus (Buch-Iversen 2010, s. 188).

Alla informanter påpekar att de vill använda sig av texter som är elevnära och som eleverna kan relatera till. Deras resonemang relaterar jag till Reichenberg som understryker vikten av

att använda texter som tilltalar läsaren och att ett krav är att texterna ska beröra eleverna. Vidare anser Reichenberg att det är viktigt att läraren tänker på att välja texter utifrån elevgruppens förutsättningar som ligger på rätt nivå med både det språkliga och innehållsliga flödet, som kan ge lärare och elever sammanhang, fördjupning och repetition (2008, s. 54f.). Texterna ska beröra eleverna och de ska kunna känna igen sig i texterna eftersom det gör det lättare för dem att reflektera över textens innehåll samt ligga inom den proximala utvecklingszonen, vilket ger eleverna kognitiva utmaningar (Reichenberg 2008, s. 81). Jag tolkar att informanterna väljer sina material, kopieringsunderlagen *Vad står det mellan raderna?* och *Läsförståelse A*, för att det ger dem variation i texterna samtidigt som de är utformade för att träna elevernas läsförmåga med redan utformade inferensfrågor. Alicia, som använde sig av klassens högläsningbok, valde utdrag ur den för att eleverna redan är bekanta med texten och därför kan koncentrera sig på att göra inferenser i texten och får samtidigt en fördjupning och repetition av texten. När elever känner igen sig i texten, menar Reichenberg att det blir lättare för dem att reflektera över textens innehåll (2008, s. 82). I intervjun med Casper påpekar han samma sak och menar att det är därför det är viktigt att läraren funderar över texturvalet innan texterna delas ut till eleverna för bearbetning. Samtliga informanter väljer helst elevnära texter som eleverna känner igen sig i vilket jag utifrån Reichenberg tolkar som att eleverna då kan koncentrera sig på bearbetningen och reflektionen av vad texten handlar om istället för att fastna vid innehållet.

5.3 Undervisningens utformning

I det här avsnittet redovisar och analyserar jag informanternas undervisning utifrån de teman som var markanta vid observationerna och transkriberingen av intervjumaterialet. Samtliga informanter arbetar med inferenser i halvklass och förklarar arbetsgången för eleverna i början av lektionen. Detta samt i stora drag hur informanterna går tillväga går jag in på under det första avsnittet medan lärarnas arbetssätt som gör sig synliga under observationerna och deras tankar om detta behandlas i ett senare avsnitt. Informanterna har även gemensamt att de konstant under undervisningens gång drar paralleller till elevernas kunskaper som ligger utanför texten, till deras bakgrundkunskap. Enligt Reichenberg hjälper kopplingar till elevernas bakgrundkunskap dem att bli aktiva läsare vilket leder till att de får bättre förståelse för texten (Reichenberg 2008, s. 79). Studiens informanter använder bland annat metoden *think aloud* (se avsnitt 2.4.1 samt 5.3.2) vilket innebär att de tänker högt och visar på så sätt sina tanke-

strategier för eleverna. Informanterna använder metoden av samma anledning – för att eleverna ska få en idé om hur de ska tänka när de själva gör inferenser. ”Läsfixarna” från *En läsande klass* är återkommande under både observation av informanterna och i intervjuerna men används i olika stor utstäckning och på olika sätt. Sist i avsnittet redovisas hur informanterna gör skolans kunskapskrav synliga för eleverna.

5.3.1 Lektionsuppstart, tillvägagångssätt och gruppstorlek

Samtliga informanter arbetar med eleverna i halvklass under tiden jag är där. I Alicias och Disas klassrum sitter eleverna i bänkar medan Bellas och Caspers elever sitter i ring på en matta på golvet. Casper berättar att han föredrar att undervisa lässtrategier i halvklass eftersom han upplever att det är lättare att få med alla elever på en gång och att han lättare kan se om alla elever hänger med. Caspers uttalande kan relateras till Reichenbergs argument om att en fördel med diskussioner i mindre grupper är att det skapar ett tryggt klassrumsklimat där fler elever vågar delta aktivt och där svaga läsare lättare upptäcks då läraren kan koncentrera sig på eleverna individuellt (Reichenberg 2008, s. 97). Vidare förklarar Casper att han oftast sitter på mattan vilket gör undervisningen mer intim och eleverna kan samtala i en mer naturlig form än om de sitter vid bänkarna och långt ifrån varandra. Detta resonemang kan ses som ett exempel på det Reichenberg menar är nödvändigt för att alla elever ska kunna se varandra och ha ögonkontakt i samtalet (2008, s. 98). Braunger och Lewis beskriver olika undervisningsformer och diskuterar för att läraren ska arbeta i en mindre barngrupp. Den mindre barngruppen ger en miljö där läraren kan fokusera på strategier för enskilda barns behov och de eleverna kan då utvecklas till självständiga läsare (Braunger & Lewis 1997, s. 50). Då informanterna bedriver inferensträningsundervisningen i halvklass kan det underlätta för dem att fokusera på elevernas individuella behov och de kan arbeta mer med inferenser med de som behöver medan en annan grupp elever kan arbeta självständigt.

Alicia förklarar för eleverna att de kommer att känna igen texten de ska läsa och visar därefter upp den på projektorn medan hon läser högt, därefter ber hon eleverna läsa stycket själva och ställer slutligen inferensfrågor till texten. Början av Alicias lektion kan ses i ljust av Franzéns Inferensträningsmodell där läraren väljer ut en text som ska läsas tillsammans med eleverna och där läraren inleder med varför-frågor till texten (Franzén 1997, s. 7). När en av Alicias elever svarar på en inferensfråga blir hen ombedd att berätta hur hen tänkt och eleven synliggör därmed sina tankar för de andra, detta tolkar jag som en del av bland annat *think aloud*-

metoden där de kognitiva tankeprocesserna som i vanliga fall inte syns explicit nu synliggörs (Davey, 1983 s. 46). Exemplet från Alicias lektion kan även ses som en del av Transactional Strategies Instruction som är beroende av ett utbyte av strategier och där ”tänka högt” för att synliggöra hur strategierna används betonas (Pressley m.fl.1992, s. 523). När en elev har synliggjort sina tankar frågar Alicia om de andra eleverna hade samma svar och tankegång. Eleverna hade mestadels samma eller snarlika svar på Alicias frågor om texten men vägen dit, deras tankegångar, skiljde sig.

När Bella startar upp sin lektion börjar hon med att visa upp boken som hon lånat från en annan klass och som ska användas i dagens undervisning med inferenser. Hon berättar för eleverna att den heter *Vad står det mellan raderna?* och förklarar att de nu får vara detektiver, för allt de vill ha reda på står inte uttryckligen i texten. För att komma fram till svaret måste de använda kunskap de redan har genom att ställa frågor och dra slutsatser till texten. När Bella har läst den första texten en gång visar hon upp ”läsfixaren” ”Konstnären” och frågar vad den är till för. När eleverna har berättat att de använder ”Konstnären” för att måla upp bilder i huvudet ber Bella de elever som vill blunda medan hon läser texten igen, därefter frågar hon om de upplevde texten annorlunda och hur de såg det som lästes. Eleverna förklarade då situationen i texten utifrån sig själva men med texten som ram, hur de själva skulle upplevt situationen om det var de själva det handlade om. Utöver ”Konstnären” använder sig Bella av utskrivna bilder på ”Detektiven” och ”Frågeapan” (”Reportern”) medan hon undrar och ställer frågor till texten. Bellas metod kan tolkas utifrån Palincsar och Browns modell Reciprocal Teaching där texten läses och läraren förklarar hur de ska använda sina förkunskaper, ställa frågor, sammanställa texten och dra slutsatser samt diskutera texten efter dessa kriterier (Palincsar & Brown 1984, s. 121).

Till skillnad från Alicia och Bella har eleverna på Caspers lektion fått en kopia av texten som han ber en elev i taget läsa några meningar från, därefter stoppar han och frågar sig själv vad som menas med det som stod och undrar hur han kan veta det när det inte finns ett svar i texten. Första gången besvarar Casper alla sina frågor själv. Detta kan sättas i relation till Inferensträningssmodellen utifrån Franzén där läraren ställer frågor högt till sig själv och besvarar dem för att visa hur hen kommer fram till svaret. Medan läraren gör det hänvisar hen till ledtrådar i texten och sina bakgrundskunskaper (Franzén 1997, s. 10f.). Inom strukturerade textsamtal har läraren en viktig roll för att ge eleverna konkreta modeller för strategiinlärning

(Reichenberg 2005, s. 29), vilket Casper visar i exemplet ovan. Fortsättningsvis räcker eleverna ivrigt upp händerna och säger att de vet svaret på frågorna. Därefter ber Casper en elev i taget förklara, om någon av eleverna i ringen tänkte på samma sätt säger de det och ”hoppas över” om de inte vill tillägga något till vad föregående elev redan sagt. I Disas klass förklarar Disa att de ska arbeta med läsförståelse och att eleverna ska läsa en text som de sedan ska prata om tillsammans. Därefter får hennes elever, liksom Caspers, ett kopierat papper med texten. Till skillnad mot Caspers lektion står texten på ena sidan och färdiga frågor på den andra. De elever som läser klart texten och sitter och väntar på att de andra ska bli klara ombeds att läsa texten igen. Därefter ställer Disa frågor om texten som börjar med frågor som har svar *i texten* men utökas till att eleverna måste hitta svaret *mellan raderna* och slutligen *hos sig själva*, i sina egna erfarenheter. Detta kan ses som ett exempel på Questioning the Author som aktiverar och engagerar läsarna som interagerar med texten genom att fundera och reflektera över författarens budskap genom frågor till texten (Beck m.fl. 1996, s. 387). Modellen uppmuntrar förklarande svar på textfrågorna vilket även Disa gör i sin undervisning med inferenser.

5.3.2 Lärarens tankestrategi – *think aloud*

Jag har redan nämnt att Casper använder sig av en metod där han frågar sig själv vad texten innebär och hur han kan veta det när den informationen inte finns uttryckligen i texten. På så sätt menar Casper att eleverna får exempel på tankeprocessen till svaret och att det är därför han tänker högt och synliggör sina tankestrategier. Detta kan tolkas utifrån Daveys metod *think aloud* och tanken är att eleverna ska kunna använda strategierna, i detta fall att göra inferenser, på egen hand genom att iaktta hur läraren tänker (Davey 1983, s. 47). Det kan även ses i ljuset av *En läsande klass* där författarna menar att eleverna får lättare att tänka i sin självständiga läsning när läraren visar sina tankeprocesser vid strategianvändning. Exempel på att lärarnas synliggjorda tankestrategier förbättrar elevernas förmåga att använda dem kan ses i den testundervisning som utformades av Yeh, McTigue och Joshi (2012), där fokus låg på att utveckla en elevs inferensförståelse. Testundervisningen baseras på *think aloud* och metoden visar sig främja metakognitivt tänkande under handledning och fokus ligger på djupare förståelse av texten. I och med att elevens lärare guidade honom att regelbundet sammanfatta det som lästs under hela perioden blev eleven mer aktiv och interagerade ständigt med texten. Läraren visade sina lässtrategier genom att själv tänka högt när eleven behövde en koppling mellan komplexa idéer, vilket utvecklade elevens förmåga att använda rätt typ av strategi utan

problem när han behövde (Yeh, McTigue & Joshi 2012 s. 127, 137). Detta demonstrerade Casper när han högt undrade hur han kunde veta svaret på frågan när han inte fick informationen serverad. Därefter visade han vägen till svaret, trots att flertalet elever räckte upp handen och kunde svara på hans fråga.

Vid intervjutillfället förklarar Casper att det inte alltid är alla som hänger med på hur man kan tänka när man gör inferenser och det är därför han tänker högt. Han menar även att det är bra för de elever som redan kan också för att de kan behöva en uppfräschning de med. Här tolkar jag Caspers resonemang utifrån Franzén där läraren egentligen enbart har ansvar för den inledande frågeställningen med synliggjorda tankestrategier i svaret, för att sätta igång tankarna hos eleverna (Franzén s. 18). Även Alicia tänkte högt vid en del tillfällen under tiden jag observerade henne. I intervjun efteråt förklarar hon att eleverna då lär sig hur de kan tänka när de ska göra inferenser eller utvecklar egna tankesätt utifrån hennes på det sättet. Alicia tycker idén med att hon tänker högt är en hjälp för eleverna för att de ska kunna ta sig vidare men hon är tydlig med att hon inte ger svaret rakt ut till dem och hon tycker det är viktigt att inte göra det. När hon tänker högt är det mer som ett exempel för eleverna och efter kan de bolla sina tankar med varandra innan de svarar. Alicias resonemang ser jag som ett exempel på både Transactional Strategies Instruction och Reciprocal Teaching, då båda modellerna innebär ett utbyte av strategier, i detta fall hur man kan göra inferenser, mellan lärare och elever där läraren synliggör sina tankestrukturer och sin användning av strategierna genom att tänka högt och därmed modellerar en strategi (Pressley m.fl. 1992, s. 523, Palincsar & Brown 1984, s. 124).

Likväl som Alicia och Casper berättar Disa att hon under högläsningen brukar ställa frågor till sig själv. Hon brukar då prata med sig själv och säga meningar som ”underligt, varför säger han så?” för att eleverna ska bli mer involverade i högläsningen och börja tänka mer. Detta ser jag utifrån Inferensträningsprogrammet där läraren åskådliggör sina tankar och fyller i information till texten som inte står uttryckligen genom att tänka högt (Franzén 1997 s. 9f.). Anledningen till att Disa tänker högt är för att få eleverna medvetna om de underliggande meningarna, om inferenserna. Disas modell tolkar jag utifrån lärarens centrala roll inom strukturella textsamtal där hen ska synliggöra modeller för elevernas lärande och peka ut relevanta delar i texten för eleverna samt dela med sig av relevant bakgrundskunskap (Reichenberg 2005, s. 29, 2008, s. 80). Disa visar detta genom att ge förslag på hur hon förstod vissa delar utifrån ledtrådar i texten samt tidigare kunskap. Disa menar att det ökar elevernas fantasi och de får

träna på att fantisera ihop hur det skulle vara om de exempelvis inte hade några pengar eller mat. På så sätt utmanas eleverna när de tänker utanför sig själva.

Yeh, McTigue och Joshi framhäver att klassrummet kan utformas till en perfekt plats för eleverna att dela tankar och diskutera via *think alouds* och på så sätt berika varandra med kunskap och skapa mening, vilket fördjupar och breddar elevernas förståelse av texter (Yeh, McTigue & Joshi 2012, s. 139). Observationer och intervjuer med studiens informanter har visat att det är detta syfte de vill åt. Under observationen av Casper tänkte han själv högt, liksom Alicia, och Disa ställer frågor till sig själv. Bellas lektion är den enda av informanternas undervisning där jag inte observerar någon form av *think aloud* från läraren, i intervjuerna nämner inte heller Bella metoden.

5.3.3 Eleverna som aktiva medskapare av texten

Det här avsnittet behandlar lärarnas arbete med inferenser för att fördjupa elevernas förståelse och få dem att bli aktiva medskapare av texten. Samtliga informanternas undervisning kan relateras till strukturerade textsamtal som enligt Reichenberg gynnar elevernas förståelse genom samtalet när de delar varandras tankar, löser problem, argumenterar, tolkar, utvecklar idéer, ställer frågor och associerar till sina egna erfarenheter (Reichenberg 2008, s. 68). Casper tog exempel från texten, eller frågade eleverna om exempel, som innehöll information om det de ville få reda på. Därefter upprepade han informationen som fanns explicit i texten och undrade hur det hängde ihop. Detta relaterar jag till Reichenberg som menar att läraren har en stöttande roll inom textsamtalen och är den som förtydligar och exemplifierar textinnehållet och måste rikta elevernas uppmärksamhet mot de delar i texten som är relevanta för att förstå den. Lärarens stöttning hjälper eleverna när de har bristande förkunskaper och svårigheter att besvara frågorna till texten (Reichenberg 2005, s. 29, 80).

Informanterna har gemensamt att de alla ofta frågar eleverna hur det brukar vara för dem och hur de själva skulle känna, tänka och göra i samma situation som utspelar sig i texten. Exempelvis läste Bella en text där karaktären släpar sin väska efter sig. Hon frågade därefter eleverna varför väskan släpar och när deras egen väska brukar släpa. Enligt Braunger och Lewis innefattar läsning komplext tänkande där läsarna medvetet iscensätter tankar för att skapa sig en innebörd av texten de läser och förlitar sig på sina bakgrundskunskaper. Både bak-

grundskunskap om det de är vana vid och har varit med om men även om de bakgrundskunskaper som kan ge dem mening från en läst text (Braunger & Lewis 1997, s. 31) Genom att informanternas elever blir uppmuntrade att tänka på situationen i texten utifrån sin egen bakgrundskunskap förstår de vad som menas i texten. I Bellas klass blev elevernas svar att väskan släpar för att den är tung och samtliga elever kom med förslag på varför väskan var tung. De svarade då utifrån sig själva, en elev sa att karaktärens väska kanske var tung för att han hade mycket läxor till den dagen och berättade att hans väska alltid är tung till en viss dag eftersom de har både matteläxa, läsläxa och dessutom idrott och måste då ha extra mycket saker med sig. En annan elev sa att karaktärens väska kan vara tung och släpa om han spelar något instrument och ytterligare en elev kom då med förslaget att karaktären kanske går på någon sport där han måste ha med sig mycket utrustning.

För att få fram elevernas svar och få dem att hämta kunskap från sin bakgrundskunskap ställer informanterna frågor som ”Varför händer det karaktären? I vilka situationer händer det er? Varför händer det just då?”, ”Vad vet vi om den här delen? Hur kommer det sig att det är så? Hur hänger det ihop med det vi tidigare fått veta?” och ” Stod det i texten? Fick ni ett svar på det av författaren? Vad måste ni själva lägga till för att ni ska förstå texten?”. Enligt Reichenberg har frågorna som ställs av lärarna en avgörande betydelse för elevernas utveckling som läsare. De måste vara utformade så att eleverna får ”brottas med” texten och utmanar deras tänkande (Reichenberg 2008, s. 80, 100). Detta visar jag exempel på i informanternas frågor. Genom att informanterna ställer frågor om hur det kommer sig att situationen i texten är just på det viset tolkar jag att eleverna måste tänka ett steg längre och behöver använda sig av kunskap från sina egna erfarenheter för att kunna förstå texten och svara på frågorna. På så sätt hjälper informanternas frågor eleverna att gå i närkamp med texten och bygga upp en djupare förståelse.

I motsats till övriga informanter behöver Alicias elever inte mycket vägledning i att tänka utifrån sina egna erfarenheter eftersom de nästan genast diskuterar texten utifrån sina egna liv och vad de brukar känna i samma situation. Jag får känslan av att de har arbetat mycket med att tolka texterna utifrån sina bakgrundskunskaper och i intervju med Alicia bekräftas mina tankar. Braunger och Lewis påpekar at elever behöver ges många tillfällen att interagera med text för att fördjupa förståelsen av den och kunna inferera på egen hand (1997, s. 32). Alicias elever är ett bevis på att Braunger och Lewis påpekande är sant då de behövde mindre vägledning än de övriga informanternas elever, då Alicia kontinuerligt arbetat och påmint eleverna

om att tolka texten utifrån sina egna tankar och bakgrundskunskaper. Braunger och Lewis menar att eftersom bakgrundskunskap och erfarenhet är så viktigt för läsförståelsen ju mer eleverna läser desto mer ökar förståelsen och bakgrundskunskaperna som de kan ta med sig till nästa text (1997, s. 61), vilket eleverna i Alicias klass verkar ha förstått och drar nytta av. I samtalet i Alicias klassrum medför olika perspektiv på samma situation att en del elever som först gjorde en inferens ändrar ståndpunkt. De ändrar tankebana allt eftersom under samtalet då andra elever kommer med exempel som får de förstnämnda eleverna att tänka en extra gång på sina erfarenheter, allt eftersom flera sätt synliggörs och eleverna bygger en förståelse tillsammans utifrån varandras bakgrundskunskaper. Jag tolkar detta utifrån Braunger och Lewis som påpekar att de elever som deltar i en strategidiskussion av en text aktivt engagerar sig i byggandet av kunskap och när de diskuterar läsoplevelsen och strategierna med varandra främjas deras förmåga att tänka kritiskt och se andra perspektiv. När eleverna blir uppmuntrade att sätta ord på sina tankar och idéer sker kognitiv utveckling och djupare förståelse. Eleverna lär sig här hur de kan sätta ord på det de inte förstår, förklara och motivera sina ståndpunkter samt hitta information som kan få dem att läsa sina svårigheter att förstå texten och se andra perspektiv (Braunger & Lewis 1997, s. 52).

Av Casper beskrivs inferenser som tomrum och han framhåller att tomrummen i texterna skapar problem för de elever som inte klarar av att fylla dem, alltså de elever som inte kan göra inferenser. Caspers uttalande relaterar jag till Braunger och Lewis som menar att det är avgörande för elevernas läsförståelse att lärarna hjälper dem att aktivera sin bakgrundskunskap (1997, s. 46), vilket observationerna av informanterna tydligt visar att de gör. Lässtrategier är som hjälp för läsaren att lösa problem som stöts på under läsningen och en strategisk läsare beskrivs som en problemläsare som drar nytta av sin egen verktygslåda av metakognitiva strategier, det vill säga använder sin bakgrundskunskap, för att reparera i stort sett alla förståelsefel som kan uppstå under läsningen (Braunger och Lewis 1997, s. 46). Om informanterna därmed aktiverar rätt bakgrundskunskap hos eleverna kan problem att fylla tomrummen undvikas.

Under Disas lektion börjar Disa med att ställa någon fråga där svaret finns *i texten* för att sedan gå över till inferensfrågor där svaret finns *mellan raderna* och *bortom texten*. Hon frågar eleverna varför textens karaktär inte vill tigga och fastän flera elever räcker upp handen och vill svara ställer Disa frågor som ”Vad gör man när man tigger? Skulle *du* vilja tigga? Varför skulle inte *du* vilja tigga? Kan *du* försöka tänka dig in i Kottens [karaktärens] situation?”. Det

medför att ännu fler elever räcker upp handen för att svara på frågorna. Disa låter därefter de elever som räcker upp handen svara på frågorna. Eleverna svarar bland annat att de tror att Kotten inte vill tiggas för att ingen kommer ge henne pengar, vilket kommer leda till en pinsam situation och gör tiggandet meningslöst. En elev säger att hon själv helst inte skulle tiggas för att det får henne att må dåligt att fråga andra om pengar. Eleverna svarar på varför de inte tror att Kotten vill tiggas men svaren de ger är tagna ur deras erfarenheter eftersom det inte någonstans i texten framgår att det är pinsamt att få ett nej eller att man mår dåligt av att fråga andra om pengar.

När Disa frågar om eleverna tror att karaktären blev mätt av att endast äta en korvbit svarar en av eleverna ja. Disa frågar då om eleven själv skulle bli mätt av en liten korvbit. När eleven svarar ja igen frågar Disa om eleven skulle blivit så proppmätt av den lilla korvbiten om det var det enda hon hade ätit på hela dagen, svarar eleven nej och att karaktären nog inte blev det heller. När eleven fått hela bilden klar för sig, förklarad en gång till, och förstår att den lilla korvbiten är det enda som karaktären har ätit på hela dagen, kanske till och med flera dagar, ändrar hon sitt svar och säger att man inte blir mätt av så lite. Detta förstår jag i ljuset av Braunger och Lewis som betonar att förkunskaper är viktigt eftersom läsaren relaterar till sina egna erfarenheter för att förstå en text (1997, s. 29f.). Braunger och Lewis menar att det är viktigt för lärare att veta om detta och använda det i undervisningen samt att undervisningen ger möjlighet att lösa problem i meningsskapandet under tiden läsningen sker (1997, s. 30, 50). Disa visade i situationen ovan exempel på hur hon tog fram elevens kunskap om hur mätt man blir av en smakbit av en korv, vilket både ger eleven möjlighet att utvecklas samt ger Disa en chans att bedöma elevens färdighet när hen tar sig an en text (Braunger & Lewis 1997, s. 50).

Vidare säger en annan av Disas elever att han skulle bett om att få en chokladkaka istället för en korv och säger att en chokladkaka är stor och att han då blir mätt. Eleven drar då nytta av sina erfarenheter av choklad, som är mäktigare än en korvbit och gör att man blir mätt fortare och längre och att eleven då inte vill eller behöver äta något annat. Under hela lektionen frågar Disa hur eleverna själva skulle känna eller tänka i de situationerna som uppstår i texten, vilket jag ser som ett typiskt exempel på modellen TSI som syftar till att främja associationer till elevernas bakgrundkunskap och där läraren hela tiden finns med och påminner eleverna om vad de redan vet utifrån texten och deras bakgrundskunskaper. Detta för att utveckla aktiva, strategiska läsare som går utanför den information som uttrycks i texten och leder till att eleverna hanterar texter på ett sätt som ökar sannolikheten att de kommer att kunna använda

sig av lässtrategierna på egen hand, men detta först när eleverna klarar av att hämta informationen bortanför texten (Pressley m.fl. 1992, s. 523, 541). I intervjun säger Disa att hon vill att eleverna ska tänka utanför texten och verkligen tänka sig in i hur en annan människa, beroende på textens karaktär, kan ha det. Detta eftersom hon menar att hela samhället är uppbyggt på att kunna förstå varandra och ha empati för varandra vilket skapar behovet att kunna tänka sig in i andras situationer. Disa säger att det också är bra för att fungera bättre socialt och menar att om vi förstår varandra uppstår inte lika många missförstånd och bråk. Hon säger även att i inferensdiskussionerna får eleverna träna på att det inte bara finns ett rätt svar, utan det finns många olika sätt att tänka. Disa tycker att det är viktigt att alla får komma till tals och förstå att man tänker olika och att det är okej att göra det. Genom att Disa ställer fler frågor till texten hon läst och låter alla elever svara får hon fram många olika svar på samma fråga där elever ser flera exempel och det blir då tydligare för dem att textfrågorna inte har just *ett* rätt svar.

Casper är den av informanterna som engagerat pratar om eleverna som aktiva medskapare till texten och att han försöker komma åt interaktionen mellan läsaren och texten i sin undervisning. De aktiva läsarna menar han är de som kopplar textens innehåll till egna erfarenheter och anpassar läsningen efter textens krav. Det tolkar jag utifrån Reichenberg som framhåller att avståndet mellan texten och eleverna minskar om de är aktiva medskapare av texten.

Strukturerade textsamtal är en metod att ta till för att skapa aktiva läsare och en positiv aspekt är att samtalet har en form där de flesta elever kan yttra sig och där man tillsammans diskuterar författarens budskap, ifrågasätter texten och författaren samt där olika tolkningar kommer fram, vilket bidrar till att avståndet mellan eleverna och texten minskar (Reichenberg 2005, s. 4, 21-22).

5.3.4 ”Läsfixarna”

Braunger och Lewis framhåller att lärare behöver kunskap om hur de ska instruera eleverna i strategiundervisning och att de ska ge upplevelser och tillfällen där eleverna kan lära sig läsa och få en djupare förståelse av texter de läser. Besluten i lärarens undervisning baseras på lärarens kunskaper om nuvarande forskning inom läs- och skrivinlärning i undervisningen, lärarens kunskap om varje elevs individuella förutsättningar och behov samt val inom den typ av miljön där inlärningen och instruktionerna ges som krävs för upplevelsen. Dessa val kan vara undervisning i liten grupp, i stor grupp, två- och två-arbete och individuellt (Braunger &

Lewis 1997, s. 47). Detta visas under intervjuerna med samtliga informanter där det framkom att de håller sig uppdaterade i läsforskningen och de nämner alla forskarna Barbro Westlund och Monica Reichenberg. Alicia, Bella och Casper menar att de använder materialet *En läsande klass* eftersom den är förankrad i läroplanen, vilket gör materialet lätt att använda i undervisningen.

Tre av informanterna använde sig av ”läsfixarna” från *En läsande klass* under observationsmomentet av arbetet med inferenser i undervisningen. Alicia och Casper använde under observationsmomentet ”Reportern” och ”Detektiven” medan Bella hänvisade till ”Detektiven”, ”Reportern” (av Bella kallad ”Frågeapan”), ”Spågumman” och ”Konstnären”. Bella upprepade flera gånger att eleverna måste vara detektiver när de läser en text och att när man läser mellan raderna är det extra viktigt, för då står inte all information i texten. Disa nämnde aldrig några av ”läsfixarna” vid namn men berättade för eleverna att de skulle arbeta med läsförståelse och att de måste ställa frågor för att svaret inte står i texten men att eleverna kan hitta ledtrådar till svaren där i. I intervjun säger hon att hon inte brukar använda ”läsfixarna” eller *En läsande klass* till punkt och pricka under varje lektion men att hon tycker att ”läsfixarna” kan vara bra att hänvisa till ibland. Exempelvis under inferensarbetet och då hänvisa till ”Detektiven” och ”Reportern” och ställa frågor som varför då och hur kommer det sig, som ger andra svar än ja och nej. Indirekt hänvisar Disa till strategierna som både ”Reportern” och ”Detektiven” symboliserar när jag observerar henne. Enligt studiehandledningen till *En läsande klass* används ”Reportern” när det krävs mer av läsaren och svaret inte står uttryckt i texten men genom att hitta ledtrådarna i texten klarar man av att göra inferenser som krävs för att förstå texten. ”Detektiven” beskrivs som att eleverna måste använda sina förkunskaper i texten (ELK 2014, s. 13, 14), vilket Disa påminner dem om att göra. Trots att Disa inte nämner ”läsfixarna” vid namn använder hon sig av strategierna de symboliserar och hänvisar till *elevernas förkunskaper och ledtrådar i texten* i arbetet med inferenser.

Alicia drar fördel av att hennes elever tycker att ”läsfixarna” är roliga och menar att de då har något att falla tillbaka på som inte enbart är ord på papper, vilket gör strategianvändningen lite roligare. De lärare som skapat *En läsande klass* råder att ”läsfixarna” bör sitta synliga i klassrummet för att inspirera till intressanta samtal mellan elever samt väcka läslust (ELK 2014, s. 22, 94). Av den anledningen har Alicia skrivit ut och satt upp ”läsfixarna” på ena väggen. I Bellas klassrum är ”läsfixarna” också utskrivna och Bella har samma tankegångar om dem som Alicia har. Hon menar att det blir roligare att arbeta med en text om de arbetar

med ”läsfixarna”, istället för att bara läsa en text rakt upp och ner eftersom man pratar om figurerna som strategier. När Bella har läst klart den första texten för eleverna tar hon upp en bild på ”Frågeapan”, vilken motsvarar ”Reportern”, och säger till eleverna att hon nu är frågeapan och ger exempel på frågor som kan ställas till texten. Hon använder den för att eleverna ska förstå att de måste ställa frågor till texten vilket leder till en djupare förståelse av det de läser. Bellas tankegång relaterar jag till Questioning the Author där läsaren uppmuntras att interagera med texten genom att samtidigt fundera och reflektera över författarens budskap genom att ställa frågor till texten och författaren. Detta underlättar läsarens förståelse av textens innehåll (Beck m.fl. 1996, s. 387).

Till skillnad från övriga informanter är Bella den enda som använder sig av ”Spågumman” innan hon läser texten och menar att eleverna då får igång sina tankar om vad texten kommer handla om. Innan eleverna sätter sig på den röda mattan visar Bella upp en bild på ”Spågumman” och frågar eleverna vem den ”läsfixaren” och vad hon gör. Eleverna svarar att de med ”Spågumman” ska förutspå och gissa vad som kommer att hända i texten, genom att titta på bokens framsida eller bilder till texten. Jag tolkar Bellas användning av ”Spågumman” enligt Braunger och Lewis resonemang om att läraren måste hjälpa eleverna att aktivera rätt bakgrundskunskap och att de effektivt kan förbättra elevernas förmågor om detta görs (1997, s. 30). Genom att Bella ber eleverna förutspå vad de tror kommer att hända i texten aktiverar hon tankebanor och bakgrundskunskap hos dem som de kan hämta information från för att göra rätt slags inferenser till texten. Bella är även den enda som använder ”Konstnären” och gör det för att hon vill att eleverna ska skapa inre bilder av texten för att de då lättare kan tänka sig in i den.

Ingen av informanterna använder sig av ”läsfixaren” eller strategin ”Cowboyen” under inferensarbetet. ”Cowboyen” sammanfattar det viktigaste i texten och är extra viktig vid läsning för att lära (ELK 2014, s. 14). Informanterna varken nämner ”Cowboyen” eller använder strategin han symboliserar, det vill säga sammanfattar texterna de läst. I inferensarbetet har informanterna valt att lägga fokus på de övriga ”läsfixarna” och resultatet visar att ”Detektiven” och ”Reportern” är de som används mest frekvent.

5.3.5 Bedömning och måluppfyllelse

För att eleverna ska vara medvetna om målet med arbetet brukar Casper nämna för eleverna vad de ska kunna när de går i årskurs tre och hänvisa till det under arbetets gång. Mer strukturerad än Casper är Bella som när det kommer till bedömning av elevernas kunskaper att göra inferenser använder *Magasinet Heja*. Materialet är förtydliganden av kunskapskraven i alla ämnen på tydlig svenska som är lättare att förstå. Förtydligandena är tänkt som en hjälp för elever och vårdnadshavare att förstå läroplanens kunskapskrav (InfoMentor 2012). Bella tycker att man då kan läsa kunskapsmålen för eleverna och berätta vad de ska kunna när de gått ut trean. Hon vill sätta upp materialet i klassrummet men har inte hunnit med det ännu då hon är ny i klassen. Även Disa är tydlig i vilka målen är och skriver varje vecka upp ”veckans mål” på tavlan tillsammans med eleverna. Där försöker de tolka läroplanens mål på elevernas nivå så att de ska förstå varför de gör det de gör. Under veckans gång hänvisar Disa till målen emellanåt. I likhet med Disa förenklar Alicia läroplanens mål och skriver upp mål för en eller två veckor framåt som eleverna ska uppnå. Vid varje lektion hänvisar Alicia till dessa.

Informanternas arbete med inferenser märker de av på eleverna under arbetets gång. Alicia tycker till exempel att hennes elever blir allt bättre på att förstå det som inte står explicit i texten och menar att det främst märks när eleverna ska arbeta självständigt och även i textsamtalen. Då syns vilka som inte hänger med eller de som förstår på en gång. I textsamtalen framgår tydligt vilka som pratar och är ivriga att dela med sig av sina tankar. Liksom Alicia märker Casper och Disa hela tiden av inferensarbetet på eleverna. Disa menar att det märks i alla samtalsämnen att de flesta tänker ett steg längre, analyserar och reflekterar mycket. Hon brukar ställa frågor och följdfrågor till eleverna och får då klart för sig om eleverna hänger med eller inte. I slutet av läsåret vill hon att alla elever ska ha blivit ”avcheckade” och godkända. Till skillnad från de andra kan Bella inte svara på hur hon märker av inferensarbetet på eleverna då hon precis börjat som ny lärare i klassen.

5.4 Möjligheter med inferensarbetet

I detta avsnitt presenteras de möjligheter och fördelar som informanterna anser finns med inferensarbetet.

Samtliga informanter är eniga om att fördelarna med att explicit arbeta med inferenser i undervisningen är att eleverna får en djupare förståelse av vad de läser. Det ser jag som exempel på Braunger och Lewis som slår fast vid att möjlighet till explicit undervisning av användning av inferenser är nödvändiga för djupare förståelse av läst text. Braunger och Lewis har identifierat förmågan att göra inferenser som en av de lässtrategier som är avgörande och en viktig hörnsten för en djupare förståelse och lärande. Att göra inferenser menar Braunger och Lewis inkluderar att göra förutsägelser med hjälp av tidigare kunskaper i kombination med information läsaren får från texten (Braunger & Lewis 1997, s. 46). Exempelvis beskriver Bella hur eleverna kommer in på djupet i texten och får mer förståelse. Hon tycker att en annan fördel är att samtalen gör att hon kommer närmare eleverna och att de lär sig lyssna på varandra. Samtalen i sig kan därför vara gruppstärkande.

Liknande Bellas resonemang påpekar Disa att inferensarbetet möjliggör att samtalet i klassrummet kan hålla en djupare nivå. Hon menar dessutom att det hjälper elever med svenska som andraspråk att få en större förståelse för specifika ord i texten, vilket leder till att de får en ökad förståelse för vad det är de har läst. Det ser jag som ett exempel på Buch-Iversens resultat som visar att effekterna av inferensträningen var stark både för slutledning och för läsförståelse samt att inferenser inte är en produkt av läsförståelse men däremot att läsförståelsen gynnas betydligt av att träna och diskutera inferenser (Buch-Iversen 2010, s. 105).

Vikten av att kunna läsa mellan raderna drar Alicia ett steg längre än skönlitterära böcker då hon anser att förmågan att kunna göra inferenser framförallt behövs i matematiken och naturkunskapen för att eleverna ska kunna förstå texterna och uppgifterna fullt ut och inte få problem med det ämnesspecifika. Detta uttalande tolkar jag utifrån Braunger och Lewis som menar att den ämnesöverskridande undervisningen, exempelvis inom samhällskunskapen, kan ge eleverna förståelse av en verklig situation där användandet av lässtrategierna kan komma till hands mer än enbart under läsning (Braunger & Lewis 1997, s. 46).

Av mina observationer tolkar jag att lärarna leder, snarare än ger direkta svar, eleverna in i tankebanan att göra inferenser genom att ställa frågor om vilka ledtrådar eleverna hittar i texten som får dem att svara som de gör. Casper menar att en stor fördel med inferensarbetet i undervisningen är att eleverna får verktyg som de kan använda när de läser själva och att det är extremt viktigt att lärare finns där och visar eleverna strategier över hur de ska göra det. Informanteras undervisning och diskussioner under intervjutillfällena ligger i samma linje som

Buch-Iversens studie där inferensträningen visade sig ha stor inverkan på elevernas förmåga att göra inferenser. Resultaten visade att genom att öva eleverna i att göra inferenser förbättras deras läsförståelse. De klasserna som använde mest tid av lektionen åt att göra inferenserna explicita i Buch-Iversens studie var de klasser som lyckades bäst med att göra inferenser (2010 s. 184). Exempel på detta har visats i min studie där eleverna blivit allt bättre på att göra inferenser tack vare informanternas explicita inferensarbete.

5.5 Utmaningar med inferensarbetet

Här presenteras de utmaningar som informanterna har upptäckt i samband med inferensarbetet i sin undervisning.

Utmaningarna med inferensarbetet i undervisningen är att eleverna är otåliga och snabbt vill komma fram till ett svar samt att det blir problematiskt om någon eller flera elever aktiverar fel bakgrundskunskap från början eftersom inferenserna som görs då blir felaktiga, där är alla informanter eniga. Även tidbrist i förberedelsearbetet till inferensundervisningen har identifierats som en utmaning.

Både Casper och Disa ger under intervjuerna exempel på elever som utbrustit ”Det finns inget svar!” och ”Det står inte här i!”. Disa säger att eleverna är otåliga och ger upp lätt. Det är speciellt när de ska arbeta själva med texter och frågor som kräver att de gör inferenser som leder till ovan nämnda utrop. Då brukar Disa säga åt eleverna att läsa mellan raderna och att svaret inte står i texten men att de kan hitta ledtrådar i texten som gör att de kan svara på frågorna. Då brukar det gå bra. Casper medger att hans elever gärna vill veta svaret på en gång men att de är väldigt duktiga på att själv gå tillbaka och hitta ledtrådar i texten.

Alicia tycker att det är svårare att få med alla elever på en gång. Då brukar hon exempelvis gå igenom det som kan uppfattas som svåra partier en gång till och då tycker hon att det brukar lossna för de elever som inte hängde med första gången. Däremot kan de som redan förstått bli rastlösa av det men Alicia påpekar att de också har nytta av det och att det för dem blir som ett repetitionsvarv. Reichenberg talar för att texterna ska ge läsarna fördjupning och repetition (2008, s. 55) och Alicia märker av att eleverna får nytta av repetitionsvarvet när eleverna sedan arbetar själv. Bella berättar att hennes elever kan tycka att det är jobbigt ibland när hon stannar upp i texten, om hon valt en skönlitterär text, och frågar frågor. Hon funderar

på om det kanske är för att de inte vill tänka själva utan vill veta vad som händer. Då kan de säga ”Kan du inte bara kan läsa nu?”. Casper påminner eleverna att ställa frågor till texten istället för att leta efter rätt svar i texten eftersom alla svar inte står nedskrivna. Eleverna blir uppmuntrade att hitta svaret mellan raderna i texten och påminna om att ledtrådar finns i texten. I intervjun säger Casper att eleverna måste lära sig att ställa frågor till texten och inte enbart leta efter rätt information. Han menar att frågor leder till nyskapande och djupare förståelse när eleverna diskuterar sitt perspektiv av förståelsen i texterna med varandra.

Under observationstillfället stöter de i Disas elevgrupp halvvägs i diskussionen på ett problem. Det visar sig att hälften av eleverna tror att textens karaktär Kotten är en igelkott, troligtvis på grund av hennes namn. Disa frågar då eleverna hur de kan ta hjälp av texten för att få reda på att det inte är en igelkott. Hon säger att hon själv kan hitta i alla fall ett ställe där det som sker kan vara svårt att utföra om karaktären är en igelkott. Eleverna kommer med förslag som de tycker ger ledtrådar om att Kotten är en människa. Disa berättar för eleverna att alla uppfattar en text olika och att hon själv trodde att Kotten var en igelkott först men att texten gav henne ledtrådar som fick henne att besluta sig för att det inte var så.

Reichenberg argumenterar för att elever har behov av struktur i undervisningen och behöver modeller för sitt lärande. Hon menar även att förberedelser för textsamtal om texter tar mycket tid och är resurskrävande (2005, s. 154, 155). Alicia och Casper berättar båda att det är just tidsfaktorn som avgör om de kopierar upp en text från en bok som är till för att öva inferenser eller om de använder sig av och formulerar egna frågor till exempelvis högläsningsboken. Brist på tid gör att de väljer färdiga texter, även fast Alicia och Casper hellre skulle vilja välja delar av klassens högläsningsbok eller aktuella texter från NO-boken. När Alicias lektion observeras har hon dock haft tid och hunnit formulera egna frågor till högläsningsboken. När tiden inte räcker till är det därför viktigt att ha kopieringsunderlag som behandlar flera olika slags texter och inte enbart skönlitterära, framhåller Casper. På så vis kan eleverna lära sig göra inferenser i flera slags texter och kan förstå att inferenser inte enbart sker under svenskalektionen i skönlitterära texter. Alicia påpekar att det även är motiverande för eleverna när undervisningen kan flyttas från ett sammanhang till ett annat och inte enbart stannar i klassrummet.

6. Slutsats och sammanfattning

Syftet med uppsatsen var att undersöka på vilket sätt ett antal lärare arbetar med att utveckla elevers förmåga att göra inferenser i skönlitterära texter i ämnet svenska för att därmed öka elevernas läsförståelse. Genom att genomföra en kvalitativ studie med observationer och intervjuer av fyra lärare som arbetar i grundskolans tidigare år ville jag undersöka hur undervisningsmoment för att främja elevernas förmåga att göra inferenser kan se ut (till exempel texturval, gruppstorlek och metod) och hur lärarna motiverar sitt didaktiska arbete. Jag ville även undersöka vad lärarna ser för möjligheter respektive utmaningar i samband med inferensarbetet i undervisningen. I min studie har jag jämfört informanternas undervisning med flertalet undervisningsmodeller som har utformats av olika forskare för att träna elevers förmåga att använda sig av lässtrategier för att interagera med texter. Jag har även lagt märke till stora likheter med informanternas undervisning och det som är utmärkande för strukturerade textsamtal.

Den första frågeställningen som besvaras är hur undervisningsmoment för att främja elevernas förmåga att göra inferenser kan se ut (till exempel texturval, gruppstorlek och metod) och hur lärarna motiverar sitt didaktiska arbete. Observationsmomenten visar att samtliga lärare i studien undervisar om inferenser i halvklass och min tolkning är att de väljer texter efter hur pass elevnära de är och hur mycket det går att inferera i dem, vilket förtydligas under intervjutillfällena med informanterna. Majoriteten av studiens lärare synliggör hur de använder inferensstrategin genom att tänka högt och gör det för att eleverna ska se hur de kan tänka och för att de så småningom ska kunna använda strategin självständigt. Intervjuerna visar att lärarna anser att det är viktigt att påminna eleverna om deras bakgrundskunskaper eftersom det hjälper eleverna att kunna göra inferenser. Genom att ställa frågor om hur eleverna själva skulle känna, tänka och agera i situationen som berörs i texten påminner lärarna kontinuerligt eleverna om deras egna erfarenheter som de använder för att kunna förstå och göra inferenser till texten.

Den andra frågeställningen var att undersöka vad lärarna ser för möjligheter respektive utmaningar i samband med inferensarbetet i undervisningen. Lärarnas svar tyder på att möjligheterna med deras undervisning leder till att eleverna får en fördjupad förståelse för texterna de läser. Utmaningarna är tidsbristen i inferensundervisningens förberedelsearbete samt att eleverna är otåliga och helst vill ha ett svar på en gång. Vidare är det en utmaning om eleverna

inte aktiverar rätt bakgrundskunskap från början eller om läraren missar att en elev missförstått något i texten.

7. Vidare forskning

En av informanterna nämner att hon märker att inferensträningen gynnar andraspråkselever. Detta då diskussion i mindre grupp går in på djupet i texterna, förklarar ord och synliggör tankestrategier. Det skulle därför vara intressant att i en fortsatt studie om inferenser undersöka andraspråkselevernas påverkan.

8. Käll- och litteraturförteckning

8.1 Tryckta källor

Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I: Ahrne G & Svensson P, *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Beck, Isabel, McKeown, Margaret, Sandora, Cheryl, Kucan, Linda & Worthy Jo (1996). Questioning the Author: A Yearlong Classroom Implementation to Engage Students with Text. (Elektronisk) *The Elementary School Journal*, vol 96:4, s. 385-414 (hämtad i november 2015).

Bjørndal, Cato R. P. (2010). *Det värderande ögat – observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.

Braunger, Jane & Lewis, Jan Patricia (1997). *Building a Knowledge Base in Reading*. Portland: Northwest regional educational laboratory's curriculum and instruction services.

Bråten, Ivar (2008). Läsförståelse – inledning och översikt I: Bråten I, *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Bråten, Ivar & Strømsø, Helge I. (2008). Förståelse av olika sorters texter I: Bråten I, *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Buch-Iversen, Ida (2010). *Betydningen av inferens for leseforståelse – effekter av inferenstrening*. Diss. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Dalen, Monica (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.

Davey, Beth (1983). Think Aloud: Modeling the Cognitive Processes of Reading Comprehension. *Journal of Reading*, vol 27:1, s. 44-47.

Eriksson-Zetterquist, Ulla & Ahrne, Göran (2011). Intervjuer. I: Ahrne G & Svensson P, *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Franzén, Lena (1997). *Läsförståelse: två träningsprogram om att göra inferenser eller "läsa mellan raderna"*. Diss. Solna: Ekelund.

Lalander, Philip (2011). Observationer och etnografi. I: Ahrne G & Svensson P, *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Palincsar, Annmarie & Brown, Ann (1984). Reciprocal Teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. I *Cognition and Instruction*, vol 1:2, s. 117-175.

Pressley, Michael, Beard El-Dinary, Pamela, Gaskins, Irene, Schuder, Ted, Bergman, Janet, Almasi, Janice & Brown, Rachel (1992). Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. (Elektronisk) *The Elementary School Journal*, vol 92:5, s. 513-555 (hämtad i november 2015).

Reichenberg, Monica (2005). *Gymnasieelever samtalar kring facktexter – en studie av text-samtal med goda och svaga läsare*. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Reichenberg, Monica (2008). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & kultur.

Rennstam, Jens & Wästerfors, David (2011). Att analysera kvalitativt material. I: Ahrne G & Svensson P, *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

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

Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012a). *PIRLS 2011 – Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012b). *Med fokus på läsande – Analys av samstämmigheten mellan svenska styrdokument, ämnesprov i svenska och PIRLS 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013). *PISA 2012 – 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.

Svenning, Conny (2003). *Metodboken: samhällsvetenskaplig metod och metodutveckling: klassiska och nya metoder i informationssamhället: källkritik på Internet*. Eslöv: Lorentz.

Vetenskapsrådet (2015). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet (hämtad i oktober 2015).

Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse – Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Yeh, Yi-Fen, McTigue, Erin & Joshi, Malatesha (2012). Moving from explicit to implicit: A case study of improving inferential comprehension. (Elektronisk) *Literacy Research and Instruction*, vol. 51:2, s. 125-142 (hämtad i november 2015).

8.2 Undervisningsmaterial

ELK, sammanställd av Gonzalez, Malin, Wedsberg, Malin & Wendéus Ulrika (2014). *En läsande klass – träna läsförståelse*. Stockholm: Insamlingsstiftelsen En läsande klass.

Hydén, Görel, Schubert, Magdalena & Svidén, Cecilia (2013). *Läsförståelse. A*. Lund: Studentlitteratur.

InfoMentor (2012) *Heja: Skolverkets kursplaner på enklare svenska*. Kristianstad: Infomentor.

Karlsson, Monica & Ståhl, Liselotte (2015). *Vad står det mellan raderna?*. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, Margareta (1999). *Oskar i Paradiset*. Stockholm: En bok för alla.

8.3 Empiriskt material

Anteckningar från observation 1: Alicia den 2 november 2015

Anteckningar från observation 2: Bella den 5 november 2015

Anteckningar från observation 3: Casper den 6 november 2015

Anteckningar från observation 4: Disa den 10 november 2015

Inspelning av intervju, Alicia den 2 november 2015

Inspelning av intervju, Bella den 26 oktober 2015

Inspelning av intervju, Casper den 9 november 2015

Inspelning av intervju, Disa den 10 november 2015

Bilagor

Observationspunkter

Jag avser att observera en lektion per informant där arbete med att göra inferenser sker. Följande aspekter ger mig information om hur undervisningen kan utformas när det gäller att främja elevernas förmåga att göra inferenser av den lästa texten.

Det jag främst tittar på under observationsmomenten är:

- hur undervisningen utformas för att främja elevernas förmåga att göra inferenser,

- på vilket sätt läraren uppmuntrar eleverna att tänka samt

- vilka slags texter som används i arbetet med inferenser i undervisningen

Intervjuguide

Anonymitetsskydd:

- Alla namn i uppsatsen kommer att ändras, förklara att informantens namn kommer att slumpas fram på en namnhemsida utifrån vilken ordning hen intervjuas.
- Ingen utom jag kommer att ha tillgång till materialet.
- Ingen kommer kunna koppla informantens svar till informanten, eleverna eller skolan.
- Syftet med frågorna är inte att hänga ut informanten. Jag vill utifrån informantens personliga erfarenheter och tankar få kunskap om på vilket sätt undervisning av inferenser kan utformas.

Frågor om informanten och klassen:

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vad har du för utbildning inom läs- och skrivinlärning?
3. Hur länge har du arbetat i klassen?
4. Hur många elever är det i klassen?

Intervjufrågor:

1. Vad innebär inferenser för dig? Vad är nyttan? Hur viktigt är det att eleverna är medvetna om vad inferenser är?
2. Vad inspirerar dig att ha det arbetssätt som du använder? Någon metod eller forskning du hämtar inspiration från?
3. Jag la märke till att du la mycket fokus på... Kan du berätta om det?
4. Vilka möjligheter/fördelar anser du finns med att arbeta med inferenser i undervisningen?
5. Vilka utmaningar/nackdelar har du stött på i ditt arbete med inferenser?
6. Berätta om dina didaktiska tankegångar med arbetet med inferenser i undervisningen? (Vad arbetar du med? Hur arbetar du med det? Varför gör du det?)
7. Vad för slags texter använder du dig helst av? Varför just dem? Hur väljer du dem? Arbetar du olika med inferenser till olika texter?
8. Hur föredrar du att lägga upp din inferensundervisning? Berätta varför!
9. Hur märks ditt arbete med inferenser i undervisningen på eleverna? Blir eleverna bättre på att förstå och tolka texterna? Förändras deras läsförståelse?
10. Hur bedömer du elevernas kunskap i att göra inferenser?
11. Hur relaterar du till kursplanens mål i svenska och hur synliggörs det i klassrummet?

Avslutning:

- Kontrollera att alla frågor är ställda.
- Sammanfatta intervjun.
- Fråga om informanten känner sig nöjd? Finns något att tillägga eller ändra?
- Fråga om det går bra att jag mailar vid frågor?
- Tacka för medverkan!