

Om lässtrategier och textrörlighet: En studie av elevers textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 9

Anita Varga

This article presents findings from a school project of which the focus has been to help pupils develop their reading abilities through text-talks about fiction. The article is the last in a study of four. The three preceding articles have focused on how the teachers involved in the project have supported their pupils in order to help them improve their reading skills. The purpose of the study is to analyse and describe the abilities the pupils have developed in relation to the support they have been given during their education. The empirical findings referred to in the study are from text-talks in grade 9. The reading skills have been measured through analysis of video recordings of text talks among pupils discussing in small groups without a teacher present. The analytical tool used is the concept of text movability. The study displays to what extent the pupils have acquired strategies to read the lines, between the lines and beyond them. Also, how a metalanguage can be applied to talk about texts and the processes of interpretation. The results give evidence of the connection between the teaching offered to the students and the abilities they have developed.

Keywords: comprehension strategies, practice analysis, reading skills, text movability, text-talks

Anita Varga, lektor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning, Högskolan Väst. anita.varga@hv.se

Inledning

Att besitta en väl utvecklad läsförmåga innefattat förmågan att kritiskt granska, analysera och tolka olika typer av texter är en viktig förutsättning för att kunna ta sig vidare inom utbildningssystemet och hantera de krav och förväntningar som ställs på individen i dagens samhälle. Lika viktigt är att kunna synliggöra och argumentera för sina ställningstaganden och delta i olika praktiker där krav på muntlig och skriftlig kompetens ställs. Att skapa

förutsättningar för elever att utveckla sådana förmågor är därför ett av skolans viktigaste uppdrag.

De senaste årens mätningar av elevers läsförmåga i PIRLS och PISA visar dock på en markant försämring av svenska skolelevers läsförmåga (Skolverket 2012:381; Skolverket 2013:398) även om den sista mätningen indikerar att trenden nu förhoppningsvis vänder (Skolverket 2016:450). Detta ställer höga krav på skolan att se över hur läsundervisningen i svenska skolor bedrivs i relation till de länder som har fortsatt höga resultat samt skapa förutsättningar för fortbildning och verksamhetsutveckling utifrån aktuell forskning. Verktyg att arrangera undervisning som stödjer elevers läsutveckling finns att hämta i läsforskningen och i den forskning som intresserat sig för samtalet som didaktiskt instrument. Forskningen har visat hur elever via textsamtal kan stödjas i sin läsutveckling och utvecklat metoder för hur sådan undervisning kan bedrivas (Raphael 1982; Palincsar & Brown 1984; Pressley et al. 1992; Baumann, Jones & Seifert-Kessel 1993; Franzén 2002; Guthrie et al. 2004; Sternberg & Grigorenko 2002; Oszkus 2003; Anmarkrud & Bråten 2012). På senare år har skett ett omfattande förankringsarbete i de svenska skolorna av metoder som stödjer elevers läsutveckling. Det har även publicerats värdefulla studier där forskare i samarbete med verksamma lärare förankrat forskningsbaserade metoder som stödjer eleverna i att utveckla läsförståelsestrategier, både i grundskolan och i särskolan (Lundberg & Reichenberg 2013; Tengberg & Ohlin-Scheller 2013; Reichenberg 2014; Tengberg, Ohlin-Scheller & Lindholm 2015). Studierna visar hur explicit undervisning i läsförståelsestrategier framförallt gynnar elever som tidigare uppvisat svårigheter med läsförståelsen och elever med särskilda behov.

Den gren inom samtalsforskningen som intresserat sig för samtalets potential för elevers kunskapsutveckling inom olika ämnesområden har visat hur elever kan stödjas i att utveckla samtalsstrategier som fungerar som effektiva verktyg vid kollektiv problemlösning (Mercer 1996; Rojas-Drummond & Peon Zapata 2004; Mercer & Littleton 2007; Littleton & Mercer 2013). Denna forskning har dock inte förankrats i de svenska skolorna i någon större utsträckning.

Föreliggande artikel bidrar till den ämnesdidaktiska forskning som sysslar med skolans läsundervisning och specifikt med undervisning i läsförståelsestrategier. Här belyses och analyseras resultat från den sista insamlingen av empiri från ett aktionsforskningsbaserat följeforskningsprojekt där det kollegiala lärandet stått i centrum. Projektet har sträckt sig över fyra år, från att eleverna började åk 6 tills de gick ut åk 9. Lärarna hade då i flera år ägnat

sig åt ett eget fortbildningsarbete, men har sedan projektet startades fått stöd av forskare i processen. Under dessa fyra år har fokus vilat på hur textsamtal kring skönlitteratur kan tillvaratas som verktyg för att stödja elever i att utveckla läs- och samtalsförmågan. Lärarna har med stöd av forskare studerat aktuell läsforskning kring explicit undervisning i läsförståelse- och samtalsstrategier samt självständigt och inom ramen för det kollegiala lärandet förankrat och integrerat forskningsbaserade metoder som stödjer elever i att utveckla dessa förmågor.

Projektet är unikt så till vida att lärarna själva initierat fortbildningen, lärare och forskare arbetat tillsammans under hela processen utifrån olika syften och ansvarsområden samt att lärarna under hela processen fått ta del av forskningsresultaten. Det insamlade och analyserade materialet har sedan bildat underlag för den fortsatta verksamhetsutvecklingen. Lärarnas syfte med aktionsforskningsprojektet har varit att utveckla läsundervisningen i åk 6-9 genom arbete med textsamtal kring skönlitteratur. Syftet med forskningsprojektet har varit att identifiera kritiska aspekter i lärarnas undervisning som erbjuder eleverna möjligheter att utveckla sin läsförmåga.

Till skillnad från de svenska studier som redovisats ovan (Lundberg & Reichenberg 2013; Tengberg & Ohlin-Scheller 2013; Reichenberg 2014; Tengberg, Ohlin-Scheller & Lindholm 2015), där förankringsarbetet skett under en period om mellan 8-13 veckor varefter mätningar av elevernas läsförmåga gjorts, har förankringsarbetet i ifrågavarande studie skett inom ramen för den ordinarie undervisningen under en fyraårsperiod. Empirin till den sista mätningen, som redovisas i denna artikel, är inhämtad strax före eleverna går ur åk 9. En annan avgörande skillnad mellan ovan angivna studier och föreliggande är val av mätinstrument. I ovanstående studier används olika typer av frågor, vilka eleverna besvarar muntligen eller skriftligen. I denna studie sker mätningen genom en analys av textsamtal där eleverna samtalar i mindre grupper, utan lärares medverkan och utifrån egna synpunkter och infallsvinklar.

Studien är viktig både genom de resultat avseende elevernas kunskapsutveckling som redovisas i artikeln och genom att den synliggör effekten av goda samarbetsformer mellan lärare och forskare samt hur det kollegiala lärandet tillvaratagits som en viktig resurs i skolans verksamhetsutveckling.

Tre studier är redan genomförda inom ramen för projektet. Empirin hämtades ur textsamtal i åk 6 och 7. Fokus i studierna vilar på hur lärarna tagit till sig forskning och utvecklat sitt sätt att arbeta med utgångspunkt häri, dvs.

hur de arrangerar undervisning som erbjuder eleverna stöd i att utveckla läsförmågan. I Varga 2013a och Varga 2015 och Varga 2016a (som är en omarbetning och vidareutveckling av Varga 2013a) studeras undervisningen utifrån ett metakognitivt perspektiv. Studierna visar hur lärarna via textsamtalen erbjuder eleverna stöd i att utveckla metakognitiva perspektiv på läsförståelseprocessen (Varga 2013a; Varga 2015; 2016a). I Varga 2013b anläggs ett talaktsteoretiskt perspektiv på lärarnas undervisningsstrategier. Denna studie visar hur lärarna använder olika lingvistiska undervisningsstrategier i textsamtalen kring skönlitteratur samt hur dessa skapar förutsättningar för eleverna att identifiera, tillämpa och befästa läsförståelsestrategier, formulera egna frågeställningar till text och läsprocess, motivera och belägga tolkningar samt använda ett ämnesrelaterat språkbruk (Varga 2013b). I Varga 2016b studeras hur lärarna arbetar med frågeställandet som strategi för att stödja eleverna i att utveckla textrörlighet (Varga 2016b). Studien visar hur lärarna via bruket av en rad olika typer av frågor stödjer eleverna i att utveckla samtliga former av textrörlighet. I föreliggande studie vilar fokus istället på hur eleverna har ändrat sitt sätt att läsa och förstå texter efter att ha fått delta i undervisningen.

Syftet med studien är att belysa och analysera elevernas färdigheter i relation till det undervisningsstöd som tidigare erbjudits. Studiens forskningsfrågor är:

- Vad utgör samtalens tematiska innehåll, dvs. vad väljer eleverna att samtala om?
- Vilka strategier använder sig eleverna av för att bestämma och kommunicera det tematiska innehållet?
- I vilka avseenden hjälper valda strategier eleverna att förstå, synliggöra sin läsförståelse och kommunicera med varandra kring det tematiska innehållet?

I analysen görs kontinuerliga återkopplingar till resultaten från de tidigare studierna. Detta för att belysa sambanden mellan den undervisning som eleverna erhållit och hur eleverna nu självständigt tillämpar strategier samt begrepp för att tolka och samtala om text.

Teoriram och analysverktyg

Studiens övergripande teoretiska ramverk är sociokulturell teori och mer precis den sociokulturellt baserade interaktionsforskningen som betonar samtalets potential för utvecklandet av elevers läsförmåga. I en sociokulturell syn på lärande skapar det sociala sammanhanget, de olika stödstrukturer som erbjuds inom ramen för denna samt den språkliga interaktionen mellan deltagarna förutsättningar för lärande (Vygotskij 1978; Wood, Bruner & Ross 1976; Wells 2009). Utifrån en sådan teoretisk utgångspunkt kan samtal i olika former utgöra värdefulla didaktiska sammanhang som främjar lärande. Samtalet som undervisningsform erbjuder lärare möjligheter att arrangera undervisning som stödjer eleverna i att utveckla läsförståelsestrategier, ett metaspråk för att tala om text och läsprocess (se bl.a Palincsar & Brown 1984; Pressley et al. 1992; Baumann, Jones & Seifert-Kessel 1993; Franzén 2002; Snow 2002; Sternberg & Grigorenko 2002; Guthrie et al. 2004; Oszkus 2006) samt strategier för att delta i utforskande och kunskapsbyggande samtal (Mercer 1996; Rojas-Drummond & Peon Zapata 2004; Mercer & Littleton 2007; Littleton & Mercer 2013). Eleverna i de textsamtal som analyseras här har under en fyraårsperiod regelbundet och inom ramen för den ordinarie undervisningen deltagit i textsamtal som erbjudit dem möjligheter att utveckla dessa förmågor.

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

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

Utifrån ovanstående definition kan begreppet textrörlighet differentieras i tre olika kategorier: *textbaserad textrörlighet*, *utåtriktad textrörlighet* samt *interaktiv textrörlighet*. Med *textbaserad textrörlighet* avses förmågan att röra sig inuti textens temporala och spatiala universum och utföra tankeoperationer som syftar till en förståelse av fiktionsvärlden (Edling 2006; Folkeryd 2006; Liberg et al. 2012). Detta benämns också inom den ämnesdidaktiska forskning som sysslar med skolans läsundervisning och inom yrkesprofessionen som *att läsa på* och *mellan raderna* (Janssen 1999; Brudholm 2002). Den textbaserade textrörligheten åsyftar förmågan att röra sig på textens yta och dra ut huvudpunkter i händelseförloppet, fylla i luckor och tomrum, utnyttja texten för ordförståelse, tolka bildspråk, sammanfatta texten med egna ord, ge självständiga och utvecklade svar med egna ord, generalisera och abstrahera utifrån huvudpunkter i texten samt motivera och kritiskt granska/ifrågasätta texten (Edling 2006; af Geijerstam 2014). Med *utåtriktad textrörlighet* avses förmågan att *läsa bortom raderna* (Janssen 1999; Brudholm 2002). En väl utvecklad utåtriktad textrörlighet innefattar förmågan att involvera egna erfarenheter och det egna känslolivet i förståelseprocessen, koppla texten till andra texter och sammanhang samt anlägga perspektiv på texten (Edling 2006; Folkeryd 2006; Liberg et al. 2012). Keene och Zimmermann benämner detta att göra *text-till-själv-kopplingar*, *text-till-världen-kopplingar* och *text-till-text-kopplingar* (Keene & Zimmermann 2003). Jag kommer att använda mig av Keene och Zimmermans terminologi i min analys av elevernas textsamtal. Med *interaktiv textrörlighet*, slutligen, avses förmågan att reflektera över texten som estetisk konstruktion och interaktionen/transaktionen mellan text och läsare (Edling 2006; Folkeryd 2006; Liberg et al. 2012). Detta kan preciseras som förmågan att urskilja textens uppbyggnad innefattat genrespecifika drag, berättarperspektiv, avsändar- och

mottagarroller, textens syfte och sätt att producera mening samt hur läsaren förväntas interagera med och tolka textens strategier (af Geijerstam 2014). En viktig dimension av den interaktiva textrörligheten rör även förmågan att anlägga ett metakognitivt perspektiv på läsförståelseprocessen och kritiskt reflektera kring den egna tolkningsprocessen (Liberg et al. 2012).

Elevernas sätt att fokusera text och tolkningsprocess kommer att analyseras med hjälp av begreppet textrörlighet och de olika kategorier textrörlighet som ryms inom detta. Samtalen kommer också att analyseras utifrån vilka strategier eleverna använder för att utföra aktiviteterna samt vilket metaspråk som används.

Studiens design

Studiens empiri är inhämtad strax innan eleverna går ur åk 9 och sammantaget deltar 27 elever i de textsamtal som studeras. Eleverna är indelade i 7 grupper om 3 till 4 elever i varje grupp. Gruppindelningen har lärarna arrangerat och är densamma som använts tidigare under terminen för de nationella proven i svenska, delprov A: Tala. De instruktioner eleverna fått inför samtalet var att de skulle föra ett samtal där de utforskar texten tillsammans utifrån de strategier som klasserna arbetat med under de här fyra åren och samtala om de brukar göra. Samtalen varade ca 20-30 minuter.

De texter som bildar underlag för samtalen är två kortprosatexter. Den ena klassen, som vid insamlandet av empirin bestod av 11 elever indelade i 3 grupper, samtalar om Ray Bradburys dystopiska novell *Leendet* (1959). Denna novell utspelar sig i en krigshärjad och öde framtid där människorna lever i ruiner i det som en gång var Europa. Huvudpersonen är en pojke och händelserna kretsar kring hur han får bevittna hur en grupp människor ställer upp sig framför en rest av tavlan Mona Lisa för att spotta på den som en gest av hat och förakt för det förflutna. Den andra klassen, som för tillfället bestod av 16 elever och delades in i 4 grupper, samtalar om *Åttan* (1963) av Erik Beckman. Denna text är en absurdistisk genreblandning som lånar drag från bl.a. sagan och bibeln. På fiktionsplanet gestaltas en tågresa, där människor åker tåg i en sluten bana utan början och slut. Texten kan också läsas allegoriskt och metaforiskt som en bild för människans livsresa. Texterna är inte traditionella ungdomsnoveller utan ställer relativt höga krav på läsarens tolkningsförmåga. Den första genom att texten rymmer så många luckor och tomrum, vilket ställer krav på förmåga att läsa mellan raderna. Den andra genom att den förutsätter att läsaren kan tolka bildspråk. Litteraturen är vald

i samråd med forskaren, där forskaren valt kortprosa-genren och lärarna valt texterna. Texterna har höglästs för eleverna, som även haft varsitt exemplar framför sig vid detta tillfälle, medan samtalen ägt rum vid ett tillfälle senare under samma vecka. Efter högläsningen blev eleverna uppmanade att ta några minuter och anteckna sådant som de skulle vilja ta upp i samtalet. Vid samtalen i mindre grupper hade eleverna med sig texterna.

Såväl vid insamlandet av empirin som vid analys av materialet och publicering av studien har vetenskapsrådets etiska regler *informationskravet*, *samtaltryckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* iakttagits och efterföljts. Studien utgör den fjärde som publicerats inom ramen för projektet (se även Varga 2013a; Varga 2013b; Varga 2015; 2016a; 2016b).

Textbaserad textrörlighet

Ett centralt fokus i samtliga gruppers textsamtal vilar på fiktionsvärlden, dvs. vad som sker inuti textens temporala och spatiala universum. Detta sätt att fokusera och interagera med texten kommer i det följande att analyseras med hjälp av begreppet *textbaserad textrörlighet*, dvs. förmågan att röra sig inuti fiktionsvärlden och utföra tankeoperationer som syftar till en förståelse av denna (Edling 2006; Folkeryd 2006; Liberg et al. 2012). Rent konkret innebär detta att tillämpa strategier för att *läsa på* och *mellan raderna* (Janssen 1999; Brudholm 2002).

Röra sig på textens yta

En grundläggande färdighet relaterad till textbaserad textrörlighet är förmågan att röra sig på textens yta och dra ut huvudpunkter i texten. Det rör sig alltså om informationssökning på textens bokstavliga nivå, där informationen står att finna *på raderna*. Denna förmåga skall förstås i termer av grad relaterad till den mängd information som kan hanteras, dvs. från att kunna urskilja en begränsad mängd information till att kunna hantera och systematisera en större mängd information avläsbar på textens bokstavliga nivå. För att genomföra denna aktivitet krävs en rad samverkande strategier. En strategi eleverna använder sig av för att utföra både denna och andra aktiviteter är att *ställa frågor* och *reda ut oklarheter*, dvs. två strategier som framhålls som förtjänstfulla inom forskningen (se bl.a. Palincsar & Brown 1984). Eleverna har fått stöd i och uppmuntrats att tillämpa det egna frågeställandet sedan åk 6 och arbetat kontinuerligt med frågeställandet sedan dess. En av de kategorier frågor eleverna regelbundet använt är de s.k. analysfrågorna.

Dessa frågor är *vem/vilka*, dvs. vilka karaktärer återfinns/handlar det om, *vad händer* och *varför*, dvs. händelseförloppet (yttre och inre händelseförlopp samt på och mellan raderna), *var händer det*, dvs. geografisk plats samt *när händer det*, dvs. tidsperiod, dygnsperiod samt hur lång tid som förflyter i berättelsen. Frågorna stödjer eleverna i att rikta blicken mot olika aspekter av fiktionsvärlden och då framförallt det mimetiska förloppet, dvs. själva händelseförloppet (Hutcheon 1984). Följande exempel som är hämtat från textsamtalet om *Åttan* (grupp 3) visar hur eleverna använder sig av analysfrågorna *vem/vilka* och *var* för att rekonstruera händelseförloppet och fokusera berättartekniken:

Greta: Vad vill ni börja med? Ska vi gå igenom dom där frågorna "vem", "vilka" och det? Sen kan vi väl ta plus, minus och frågetecknen?

Fabian: Det kan jag hålla med om.

Greta: Ska vi börja då?

Fabian: Vem, vilka det kan va?

Greta: Det är väl tågpersonalen.

Fabian: Dom där som gick runt.

Greta: Ja, folk som vill ändra tågets riktning, folket som satt på. Konduktören, tågpersonalen typ.

Fabian: Det finns inga namn med i alla fall.

Greta: Näe.

Gilbert: Du följer ingen heller i texten. Du följer bara själva tåget.

Greta: Ja, man följer typ tåget.

Sigvard: Det är en allvetande tågberättare.

(Alla skrattar)

Greta: Vart?

Sigvard: På tåget.

Gilbert: På ett tåg på en åtta som är (tittar i texten) 4166 m lång.

Greta: Men det är väl nära Krylbo eller Hallsberg?

Gilbert: Ja, vad var det (tittar i texten)...stod inte det...

Greta: Det borde det väl va'. Det stod ju längst bak i texten.

(Alla tittar i texten)

Greta: Stod det ju...

Gilbert: Krylbo, Hallsberg.

Greta: Att dom ville t.ex dit.

Gilbert: Mm.

Sigvard: (citerar): "Många föreställde sig nu att tåget växlade in på ett annat spår och stannade vid en större knutpunkt, till exempel Krylbo eller Hallsberg."

Som vi kan se fungerar analysfrågorna som verktyg för eleverna att rikta blicken mot och dra ut huvudpunkter ur textens ytskikt. Detta både på berättelsens mimetiska nivå, dvs. i händelseförloppet och på den diegetiska, dvs. avseende struktur och komposition (Hutcheon 1984). Med hjälp av frågan ”vem/vilka” fokuseras både fiktionskaraktärerna och berättarinstansen medan frågan ”var” riktar blicken mot platsen/platserna händelserna utspelar sig på. Den här typen av frågor appellerar i mycket till elevernas minne efter den första genomläsningen, men som vi kan se riktar eleverna även blicken mot texten och hänvisar till vad som står *på raderna*. Analysfrågorna hjälper alltså eleverna att fokusera aspekter i texten som är viktiga för att erhålla en sammanhängande uppfattning om fiktionsvärlden, vilket är avgörande både för tolkningen av textens ytskikt och för att söka sig vidare mot de djupare skikten i texten. Analysfrågorna har dock inte samma potential för fördjupning och problematisering av texten som elevernas egna frågor och de ges heller inte på långa vägar samma utrymme i samtalen som de egna infallsvinklarna, frågeställningarna och perspektiven. Däremot fyller de en viktig funktion som verktyg för att identifiera huvudpunkter i det mimetiska förloppet och reda ut oklarheter på textens yta.

Läsa mellan raderna

För att tränga djupare ner i texten används både elevernas egna förformulerade frågor, dvs. frågor formulerade efter läsningen men före samtalet och frågor som eleverna formulerar under själva textsamtalet. Till skillnad från analysfrågorna ställer dessa frågor i regel betydligt högre krav på eleverna att söka sig tillbaka till texten och studera den för att *reda ut oklarheterna* och *få frågorna besvarade*. Följande exempel ur textsamtalet kring *Leendet* (grupp 3) exemplifierar hur eleverna använder egna förformulerade frågor som strategier för att fokusera och *reda ut oklarheter* i det mimetiska förloppet. Eleverna diskuterar här den passage i texten där människorna spottar på tavlan, vilket också är en av nyckelscenerna i berättelsen:

Olivia: Jag förstod aldrig varför dom skulle spotta på en tavla?

August: Nej, jag undrade vad dom har emot den här tavlan med Mona-Lisa på?

Malte: Jag tänkte också det.

[...]

Olivia: Men jag fattar inte varför man får tillstånd till å...fast sen när han kommer fram så ångrar ju sig han Tom...att han vill ju inte spotta på den för han tycker typ den tavlan var vacker.

(De tittar i texten)

Malte: Här står det. Tom frågar ju här...äh... (citerar ur texten): ”Varför står vi här i kön[...]Varför har vi kommit hit allihop för att spotta[...]Det hänger ihop med hat, Tom. Hat mot allting i Det förflutna.

Olivia: I Det förflutna?

Malte: Ja, i Det förflutna. Men jag vet inte vad.

Svaret på frågan om varför människorna spottar på tavlan kräver inferensläsning, dvs. tillämpande av strategier för att läsa *mellan raderna* (Franzén 2002). För att genomföra den tankeoperationen måste läsaren dock bearbeta den information som står att läsa *på raderna*. Genom att rikta blicken mot texten och sökläsa *på raderna* hittar Malte också den specifika sekvens där informationen finns. Här kan vi se hur eleverna kombinerar strategin *att ställa egna frågor* med strategier för att *läsa på* och *mellan raderna*, dvs. att söka sig tillbaka till texten och studera vad som faktiskt står där. Som vi kan se lyckas Malte också hitta den kritiska passage där åtminstone väsentliga delar av frågan besvaras. Som vi också kan se citerar Malte texten högt, vilket erbjuder samtliga gruppmedlemmar en möjlighet att följa med i texten. Att på olika sätt lyfta in texten i samtalet genom explicit citering är en återkommande läsförståelse- och samtalsstrategi i samtliga grupper. Utöver att synliggöra textens strategier och tolkningspotential fungerar detta även som ett verktyg för att *synliggöra den egna tolkningsprocessen* samt *motivera* och *belägga* en tolkning.

Fylla i luckor och tomrum

Eleverna ägnar sig också åt att *fylla i luckor och tomrum* i det mimetiska förloppet. Här rör det sig om att reda ut oklarheter i det konkreta skeendet som inte går att utläsa varken via den information som står *på raderna* eller ger sig tillkänna *mellan raderna* utan blir en tolkningsfråga. Också här använder sig eleverna av frågeställandet för att tränga in i texten. I nedanstående exempel hämtat ur textsamtalet kring *Ättan* (grupp 1) använder sig eleverna av frågor formulerade under samtalet som en strategi för att *fylla i luckor och tomrum*. Exemplet är hämtat ur en sekvens där eleverna uppmärksammar oklarheterna kring hur passagerarna hamnade på tåget:

Betty: Men jag tycker det är konstigt liksom, dom måste ha satt sig på det tåget.

Isolde: Ja, det har jag fasiken undrat över...

Aston: Ja, eller så kanske man bara...vissa kanske har fötts...

Betty: Ja, men dom säger ju så här (letar i texten)... Dom säger så här (citerar): ”Alla började jämra sig över en så trist resa. Någon som ännu hade intresse av att få resevillkoren ändrade gick framåt för att få lokpersonalen att stanna tåget”. Så dom måste ju gått med på några resevillkor. Det måste ju finnas! Dom måste ju gått på det här (tåget, min anm.) frivilligt.

Frågan om hur passagerarna hamnade på tåget kan varken besvaras genom ett läsande *på* eller *mellan raderna* utan lämnas öppen för läsarna att tolka. Genom att *läsa på raderna* och tolka den information som kan utläsas där kan Betty dock dra slutsatser vilka hjälper henne att *fylla i luckorna och tomrummen* samt *motivera* sin tolkning med stöd i texten.

Utnyttja texten för ordförståelse

En viktig förmåga relaterad till textbaserad textrörlighet är förmågan att *utnyttja texten för ordförståelse*. Här handlar det både om att utifrån den omkringliggande texten dra slutsatser om vad enskilda ord betyder och att använda enskilda ord för att förstå det övergripande meningssammanhanget (se bl.a af Geijerstam 2014). I den sekvens som citeras nedan stöter eleverna på ett tolkningsproblem och använder sig då av båda strategierna för att avkoda textens betydelse. Passagen har sin upprinnelse i att en av eleverna i textsamtalet kring *Åttan* (grupp 2) tillämpar en i dessa samtal vanlig strategi, nämligen att uppmärksamma passager som av olika skäl väckt intresse hos eleverna: ”Jag tänker lite med det där i början så (citerar)’en del hoppade av på ett tidigt stadium med ödesdigra följder” (Sune). Efter en kort inledande diskussion kring hur gamla de som hoppade av tåget kunde tänkas vara fokuseras specifikt innebörden i begreppet ”ödesdigra följder” och hur detta skall förstås just i detta sammanhang:

Fredde: ”Ödesdigra följder”. Om man läser mellan raderna så är det ju att dom dog.

Olle och Lasse: Hm

Lasse: Det kan va (blir avbruten)

Fredde: ”Ödesdigra följder” när dom hoppar av ett tåg är att dom dör.

Lasse: Vad är ”ödesdigra” förresten?

Fredde: Äum...Det är väldigt dåligt för ditt öde.

Utöver att Fredde uppvisar en god ordförståelse i detta specifika fall kan vi även se hur han använder det övergripande meningssammanhanget för att avgöra hur ordkombinationen skall förstås i just detta sammanhang. Med detta signalerar han också att han förstår att begreppet måste förstås utifrån

varje enskilt meningssammanhang. Därtill visar han att han är medveten om vilken läsförståelsestrategi som krävs för att kunna förstå hela meningen, att han själv tillämpat strategin samt att han kan benämna den. I denna sekvens blir det också mycket tydligt hur samtalet blir en social arena för lärande där eleverna ges möjlighet att lära av varandra.

Tolka bildspråk

En dimension inom den textbaserade textrörligheten utgörs av förmågan att *generalisera och abstrahera utifrån huvudpunkter i texten* (se ex. Edling 2006; Folkeryd 2006; af Geijerstam 2014). Detta innebär bl.a. att kunna distansera sig från texten, fundera över motiv, känslor och relationer samt tolka bildspråk. En relativt avancerad operation inom ramen för analys av bildspråk är att tolka texten allegoriskt eller metaforiskt. Detta kräver en förmåga att urskilja texten som uppbyggd av två samverkande nivåer – en bokstavlig nivå och en nivå som endast blir åtkomlig genom tolkning. Därtill krävs förmågan att koppla ihop dessa nivåer via textelementen på den bokstavliga nivån så att den allegoriska eller metaforiska nivån framträder. Detta innebär rent konkret att kunna identifiera och tolka textelement på den bokstavliga nivån som skall läsas i överförd mening samt synliggöra hur dessa får en betydelse också på textens allegoriska eller metaforiska nivå. Det här sättet att angripa texten motiveras huvudsakligen då texten själv uttryckligen opererar med två nivåer. En sådan dubbelhet avtecknar sig i *Åttan*, vilket uppmärksammas av eleverna. Samtliga fyra grupper diskuterar texten i termer av metafor eller allegori, vilket nedanstående sekvens ur textsamtalet i grupp 3 exemplifierar:

Greta: Jag hade också det här med allegori. Jag tänkte det att tåget är som livet för, i vissa, det ser man ofta på filmer i alla fall, såhär att vuxna fastnar på samma jobb... Och gör samma saker och samma rutin och sen säger dom ju att dom drömmer (tittar i texten)...I slutet säger dom ju att dom drömmer att dom kunde växla in på ett annat spår...Det är många som drömmer, liksom bara: "Åh, jag önskar jag hade ett annat liv. Jag önskar jag kunde göra så och så." Så jag tänkte att det här va: Tåget är livet typ.... Och sen är det ju många som strejkar.

Gilbert: Ja.

Fabian: Och då är det att dom vill ha en ändring på livet.

Gilbert: Mm.

Fabian: Försöka få ett slut på det som håller på...på det som är fel just då och försöker få nåt nytt.

Greta: Och det är inte alltid det går.

Fabian: Det går inte direkt.

Greta noterar textens spel med två olika nivåer och tolkar tågresan som en allegori över livet. Hon använder också explicit begreppet allegori för att benämna detta spel. Vidare urskiljer hon paralleller mellan tågresenärernas livssituation i fiktionsvärlden och generella levnadsbetingelser för vuxna människor i största allmänhet. Hon pekar även specifikt ut hur både människorna på tåget och människor utanför fiktionsvärlden slits mellan sina rutiner och drömmen om att få förverkliga sina drömmar. Med detta *synliggör* Greta också hur textens strategier öppnar upp för en sådan tolkning samt *motiverar* och *belägger* tolkningen.

Utåtriktad textrörlighet

Ytterligare ett centralt fokus i textsamtalen är relationen mellan text och kontext. Eleverna associerar återkommande ut från texten och kopplar texterna till andra sammanhang. Detta kommer i det följande att analyseras med hjälp av begreppet *utåtriktad textrörlighet*, vilket syftar på att involvera egna erfarenheter och det egna känslolivet i förståelseprocessen, att koppla texten till andra texter och sammanhang samt anlägga perspektiv på texten (Edling 2006; Folkeryd 2006; Liberg et al. 2012; af Geijerstam 2014). Dessa operationer kommer också att diskuteras i termer av att tillämpa strategier för att *läsa bortom raderna* (Janssen 1999; Brudholm 2002) och göra *text-till-självkopplingar*, *text-till-världen-kopplingar* och *text-till-text-kopplingar* (Keene & Zimmermann 2003).

Text-till-själv-kopplingar

Eleverna gör återkommande kopplingar mellan textens värld och deras eget liv. Nedan citerade passage ur textsamtalet kring *Åttan* (grupp 1) exemplifierar hur en av eleverna associerar ut från texten till sitt eget liv och sina egna personliga erfarenheter:

Aston: Jag tänkte typ att det var lite av, det skulle kunna vara en liknelse utav livet, typ alltså såhär att det är väl samma saker varje dag...liksom att man...precis som vi, vi går ju till skolan varje dag och det är lite samma [...] Jag tänker att tåget kanske är typ skolan och sen när man går av tåget så kanske det är jobb som gäller.

I denna *text-till-själv-koppling* drar Aston en parallell mellan tågresenärernas livssituation och sin egen dagliga vardag som skolelev. För att göra denna koppling krävs också att han kan tolka textens bildspråk och se tågresan i en överförd betydelse, vilket Aston visar att han kan. Aston pekar även ut på vilket sätt parallellerna avtecknar sig och använder ett metaspråk för att beteckna det bildspråk han tycker sig se i texten: ”*liknelse* utav livet”. Med detta *motiverar* och *belägger* han även sin koppling.

Text-till-text-kopplingar

Eleverna utför även *text-till-text-kopplingar*, dvs. kopplar texterna till andra texter och filmatiseringar. Detta ser vi bl.a i textsamtalet kring *Åttan* (grupp 4) där en av eleverna kopplar texten till *Hungerspelen*:

Bodil: Men jag kopplar lite det här till *Hungerspelen* också, det här att...alltså det blir ju lite som att det är som ett spel...att dom liksom är på det här tåget, dom kan liksom inte göra något...dom är fast på tåget dom här deltagarna, så här också, dom är liksom inne på arenan, dom kommer liksom inte ut. Det är begränsat med mat och dom försöker komma på ett sätt att överleva och, såhär, trotsa regimen.

Peter: Mm...

Patricia: För till sist i tvåan, eller trean, eller är det den sista när hon (blir avbruten)

Peter: Du behöver inte spojla hela filmen nu.
(Eleverna skrattar)

Bodil drar alltså paralleller mellan tågresenärernas belägenhet på tåget och deltagarnas situation ute på arenan i *Hungerspelen*. Också här kan vi se hur texten tolkas i överförd mening. Bodil pekar också ut gemensamma komponenter i de båda verken som öppnar upp för en sådan koppling. Med detta *motiverar* och *belägger* hon även sin tolkning och använder sig av ett metaspråk för att benämna den använda strategin: ”Men jag *kopplar*” (Bodil).

Text-till-världen-kopplingar

I textsamtalen förekommer också frekventa kopplingar mellan texterna och världen utanför. Dessa *text-till-världen-kopplingar* ser olika ut och rör sig mellan texten och företeelser i samtiden samt mellan texten och andra tider och platser. I den sekvens ur textsamtalet kring *Leendet* (grupp 1) som citeras nedan anlägger eleverna ett historiskt perspektiv på texten och drar paralleller mellan textens värld och mellankrigstidens Tyskland:

Kalle: Så här står det (citerar): ”Kommer den aldrig tillbaka, sir? Vadå – civilisationen? Ingen vill ha den. Inte jag’[...]’Åjo”, sade karlen bakom karlen. ’En vacker dag kommer nån med fantasi och lappar ihop den. Sanna mina ord. Nån som har hjärta”. Det kanske är en liten herre som kommer? Då drar jag ju en koppling här till...till... 19??...vad var det?

Tora: 1940?

Ossian: 1939 eller till kriget?

Frans: Till Hitler?

Tora: Varför drar du en koppling till Hitler?

Kalle: Nej, men jag menar ju att dom har det dåligt och sånt och så sa dom ”Åh jo”. Det är ju som Hitler sa att han ska komma och...Han sa att han ska fixa allting och att han liksom....Han lät ju bra i början liksom.

[...]

Ossian: Ja, men se på det så här: För under andra världskriget, under mellankrigstiden när dom (nazisterna, min anm.) kom, så var det ju även fattigt och problem med ekonomin i Tyskland. För det var jättefattigt. Som att här är fattigt för att dom ...(tittar i texten). Det står att dom inte kunde köpa kaffe på tre år. Dom var fattiga. Allt var sönderbombat.

Tora: Aaa.

Ossian: Så kanske du tänkte?

Kalle: Ja, jag menade liksom (blir avbruten)

Här kan vi se hur Kalle associerar fiktionsvärldens utopiska karaktär till Hitlers framträdande i Tyskland före andra världskriget. Som vi kan se uppmannar Tora honom att motivera sin tolkning, vilket Kalle också gör. Han får ytterligare hjälp i detta av Ossian. Genom att lyssna och fånga upp den koppling som Kalle initierar synliggör Ossian fler paralleller samtidigt som den avslutande frågan: ”Så kanske du tänkte?” (Ossian) signalerar att han i realiteten bara satt ord Kalles koppling.

Interaktiv textrörlighet

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

Texten som estetisk konstruktion

Samtliga grupper fokuserar texten som narrativ och estetisk konstruktion. I de grupper som diskuterar *Leendet* synes inte genren vara särskilt problematisk och uppmärksammas inte heller i elevernas samtal. I de grupper som samtalar om *Åttan*, som ju är en genreblandning, reses däremot frågan om genretillhörighet explicit i samtliga grupper. Eleverna drar slutsatsen att texten skall tolkas metaforiskt eller allegoriskt och motiverar detta på olika sätt, vilket vi bl.a såg tidigare då Greta i grupp 3 tolkar texten som en allegori över livet. I grupp 3 fokuseras dock genretillhörigheten till en början genom att en av eleverna associerar till en spökhistoria: ”Alltså, liksom, det känns som att det är lite så här... en liten spökhistoria” (Gilbert). Detta återkopplar Gilbert till längre fram i samtalet och pekar på hur själva samtalet hjälpt honom att få syn på genren: ”Innan jag tänkte på att det var en metafor, som ni sa nu, kändes den (texten, min anm.) ganska underlig tyckte jag...Det kändes mer som en spökhistorienovell för mig” (Gilbert). I textsamtalet kring *Åttan* fokuseras genretillhörigheten också genom att eleverna ställer explicita frågor rörande texttypen, vilket i grupp 1 leder till att eleverna uppmärksammar textens spel med sagans genrekonventioner:

Betty: Men jag tänkte på det, vad är det för texttyp egentligen?

Isolde: Det stod väl ”Det var en gång”, var det väl det började med (tittar i texten och citerar sedan): ”Det var en gång”.

Aston: Jag tror det är en saga.

I ovanstående citat visar eleverna att de kan tillämpa strategier för att *urskilja och diskutera texten som narrativ och estetisk konstruktion* samt även använda *adekvata ämnesspecifika begrepp* för att benämna textens laborende med olika genrer.

Transaktionen mellan text och läsare

Eleverna fokuserar även den interaktionella (Iser 1978; Ryan 2001) eller transaktionella (Rosenblatt 1995) relationen mellan text och läsare. Berättarinstansen är i detta sammanhang en viktig faktor som bl.a. uppmärksammas då eleverna använder analysfrågan vem/vilka: ”Det är ju en allvetande berättare” (Betty, *Åttan*, grupp 1) och mer skämtsamt: ”Det är en allvetande tågberättare” (Sigvard, *Åttan*, grupp 3). Eleverna riktar även blicken mot författaren och diskuterar denne i relation till textens konstruktion och mening. I textsamtalen kring *Leendet* (grupp 2) aktualiseras författaren i samband med att eleverna diskuterar hur många år det är mellan textens tillkomsttid och tiden inuti fiktionens rum:

Ottar: För den som skrev det (texten, min anm.) på 60-talet så var det jättelångt till vår tid.

Felicia: Ja, och denna personen, så här va, förutsäger hur det kommer att vara 2060.

Också i textsamtalet kring *Åttan* (grupp 3) refereras till författaren, vilket bl.a. sker då eleverna försöker reda ut oklarheterna kring varför resenärerna tog så lång tid på sig att inse att resan gick i formen av en åtta: ”Eller också kan det vara, igen, författaren. Att han liksom försöker mena att det tar tid innan man inser att allt bara blir samma och samma igen. Så kan det också va” (Gilbert). Begreppet författare används här explicit och kopplas samman med textens konstruktion och meningsproduktion. Därmed förskjuts fokus från textens mimetiska nivå, dvs. från händelseförloppet, till dess diegetiska nivå, dvs. texten som narrativ och estetisk konstruktion samtidigt som författarens intention med texten lyfts fram (Hutcheon 1984). Med detta berörs också indirekt frågan om textens syfte. I textsamtalet kring *Åttan* (grupp 2) uppmärksammas specifikt textens meningsproduktion och syfte i relation till mottagarrollen, vilket sker i anslutning till att eleverna diskuterar tågets konstruktion: ”Jag fattar faktiskt inte varför man ska veta exakt hur snabbt tåget åker och hur lång banan är?” (Fredde). Genom att använda pronominet ”man” refererar Fredde både till sig själv som mottagare och pekar ut mottagarrollen som en i texten inskriven läsarposition den verkliga läsaren intar

(Iser 1978). Här kan vi se hur fokus förskjutits ytterligare ett steg, från texten som estetisk konstruktion och författarens intention till textens meningspotential i relation till vilken effekt denna är tänkt att få på läsaren.

Texttolkningen som ett spel

I textsamtalen kan vi också urskilja hur eleverna vid ett par tillfällen labore- rar med textens tolkningspotential på ett sätt som inte i första hand vittnar om att de söker avkoda textens betydelse utan istället utforskar sina egna möjligheter att använda texten som en spelplan där de lekfullt kan pröva olika tolkningar. Detta kan närmast beskrivas som ett interaktivt förhåll- ningssätt till texten (Ryan 2001) där eleverna tillför texten ytterligare en betydelsepotential samtidigt som de är väl medvetna om att de själva skapar dessa tolkningar. Följande sekvens hämtad ur textsamtalet kring *Åttan* (grupp 4) får illustrera detta:

Peter: Om vi säger så här...Det här är ett fängelse, säger vi, där folk som har begått brott har blivit dömda att åka på ett fängelse, jätteav- lägset, för alltså allting...det (blir avbruten)

Bodil: Tänker du som en metafor nu?

Peter: Ja, att det här skulle vara ett fängelse nånstans...Jag skulle säga att dom är instängda nånstans och det ser ju likadant ut. Fängelset flyttas ju inte utan det är ju likadant överallt.

[...]

Bodil: Men sen så tänkte jag att, det står ju såhär på sidan (tittar i tex- ten) (citerar): ”hemorter och leva om på nytt”. Då kan det liksom va om man har haft ett kriminellt liv och såhär begått brott...då kanske det är att dom tänker, dom drömmer om en nystart.

Peter: Ja, precis det jag tänker.

[...]

Patricia: Men sen står det ju också (citerar): ”Andra föreställde sig ingenting.”

Bodil: Men då kan det va så att dom kanske liksom har tappat hop- pet...dom människorna kanske har varit i fängelset i flera år, som det står i texten, så kanske dom liksom har tappat hoppet om att få komma ut...Dom har inga idéer.

Peter: Jaa.

Patricia: Dom bara sitter där och så går tiden.

Peter: Mm. Och också i ett fängelse får man ju mat.

Bodil: Ja.

Här närmar sig eleverna texten utifrån ett interaktivt perspektiv. De letar inte efter en underliggande tolkning, söker inte förklara vad texten betyder eller letar efter någon slags sanning. Eleverna uppvisar istället en medvetenhet om att de leker med texten utifrån sina egna infallsvinklar, initierar och följer egna tankesår samt prövar fångelsemetaforen i relation till vad som faktiskt uttrycks i texten rent bokstavligt utifrån utgångspunkten att det rör sig om en alternativ läsning. Samtidigt ser vi också den tidigare nämnda systematik som eleverna använder sig av i sin prövning av metaforen: De *utgår ifrån vad som står i texten, söker sig tillbaka till den genom att läsa och citera vad som står skrivet, prövar det skrivna mot metaforen och motiverar och belägger* tolkningen med stöd i texten.

Metaperspektiv på tolkningsprocessen

I textsamtalen kan vi även se hur eleverna anlägger ett metaperspektiv på den egna tolkningsprocessen, dvs. kritiskt reflekterar kring läsförståelseprocessen och synliggör samt benämner de strategier de använt sig av vid tolkningen. Den sekvens ur textsamtalet ur *Leendet* (grupp 1) som citeras nedan exemplifierar detta:

Frans: Jag undrar om det var nån annan än jag som förutsåg att det var Mona-Lisa?

Alla: Jag!

Tora: När man såg hennes leende.

Ossian: Exakt. Jag tänkte också på det för att (blir avbruten)

Frans: Jag såg det direkt dom skrev (tittar i texten). Dom säger.. på sidan 131 så säger dom (citerar): ”Dom säger att hon ler, sade folk”.

Kalle: Mmm..

Frans: Och sen två meningar ner så står det (citerar): ”Dom säger att hon är gjord av oljefärg på duk.”

Ossian: Jag tänkte exakt samma när jag hörde det.

Kalle: Ja, jag med alltså.

Frans: Sen såg jag att det var Mona-Lisa och ba’...Ahh.

Tora: För Mona-Lisa är ju väldigt känd för oss alla.

Ossian: Ja, då använde vi vår förförståelse.

Alla: Ja.

Passagen tar sin början i att en av eleverna ställer frågan: ”Jag undrar om det var nån annan än jag som förutsåg att det var Mona-Lisa?” (Frans). *Att förutse* eller *förutspå* är en strategi som eleverna fått arbeta med sedan åk 6. Via sin fråga klargör Frans både att han kan *tillämpa* denna strategi, är *medveten om* att han gör det och kan *benämna* den. Som vi också kan se har även de

övriga eleverna tillämpat strategin och uppvisar samma medvetenhet gällande denna som Frans. Vi kan även se hur eleverna omgående börjar *motivera sina tolkningar* genom *konkreta hänvisningar till texten*. Att kunna utföra den här typen av förutseende bygger naturligtvis inte enbart på hur texten är konstruerad utan i lika hög grad på läsarens möjligheter att tolka textens strategier utifrån det egna referenssystemet. Även denna dimension av tolkningsprocessen uppmärksammas som vi ser i samtalet. Efter att eleverna klargjort vad i texten som signalerat att det rör sig om Mona-Lisa förflyttar Tora fokus mot eleverna själva och de faktorer som är avgörande för att de ska kunna tillämpa strategin *att förutspå*: ”För Mona-Lisa är ju väldigt känd för oss alla” (Tora). Med detta synliggör hon att hon är medveten om viktiga faktorer avgörande för tolkningsprocessen generellt samtidigt som hon specifikt pekar ut företeelser som är utmärkande för just gruppens kollektiva referenssystem. Passagen avslutas med att en av eleverna *benämner* bruket av detta gruppens kollektiva referenssystem. Detta sker med hjälp av ett metabegrepp som använts i klassen sedan åk 6: ”Ja, då använde vi vår *förförståelse*” (Ossian). Med detta kan vi följaktligen se hur eleverna uppvisar en tydlig medvetenhet om vad det innebär att tolka text, olika faktorer som är avgörande för tolkningsprocessen, samt tillägnat sig ett språk för att samtala om sin läsförståelseprocess.

Slutsatser

Föreliggande artikel utgör den fjärde studien inom ramen för ett aktionsforskningsbaserat följeforskningsprojekt där fokus vilat på hur skolans textsamtal kring skönlitteratur kan tillvaratas som verktyg för att stödja elever i att utveckla läs- och samtalsförmågan. I artikeln studeras elevernas kollektiva meningsskapande i relation till det stöd som tidigare erbjudits, dvs. hur mening ges och tas då eleverna mot slutet av åk 9 samtalar med varandra i 7 mindre grupper om 3-4 elever utan lärares medverkan och stöd, men med hjälp av de verktyg undervisningen tillhandahållit under de 4 år projektet varat. Studiens specifika fokus har vilat på samtalens tematiska innehåll, elevernas val av strategier samt i vilka avseenden dessa strategier hjälper eleverna att kommunicera med varandra kring det tematiska innehållet och bygga upp en gemensam förståelse. I analysen av elevernas textsamtal har begreppet textrörlighet (Edling 2006; Edling 2006; Folkeryd 2006; Liberg et al. 2012; af Geijerstam 2014) använts för att identifiera och beskriva de olika kognitiva och språkliga operationer relaterade till läsning eleverna ägnar sig

åt i samtalen. Detta har skapat möjligheter att belysa och analysera sambanden mellan den undervisning eleverna erhållit och elevernas sätt att genomföra textsamtal utan lärares stöd och medverkan.

Studien visar hur samtals tematiska innehåll i alla grupper utgörs av utforskandet av texten, där också själva tolkningsprocessen diskuteras explicit. Fokus vilar på textens temporala och spatiala universum, texten som narrativ och estetisk konstruktion samt interaktionen mellan text och läsare. Det här är samma tematiska innehåll som de tidigare studierna uppvisat (Varga 2013a; Varga 2013b; Varga 2015; 2016a; 2016b). Eleverna väljer följaktligen att avgränsa samtalen utifrån samma innehållsliga kriterier som de lärarledda textsamtalen i de tidigare studierna vittnar om och som i sin tur korrelerar med den undervisning som bedrivits inom ramen för textsamtal kring skönlitteratur mellan åk 6-9. Studien visar också hur eleverna självständigt tillämpar en variation av strategier de tidigare textsamtalen erbjudit dem stöd i att utveckla och hur dessa strategier hjälper dem att tränga in i texterna, involvera det egna referenssystemet i förståelseprocessen, koppla till olika sammanhang, anlägga ett metakognitivt perspektiv på förståelseprocessen, synliggöra sina tolkningar och kommunicera med varandra kring det tematiska innehållet. Här kan vi se hur grupperna som kollektivt använder sig av de läsförståelsestrategier, det metaspråk och det förhållningssätt till text som den tidigare undervisningen erbjudit dem stöd i att utveckla. De läsförståelsestrategier eleverna använder sig av är att *ställa frågor och reda ut oklarheter, identifiera och fylla i luckor och tomrum, utnyttja den omkringliggande texten för ordförståelse* samt *förutspå*. Dessa läsförståelsestrategier använder eleverna för att *läsa på raderna* och där dra ut huvudpunkter i det mimetiska förloppet, *läsa mellan raderna*, dvs. tolka texten inklusive det bildspråk texten opererar med, *läsa bortom raderna*, dvs. koppla texten till olika meningssammanhang utanför fiktionens värld samt *anlägga ett interaktivt perspektiv* på texten och kritiskt reflektera kring berättartekniken och den egna tolkningsprocessen. Studien visar alltså hur eleverna utvecklat förmåga att tillämpa samtliga former av textrörlighet: textbaserad textrörlighet, utåtriktad textrörlighet samt interaktiv textrörlighet (Edling 2006; Folkeryd 2006; Liberg et al. 2012; af Geijerstam 2014). Därtill visar studien att eleverna tillägnat sig kunskaper om tolkningsprocessen, en medvetenhet om hur text producerar mening, en metod för texttolkning, samt ett metaspråk för att synliggöra och kommunicera sin tolkning verbalt. Den metod för texttolkning eleverna tillägnat sig innefattar en kombination av olika aktiviteter som tillämpas på ett både systematiskt och flexibelt samt inte sällan lekfullt och

lustfyllt sätt. Eleverna använder sig här av en uppsättning kognitiva, meta-kognitiva och språkliga strategier för att urskilja och formulera problemställningar, identifiera och analysera kritiska passager avgörande för textens meningspotential, tolka textens strategier samt motivera och belägga tolkningar med stöd i texten – antingen genom hänvisningar till specifika passager eller via citat.

Vilka begränsningar har då studien? Den första reservationen som infinner sig är naturligtvis vad studien visar beträffande elevernas individuella läsutveckling och läsförmåga. För att kunna visa på sådana resultat hade krävts ett helt annat empiriskt underlag och andra mätinstrument, vilket de studier som publicerats i Sverige på senare år kan uppvisa (Lundberg & Reichenberg 2013; Tengberg & Ohlin-Scheller 2013; Reichenberg 2014; Tengberg, Ohlin-Scheller & Lindholm 2015). Med sådana mätinstrument hade det dock inte varit möjligt att få syn på vad eleverna väljer att samtala om då de själva får styra över innehållet i samtalet samt sättet att tolka texten och kommunicera sina tolkningar, vilket har varit syftet med föreliggande studie. Det skulle ha varit tänkbart att kombinera samtalsstudien med en studie där eleverna ställts inför förformulerade frågeställningar för att få syn på deras individuella läsförmåga i relation till det undervisningsstöd de erbjudits. Denna mätning hade i så fall fått ske med utgångspunkt i andra texter för att eleverna inte skulle vara påverkade av samtalet vid de individuella testerna eller vice versa. Elevernas individuella läsutveckling har dock inte stått i centrum i någon av de studier som genomförts inom ramen för projektet, vilket både forskare och lärare tagit ställning till redan då projektet initierades. Ett av skälen för detta rör de etiska aspekterna. Eftersom studien har ett så begränsat urval och eleverna, trots att de anonymiserats, i praktiken skulle kunna känna igen sig själva och varandra har vi valt att inte ta fram resultat som visar på enskilda elevers läsutveckling och läsförmåga. För att komma bort från individperspektivet har dessutom elevernas namn ändrats så att det inte går att göra kopplingar mellan eleverna i de tidigare studierna och i denna.

Vilka slutsatser är då möjliga att dra utifrån den empiri som studien bygger på samt utifrån val av analysmetod och analysverktyg? Utifrån studiens empiri och analysmetod samt med hjälp av begreppet textrörlighet är det möjligt att studera vad eleverna på gruppnivå själva väljer att fokusera i textsamtalen, hur de interagerar med texterna, vilka läsförståelsestrategier de tillämpar, vilket metaspråk de använder, hur eleverna bidrar till det kolle-

tiva meningsskapandet samt i vilka avseenden detta meningsskapande hjälper dem att förstå texterna. Studien visar att eleverna tillägnat sig verktyg för att läsa, tolka och samtala om text och läsförståelseprocess samt att de använder sig av de läsförståelsestrategier och metaspråk som den tidigare undervisningen erbjudit dem möjligheter att tillägna sig. Vi kan också se hur textsamtalen framstår som utforskande och kunskapsbyggande menings-sammanhang där varje elev blir viktig i det kollektiva meningsskapandet. Samtalen blir följaktligen en social och språklig arena för lärande där eleverna stödjer varandra i utforskandet av texternas betydelsepotentialer och lär av varandra. En sammanfattande slutsats utifrån studien är att eleverna internaliserat de strategier för tolkning och samtal om skönlitteratur som de erbjudits stöd i att utveckla från åk 6 och att de nu i åk 9 självständigt kan tillämpa dem. Därmed kan vi också dra slutsatsen att den undervisning lärarna arrangerat i syfte att stödja eleverna i att utveckla läs- och samtalsförmågan verkligen erbjudit sådana möjligheter. Med detta synliggör studien också resultatet av goda samarbetsformer mellan verksamma lärare och forskare samt den potential som finns då det kollegiala lärandet tas till vara i verksamhetsutvecklingen. Studien bidrar på så sätt både till den ämnesdidaktiska forskning som sysslar med skolans textsamtal och till yrkesverksamma lärare som vill tillvarata samtalets möjligheter för att stödja elever i att utveckla läsförmågan.

Referenser

- Anmarkrud, Öisten & Bråten, Ivar (2012). Naturally-Occurring Comprehension Strategies Instruction in 9th-Grade Language Arts Classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591-693.
- Brudholm, Merete (2002). *Laeseförståelse – hvorfor og hvordan?* Köpenhamn: Alinea.
- Edling, Agnes (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language.* (Doktorsavhandling) Uppsala: Uppsala universitet.
- Folkeryd, Jenny (2006). *Writing with an attitude: appraisal and student texts in the school subject of Swedish.* (Doktorsavhandling) Uppsala: Uppsala universitet.
- Franzén, Lena (2002). *Att träna inferenser – teori och träningsprogram.* Solna: Ekelunds.

- Geijerstam, af, Åsa (2014). Läsandet och sammanhanget. Läspositioner i olika ämnen i skolan. I Boglind, Ann, Holmberg, Per & Nordenstam, Anna (Red.) *Mötesplatser – texter för svenskämnet* (ss. 47-61) Lund: Studentlitteratur.
- Guthrie, John, T., Wigfield, Allan, Barbosa, Pedro, Perencevich, Kathleen C., Taboada, Ana, Davis, Marcia H., Scaffidi, Nicole T. & Stephen Tonks (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, (96), 403-423.
- Hutcheon, Linda (1984). *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. London & New York: Methuen.
- Iser, Wolfgang (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Keene, Ellin O., & Zimmerman, Susan (2003). *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos förlag.
- Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa, Folkeryd, Jenny W., Bremholm, Jesper, Halleström & Holtz, Britt Maria (2012). Textrörlighet – ett begrepp i rörelse. I Synnöve Matre & Atle Skaftun (red.) *Skriv! Les!* (ss. 65-81) Trondheim: Akademiska förlag.
- Littleton, Karen & Mercer, Niel (2013). *Interthinking: putting talk to work*. Abingdon: Routledge.
- Lundberg, Ingvar & Reichenberg, Monica (2013). Development of reading comprehension among adolescents with mild intellectual disabilities – An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (1), 89-100.
- Mercer, Neil (1996). The Quality of Talk in Children's Collaborative Activity in the Classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359-377.
- Mercer, Neil & Littleton, Karen (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A socialcultural approach*. London: Routledge.
- Oczkus, Lori, D. (2003). *Reciprocal teaching at work: strategies for improving reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Palincsar, Annemarie & Brown, Ann, L. (1984). Reciprocal teaching of comprehensive-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, (1), 117-175.
- Pressley, Michael, Beard El-Dinary, Pamela, Gaskins, Irene, Schuder, Ted, Bergman, Janet L., Almasi, Janice & Brown, Rachel (1992). Beyond direct explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The elementary School Journal*, 92(5), 513-555.

- Raphael, Taffy, E. (1982). Teaching children Question-Answering Strategies. *The Reading Teacher* 36(2), 186-191.
- Reichenberg, Monica (2014). The importance of structured text talks for students' reading comprehension. An intervention study in special schools. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15(3-4), 77-94.
- Rojas-Drummond, Sylvia & Mercer, Neil (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, (39), 99-111.
- Rosenblatt, Louise M. (1995). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Ryan, Marie-Laure (2001). *Narrative as virtual reality: immersion and interactivity in literature an electronic media*. Baltimore: John Hopkins Univ. Press.
- Skolverket (2012). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 381. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport 398. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport 450. Stockholm: Skolverket.
- Snow, Catherine, E. (2002). *Reading for understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND 2002.
- Sternberg, Robert, J. & Grigorenko, Elena, L. (2002). *An evaluation of teacher training for triarchic instruction and assessment*. Technical Report for the National Science Foundation, July 2002.
- Tengberg, Michael & Ohlin-Scheller, Christina (2013). Improving reading and interpretation in seventh grade. A comparative study of the effects of two different models for reading instruction, *Education Inquiry*, 4(4), 689-713.
- Tengberg, Michael, Ohlin-Scheller, Christina & Lindholm, Maria (2015). Improving students' narrative comprehension through a multiple strategy approach. Effects of dialogic strategy instruction in secondary school. *Educational Studies in Language and Literature*, (15), 1-25.
- Varga, Anita (2013a). Metakognitiva perspektiv på skolans litteratursamtal – Hur kan elever stödjas i att utveckla metakognition via samtal om skönlitteratur? *Didaktisk tidskrift*, 23(1), 493-512.
- Varga, Anita (2013b). Talaktsteoretiska perspektiv på skolans litteratursamtal – En studie i lärares lingvistiska strategier. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1-19.

- Varga, Anita (2015). Metakognitiva perspektiv på läsförståelseprocessen – en studie av skolans textsamtal kring skönlitteratur. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 1(1), 43-60.
- Varga, Anita (2016a). Metacognitive perspectives on the development of reading comprehension: A classroom-study of literary text-talks. *Literacy* (under tryckning, tillgänglig på Wiley Online Library sedan 17/8-16)
- Varga, Anita. (2016b). Frågan som didaktiskt verktyg – en studie av textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 6 och 7. *Forskning om undervisning och lärande*. 2016: 2, vol. 4, s. 24-45
- Wells, Gordon (2009). The social context of language and literacy development. In O.A. Barbarin, P. Frome, & D. Marie-Winn (Eds.) *The Handbook of Child Development and Early Education* (pp. 271-302) London: Sage
- Vygotsky, Lev. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, David, Bruner, Jerome & Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, (17), 89–100.