

Mary Ingemansson  
Högskolan Kristianstad

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5627>

## Djupläsning och lässtrategier

### **Sammanfattning**

*Texten behandlar hur elever på svensk grundskolenivå i årskurs 1–8, med hjälp av olika lässtrategier, kan skaffa sig förmåga att djupläsa texter för att nå förståelse av både läsningen och det lästa. Den teoretiska och metodologiska basen hänvisar till den amerikanska läsforskning som har bedrivits av Judith A. Langer med ett stort forskarteam vid Albany University, USA. Djupläsningsmetoder förklaras och diskuteras. Artikeln diskuterar Langers “envisionment-building” begrepp och presenterar ett empiriskt material taget från en undersökning av lässtrategier hos elever i åldrarna 7–13.*

*I Sverige har teorin operationaliserats av författaren i fortsättningsforskning i skolor. Den didaktiska läsutvecklingen från svenska skolor beskrivs. Resultat och diskussion handlar om hur barn och ungdomar kan skapa djup förståelse av text. De autentiska fasbaserade frågorna som används både muntligt och skriftligt vid djupläsning gör att innehållet blir grundligt diskuterat i samtal med lärare och kamrater. Omläsning visar sig vara viktigt. Genomförda textsamtal resulterar i ett mycket fördjupat läsande för eleverna. Motivationshöjande är att eleverna får agera socialt genom textsamtal vid tolkningen och att det ständigt sker en återkoppling från lärarens och kamraternas sida. Motivationen kan även öka om eleverna lyckas med alltmer utmanande texter. Djupläsning med fasbaserade frågor är en effektiv lässtrategi för att skapa förutsättningar för djupläsning, som i sin tur ger förutsättning för bästa möjliga förståelse av läsningen såväl som det lästa. Läsmarkeringar under läsningens gång gör att läsningen blir långsammare och mer grundlig. Läsandets förutsättning, villkor och process kan sammanfattas i en modell skapad utifrån operationaliseringsprocessen.*

*Nyckelord: djupläsning, textsamtal, lässtrategier, didaktik, läsmotivation*

## Close reading and reading strategies

### **Abstract**

*The text discusses how Swedish pupils in primary and secondary school, aged 7–13, with the aid of different reading strategies, can improve their ability to close-read texts in order to gain a better understanding not only of the text but*

*also of the reading process. The study is theoretically and methodologically anchored in the reading research of Judith A. Langer, University of Albany, USA. The study adapts and develops Langer's concept of envisionment building. The empirical material includes a study of the reading strategies of Swedish pupils aged 7–13.*

*In Sweden, these findings have been operationalized by the author as part of her continuing research in schools. The results and discussion address how children can acquire a deep understanding of texts. The authentic, stance-based questions, which are used both when students read aloud and silently, ensure that the content is properly discussed in text talks with teachers and other pupils. Re-reading is important. The text talks result in a close reading of the texts. The social interaction that is part of text interpretation, as well as the feedback students receive from one another and from their teacher, boost motivation. Motivation can also increase if the students succeed with more challenging texts. Close reading with stance-based questions is a very effective reading strategy, which enables the students to understand the text and the reading process. Taking notes while reading makes the reading slower and more thorough. The conditions, terms and process of reading are summed up in a model that describes what happens.*

*Keywords: close reading, text talks, reading strategies, didactics, motivation for reading*

## Inledning och bakgrund

I svenska skolor har lärare sett att läsningen på fritiden har minskat, och internationella undersökningar som PIRLS 2011 [Progress in International Reading Literacy Study] (Skolverket, 2016a) och PISA 2012, 2015 [Programme for International Student Assessment] (Skolverket, 2016b) har visat nedåtgående läsresultat för elever i grundskolan. Forskare har noterat att det är de långa löpande texterna som eleverna har svårt att tillgodogöra sig och tolka och då inom ett flertal skolämnen (Skolverket, 2016b).

Parallellt med grundforskning om läsförståelse görs även nationella satsningar inom skolan. Sveriges regering har gett Skolverket i uppdrag att utbilda lärare om hur de kan uppmuntra och utveckla effektiva lässtrategier och skrivstrategier för elever i alla åldrar på grundskolan och i gymnasiet. Programmet benämns *Läsluft* och började 2014, men pågår fortfarande (Skolverket, 2014–2018). Programmet baseras på att språkutvecklande arbetssätt inom alla skolans ämnen är viktigt. Skolverket har också gett högskolor och universitet i uppdrag att utbilda handledare, högt erfarna lärare, som under handledarkursen utbildar sina kollegor. Detta benämns kollegialt arbete av Helen Timperley i *Det professionella lärandets inneboende kraft* (2013).

Målet med Läslyftet är att förse lärare med metoder att förbättra elevers förmåga att läsa och skriva. Störst tyngdpunkt läggs på olika läs- och skrivstrategier som stödjer tidig läsning liksom mer avancerad läsning och skrivande som ett medel att höja redan befintlig kunskap. Målgruppen är både den obligatoriska skolan upp till 16 år och gymnasiet. Skolans rektor ska också på olika sätt vara involverad i utbildningen. För detta ändamål har ett antal moduler utvecklats gällande läs- och skrivutveckling för en portal som används i arbetet på skolorna. Uppdraget att göra modulerna har olika högskolor och universitet fått. Ett stort antal moduler innehåller beskrivning av lässtrategier (Skolverket, 2014–2018).

Utöver denna statliga satsning bedrivs ett flertal forskningsprojekt som koncentreras på läsförståelse i skolorna och då med fokus på hur en djupare förståelse av texternas budskap kan uppnås. Detta gäller skönlitterär såväl som facklitterär text. Undersökningen i denna artikel ingår i detta forskningsfält.

## Forskningsfråga

Det övergripande syftet med denna artikel är att diskutera hur elever/läsare kan skaffa sig förmåga att djupläsa en text med maximal förståelse med hjälp av olika lässtrategier. Den undersökning som diskuteras nedan visar hur teorier om läsning kan operationaliseras i en klass och vilka resultat ett sådant arbetssätt kan ge. Vilka lässtrategier kan den enskilde läsaren integrera på ett sådant sätt att han/hon vid själva ingången i en ny läsning kan ha utvecklat en förmåga att tolka på ett fördjupat sätt så att nytt lärande kan uppstå? I texten diskuteras även vilka övriga grundförutsättningar som kan behöva finnas före och under läsningen utöver lässtrategier.

## Bakomliggande forskning

Inom litteraturvetenskapen finns olika sätt att tolka en text, att kontextualisera texten. Den inriktning som främst intresserar sig för läsarperspektivet kallas för receptionsteori eller “reader-response”. Reception betyder mottagning och receptionsteoretiker intresserar sig för hur en text mottas och tolkas. Inom receptionsteoretisk forskning finns ett stort antal forskare som undersöker vad som sker hos faktiska läsare kognitivt och psykologiskt samt på vilket sätt själva texten kan sägas rymma en implicit läsare, ett tilltal och tomma platser som måste fyllas ut av tolkning (Culler, 1997; Fish, 1982; Holland, 1968; Iser, 1978). En gren av receptionsteorin uppehåller sig vid frågan om hur en tolkningsgemenskap på bästa sätt kan arbetas med i en praktisk och undervisningsorienterad mening. Till denna riktning hör litteraturredaktiker som Louise Rosenblatt och Judith A. Langer. Langer har i omfattande studier på skolor

studerat när elever använder “transaktionell” läsundervisning i samklang med Rosenblatts teorier. Det transaktionella läsandet innebär att läsaren tar med sig något från texten, bearbetar och tar med sig innehållet vidare. Det sker en överflyttning av förståelse mellan text och läsare (Rosenblatt, 2002, s. 10).

Den teoretiska basen för kommande beskrivning av undersökning och text är den amerikanska läsforskning som har bedrivits av Langer med ett stort forskarteam vid Albany University. I Sverige har teorin operationaliserats av författaren i “*Det kunde lika gärna ha hänt idag*”. *Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna* (Ingemansson, 2010) och i fortsättningsforskning i skolor med elever i *Lärande genom skönlitteratur. Djupläsning, förståelse, kunskap* (Ingemansson, 2016). Texten kommer att visa på de teoretiska grunderna och dess operationalisering i en svensk kontext. Undersökningen ingår i ämnesdidaktisk läsforskning.

## Om läsandets process och djupläsningsstrategier

Inom läsforskningen beskrivs receptionsteori, som handlar om hur vi läsare motar en text. Langer har i omfattande studier på skolor studerat när elever använder sig av fördjupande frågor i *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2005). Langer använder begreppet “transaktionell” läsundervisning i samklang med Rosenblatts teorier (Rosenblatt, 2002). Gun Malmgren beskriver i förordet till *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (Rosenblatt, 2002) det transaktionella läsandet som innebär att läsaren tar med sig något från texten, bearbetar och tar med sig innehållet vidare. Det sker en överflyttning av förståelse mellan text och läsare (Rosenblatt, 2002 s. 26). Lärarna som var involverade i Langers studier arbetade med att eleverna skulle förstå värdet av läsning och att de skulle identifiera sig som läsare. Langer har beskrivit läsprocessen i fem faser i *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2005) och i *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (1995, 2011). I denna bok visas fördjupande frågor samt det arbetssätt som läsforskarna Mary Adler och Eija Rougle använder i sina forskningsresultat i anslutning till Langers teorier inom projektet *The Partnership for Literacy* vid Albany University, samt i *Building Literacy through Classroom Discussion, Research-Based Strategies for Developing Critical Readers and Thoughtful Writers in Middle School* (Adler & Rougle, 2005, s. 54–56). I läsprojektet ovan finns olika sätt att närma sig text och gå på djupet med texter. Faserna beskrivs nedan och i svensk kontext. För att kunna påvisa och förklara faserna används en av böckerna som eleverna även läser inom undersökningens ram, *Ronja Rövardotter* av Astrid Lindgren (1981).

Langer beskriver begreppet “envisioning-building” och vilka möjligheter som kan skapas vid läsning. Dessa möjligheter kallar Langer för “stances”, faser, inom envisionment-building, på svenska “att bygga föreställningsvärldar”.

Langer beskriver fem faser (i upplaga 1995 fyra *stances*) och i texten nedan används termen faser.

### **Föreställningsvärldar och djupläsning i en svensk kontext**

Den första fasen, “orienteringsfasen”, innebär att läsaren stiger in i textvärlden: läsaren befinner sig utanför textvärlden och går in i den. En läsare som befinner sig i denna fas ger uttryck för sina initiala tankar. Hon eller han samlar idéer och startar en diskussion med sig själv, där meningsskapandet är brett snarare än djupt – “kanske” är ett ord som ofta används när läsaren resonerar. En lämplig fasbaserad anpassad fråga vore: “Beskriv den skogsmiljö som karaktärerna befinner sig i” (*Ronja Rövardotter*, kapitel 1–2). Den andra fasen, “förståelsefasen”, innebär att förståelsen vidgas. Läsaren befinner sig nu inne i textvärlden. Kännetecknande är att läsaren samlar personlig kunskap om texten och dess kontext samt utvecklar tänkandet. Läsarens personliga frågor och funderingar ökar, till exempel om motiv, känslor, orsaker, intertexter och påståenden i texten. Läsaren hämtar nu kunskap från det egna livet och använder ofta uttryck som “skulle kunna”. I förståelsefasen kan frågan “Hur förändras karaktärerna av livet i skogen?” fungera (*Ronja Rövardotter*, kapitel 5). Den tredje fasen, “återkopplingsfasen”, innebär att läsaren stiger ut ur och in i föreställningsvärlden. Nu använder läsaren sin kunskap och sina erfarenheter för att få ordning på den föreställningsvärld som utvecklas med texten som grund. Man skiftar fokus, från den värld läsaren håller på att skapa till vad textens idéer betyder för det egna livet. Den tredje fasen är ett starkt skäl till att vi läser. Elever använder uttrycket “jag tror” och “jag är rätt säker på” i återkopplingsfasen. En lämplig fråga är “Vad tar du med dig från texten vad gäller miljö och natur?” (*Ronja Rövardotter*, kapitel 5, 10).

När läsaren är i “överblicksfasen”, den fjärde fasen, har läsaren skaffat sig en överblick och börjar kunna identifiera erfarenheter. Läsaren sätter ord på sin förståelse och sin läserfarenhet. Kopplingar görs till andra texter. De uttryck som yngre läsare ofta använder är “jag vet nu” och “det är nog säkert att”. Föreställningsvärlden kan fortfarande förändras när läsningen är avslutad. Läraren kan ställa en fråga om: “Hur kan ord och uttryck påverka läsaren och förståelsen av texten?” (*Ronja Rövardotter*, kapitel 13). Begreppet “horizons of possibilities” ska kopplas till denna fas. Langer menar att det finns obegränsade horisonter eller möjligheter till tolkning, något som är vanligt i skönlitterära sammanhang men mer ovanligt i faktalitteratur. En femte fas i utvecklat resonemang beskriver Langer som “att lämna föreställningsvärlden och gå bortanför den”, “kreativitetsfasen” (Langer, 2011, s. 21–22). Den kan inträffa när vi använder kunskapen eller insikten vi har fått i en ny situation. En lämplig fråga efter avslutad läsning är: “Hur skulle Ronja och Birk kunna överleva och försörja sig i skogen i framtiden?” Figur 1 illustrerar rörelsen in och ut ur faserna och mellan dem. De fem faserna visar läsprocessen såsom Langer har beskrivit dem. Elever kan se sin egen läsutveckling om de blir medvetna om läsprocessens faser.



**Figur 1.** Faser i läsprocessen. Efter “Envisionment building stance wheel” av Judith A. Langer, utvecklad till svenska av Mary Ingemansson och Petra Magnusson för Skolverkets modul “Främja elevers lärande i NO II” i Läslyftet. Ur *Lärande genom skönlitteratur. Djupläsning, förståelse, kunskap* (Ingemansson, 2016).

Till varje fas finns tillhörande fasbaserade frågor att använda i läsprocessen. Dessa frågor kan byggas ut och fördjupas. Exempel finns i nedanstående metodavsnitt. Dessutom inkluderas klassrumspraktik där textsamtal med fasbaserade frågor används i djupläsningsprocessen i svenska skolor under en längre tid. I samband med läsprocessen skall en utvecklad metakognition förstås som förmågan att iakttä, problematisera, kommunicera och i förlängningen påverka den egna läsförståelse- och tolkningsprocessen genom aktiva val av läsförståelsestrategier (Palincsar & Brown, 1984, 1987). Metakognitiva kompetenser inom läsforskningen beskrivs och används främst i regel i samband med lässtrategianvändning.

Motivation är utöver lässtrategier en viktig faktor och har stor betydelse för elevernas läsning, (Gambrell, 2011). Tre kriterier för ökad läsmotivation är att läsningen är relevant för elevernas liv i den utvecklingsprocess de befinner sig i, att eleverna har tillgång till en stor mängd olika texter, och att de har tillgång till sin lärares tid och stöd vid tolkning av text. Det finns ytterligare kriterier och resultaten har tidigare presenterats i Ingemansson (2016, s. 178). Dessa kriterier utvecklas och diskuteras i resultat och diskussion nedan.

## Metod

Två texter, *Ronja Rövardotter* av Astrid Lindgren (1981) såväl som den amerikanska historiska romanen *Spring! Fanny, spring!* av John R. Gardiner (2012) var föremål för djupläsningen i en klassrumspraktik där textsamtal användes i djupläsningsprocessen. Materialet är dokumenterat i Ingemansson (2016). Tabell 1 visar metod vid genomförandet av läsning av delar av *Ronja Rövardotter*. Eleverna läste först kapitel 1–4 och hade därefter textsamtal med utvalda fasbaserade frågor hämtade från orienteringsfasen och förståelsefasen. Efter läsning av kapitel 5 gjordes nytt textsamtal med ett nytt urval fasbaserade frågor lämpliga när eleverna befann sig i återkopplingsfasen (jfr tabell 2).

**Tabell 1.** Strukturering av textsamtalen

80 min.textsamtal kapitel 1–4 Ronja Rövardotter	Användning av frågor rörande orienteringsfas och förståelsefas, kunskap till eleverna om faserna och sökning av textavsnitt som de relaterar till för att kunna arbeta med återkopplingsfas.
80 min.textsamtal kapitel 5 Ronja Rövardotter	Användning av frågor rörande orienteringsfas, förståelsefas och återkopplingsfas, genomgång av faserna på ytterligare ett annat sätt, återkopplingsfasdiskussion.
Skrivuppgift: Ronjas liv, Birks liv, relationer	Användning av frågor muntligt och skriftligt i anslutning till fasbaserade frågor. Frågorna er anpassade til vald text. Extra skrivuppgift.

Fortsättning diskuterades. Historisk skönlitterär hel roman november 2013, *Sorkspolingen* av Christina Wahldén (2013), och längre roman vårtermin 2014, *Snapphaneland* av Gunilla Kihlgren (1984). *Spring! Fanny, spring!* av John R. Gardiner (2012). (Ingemansson, 2016, s. 130)

Eleverna satt i ring vid samtalen. Frågorna som finns återgivna i tabell 2 användes vid genomförande av textsamtalen och även via skrivande, där ett antal lämpliga frågor var nerskrivna med tillhörande sammanhang. Vid arbetet med *Spring! Fanny, spring!* av Gardiner (2012) användes även skyltar som eleverna höll upp när de hade tänkt över texten en stund. Texten på skyltarna kallas “undringar” och kan till exempel innehålla följande: “Jag vill bygga vidare på det du sa.... Jag undrar över.... Jag vill fråga om.... Jag förstår inte. Kan du visa i texten?”

### Tabell 2.

Exempel på textsamtal

Fasbaserade frågor, orienteringsfas, förståelsefas och återkopplingsfas (Ingemansson, 2016, s.131)

<p><b>Initial Förståelse</b>  <b>Orienteringsfas:</b>          Du använder din bakgrundsförståelse och erfarenhet för att närma dig en ny text. Du börjar knyta nya koncept till tidigare kunskap.          Vilken är titeln och vilka tankar ger den? Vad antyder framsidan och illustrationerna? Vilka är karaktärerna, hur beskrivs de och vad förväntar du dig av dem i framtiden?</p>
<p><b>Att Utveckla Idéer</b>  <b>Förståelsefas:</b>          Här rör du dig genom text och utforskar samband. Du fördjupar din växande förståelse.          Vad berättas inte? Vad vill du veta? Vad tänkte du om slutet på historien? Är karaktärerna som några du känner? Vad vill du fortfarande veta?</p>

**Att Lära från Texten**Återkopplingsfas:

Här stiger du ut ur texten och använder den för att tänka djupt om vad du lär dig.

Hur skulle du reagera om du var i liknande situationer som karaktärerna i texten? Känner du någon som har varit det? Vad kan du lära av det som händer?

Ovan relaterade frågor användes i både läs- och skrivprocessen med samtliga texter. Vid det egna textläsandet inför textsamtalen kunde nedanstående innehåll markeras, jfr figur 2 (Ingemansson, 2016, s. 137).

Läsmarkeringar	
—	Stryk under viktiga detaljer som namn, fakta, ord.
★	Markera med en stjärna i kanten för en ny tanke, något du vill läsa igen, t.ex. en ovanlig idé.
?	Sätt ett frågetecken när du inte förstår. Eller bättre: gör en egen fråga i kanten!
Å	Skriv ett Å för <i>Återkoppling</i> till något i ditt eget liv, någotsom du påminns om.
!	Övriga markeringar med utropstecken. Är det någotsom du blir förvånad över?
F	Gör en förutsägelse och markera med ett F. Vad händer närmast?
O	Ordlista. Markera med O när du behöver gissa ett ords mening eller slå upp i ordlista.

**Figur 2.** Läsmarkeringar till den egna läsningen (Ingemansson, 2016, s. 137)

Med hjälp av den beskrivna struktureringen av läsningen, de olika fasbaserade frågorna och ytterligare frågeställningar för både egen läsning och vid diskussioner formades läsarbetet.

Forskningen har bedrivits som aktionsforskning beskriven i *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Kvale, 1997). Läraren i klassen utövar och studerar sitt eget läsarbete med eleverna i samarbete med en forskare. Föräldrar har i förhand fått information vid ett möte om läsprogrammet och också fått ge sitt medgivande. Ett fåtal föräldrar gav inte medgivande till filmning och därför är allt analysmaterial skriftligt och nerskrivet under läspassen samt dokumenterat före och efter.



Forskare och lärare samarbetade kring textsamtal och skrivande i anslutning. Forskaren och läraren utförde samtalen och båda dokumenterade.

Läsprojektet utfördes 2013–2014 på en mindre skola i södra Sverige med 14 elever som då gick i klass fem. Med hjälp av ovan beskrivna forskningsresultat från USA utarbetades lässtrategier med grund i Langers forskning och i praktiskt läsarbete med modell från amerikanska skolor beskrivet i Adler och Rougle (2005). Merparten av använt material under läsningen i klassrummet är olika varianter av fasbaserade frågor som användes både muntligt och skriftligt. Skönlitterära texter valdes i samråd av lärare och forskare. Langers material om litterära föreställningsvärldar implementerades med eleverna före undersökningen.

Undersökningens resultatet är ett reliabilitetsbidrag till tidigare undersökningar (Adler & Rougle, 2005; Ingemansson, 2010; Langer, 1995, 2011) och vidgar kontexten till en icke engelskspråkig miljö. De didaktiska metoder som användes är inspirerade av Judith A. Langers forskning vid Albany University i USA. I undersökningen användes djupläsningsmetoder som de diskuteras i *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction* (1995, 2011) och i översättning *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2005). Materialet består av författarens översättningar av arbetsmaterialet (Ingemansson, 2010, 2016) baserat på Langers begrepp “envisionment building”, i översättning “att bygga föreställningsvärldar”.

Resultat och analys/diskussion nedan görs i förhållande till de amerikanska resultaten men sedda utifrån en svensk kontext. Aidan Chambers’ förhållningsätt och frågor vid djupläsning, benämnda “jag-undrar-frågor”, användes även integrerat i klassrumspraktiken (Chambers, 2014; Ingemansson, 2016).

## Resultat

Det empiriska materialet ovan är dels relaterat från avhandlingen (Ingemansson, 2010) och dels relaterat till textsamtal med 11-åringar över en period på sju månader i en ny undersökning (2016). Fokus var på historiska skönlitterära texter och användningen av dessa texter i en klassrumskontext. I kommande text diskuteras två texter, *Ronja Rövardotter* av Lindgren (1981) såväl som den amerikanska historiska romanen *Spring! Fanny, spring!* av Gardiner (2012). Dessutom inkluderas klassrumspraktik där textsamtal används i djupläsningsprocessen i svenska såväl som amerikanska skolor under en längre tid (jfr tabell 1 och 2 ovan). Materialet är dokumenterat av Ingemansson i *Lärande genom skönlitteratur. Djupläsning, förståelse, kunskap* (2016).

Med ingång i litteraturdidaktisk teori om läsning och litterära föreställningsvärldar har författaren studerat hur lärare och elever i ett svenskt klassrum arbetar med skönlitterära texter med historiskt innehåll och med fokus på natur, miljö, relationer och etik. Barns och ungdomars läsglädje är grundläggande, och genom välstrukturerade textsamtal, fördjupande lässtrategier och engagerande

ämnen väcks elevernas läslust och kunskapandet tar fart. Motivation är en stor faktor (Gambrell, 2011).

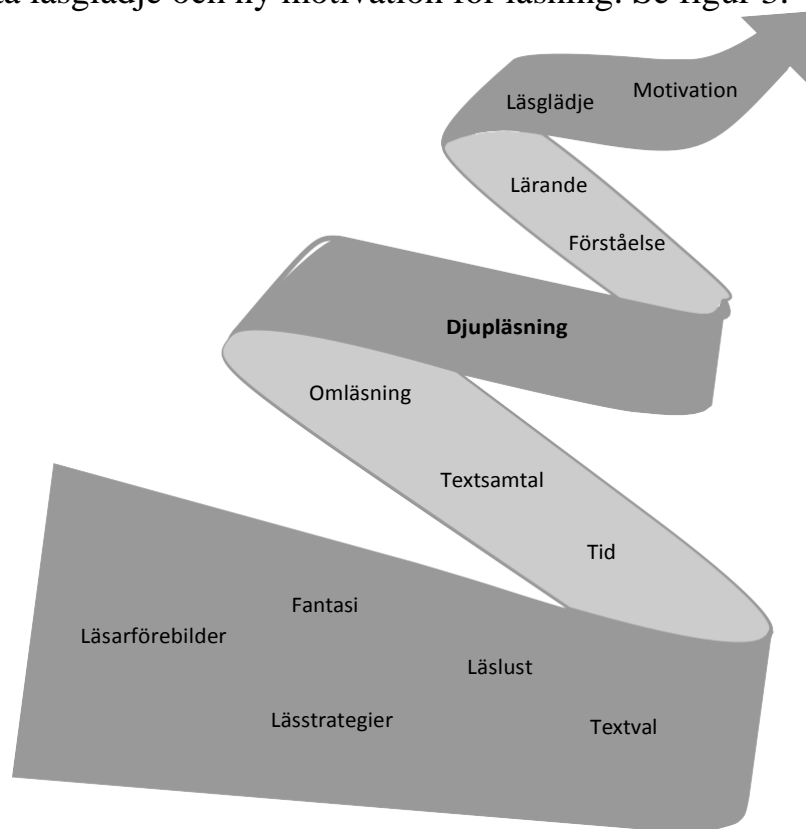
Textsamtalen resulterade i ett mycket fördjupat läsande för eleverna. Vid textsamtalet om kapitel 5 i *Ronja Rövardotter* ställdes frågan om hur karaktärerna förändrades med tidens gång, en uppföljning av en fråga från orienteringsfasen. Eleven Lina ansåg “att utan Lovis klarar de sig inte i rövarborgen eftersom hon tar hand om alla” (Ingemansson, 2016, s. 132). Anton menade att “Birk blir både kaxigare och snällare”, vilket är en korrekt iakttagelse och som kräver analys och sammankoppling av händelser (Ingemansson, 2016, s. 132). Till frågan “Vad har du fastnat för i texten?” och liknande överblicksfasfrågor, svarade en elev med “Att Skalle-Per är gammal i kroppen men ung i huvudet” (Ingemansson, 2016, s. 133). Eleverna kunde också metakognitivt se var i läsprocessen de befann sig.

De motivationshöjande kriterierna var till stor del uppfyllda. Utöver dessa kriterier blev det tydligt att eleverna ibland bör få välja text liksom typ av uppgift, och att de bör ha tillgång till sin lärares tid under läsningen och dessutom stöd vid tolkning av text. Allra mest motivationshöjande är att eleverna får agera socialt genom textsamtal vid tolkningen och att det ständigt sker en återkoppling från lärarens eller kamraternas sida. Motivationen kan även öka om eleverna lyckas med alltmer utmanande texter och om de har en läsande lärare. Lärare i skolans alla ämnen kan använda sig av dessa lässtrategier och även läsa skönlitteratur som ingång i sina ämnen för att utöka djupläsning av text i fler ämnen än svenska (jfr avsnitt Inledning och bakgrund). Resultaten ansluter och fördjupar det som Langer har beskrivit som läsprocess i fem faser i *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2005) och i *Envisioning Literature, Literary Understanding and Literature Instruction* (1995, 2011). Det svenska materialet kan i sin mest detaljerade version dessutom användas som läsförståelsestrategier i andra ämnen än svenska och med facktexter.

## Diskussion

Resultaten visade att djupläsning genom fasbaserade frågor är en effektiv lässtrategi. Den didaktiska diskussionen efter undersökningen handlar om hur barn och ungdomar kan erhålla en djup förståelse av text. De fasbaserade frågorna både muntligt och skriftligt gjorde att innehållet blev grundligt diskuterat i samtal med lärare och kamrater. Läsmarkeringar under läsningens gång gör att läsningen blir långsammare och mer grundlig. Det tar emellertid tid för eleverna att lära sig hur de ska hantera markeringarna. “Undringarna” är effektiva hjälpmedel vid samtalen då de genererar en djupare diskussion. Läsandets förutsättning, villkor och process kan sammanfattas i en modell som beskriver fem grundförutsättningar för djupläsning: läsarförebilder, fantasi, lässtrategier,

läslust och textval. Textsamtal och omläsning med mycket tid för eleverna är kärnan i djupläsningen. Förståelse och nytt lärande uppstår och då infinner sig ofta läsglädje och ny motivation för läsning. Se figur 3.



**Figur 3.** Läsandets förutsättning, villkor och process för lärande (Ingemansson, 2016, s. 177, figur 7.1)

Det blir uppenbart att elever behöver läsarförebilder och att lärare ska berätta om sin egen läsning på ett produktivt sätt. Läsprocessen är i princip lika för barn och vuxna utom möjligen den tidiga läsningen. Läsningen börjar vid lärares textval som är av yttersta vikt för att alla elever ska få möjlighet att komma in i texten. Det krävs mycket diskussion i början av en text. Då eleverna befinner sig i orienteringsfasen ska de få mycket tid att samtala och tänka. Ett stort antal lässtrategier ska under skoltiden integreras i läsningen så att eleverna går in i varje ny läsning med presumtiva frågor. Om dessa ingångsmöjligheter är tillgodosedda är det sedan tre villkor som behöver uppfyllas för att djupläsning ska ske: tillräckligt med tid, textsamtal om både skönlitteratur och facklitteratur samt omläsning. Denna omläsning genereras av de fasbaserade frågorna, undringar och läsmarkeringar. Undringarna höll liv i diskussionerna och möjliggjorde omläsning. Om djupläsning uppnås, förstår eleverna texten och nytt lärande blir möjligt. När vi förstår och lär oss, motiveras vi till nästa läsning och det skapas en glädje av att kunna förstå det skrivna ordet. Steget mellan läsa och skriva, att samtala, är högst väsentligt och de tankar du får av andra gör att du förstår bättre. Textsamtal är ett mycket effektivt sätt att nå lärande och fördjupa ditt tänkande. Textvalen är mycket viktiga för att nå alla elever.

Läraren i beskriven läsundersökning var även förvånad över hur eleverna kunde förstå valörer på ord på ett nytt sätt och att de inte blev irriterade när de ombads läsa om delar av texten och dessutom högt. Högläsning intensifierar djupläsningen. Via kunskap om omläsningens kraft och att stanna upp vid läsningen som delvis gjordes gemensamt, fick eleverna klart för sig att de ofta läste för ytligt tidigare. De blev också medvetna om var de befann sig i faserna. Vid egen läsning visade det sig att eleverna integrerade de fasbaserade frågorna så småningom och då etablerade lässtrategier som de sedan använde även vid annan läsning som inte försiggick i klassrummet (Ingemansson, 2016, s. 130–135). Skolbibliotekets roll inom läsundervisningen blev också uppenbar då lärare och skolbibliotekspersonal behöver samarbeta vid det viktiga textvalet.

De återgivna resultaten tillkom i en enskild klass med läsning på djupnivå i grundskolan. Urvalet är begränsat. Ingående totalt i undersökningen men ej återgivit i denna text, finns ytterligare läsarbeten med 60 lärare dokumenterat. Lärarnas svarmaterial och dokumentation bekräftar att de, när allting kring läsningen var optimalt, har nått djupläsning med sina elever i sina klasser (Ingemansson, 2016). Det finns emellertid farhågor kring Langers teori. Anders Öhman har påpekat att det finns risk med Langers teori att det inte uppstår ett reellt möte emellan läsaren, texten och författaren. “Läsningen kan bli ett slags självbekräftande verksamhet” (2015, s. 74). Med den slags operationalisering som finns beskriven ovan både i amerikansk och svensk kontext menar jag att denna risk är minimerad.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att de fasbaserade frågorna och övriga frågeställningar samt undringar gjorde att eleverna på flera olika sätt kunde nå djupläsning för stor förståelse av texterna. Elever som fick möjlighet att använda ovan beskrivna lässtrategier kunde gå igenom faserna i sin läsning och även på ett metakognitivt sätt se sin egen utveckling.

## Sammanfattning

Det övergripande syftet med denna artikel är att diskutera hur elever/läsare kan skaffa sig förmåga att djupläsa en text med maximal förståelse med hjälp av olika lässtrategier. De ovan redovisade amerikanska resultaten visar på en möjlig väg. De svenska undersökningarna påvisar att denna väg är möjlig för att våra barn och ungdomar ska bli djupläsare.

Processen med att söka text och att lärare läser högt för sina elever är två förutsättningar för att stimulera djupläsning och få en ökad förståelse av text. Att läsa skönlitteratur och utföra textsamtal i fler ämnen än modersmålet, svenska, ger också didaktiska möjligheter för att stärka förståelse inom historia, biologi och flera andra ämnen. De svenska undersökningar som har diskuterats visar hur teorier om läsning kan operationaliseras i en klass och vilka djupläsningsresultat läsare kan nå. Att förstå en text maximalt kan vara att vid djupläsning av

litteratur använda öppna och autentiska frågor i textsamtal och genom att omläsa text. På det här sättet kan barn förstå innehållet i texten och gradvis bygga ny kunskap på egen hand. De kommer då att lära sig nya lässtrategier och även se sin läsning metakognitivt. I denna process finns motivationshöjande effekter. Det effektiva med detta sätt att läsa är att eleverna efter ett tag integrerar frågorna vid ingången av läsning av ny text.

## Framtida forskning

Den fortsatta forskningen är att analysera fler klassamtal med de 60 lärarna nämnda ovan. En möjlig fortsatt forskning vore att bedriva djupläsning i fler klasser över längre tid än en termin med samma grundmaterial och med en klass i tidig ålder, en klass i mellanåldrarna och en klass i årskurs 7–9. Läsning och textsamtal bör ske regelbundet med utvalda texter. Lärarna gör själva samtalen och dokumenterar läsarbetet och resultaten tillsammans med en forskare som följer upp. Ett sådant förfaringssätt skulle kunna utvisa vad som händer i olika klasser i flera åldersgrupper i ett svenskämnesdidaktiskt sammanhang. En ytterligare fortsättning skulle kunna vara att även lärare i andra skolämnen än svenska använder textsamtalsstrategierna vid läsning.

## Om författaren

Mary Ingemansson är lektor i svenska med didaktisk inriktning och tjänstgör på visstid vid Högskolan Kristianstad. Ingemansson är också verksam i läsprojekt vid Lunds universitet med "Shared reading". Ingemanssons specialområden är barn- och ungdomslitteratur, djupläsning och didaktik inom svenskämnet samt Läslyftet, Skolverket.

E-mail: [mying@telia.com](mailto:mying@telia.com)

## Referenser

- Adler, M., & Rougle, E. (2005). *Building Literacy through Classroom Discussion. Research-Based Strategies for Developing Critical Readers and Thoughtful Writers in Middle School*. New York: Scholastic Inc.
- Chambers, A. (2014). *Böcker inom oss och omkring oss*. Stockholm: Gilla Böcker.
- Culler, J. (1997). *Literary Theory. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Fish, S. (1982). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Gambrell, L. B. (2011). Seven Rules of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178. Hämtad 26.01.2016 från <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/TRTR.01024>
- Gardiner, J. (2012). *Spring! Fanny, spring!* Stockholm: En bok för alla.
- Holland, N. (1968). *The Dynamics of Literary Response*. New York: Columbia University Press.
- Ingemansson, M. (2010). "Det kunde lika gärna ha hänt idag". *Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Doktorsavhandling. Göteborg: Makadam förlag.
- Ingemansson, M. (2016) *Lärande genom skönlitteratur. Djupläsning, förståelse, kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Iser, W. (1978). *The Implied Reader. Patterns of Communications in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Kihlgren, G. (1984). *Snapphaneland*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teacher's College Press.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2:a uppl.). New York: Teacher's College Press.
- Lindgren, A. (1981). *Ronja Rövardotter*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehensive-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1(2), 117–175.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1987). Enhancing instructional time through attention to metacognition. *Journal of Learning Disabilities*, 20(2), 60–75.
- Rosenblatt, L. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Skolverket (2014–2018). *Kompetensutveckling Läslyftet*. Hämtad 25.10.2017 från <https://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lorare/laslyftet>
- Skolverket (2016a). *PIRLS*. Hämtad 25.10.2017 från <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pirls>
- Skolverket (2016b). *PISA*. Hämtad 25.10.2017 från <https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2016/svenska-elever-battre-i-pisa-1.255881>
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Wahldén, C. (2013) *Sorkspolingen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Öhman A. (2015). *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.