



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

Reciprok undervisning som stöd vid läsning av faktatexter

- en fallstudie av en intervention i årskurs 2.

Reciprocal teaching supporting reading of factual texts

- a case study of an intervention in second grade.

Maria Johansson

Examensarbete:	15 hp
Sektion:	Läraryrket
Program:	Specialläraryrket: Språk-, skriv- och läsutveckling
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2013
Handledare:	Annette Byström
Examinator:	Ann-Elise Persson

Abstract

Johansson, Maria. (2013). Reciprok undervisning som stöd vid läsning av faktatexter- en fallstudie av en intervention i årskurs 2. Reciprocal teaching supporting reading of factual texts- a case study of an intervention in second grade. Högskolan Kristianstad. Speciallärarprogrammet.

Studiens syfte är att undersöka hur de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning kan stödja elevers läsförståelse vid läsning av faktatexter. Detta görs genom att implementera lässtrategierna i en intervention med elever i årskurs 2. Studien är utformad som en fallstudie med drag av aktionsforskning. Kvalitativa data har insamlats genom elevintervjuer och videofilmade observationer av lektioner med reciprok undervisning. Genom att lyfta fram elevernas röster ges studien ett elevperspektiv. Några av studiens problemformuleringar är: Hur används de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning i interventionen? På vilket sätt syns de kunna stödja elevernas läsförståelse? Vilka uppfattningar har eleverna om nyttan av de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning? Studiens resultat har analyserats främst med stöd i sociokulturell teori.

I resultatet framkommer att användandet eller utfallet av lässtrategierna varierar beroende på hur lärare och elever apropierar dessa. Här tycks de modeller som eleverna har att imitera spela stor roll. Den största vinsten kopplat till elevernas läsförståelse tycks vara de samtal kring ord och begrepp i faktatexterna som blir resultatet av lässtrategierna förutsäga och reda ut. I denna dialog lyfts elevernas egna kunskaper och erfarenheter fram och berikar förståelsen. De flesta eleverna upplever att de har nytta av en eller flera av de lässtrategier de har lärt sig. Framträdande är att eleverna tycker att strategin att reda ut oklarheter var användbar. Elevernas upplevelse av interventionen är överlag positiv även om de pekar på att vissa lässtrategier var svåra att förstå och tillämpa.

Förslag på tillämpning är att studien kan användas som en källa till inspiration och eftertanke för pedagoger som vill prova reciprok undervisning tillsammans med sina elever. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan studiens resultat bidra till att problematisera sammansättningen av grupper i läsförståelseundervisning, då vikten av förebilder att imitera framgår.

Nyckelord: faktatext, läsförståelse, lässtrategier, reciprok undervisning, sociokulturell ansats, speciallärare, specialpedagogik

Författare: Maria Johansson

Handledare: Annette Byström
Examinator: Ann-Elise Persson

INNEHÅLL

1 INLEDNING	7
1.1 Bakgrund	8
1.2 Syfte och frågeställningar	8
1.3 Studiens avgränsning	9
1.4 Studiens upplägg	9
2 LITTERATURGENOMGÅNG	10
2.1 Aktuella begrepp	10
2.1.1 Reciprok undervisning	10
2.1.2 Lässtrategier	11
2.2 Styrdokument	11
2.2.1 Lässtrategier	11
2.2.2 Läsning av sakprosa	12
2.3 Läsförståelse	12
2.3.1 Att avkoda och förstå- ett processande	12
2.3.2 Metakognition och tidigare erfarenheter	13
2.3.3 Läsförståelseproblem	13
2.3.4 Att läsa faktatexter/lärobokstexter	14
2.4 Explicit undervisning i läsförståelse, strategier och innehåll	14
2.5 Forskning kring reciprok undervisning	15
2.5.1 Tidiga studier	15
2.5.2 Reciprok undervisning med elever i särskola/träningsskola	16
2.5.3 Reciprok undervisning i mellanåren	16
2.5.4 Reciproka strategier med yngre barn	17
2.6 Specialpedagogiska perspektiv	17
2.7 Speciallärares roll	18
3 TEORI	19
3.1 Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande	19
3.2 Språket, tänkandet och orden	20
3.3 Läsning som kultur i den närmaste utvecklingszonen	21
4 METOD	22
4.1 Studiens design	22
4.2 Val av metod	23

4.2.1 Observationer	23
4.2.2 Elevintervjuer	23
4.3 Pilotstudie och tekniska förberedelser.....	24
4.4 Hur undersökningsgruppen tog form	25
4.5 Genomförande av interventionen med reciprok undervisning.....	26
4.6 Genomförande av observationer och intervjuer	26
4.7 Bearbetning av materialet.....	27
4.8 Tillförlitlighet	28
4.9 Etik	28
5 RESULTAT OCH ANALYS.....	30
5.1 Förutsäga	30
5.1.1 Observationerna	30
5.1.2 Förutsäga- elevernas röster.....	32
5.1.3 Kommentar med teoretisk förankring	32
5.2 Reda ut/ klargöra	33
5.2.1 Observationerna	33
5.2.2 Reda ut- elevernas röster	34
5.2.3 Kommentar med teoretisk förankring	35
5.3 Ställa frågor	36
5.3.1 Observationerna	36
5.3.2 Ställa frågor- elevernas röster.....	37
5.3.3 Kommentar med teoretisk förankring	37
5.4 Sammanfatta.....	38
5.4.1 Observationerna	38
5.4.2 Sammanfatta- elevernas röster	39
5.4.3 Kommentar med teoretisk förankring	40
5.5 Elevernas upplevelser av arbetet med reciprok undervisning.....	40
5.5.1 Positiva upplevelser.....	41
5.5.2 Svårigheter	41
5.5.3 Kommentar med teoretisk förankring	42
5.6 Sammanfattning med slutsatser.....	42
6 DISKUSSION	44
6.1 Resultatdiskussion.....	44

6.1.1 Hur används de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning i interventionen? ..	44
6.1.2 På vilket sätt syns lässtrategierna kunna stödja elevernas läsförståelse?	46
6.1.3 Vilka uppfattningar har eleverna om nyttan av de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning?	47
6.1.4 Hur har eleverna upplevt arbetet med reciprok undervisning?	48
6.1.5 Samtalets betydelse för lärandet.....	49
6.1.6 Speciallärarrollen	50
6.2 Metoddiskussion.....	51
6.2.1 Val av forskningsdesign	51
6.2.2 Datainsamling och bearbetningen	51
6.3 Tillämpning	53
6.4 Fortsatt forskning	53
7. SAMMANFATTNING	54
EFTERORD	56
REFERENSER.....	57
BILAGA 1	60
BILAGA 2	61
BILAGA 3	62
BILAGA 4	65

1 INLEDNING

Skolverket (2012) pekar i en genomgång av PIRLS 2011 på att svenska elevers läsförmåga har försämrats det senaste decenniet. Detta gäller i högre grad för läsning av sakprosatexter. Det har också skett en förskjutning över läsfärdighetsnivåer, där färre elever presterar på en avancerad eller hög nivå. Förmågan att läsa och förstå är avgörande för ett fullvärdigt deltagande i samhällslivet (Bråten, 2008; Lundberg & Reichenberg, 2013). Individens utvecklande av en god läsförmåga är således en viktig demokrati- och inkluderingsfråga. Lundberg och Reichenberg (2013) konstaterar: "Thus, if a person does not have the keys that permit access to this system, that person would imply being outside of the system, i.e., socially excluded" (s.89).

Skolverket (2012) lyfter fram att elever i Sverige i mindre grad än i övriga länder får undervisning i lässtrategier. Detta mönster var tydligt redan i PIRLS 2006 och det framhålls som oroväckande att inte lärare i högre grad förändrat sin undervisning, trots att undervisning i lässtrategier lyfts fram i det centrala innehållet i svenska i Lgr 11. Reichenberg (2011) uppmärksammar i en forskningsöversikt över läsförståelseforskning i Sverige och Norge att det enligt PISA 2009 finns en skillnad i norska och svenska elevers utveckling av läsförståelse sedan 2000, där svenska elever har haft en negativ utveckling jämfört med norska. Hon pekar på att man i Sverige har haft en stor betoning på läsning av skönlitteratur till skillnad från i Norge där faktatexter fått större utrymme. I Norge har man också försökt omsätta läsdidaktisk forskning till skolpraktik. Reichenberg för fram denna satsning som betydelsefull för hur elevers läsförståelse utvecklats i Norge.

Det finns en stor enighet kring vikten av direkt undervisning i lässtrategier (Westlund, 2009) och Skolverket (2010) lyfter i en analys av PIRLS 2006 fram vikten av att ge elever tydliga stödstrukturer för att de ska kunna läsa olika typer av texter. En metod, som förs fram i denna analys, och av Westlund, är reciprok undervisning som utvecklades under 1980-talet av Annemarie Palinscar och Ann Brown. Palinscar och Brown (1984) studerade hur elever med hjälp av fyra definierade lässtrategier, tydligt vuxenstöd och modellärande utvecklade sin förmåga att lära av texter. Reciprok undervisning har sedan utvecklats genomåren och blivit det mest kända praxisorienterade undervisningsprogrammet (Reichenberg & Lundberg, 2011). Palinscar och Schutz (2011) är dock kritiska till hur reciprok undervisning i vissa fall har kommit att praktiseras. De har bland annat funnit att strategierna som sådana tillmätts större vikt än kunskapandet som strategierna faktiskt avser att fördjupa. Denna kritik visar på det faktum att en metod kan bli målet snarare än medlet.

Persson (2007) pekar på att elevers förutsättningar att uppfylla uppställda kunskapskrav är beroende av hur undervisningsmiljön anpassas efter elevers förutsättningar. Reichenberg och Lundberg (2011) visar att reciprok undervisning kan användas med framgång med elever i särskola, medan Palinscar och Brown (1984) studerade en grupp svaga läsare som utvecklade sin läsförståelse med reciprok undervisning. Utgångspunkten för denna studie är att den ordinarie ämnesdidaktiken kan och måste utvecklas för att möta alla elever, vilket stämmer väl överens med en relationell syn på elever i svårigheter (Persson, 2007). Utifrån ovan redovisade skäl fokuseras den heterogena elevgruppen, klassen, och inte specifikt elever i behov av särskilt stöd. Det bör föras fram att Palinscar och Brown (1984) fann tecken på att

elever också kan tjäna som förebilder åt varandra då det gäller att stödja utvecklingen av goda lässtrategier och en god läsförståelse.

1.1 Bakgrund

Till grund för denna studie finns hos mig en flerårig erfarenhet av undervisning i svenska i ett skolområde där jag har mött elever med olika etnisk, social och kulturell bakgrund. Jag har undervisat både på låg- och mellanstadiet och således mött elever i olika stadier av sin läsutveckling. Efterhand som de flesta av eleverna under de första skolåren har uppnått en ganska god teknisk läsförmåga och textspannet har kunnat vidgas, har jag funnit att en av de stora utmaningarna i mitt arbete som svensklärare har varit att stödja elever i utvecklingen av en god läsförståelse. Denna insikt har gradvis vuxit fram hos mig och jag måste erkänna att jag under mina första lärarår fokuserade mer på kvantitet än kvalitet när det gällde utveckling av elevers läsförmåga. Enligt min erfarenhet finns elever med läsförståelseproblem i hela spannet från tekniskt svaga till tekniskt goda läsare, och dessa svårigheter kan ha många olika förklaringar.

I december 2012 var jag på en föreläsning med Barbro Westlund som handlade om läsförståelse. Hennes presentation, som innefattade reciprok undervisning, fick mig att börja fundera över möjligheten att stödja elevers läsförståelse på ett mer systematiskt och strukturerat sätt genom introduktion av lässtrategier. Här väcktes således ett intresse kopplat till mina egna erfarenheter och en tanke om att vidare utforska möjligheterna med explicit undervisning i läsförståelse i mitt examensarbete.

Reichenberg (2011) visar på att svensk forskning kring läsförståelse främst har varit inriktad på läsning av skönlitteratur. Att då undersöka vad som händer när elever i årskurs 2 läser faktatexter med stöd i reciproka lässtrategier och lyfta fram frågan om läsförståelse och lässtrategier, syns enligt min mening välmotiverat. Studien kom att förläggas till en skola där rektor initierat ett kvalitetsarbete grundat i resultaten på de nationella proven i år 3. Ett av de specificerade utvecklingsområdena var elevers läsning av faktatexter.

I examensordningen för speciallärarutbildningen (SFS 2007:638) anges att specialläraren ska visa förmåga att "leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever" (s.4). Jag menar att detta examensarbete har en tydlig förankring i min kommande profession, relaterat till pedagogisk utveckling och denna strävan efter att skolan ska kunna möta alla barn. För att kunna möta elevers behov ser jag det dock som angeläget att också fråga efter deras upplevelser och uppfattningar, vilket ledde till att studien fick en inriktning där elevernas röster lyftes fram. Min förhoppning är att detta examensarbete ska kunna bidra till kunskapsutvecklingen kring hur lärare kan stödja yngre elevers utveckling av en god läsförståelse genom att undervisa eleverna i lässtrategier.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning kan stödja elevers läsförståelse vid läsning av faktatexter. Genom att lyfta fram elevernas röster kring hur de upplevt interventionen, samt vilken uppfattning eleverna har av nyttan med lässtrategierna, ges studien ett elevperspektiv. Syftet leder fram till följande frågeställningar:

- Hur används de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning i interventionen?
- På vilket sätt syns de kunna stödja elevernas läsförståelse?

- Vilka uppfattningar har eleverna om nyttan av de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning?
- Hur har eleverna upplevt arbetet med reciprok undervisning?

1.3 Studiens avgränsning

Denna studie lägger tyngden vid hur elever och lärare använder sig av lässtrategier, som introduceras med reciprok undervisning, för att stödja elevernas läsförståelse. Däremot fokuseras inte mätbara förändringar avseende elevers läsförståelse kopplat exempelvis till läsförståelsetester. Avgränsningen i denna studie baseras således på en strävan att undersöka en process eller kvalitet i användandet av lässtrategier, snarare än ett mer kvantitativt utfall. Studien omfattar endast två interventionsgrupper i årskurs 2 och har ett elevperspektiv. Lärarnas syn berörs inte i denna studie. I studien deltar en stor andel elever som talar svenska som andraspråk. Studien har dock ingen uttalad andraspråksinriktning utan fokus ligger på strategianvändning för alla elever. Det hade varit intressant att göra en analys av om elevernas läsförmåga har något samband med hur de svarar i elevintervjuerna. Dock rymdes inte denna djupare analys inom tidsramen för denna studie.

1.4 Studiens upplägg

Studien är upplagd enligt följande. I kapitel två redovisas de för studien centrala begreppen och en förankring görs i styrdokumentet. Vidare problematiseras läsförståelseprocessen och forskning och kritik rörande undervisning i lässtrategier, och mer specifikt reciprok undervisning, redovisas. Kapitel tre behandlar de teoretiska antaganden som ligger till grund för studien. I kapitel fyra, som är ett metodkapitel, redovisas hur studien har genomförts. Här fokuseras även metodiska överväganden, samt aspekter kring tillförlitlighet och etik. Kapitel fem presenterar resultatet av observationer och intervjuer med analys, och en teoretisk förankring görs. I kapitel sex förs en diskussion kring resultatet och det avslutande kapitlet utgör sedan en sammanfattning av studien.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

2.1 Aktuella begrepp

Utifrån syftestexten syns ett behov av att inledningsvis klargöra begreppen reciprok undervisning och lässtrategier.

2.1.1 Reciprok undervisning

Palinscar och Brown (1984) utarbetade reciprok undervisning som en undervisningsmodell med syfte att utveckla elevers förmåga att lära av texter. De menar att läsförståelse är en produkt av tre faktorer, förutsatt att rimliga förutsättningar för avkodning finns:

- textens grad av läsbarhet
- kompatibiliteten mellan läsarens förkunskaper och innehållet i texten
- de aktiva strategier som läsaren använder i samband med läsningen för att öka förståelsen

Palinscar och Brown valde att fokusera på att utveckla strategier för att öka förståelsen. De pekar på att unga och svaga elever har svårigheter att aktivt använda lässtrategier och jämför med den mogna läsaren som stannar upp och tar hjälp av olika strategier då en text är svår att förstå. Medvetenhet om strategier beskrivs som en förutsättning för att aktivt kunna använda sig av dem. De fyra strategier som används i reciprok undervisning syftar till att främja och övervaka läsförståelsen. Strategierna är:

- förutsäga/förutspå
- klargöra/reda ut oklarheter
- ställa frågor
- sammanfatta

De fyra strategierna bygger på resultatet av en forskningsöversikt som Palinscar och Brown genomförde innan de utvecklade reciprok undervisning. De fokuserade då på kognitiva aktiviteter som stödjer god läsförståelse och fann att eleven måste: 1) ha målet/syftet med läsningen klart för sig; 2) kunna aktivera relevanta bakgrundskunskaper; 3) kunna fördela sin uppmärksamhet så att viktigt innehåll skiljs från mindre viktigt; 4) kunna förhålla sig kritisk till innehållet; 5) kunna övervaka sin egen förståelse; 6) kunna tolka, dra slutsatser och göra förutsägelser. Palinscar och Brown konstaterar:

In summary, these four activities were selected because they provide a dual function, that of enhancing comprehension and at the same time affording an opportunity for the student to check whether it is occurring. That is, they can be both comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities if properly used. (s.121)

Begreppet reciprok betyder ömsesidig och härmed betonas det dialogiska i denna undervisningsmodell. I reciprok undervisning lär elever i dialog med andra och meningsskapandet är en gemensam aktivitet i gruppen (Reichenberg & Lundberg, 2011). Palinscar och Brown (1984) studerade reciprok undervisning i små grupper med 4-7 elever i sjunde klass. De texter som lästes delades upp i kortare stycken och läraren och eleverna turades om att leda en dialog kring texten. Lärarens roll omfattar att stötta eleverna i användandet av lässtrategierna samt att vara en modell för dem. Denna stöttning, scaffolding,

är ett begrepp som enligt Gibbons (2009) myntades av Wood, Bruner och Ross och förklaras som ett tillfälligt stöd som ges, exempelvis av en lärare, för att en elev så småningom ska kunna utföra samma uppgift på egen hand, utan hjälp. Lässtrategier kan ses som en form av byggnadsställningar eller stödstrukturer som finns för att eleven ska kunna lära av texten (Westlund, 2009).

2.1.2 Lässtrategier

I denna uppsats används begreppet lässtrategier i den betydelse som Skolverket (2011b) anger. Lässtrategier är då strategier som stödjer både avkodning, tolkning och förståelse (se vidare 2.2.1 Lässtrategier i styrdokumentet). Dock fokuserar uppsatsen på lässtrategier som används för att förstå och tolka text.

2.2 Styrdokument

Här följer en redogörelse för hur lässtrategier och strategier för förståelsearbete tas upp i det centrala innehållet i svenska och svenska som andraspråk. Eftersom denna uppsats främst fokuserar på elevers läsning av faktatexter eller sakprosa är det också av intresse att redogöra för vad läroplanstext och kommentarmaterial säger om läsning av denna typ av texter.

2.2.1 Lässtrategier

I det centrala innehållet i svenska och i svenska som andraspråk för årskurs 1-3, anges att undervisningen ska omfatta ”Lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll” (Skolverket, 2011a, s.223, s.240). Begreppet lässtrategier förtydligas och kommenteras i Kommentarmaterialet till kursplanen i svenska:

Med lässtrategier menas i kursplanen de konkreta sätt som en läsare använder för att angripa en text. Lässtrategier handlar alltså om något som läsaren gör med texten. [...] Kursplanen betonar att alla elever i den svenska skolan, genom hela sin grundskoletid, ska få undervisning om hur man går till väga för att läsa olika texter. Progressionen går från nybörjaren som ska ”knäcka koden” och behöver lära sig *lässtrategier för att förstå och tolka texter* hon eller han själv läser eller tar del av på annat sätt. (Skolverket, 2011b, s.12).

I Kommentarmaterialet citeras också PIRLS 2006 som lyfter fram att läraren måste hjälpa eleven att lära sig olika lässtrategier. Dessa strategier omfattar både avkodning och förståelsearbete. Skolverket (2011b) slår fast att ”Undervisning om lässtrategier verkar alltså vara avgörande för elevers möjligheter att bredda och fördjupa sin läsförmåga.” (s.12).

I det centrala innehållet i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 1-3 anges också ”Språkliga strategier för att minnas och lära, till exempel att skriva ned något man talat om.” (Skolverket, 2011a, s.224, s.241). Vad som menas med språkliga strategier förtydligas i kommentarmaterialen och här lyfts förståelsestrategier i ett resonemang som fokuserar på metakognitiv förmåga: ”eleverna ska bli medvetna om hur de själva, med hjälp av sitt språk, lär sig saker och vilka strategier de kan ta till för att förstå och minnas det som behandlas och sedan lagra det i långtidsminnet” (Skolverket, 2011b, s.19, Skolverket, 2011c, s.23).

2.2.2 Läsning av sakprosa

Enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011a) syftar undervisningen i svenska till att eleverna ”ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära [...] Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om olika former av sakprosa.”(s.222). I det centrala innehållet i svenska samt i svenska som andraspråk för årskurs 1-3 anges att undervisningen ska behandla ”Beskrivande och förklarande texter, till exempel faktatexter för barn, och hur deras innehåll kan organiseras.”(Skolverket, 2011a, s.223, s. 241).

I Kommentarmaterialet till kursplanen i svenska (Skolverket, 2011b) anges att sakprosa är ett ämnesinnehåll som svenskämnet delar med de flesta andra skolämnena. Skolverket trycker på att de sakprosatexter som behandlas inom svenskämnet ska vara relevanta för utvecklingen av de förmågor som anges i syftestexten till ämnet. Det betonas vidare att det är ett ansvar för alla skolans ämnen att elever utvecklar sin förmåga att läsa facktexter. I kunskapskrav för godtagbara kunskaper i svenska samt i svenska som andraspråk i slutet av årskurs 3 står skrivet:

Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att *använda lässtrategier* på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att *kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet* på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven *föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap* i texterna och relatera detta till egna erfarenheter.” (Skolverket, 2011a, s.227, s. 245, kursivering).

Kursiveringen visar på förmågor som tränas i reciprok undervisning.

2.3 Läsförståelse

2.3.1 Att avkoda och förstå- ett processande

Läsförmåga kan enligt The simple view of reading beskrivas som en produkt av de två faktorerna avkodning och förståelse, $Läsning = Avkodning \times Förståelse$ (Gough & Tunmer, 1986). Då läsning enligt denna formel ses som en produkt av två faktorer kommer ingen läsning till stånd om den ena faktorn är noll (Wolff, 2009). Avkodning och förståelse är således intimt beroende av varandra. Lundberg (2010) pekar på att denna formel är något förenklad och för fram vikten av motivation i läsprocessen.

Bråten (2008) ger en förenklad definition av läsförståelse: ”Läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den.” (s.14). Att utvinna mening ur text innebär enligt denna definition att läsaren får författarens mening klar för sig i ganska bokstavig mening, vilket kan beskrivas som en textnära förståelse. Att skapa mening ur texten innebär att textinnehållet ska förenas med individens kunskaper, ny mening ska konstrueras och slutsatser baserade på tidigare kunskaper ska dras. Samspelet mellan en text och dess läsare försiggår enligt Bråten i en bestämd kontext, där läsuppgiften och det större sociokulturella sammanhanget påverkar mötet mellan texten och läsaren. Här syns tre huvudkomponenter i läsförståelse; läsaren, texten och kontexten vilket breddar bilden av läsning jämfört med The simple view of reading.

Förståelseprocessen rymmer både en språklig bearbetning av skriftspråket och en tolkning av sammanhanget i texten, som baseras på våra inre föreställningar. Skriftspråket har oftast en mer krävande syntax än det talade språket (Lundberg, 2010). För att förstå en text krävs till

exempel bakgrundskunskap och kännedom om de sammanhang som texten producerats i. Vår förförståelse präglas av våra kunskaper om kulturella företeelser, men också av vår kännedom om olika genrer (Säljö, 2000). Det vi har med oss i läsbagaget i form av våra inre föreställningar formade av tidigare erfarenheter leder enligt Lundberg (2010) till att vi bygger ett inre scenario då vi läser. Han pekar på att läsning är en aktiv, skapande process, vilket kan illustreras av förmågan att läsa mellan raderna eller göra inferenser, där läsaren måste tillföra information och dra egna slutsatser. De tidigare erfarenheter som väcks till liv i mötet med en text benämns ofta schema, ett begrepp som myntades av Frederic Bartlett på 1930-talet. I läsprocessen mobiliseras tidigare schema vilket gör att vi rekonstruerar texten istället för att bara memorera den (Strømsø, 2008).

2.3.2 Metakognition och tidigare erfarenheter

När det gäller förmågan att övervaka sin egen förståelse och använda sig av strategier för att öka sin textförståelse, kan man kategorisera läsare i grupper av aktiva och passiva läsare. Skillnaden dem emellan handlar om förmågan att ställa diagnos på sig själv under läsningens gång. Det handlar om att veta om man förstår eller inte förstår och då kunna ta hjälp av strategier. Den aktiva läsaren har således en medvetenhet om den egna inlärningen som den passiva läsaren saknar. Denna medvetenhet om de egna tankeprocesserna i inlärningen är en fråga om metakognition (Lundberg, 2010). Palinscar och Brown (1984) pekar på att de fyra strategierna i reciprok undervisning syftar just till att eleven ska kunna övervaka sin egen läs- och läroprocess.

Det kan vara svårt att skilja mellan elevers användning av lässtrategier och elevers metakognition. Då lässtrategier används för att övervaka sin egen förståelse av en text kan dessa strategier också benämnas metakognitiva strategier (Strømsø, 2008). Metakognition kan beskrivas som förmågan att medvetet tänka på hur man ska tänka. Denna förmåga är sociokulturellt förvärvat. Genom att delta i olika praktiker lär vi hur vi ska agera inom ramen för dessa och vår kognitiva utveckling innebär en ökad förståelse för hur specifika praktiker fungerar (Säljö, 2000). Här framträder betydelsen av elevens tidigare erfarenheter. Reichenberg och Lundberg (2011) jämför den aktiva läsaren med det lilla barnet som lyssnar till den vuxnes högläsning. Hos det nyfikna barnet finns frågorna och kommentarerna som visar på en aktiv process. Barnet frågar när det inte förstår vilket visar på den metakognitiva förmåga som beskrivits.

2.3.3 Läsförståelseproblem

Läsförståelseproblem kan ha olika orsak. Utifrån The simple view of reading kan det finnas elever med:

- god förståelse och god avkodning
- bristande förståelse (här finns exempelvis elever med nedsatt kognitiv kapacitet och elever med annan språklig bakgrund)
- bristande avkodning (här finns gruppen elever med dyslexi)
- bristande avkodning och bristande förståelse (här finns gruppen elever med mer allmänna svårigheter) (Wolff, 2009).

Elever som har specifika läsförståelseproblem kan vara svåra att upptäcka. Dessa specifika svårigheter att förstå texter kan ha sin grund i brister arbetsminne, ordförråd eller komplexa kognitiva processer. De kognitiva processer som avses omfattar förmågan att göra inferenser och förmågan att övervaka sin egen läsning genom metakognition (Elwér, 2009).

Wolff (2009) pekar på att elever med specifika läsförståelsesvårigheter inte är behjälpta av teknisk support som att till exempel lyssna till en text. För dessa elever föreslås undervisning som fokuserar på vokabulär och guidad läsning. Även Bruce (2013) diskuterar hur vi ska kunna hjälpa elever med bristande språkförståelse att läsa och förstå texter. Hon pekar på att vi i dagens skola ofta har mycket tekniskt stöd till de elever som har avkodningssvårigheter, men att vi är sämre på att hjälpa de elever som har förståelsesvårigheter. Bruce lyfter fram kraften i att göra tillsammans; att dela erfarenheter, lyssna, visa och kommunicera, samt att utforska; undersöka, upptäcka, undra, benämna, berätta. Hon ser den lilla gruppen som ett stöd, där elever vågar tänka högt tillsammans.

2.3.4 Att läsa faktatexter/lärobokstexter

Läsning av faktatexter skiljer sig från läsning av skönlitterär text och läsaren kan ha nytta av att relevanta förkunskaper aktiveras före läsningen. Under läsningens gång behöver elever stöttas i att finna budskapet i texten och efteråt krävs en reflektion över de kunskaper som texten gett och hur de kan användas. Genom att ta hjälp av exempelvis rubriker, bilder, bildtexter, faktarutor och nyckelord kan läraren belysa för eleverna hur dessa kan stödja läsprocessen. (Westlund, 2009). Lärobokstexter är inte avsedda att hanteras av elever på egen hand, vilket kräver att läraren är aktiv i undervisningsprocessen (Reichenberg & Lundberg, 2011).

När det gäller texters grad av läsbarhet menar ofta lärare och textförfattare att elever är mer motiverade att läsa korta texter. Texter som är tillrättalagda och uppbyggda med korta meningar kan dock vara svåra att förstå då rytmen i texten går förlorad i förenklingen. Sådana texter saknar också ofta sammanhang, då bindeord utelämnas. Dessa så kallade kohesiva band kan exempelvis ange orsaksrelationer och finns inte dessa kan läsbarheten bli låg (Reichenberg & Lundberg, 2011).

Det finns ett nära samband mellan elevers ordförståelse och läsförståelse och det kan vara svårt för vuxna att sätta sig in i vilka ord som eleverna har svårt att förstå. Detta ger att textsamtal är värdefulla när elever ska lära sig nya ord (Reichenberg & Lundberg, 2011). Skolverket (2011c) pekar på att många andraspråkselever i de högre årskurserna har svårigheter med att läsa texter i SO- och NO-läromedel. För dessa elever betonas vikten av en undervisning som bygger upp ordförrådet och ett stort ord- och begreppsörråd ses som en nyckel till studief framgång. Dock betonar Reichenberg och Lundberg (2011) att det inte bara är språket som kan ställa till problem i mötet med texter. Ur exempelvis ett flerkulturellt perspektiv är det viktigt att ställa sig frågan om eleverna har en möjlighet att känna igen sig i de texter de läser.

2.4 Explicit undervisning i läsförståelse, strategier och innehåll

Frost (2009) menar att undervisning i läsförståelse handlar om att stötta eleverna i att reflektera över hur de arbetar med texter och vilket resultat det ger. Samspelet mellan lärare och elev lyfts fram som en viktig faktor för att detta ska lyckas och kritik framförs mot

metoder där eleven arbetar själv med text och frågor. Pedagoger ska stötta utvecklingen av aktiviteter som skapar och styr förståelsen. Särskilt viktigt är detta för elever som har en långsam läsfunktion. Frost lyfter fram de lässtrategier som används i reciprok undervisning och betonar vikten av att välja texter som anknyter till innehåll som bearbetas i klassen.

McKeown, Beck och Blake (2009) jämförde två olika sätt att undervisa om läsförståelse i skolår 5. De texter som användes togs ur den reguljära undervisningen. Den ena undervisningsmodellen var mer strategiskt inriktad och byggde på att eleverna undervisades i olika strategier som de sedan fick praktisera i arbetet med att förstå texter. Den andra modellen var mer innehållsinriktad och fokus låg på att fästa elevernas uppmärksamhet på innehållet i texten. Här fokuserades hur man bygger upp inre föreställningar kring tankar i texten och hur sammanhang skapas dem emellan. Resultatet av studien visade en mindre men konsekvent fördel för den modell som fokuserade på innehåll, både gällande läsning av berättelser och mer fackbetonade texter.

Palinscar och Schutz (2011) pekar på att målet med direkt undervisning i läsförståelse är att få elever att bli mer effektiva problemlösare då de läser texter. De menar att detta kan uppnås genom att man tränar eleverna i lässtrategier som så småningom utvecklas till förmågor som eleven använder automatiskt vid läsning. Palinscar och Schutz refererar till Hirsch som enligt författarna menar att man i strävan att ge elever redskap eller strategier för att tänka kring texter, tappat bort det viktigaste nämligen att undervisa om innehåll. Särskilt kritisk är Hirsch mot läsförståelseundervisning i de tidigare skolåren och han menar att det finns en syn som går ut på att lässtrategier snarare än tidigare kunskap är avgörande för läsförståelsen. Palinscar och Schutz anser att det finns fog för denna kritik och de lyfter tre principer som bör vara vägledande för lärare som vill undervisa i läsförståelse:

- Använd texter som relaterar till varandra, så att eleven får uppleva hur kunskaper vidgas och fördjupas genom olika texter.
- Undervisa om lässtrategier som en rad olika tankeredskap som används på olika sätt beroende på texten och läsarens behov.
- Det övergripande målet för undervisning i förståelsestrategier är att dessa ska stödja elevens kunskapsinhämtande.

2. 5 Forskning kring reciprok undervisning

2.5.1 Tidiga studier

Palinscar och Brown (1984) fann i sin grundstudie av reciprok undervisning att elever som undervisades enligt modellen utvecklade sina dialoger kring lästa texter, deras resultat på läsförståelsetester förbättrades avsevärt och effekten höll i sig vid eftertester. Effekten syntes även i klassrumssituationen och denna transfer av kognitiva färdigheter betecknas av författarna som ett betydelsefullt eller imponerande resultat. Palinscar och Brown lyfter också fram att resultaten av interventionen var lika framgångsrika oberoende av om det var en försöksledare eller en ordinarie lärare som genomförde lektionerna. De lärare som deltog i studien var positiva till metoden och avsåg att införliva strategierna i sin ordinarie undervisning.

Reciprok undervisning blir så småningom en etablerad modell för läsförståelseundervisning. Tio år senare gör Rosenshine och Meister (1994) en forskningsöversikt

omfattande 16 studier av reciprok undervisning. Översikten visar på att denna undervisningsform ger avtryck i elevers förmåga att läsa och förstå texter. Denna förbättrade läsförståelse visar sig främst i tester designade av försöksledare. När det gäller standardiserade tester syns framgångarna inte lika stora. Rosenshine och Meister rekommenderar i ljuset av sina resultat att reciprok undervisning bör bli en del av gällande undervisningspraxis, men de pekar dock på att en av svagheterna med reciprok undervisning är att det inte finns tillräckligt skrivet om hur den ska implementeras. De fann till exempel att reciprok undervisning introducerades på två olika sätt, dels under samtalets gång i dialog (så som föreskrivs av Palinscar & Brown, 1984), dels vid genomgång i helklass eller med arbetsblad.

2.5.2 Reciprok undervisning med elever i särskola/träningsskola

Reichenberg och Lundberg (2011) har genomfört en studie med strukturerade textsamtal i särskola och träningsskola. Eleverna i denna studie var 13 till 18 år. Två modeller för textsamtal studerades, varav en var reciprok undervisning. De fann att elevernas resultat på läsförståelsetest förbättrades signifikant med båda metoderna. Trots att elevernas läsförmåga oftast inte var så god, så var den tillräcklig för att givande samtal kring texter skulle kunna genomföras. Reichenberg och Lundberg pekar på att det regelbundna övandet med texter var avgörande för resultatet. I en analys av textsamtalen fann de att alla elever kom tilltals, dock var lärarens talutrymme större inledningsvis. I början av interventionen ställde eleverna mest faktafrågor till texterna, men efterhand lärde de sig att ställa varför-frågor. Reichenberg och Lundberg poängterar att den typ av frågor som lärare ställer påverkar de frågor som eleverna kan producera. Eleverna var betjänta av att leta efter nya ord istället för svåra ord då de skulle reda ut. Lärarna upplevde att sammanfatta var den strategi som var svårast att öva med eleverna. Eleverna var positiva till reciprok undervisning och till att de fick läsa texter tillsammans i en grupp under lärarens ledning. Resultatet indikerade också att textsamtalen var språkutvecklande, då lärarna passade på att utveckla elevernas ordförråd i textsamtalen.

2.5.3 Reciprok undervisning i mellanåren

Takala (2006) studerade reciprok undervisning i tre ordinarie klasser och i tre specialklasser för elever med språkstörning. Eleverna gick i fjärde och sjätte klass. Materialet som användes var elevernas läroböcker. Takala fann att reciprok undervisning var framgångsrik, framförallt för eleverna i fjärde klass, som fick bäst resultat på eftertester. Hon visar att en intervention på 15 lektioner gav bättre resultat än 10 lektioner. Till viss del syntes även framsteg i gruppen elever med språkstörning. Några elever pekade på att de hade fått jobba hårt. I gruppen elever med språkstörning blev flera elever trötta sedan de arbetat med texterna. Strategiträningen upplevdes något stelbent av några av lärarna. Då man kompletterade övningarna med dramatiseringar blev eleverna mer koncentrerade. Takala pekar på att dialogen lärare-elev respektive elev-elev kunde ha varit mer aktiv och här menar hon att det skulle ha behövts mer tid för att utveckla denna dimension i reciprok undervisning.

Även Lederer (2000) studerade reciprok undervisning för elever i mellanåren, årskurs 4-6. Hans studie fokuserade på undervisning i samhällsorienterande ämnen i inkluderande klassrum. Lederers studie stödjer uppfattningen att stöttning, som är ett viktigt inslag i reciprok undervisning, är en framkomlig väg för att undervisa elever med

inlärningssvårigheter. Han lyfter fram att diskussionen och den ständiga reflektionen kring det lästa textmaterialet förefaller att stödja förståelseprocessen hos elever med olika förutsättningar. I resultatet syns elever med inlärningssvårigheter öka sin förmåga att göra sammanfattningar. Lederer lyfter i diskussionen fram gruppen som en framgångsfaktor och pekar på att då eleverna lyssnar och lär av varandra bygger de tillsammans upp en bank av begrepp som de kan använda sig av under läsningen.

2.5.4 Reciproka strategier med yngre barn

I en magisteruppsats undersökte Adlerson (2012) hur reciproka strategier kan användas i boksamtal i förskolan. Studien fokuserade på läsning av skönlitteratur och dockor användes för att representera de fyra strategierna. Resultatet tyder på att reciproka boksamtal med fördel kan användas redan i förskolan. Adlerson menar att en av de största vinsterna var att barnen tog fler egna initiativ i samtalen, att de ställde frågor, övervakade sin förståelse och att de var nyfikna. I en kontrollgrupp syntes inte samma aktivitet från barnens sida. Den strategi som barnen föreföll ha lättast att ta till sig var att klargöra eller reda ut. Barnen ställde avsevärt fler frågor kring text och bild än kontrollgruppen. I undersökningsgruppen syntes inte barnen göra förutsägelser eller förutspå på eget initiativ, dock gjorde de det på pedagogernas begäran. Till en början blev vissa barn besvikna då de inte gissade rätt i sina förutsägelser, detta föranledde pedagogerna att lyfta fram variationen som något positivt. När det gäller strategin att sammanfatta för Adlerson fram att barnen i undersökningsgruppen faktiskt vet om att de sammanfattar när de gör det. De får så att säga ord för vad de gör. Adlerson trycker på att den medvetenhet som vuxit fram hos pedagogerna om hur man använder förståelsestrategier, samt vilken nytta man har av dem och hur man gör för att förstå en text, är en stor vinst i studien.

2.6 Specialpedagogiska perspektiv

Forskning om specialpedagogik bedrivs och beskrivs utifrån olika perspektiv eller idealtyper. Dessa perspektiv grundar sig på antaganden och beroende på vilka antagande som görs kommer synen på undervisningsproblem att variera. Utifrån sociokulturella utgångspunkter finns det inte något neutralt perspektiv på specialpedagogik, i de ord och uttryck vi använder avslöjas det perspektiv som anläggs (Nilholm, 2006). Persson (2007) beskriver två synsätt eller idealtyper som visar på hur skolan kan möta elever i svårigheter. Dessa benämns relationellt respektive kategoriskt perspektiv. Inom det kategoriska perspektivet syns elevens svårigheter vara en effekt av elevens förutsättningar, exempelvis begåvning eller socio-ekonomiska förhållanden, medan det relationella perspektivet tar sin utgångspunkt i ett synsätt där elevens svårigheter mer ses som en produkt av mötet med skolmiljön.

Nilholm (2006) pekar på att uppdelningen mellan pedagogik och specialpedagogik bör problematiseras, vilket skulle kunna leda till att forskning om specialpedagogik och ämnesdidaktik närmar sig varandra. Persson (2007) lyfter frågan om specialpedagogiken genom sin blotta existens kan verka hämmande på utvecklingen av ämnesdidaktiken. Om specialläraren arbetar mer utifrån en relationell syn på elever i svårigheter och är aktiv i utvecklingen av ämnesdidaktiken kanske denna hämmande effekt kan motverkas. Nycklar till framgång i lärandet kan med detta synsätt enligt Persson finnas i en förändring av lärandemiljön.

2.7 Speciallärarens roll

Speciallärarens roll i utvecklandet av goda lärmiljöer betonas i examensordningen för speciallärarutbildningen (SFS 2007:638). Det handlar om att kunna identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete, undanröja hinder och utveckla lärmiljöer som kan möta alla elevers behov. Specialläraren ska även kunna genomföra uppföljning och utvärdering i utvecklingen av det pedagogiska arbetet.

Undervisning i lässtrategier är en undervisning som gynnar alla elever. Syftet med den stöttning, scaffolding, som sker är att läraren ska kunna möta varje elev på den nivå där hon befinner sig. Detta möjliggör ett lärande inom den närmaste utvecklingszonen (Westlund, 2009). Speciallärarens kunnande ska omfatta en fördjupad kunskap om elevers lärande och läsutveckling (SFS 2007:638). Lässtrategier är ett område som varit försummat i svensk skola och det ses som angeläget att lärare utvecklar kunskaper inom detta område för att kunna stödja elevers utveckling av en god läsförståelse (Skolverket, 2011b). För elever i behov av stöd kopplat till utvecklingen av en god läsförståelse för flera författare fram de lässtrategier som används i reciprok undervisning (Bråten, 2008; Frost, 2009; Reichenberg & Lundberg, 2011). Framställningen i litteraturgenomgången visar att det är en metod som är väl förankrad i forskning.

3 TEORI

Syftet med denna studie är att undersöka hur de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning kan stödja elevers läsförståelse vid läsning av faktatexter. Palinscar och Brown (1984) utvecklade reciprok undervisning med stöd i Vygotskijs teori kring lärande. De pekar på att en central tanke i reciprok undervisning, liksom hos Vygotskij, är att de aktiviteter som ett barn får delta i med stöd av en vuxen eller en expert leder till att barnet så småningom kan utföra dessa på egen hand. För Palinscar och Brown var den sociala kontexten med ett bygge av stödstrukturer, scaffolding, en väg att utveckla barnets förmågor inom ramen för den närmaste utvecklingszonen. I denna studie används begrepp ur sociokulturell teori i tolkningen av resultatet. Inom det sociokulturella perspektivet ses Vygotskij som en förgrundsgestalt.

3.1 Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Vygotskij (1999) betonar det sociala samspelets roll som utgångspunkt för vårt lärande. Säljö (2000) menar att det i det sociokulturella perspektivet finns ett intresse för hur individer och grupper i samspel tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser. I föreliggande studie är det övergripande syftet att undersöka hur de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning kan stödja elevers läsförståelse vid läsning av faktatexter, vilket utifrån Säljö skulle kunna beskrivas som tillägnande och utnyttjande av en kognitiv resurs. Synen på lärande inom ett sociokulturellt perspektiv är att lärande är något ständigt förekommande, något vi inte kan undvika. Frågan är enligt Säljö snarare vad som lärs, vilket ger motiv att undersöka närmare hur elever upplever arbetet med reciprok undervisning och vilken uppfattning de har om nyttan av de fyra lässtrategierna. Lärarens och elevens bild av en företeelse är inte per automatik synonym, vilket blir tydligt med en sociokulturell ansats.

I ett sociokulturellt perspektiv syns kunskapsutveckling som sprungen ur ett samspel mellan individer för att sedan bli en del av den enskilde individens tänkande och handlande. Kunskapen kan sedan visas i olika kommunikativa sammanhang. Den kan också byggas in i artefakter, fysiska eller språkliga verktyg. Hur vi tillägnar oss exempelvis resurser för tänkandet är en central fråga när det gäller frågan om hur vi lär. Många av de tankeresurser vi har tillgång till har vi tillägnat oss som sociokulturella varelser, de är således inte medfödda. Av avgörande betydelse för utveckling av dessa resurser är interaktion med andra människor. Vi skapar nya tankeresurser i samspel eller kommunikation med andra och dessa förs vidare i kommunikation. Förmågan att kommunicera genom språk ger oss människor en unik förmåga att dela med oss av våra erfarenheter (Säljö, 2000). Kopplat till reciprok undervisning syns den vuxnes agerande som modell för hur man kan tänka kring texter just vara ett exempel på hur vi lär med språket som stöd. Detta belyses i följande citat:

”Genom att vi inte bara kan utföra handlingar, utan också kommunicera om hur vi gör det, är vi ensamma om en kvalitativt annorlunda- och mycket kraftfull- resurs för att bilda och överföra insikter och praktiska erfarenheter.” (Säljö, 2000, s.35).

Relaterat till lärandet menar Säljö (2000) att genom att man ”sam-talar och sam-lyssnar, i stor utsträckning kommer att dela varandras analyser och slutsatser” (s.114). På så sätt kan vi låna av varandras förståelse. Säljö poängterar att kommunikation ur ett sociokulturellt perspektiv är nära besläktat med tänkandet och det är just i kommunikation människor emellan som vi

möter och lär nya sätt att tänka och resonera. När individen tillägnar sig ett intellektuellt redskap och kan använda sig av det i vissa situationer talar man om appropriering. Denna process behöver inte vara avslutad, utan Säljö pekar på att appropriering snarare sker gradvis i en successiv process.

Språket är vårt allra viktigaste medierande redskap. Med mediering avses att vi genom olika redskap, språkliga/intellektuella och fysiska, hanterar och tolkar verkligheten. De föreställningsvärldar vi bygger och vårt tänkande är således präglad av de intellektuella och fysiska redskap som finns i vår kultur. Genom dessa redskap kan vi tala om och få en förståelse för vår verklighet, de blir således betydelsefulla i vår kunskapsbildning. Tänkandet utvecklas från ett samtal mellan människor till ett samtal inom den enskilda människan. Vi tar över sätt att resonera, tala och lösa problem som vi möter i samspel med andra och använder dessa för eget bruk. På så sätt präglar vår historia vårt agerande i framtida situationer (Säljö, 2000).

3.2 Språket, tänkandet och orden

Vygotskij (1999) menar att språkets primära funktion är den kommunikativa funktionen. Här syns språket som ett medel för att uttrycka sig och för förståelse och samspel i social samvaro med andra. Vygotskij ser språket som tänkandets sociala verktyg och han menar att utvecklingen av barnets tänkande är beroende av språket. Att exempelvis kunna tänka kring något man gör, att medvetandegöra en operation, innebär att man kan överföra det man gör från ett handlingsplan till ett språkligt plan. Det lilla barnet pratar ofta högt med sig själv i egocentriskt tal. Detta egocentriska språk utvecklas enligt Vygotskij från ett yttre tal hos barnet till ett inre tal som kan beskrivas som det vi tyst begrunder och funderar över.

I studier av tänkande och språk har Vygotskij (1999) funnit att ords betydelser utvecklas. Ords betydelser är inte beständiga utan förändras under barnets utveckling. ”Men om ords betydelser kan förändras till sin inre natur, då innebär detta att också tankens relation till ordet förändras” (s.403). När ett barn lär ett nytt begrepp påbörjas enligt Vygotskij en utvecklingsprocess. Det nya ordet blir en början på en process där en stegvis utveckling av ordets betydelse så småningom leder till att ordet mognar. Detta kan också uttryckas som att barnet tidigare lär sig att behärska ordens yttre struktur än den inre, mer symboliska strukturen. Detta ger att ett barn och en vuxen kan hänvisa till samma föremål då de säger ett visst ord, men att ordet som sådant inte nödvändigtvis sammanfaller i sin specifika betydelse för dem båda.

Vygotskij (1999) studerade också hur vardagliga och vetenskapliga begrepp utvecklas hos barnet. De vardagliga begreppen växer hos det lilla barnet fram i mötet med tingen, de bygger på empirisk erfarenhet och växer så att säga nerifrån och upp. De vetenskapliga begreppen är mer teoretiska och har en annan utvecklingsgång som kan beskrivas som omvänd, från begrepp till ting, eller uppifrån och ner. För att ett barn ska kunna tillägna sig och medvetandegöra ett vetenskapligt begrepp krävs det att det vardagliga begrepp som är förknippat med det vetenskapliga har nått en viss nivå. Det vetenskapliga begreppet kan då ombilda det spontana och lyfta det till en högre nivå, vilket enligt Vygotskij är ett exempel på ett möte inom ramen för den närmaste utvecklingszonen. Vygotskij ser undervisning som ett möte mellan vardagliga och vetenskapliga begrepp. Genom undervisning konfronteras barnets erfarenheter med de vetenskapliga begreppen. Här blir läraren betydelsefull.

3.3 Läsning som kultur i den närmaste utvecklingszonen

Vygotskij (1999) menar att den nivå som ett barn kan uppnå när det löser en uppgift i samarbete med någon annan är den nivå som bestämmer den närmaste utvecklingszonen. Annorlunda uttryckt och ofta citerat: ”det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det imorgon att kunna göra självständigt” (s.333). Vygotskij lyfter imitationens och samarbetets kraft i inläring och utveckling. Genom imitation kan barnet förflytta sig från det som det kan till det som det inte kan. I samarbete kan barnet höja sig till en högre intellektuell nivå. Detta förutsätter att det finns någon nära som kan erbjuda ett möte i denna zon.

Ett sätt att förstå svårigheter med att lära är enligt Säljö (2000) att fundera över om eleven har fått ta del i verksamheter där hon har fått erfarenheter som stödjer användandet av de redskap som krävs. Har redskapen så att säga gjorts tillgängliga för eleven? Har alla elever dessa erfarenheter med sig? Relaterat till erfarenheter av läsning menar jag att elevers bakgrund ser mycket olika ut. Säljö använder begreppet kultur för att beskriva de idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi tillägnar oss genom interaktion med andra. I kulturen ingår också fysiska och språkliga redskap, artefakter, som vi använder i vår vardag. Om man ser till utveckling av lässtrategier har elever här, liksom i alla andra sammanhang, olika erfarenheter med sig och man kan då se tänkandet kring text (reciprok undervisning), med hjälp av specifika strategier (redskap/artefakter), som en ny kultur att tillägna sig.

4 METOD

4.1 Studiens design

Studiens övergripande syfte var att undersöka hur de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning kan stödja elevers läsförståelse vid läsning av faktatexter. För att kunna studera detta iscensattes en intervention där reciproka lässtrategier introducerades. Bryman (2011) menar att en forskningsdesign är en ram för hur data ska genereras och ramen är beroende av de frågeställningar som forskaren är intresserad av. Denna studie kan betecknas som en fallstudie med vissa drag av aktionsforskning. Bryman beskriver fallstudien som ett detaljerat och ingående studium av ett specifikt fall, där fallet så att säga av egen kraft utgör fokus för intresset och målet är att beskriva det unika fallet. Dessa studier inbegriper ofta observationer och ostrukturerade intervjuer för att samla kvalitativ data, dock utesluts inte metoder som samlar in kvantitativ data. Denna studie beskriver ett unikt fall, en specifik elevgrupps möte med reciprok undervisning, och kan således beskrivas som en fallstudie. Kopplat till syftet valdes metoder som samlade in kvalitativa data.

Studien har också ett ben i aktionsforskningen. Aktionsforskning ses som en ansats som tar sin utgångspunkt i praktiken, där forskare och praktiker samarbetar för att åstadkomma en förändring. I aktionsforskning fokuseras handlandet och förståelsen av vad som sker, det handlar om att sätta igång en process och studera och tolka. Verktyg i aktionsforskning kan vara exempelvis dagboksskrivande, observationer och handledning (Rönnerman, 2004). I denna studie var det jag som forskare som initierade en handling utifrån ett specificerat utvecklingsområde på en skola, pedagoger inbjöds att delta och fick handledning i metoden. Lektioner genomfördes och jag som forskare var involverad i den direkta handlingen, undervisningen. Dock involverades inte de deltagande pedagogerna i själva forskningsprocessen, vilket skulle ha stärkt dragen av aktionsforskning.

En annan möjlig design för en studie av införandet av en ny undervisningsmodell i en elevgrupp skulle kunna vara det som Stukát (2005) benämner som en experimentell forskningsdesign. I en sådan design kan en undersökningsgrupp och en kontrollgrupp användas. Eftersom denna studie inte avsåg att mäta i vilken grad elevernas läsförståelse förbättras utifrån mer kvantitativa mått, utan fokuserade på hur lässtrategier kan stödja meningsskapande, syntes en experimentell forskningsdesign inte relevant.

Studien eftersträvar att lyfta fram elevernas röster kopplat till uppfattningen om nyttan av lässtrategierna och elevernas upplevelse av interventionen med reciprok undervisning. Studien kom då i vissa delar att bli inspirerad av en fenomenografisk ansats. I fenomenografiska studier riktas uppmärksamheten mot variationen i hur vi människor uppfattar vår omvärld. Våra uppfattningar kan ses som kvalitativt skilda sätt att förstå eller erfara företeelser och fenomen. Variationen i undersökningspersonernas uppfattningar grupperas i en fenomenografisk analys i olika kategorier som namnges. (Dahlgren & Johansson, 2009). I den analys som görs av elevintervjuerna i denna studie fokuseras variationen i elevernas svar, som grupperas i olika kategorier. Variation, gruppering och kategori är begrepp som hämtats från fenomenografien. Dock har fenomenografien bara tjänat som en inspiration i den analys som gjorts.

4.2 Val av metod

En metod kan ses som ett redskap som används för att få en bättre bild av verkligheten (Bjørndal, 2005). För att kunna undersöka hur de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning kan stödja elevers läsförståelse vid läsning av faktatexter, valdes en kombinerad metod. Observationer i form av videoinspelning av lektioner där reciprok undervisning praktiserades, tillsammans med intervjuer av eleverna, användes för att generera data. Videoinspelningarna syftade till att möjliggöra studier av hur de fyra lässtrategierna användes i interventionen och på vilket sätt de syntes kunna stödja elevernas läsförståelse. För att sedan djupare få fatt i elevernas uppfattningar om nyttan av strategierna och upplevelser av interventionen valdes kompletterande intervjuer. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) pekar på att barn och vuxna ofta uppfattar samma situation på olika sätt. Det var därför motiverat att spegla den vuxnes tolkning av ett skeende på film mot elevernas uppfattningar och upplevelser.

4.2.1 Observationer

För att få till stånd en mer oberoende observatörsroll, trots att jag som forskare deltog i interventionen, valdes videoinspelning av genomförda lektioner. Det finns flera fördelar med att använda sig av videoinspelning. Dels konserverar inspelningen ögonblicket och ger forskaren möjlighet att upprepade gånger gå igenom materialet, dels bevarar inspelningen en stor rikedom av detaljer som möjliggör att forskaren kan anlägga olika fokus på sina observationer. Dock är en inspelning aldrig en kopia av verkligheten. Den som filmar påverkar bilden som ges av situationen till exempel beroende på hur kameran placeras (Bjørndal, 2005). För att nå studiens syfte valdes en kamerariktning som fokuserade elevernas ansikten.

Vid en deltagande observation finns alltid en risk att forskaren blir känslomässigt påverkad och ser ett skeende subjektivt. I pedagogiska miljöer finns ofta ett ideal att lyfta fram det som är positivt, vilket kan göra att man som observatör kan tendera att lägga fokus vid det positiva och därmed förbiser negativa aspekter (Bjørndal, 2005). Möjligheten att se nyanser och vara mer objektiv stärks dock då skeenden kan observeras upprepade gånger (Stukát, 2005). Jag övervägde att endast använda mig av ljudupptagning, vilket Adlerson (2012) gjorde i sin studie av reciproka boksamtal. Hon pekar dock, liksom Bell (2006), på att det vid vissa tillfällen kan vara svårt att identifiera enskilda deltagare vid genomlysning av en ljudupptagning. Detta motiverade att ljud- och bildupptagning gjordes med videokamera.

En felkälla vid observation med inspelning är att deltagarna förställer sig framför kameran eller bandspelaren (Stukát, 2005). I denna studie kan detta förställande ur lärarperspektivet vara en positiv felkälla då man kan anta att lärarna anstränger sig till det yttersta för att tillämpa reciprok undervisning enligt alla konstens regler. Å andra sidan kan inspelningen till viss del hämma spontaniteten hos deltagarna, såväl hos lärare som hos elever.

4.2.2 Elevintervjuer

Stukát (2005) menar att observationer ger kunskap som är direkt hämtad från ett specifikt sammanhang, dock fokuseras i första hand yttre beteenden hos individer. Han lyfter fram svårigheten att observera individers tankar och känslor, vilket motiverade att uppföljande intervjuer gjordes för att kunna få fram elevernas upplevelse av interventionen och deras uppfattning om nyttan av lässtrategierna. Enligt May (2001) kompletteras ofta deltagande

observationer med ostrukturerade intervjuer som ger information som inte är så lätt att få fram genom observation. Kvale och Brinkmann (2009) hävdar att den kvalitativa forskningsintervjun är ett redskap för att försöka förstå världen utifrån undersökningspersonernas synvinkel. Eftersom de frågeställningar som valts för att uppnå studiens syfte fokuserade elevernas upplevelser och uppfattningar valdes intervju som metod. En annan möjlighet hade varit att genomföra en enkät, men då deltagarna i studien var 8-9-åringar skulle det troligen vara svårt att utforma en enkät som speglade deras upplevelser och uppfattningar. Det måste beaktas att många elever i de lägre skolåren har avsevärt lättare att uttrycka sig muntligt än skriftligt. I den kvalitativa forskningsintervjun finns enligt Kvale och Brinkmann möjligheten att följa upp svar för att klargöra och utvidga, det möjliggörs i den mer ostrukturerade formen.

En svårighet som Kvale och Brinkmann (2009) diskuterar är att få intervjupersonen att våga svara fritt, här spelar den sociala relationen in. Att jag som forskare hade en relation till eleverna kan ha haft både för- och nackdelar. Vår tidigare sociala relation kunde bli en positiv faktor i form av att det fanns en trygghet oss emellan, samtidigt som eleven skulle kunna känna sig just som en elev, med risk för att hon upplevde sig bli bedömd. När det gäller intervjuer med barn skriver Kvale och Brinkmann att man bör vara uppmärksam på det skeva maktförhållande som råder och det är avgörande ” att intervjuaren undviker att bli förknippad med läraren och inte förmedlar uppfattningen att det finns ett rätt svar på en fråga” (s.162). Hade eleverna varit äldre skulle en enkät kanske ha varit att föredra då möjlighet till anonymitet ges. I detta fall där jag hade god kännedom om eleverna fanns det uppenbarligen en viss risk att de skulle svara för att försöka tillfredsställa mig eller inte göra mig besviken. Denna risk beaktades. Säljö (2000) skriver:

”Tänkandet inom en individ är en osynlig process som inte går att följa för en utomstående. Det som går att följa är vad människor säger och vad de gör, men vad vi säger och gör är av många skäl ofta något annat än vad vi tänker.” (s.114)

Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) betonar också den vuxnes auktoritet, men pekar även på att den som intervjuar är utlämnad åt barnets vilja att dela med sig av sina tankar. För att få barnet att samarbeta lyfter Doverborg och Pramling Samuelsson fram vikten av att skapa en god kontakt. Även tidpunkten för intervjun är av vikt så att inte barnet känner sig avbrutet i en aktivitet eller stressat av att det missar något.

Vid utformandet av intervjufrågorna (se bilaga 1) användes råd för frågeteknik som Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) ger. Frågorna gick från vida eller öppna frågor till mer specifika frågor och avslutades med en öppen fråga för att ge eleverna eget utrymme. Planscherna med symbolerna för de fyra lässtrategierna användes som stöd under intervjun då Doverborg och Pramling Samuelsson pekar på att bilder kan hjälpa barn att fokusera på ett specifikt innehåll.

4.3 Pilotstudie och tekniska förberedelser

De första lektionstillfällena som filmades var redan under andra veckan vid introduktionen av de fyra strategierna i reciprok undervisning. Syftet var främst att testa ljudupptagningen och hur videokameran skulle placeras i rummet. Vid första uppspelningen på dator var ljudet inte

tillfredställande, men med hjälp av hörlurar uppnåddes en högre ljudkvalité, och utrustningen bedömdes vara tillfredställande.

Inspelningen av intervjuerna gjordes med Audacity och här krävdes ingen teknisk pilotstudie då detta program använts vid tidigare intervjuer. Intervjufrågorna testades på två elever och modifierades något. En fråga, som ställdes spontant vid pilotintervjun, tillkom: Använder du strategierna när du läser på egen hand? Även den avslutande frågan formades efter att pilotintervjun genomlyssnats: Nu har jag ställt de frågor som jag hade, är det något mer du vill berätta? Denna fråga syftade till att öppna upp, om det fanns något mer som eleven ville delge.

Svaren som eleverna gav i pilotstudien är inkluderade i resultatet. Eftersom avsikten inte var att redovisa svaren fråga för fråga utan frågorna sammantaget syftade till att få svar på hur eleverna upplevt interventionen och vilken uppfattning de hade om nyttan av strategierna, sågs dessa svar som relevanta för studien.

4.4 Hur undersökningsgruppen tog form

Skolan som studien genomfördes på valdes ut strategiskt eftersom det fanns ett behov av att utveckla undervisningen kring läsförståelse, framförallt kopplat till faktatexter. Ett motiv var också de skrivningar som finns i examensordningen för speciallärarutbildningen (SFS 2007:638) som handlar om att specialläraren ska kunna leda utveckling av pedagogiskt arbete med syfte att möta alla elevers behov. Det faktum att jag var känd för pedagoger och elever bidrog sannolikt till att tillträde till undersökningsgruppen gavs.

I samråd med rektor diskuterades fram vilken årskurs som skulle tillfrågas om deltagande i studien. Initialt var tanken att studien skulle förläggas till skolår 3, men då de hade mycket arbete framför sig med de nationella proven ansågs arbetsbördan bli för stor. De pedagoger som tackade ja till att delta skulle lära sig metoden genom handledning och litteraturstudier, vilket tar tid i anspråk. Detta ledde till att pedagogerna i år 2 tillfrågades. Kvale och Brinkmann (2009) pekar på att en överordnads samtycke, i det här fallet rektors, kan innebära att de underordnade, pedagogerna, känner ett mer eller mindre subtilt tryck på sig att delta. Jag var medveten om detta, men ansåg ändå att det var lämpligt att tillfråga rektor först

Skolan som studien genomfördes på ligger i en stor kommun och har ca 700 elever. Majoriteten av eleverna talar ett annat modersmål än svenska. I de två klasser som valdes ut som undersökningsgrupp gick sammanlagt 44 elever. Andelen pojkar var något högre än andelen flickor. Samtliga elever i klasserna deltog i reciprok undervisning för att säkerställa en undervisningsmässig likvärdighet. Elevernas föräldrar informerades via ett brev (se bilaga 2) där de kunde ge sitt samtycke till att deras barn blev filmat eller intervjuat i studien. Svarsfrekvensen var 30/44 elever. Undervisningsgrupper skapades sedan utifrån föräldrarnas samtycke. 22 elever fick tillåtelse att delta i filminspelning, 23 elever i intervjuer. De lektioner då klasserna deltog i reciprok undervisning delades klasserna i två grupper, en grupp som filmades och en som inte filmades. Filmgrupperna kom att bestå av tio respektive tolv elever. Elevintervjuerna genomfördes med elever ur båda interventionsklasserna. Ett slumpvis urval gjordes genom lottning. Nio intervjuer genomfördes.

4.5 Genomförande av interventionen med reciprok undervisning

De två pedagoger som tackade ja till att vara med i studien deltog i tre träffar i ett inledande skede då vi diskuterade reciprok undervisning och läste litteratur som syftade till att vara en ingång i arbetet. Eftersom Reichenberg och Lundberg (2011) ger en tydlig beskrivning av hur reciprok undervisning kan gestalta sig, valdes avsnitt ur deras bok som en introduktion. Vi läste sidan 55-65 och 101-110. De sistnämnda sidorna beskriver hur strategierna kan introduceras och dessa användes som modell för de första fyra lektionerna i interventionen. Strategierna kom därför att introduceras en efter en i dialog kring texter tillsammans med eleverna. En översättning gjordes av delar av ett material av Oczkus (2005), som pedagogerna kunde ha som stöd (se bilaga 3) Utifrån det lästa materialet diskuterades de fyra symbolerna för lässtrategierna fram. Dessa symboler, som var inspirerade av Oczkus, sattes upp som planscher i klassrummet (se bilaga 4). Under interventionens gång diskuterades, oftast under ostrukturerade former i anslutning till lektionerna, hur arbetet skulle fortgå och vilka svårigheter och möjligheter som vi stötte på i arbetet. Ibland satt vi ner en stund tillsammans efter skoldagens slut. Den ursprungliga tanken var att ha mer strukturerade träffar, men vardagens stress och krav trängde sig emellan.

Interventionen varade under sex veckor med en paus mitt i för påsklov. Under dessa veckor var jag med i arbetet två dagar i veckan och då delades respektive klass i två grupper. Utöver dessa lektioner hade pedagogerna oftast en lektion där de praktiserade reciprok undervisning i helklass en gång i veckan. I huvudsak användes texter ur elevernas SO-bok *PULS SO-boken* (Körner & Willebrand, 2011) som textmaterial. Eleverna arbetade med ett temaområde om världsreligioner. Några lektioner berörde även arbetsområdet trafik. Tanken var att de texter som lästes efter de fyra inledande lektionerna skulle vara texter som pedagogen valde utifrån det innehåll som var aktuellt. Arbetet i grupperna bestod i högläsning av kortare avsnitt text, därefter praktiserades strategierna under ledning av läraren som gav stöttning och agerade modell.

4.6 Genomförande av observationer och intervjuer

Sammanlagt filmades i de två klasserna 15 lektioner, som omfattade ca 30-40 minuter vardera. Gruppen elever undervisades växelvis av mig och av sin klasslärare vid dessa tillfällen. Videokameran stod på ett stativ i främre änden av klassrummet. Detta rekommenderas av Bjørndal (2005) som pekar på att kameran då blir mer av en möbel i rummet.

Intervjuerna genomfördes under en vanlig skoldag då eleverna en efter en fick följa med mig till ett angränsande ostört rum. Intervjuerna förlades till lektioner där eleverna var sysselsatta med rutinmässiga uppgifter som kunde vara lätta att gå ifrån en stund. Två pojkar avböjde att delta.

På väg till intervjurummet småpratade jag lite med eleverna om vad de jobbade med i klassen och vad vi skulle göra. Under intervjun satt vi mitt emot varandra vid ett bord och eleverna hade de fyra strategikorten framför sig på bordet. Vid en av intervjuerna uppstod ett fel i ljudfilen och intervjumaterialet förstördes. Eftersom den elev som intervjuats visade trötthet vid slutet av intervjun gjordes ingen upprepad intervju. Istället skrevs resultatet från intervjun ned för hand. En av eleverna fick sitta och rita under intervjun. Bedömningen var att

detta skulle kunna få honom att koncentrera sig bättre. I någon intervju blev en fråga överflödigt då eleven redan svarat på den i samtalet. Då ströks frågan.

4.7 Bearbetning av materialet

De inspelade observationerna bearbetades först genom att de transkriberades. Materialet var så omfattande att tidsaspekten gjorde att handskrift valdes. För att i viss mån kunna distansera mig själv från materialet, så benämndes deltagande lärare L1, L2 och L3. Detta val var inspirerat av Jönsson (2007) som genomförde en studie kring elevers läsning i sin egen klass. I presentationen av resultatet valdes dock beteckningen L för läraren, eftersom analys och tolkning av resultatet inte fokuserade den enskilda individen.

Eftersom observationsmaterialet inte skrevs ut i sin helhet kan bearbetningen av observationerna snarast kategoriseras som en relativt detaljerad form av meningskoncentrering, som enligt Kvale och Brinkmann (2009) är att göra kortare formuleringar av intervjupersoners yttranden. Denna koncentrering möjliggjorde att allt videomaterial kunde bearbetas och steg för steg gjordes en analys av hur de fyra lässtrategierna användes. Under upprepade genomläsningar kodades materialet genom färgmarkering av de avsnitt där de olika strategierna användes. Därefter bearbetades strategi för strategi utifrån mina frågeställningar. Jag letade efter variationen i materialet för att kunna ge en så bred bild som möjligt av hur reciprok undervisning kom att gestalta sig i interventionen. I resultatdelen beskrivs resultatet för varje lässtrategi under separata underrubriker.

Syftet med elevintervjuerna var att lyfta fram elevernas röster kring hur de upplevt arbetet med reciprok undervisning och att få del av deras tankar kring nyttan av de fyra lässtrategierna. För att kunna analysera intervjumaterialet transkriberades det först i sin helhet. Därefter gjordes upprepade genomläsningar. Först lades fokus på elevernas upplevelse av arbetet med reciprok undervisning. Här fanns dels direkta svar på frågan om hur de tyckte att det hade varit att arbeta med reciprok undervisning. Till dessa utsagor lades också utsagor i intervjumaterialet som betecknade en känsla inför det som eleven hade gjort under interventionen. Alla utsagor som sågs representera en upplevelse kopplad till interventionen markerades i utskriften och en kategorisering i positiva upplevelser respektive svårigheter som eleverna lyfte fram gjordes. Under dessa två rubriker skapades underkategorier för att lyfta fram variationen i elevernas svar. Därefter bearbetades intervjumaterialet igen för att synliggöra om eleverna såg någon nytta med strategierna. De utsagor som sågs handla om nyttan av lässtrategierna markerades och grupperades i namngivna kategorier under var och en av de fyra lässtrategierna. Även här söktes således variationen i elevernas svar. Eftersom tolkning och analys av elevintervjuerna inte fokuserade den enskilda eleven exemplifieras de olika kategorierna i resultatet av elevcitater som ska ses som röster som hörs. Ingen koppling görs till eleven som person.

När det gäller bearbetningen av materialet vill jag framhålla att den bygger på mina tolkningar av skeendena på de filmade lektionerna och av elevernas intervjusvar. Det samma gäller för skapandet av kategorierna, som också är en form av tolkning.

4.8 Tillförlitlighet

Bell (2006) pekar på att kritik framförts mot fallstudien som design, det kan då handla om ett ifrågasättande av värdet av att studera en enskild händelse. Hon hänvisar till Bassegy som diskuterar generaliserbarheten i fallstudier. Bassegy använder hellre termen relaterbarhet, och han menar att värdet av en fallstudie snarare kan bedömas utifrån om de detaljer som redovisas är tillräckligt omfattande och relevanta för att en annan lärare skulle kunna relatera sitt handlande till studien. Med anledning av detta har intentionen varit att ge en så detaljerad bild av interventionen som möjligt. De relativt utförliga beskrivningarna i resultatet tjänar samma syfte.

Det bör diskuteras hur tillförlitliga elevernas svar i intervjuerna är. I vilken grad svarar de för att tillfredsställa mig, som ju faktiskt är en av deras undervisande lärare? Huruvida deras svar verkligen speglar deras uppfattningar kan jag aldrig få ett säkert svar på. Dock var det intressant att se att många av deras upplevelser och uppfattningar tangerade skeenden som jag som vuxen kom att lyfta fram då jag analyserade videoinspelningarna. Det bör skrivas fram att jag deltog både som forskare och lärare, vilket kan ha påverkat resultatet. Strävan genom forskningsprocessen har dock varit att försöka vara objektiv och kritisk.

4.9 Etik

Rossmann och Rallis (2003) pekar på att nytta eller användbarhet kan ses som ett etiskt mandat för en studie. Om man ser till svenska elevers resultat i PIRLS 2011 fanns ett uttalat motiv för att prova en undervisningsmetod som fokuserar på lässtrategier, så som reciprok undervisning. På den aktuella skolan syntes ett stort behov av att utveckla elevers förmåga att läsa och förstå faktatexter. Relaterat till Gibbons (2009) så har undervisningsmiljön en stor del i elevers eventuella framgång, vilket ger att pedagoger som får prova nya mer effektiva metoder kan bli en framgångsfaktor för eleverna. Här anades en potentiell nytta såväl för de elever som skulle delta i studien, som för de elever som kommer att undervisas av de deltagande pedagogerna framöver.

Forskning är viktig för utveckling av samhället och dess individer, men är bunden till vissa krav. Forskningskravet innebär exempelvis ett krav på att metoder och kunskaper utvecklas och fördjupas. Individskyddskravet skyddar den enskilde individen från att ta skada av forskning som bedrivs (Vetenskapsrådet, 2002).

Utifrån forskningskravet syntes en tydlig koppling till mitt syfte att undersöka hur de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning kan stödja elevers meningsskapande vid läsning av faktatexter. I förlängningen är det viktigt både för dessa elever och för samhället att verkningfulla metoder för att öka elevers läsförståelse utvecklas, prövas och används.

Utifrån individskyddskravet bedömdes det, sett till elevernas perspektiv, inte finnas risk att någon kunde ta skada. De är en del av en större grupp på cirka 40 elever där enskilda elevers svar och uttalanden inte kommer att kunna härledas. Utifrån lärarnas perspektiv fanns dock vissa bekymmer med huruvida de kunde garanteras anonymitet. Den icke-initierade läsaren kommer inte att kunna identifiera oss, men den som känner oss och vet att vi deltar i studien kan möjligen härleda citat. Detta uppmärksammades pedagogerna på, då det är svårt att tillgodose det konfidentialitetskrav som Vetenskapsrådet (2002) ställer upp.

Det informations- och samtyckeskrav som Vetenskapsrådet (2002) anger tillgodosågs med ett brev till elevers vårdnadshavare, där möjlighet gavs att tacka ja eller nej till deltagande.

Lärarnas medverkan var frivillig och godkänd av rektor. I Vetenskapsrådets rekommendationer betonas det särskilt att det inte ska vara till nackdel för individen om deltagande inte medges. Elever i den aktuella elevgruppen som inte fick eller inte ville delta i studien kom således ändå att delta i interventionen med reciprok undervisning.

Då möjligheten att delta i undersökningen presenterades för eleverna hade eleverna många frågor kring videofilmningen. En elev frågade om filmerna skulle visas på Youtube, trots att det nogsamt förklarats att filmerna endast skulle användas i studien. Detta kan ses som ett tidens tecken. May (2001) lyfter ett möjligt problem med att få människor att delta i forskningsstudier som kan spåras i den utveckling som skett inom informationsteknologi, där privatlivet allt oftare hängs ut och invaderas. May pekar då på att etiska riktlinjer kan upprätthålla deltagares förtroende för forskaren. Jag diskuterade med eleverna hur deras anonymitet skulle skyddas, att de skulle få fingerade namn i studien. En flicka frågade då om de själva kunde få hitta på dessa namn, varpå jag fick förklara att det då skulle vara möjligt att identifiera dem. Senare kom eleverna att benämnas E, E1, E2 och så vidare. I den direkta citattexten fingerades dock deras namn.

5 RESULTAT OCH ANALYS

Utifrån studien syfte presenteras resultatet med analys under fem övergripande rubriker, där de fyra första rubrikerna motsvarar de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning. Här presenteras resultatet av observationerna kopplat till frågan om hur de fyra lässtrategierna används i interventionen och på vilket sätt de syns kunna stödja elevernas läsförståelse. För varje lässtrategi presenteras också resultatet från elevintervjuerna avseende vilka uppfattningar eleverna har om nyttan av de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning. Den avslutande femte rubriken fokuserar på den sista forskningsfrågan kring hur eleverna har upplevt arbetet med reciprok undervisning. Elevernas uppfattningar om nyttan av lässtrategierna redovisas i olika kategorier och exemplifieras med citat. Citaten är viktiga för att lyfta fram elevernas röster och deras perspektiv på interventionen och lässtrategierna. Då några elever inte kunde redogöra för samtliga strategier anges för kännedom också om strategin var oklar för någon elev. Kapitlet avslutas med en sammanfattning med slutsats.

5.1 Förutsäga

5.1.1 Observationerna

Förförståelse grundad i elevernas erfarenheter. Lässtrategin att förutsäga används i interventionen till övervägande del för att skapa förförståelse inför läsningen av texter. Lärobokens framsida och baksidestext används i dessa förutsägelser, liksom rubriker, bilder och bildtexter. Lärarnas frågor fokuserar bilder och rubriker och elevernas tankar kring dessa, både kring vad de ser och vet om innehållet och vad de tror att texten ska handla om. Elevernas förutsägelser har ofta sin grund i erfarenheter och kunskaper som de har med sig. I samtal får eleverna ta del av varandras erfarenheter och en förförståelse byggs upp i gruppen:

L: Om vi tittar in i spåkulan och funderar, vad ska det här handla om, får alla tänka efter. Alla kan gissa, tänka, titta på bilden och Antonio läste rubriken. Det stod Reflexer när det är mörkt. Kalle?

E1: Ehm, om reflexer.

L: Du tror att du ska få lära dig om reflexer. Ali?

E2: Ja, om reflexer.

L: Mm, vad vet ni om reflexer? Kan ni nåt om det? När ska man använda dom? Hur kan dom se ut? Ruth?

E3: De kan se ut, man kan ha dom på natten

L: Man kan ha dom på natten. Varför tänker du att man ska ha dom på natten?

E3: I fall man är ute.

L: I fall man är ute på natten så behöver man reflexer. Varför behöver man det?

E3: Så man kan gå över en gata. Så kommer det bilar så ser man reflexer, reflexerna.

L: Ja, det gör man. Varför ser man reflexerna när det kommer bilar? Kalle?

E1: För bilarna dom har en ljus och, eh, och reflexerna dom gör så att ljuset kommer tillbaka.

Läraren använder här inledningsvis spåkulan som symbol för att eleverna bildligt sett ska titta in i texten. Elevernas utsagor byggs ut med hjälp av lärarens frågor, eller stöttning.

Textmönster som grund för förutsägelser. Eleverna har läst om barn i olika religioner och deras religiösa ceremonier. Läraren frågar om det är något som har varit likt med texterna och likheterna spaltas upp på tavlan. Eleverna kan sedan resonera sig fram till förutsägelser som bygger på det mönster de kan se i de andra texterna:

L: Vad tror ni att vi kommer att få lära oss när vi ska läsa om buddhismen? Vad tror ni att texten kommer att handla om? Nu tänker jag inte ens visa boken. Vad tror ni att vi kommer att få lära oss idag? Tänk på det vi har pratat om.

E1: Vad dom gör i templet.

E2: Att den heliga boken eller skriften.

L: Vi kan väl skriva upp några förutsägelser här. [...]

E3: Jag vet, Buddha!

L: Räck upp handen.

E4: Den heliga symbolen.

L: Om de har någon helig symbol.

Återkoppling till förutsägelseerna. Efter läsningen av texten som fokuseras ovan går läraren tillbaka till anteckningarna och ger eleverna en möjlighet att tänka efter om förutsägelseerna stämde. I samtalet visar eleverna hur de uppfattat texten och stöttar varandra i användandet av begrepp från texten:

L: Om vi tittar här vad vi ville, trodde att vi skulle få lära oss, så var det nån som sa vi kommer nog att få lära oss om vad de gjorde i templet. Har vi fått lära oss nåt om det?

E1: De ber inte.

L: Utan dom.

E1: De sitter och tänker på ingenting.

E2: Mediterar

E1: De mediterar.

Detta är ett av få exempel i interventionen då läraren ger en modell för hur eleverna kan tänka kring sina förutsägelser efter läsningen. Trots att lärarna var noga med att gå tillbaka till elevernas förutsägelser när strategierna introducerades, syns detta moment sällan i arbetet med faktatexterna.

Jag kan-känsla. Förutsägelser kan bygga upp en förväntan inför ett nytt innehåll. När en av grupperna har studerat den nya SO-bokens fram- och baksida och samtalat kring ett tänkbart innehåll utbryter stor aktivitet när läraren ber eleverna att läsa innehållsförteckningen. Här syns en positiv känsla framträda hos eleverna när de ser att deras förutsägelser stämmer och elever utbrister ”Jag visste att det skulle handla om trafiken”, ”Kolla! Jag sa det till dig”, ”Hallå, kolla!”.

Frågornas betydelse. Det framkommer att frågorna som läraren ställer kan ha betydelse för elevernas förutsägelser. Utifrån rubriken *Kyrkan* ber läraren i nedanstående exempel om en förutsägelse. Eleven öppnar upp när läraren ändrar sin inledande fråga, som var ”Vad tror ni att den här texten kommer att handla om?”, till ”Vad tänker ni på när ni ser rubriken kyrka?”.

E: Om det står rubriken kyrkan så är det väldigt liksom, man vet liksom lite mer att det är om kyrkan.

L: Ja, man vet ju egentligen inte vad, men man kan ju gissa. [...] Man kan också säga såhär, vad tänker ni på när ni ser rubriken kyrka? Vad är en kyrka? Vad tänker du på? Ella?

E: Mycket folk, en stor kyrka, en präst, att man sjunger, man har bilder och tavlor och målningar.

L: Precis, det är ju det som ni ser lite här på bilden. För när det är en bild till texten så säger bilden ganska mycket. Bilden tillhör ju texten.

Läraren refererar till en bild i sin avslutande kommentar för att visa på hur bilder kan stötta förutsägelser. Lärarna stöttar också eleverna att reflektera över och förklara sina förutsägelser genom att använda frågor som ”Vad beror det på att du tror att det är kristendomen bara genom att läsa rubriken?” eller ” Att de går till kyrkan, varför tror du att det ska handla om det?”.

Samspelet mellan text och bild. Samtalen kring text och bild gör eleverna uppmärksamma på hur dessa samspekar med varandra och hur bilderna kan stötta förståelsen. Elevernas förväntan är att de ska vara samstämmiga. En pojke läser ett textavsnitt som handlar om att hinduer ställer fram frukt och blommor till sina gudar. Hans kommentar till den tillhörande bilden i läroboken visar tydligt att han förstått innehållet i texten: ” Det finns bara frukt, det är inga blommor”.

5.1.2 Förutsäga- elevernas röster

Elevernas tankar kring nyttan av strategin att förutsäga ryms inom tre kategorier som omfattar förståelsearbete, känsla av kompetens och nyttan av att kunna använda strategin i andra sammanhang. Två av de nio intervjuade eleverna hade inte klart för sig vad begreppet förutsäga stod för. Planschen med spåkulen, symbolen för strategin, gav dem heller ingen vägledning. En elev kunde inte uttrycka någon nytta med någon av de fyra strategierna.

Förutsäga som ett stöd inför och i läsningen. Tre elever lyfter fram att förutsägelser ger en förförståelse inför läsningen av texten. De får en uppfattning om vad texten handlar om.

Det hjälper faktiskt till för man tar först reda på, man gissar typ först vad texten ska handla om, man kollar alltid på rubriken först och så kanske man får lite idéer.[...] Typ att man vet vad texten handlar om, att man inte ska fundera vad texten handlar om.

Då är man typ beredd senare på vad som kommer att hända. [...] Man förstår mer.

Att få känna sig som en kompetent läsare. Två elever lyfter fram att det är stärkande att känna att ens förutsägelser stämmer, att texten handlade om det som man trodde att den skulle handla om.

Det känns liksom bra, och det liksom man bara, yes liksom, jag hade rätt. Det skulle handla om kristendomen, man såg kyrkan, typ så.

Förutsägelser kan man ha nytta av i andra sammanhang. En elev menar att man har nytta av att kunna förutsäga när man ska välja en bok i biblioteket. Eleven läser baksidestexten för att få reda på vilken sorts bok det är, om den passar honom. En annan elev för över sina kunskaper om förutsägelser till en läsoplevelse i hemmet:

Vi läste LasseMaja och då så kom jag på ett litet trick, för det var nån som var lite misstänksam och då sa jag att det är nog inte den, för då skulle alla vetat att det var han hela tiden, som stjal hunden.

5.1.3 Kommentarer med teoretisk förankring

Genom att lässtrategin att förutsäga introduceras för eleverna som ett språkligt, intellektuellt verktyg eller en artefakt (Säljö, 2000), för att förbereda inför läsningen, syns eleverna bli medvetna om att bilder och rubriker har något att säga oss. Elevernas röster vittnar om att flera av dem tycker att förutsägelseerna stöttar förståelsen på olika plan. Detta kan förklaras av

att i samtalet kring rubriker och bilder lyfts begrepp fram som förbereder inför läsningen och relevanta scheman aktualiseras hos eleverna (Strømsø, 2008). Den elev som inte känner till ett begrepp kan i detta inledande samtal få en gradvis introduktion till ett ords betydelse. Detta kan utifrån Vygotskijs (1999) teori om hur vardagliga och vetenskapliga begrepp samspelar i sin utveckling, vara viktigt för utvecklingen av elevernas ordförråd. Resultatet visar att flertalet elever har tagit till sig strategin att förutsäga som ett intellektuellt redskap och kan använda den i vissa situationer, både i och utanför klassrumssituationen. Detta visar på att appropriering har skett (Säljö, 2000).

I elevintervjuerna och till övervägande del i observationerna lyser uppföljningen av förutsägelseerna med sin frånvaro. En förklaring till detta kan vara att det blir många moment som ska hinnas med i arbetet med lässtrategierna. Då eleverna är unga orkar de inte riktigt hålla koncentrationen under långa textsamtal, vilket blir tydligt i de videofilmade observationerna. Det kan också finnas en förklaring i att lärarna inte tillfullo approprierat strategierna.

Observationerna och elevrösterna är samstämmiga i att förutsägelser som slår in kan ge upphov till en positiv känsla. Kopplat till Lundberg (2010) som för fram motivationens betydelse i läsprocessen syns förutsägelseerna på detta sätt kunna ha betydelse för elevernas läsning.

Att lässtrategin förutsäga var oklar för två av eleverna kan möjligen ha sin grund i att begreppet förutsäga och strategiplanschen inte använts i tillräckligt hög grad i interventionen. Kanske behöver eleverna en längre exponering för begreppet för att ta till sig det, då det är lättare att ta till sig ordets yttre struktur än dess inre, betydelsen (Vygotskij, 1999).

5.2 Reda ut/ klargöra

5.2.1 Observationerna

Att hitta det svåra/nya i texterna. I resultatet framgår lässtrategin reda ut kunna stötta eleverna då texten förbryllar dem, när orden i texten är nya för dem, eller när ett ord är svårt att läsa. På filmerna syns eleverna ta fram sina fiktiva förstoringsglas, som är strategiplanschens symbol för att reda ut, och genomsöka texten efter nya ord och saker som de inte förstår. En lärare dramatiserar inledningsvis användandet av förstoringsglaset, vilket ger denna effekt. En strategi som lärarna använder för att få eleverna att hitta svåra ord i texterna är att läsa om texten sakta efter att en av eleverna läst den högt. Lärarna ger också eleverna direkta uppmaningar att ta fram förstoringsglaset och titta på texten. Det förekommer också att lärarna tar initiativet och frågar eleverna om ord.

Kulturella referensramar. När en av grupperna läser en kort sammanfattande text om kristendomen och Jesus blir det tydligt att det som kan vara uppenbart för den som har kristna referensramar inte nödvändigtvis är det för den som har en annan kulturell bakgrund. En elev säger: ”Det är en sak jag inte förstår. Jesus dog på en, på ett kors. Jag förstår inte”. Flera elever berättar då vad de vet om Jesus död på korset och delar på så sätt sina kunskaper. En elev är öppet kritisk till hur författaren formulerat texten och efterfrågar en mer förklarande text:

E: Det sista liksom, Jesus dog på ett kors. Det är väldigt lite och varför ska man uppmärksamma det? [...]

- L: Hur tänker du?
E: Det verkar liksom lite kort, det borde vara längre berättelse.
L: Du skulle vilja veta lite mer?
E: Ja typ, Jesus dog på ett kors för att dom trodde att han ljög, inte bara så liksom.

Ordförklaringar i dialog. När elever ska förklara nya/svåra ord för varandra syns kreativa förklaringar, men de förmår också introducera nya ord för varandra. Lärarens roll blir att stötta och utvidga elevernas förklaringar.

- L: Är det något ni vill reda ut?
E1: Gatlyktor.
L: Är det någon som kan reda ut det för Ali?
E2: Det är typ lampor på vägen.
L: Var på vägen sitter dom nånstans?
E2: Vid sidan så.
L: Kan du berätta hur de ser ut så att Ali kanske kan se dom framför sig?
E2: Ja, typ som ett träd rakt upp så [visar med händerna] sen så en lampa.
L: Ville du också förklara Kalle? Hur ser en gatlykta ut?
E3: Det är typ en sån, ja en typ sån hära lampa och den är på en stolpe.
L: Den är på en stolpe. Antonio förklarade som att den är på ett träd, det är en väldigt hög stolpe, och däruppe sitter lampan och lyser.

Några elever som har ett gott ordförråd på svenska syns få mycket talutrymme när gruppen ska reda ut vad ord betyder. Det ges oftast inte tid för den elev som frågade om ordet att uttrycka om förståelse skapats.

Ordens innebörd. När det ges utrymme för elever att försöka förklara vad ord betyder för varandra får läraren en insikt i hur många tankar det kan finnas om ett ord. I en text om islams profeter finns ordet bortförd som en elev vill reda ut. De förklaringar som andra elever ger sig på visar på att i deras föreställningsvärld är bortförd detsamma som att man blir påkörd eller körd hem till någon. Även homonymer, som ordet munkar, diskuteras i elevgruppen. Andra sätt att få grepp om ords innebörd är att sakta ljuda ut ord och att ta hjälp av ords släktskap.

Stöttning. Lärarna uppmärksammar eleverna på om de använder eller bör använda sig av en strategi för att lösa ett textproblem. Ibland finns svaret i texten och läraren stöttar eleven i att aktivt använda texten genom att säga ” Vad står det i texten? Är det någon som kan svara?” Här stöttar läraren eleverna i att aktivt använda texten, att läsa om. Lärarna sätter också ord på att elever använder sig av strategier: ”Han redde faktiskt ut det själv, var inte så snabba med att hjälpa varandra, ibland behöver man faktiskt tänka efter.”

5.2.2 Reda ut- elevernas röster

De tankar som eleverna har kring nyttan av strategin att reda ut finns samlade i nedanstående fyra kategorier. Alla intervjuade elever hade klart för sig vad lässtrategin innebar.

Hjälper en med ord man inte förstår- Sju av eleverna lyfter fram att de har stor hjälp av denna strategi för att förstå nya ord i texter. Reda ut förs fram som den bästa strategin av några elever. Förstoringsglaset som i citatet nedan benämns låtsaskikare (elevens eget ord) är ett konkret hjälpmedel.

Man tar fram sin låtsaskikare och kollar efter andra ord som den inte kan förstå och då kan det hjälpa till att man frågar om dom.

Att först försöka själv. Tre elever uttrycker en medvetenhet om att de kan tänka till över ords betydelse.

Reda ut, så kanske jag kan försöka själv och titta vad det är, om jag inte fattar det ändå så kan jag gå till läraren.

Att man tar hjälp av en strategi inom reda ut. Tre elever nämner att det kan hjälpa till i förståelseprocessen att byta till en lässtrategi som ryms inom reda ut. Strategier som eleverna benämner med sina egna ord är att sakta ner, läsa om, fundera på ords släktskap och ljuda ut ett ord.

Jag kan säga jag har inte förstått, vi måste läsa saktare. [...] Man kan läsa om också.

En täckmantel när man inte vågar säga att man inte förstår. En elev menar att reda ut kan vara en strategi att gömma sig bakom när man inte förstår och inte vill avslöja sin okunskap för kamraterna.

Ibland om hela klassen vet det och man själv inte vet då är det lite pinsamt. Då säger dom såhär: Är det sant! Vet du inte vad det är? Det är jättejättelätt. [...] Då kanske man kan säga så, jag ville bara vara lite detektiv.

5.2.3 Kommentrar med teoretisk förankring

I användandet av denna strategi syns elevernas olika erfarenhetsbakgrund bli betydelsefull. Deras olika kunskaper ger upphov till en dialog i gruppen där ord och företeelser förklaras, något som syns vara betydelsefullt för eleverna. I detta samtalande kan eleverna låna av varandras förståelse (Säljö, 2000). Flertalet av eleverna lyfter fram att strategin hjälper dem att förstå ord, vilket tyder på att de ger varandra goda förklaringar elev till elev. I samtalet vidgas ordens betydelse på ett elevnära språk. Vardagliga och vetenskapliga begrepp (Vygotskij, 1999) berikar varandra.

Förstoringsglaset som en artefakt (Säljö, 2000) blir särskilt tydlig i den grupp där läraren inledningsvis modellerar genom att dramatisera. Den konkreta aktiviteten, den bildligt sett fysiska användningen av artefakten, kan ha bidragit till att samtliga elever hade strategin klar för sig i intervjuerna. Att genomslaget blir så stort kan bero på att läraren var en tydlig modell att imitera. Vygotskij (2000) pekar på imitationens kraft i lärandet. En annan förklaring till att eleverna tar till sig strategin kan vara att flertalet av dem talar svenska som andraspråk och behöver stöttning i ordförståelse och utbyggnad av ordförrådet.

I dessa ordsamtal syns en potential att få till en dialog i klassrummet, till skillnad från om läraren skulle svara direkt på elevens fråga om ett svårt ord. Vygotskij (1999) betonar det sociala samspelets roll som utgångspunkt för vårt lärande. Att eleverna själva benämner strategin som den bästa, kan säkerligen beror på att de har approprierat ett intellektuellt redskap som de känner att de har stor användning av. Eleverna betonar också att de får stöd från lärare och kamrater att förklara ord. Detta kan ses som ett lärande i socialt samspel eller kommunikation. Dock syns elever med ett större ordförråd på svenska få mest talutrymme, vilket bör lyftas fram. Det är förvånande att lärarna i så låg grad återkopplar till den elev som ställde den ursprungliga frågan om ett ord.

5.3 Ställa frågor

5.3.1 Observationerna

En spridning i resultatet. Strategin att ställa frågor är den som får det mest varierade resultatet i de två undersökningsgrupperna. I den ena undersökningsgruppen är det oftast läraren som ställer frågor på texten av den typ som kan betecknas som svaret finns i texten-frågor. Dessa frågor ställs för att sammanfatta vad som läst, som en typ av kontroll på att eleverna är med i texten. De frågor som eleverna ställer är till största delen frågor som ställs för att de undrar något och vill veta mer. När läraren försöker introducera eleverna i att själva vara de som ställer frågor på texten till varandra är det bara några enstaka elever i gruppen som tar initiativ och försöker formulera frågor kring texten.

I den andra gruppen ställer eleverna också undrar-frågor men här blir också strategin att ställa frågor till varandra mycket populär. I gruppen finns några elever som snabbt anammar strategin. Läraren låter eleverna välja vilken kamrat som ska få svara på frågan som ställs. Detta att få agera lärare syns höja elevernas motivation att ställa frågor. De frågor som eleverna ställer till varandra är övervägande av typen svaret finns i texten-frågor.

Stöttning i att ställa frågor. För att få eleverna att ställa frågor kring texten använder lärarna följande strategier:

- be eleverna att låtsas att de är lärare, se om kompisarna har förstått
- ge förslag på inledande frågeord som vad, varför, hur
- läsa en mening i texten och göra om den till en fråga
- medvetandegöra eleverna om de frågor som ställs, för att ge tydliga modeller: ”Nu måste jag ställa en fråga till er.” ”Ser ni, nu är Kalle inne på det här att ställa frågor.”

I gruppen där frågeställandet blir populärt stöttar läraren kontinuerligt eleverna i att ställa svaret finns i texten-frågor genom att uppmärksamma eleverna på vad det står i texten:

E1: Var levde Buddha?

L: Var levde Buddha? Jättebra! Det hittar man svaret på här. Då får du bestämma!

E1: Oh shit, Filip.

E2: Indien

L: För vad står det i texten? Kan du läsa vad det står, Filip?

E2: Buddha levde, eh, var en klok man som levde i Indien.

Frågor som offras. När fokus på svaret finns i texten frågorna är stort händer det att läraren lämnar frågor som inte har ett direkt svar därhän. När en elev har ställt en fråga och läraren kontrar med ”Hittar vi det svaret i texten?” och eleven svarar nej, så händer det att frågan inte får något svar, vilket kan göra att frågan uppfattas som oviktig fastän den var intressant.

Frågor kring tomrum i texten. Ibland är lärobokens text alltför kortfattad och lämnar ett informationsglapp. Detta tomrum syns eleverna fylla ut genom att ställa egna frågor kring det som de inte får svar på i texten. Ett exempel är när en elev undrar varför buddhister lägger blommor och frukt framför sin Buddhafigur. Här ger texten inget svar trots att rubriken är Blommor till Buddha, vilket väcker elevernas frågor om varför.

Frågorna som indikation på elevernas förståelse. När elever svarar på varandras frågor kan både läraren och eleven själv få en insikt i om textförståelse finns. Svaret finns i texten-

frågorna blir en repetition av det som läst. Eleverna får använda sig av centrala textbegrepp då de frågar och svarar. Detta ger fler tillfällen än bara själva läsningen av texten att ta till sig och använda nya ord och begrepp.

5.3.2 Ställa frågor- elevernas röster

Elevernas tankar kring nyttan av strategin att ställa frågor ryms inom tre kategorier som fokuserar förståelse, kunskap och stöd för de sammanfattningar som ska göras. En av eleverna visar tydligt i intervjun att han har förstått strategin, men han benämner den reda ut i samtalet.

Frågor som stöd i förståelsearbetet. Tre av eleverna uttrycker att de tar hjälp av strategin att ställa frågor när de inte förstår. De visar en tilltro till att kamraterna kan hjälpa dem i deras förståelsearbete. En elev ser kopplingen mellan att förstå och kunna svara på en fråga om innehållet.

Så om man läser en text och nån ställer frågor och man säger jag kan inte, då har du inte förstått texten.

Frågor som ett stöd i kunskapsutvecklingen. En elev uttrycker att man lär sig mer om ämnesinnehållet då man har möjligheten att ställa frågor. Denna elev tillhör gruppen där undrarfrågor dominerade.

Det när jag ställer frågor så får jag mycket, mycket mer svar på sakerna och då vet jag mer om religion och så.

Frågor och svar som ett stöd när man ska göra sammanfattningar. En elev påtalar att de frågor som ställts och svarats på lyfter fram innehållet.

Man har ju läst texten, man har ställt frågor och svarat rätt. Då kan man senare ta ut saker som har varit, ja, rätt.

5.3.3 Kommentarer med teoretisk förankring

Flera elever anger att frågorna på olika stödjer dem i förståelseprocessen, vilket tyder på att eleverna ser en nytta av strategin kopplat till deras läsförståelse. Det olika resultatet av strategin ställa frågor kan till viss del bero på de olika modeller som lärarna ger eleverna att imitera. Utfallet påverkas av hur lärarna approprierat (Säljö, 2000) strategierna. Men det finns troligen också ett svar i hur elevgruppen mottar strategin. Tydliga elevförebilder tycks bidra till att frågeställandet tar fart. Resultatet kan förankras i Vygotskijs (1999) teori om den närmaste utvecklingszonen och kraften i samarbete och imitation. En sak som förefaller viktig för eleverna är att de själva får välja vem som ska svara på frågan de ställt. Kanske bidrar detta till att de känner sig som lärare, de får agera som sin förebild.

Resultatet visar på en risk att svaret finns i texten-frågorna dominerar stort. Värt att lyfta fram är dock att dessa frågor ger upphov till att ord och begrepp i texten lyfts fram och används av eleverna. Eleverna måste också gå tillbaka i texten och leta efter svaret. Detta blir en upprepning som kan göra att eleverna har större möjlighet att ta till sig nya ord och begrepp, samt innehållet i texten. Vygotskij (1999) pekar på att ords betydelser utvecklas i en process från det att barnet först hör begreppet. När orden återkommer i samtalet och frågorna syns en potential att vidga deras innebörd. Detta blir stödande i den vidare läsprocessen.

5.4 Sammanfatta

5.4.1 Observationerna

Den minst synliga lässtrategin. Strategin att sammanfatta tenderar att få minst utrymme i interventionen. Många sammanfattningar görs i slutet av lektionerna då eleverna förefaller vara trötta och ibland ofokuserade då de lyssnat och samtalat en längre stund. Ofta spänner sammanfattningarna över ganska långa textavsnitt. Ibland hinns de inte med. Om man hade stannat upp oftare, efter varje stycke, och gjort en kort sammanfattning hade strategin kunnat få en mer framträdande roll.

Konsten att sammanfatta en faktatext. När strategin sammanfatta introducerades användes korta skönlitterära texter som sammanfattades. Denna erfarenhet lever kvar i interventionen i samtalen om vad det är att sammanfatta och kan i efterhand synas mindre lyckad då faktatexter och skönlitterära texter ger olika typer av sammanfattningar. Så här uttrycker sig en elev: ”Man ska typ inte skriva hela boken, man ska skriva vad det handlar om i början och i mitten och i slutet”.

Lärarnas stöttning. Lärarna använder olika frågor för att stödja elevernas sammanfattningar. Vanligt är att fråga efter vad som var det viktigaste i texten. Även frågor som fokuserar på vad som hände i texten, vad man tror är det viktigaste, vad man har lärt sig, vad man kommer ihåg och vad författaren kan ha tänkt förekommer. Ett sätt att få alla elever delaktiga är att läraren säger att alla ska bidra med något i sammanfattningen. Eleverna får upprepa vad andra redan har sagt.

L: Vad har du lärt dig då? Var det nåt nytt som du lärde dig?

E1: Kunde alla dom där sakerna.

L: Vad tycker du är det viktigaste?

E1: Att, alltså Mecka, att det var viktigt.

L: Att Mecka, vad då? Att Mecka är?

E1: En viktig stad.

E2: Att muslimernas heliga plats är Mecka.

L: Mm, Har du tänkt Ali? Vad tyckte du?

E3: Det som hon sa. Eh, Mecka är den viktiga staden.

Den typ av sammanfattningar som är vanligast är då eleverna tillsammans producerar en serie med fraser som uttrycker vad de tycker har varit viktigt i texten. Ofta gör läraren en avrundande sammanfattning som så att säga sammanfattar elevernas sammanfattning. Lärarens medverkan är viktig för eleverna vilket framgår då en elev säger: ”Nu ska du säga nåt!”

Det finns dock exempel i materialet som visar på att elever har förmågan göra egna sammanfattningar. Efter en lång diskussion kring ett textavsnitt och samtal kring vad som var viktigt ber läraren eleverna att välja ut tre saker ur texten.

L: Vart det tre? Vilka tre blev det nu då?

E1: Man ber hemma hos hinduismen.

L: Man ber hemma.

E1: Och att den heliga platsen är hemma hos dom. Alltså man ber där, och

E2: Att man lägger frukt och blommor.

Sammanfattningar som grund för förutsägelser. Sammanfattningar används också som en inledning eller introduktion till ett textavsnitt. Genom att sammanfatta vad som tidigare lästs stöttas eleverna i att se mönster som kan ligga till grund för förutsägelser om den text som ska läsas:

L: Är det något som har varit likt med texterna?

E1: Alla har varsin bok där det står, Koranen och Bibeln och Tora.

E2: Torarullar.

L: Vi har fått lära oss om heliga böcker, det fanns i alla . Vad har vi mer fått lära oss? Ella, vad tänkte du på?

E3: Att det var liksom en speciell religion för varje, liksom, byggnad.

L: Att varje religion har en särskild byggnad. [...] En sak som jag tänkte på är att vi har fått veta lite om vad som händer när man är där, alltså vad gör man i moskén, vad gör man i kyrkan och synagogan. Det har vi också lärt oss.

E4: I moskén är det täckt med mattor och dom ber.

L: Så vi har också fått lära oss hur det ser ut. Hur det ser ut och vad man gör.

Texten i fokus. Eleverna har ibland svårt att skilja på vad texten säger och vad som diskuterats i gruppen när de gör sina sammanfattningar: ” Det är rätt, det pratade vi om, men det stod inte i texten”. Läraren bekräftar att eleven lyfter fram något viktigt, samtidigt som hon markerar att nu är fokus på texten och läsförståelse.

Ord som ställer till det . Ord som används när man ska sammanfatta kan ha olika innebörd för lärare och elever.

E1: Alltså varför är det handla? Man tror att man ska köpa och handla det så.

L: Alltså du menar att när man säger att det handlar om nånting? Det kan ha en handling. Man kan gå och handla i affären. Men en bok kan också ha en handling, vad handlarboken om?

E2: Typ just den här sidan, om det här skulle vara en bok om religion, handlar den om religion.

L3: Det är vad som finns i boken.

Även värdeladdade ord syns kunna vara hinder. När man ska ta ut det viktigaste ur en text finns det en värdering som antyder att något är viktigare än något annat. I detta exempel får dock inte eleven något stöd i att reda ut sin undran.

L: Man ska inte ta hela, nej, man måste faktiskt inte ta från mitten, början och slutet utan

E1: Man ska ta det viktigaste.

E2: Jag vet inte vad det viktiga är.

L: Då läser ni tyst igenom själva, och sen så tänker ni efter vad ni skulle välja ut om ni skulle säga det viktigaste utav detta. Alla läser tyst för sig själva.

5.4.2 Sammanfatta- elevernas röster

Strategin sammanfatta var oklar för tre av eleverna. Det är den strategi som får det sämsta resultatet kopplat till om eleverna kan förklara den då de ska berätta om nyttan av den. Elevernas tankar kring nyttan av sammanfattningar ryms inom tre kategorier som fokuserar kontroll, egen och vuxnas, samt förståelse.

Man får stöd av varandra att förstå vad som är viktigt. En elev uttrycker att det är stödjande att lyssna till kamraternas sammanfattningar.

Man får mer reda på typ att eleverna säger nånting sen så kommer sammanfattningar och så, sen så får man typ, så vet man vad texten handlar om, det viktigaste, vad det viktigaste är i texten”

Gör att man är mer fokuserad under lektionen. En elev uttrycker att man blir mer fokuserad och lyssnar bättre om man vet att man ska kunna sammanfatta sen. Strategin syns då få en disciplinerande effekt.

Det var bra för att då så måste man ju veta allting själv, vad som var viktigt. Då är man ju inte bara tramsig, då måste man ju lyssna.

Vuxna kan kontrollera om barn har förstått en text. En elev menar att vuxna kan använda strategin för att ha koll på om barn följer med i en text. De kunskaper eleven fått i skolan förs över till en hemsituation.

Hemma så brukar mamma läsa en bok, så brukar hon, för att ibland så lyssnar vi inte, då bara pratar vi och då så brukar hon säga [här syftar eleven på fråga vilket ges av den fortsatta dialogen] vad som hände i, liksom vad som var meningen i boken och så

5.4.3 Kommentrar med teoretisk förankring

Att lässtrategin att sammanfatta får det sämsta resultatet kopplat till elevernas förståelse av den, kan troligen till viss del förklaras av att den ofta hamnade i slutet av läsförståelselektionerna. Den fick inte så mycket utrymme som övriga strategier. Detta kan kopplas till hur lärarna approprierat strategin. Om sammanfattningarna gjorts efter kortare textavsnitt, som föreskrivs av Palinscar och Brown (1984) skulle resultatet säkert ha blivit ett annat. Det blev också förvirring kring hur strategin skulle användas då ett skönlitterärt exempel användes under introduktionen. Att eleverna återkommer till strukturen början-mitten-sist, tyder på att imitationens kraft är stor i lärandet (Vygotskij, 1999). Eleverna visar också osäkerhet när det gäller att plocka ut vad som är viktigt i en text. Hur kan man veta vad som är viktigt? Det kan säkerligen skapa en osäkerhet hos elever, kopplat till frågan om de tänker rätt.

En elev lyfter fram kraften i att lära av vad kamraterna uppfattat som viktigt i texten. Genom att eleverna får säga vad de tycker är viktigt i texten får eleverna modeller att imitera. Även den som har svårt att ta ut vad som är viktigt kan genom imitation få sätta ord på textinnehållet. Här kan elever få stöd inom ramen för den närmaste utvecklingszonen (Vygotskij, 1999) att forma en utsaga om texten.

Detta är den första strategin där en form av disciplinerande effekt eller kontroll, nämns av eleverna. Det handlar både om självkontroll, att disciplinera sig själv att lyssna, samt om vuxnas kontroll av om barnet följer med i texten. Dessa sammanfaller möjligen så till vida att eleven vill lyssna för att kunna svara upp till den vuxnes förväntan om att hon har tagit till sig innehållet. Detta resultat kan förklaras av vad eleven lärt i situationer där sammanfattningar gjorts, en sociokulturellt förvärvad uppfattning (Säljö, 2000).

5.5 Elevernas upplevelser av arbetet med reciprok undervisning

Elevernas upplevelser av arbetet med reciprok undervisning redovisas uppdelat i positiva upplevelser och de svårigheter som eleverna lyfter fram. En kategorisering av elevernas svar har gjorts för att lyfta fram variationen. För att elevernas röster ska vara närvarande, ges något

eller några belysande citat kopplat till kategorierna. Elevcitat som börjar på ny rad markerar att det är en annan elevs svar.

5.5.1 Positiva upplevelser

Här redovisas de positiva upplevelser av reciprok undervisning som eleverna lyfter fram i intervju svaren. Samtalet i gruppen, strategin att ställa frågor och nya kunskaper hamnar i fokus i elevernas berättelser.

Vikten av att få samtala kring texter. Två av eleverna lyfter fram det positiva i att samtala i en grupp kring en text.

Man delar tillsammans och man läser tillsammans och såna saker.
Det var roligt att vi fick berätta om saker och så och vad vi trodde och så om texten.

Ställa frågor, en uppskattad strategi. Fyra av eleverna tycker att det har varit roligt att ställa frågor, två av dessa lyfter särskilt fram att de fick ta på sig rollen som lärare. En elev uttrycker att det var en utmaning att få svara på kamraternas frågor.

Att man får ställa frågor och vara som lärare. [...] Att man tror att man är lärare.

Glädjen i att lära. Flera av eleverna berättar om det positiva i vad de lärt sig. Två av dem uttrycker mer allmänt att det varit roligt och spännande att få lära sig nya saker, fyra elever lyfter fram att det har varit roligt att lära sig mer om olika religioner, medan tre fokuserar på strategierna och den hjälp de har av dem. En elev talar om att hon lärt sig nya ord.

Det var spännande när vi skulle börja med det här, man visste liksom inte så mycket grejer, man ville ställa så många frågor man kunde om det här.
Det har varit roligt att lära sig om sin egen religion och om andra religioner och lite om trafik.

Högläsningen. En elev lyfter fram att det har varit roligt att läsa högt för kamraterna. Högläsningen i gruppen syftade till att även de svaga läsarna skulle kunna ta till sig innehållet i texterna.

Jag gillar rätt mycket att läsa [...] alltså högt.

5.5.2 Svårigheter

Eleverna lyfter även fram saker som de inte upplevt så positiva i interventionen. Upplevelserna handlar här företrädesvis om det som var svårt eller tråkigt.

Lyssnandets vedermödor. En elev uttrycker att det har varit tråkigt att lyssna längre stunder, medan två elever lyfter fram att de blev störda i lyssnandet av kamrater i gruppen som pratar fast det inte är deras tur.

Det är lite tråkigt. [...] För att man sitter hela tiden och lyssnar och så.

Att förstå och tillämpa nya lässtrategier. Tre elever uttrycker att strategin att sammanfatta var svår och tre elever är osäkra på vad en eller ett par av strategierna innebär. En elev uttrycker en oro kring att inte göra rätt i sina förutsägelser. Hans tonfall visar på att detta bekymrar honom.

Den här sammanfatta. [...] Först så förstod, jag förstod inte vad dom mena, sen dom började förklara bättre.

Om det är en mening, eller nej en rubrik där det står trafik, då är man inte direkt säker på om det är bara om trafik, så det kan vara om cyklar och sånt.

Svårigheter kopplade till läsningen. En elev resonerar kring att det måste vara nervöst för de som tycker att det är svårt att läsa. En annan elev lyfter fram att hon har stött på svåra ord i läsningen.

Det svåraste var kanske orden, några ord.

5.5.3 Kommentarer med teoretisk förankring

Textsamtalen i gruppen syns både kunna vara positiva och negativa för eleverna. Att lyssna längre stunder kräver en förmåga att hålla uppmärksamheten. Det positiva består i glädjen i att dela och berätta för varandra, att kommunicera kring en text. Att eleverna lyfter fram detta kan möjligen förklaras av att de upplever att samtalet får större plats i reciprok undervisning än i de textsamtal de är vana vid. Det finns också något i eleverna svar som handlar om att de uppskattar att få dela med sig av sina tankar, Här syns språkandet vara ett medel för att uttrycka sig och för att dela sin förståelse i samspel med andra (Vygotskij, 1999).

Eleverna lyfter fram olika typer av lärande kopplat till interventionen, både strategierna och kunskapsområdet kring ämnesinnehållet fokuseras. Detta kan tyda på att eleverna har upplevt att både strategier och innehåll har hamnat i fokus, vilket är positivt sett till den kritik mot undervisning i lässtrategier som lyfts av Palinscar och Schutz (2011). Ställa frågor tycks vara en särskilt uppskattad strategi. Här finns säkerligen en koppling till att eleverna fick ta rollen som lärare. Vygotskij (1999) lyfter just imitationens kraft i inläring och utveckling.

Andra strategier var svårare att förstå och bemästra. Sammanfatta lyfts fram som en svår strategi, vilket är samstämmigt med resultatet från observationerna. Här framträder vikten av lärarnas förmåga att förklara och modellera strategianvändandet, vilket kan kopplas till hur lärarna approprierat (Säljö, 2000) strategierna. Förutsägelser syns både kunna vara en positiv utmaning och en källa till osäkerhet; tänker jag rätt? Här kan man ana ett rätt och fel-tänk. Som bakgrund till detta bör det föras fram att i inledningen av interventionen övade eleverna på att göra förutsägelser och diskussioner fördes huruvida dessa stämde eller inte. Eleverna kan här ha förvärvat en erfarenhet i samspel som de bär med sig, vilket stämmer med en sociokulturell syn på lärande (Säljö, 2000).

5.6 Sammanfattning med slutsatser

Resultatet pekar på att lärarnas appropriering av lästrategierna tycks vara avgörande för hur dessa används i interventionen. Även elever som snabbt tar till sig strategier syns kunna vara förebilder för elevgruppen. Det framkommer att imitationens kraft är stor. Intressant är att den lässtrategi som dramatiseras i användandet, reda ut, också är den som eleverna ser störst nytta av. I resultatet framkommer att de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning; förutsäga, reda ut, ställa frågor och sammanfatta, på olika sätt stödjer eleverna i förståelseprocessen. Centralt är byggnad av ordförråd, förförståelse genom att relevanta scheman aktualiseras och

övervakning av förståelseprocessen. Detta resultat är beroende av hur lärarna visar, modellerar, lässtrategierna för eleverna.

De flesta eleverna kan på olika sätt uttrycka att de har nytta av en eller flera av lässtrategierna. Det förekommer att elever kan överföra nyttan till en annan kontext. Störst nytta har eleverna haft av lässtrategin att reda ut som tycks ha hjälpt dem med alla nya ord i texterna. De begrepp som används för att beteckna strategierna visar sig vara oklara för några av eleverna. Eleverna är överlag positiva till interventionen. De uttrycker en glädje i att få lära nytt, både avseende ämneskunskaper och lässtrategier. En omtyckt strategi var ställa frågor, medan sammanfatta upplevdes som svår av flera elever. Det finns också elevröster som lyfter fram samtalet i gruppen. Reciprok undervisning syns sammanfattningsvis ha potential att skapa mycket språkande eller dialog i klassrummet, där elevernas egna erfarenheter bidrar till utvecklandet av ord och begrepp kopplat till ämnesinnehållet i faktatexterna.

Resultatet leder utifrån studiens syfte fram till följande slutsatser:

- Utfallet av lässtrategierna varierar beroende på hur lärare och elever approprierar dessa. Här framträder kraften i att ha förebilder att imitera.
- Den största vinsten kopplat till elevernas läsförståelse tycks vara de samtal kring ord och begrepp i faktatexterna som blir resultatet av strategierna förutsäga och reda ut.
- De flesta eleverna tycks på olika sätt ha upplevt att de kan ha nytta av en eller flera av de lässtrategier de har lärt sig. Framträdande är strategin att reda ut.
- Överlag har eleverna en positiv upplevelse av interventionen, trots att vissa strategier var svåra att förstå och tillämpa.

6 DISKUSSION

Upplägget av diskussionsavsnittet utgår ifrån de fyra inledande frågeställningarna. Dessa ges vars en rubrik. Två rubriker tillkommer som lägger fokus vid samtalets betydelse för lärandet och speciallärarrollen. Därefter följer metoddiskussion, tillämpningar och förslag på fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

6.1.1 Hur används de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning i interventionen?

Palinscar och Brown (1994) utvecklade reciprok undervisning med äldre elever. Den modell som de använde kan då vara svår att överföra rakt av på yngre elever. I de studier som jag tog del av i min litteraturgenomgång praktiserades strategierna på lite olika sätt, detta påverkar troligen utfallet. Utformandet av denna studie är främst inspirerat av Reichenberg och Lundberg (2011), Oczkus (2005) samt Palinscar och Brown (1984). Denna studie kan då ses som ett försök att tolka hur lässtrategierna kan användas.

När det gäller användandet av symbolerna och namnen på de olika strategierna kan man ställa sig lite frågande till om dessa har använts i tillräckligt hög grad i studien då några elever visar en osäkerhet kring deras innebörd. Palinscar och Brown (1984) använde inga symboler. McKeown, Beck och Blake (2009) fann att det var en fördel att använda symboler i en viss utsträckning, men att det kunde bli lite splittrande för eleverna att hålla reda på både symboler, namnen på strategierna och att hålla fokus på texten. I denna studie finns det en symbol, förstoringsglasat, som får stor genomslagskraft. Detta är den enda symbol som dramatiseras i användandet. Här kopplas en fysisk aktivitet till den mentala strategin, vilket möjligen stärker denna språkliga artefakt och bildligt sett gör den fysisk. Takala (2006) pekar på att lärarna i hennes studie uppfattade strategiträning som något stelbent, att elever kunde bli trötta av träningen och att man kompletterade övningarna med dramatiseringar vilket höjde koncentrationen hos eleverna. Man kan fundera över om den enkla dramatisering av lässtrategin att reda ut, som det fiktiva förstoringsglasat innebär, kan vara något som höjer koncentrationen hos eleverna. Det händer något fysiskt, eller handgripligt, på lektionen som annars präglas av lyssnande och samtal. Detta kan indikera att man i högre grad borde dramatisera användandet av strategierna, åtminstone med yngre elever.

Sammanfatta är den strategi som får minst utrymme i interventionen och som flest elever har svårt att redogöra för. Reichenberg och Lundberg (2011) pekar på att sammanfatta var den strategi som lärarna i deras studie hade svårast att lära ut. Det hade nog varit positivt för utfallet av interventionen om sammanfattningar hade gjorts efter kortare textavsnitt. Med ett sådant upplägg som överensstämmer med Palinscar och Brown (1984) kan sammanfattningarna säkerligen stödja förståelseprocessen i högre grad. Det finns en elevröst som uttrycker att det finns en nytta av att lyssna till andras sammanfattningar, vad kamraterna tycker är viktigt. Om texten delas in i kortare avsnitt kan sammanfattningar troligen i högre grad tjäna som ett stöd i förståelsen inför kommande textavsnitt. När strategierna introducerades för eleverna användes texter som var sönderklippta i meningar (Reichenberg & Lundberg, 2011). En mer konsekvent och avgränsad styckeindelning i det fortsatta arbetet kunde säkert ha stöttat arbetet med lässtrategierna kopplat till faktatexterna. Det framträder också förvirring kopplat till språket som ska stödja sammanfattningarna. Den skönlitterära

modellen syns svår att applicera på faktatexten och när lärarna fokuserar på det viktiga framträder det att detta kan vara värdeladdat. Jag funderar över om skulle kunna vara en vinst att koppla sammanfattningen av faktatexten till författarens avsikt, genom att ställa frågan: Vad ville författaren berätta för oss?

Det framträder i studien att lässtrategin att förutsäga främst blir en förförståelseaktivitet. Detta beror på hur lärarna använder lässtrategin i undervisningen, det vill säga den modell som de ger eleverna att imitera. Om elevernas förutsägelser, deras hypoteser hade utvärderats i högre grad efter läsningen så hade detta troligen kunnat stärka deras metakognitiva förmåga. Frågor som skulle kunna användas är: Vad trodde jag om texten före läsningen? Varför trodde jag så? Vad handlade texten om? (sammanfatta), Stämmer det med mina tankar? Genom att i samtal få ta del av vad andra tänker och varför de tänker som de gör, kan eleverna också få förebilder att imitera. Detta kan relateras till Säljö (2000) som lyfter fram vikten av samlyssnandet och sam-talandet för att vi ska kunna ta del av varandras analyser och slutsatser och låna av varandras förståelse. Det finns exempel i studien på att lässtrategin att förutsäga kopplas ihop med sammanfattningar. Då eleverna sammanfattar vad de lärt av texter om olika religioner, stöttar läraren dem i att se ett mönster i texterna som kan bidra till att forma en förutsägelse inför läsningen av nästa text. Detta tangerar en av de principer som Palinscar och Schutz (2011) lyfter fram för läsförståelseundervisning. Här används texter som relaterar till varandra och eleverna får uppleva hur kunskaper vidgas genom olika texter.

Palinscar och Brown (1984) antyder att elever också kan tjäna som förebilder åt varandra, vilket kan tala för att ha en heterogen sammansättning av gruppen i reciprok undervisning. När några elever anammar hur de kan ställa enkla faktafrågor på texten följer flera snart efter. Eleverna vill så gärna ställa frågor för att få agera lärare och välja vilka kamrater som ska få svara. Här menar jag att eleverna utmanas i den närmaste utvecklingszonen (Vygotskij, 1999). De provar att ställa frågor och läraren stöttar genom att uppmärksamma dem på om svaret finns i texten. Eleverna vill imitera sina kamrater och i samarbete med läraren får de stöttning att utforma sina frågor. Det framträder dock också som viktigt att läraren är en tydlig förebild i att visa på hur man kan ställa andra typer av frågor på en text, så att eleverna kan komma djupare in i texten och fundera över vad som kan läsas mellan raderna. Elevernas glädje över att bemästra en typ av frågor får inte överskugga vikten av att fördjupa läsförståelsen.

I den andra gruppen får de mer undrande frågorna stort utrymme. Dessa frågor syftar mer till att fördjupa textens innehåll och få svar på det som textens författare inte har berättat om. Här framträder tydligt att faktatexter för barn kan bli ganska avskalade, i strävan efter att hålla nere textmängden. Positivt är att lässtrategin att ställa frågor uppmanar elever att vara frågvisa kopplat till de texter som läses. Yngre barn har ofta denna förmåga, vilket blir tydligt när man högläser bilderböcker. Det lilla barnet frågar och kommenterar och kan jämföras med en aktiv läsare (Reichenberg & Lundberg, 2011). Någonstans på vägen tycks denna förmåga, enligt min erfarenhet, ofta gå förlorad. I denna studie framträder det att reciprok undervisning kan ha en potential att lyfta fram denna förmåga igen. Här syns barn som är vetgiriga, som kommenterar och i viss mån kritiserar innehållet i lästa faktatexter. Att vara en aktiv läsare inbegriper metakognitiva förmågor (Lundberg & Reichenberg, 2011) Dessa förmågor är sociokulturellt förvärvade. De är inlärd genom deltagande i olika praktiker (Säljö, 2000). Andraklassarna i studien som läser faktatexter med stöd i reciprok undervisning, deltar i en praktik som uppmanar dem att återigen ställa frågor till lästa texter.

6.1.2 På vilket sätt syns lässtrategierna kunna stödja elevernas läsförståelse?

Den största vinsten kopplat till elevernas läsförståelse menar jag är det faktum att ords betydelser i så hög grad lyfts fram och diskuteras i interventionen. Lederer (2000) pekar också på att eleverna i reciprok undervisning lär av varandra och bygger upp en bank av begrepp som de kan använda i läsningen. Många av eleverna i interventionen talar svenska som andraspråk och behöver stöd i sin utbyggnad av ordförrådet. Om man ser utvecklingen av elevernas ord och begreppsvärld relaterat till Vygotskij (1999) kan man argumentera för att detta samtal kring ord, där elever får delge sina förklaringar och uppfattningar, kan ses som ett led i den utvecklingsprocess som sker från det att eleven hör och tar till sig ett begrepp till dess att ordets betydelse mognar. Skolverket (2011c) betonar vikten av att bygga upp andraspråkselevens ordförråd för att de ska kunna ta till sig texter i SO- och NO-undervisningen. Med stöd i både förutsägelser, där elever får tänka kring ord i exempelvis rubriker och i strategin att reda ut oklarheter, kan reciprok undervisning enligt min mening vara ett gott stöd för att bygga ut ordförrådet. Eleverna själva pekar på att strategin att reda ut var den som hjälpte dem mest, vilket talar sitt tydliga språk. Adlerson (2012) såg också i sin studie med reciproka boksamtal i förskolan att denna strategi var den som eleverna hade lättast att ta till sig.

Eleverna har olika erfarenhetsbakgrund kopplat till kultur och religion vilket gör att de har olika lätt att ta till sig innehållet i texterna. Denna kulturella kompetens påverkar tolkningen av texten (Lundberg 2010; Säljö, 2000). Man kan också använda Bartletts begrepp schema (Strømsø, 2008) för att lyfta fram de erfarenheter som aktualiseras i mötet med en text. Att kulturell kompetens påverkar elevernas förståelseprocess blir tydligt i exemplet där en elev inte förstår vad som menas med att Jesus dog på ett kors. De olika referensramarna kan möjligen också förklara varför en av eleverna kritiserar hur författaren utformat denna text om Jesus. I strävan att göra texten lättbegriplig för lågstadieelever blir texten enligt denna elev alltför avskalad. Här kan möjligen också författarens kulturella referensramar ha spelat in.

Att ta hjälp av bilder för att förutsäga, uppmärksammar eleverna på att bilder har något att säga och kan stödja vår förståelse av texter. I det samtal som sker i förutsägelsevisar läraren på en modell för hur eleverna kan tänka inför läsningen av en text. Samtalet mellan människor är en grund för hur tänkandet utvecklas inom den enskilda människan (Vygotskij, 1999; Säljö, 2000). Pojken som konstaterar att text och bild inte är samstämmiga i texten om hinduismen, visar att han har tillägnat sig ett redskap för hur man kan tänka kring text och bild, han letar efter en överensstämmelse. Detta är ett exempel på appropriering av strategin att förutsäga, där elevens förutsägelse utifrån rubriken inte stämmer med bilden i boken. I de två exempel som har angetts här ovan finns en potential till kritisk läsning av texter. Eleverna går bara i andra klass, men det tycks som om lässtrategierna får dem att uppmärksamma samspelet mellan text och bild och hur läroboksförfattare utformar sina texter.

Förutsägelser och strategin att reda ut syns kunna stötta eleverna i den direkta förståelseprocessen genom att ord och begrepp fokuseras och förklaras i gruppen, både före och under läsningen. De två övriga aktiviteterna ställa frågor och sammanfatta får till viss del en mer övervakande funktion; Har jag förstått vad jag läst? Kan jag ställa eller svara på frågor om texten? Kan jag berätta vad texten handlade om? Detta handlar om comprehension-monitoring för att referera till Palinscar & Brown (1984). De beskriver i sin studie hur frågorna som eleverna ställde på textinnehållet skulle vara frågor som en lärare kunde ställa

kring budskapet, eller det viktiga i texten. En elev beskriver att kamraternas frågor kan vara ett stöd för att medvetandegöra om man har förstått texten. Detta skulle kunna vara intressant att diskutera vidare i elevgruppen. Varför ställer vi frågor på texten? Många av eleverna i denna studie börjar kunna ställa enkla textfrågor till varandra, frågor som fokuserar på fakta. Här menar jag att man får se resultatet till viss del i ljuset av deras ålder, de har kommit en lite bit på vägen. För att eleverna ska utvecklas vidare behöver läraren visa, modellera, hur andra typer av frågor kan utformas och stötta eleverna i deras försök.

Att kunna övervaka sin förståelse av texter och ta till strategier för att öka den, är en fråga om metakognition, att kunna ställa diagnos på sin egen läsning (Lundberg, 2010). Det utfall som strategin att sammanfatta fick i denna intervention, en aktivitet mestadels efter avslutad läsning, gör att den inte riktigt blir den ingång till en metakognitiv strategi så som avsetts. Om eleverna hade fått sammanfatta kortare textavsnitt hade de troligen under läsningens gång kunnat bli mer uppmärksamma på om de förstod budskapet i texten och ta med sig denna kunskap som en förförståelse inför nästkommande textavsnitt.

6.1.3 Vilka uppfattningar har eleverna om nyttan av de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning?

Att de flesta intervjuade eleverna kan uttrycka en nytta med lässtrategierna tyder på att en viss appropriering har skett, att dessa elever har börjat tillägna sig mentala verktyg, artefakter för att få stöd i sin förståelse av lästa texter. Den elev som inte kunde uttrycka någon nytta med de fyra lässtrategierna var samma elev som var så upptagen med sin teckning under intervjun. Kanske hade intervjun gett ett annat resultat i en annan kontext.

Reda ut är den lässtrategi som flera elever anger att de har haft störst nytta av, då i betydelsen att reda ut vad okända ord betyder. Lässtrategier för att avkoda ord nämns dock också. Kopplingen till elevernas språkkunskaper förefaller här tydlig, men det bör också lyftas fram att de möter ett nytt ämnesinnehåll, världsreligioner, där de har olika erfarenheter och kunskaper grundat i deras religiösa och kulturella bakgrund. De har således olika schema för att tolka texten. Jag vill här peka på att det framträder i observationerna att det ofta är eleverna som förklarar ord för varandra. Kristna elever förklarar företeelser inom kristendomen för muslimer och vice versa. Lässtrategin får således igång en genuin i dialog gruppen. Ett exempel på detta är de livfulla beskrivningar av Jesus död på korset som gruppen ger till flickan som inte känner till denna berättelse. Här är språket i allra högsta grad ett medierande redskap (Säljö, 2000).

Det finns en elev som lyfter fram lässtrategin reda ut som en typ av täckmantel, ” jag ville bara vara lite detektiv”. Detta är intressant. Hon pekar på att man kan ikläda sig rollen av detektiv för att inte verka okunnig, ungefär som att säga ”jag ville bara leka lite”. Hon tycker att det är pinsamt att blotta sig inför kamraterna. Detta får mig att fundera över om det kan vara en vinst att tillämpa denna lässtrategi också som en strategi där vi letar efter ord som *kan* vara svåra att förstå, som vi tror att andra kan tycka är svåra, som är nya för våra kamrater. Så gör ju lärare och den rollen framträder i interventionen som en roll som eleverna gärna imiterar. Reichenberg och Lundberg (2011) menar att det kan vara bra att eleverna letar efter nya ord istället för svåra ord. Om man tror att elever ändå hämmas av att erkänna sin okunnighet kring ord, så kan man även inom denna strategi få vara lärare och fråga om ords betydelse.

Strategin att förutsäga tycks få en viss transfereffekt när eleverna talar om nyttan av den, vilket är glädjande. Några elever berättar hur de använder lässtrategin i en annan kontext, en aktivitet som inte behöver vara ny för dem, men de har fått ett språk att sätta på vad de gör, ett mentalt verktyg får en benämning. Eleverna talar om att förutsägelser ger idéer om vad det ska handla om, att de får en beredskap texten. Detta kan tolkas som elevernas ord för att relevanta scheman aktualiseras inför läsningen (Lundberg, 2010). Dessa kan sedan berika förståelseprocessen. Här sätter eleverna fingret på något viktigt. Detta är elevernas vardagspråk för det som med skolspråk kan benämnas förförståelse. Här finns en potential att ta elever från vardagliga begrepp (idéer, beredd) till det vetenskapliga, förförståelse.

När det gäller strategin att ställa frågor lyfter eleverna fram nyttan av frågor som stöder förståelsearbetet och frågor som stödjer kunskapsutvecklingen. Dessa kan i viss mån relateras till svaret finns i texten-frågorna och undrar-frågorna som syns i observationerna. De ser nyttan i att ställa frågor för att få svar på det som de inte förstår eller vill veta mer om. En elevröst talar om att svaret finns i texten- frågor fyller en funktion genom att man kan övervaka sin förståelse, kan man inte svara så har man inte förstått. Han har insett att frågorna är comprehension-monitoring (Palinscar & Brown, 1984) Här finns en grund till att börja problematisera med elevgruppen och diskutera varför vi ställer frågor, vad syftar de till?

Att det bara finns ett fåtal elevröster i studien som talar om nyttan av att sammanfatta kan kopplas till de svårigheter med genomförandet som tidigare diskuterats. Det som lyfts fram är att man som elev kan finna ett stöd i att lyssna till andras sammanfattningar, vilket kan kopplas till en nytta av att i lyssnandet få ta del av andras förståelse (Säljö, 2000) Sammanfatta förs också fram som en i viss mån disciplinerande strategi i intervjumaterialet. Att elever ser en nytta i att vuxna ber om sammanfattningar för att se om barn följer med i ett innehåll är kanske inte så förvånande. Det kan ses som en sociokulturellt förvärvat uppfattning utifrån praktiker som eleven har deltagit i, både hemma och i skolan. Men att eleven själv skulle lyfta fram sammanfatta som en strategi som gör att man är mer fokuserad under lektionen var mer förvånande. Även här framträder en koppling till den vuxne, eleven vet att en prestation i form av en sammanfattning kommer att efterfrågas efter avslutad läsning.

6.1.4 Hur har eleverna upplevt arbetet med reciprok undervisning?

När man lyssnar till elevernas röster kopplat till upplevelsen av interventionen blir det tydligt att både strategianvändning och innehåll fokuseras. Det finns elever som lyfter fram lässtrategierna och glädjen i att få lära nytt, såväl som elever som fokuserar på de kunskaper de fått relaterat till ämnesinnehållet. Palinscar och Schutz (2011) pekar på att målet med undervisning i förståelsestrategier ska vara att dessa stödjer elevers kunskapsinhämtande. Det är då glädjande att elever lyfter fram ämnesinnehållet, att de lärt sig om religion och trafik, då deras upplevelser efterfrågas. Syftet med reciprok undervisning är ju att utveckla elevers förmåga att lära av text (Palinscar & Brown, 1984). Möjligen är det så att just faktatexter är en god ingång i arbetet med lässtrategier eftersom de syftar till att vi ska ta till oss ett innehåll, kunskaper inom ett visst ämnesområde.

Eleverna lyfter fram svårigheter med att förstå och tillämpa strategierna. Sammanfatta är den strategi som förfaller svårast. Reichenberg och Lundberg (2011) pekar på att sammanfatta var den lässtrategi som lärarna i deras studie upplevde som svårast att öva in. Här behövdes

tydliga modeller och tid att nöta in de ord som användes vid sammanfattningar; först, sedan och till sist. För eleverna i denna studie blev det en förvirring då dessa ord användes i introduktionen. Då lärarna provade en annan modell, att eleverna skulle berätta vad som hade varit det viktigaste i texten framträdde andra svårigheter. Här gäller det för läraren att vara lyhörd inför elevens frågor. För hur ska man kunna sammanfatta om man inte vet vad som är det viktiga? Och hur ska eleven kunna veta det?

Den strategi som eleverna uppskattar mest är att ställa frågor, en strategi där de får ta på sig rollen som lärare. Palinscar och Brown (1984) pekar i sitt resultat på att eleverna föreföll uppskatta reciprok undervisning och då särskilt att få ta på sig rollen som lärare. Dessa elever fann strategin att ställa frågor som den svåraste. Här finns dock en skillnad i undervisningsmodellen, eleverna skulle konstruera en fråga som fokuserade huvudbudskapet i texten, ”the good right question” (s.167).

Det finns en röst i elevintervjuerna som uttrycker att man kan känna sig osäker när man ska göra förutsägelser. Jag har tidigare pekat på att denna strategi kan få en slagsida mot ett rätt och fel-tänk. I detta sammanhang bör betydelsen av lärarens bemötande och feedback lyftas fram, något som även Westlund (2009) problematiserar. Adlerson (2012) pekar på att vissa barn i hennes studie blev besvikna då de inte hade rätt i sina förutsägelser. Detta bemöttes genom att variation lyftes fram som något positivt. Här blir vikten av den vuxnes agerande i förhållande till barnen/eleverna tydlig. Fokuserar vi på; ”Ja, du hade rätt!” eller på ”Vad var det som gjorde att du kunde förutsäga vad som skulle hända?” Här finns utrymme för metakognitiva samtal.

Elevernas upplevelser pekar också mot att arbetspassen i interventionen blev lite för omfattande. Det kan vara svårt för elever att lyssna längre stunder. Man kan spekulera i om denna upplevelse kan grunda sig i hur aktiv eleven är, och får utrymme att vara, på lektionen. Resultatet visar att elever med ett gott ordförråd på svenska får ett stort talutrymme exempelvis när ord ska förklaras. Man kan då fundera kring hur undervisningen skulle kunna utformas för att fler elever ska bli delaktiga. När eleverna blir mer bekanta med lässtrategierna kan de arbeta i smågrupper där en elev kan leda diskussionen (Oczkus, 2005). För att få elever som är i svårigheter kopplat till att läsa och förstå texter tror jag dock att den vuxnes stöttning är avgörande. Då kan man exempelvis växla mellan att arbeta i stor grupp och i mindre grupper.

Högläsningen förs fram både som något negativt och positivt. Det är dock ingen elev som själv pekar på att det har varit jobbigt att läsa högt inför kamraterna. Detta kan nog förklaras av att lärarna fördelar högläsningen i grupperna mellan de elever som vill läsa högt. Elevröster lyfter även fram glädjen i att få arbeta med texter tillsammans, att få kommunicera kring ett innehåll och dela sina tankar. Detta är samstämmigt med Reichenberg och Lundberg (2011) som för fram att eleverna i deras studie i särskolan lyfte fram det som mycket positivt att få läsa texterna tillsammans i grupp.

6.1.5 Samtalets betydelse för lärandet

Eleverna i studien lyfter på olika sätt fram samtalet i gruppen som stödjande för deras lärande och förståelse:

- De får i samtalet kring förutsägelserna en beredskap inför läsningen. De får idéer om vad texten ska handla om

- De får stöd i att tyda oklarheter i texten genom att till exempel nya ord och okända företeelser förklaras av kamrater och lärare.
- De kan fråga om saker de vill veta mer om och få ta del av andras kunskaper och erfarenheter.
- Kamraternas frågor kan hjälpa dem att inse om de har förstått en text.
- Ur andras sammanfattningar kan elevenar få stöd i att se vad som var viktigt i en text.
De lånar av varandras förståelse

Vygotskij (1999) betonar det sociala samspelets roll som utgångspunkt för vårt lärande. I reciprok undervisning tycks finnas en potential till att få till stånd ett lärande i grupp, vilket även Lederer (2000) lyfter fram. Han ser gruppen som en framgångsfaktor i reciprok undervisning, där eleverna kan lyssna och lära av varandra. I det ömsesidiga utbytet, det reciproka, bereds plats för ett samtal kring textinnehåll och språkandet blir centralt.

I faktatexterna möter eleverna ett skolspråk och de får stöd av varandras erfarenheter att fylla med ett innehåll som är mer elevnära. Kopplat till Vygotskijs (1999) teori om hur vetenskapliga begrepp utvecklas med stöd i de spontana eller vardagliga begreppen kan det samtal som sker kring texterna fylla en viktig funktion.

6.1.6 Speciallärarrollen

Det är dock inte alla elever som får ett stort talutrymme i samtalen kring ord och begrepp i interventionen. I rollen som speciallärare ser jag det som viktigt att betona vikten av att möjliggöra för alla elever att göra sina röster hörda. Detta är ytterst en fråga om delaktighet. För de elever som är har svårigheter kopplat till läsförståelse exempelvis på grund av språkliga svårigheter kan den lilla gruppen tjäna som en arena där fler kan våga komma till tals (Bruce, 2013). I ett nära möte mellan lärare och elev är det troligen också lättare att utmana eleven inom ramen för den närmaste utvecklingszonen. Dock ska vikten av klasskamrater som förebilder inte underskattas, vilket framkommer i denna studie. Stödjande för elever i dessa svårigheter bör då vara en undervisning där arbetet med lässtrategier fortgår både i stor och liten grupp med stöd av både lärare och speciallärare. Detta förutsätter att specialläraren deltar i utvecklandet av den ordinarie ämnesdidaktiken, vilket Persson (2007) föreslår när han diskuterar förändringar i lärmiljön som en nyckel till lärande för elever i svårigheter.

I denna studie var det jag som forskare som initierade en handling utifrån ett specificerat utvecklingsområde på en skola. Positivt för mig i utvecklingen av speciallärarrollen var att jag fick befinna mig mitt i en intervention och se hur metoden utvecklades i de olika klassrummen beroende på hur pedagogerna approprierade lässtrategierna. Genom att jag deltog såg jag hur elever tog till sig strategierna på olika sätt och detta gav upphov till en diskussion kring implementeringen. Det syns finnas en vinst i detta arbetssätt i ett utvecklingsarbete. Den som går mellan grupperna kan ta med sig det goda som händer i en grupp till den andra gruppen och försöka tillämpa det där. Utifrån speciallärarens roll som medverkande i utvecklandet av goda lärmiljöer (SFS 2007:638), menar jag att jag har fått många erfarenheter av att driva ett utvecklingsarbete. Några av de viktigaste är:

- att avsätta tid för litteraturstudier och diskussioner både inledningsvis och under interventionens gång då vi pedagoger tolkar och approprierar metoder på olika sätt utifrån de erfarenheter vi har med oss

- att man genom att befinna sig ute i verksamheten kan fånga upp både möjligheter (goda exempel) och svårigheter att diskutera tillsammans
- att det kan vara en fördel att delta aktivt i en intervention då man i likhet med sina kollegor stöter på svårigheter som man vill diskutera, detta kan ge en jämbördighet i relationen till arbetslaget.

Kopplat till examensordningens (SFS 2007:638) krav på att speciallärarens kunskande ska omfatta en fördjupad kunskap om elevers läsutveckling menar jag att detta examensarbete har gett mig fördjupat kunskande kring hur lärare kan stödja elevers läsutveckling genom att undervisa i lässtrategier. Jag har sett möjligheter och hinder i implementeringen av reciprok undervisning, vilket har väckt många tankar kring undervisning i och om lässtrategier. Dessa har diskuterats i diskussionsavsnittet.

6.2 Metoddiskussion

6.2.1 Val av forskningsdesign

Studien kom att utformas som en fallstudie med vissa drag av aktionsforskning. I aktionsforskning involveras deltagarna i studien i själva forskningsprocessen, där forskare och praktiker i samarbete försöker åstadkomma en förändring (Rönnerman, 2004). Om studiens upplägg hade varit mer inriktat mot aktionsforskning hade troligen observationsdata studerats och tolkats av oss deltagare under processens gång vilket hade kunnat ge upphov till reflektioner och insikter som förändrat resultatet av studien. Utifrån rollen som speciallärare kan kunskaper om sådana processer vara användbara i ett utvecklingsarbete. Då observationsdata visade att exempelvis strategin ställa frågor kom att få olika utfall i de två grupperna, kan man diskutera om fler gemensamma diskussioner kring interventionen hade behövts för oss pedagoger. Sådana diskussioner kunde ha grundats i till exempel dagboksskrivande, som Rönnerman för fram som en metod i aktionsforskning, eller i studier av filmsekvenser. Om en sådan inriktning på studien hade gett ett annat resultat kan man bara spekulera i, dock kan man anta att den skulle kunna ge värdefulla insikter kopplat till speciallärarens roll som ledare av utveckling av det pedagogiska arbetet med mål att möta alla elevers behov (SFS 2007:638).

6.2.2 Datainsamling och bearbetningen

När jag lyssnar till mig själv som intervjuare önskar jag att jag ännu oftare hade stannat upp, pausat och väntat in, för att kanske fråga; Hur tänker du då? eller Hur menar du? Även om intervjuguiden var designad med tekniker för att följa upp elevernas svar (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000), så lyckades det inte alltid i stunden. Det blir då frustrerande att läsa transkriptionerna och se hur chansen att få ett utförligare svar passerar förbi. Jag menar dock ändå att eleverna delade med sig av många tankar att fundera vidare kring och perspektiv på det som jag som vuxen ser i observationerna.

Att intervjua barn syns vara en konst och fungerar inte alltid enligt metodboken. Detta blev tydligt då en elev fick ta med en teckning som han höll på att rita då han hämtades i klassrummet. Beslutet grundades i att jag läst att barn kan vara lättare att intervjua då de är har något att göra (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000). För denna ganska aktiva elev trodde jag att detta var ett gott beslut, men utfallet blev inte som tänkt. Han var mycket

fokuserad på sitt ritande och tycktes inte kunna dela uppmärksamheten mellan intervjufrågorna och teckningen. Detta visade han genom att flera gånger fråga ”Vad sa du?”.

Min personliga bekantskap med eleverna kan ha påverkat hur de svarade på intervjufrågorna och därmed bidragit till en skevhet i resultatet. På den inledande frågan om hur de tyckte att det hade varit att arbeta med reciprok undervisning var det endast en elev som inte gav ett första svar i positiv anda. Möjligen kan detta ha berott på att eleverna ville tillfredställa mig som intervjuare och undervisande pedagog i studien, att de inte ville göra mig besviken. Frågan följdes upp med undringar kring vad som varit lätt/roligt eller tråkigt/svårt. På inspelningen hörs jag bejaka att man kan uppleva undervisning som tråkig eller svår ibland. Detta är min strategi för att få eleverna att våga säga vad de tänker. Säljö (2000) poängterar att vi kan ha många skäl till att säga något annat än vad vi tänker. Genom att bejaka att negativa tankar är okej fick möjligen intervjusvaren en större variation kopplat till elevernas upplevelse av reciprok undervisning.

Det ligger också en begränsning i att endast nio av de deltagande eleverna intervjuades. Vilka svar andra elever hade gett på mina frågor kan man bara spekulera i. Att två elever avböjde att delta i intervjun, kan ha berott på att de var upptagna av arbetsuppgifter som tycktes engagera dem då jag kom till klassrummet. Det är inte lätt att hitta optimala tidpunkter för intervjuer under en skoldag. I efterhand reflekterar jag över om inte valet av elever skulle ha utförts mindre slumpmässigt. Det skulle kunnat ha gett resultatet en ytterligare dimension om olika typer av läsare hade valts ut i linje med de subgrupper av läsare som Wolff (2009) skriver fram. Forskningsfokus var dock i denna studie den heterogena gruppen grundat i att Palinscar och Brown (1984) fann tecken på att elever också kan tjäna som förebilder åt varandra i undervisningen om lässtrategier.

Bryman (2011) framhåller att insamlingen av kvalitativa data ofta genererar stora informationsmängder. Detta blev tydligt i studien, då användandet av både intervjuer och videofilmade observationer gav ett mycket omfattande material att bearbeta. Transkriptionen tog mycket tid i anspråk. Därefter skulle allt material koda och analyseras. Det faktum att materialet har bearbetats upprepade gånger kan ses som en faktor som höjer tillförlitligheten i studien. Följande exempel stödjer detta antagande: Vid den första genomlysningen framträdde elevernas språkande i textsamtalet som ett positivt utfall av interventionen, kopplat till alla elevers språk- och ordförrådsutveckling. När transkriptionerna analyserades framträdde dock det faktum att elever med ett gott ordförråd i det svenska språket fick mycket talutrymme. Även den kritik, som är kopplad till att betoningen på att eleverna ska utveckla en förmåga att ställa svaret finns i texten-frågor gör att andra frågor offras, växte fram efter flera bearbetningar. Bjørndal (2005) betonar risken i att det ofta i just pedagogiska miljöer finns ett ideal att lyfta fram det som är positivt och att man därmed förbiser negativa aspekter. Denna risk framträder tydligt i tillbakablick över bearbetningsprocessen. Jag menar att de metoder som användes, som gav möjlighet till upprepade genomlysningar och en nyansering, höjer tillförlitligheten i resultatet och därmed var väl avvägda utifrån studiens syfte.

I analysen av observationerna och intervjuerna medvetandegjordes en påverkan där de båda datamaterialen tycktes berika eller färga av sig på varandra. När man lyssnar till elevernas röster kan man få upp ögonen för skeenden i filmerna och vice versa. Detta kan dock också bli en felkälla då det finns risk att tolkningarna påverkar varandra i för hög grad. Att tolka och

analysera ett material blir en ständig balansgång, där fallgroparna både kan vara synliga och dolda.

6.3 Tillämpning

Undervisning i lässtrategier för att utveckla svenska elevers läsförståelse är ett angeläget ämne som betonas av Skolverket (2011b). Denna studie kan ses som ett försök att implementera reciprok undervisning i de tidiga skolåren och syftet är att undersöka hur de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning kan stödja elevers läsförståelse vid läsning av faktatexter. För de lärare som vill prova reciprok undervisning med yngre elever hoppas jag att denna studie kan bidra med tankar kring genomförandet. För lärare som redan arbetar med dessa lässtrategier kan studien möjligen bidra med tankar som kan problematisera undervisningspraktiken.

Som pedagog ser jag det som angeläget att ta del av elevers röster kopplat till den undervisning som bedrivs. I elevernas beskrivningar av hur de upplevt interventionen och vilken nytta de ser i de fyra lässtrategier kan vi pedagoger finna vägar att utveckla undervisningen för att möta elevernas behov. Det språk eleverna använder kan också användas för att berika våra förklaringar av hur lässtrategierna kan praktiseras.

Studien kan också bidra till att problematisera hur vi sätter samman grupper när vi undervisar i läsförståelse. Studien indikerar att elever kan tjäna som förebilder för varandra, samtidigt som vissa elever syns få ett stort talutrymme under lektionerna med reciprok undervisning. Kanske har vi ett behov både av den heterogena gruppen där starka läsare kan modellera sina strategier för övriga elever och av de små grupperna där elever i svårigheter kopplat till läsförståelse kan få mer stöttning och utrymme för sina tankar.

6.4 Fortsatt forskning

När studien summeras ligger pärmen med all insamlad data framför mig. Det är ett digert material som skulle kunna bearbetas igen i en sekundär analys (Bryman, 2011). En sådan analys skulle kunna lägga fokus vid hur elever i svårigheter kopplat till att läsa och förstå texter, utvecklar och använder lässtrategierna i reciprok undervisning.

För elever som kämpar med att läsa och förstå texter och är i stort behov av att utveckla ändamålsenliga lässtrategier är en sexveckorsintervention en ganska kort period. I fortsatt forskning skulle det vara av intresse att närmare studera enskilda elevers läsprocesser i reciprok undervisning under en längre period, kanske ett helt läsår.

Eftersom resultatet indikerar att goda förebilder, kopplat till strategin att ställa frågor, får andra elever att ta efter och kämpa med att formulera frågor, skulle det också vara av intresse att jämföra utfallet av reciprok undervisning med yngre elever i grupper av heterogena och homogena läsare. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv är det av intresse att följa de hur elever med läsförståelsesvårigheter utvecklas i olika typer av grupper.

Det syns en enorm potential för ett språkutvecklande arbete kopplat till lektionerna med reciprok undervisning. I dialogen kring texterna blir det mycket utrymme att dela kunskaper och erfarenheter. En studie med ett språkutvecklingsperspektiv kopplat till användandet av de reciproka lässtrategierna skulle därför vara angelägen att genomföra.

7. SAMMANFATTNING

Syftet med denna studie var att undersöka hur de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning kan stödja elevers läsförståelse vid läsning av faktatexter. Sociokulturell teori används som stöd för tolkning av resultatet. Studien utformades som en fallstudie i två klasser i årskurs 2, där en intervention med reciprok undervisning genomfördes under sex veckor. Tre lärare deltog i interventionen, en av dem var studiens författare. Mer specifikt utfördes en kvalitativ datainsamling genom videofilmade observationer av lektioner med reciprok undervisning och genom intervjuer med deltagande elever. I analysen av observationerna lades fokus på hur de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning kom att användas i interventionen och på vilket sätt dessa syntes kunna stödja elevernas läsförståelse. Genom att lyfta fram elevernas röster kring hur de upplevt interventionen, samt vilken uppfattning eleverna hade av nyttan med lässtrategierna, gavs studien ett elevperspektiv. Studien har inspirerats av en fenomenografisk ansats så tillvida att en variation söktes i de uppfattningar som eleverna uttryckte. Resultatet av studien är inte generaliserbart, utan ska ses som ett exempel på hur reciprok undervisning kan gestalta sig. Förhoppningen är att studien ska kunna bidra till lärares kunskapsutveckling kring undervisning i lässtrategier. I sin helhet tyder denna undersökning på att reciprok undervisning kan vara en framkomlig strategi för att stödja yngre elevers läsförståelse och få till stånd en dialog kring faktatexter och kring de ord och begrepp som eleverna möter i dessa.

I resultatet framkommer att de fyra lässtrategierna i reciprok undervisning; förutsäga, reda ut, ställa frågor och sammanfatta, på olika sätt stödjer eleverna i förståelseprocessen. Detta resultat är beroende av hur lärarna visar, modellerar strategierna för eleverna. Utfallet av lässtrategierna varierar beroende på hur lärare och elever approprierar dessa. Här framträder kraften i att ha förebilder att imitera. Det blir också tydligt att reciprok undervisning har potential att skapa mycket språkande eller dialog i klassrummet, då elevernas tankar och kunskaper efterfrågas och blir viktiga i det gemensamma förståelsearbetet. Den största vinsten kopplat till elevernas läsförståelse tycks vara de samtal kring ord och begrepp i faktatexterna som blir resultatet av strategierna förutsäga och reda ut. De flesta eleverna tycks på olika sätt ha upplevt att de kan ha nytta av en eller flera av de lässtrategier de har lärt sig. Framträdande är strategin att reda ut. Överlag har eleverna en positiv upplevelse av interventionen, trots att vissa strategier var svåra att förstå och tillämpa. De flesta eleverna lyfter fram en glädje i att få lära nytt, här syns både kunskaper kring ämnesinnehållet och lässtrategierna vara viktiga. De begrepp som används för att beteckna strategierna visar sig vara oklara för några av eleverna.

Förutsägelser används i interventionen främst för att skapa förförståelse inför läsningen. Här fokuseras viktiga ord och begrepp och relateras till elevernas kunskaper och erfarenheter. Dock aktualiserar förutsägelseerna sällan efter läsningen, vilket syns som en brist. Kring förutsägelseerna skymtar ett rätt och fel-tänk. Elever kan känna sig stärkta, kompetenta då deras förutsägelser slår in, samtidigt som förutsägelser också kan ge en känsla av osäkerhet kopplat till om man har rätt. Eleverna ser en nytta i att tänka kring texten innan läsning, de får en beredskap inför läsningen. Exempel finns på att eleverna kan föra över strategin till andra sammanhang.

Reda ut är den strategi som eleverna anger att de har haft störst nytta av, vilket säkerligen grundar sig i att flertalet av dem talar svenska som andraspråk. Här får de stöd av kamrater

och lärare att reda ut oklarheter kring ords betydelse och annat som förbryllar dem i faktatexterna. I denna strategi får symbolen förstoringsglaset en framträdande roll. Eleverna söker med fiktiva förstoringsglas igenom texterna efter oklarheter. I samtalet kring oklarheter får elever med ett större ordförråd mycket talutrymme. Även inom denna strategi syns dialogen där elever delar med sig av kunskaper och erfarenheter central.

Strategin att ställa frågor fick det mest varierande resultatet i den två undersökningsgrupperna. I den ena gruppen fokuserades svaret finns i texten-frågor och i den andra gruppen hamnade elevernas mer genuina undringar i fokus. Strävan att få eleverna att ställa faktafrågor gav en repetition av textinnehållet men tycktes också skymma frågor där svaret inte finns i texten. Strategin att ställa frågor blev mycket omtyckt av eleverna. Eleverna uppskattade att ta på sig rollen som lärare och ställa frågor till sina kamrater. Resultatet indikerar att de elever som snabbt anammade strategin blev goda förebilder åt övriga elever. Flera av eleverna menar att de får stöd i förståelseprocessen då de ställer frågor.

Sammanfatta lyfts av eleverna som den strategi som har varit svårast att ta till sig. Strategin fick inte så mycket utrymme i interventionen då den ofta blev en avslutande aktivitet som sammanföll med att eleverna var trötta. Strategin introducerades med skönlitterär text som exempel vilket förvirrade. Lärarna fokuserade på att eleverna skulle formulera sig kring vad som var viktigast i texten. Exempel finns på att detta ordval kan ha gjort det svårt för eleverna. Det är den enda strategin där en disciplinerande funktion kan anas.

För den lärare som avser att implementera reciprok undervisning kan de exempel som lyfts fram i studien utgöra ett underlag för diskussion och reflektion. Elevrösterna kan ge en vägledning ring hur lässtrategier kan modelleras och förklaras. Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv diskuteras sammansättning av grupper i läsförståelseundervisning, där vikten av förebilder, men också möjligheten till talutrymme, problematiseras. Förslag till vidare forskning fokuserar bland annat detta område där utfallet av reciprok undervisning i grupper av heterogena och homogena läsare skulle vara av intresse att studera. Även den språkutvecklande potential som syns i dialogen i reciprok undervisning lyfts fram som angelägen att forska vidare kring.

EFTERORD

En dag i början av höstterminen går jag förbi en av interventionsklasserna. De har nu börjat tredje klass och undervisas fortfarande av samma lärare. Eleverna arbetar koncentrerat både i klassrummet och i angränsande grupprum. De läser och skriver och fokus på uppgiften är stort. Jag kommenterar det intensiva arbetet och frågar läraren vad de håller på med. Hon berättar att de jobbar i grupper, att de läser en bok gemensamt i gruppen och ska skriva frågor till varandra på textens innehåll. Vi reflekterar gemensamt kring det faktum att detta var något vi övade mycket i våras under interventionen med reciprok undervisning. Läraren säger då att detta arbetssätt kring böcker fungerar bra och att det faktiskt fungerar bäst i gruppen med de allra svagaste läsarna. Hennes kommentar värmer. Dessa elever, i stort behov av stöd både när det gäller avkodning och läsförståelse, visar i denna stund att de nu bemästrar en av de lässtrategier vi arbetade med. Det var inte dessa elever som var mest aktiva i början av arbetet. De lyssnade in sina kamrater och läraren. Men så småningom har de gjort strategierna till sina egna. Tiden är en viktig faktor, liksom det faktum att vi fortsätter modellera och visar tilltro till alla våra elevers förmåga att lära.

December, 2013

Maria Johansson

REFERENSER

- Adleron, C. (2012). *Reciproka boksamtal i förskolan: En grogrund för framtida förståelse?* (Uppsats på avancerad nivå). Rapport Nr: VT12-IPS-02 PD A252. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber AB.
- Bruce, B. (2013). Personlig kommunikation, 16 sept. 2013.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 uppl. Malmö: Liber.
- Bråten, I. (2008). Läsförståelse- inledning och översikt. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (ss.11-22). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 122-134). Stockholm: Liber AB.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar: Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber AB.
- Elwér, Å. (2009). Specifika läsförståelseproblem. I S. Samuelsson m fl, *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (ss.162-182). Stockholm: Natur & Kultur.
- Frost, J. (2009). *Läsundervisning och läsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2009). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 2 uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Körner, K. & Willebrand, M. (2011). *PULS SO-boken: Grundbok*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 91-106.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 89-100.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Mc Keown, M.G., Beck, I.L. & Blake, R.G.K. (2009). Rethinking reading comprehension. A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44, 218-253.
- Nilholm, C. (2006). *Möten? Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Vetenskapsrådets rapportserie 9:2006.
- Oczkus, L. D. (2005). *Reciprocal Teaching Strategies at Work: Improving Reading Comprehension, Grades 2–6: Videotape Viewing Guide and Lesson Material*. International Reading Association. <http://www.reading.org/downloads/publications/videos/500-videoguide.pdf> (121211).
- Palinscar, A-M. S. & Brown A. L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension- fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Palinscar, A-M, S. & Schutz, K. M. (2011). Reconnecting strategy instruction with its theoretical roots. *Theory Into Practice*, 2(50), 85-92.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. 2 uppl. Stockholm: Liber AB.
- Reichenberg, M. (2011). Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige: en översikt. *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1-24.
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- Rossmann G. B. & Rallis S.F. (2003). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. 2 uppl. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rönnerman, K (2004). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner*.(ss.13-30). Lund: Studentlitteratur.

SFS 2007:638. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Thomson Fakta.

Skolverket (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Aktuella analyser 2010. Stockholm: Fritzes.

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

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

Skolverket (2011c). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2012). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 381. Stockholm: Fritzes.

Stukát, S. (2005). *Att skriva ett examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Strømsø, H. I. (2008). Högläsning, snabb läsning och läsförståelse- om läsning och forskning om läsförståelse. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (ss.23-46). Lund: Studentlitteratur.

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

Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

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

Wolff, U. (2009). Subgrupper av läsare. I S. Samuelsson mfl, *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (ss.138-161). Stockholm: Natur & Kultur.

BILAGA 1

Intervjuguide

Bilderna av de fyra strategierna finns framför eleven.

1. Berätta hur du tycker att det har varit att arbeta med läsförståelse (reciprok undervisning). *(Stödjande: roligt/tråkigt, lätt/svårt)*
2. Berätta någonting för mig som du har lärt dig när vi har arbetat med läsförståelse.
3. Hur tänker du att strategierna kan hjälpa dig och dina kompisar att förstå vad ni läser? *(Ta strategi för strategi, om det behövs som stöd)*
4. Hur vet man att man inte har förstått vad man läser? Vad gör du då?
5. Använder du strategierna när du läser på egen hand? Berätta!
6. Nu har jag ställt de frågor som jag hade. Är det något mer du vill berätta?

Stödjande frågor/tekniker för att följa upp barnets svar:

Hur menar du?

Berätta mera!

Nu förstod jag inte riktigt.

Du sa att... Kan du berätta mer/förklara.

Upprepa det sista som sagts

Hummanden/ nickanden

Tystnad

BILAGA 2



Högskolan Kristianstad

Till föräldrar som har barn i klass 2A och 2B

2013-02-05

Jag utbildar mig till speciallärare vid Högskolan i Kristianstad. Min inriktning är språk-, skriv- och läsutveckling. Under studiernas gång har jag blivit allt mer intresserad av hur lärare kan stödja elevers utveckling av en god läsförståelse. I mitt examensarbete under våren 2013 vill jag undersöka hur elever kan utveckla sin förmåga att förstå texter de läser.

Eleverna i klass 2A och 2B kommer att undervisas efter en särskild metod under sex veckor. Metoden kallas reciprok undervisning. Undervisningen kommer att ledas av mig, samt Inga och Sandra som är lärare i klasserna. Rektor har gett sitt godkännande till studien.

För att jag ska kunna följa elevernas utveckling kommer en del lektioner att filmas. Jag vill också intervjua några elever, för att kunna ta reda på hur de upplever att metoden kan hjälpa dem att förstå texter. Dessa intervjuer kommer att spelas in i form av en ljudupptagning. De data som samlas in kommer endast att användas i mitt examensarbete. Alla uppgifter kommer vara anonyma i arbetet. Det är frivilligt att vara med i studien och man kan när som helst avbryta sitt barns deltagande. De elever som inte får eller vill delta i studien kommer ändå att undervisas efter metoden. De kommer dock inte att filmas eller intervjuas.

Examensarbetet kommer att redovisas i augusti 2013 och kommer därefter att finnas tillgängligt på Högskolan i Kristianstad.

Jag skulle vara tacksam om ni låter ert barn delta i studien. Har ni frågor är ni välkomna att kontakta mig via mail eller telefon. Var vänlig skicka tillbaka ert svar till XXXX eller XXXX senast den 13 februari.

Med vänlig hälsning

Maria Johansson

maria.johansson@XXXXXXXX.XX / XXX-XXXXXX

-
- Vi samtycker till att vår son/dotter **film**as i denna studie.
 - Vi samtycker till att vår son/dotter **intervju**as i denna studie.
 - Vi samtycker **inte** till att vår son/dotter deltar i denna studie.

Elevens namn

Vårdnadshavares underskrift

Vårdnadshavares underskrift

BILAGA 3

LATHUND- RECIPROK UNDERVISNING

Hämtat från *Reciprocal Teaching Strategies at Work: Improving Reading Comprehension, Grades 2–6: Videotape Viewing Guide and Lesson Materials* av Lori D. Oczkus © 2005 International Reading Association.

De fyra strategierna	Stöd
(Aktivera förkunskaper)	Vad vet ni om...? Jag tror jag vet... Påminner er den här texten er om...? Det här påminner mig om... Jag kommer att tänka på....
Förutsäga	Jag tror att jag kommer att lära mig... Jag tror det handlar om... Jag förutsäger att... Jag tror... Jag slår vad om... för att... (använd ledtrådar i texten, tidigare kunskaper) Gå tillbaka till förutsägelseerna efter läsningen för att se om de stämde. <i>Metakognition:</i> När jag förutsäger... (Kunna förklara vad och hur man gör) Att kunna reflektera över hur förutsägelser stödjer min läsning.
Ställa frågor	Jag undrar... (Vem, vad, när, var, varför, hur, tänk om...)? Vad tror du? Jag undrar...? <i>Metakognition:</i> När jag ställer frågor... Att kunna reflektera över hur strategin Ställa frågor mig att förstå en text.
Reda ut	Jag förstod inte _____(ordet, delen, meningen, bilden, stycket, sidan), så jag _____(berätta vilken strategi jag använde) Det här ordet var nytt för mig.... så jag.... Exempel på strategier: Ljuda ut ordet Läsa om det Läsa vidare och hitta ett svar i texten Prata med någon Fråga

	<p><i>Metakognition:</i> När jag reder ut så.... Att kunna berätta hur strategin att reda ut hjälper mig att förstå texten.</p>
Sammanfatta	<p>Det här handlar om... (först, sen, därefter, till slut)... Den viktigaste tanken/idén i den här texten var... Att kunna ta med det viktigaste, ej fokus på detaljer. Att kunna berätta händelser i ordning Att använda ord från texten</p> <p><i>Metakognition:</i> När jag sammanfattar.... Att kunna berätta hur sammanfattningar hjälper mig med att förstå texten.</p>

Hur kan en lektion med reciprok undervisning se ut?

***Aktivera förkunskaper**

Gå igenom de fyra strategierna.

Lyft fram förkunskaper kring innehållet.

***Innan läsning**

Gör förutsägelser

Ställ frågor eller ”Jag undrar..”

Ge ev. eleverna en uppgift under läsningen (leta efter ord att klargöra eller frågor som kan ställas)

***Under läsningen**

Låt eleverna leta efter ord, uttryck, meningar eller idéer som behöver förklaras.

Stötta eleverna i att använda de olika strategierna:

Klargöra (reda ut) ord eller delar av texten.

Ställa frågor om delar av texten

Förutsäga vad nästa stycke/del/ sida ska handla om

Sammanfatta små stycken eller delar av texten.

***Efter läsningen**

Klargör ord, uttryck, idéer- diskutera (reda ut)

Gå tillbaka till era förutsägelser och diskutera dem

Ställ frågor till varandra- Ställ ”lärarfrågor”

Sammanfatta texten

Diskutera strategierna, reflektera: Vilka strategier hjälpte oss bäst idag?

De fyra strategierna- bokmärke

Förutsäga

Använd ledtrådar i texten eller bilder för att förutsäga vad som ska hända.

Jag tror... eftersom...

Jag slår vad om... eftersom...

Jag tror... eftersom...

Jag tror att jag kommer att lära mig om... eftersom...

Ställa frågor

Ställ frågor medan du läser

Ställ några frågor där svaret finns i texten.

Använd frågeorden *vem, vad, var, när varför, hur* och *vad skulle hända om*.

Försök ställa frågor där svaret inte finns direkt i texten, där du måste använda ledtrådar i texten och egna erfarenheter för att kunna svara (inferens-frågor).

Reda ut

Hur kan du lista ut vad ett svårt ord eller uttryck i texten betyder?

Läs om, läs om, läs om!

Tänk på orddelar du känner igen.

Försök ljuda ut ordet.

Läs vidare.

Fråga; "Kan det här stämma?"

Prata med en kompis.

Sammanfatta

Använd dina egna ord och berätta om det viktigaste i texten i rätt ordning.

Den här texten handlar om...

Det här stycket handlar om...

BILAGA 4



Förutsäga



Ställa frågor



Reda ut



Sammanfatta