

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES 232

*Monica Reichenberg*

# Gymnasieelever samtalar kring facktexter

En studie av textsamtal med goda och svaga läsare



ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS



# Gymnasieelever samtalar kring facktexter

En studie av textsamtal med goda och svaga läsare



GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES 232

*Monica Reichenberg*

Gymnasieelever samtalar kring facktexter  
En studie av textsamtal med goda och svaga läsare

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

The students read more actively during the structured text talks. Their answers also changed. They really tried to explore ideas in the text and made numerous inferences and reflections. Furthermore, they made comments about the texts and also questioned the author.

## Förord

Denna rapport har skrivits inom ramen för projektet "Att läsa är att läsa". Rapporten hade inte kunnat färdigställas utan stöd från flera personer. Den person jag främst vill rikta ett varmt tack till är projektets vetenskaplige rådgivare, Ingvar Lundberg. Tack Ingvar, för ditt engagemang, din uppmuntran och för att du så generöst delar med dig av ditt mycket stora kunnande inom läsforskningen.

Uppmärksamma läsare är ovärderliga när man skriver. För sådana insatser vill jag tacka Mats Myrberg, Maj Arvidsson och Bo Claesson.

Jag är också lärare och elever ett mycket stort tack skyldig. Utan er hade det inte blivit någon rapport. Studenter, inom lärarutbildningen och den specialpedagogiska fördjupningskursen, som skrivit uppsatser inom projektets ram skall också ha ett stort tack liksom Vetenskapsrådet som finansierat projektet.

Slutligen vill jag rikta ett innerligt tack till min son, Olof, som alltid lika tålmodigt rätt ut dator-och utskriftsproblem och för att han hjälpt mig med tabeller. Det är också Olof som jag tillägnar detta arbete.

Göteborg i mars 2005

Monica Reichenberg





## Innehåll

<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
Syfte .....	4
Vad säger styrdokumentet? .....	5
<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>10</b>
Läsning.....	10
Textsamtal.....	20
Sammanfattning.....	28
Utgångspunkter för studien.....	29
<b>Metod</b> .....	<b>32</b>
Urval av skolor, lärare och elever.....	32
Material.....	39
Genomförande.....	42
Validitet och reliabilitet.....	46
Bortfall.....	47
<b>Resultat och analys</b> .....	<b>48</b>
Analys av textsamtal.....	48
Originalsamtalet.....	49
Sammanfattande kommentar.....	68
Strukturerat textsamtal 1, "Från storfamilj till kärnfamilj".....	72
Sammanfattande kommentar.....	102
Strukturerat textsamtal 2, "Från fattigstuga till folkhem".....	105
Sammanfattande kommentar.....	134
Lärarnas turlängder.....	138
Lärarnas och elevernas utvärdering.....	139
<b>Slutdiskussion</b> .....	<b>147</b>
Metoddiskussion.....	147
Läsning i klassrummet och hemma.....	148
Lärofrågor och elevsvar.....	149
Elever med invandrarbakgrund.....	150
Strukturerade lärarledda textsamtal i klassrummet.....	151
Textsamtal i alla ämnen.....	155
<b>Referenser</b> .....	<b>157</b>
Förteckning över tabeller.....	172
Bilagor	



## Inledning

Barns och ungdomars läsning har under de senaste åren varit föremål för flera studier, såväl nationella som internationella. Sverige har bland annat deltagit i två stora undersökningar, PIRLS och PISA<sup>1</sup>. I PISA-studien visade det sig att svenska elever var duktiga på att söka information och att tolka den. Däremot var de sämre på att reflektera över informationens innehåll. Detta gällde speciellt pojkarna. Det framkom också att elever med svenska som modersmål presterade bäst. Deras resultat låg över medelvärdet för OECD. Under medelvärdet låg dels elever med ett annat modersmål än svenska, dels elever med både svenska och annat språk som modersmål (Skolverket, 2001, 2003a).

I en fördjupad PISA-studie av elever med utländsk bakgrund<sup>2</sup> fann man, att en del av skillnaderna i läsförståelse kunde relateras till familjens socioekonomiska bakgrund, föräldrarnas utbildningsnivå och arbetsmarknadsanknytning, vistelsetid i landet etc. (Skolverket, 2003). Detta är således några faktorer som kan tänkas bidra till elevernas tillkortakommanden, men frågan kvarstår likväl varför vissa barn/ungdomar – såväl svenska som de med invandrarbakgrund – har uppenbara svårigheter med att tolka texter och göra egna reflektioner, medan andra inte har det.

En faktor som kan tänkas förklara elevernas svårigheter är den inneboende skillnad som existerar mellan muntligt och skrivet språk. (Lundberg, 1984; Stanovich; 1993; Ong, 1996; Melin, 2001). Det prototypiska samtalet är, till skillnad från skriftspråket, situationsbundet vilket innebär att en talare, även om han skulle uttrycka sig fragmentariskt, ändå kan bli förstådd genom de ledtrådar som själva talsituationen och sammanhanget ger. En skriven text är däremot i stor utsträckning utlämnad till läsaren och dennes tolkningar. Kommunikationen är enkelriktad och avsändaren inte närvarande. Författaren kan förvisso göra texten dialogisk genom att tala direkt till läsaren, men denne kan ändå inte gripa in i läsarens tolkning av budskapet på samma sätt som det är möjligt att göra i samtal (Säljö, 2000).

Vad beträffar elever med invandrarbakgrund kan deras svårigheter bero av att de inte hunnit lära sig skolämnesspråket ännu. Cummins (2001) använder begreppen BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) och

---

<sup>1</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) 2000; PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) anordnade av IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) 2001. Studierna initierades av OECD och ville studera effekterna av länders satsning på utbildning inom det obligatoriska skolväsendet.

<sup>2</sup> För en definition av utländsk bakgrund och infödda se Skolverket (2003a, s. 21).

CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) för vardagsspråk respektive skolspråk. Han menar att andraspråkselever lär sig ett vardagsspråk relativt snabbt om de har möjlighet att vistas i språkliga miljöer. Skolämnesspråket däremot tar betydligt längre tid att lära sig. Det betyder att elever med invandrarbakgrund kan ha ett bra s. k. ytflyt i sitt andraspråk, men de kan däremot ha svårt att tillgodogöra sig innehållet i exempelvis läromedel och att använda språket i ämnesrelevanta sammanhang.

Många läromedel kännetecknas av att vara såväl innehållsmässigt som språkligt koncentrerade (Johnsen, 1989). Ett koncentrerat språk tenderar att bli språkligt komplicerat. En van förstaspråkläsare kanske inte märker att en text med t. ex. många satsförkortningar, passiv form, svagare textbindning och fler substantiv är jobbigare att läsa än en som har mindre av sådana läsförsvårande drag. För svaga läsare kan det emellertid vara en extrabelastning som gör det svårare att ta sig igenom texterna (Reichenberg Carlström, 1995).

Den innehållsmässiga koncentrationen leder till att det blir många överhoppade tankeled i texten. Bristen på explicit information medför att läsarna själva måste vara aktiva och inferera, dvs. läsa mellan raderna och fylla i vad som saknas. För att de skall gå iland med detta är det viktigt att texten innehåller ledtrådar, t. ex. tydliga referenser och explicit utsatta satskonnekteror.<sup>3</sup> Då kan läsaren göra kopplingar, mellan det som står i texten och det han/hon vet om textens ämne.<sup>4</sup> Men, även om skriftspråket i större utsträckning skulle anpassas till det muntliga språkbruket, skulle förmodligen åtskilliga elever ändå ha problem med att ta sig igenom texterna av den anledningen att de läser dem – i synnerhet faktatexter – på ett passivt sätt. De är osäkra på hur de skall förhålla sig till dem, de är främmande inför syftena med läsningen och vet inte riktigt hur de skall gå tillväga när de hämtar kunskap ur texterna (Reichenberg, 2003a, in press). För varje år som går ökar skolans och samhällets krav på elevernas läsfärdighet. Det massmediala, symbolladdade och datorfokuserade samhället kräver i större grad än tidigare att läsaren utvecklar en strategisk kompetens (Leu, 2000).<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Konnektor är en sammanfattande benämning på alla grammatiska formord som inleder satser och används för att markera relationer mellan satser.

<sup>4</sup> Lundberg & Linnakylä (1993, s. 3f) har uppmärksammat att den tidigare uppfattningen om schemans betydelse som det allena saliggörande för att vi skall förstå en text, håller på att tonas ned. Idag är man också medveten om textstrukturens betydelse för förståelsen. "This new textbased orientation tends to de-emphasize the role of prior knowledge." (s. 3).

<sup>5</sup> Begreppet strategi brukar användas om processer som man väljer medvetet, eller i varje fall med en viss grad av medvetenhet (Cohen, 1998).

I undervisningssammanhang är man noga med att testa elevers tekniska läsfärdigheter och elever med specifika lässvårigheter/dyslexi röner stor uppmärksamhet och man arbetar hårt för att kompensera och underlätta skolgången för dem (Brink, 2000; Hellman, 2004).<sup>6</sup> Däremot röner elever med *läsförståelse*problem inte lika stor uppmärksamhet. Dessa elever avkodar jämförelsevis bra och upptäcks därför inte när den tekniska läsfärdigheten testas. Många av dem lämnar därför grundskolan med fragmentariska kunskaper och utan att ha uppnått de nationella målen. (Johansson, 2004; Skolverket, 2004; Westlund, 2002). Åtskilliga av dessa elever söker sig sedan till nationella program som inte har så hög antagningspoäng.<sup>7 8</sup> Två av dem är Omvårdnadsprogrammet (OP) och Programmet för Handel och administration (HP). Men även här möter eleverna svåra texter. På OP-programmet kan det exempelvis vara texter i vård- och omsorgsarbete, medicinsk grundkurs och psykologi och på HP-programmet i samhällskunskap och företagsekonomi. För elever på exempelvis OP-programmet kan dålig läsfärdighet få dramatiska konsekvenser för patienters liv och hälsa. Inom vården är det livsviktigt att förstå t. ex. instruktioner, information och läkemedelsföreskrifter. På HP-programmet är läs- och skrivfärdigheterna avgörande för kommunikationen i olika sammanhang.

I en nyligen genomförd undersökning av 46 gymnasieklasser i år 1 på yrkesinriktade program fann Johansson (2004) att elevernas läs- och stavningsförmåga försämrats under perioden 1989-2003. Eleverna klarade i likhet med dem i den ovan refererade PISA-undersökningen enkel informationsökning förhållandevis bra. Däremot gick det betydligt sämre med uppgifter som krävde tolkning och reflektion. Johansson menar att elevernas dåliga lästeknik, begränsade ordförråd och den bristfälliga undervisningen i läsförståelse torde förklara resultaten.

De ovan refererade studierna understryker vikten av att hitta strategier för dessa ofta förbisedda läsare som kan öka deras textförståelse. I avsikt att få elever att bli aktiva, strategiska läsare har man använt olika modeller för strukturerade textsamtal, som innefattar undervisning kring lässtrate-

---

<sup>6</sup> Strategier vid läsförståelse. Dyslexiföreningens utbildningsdagar i Stockholm, 23-24 april, 2004.

<sup>7</sup> Fenomenet är ingalunda nytt. Grogarns (1979) avhandling visade att endast en tredjedel av samtliga elever som deltog i det test hon lät genomföra hade en godtagbar läsförmåga vid gymnasieskolstarten. Övriga 2/3 var i behov av intensifierad lästräning. 498 elever på fordors- och verkstadsteknisk linje i Göteborg ingick i undersökningen.

<sup>8</sup> För intagningspoäng se [www.indranet.nu](http://www.indranet.nu) hämtat 15 november 2004.

gier. Longitudinella studier visar att eleverna efter denna träning började läsa texter på ett mer aktivt sätt (Sandora, Beck & McKeown, 1999).

## Syfte

Som framkommit ovan är många elever, såväl svenska som de med invandrarbakgrund, osäkra på hur de skall närma sig tryckta texter. Samtidigt visar studier att elever börjat läsa texter på ett mer aktivt sätt än tidigare genom att de fått delta i strukturerade textsamtal under en längre period. En modell av strukturerade textsamtal, *Questioning the Author*, (QtA) har använts av Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, (1997, 1998) och Sandora, Beck & McKeown, (1999). Modellen går ut på att eleverna skall ifrågasätta textens författare när de läser. Avsikten är att få eleverna att bli aktiva medskapare av texten. (Se avsnitt *Questioning the Author* för en utförligare beskrivning).

Huruvida gymnasieelever intar ett aktivt respektive passivt förhållningssätt när de läser texter i samhällskunskap/omvårdnad har inte tidigare varit föremål för någon större undersökning. Ett syfte med denna studie är därför att undersöka gymnasieelevers, såväl svenska som de med invandrarbakgrund, förhållningssätt när de läser texter i samhällskunskap/omvårdnad. Ett annat syfte är att undersöka hur lärare går igenom texter i samhällskunskap/omvårdnad i klassrummet.<sup>9</sup> Mot bakgrund av detta vill jag ha svar på följande frågeställningar:

- (a) Vilka frågor ställer lärarna vid textgenomgångar i samhällskunskap/omvårdnad?
- (b) Hur svarar eleverna på dessa frågor?
- (c) Hur följer lärarna upp elevernas svar?
- (d) Vilka strategier använder lärarna för att få eleverna att läsa aktivt?

---

<sup>9</sup> I det av Vetenskapsrådet, Utbildningsvetenskapliga kommittén, finansierade projektet "Att läsa är att läsa är att läsa" undersöks huruvida man kan öka elevers textförståelse genom strukturerade textsamtal. I projektet förekommer dels strukturerade textsamtal i samhällskunskap/omvårdnad, som jag ansvarar för, dels dylika samtal i svenska, som Staffan Thorson ansvarar för. Vidare undersöks elevernas läs-och medievanor som presenteras i en annan studie (Reichenberg, 2005).

- (e) Vilka eventuella effekter kan strukturerade textsamtal (QtA) ha avseende frågetyper, elevsvar, läraruppföljning och lärarnas/elevernas strategier?

I lässtudier brukar man ibland jämföra pojkars och flickors läsning. Det har inte gjorts i denna undersökning därför att här är huvudsyftet att jämföra goda och svaga läsares läsning.

### Vad säger styrdokumentet?

Eftersom gymnasieelevers läsning i samhällskunskap och omvårdnad skall undersökas är det angeläget att närmare studera vilka krav på läsförmåga som finns uttryckt i Lpf 94 och i kursplanerna för respektive ämnen samt i svenska. I skolans styrdokument Lpf 94, står det under rubriken "Skolans uppdrag", att eleven ska förberedas för att "arbeta och verka i samhället" (Lpf 94, s. 2). Här betonas vikten av att eleverna får träna sig i:

att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så sätt närmar sig eleverna ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta. (Lpf 94, s. 2)

Under rubriken "Kunskaper och lärande" problematiseras kunskapsbegreppet:

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen. (Lpf 1994, s. 3)

Lite längre fram i texten understryks vikten av att eleverna får möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper:

Elevernas kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband. Skolan ska ge eleverna möjligheter att få överblick och sammanhang, vilket fordrar särskild uppmärksamhet i en kursutformad skola. Eleverna skall få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper. (Lp 94, s. 3)

I kursplanen för Svenska A ligger tyngdpunkten på att vidareutveckla elevens språkliga förmåga och elevens behov av att få kommunicera i tal och skrift, samt vidareutveckla sin förmåga i att läsa, lära och tänka.<sup>10</sup> Under rubriken "Ämnets syfte" poängteras att:

Språket är av grundläggande betydelse för lärandet och en väg till kunskap. Genom språket sker kommunikation med andra och genom läsning och eget skrivande tillägnar sig eleverna nya begrepp och lär sig att se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera. Genom språket bildas kunskap och genom språket görs kunskapen synlig och hanterbar. Förmågan att reflektera över, förstå, värdera och ta ställning till företeelser i omvärlden växer. Svenskämnet har i samverkan med andra ämnen ett ansvar för att denna kunskapsutveckling sker och att eleverna ser en meningsfullhet i sin utbildning, där den valda studieinriktningen är en utgångspunkt. (Gy 2000, s. 91).

Eleverna skall således kunna formulera sig inte bara i tal och skrift utan också kunna ta ställning till den kunskap de möter. Vidare skall de kunna analysera samspel och bedöma sina egna prestationer. Här understryks således de dialogiska processernas betydelse. Det framgår också att i uppdraget som lärare i svenska, ska man tillsammans med andra lärare öva eleverna i ovan nämnda förmågor.

Går vi så till Samhällskunskap A står det under "Ämnets syfte":

...I ett komplext samhälle med stort informationsflöde och snabb förändringstakt bidrar ämnet samhällskunskap med att utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Detta innebär att utveckla förmågan att granska, strukturera och värdera fakta från olika källor och medier samt kunna formulera sig och dra slutsatser. (Gy 2000:15, s. 80).

---

<sup>10</sup> Kursplanen i Svenska B betonar starkare litterära texter samt utformningen av egna texter. Därför har här valts att endast utgå från kursplanen för Svenska A.



Under *strävansmål* betonas vikten av att eleven

...  
utvecklar kunskap om och förståelse av det mångkulturella samhället,  
...  
fördjupar sin förståelse av såväl det svenska som det internationella samhället i historisk belysning,  
...  
utvecklar sin förmåga att formulera frågor, argumentera och uttrycka ståndpunkter samt utvecklar den egna förmågan att aktivt delta i samhällslivet och påverka samhällsutvecklingen.(Gy 2000:15, s. 80f).  
...

Under *uppnåendemål* står det att eleven skall

...  
kunna förstå hur politiska, ekonomiska, geografiska och sociala förhållanden har format och ständigt påverkar såväl vårt eget samhälle som det internationella samhället  
  
kunna formulera, förstå och reflektera över samhällsfrågor ur såväl historiska som framtida perspektiv  
...  
känna till hur åsikter och attityder uppstår samt vara medveten om hur värderingar och ställningstaganden formas.(Gy 2000:15, s. 83).

Även här står förståelsen i centrum. Det uttrycks krav på elevens förmåga att med språkets hjälp kunna ta till sig kunskaper och formulera frågor. Vidare att eleven skall kunna förstå och reflektera samt att såväl kritiskt som analytiskt kunna värdera sina åsikter.

Om vi så fortsätter med Omvårdnad så består ämnet av kurserna: Vård-och omsorgsarbete (OMW 1215) och Medicinsk grundkurs (OMW 1209).

I kursplanerna för Vård-och omsorgsarbete respektive Medicinsk grundkurs är det betydligt svårare att finna avsnitt som direkt kan relateras till denna undersökning då kursplanerna är mer konkreta och direkt kopplade till vård- och omsorgsarbetet. Därför får vi gå direkt till betygskriterier. För att erhålla betyget *godkänd* i Vård-och omsorgsarbete krävs att:

...  
Eleven redovisar och diskuterar erfarenhet av och kunskap om möten och kommunikation med människor inom vård och omsorg. (Gy, 2000:15, s. 70).

För *Väl godkänd* krävs att:

...

Eleven diskuterar vård och omsorg utifrån olika teoretiska perspektiv...

Eleven uppfattar och formulerar andras behov av vård och omsorg. (Gy 2000:15, s. 70).

För *Mycket väl godkänd* krävs att:

Eleven reflekterar över och jämför olika förhållningssätt i vård och omsorg utifrån erfarenhet av och kunskap om omvårdnad och social omsorg. (Gy, 2000:15, s. 70).

...

För att eleven skall gå i land med vad som krävs förutsätter det att denne kan (a) använda språket som verktyg (b) lyssna med fullgod förståelse (c) läsa med fullgod förståelse (d) besitter goda metakognitiva insikter – för en utförlig diskussion kring metakognition se t. ex. Baker (2002).

Kraven, som eleverna förväntas leva upp till, motsvarar nämligen en läsförmåga på nivå 4 och 5 i PISA-undersökningen <sup>11</sup>, vilket endast drygt var tredje 15-åring uppnådde, medan däremot var åttonde läste på eller under nivå 1. Elever med så stora lässvårigheter får givetvis betydande problem med att tillgodogöra sig texter i skolans olika kurser eftersom de saknar de för förståelsen nödvändiga strategierna.

Inte bara i Sverige, utan också i flera andra länder, har man kunnat konstatera att det sällan förekommer någon undervisning om lässtrategier (Taube, Lundberg & Skarlind, 1995; Dean, 2000; Gersten, 2001; Iversen Kulbrandstad, 2002; Duffy, 2002; Myrberg, 2002; Sinatra, Brown & Reynolds, 2002). <sup>12</sup> Gersten (2001, s. 309) fann att lärare ofta inte visste hur, när och hur mycket de skulle undervisa om detta samt att det var "awkward to formally teach...to students in a didactic way." Dean konstaterar att en

<sup>11</sup> På Nivå 5 skall elever kunna utföra komplicerade läsuppgifter, som att behärska information som är svår att hitta i obekant text, visa detaljerad förståelse av sådan text och dra slutsatser om vilken information i texten som är relevant för uppgiften; kunna kritiskt värdera och formulera hypoteser, utnyttja specialkunskaper, och hantera begrepp som kan stå i motsats till förväntningar (Skolverket, 2001). På nivå 4 skall elever kunna utföra svåra läsuppgifter, sådana som att hitta inbäddad information, konstruera förståelse utifrån språkliga analyser och kritiskt utvärdera en text.

<sup>12</sup> Cain & Oakhill (1999) efterlyser undervisning kring hur man infererar "...instruction in how to make inferences has, so far, yielded positive results and should be explored further. ...training will only be beneficial if the skills crucial for making inferences are included in the programme." (1999, s. 501f).

av anledningarna till att undervisning kring strategier är sällsynt i brittiska Secondary schools är att merparten av lärarna saknar de erforderliga kunskaperna.

...very few teachers, – of English or any other subject – have well-developed ideas about reading and, therefore, a collaborative guiding sense of reading, including how to teach it, has neither been regarded as a necessity nor been developed in most schools.(Dean, 2000, s. 12)

Frågan infinner sig om Gerstens och Deans iakttagelser är överförbara på svenska lärare.

## Tidigare forskning

Avsikten med detta kapitel är att placera undersökningen i förhållande till tidigare forskning. I anslutning till denna genomgång kommer också för undersökningen centrala termer och begrepp att tas upp. Vidare kommer här att redogöras för undersökningens utgångspunkter.

## Läsning

Läsning brukar beskrivas som ett möte mellan text och läsare (Lundberg & Herrlin, 2003). För att detta möte skall bli lyckosamt, dvs. resultera i en fullgod förståelse, krävs att läsaren är aktiv medskapare. Av olika skäl är denne inte alltid det. Ett kan vara att läsaren inte kan avkoda orden utan stora ansträngningar.<sup>13</sup> Ett annat att läsaren inte har tillräckliga kunskaper om ord-och meningsbyggnad eller ordens betydelser. Om 20% av orden i en text är okända, finns det knappast någon möjlighet att förstå innehållet i texten, hur bra man än avkodar (Perfetti, 1996; Lundberg & Herrlin, 2003).

Kanske läsaren inte heller har tillräckliga förkunskaper om ämnet och omvärlden. Men, även om så skulle vara fallet kanske denne inte gör en medveten ansträngning för att aktivera dem. Detta gör det då omöjligt att kunna läsa mellan raderna, gå bortom den givna informationen och fylla i överhoppade tankeled – inferera –. Även läsarens motivation, attityd till och intresse för den kultur som texten återspeglar etc. har visat sig ha inverkan på textförståelsen (Abu-Rabia, 1996).

I varje klassrum i den svenska skolan finns elever med skiftande bakgrunder. Många har goda såväl kulturspecifika som rent lingvistiska förkunskaper och läser texter med fullgod förståelse. För andra kan det motsatta gälla. De har lässvårigheter och har ofta som en följd av detta utvecklat en negativ självbild, de är fyllda med ångslan och oro inför sina misslyckanden med skriften och uppfattar sig själva som ”dumma” och oförmögna att lära sig något. Det är följaktligen viktigt att ägna avsevärd

---

<sup>13</sup> Måste man inrikta sin koncentration på att avkoda hindras den som läser att uppfatta textens innehåll. När man kan avkoda ord utan att ta hjälp av sammanhanget, är man på väg mot full automatisering. Bearbetning på lägre nivå ger mindre kapacitet till bearbetning på högre nivå. Man kan jämföra detta med bilkörning, där en nybörjare måste ägna mer uppmärksamhet på detaljer som senare blir rutin (Sinatra et al., 2002; Lundberg & Herrlin, 2003; Hellman, 2004).

uppmärksamhet åt motivationella frågor och försöka väcka lusten till läsning bland dessa elever (Licht, 1993; Taube, 2000; Carrell & Wise, 1998; Lundberg & Miller Guron, 2000. Se också Giota, 2001; Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola & Laine, 2003, angående motivationens betydelse).

Slutligen finns det ett stort antal elever som har relevanta förkunskaper på sitt förstaspråk, men de kanske inte inser att det föreligger ett samband mellan dessa och vad de läser på andraspråket.<sup>14</sup> Möjligheten finns också att det förekommer betydande kulturskillnader mellan det som sägs i texten och elevernas förkunskaper. Fenomenet har uppmärksammats av Cummins (2001) och Lahdenperä (2004) som understryker vikten av att lärare därför uppmuntrar elever med invandrarbakgrund att komma med inlägg i diskussioner som förmedlar deras språkliga och kulturbundna förkunskaper. Därigenom kan det skapas ett sammanhang i klassrummet där elevernas kulturbundna förkunskaper kommer till uttryck, delas och bekräftas vilket torde öka dessa elevers motivation.

## Aktiv läsning

Begreppet aktiv läsning/aktiv läsare har dykt upp vid ett antal tillfällen. Det kan därför vara befogat att något närmare gå in på vad som avses med detta.

Elever som läser på ett aktivt sätt har kunskaper om *hur* och *varför* man ska använda vissa strategier när man läser. När dessa elever möter en okänd text för första gången, är de följaktligen medvetna om att de måste göra en ansträngning för att de skall förstå den. De vet att utan denna insats blir det inte någon djupare förståelse av texten. Därför börjar de med att ”skumläsa” för att få en blick över helheten, för att sedan fördjupa sig i det väsentliga. När de läser har de ofta pennan till hands för att kunna göra understrykningar eller anteckningar.

De aktiva läsarna kan också anpassa sina strategier efter målet med läsningen – noggrann läsning alternativt endast skumläsning. De vet också att olika textgenrer kräver olika strategier. Vidare gör de förutsägelser om

---

<sup>14</sup> Man talar om andraspråk när ett språk lärs in först sedan ett (eller flera) språk blivit ordentligt etablerat (åtminstone vad avses de mest grundläggande strukturerna). Andraspråk kan således gälla inläringen av ett andra, tredje eller senare språk (Viberg 1993, s. 10f). 1995 fick ämnet svenska som andraspråk status som eget ämne i det svenska skolsystemet och jämfördes därmed med ämnet svenska. Sedan 1997 är det ett kärnämne i gymnasieskolan som ger behörighet för universitets- och högskolestudier.

vad som komma skall i texten och kan därför, när de läst ett stycke, upptäcka om förutsägelseerna stämde eller inte. En annan utmärkande egenskap för dessa läsare är att de kan bedöma sin egen förståelse vilket medför att de upptäcker brister och fel i sin uppfattning av texten allteftersom de läser. De aktiva läsarna har också utvecklat strategier som de tillämpar för att förbättra sin förståelse. Exempel på sådana strategier är att omprioritera sin uppmärksamhet under pågående läsning när situationen så kräver. Studier bland högskolestudenter har visat att just denna förmåga förklarar en signifikant mängd av variansen mellan studenter med god och mindre god läsförståelse (Reynolds, 2000). Andra strategier är att gå tillbaka i texten och läsa om ifall de inte förstått, försöka lista ut betydelsen av svåra ord med hjälp av sammanhanget, revidera sin tidigare kunskap om nya, övertygande fakta eller argument dyker upp (Gunnarsson, 1989a, 1989b; Stothard, 1995; Pressley, 1998; Høien & Lundberg, 1999; Carlisle & Rice, 2002; Afflerbach, 2002).

De aktiva läsarna är också medvetna om att det bakom varje text döljer sig en författare som de fortlöpande för en sorts dialog med. De uppfattar ingalunda författaren som en auktoritet utan som en person de vågar ifrågasätta, när de undrar över något i texten. Avståndet mellan texten och läsaren blir därför inte så stort. De aktiva läsarna är också medvetna om att all information inte står explicit uttryckt och att de därför själva måste inferera, dvs. läsa mellan raderna och fylla i utelämnade tankeled (Stothard, 1995; Carlisle & Rice, 2002; Trabasso & Bouchard, 2002; Pressley, 2002). När man infererar använder man ledtrådar från texten eller ett avsnitt i den och kopplar dessa till det man tidigare vet om textens ämne och som finns lagrat i ens minne. Då kan man dra slutsatser eller gissa sig till vad författaren menar men inte skriver ut i texten.

Att inferera kräver aktiva insatser från läsarens sida. Hur mycket arbete läsaren måste bidra med kan variera i ganska hög grad. En text med mycket implicit information kräver dock större insatser. Förmågan att inferera hänger nära samman med dels den specifika läsarens förkunskaper, dels en medvetenhet om att man skall inferera. Flera undersökningar har visat att många elever inte är medvetna om att de skall vara aktiva medskapare när de läser (Cain & Oakhill, 1999; Reichenberg, 2000). Avslutningsvis skall påpekas att de aktiva läsarna också kan värdera vad de läst utifrån sina egna mål och behov samt använda sina nyvunna insikter i framtiden (Gunnarsson, 1989a, 1989b; Stothard, 1995; Høien & Lundberg, 1999; Carlisle & Rice, 2002).

Den aktiva läsningen kommer inte av sig själv, utan här behöver eleven vägledning. Som ovan påpekats har det visat sig att det sällan förekommer någon undervisning om lässtrategier (Taube, Lundberg & Skarlind, 1995; Dean, 2000, Gersten, 2001; Iversen Kulbrandstad, 2002).

### **Pedagogiska texter**

Under de första skolåren har barn i allmänhet inte hunnit utvecklas till aktiva läsare. De första läseböckerna, som de möter i skolan, innehåller till större delen berättande texter med en eller flera huvudpersoner och spännande eller intresseväckande händelser. Barnen kan därför leva sig in i berättelsen och identifiera sig med någon av aktörerna. När barnen sedan i år 3 på allvar möter faktatexter blir det lite svårare med inlevelsen, eftersom dessa texter i allmänhet inte har ett berättande drag. För varje år som går ökar användningen av faktatexter i skolan (Sterner & Lundberg, 2002). Undersökningar visar att läroboken fortfarande används mycket i undervisningen samt att de lärare som inte använder läroböcker istället nyttjar andra pedagogiska texter (Horsley, 2002; Skolverket, 2004, Reichenberg, 2000).

Pedagogiska texter är ett vidare begrepp och innefattar också tidnings- och tidskriftsartiklar, skriftliga uppgifter, skönlitteratur, uppslagsböcker, texter i pappersform och nätversion, manualer, grafiska och fotografiska illustrationer (broschyrer), filmer eller en kombination av text, bild och ljud via Internet, vägskyltar etc. (Selander & Skjelbred, 2004, s. 30 ff).

Som framgår ryms även skönlitteratur inom detta vidgade textbegrepp. Elevers förståelse av skönlitterära texter har stått i fokus för den s k receptionsforskningen. Här är man inte primärt intresserad av själva texten och dess författare utan av förhållandet mellan läsaren och texten. En texts mening är således, enligt receptionsteoretikerna, inte vad författaren avsett utan det bestäms av den som läser och i vilket sammanhang texten läses (Tompkins, 1985; Thorson, 2002). Skei beskriver receptionsforskningen enligt följande:

Interessen er hos disse teoretikerne flyttet bort fra teksten som det eneste meningsbærende, fordi teksten oppfattes som ustabil og ubestemt og i allfall uten noen fast eller 'korrekt' mening. Et litterært verk betraktes derfor også som en prosess eller aktivitet som foregår i leserens hode, og som omfatter forventninger, spenninger, retrospek-

sjon, motsigelser og rekonstruksjon i forskjellig grad. Leseren blir 'medskaper' av teksten. (Skei, 1993, s. 52)

Denna syn på texten ger läsaren väldigt fria händer att fylla i luckor vid tolkningen. Lika stor frihet har inte läsaren då det gäller lärobokstexter och andra faktatexter. Dessa texter skall i första hand förmedla information om olika ämnen och därmed är det nödvändigt att utifrån texten diskutera vad för slags tilläggsinformation som behövs.

Frågan infinner sig vad som händer om elever bibringas den uppfattningen att de har lika fria händer när de läser texter i exempelvis samhällskunskap/omvårdnad/matematik som de har när de läser skönlitterära. Det sagda understryker behovet av samarbete mellan svenskämnet och andra läroämnena så att inte eleverna blir förvirrade.

Som framkom i inledningen är många texter såväl språkligt som innehållsmässigt koncentrerade. Det är mycket som skall finnas med på minsta möjliga plats. Liljequist (1994, s. 260f) har myntat begreppet osthyvelsprincipen. Med detta menar han att för varje ny bok som skrivs i exempelvis samhällskunskap/historia, vill författaren få med nya händelser etc. Då måste han/hon skära bort delar av tidigare avsnitt, för böckerna får inte bli "tjockare". Ofta skär man "rakt över". Det får den effekten, menar Liljequist, att såväl språket som innehållet i texten utarmas, eftersom texten blir så faktatät. Sandqvist har undersökt informationstätheten i fyra läroböcker i historia från 1950 och 1980 (1995, s. 158ff).<sup>15</sup> Hon fann att texterna i 1980-talets läroböcker för såväl gymnasiet som högstadiet har blivit kortare, medan bilder och bildtexter fått större plats. Anledningen till att texterna blivit kortare var bland annat att kursivtext och läsebokstext tagits bort. Det resulterade i att texterna i 80-talsböckerna koncentrerades till den "nödvändiga" informationen och på så vis blev informationstäta. 80-talets läroböcker var så informationstäta, att de kan jämföras med Svensk uppslagsbok (a.a. s. 162).

För elever med bristande läsfärdigheter, kan det bli problematiskt eftersom informationstäta texter utesluter och undanskymmer så många led

---

<sup>15</sup> Sandqvist har då mätt på två olika sätt. Dels har hon undersökt ordklassanvändningen, närmare bestämt graden av nominal stil, dels har hon analyserat satser och fraser i hävdade propositioner. Sandqvist använder sig av en metod som har utarbetats av Svensson. (1981, s. 32) i hans undersökning av etermediernas nyhetsspråk. Den bygger på en semantisk analys i så kallade hävdade propositioner, dvs. satser och fraser som framställts, så att det klart framgår dels att sändaren antar att informationen inte tidigare är känd av mottagaren, dels att sändaren uppfattar informationen som sann eller sannolik.



att betydelsen skymms för läsaren. I dessa texter har ofta strukturer som är viktiga för förståelsen avlägsnats, såsom logiska relationer och orsakssamband, dvs. de som hjälper läsaren att följa resonemangen i texten. Det kan därför vara förenat med betydande svårigheter för svaga läsare att se samband, orsak och verkan samt att få svar på sina "varför"-frågor? (se också Reichenberg, 2003 b). Den språkliga koncentrationen visar sig i en hög grad av abstraktion, en riklig förekomst av passiv form, satsförkortningar, sammansatta ord etc. Exempelen är få, författarrösten lyser med sin frånvaro. Därför blir texterna opersonliga. Eleverna möter således här ett språk som är fjärran från den verklighet de lever i (Ong, 1996).

Försök har gjorts att bearbeta texter i syfte att förtydliga komplexa resonemang, såsom att utreda orsaks-och verkanssamband, ge texten ledtrådar etc. Bearbetningarna visade sig ha en gynnsam effekt på förståelsen (Beck, McKeown, Sinatra & Loxterman, 1991, Beck, McKeown & Worthy, 1995; Reichenberg, 2000 och Melin, 1992). Här kan det dock vara på sin plats att påpeka att för det första kan inte all implicit information göras explicit. En sådan text skulle inte innebära några utmaningar för eleverna utan sannolikt upplevas som mycket tråkig (jfr McNamara, Kintsch, Butler Songer & Kintsch, 1996). För det andra, även om texter bearbetas, krävs ändå aktiva insatser från läsarens sida. För det tredje ingen lärobokstext är avsedd att helt stå på egna ben, som eleverna ska hantera på egen hand, utan istället avsedd att vara en del av undervisningsprocessen, dvs. en del av samspelet mellan lärare, elever och ämnesinnehållet. Detta förutsätter dock att läraren återkommande har textgenomgångar med sina elever och inte "abdikerar" från lärarrollen och blir enbart handledare.

### **Varför läser elever texter passivt?**

Som nämndes i inledningen gav PISA-undersökningen vid handen att många elever läser texter passivt (Skolverket, 2001). Det behöver ingalunda bero av att de är "lata" utan helt enkelt på det faktum att eleverna i skolan mött överkrav i form av för svåra texter och aldrig lyckats med att finna vägar in i dem. Många kan därför ha utvecklat en dålig självbild. Då kan det ligga nära till hands att försjunka i uppgivenhet och passivitet. Om eleven upplever att han/hon inte duger, leder det ofta till att denne presterar lägre än vad han/hon egentligen har förutsättningar för (Taube, 2000). Man undviker därför sådant man är "dålig" på. Om man inte riktigt tar tag i en

uppgift känns kanske inte heller misslyckandet lika stort. Det får dock negativa följder eftersom man hamnar i en ond cirkel, som leder till läs- och skrivsvårigheter, sämre ordförråd och sämre kunskaper också i de övriga skolämnena (jfr "Matteuseffekten", Stanovich, 1986. Se också Beck et al., 1997; Taube, 1988, 2000). Eleverna kan därigenom grundlägga ett livslångt förhållningssätt till texter och lärande som kan få allvarliga konsekvenser för såväl arbetslivet som privatlivet (Lundberg, 2004, s. 5).

Det passiva förhållningssättet kan också bero av att det hos en del elever finns en känsla av inlärd hjälplöshet. Det får då till följd att de inte uppfattar de möjligheter till förändringar som finns, såsom att ta till aktiva lässtrategier (Peterson, Maier & Seligman, 1995).

En annan förklaring till den passiva läsningen kan vara att en del elever bara läser på sin egen "komfortnivå". Begreppet har myntats av Myrberg<sup>16</sup> och med det avses elever som aldrig tvingar sig själv att läsa svårare texter. För att befästa och utveckla sin läsförmåga måste man emellertid varje dag läsa på gränsen till sin förmåga.

Vidare kan den passiva läsningen bero av att eleverna inte har de nödvändiga förkunskaperna att fylla i gapen i en text med och det leder till att han/hon inte kan bilda en koherent representation av texten (Britton & Güllögöz, 1991; Kintsch, 1998). Bristande förkunskaper kan också leda till svårigheter att tillämpa metakognitiva strategier. Man vet helt enkelt för litet för att kunna reflektera över huruvida ens strategier är ändamålsenliga eller inte. Roth (2004) använder det mörka rummet som en metafor. Vi har lättare att hitta under ett elavbrott om vi är bekanta med rummet sedan tidigare (se också Linnenbrick & Pintrich, 2002, som för ett liknande resonemang).

Men, även om läsaren skulle ha de erforderliga kunskaperna, men inte är medveten om att han/hon skall aktivera dem, så blir det likväl ingen fullgod förståelse (Cain & Oakhill, 1999; Duffy, 2002; Reichenberg, 2000, 2003c). Det blir det inte heller om läsaren tror att han/hon inte har något att bidra med. Följaktligen är det viktigt att få läsaren att inse det, att stötta denne att bygga upp en tilltro till sin egen förmåga (Lundberg & Herrlin, 2003).

Också lärarnas val av arbetsformer torde påverka elevernas förhållningssätt när de läser. Här skall två ytterligheter bli föremål för en närmare granskning. En av dem visar en dominerande lärare. Denne ställer de flesta

---

<sup>16</sup> <http://www.svb.se/Nyheter/2001/43294>. Hämtat 26 februari, 2005.

frågorna i klassrummet (Cazden, 1988; Dillon, 1990; Dysthe, 1996; Moll-oy, 2002; Reichenberg, 2003 c).

*./.../children everywhere are schooled to become masters at answering questions and to remain novices at asking them. Normal practice is to induce in the young answers given by others to questions put by others. It is against the norm for students to ask questions. Hence classroom questioning means teacher questioning. (Dillon 1990, s. 7)*

Dillon (1990) och Nystrand (1997) fann att de flesta samtalen i klassrummet<sup>17</sup> sker i enlighet med IRE-modellen (= Initiation Response Evaluation). Vid textläsning brukade det gå till på följande sätt: Eleverna läste hela texten tyst. Sedan ställde läraren frågor till dem (Initiation). Det var läraren som avgjorde vilka frågor som skulle ställas. Eleven svarade sedan på lärarens frågor (Response). Det var också läraren som bedömde elevens svar (Evaluation). Oftast ställde läraren traditionella frågor som efterfrågade en mycket ytlig förståelse. Det var mycket sällan som han/hon följde upp elevsvaren eller uppmuntrade andra elever att kommentera dem. Ett sådant tillvägagångssätt får givetvis konsekvenser för elevernas förståelse och engagemang. För det första upplevs sannolikt lektionerna som tråkiga (Beck et al., 1997).<sup>18</sup> För det andra är risken överhängande att det leder till en inlärdd hjälplöshet hos eleverna, dvs. de blir passiva och upplever det som en trygghet när läraren tar ansvar för kunskapsprocessen (Peterson et al., 1995).

Även Einarsson och Hultman (1984) fann att lärarna inte bara styrde ordet enligt IRE- modellen, utan han/hon svarade också för två tredjedelar av det som sades i klassrummet (jfr Thelander, 1996). Av den tredjedel som återstod när läraren sagt sitt, föll två tredjedelar på pojkarna och en

---

<sup>17</sup> Dillon har bland annat studerat lektioner i historia. Nystrand & Gamoran (1997) har observerat hur interaktionen, såväl den muntliga som den skriftliga, mellan lärare och elever ser ut och hur den påverkar elevernas lärande. Nystrand & Gamoran följde över 100 litteraturlektioner i middle och high schools (år 8 och 9).

<sup>18</sup> Tierney & Cunningham (2002, s. 627) har uppmärksammat att det också kan ske enligt följande: "...students are assigned to read a selection from a textbook, either in class or for homework; the teacher then asks a series of oral questions based on that selection which the students answer orally or assigns students a series of written questions to answers (generally with their books closed); at some later time, the students take a test which includes questions based on that selection."

tredjedel på flickorna.<sup>19</sup> Senare svenska studier visar dock att elevernas interaktion sinsemellan kan vara betydande. I dessa klassrum fungerar lärarens undervisning mer som bakgrundsbrus till elevernas privata samtal (Sahlström, 1999).<sup>20</sup>

Den andra ytterligheten avseende lärarnas arbetsformer visar en "frånvarande" lärare som strävar efter att låta eleverna arbeta med pedagogiska texter på egen hand. Så sker exempelvis när elever får bedriva "egen forskning" i bibliotek, grupprum, utanför skolan etc. I sin avhandling undersökte Nilsson (2002) sextio arbeten<sup>21</sup>, som elever i år 7–9 skrivit. Femtio av dessa hade en reproducerande karaktär. Nilsson granskade också de av eleverna egenhändigt formulerade frågeställningarna (jfr Dillon, 1990). Han fann att dessa oftast var ytliga och att:

I många arbeten är det således källtexten som styr vilka frågor som är möjliga att ställa. Eleven blir på så sätt underställd källtexten i sin frågeproduktion, vilket i sin tur blir bestämmande för vad som slutligen hamnar i elevens forskningsrapport (Nilsson, 2002, s. 152).

Inte heller fick eleverna någon vidare hjälp från lärarna vid kritiska punkter i arbetet. Lärarna hade helt enkelt inte tid med det. Nilsson ser en fara med detta arbetssätt, eftersom elevernas förståelse riskerar att inte utvecklas då de lämnas åt sig själva. En erfaren handledare, som är närvarande vid kritiska punkter i förståelseprocessen, kan däremot utmana eleverna i den närmaste utvecklingszonen och därmed utveckla deras förståelse.

Även Molloy (1996) för ett liknande resonemang. Hon menar att lärare ofta överskattar elevers förmåga att läsa och tolka information. Molloy (1996, s. 142) hävdar att meningslös reproduktion av "kunskap" är vanlig i skolan. Mycken tid går åt till att låta eleverna göra mekaniska avskrifter av texter som av och till är obegripliga för dem. Eleverna lär sig därigenom inte vad det innebär att förstå hur man förstår något.

---

<sup>19</sup> Senare klassrumsforskning visar emellertid (Öhm, 2002; Liljestränd, 2002) att även om de traditionella mönstren huvudsakligen består, så är bilden av pojkars och flickors agerande i klassrummet inte lika entydig utan betydligt mer varierad.

<sup>20</sup> Sahlström (1999) fann tre olika lektionsmönster: (a) katederundervisning från början till slut (b) lektioner som dels var lärarledda dels bestod av arbete i smågrupper c) lektioner där eleverna nästan hela tiden fick arbeta i smågrupper. Sahlström understryker att elevernas kommunikation under lektionerna är underskattad. De deltar i privata samtal av olika slag med kamrater hela tiden.

<sup>21</sup> Eget arbete innebär att elever arbetar på egen hand oberoende av övriga elever. De uppger att de arbetar med läraren mer eller mindre definierat i förväg (Österlind, 1998, s. 14).

Under slutet av 1990-talet genomförde Österlind (1998) en ingående studie av elevers egna arbeten. Hon intervjuade elever och lärare om vad de ansåg vara för- respektive nackdelar med detta arbetssätt. Ett intressant resultat från denna studie är att den visar hur elevernas sociala bakgrund påverkar deras sätt att dra fördel av det egna arbetet. Barn från familjer med goda ekonomiska och kulturella resurser använde eget arbete och planeringsboken som redskap eller räls, medan elever från hem med måttliga eller begränsade resurser såg arbetssättet som ett rättesnöre (a.a, s. 86–102). Österlinds resultat tyder således på att eget arbete är förenat med en risk att befästa sociala skillnader därför att elever med goda förutsättningar får träning i att bli exempelvis projektledare. Barn från mindre gynnsamma miljöer tränas endast i att genomföra uppgifter som andra bestämt. Uppgifter som kanske inte alltid upplevs som meningsfulla men som görs för lärarens skull (jfr också Granström, 2003). Tiden för individuellt arbete har ökat markant från 1960-talet. Då utgjorde det ca 22 % av lektionstiden. Nu ägnas 41 % av lektionstiden åt detta (Granström, 2003).<sup>22</sup> Goda läsare finner det sannolikt såväl inspirerande som utmanande att få arbeta på egen hand. Men för de svaga läsarna kan det bli förödande eftersom de kan fortsätta med att läsa passivt utan att det upptäcks.

En annan ofta förekommande form av arbete på egen hand är när elever får arbeta med de uppgifter som förekommer i läroböcker/arbetshäften. Granström har granskat dessa frågor och funnit att de ofta har karaktären av s. k. fylleriövningar – med förproducerade frågor – där svaret lätt gått att hitta i texten. Dylika uppgifter uppmuntrar inte till aktiv läsning (Granström, 2003). Här kan det dock vara på sin plats att påpeka att fylleriövningar inte alltid behöver vara "av ondo". Många elever behöver struktur i sin läsning och då kan dylika frågor vara ett stöd. Andra behöver känna att de någon gång lyckas. Dock är det viktigt att det förekommer en variation av olika frågetyper i arbetshäften så att eleverna ställs inför kognitiva utmaningar (se Wikman, 2004, för en vidare diskussion).

---

<sup>22</sup> Carlgren (1994) har uppmärksammat hur "eget arbete" trängts in i undervisningen på de lägre stadierna i grundskolan. Där det tidigare stod angivet på elevens schema vilket ämne han/hon skulle arbeta med, har man nu satt in "eget arbete".

## Textsamtal

Flera forskare har uppmärksammat den centrala roll som det väl fungerande samtalet har när det gäller att stödja elevers aktiva läsning. Samtalet är en viktig kunskapskälla där vi tillägnar oss kunskap samtidigt som vi får tillfälle att tillsammans med andra bearbeta tidigare kunskaper och erfarenheter och inte minst ställa frågor. (Lindberg, 1996, 2004; Dysthe, 1996; Cummins 2001; Nilsson, 2002; Liberg, 2003; Lundberg & Herrlin, 2003).

Dysthe (1996) ser det dialogiska klassrummet som ett ideal. I detta klassrum använder läraren interaktionen för att främja lärandet. Lärande växer följaktligen fram genom en dialog och eleverna förstår att de kan lära av sina klasskamrater och att de själva har något att tillföra. Ett liknande resonemang för Nystrand (1997) som i citatet nedan understryker att lärande är en social aktivitet och att lärarens frågor, svar och uppföljning skapar ramarna för den.

The roles we establish as teachers and the interactions we undertake with our students, through our questions, responses and assignments, inexorably set out the possibilities for meaning in our classes and, in this way, the context of learning. This is a fact of social organization. (Nystrand, s. 9).

En teoretisk ram för denna forskning kan man finna hos Vygotsky (1982). Enligt Vygotsky spelar den sociala interaktionen och därmed också samtalet en nyckelroll i all språk- och kunskapsutveckling. Så länge vi inte har full kontroll över kunskaper och färdigheter och kan agera självständigt är vi, enligt Vygotsky, i behov av någon typ av stöd utifrån. Det vi kan göra tillsammans idag kan vi utföra självständigt imorgon. Genom att interagera med personer som är mer kompetenta kan vi prestera över vår egen förmåga.

Ett annat centralt begrepp hos Vygotsky är zonen för närmaste utveckling (ZPD).<sup>23</sup> Denna utvecklingszon utgör avståndet mellan den nivå där våra prestationer (problemlösande etc.) är uttryck för individuellt arbete (man arbetar, tänker, resonerar som en ensam person) och den prestationsnivå som är resultatet av att vi kunnat bolla våra tankar och resonemang mot en vuxen person (t. ex. lärare) eller i samarbete med andra kamrater som är kunnigare på området. Även om förhållandet mellan lärare och elever är en ojämlik relation, där läraren ibland sitter inne med kunskap som

---

<sup>23</sup> The zone of proximal development.

eleven saknar, så kan de tillsammans arbeta med problemlösning som är inriktad mot den närmaste utvecklingszonen. Inom zonen för närmaste utveckling finns alltid sådana kunskaper och färdigheter som eleven inte behärskar helt, men som vederbörande skulle kunna klara av om han/hon fick stöd av exempelvis lärare. Stödet kan vara av såväl språklig som mer praktisk natur. Det intressanta med detta synsätt är att kunskaper och färdigheter inte betraktas som något definitivt och absolut som man har eller inte har, utan snarare som något relativt som man allteftersom kan hantera mer och mer på egen hand efter att först ha utfört dem tillsammans med andra. Om elever inte får detta aktiva stöd i sitt lärande kommer detta att hämmas eller stanna av (Dysthe, 1996; Nilsson, 2002).<sup>24</sup>

### Modeller för textsamtal

Fördelarna med en särskild modell för textsamtal, nämligen strukturerade sådana, har uppmärksammats av flera forskare, såsom Nilsson (2002), Trabasso och Bouchard (2002), Dysthe (1996) och Lundberg (1984, 2004).<sup>25</sup> Modellen har dock företrädesvis använts av litteraturpedagoger och svensklärare som en samtalsform i vilken de flesta elever kan yttra sig (Molloy 2002).

I dessa strukturerade samtal brukar det anses som en självklarhet att diskutera författarens budskap, ifrågasätta etc. och föra fram olika tolkningar (Malmgren, 1992; Rooswall, 2000; Molloy, 2002). Lika självklart är det inte vid läsning av texter i t. ex. samhällskunskap/omvårdnad. En orsak kan vara traditionens makt. Läraren i svenska anses fortfarande vara den som bär huvudansvaret för att träna elever på att finna vägar in i texten (se t. ex. Wikström, 1991). En annan orsak kan vara att författaren är mer anonym i texter i samhällsorienterande ämnen och att eleverna helt enkelt inte har kommit på tanken att de har möjlighet att ifrågasätta.

En tredje anledning kan vara, att lärare troligen finner det "mer tacksam" att samtala kring texter i skönlitteratur.<sup>26</sup> De senare är mer "öppna"

<sup>24</sup> Säljö menar att en viktig del av pedagogens praktiska uppgift är att hjälpa eleverna att identifiera de olika kommunikativa spelreglerna som gäller i olika miljöer och hur de kan lära sig att behärska dem (Säljö, 2000).

<sup>25</sup> Även Carlgren (1999) menar att självständigt arbete förutsätter ledning som hjälper den lärande att se sammanhang och därmed skapa förutsättningar för ett självständigt arbete.

<sup>26</sup> Flera, såsom Nyström (1999); Lundberg (2004), har visat vikten av att arbeta aktivt med lärobokstexter. Dels för att texterna är komprimerade med många fackuttryck, dels för att anknyta till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter.

än lärobokstexter. En öppen text har fler tolkningsmöjligheter och torde därför lättare kunna inbjuda eleverna att vara medskapare än vad som är fallet vid läsningen av lärobokstexter (Se också Iversen Kulbrandstad 1998, s. 111). Det finns dock betydande möjligheter för eleverna att vara medskapare också här. Även om läroböckernas primära uppgift är att förmedla information, så gäller det dock att inte förglömma att informationen kan förmedlas på olika sätt. Det gäller bara att få eleverna att bli medvetna om detta. Ibland är mycket information implicit. Då kan det vara svårt för läsaren att se hur saker och ting i texten hänger ihop. Det händer också att författare uttrycker sig oklart eller svävande vilket kan ge upphov till att läsaren antingen inte förstår eller också missförstår texten. Följaktligen behöver även läsaren av en lärobokstext träna sig på att ställa frågor till författaren för att reda ut oklarheter. Det torde därför vara angeläget att träna eleverna att göra detta, något som också helt är i överensstämmelse med styrdokumentet som stadgar att:

Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet (Lpf 94, s. 38)...

Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de framförs. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana (s. 38)...

Eleverna skall träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ (s. 39).

Flera amerikanska studier Goldenberg, (1993), Palincsar och Brown, (1984) och Beck, McKeown, Sandora, Kucan och Worthy (1996) och Beck et al. (1997, 1998) har visat hur man kan få passiva läsare att bli aktiva om de får träna textsamtal i grupp. Dessa forskare har utarbetat modeller för strukturerade textsamtal som syftar till att bryta ner avståndet mellan texten och läsaren.<sup>27 28</sup>

---

<sup>27</sup> I Collins Block et al. (2002) beskrivs en läsförståelsemodell, TRIO (=Teaching, Reteaching, Individualized instruction, Others). I denna modell sker läsförståelseundervisningen: i helklass, i smågrupper och individuellt.

<sup>28</sup> En modell som uppvisar likheter med dessa är Dixon-Krauss (2003). [http://vrd.ucv.cl/importaciones/Teaching-Learning/Constructivismo\(1\)/psych.hanover.edu/vygotsky/krauss.html](http://vrd.ucv.cl/importaciones/Teaching-Learning/Constructivismo(1)/psych.hanover.edu/vygotsky/krauss.html). Hämtat 22 augusti 2004.



### *Instructional conversations*

Den första är Instructional conversations (IC) som skulle kunna karaktäriseras som ett slags samtalsbaserade lektioner som fokuserar på ett bestämt tema (Goldenberg, 1993). Den grundläggande idén bakom IC är att eleverna själva spelar en viktig roll i inhämtandet av ny kunskap. En annan bärande idé är att läraren under samtalet skall skapa en zon för närmaste utveckling (jfr Vygotsky, 1982). Som framgår av namnet består IC av två delar: en instruktionsdel (Instructions) och en samtalsdel (Conversation). Båda delarna går in i varandra under samtalets gång.

På ytan ser IC-lektionen ut som en spontan klassrumsdiskussion, men i själva verket är den noga planerad och genomförd av läraren. Han/hon har i förväg valt ut det tema som man skall diskutera i klassen. Lärarens uppgift består i att utmana eleverna genom att ställa frågor som det inte finns ett enda korrekt svar på. Om eleverna "kör fast" tillhandahåller läraren bakgrundsinformation (instructions). Ibland händer det att eleverna inte förstår vissa ord eller inte är medvetna om att de skall aktivera sina förkunskaper. Då går läraren in och undervisar dem (instructions). Han/hon skall också uppmuntra eleverna att ta ställning till varandras yttranden för att komma fram till förståelse. Det förekommer inga talarnomineringar från lärarens sida, utan eleverna får själva ta initiativ till yttranden och frågor. Det är också deras uppgift att tillsammans med läraren ansvara för att samtalet är sammanhängande och att alla deltagare får komma till tals. Om en elev säger något centralt och ingen annan reagerar på det, åligger det dock läraren att uppmärksamma detta.

En fördel med IC är att läraren är med i samtalet. Därigenom får eleverna mönster för hur samtal kring texter kan gå till.

I IC läser eleverna texten tyst först och samtalet sker efteråt. Det ställer följaktligen krav på att eleverna har så god minneskapacitet att de kan plocka fram alla viktiga tankar i texten och föra in dem i samtalet när de kommer upp till diskussion. Många lässvaga elever kan därför komma till korta då de har svårt att minnas vad de läst (Stothard, 1995; Høien & Lundberg, 1999).

### *Reciprocal teaching*

En annan modell för textsamtal är Reciprocal teaching (Palincsar & Brown, 1984). Den bygger på konstruktivismens idéer (se Glasersfeld, 1995, för en vidare diskussion om konstruktivismen). Som namnet anger är det inte endast läraren som är samtalsledare utan han/hon turas växelvis om

med eleverna att vara det. I början spelar dock läraren en central roll. Läraren inleder alltid med att kort introducera texten för att få eleverna att koppla på sina förkunskaper. Sedan är det hans/hennes uppgift att stödja eleverna när de är samtalsledare. Det sker genom att han/hon demonstrerar hur man ställer frågor, reder ut svåra ställen i texten, sammanfattar, blickar framåt etc. I den longitudinella studie som Palincsar och Brown (1984) gjorde visade det sig att eleverna till att börja med inte var särskilt aktiva som samtalsledare, då fick läraren träda in och bistå dem, men efterhand förändrades detta. Då kunde läraren träda i bakgrunden. I början ställde också eleverna frågor som mest fokuserade på detaljer, men allteftersom övergick de till att ställa sådana frågor som fångade upp de centrala idéerna i texten.

En fördel med Reciprocal Teaching är att inte bara läraren utan också eleverna tillåts att vara samtalsledare. Då ökar deras talutrymme och de får träning i att ställa olika typer av frågor och följa upp sina kamraters svar. En annan fördel är att bara små textavsnitt läses åt gången. Då belastas inte elevernas minne lika hårt vilket torde innebära att i synnerhet lässvaga elever får större behållning av det lästa.

### *Questioning the Author*

Många elever, inte bara andraspråks- utan också förstaspråks, lägger ofta skulden på sig själva för att de inte förstår texter. Att en trolig anledning till deras bristfälliga förståelse skulle kunna vara att författaren har använt ett språk som ligger långt ifrån den närmaste utvecklingszonen har nog inte föresvävat dem. Fenomenet har uppmärksammats av Johnsen (1989):

Tenk om det er slik at elementær kunnskapssvikt ikke skyldes at vi ikke driver de unge hardt nok, men ganske enkelt det faktum at det vi sier og skriver, har en slik form at det ikke når frem. (Johnsen, 1989, s. 97).

I ingen av de två ovan nämnda modellerna för textsamtal ifrågasätts författarens auktoritet. Det görs däremot i den tredje modellen, QtA (Questioning the Author), som utarbetats av McKeown, Beck och Worthy (1993) och Beck et al. (1997, 1998).

Avsikten med ifrågasättandet är att uppmärksamma läsaren på att det bakom varje text döljer sig en författare. Denne författare glömmar ibland vilken målgrupp han/hon skriver för. Det för med sig att han hoppar över förståelsen viktiga tankeled. Det händer också att författaren uttrycker

sig oklart/inkonsekvent eller använder en alltför komplicerad vokabulär respektive syntax. Inte heller talar författaren till läsaren eller ställer frågor till denne. Avståndet mellan texten och läsaren blir därför stort. Det kan leda till att läsaren, i det här fallet eleven, inte känner sig manad att vara aktiv och medskapande under läsningens gång.

QtA vill bryta ner avståndet mellan läsare och författare. Den vill uppmärksamma eleverna på att författaren har ett stort ansvar när det gäller texters läsbarhet (Beck et al., 1998). Därigenom har den en demokratiserande funktion. Vidare syftar den till att träna eleverna att bli aktiva medskapande läsare genom att ställa egna frågor till texten och komma med förslag till omformuleringar av den.<sup>29</sup>

För att framgångsrikt kunna ställa frågor till texten måste läraren skola in eleverna i den aktiva läsarrollen. Det sker genom att eleverna, under lärarens ledning, läser en text som läraren valt ut och delat upp (segmenterat) i kortare avsnitt. Uppdelningen har skett dels där läraren har förutsett att eleverna skulle få problem med att förstå, dels där läraren vill uppmärksamma en central tanke i texten. Läsningen avbryts då av frågor och reflektioner som följs av diskussioner. Avsikten med att dela upp texten i avsnitt och samtala kring dem är att få svaga läsare att bygga upp sin läsförståelse under tiden de läser. För att inte helheten skall gå förlorad, sammanfattar läraren vad som lästs i det aktuella avsnittet och knyter samman det med vad som lästs i de tidigare textavsnitten innan man går vidare. Detta är något helt annat än att först läsa hela texten och sedan samtala om innehållet.

Beck och hennes kollegor har utarbetat två olika slag av frågor (queries) att användas under den gemensamma textläsningen<sup>30</sup>: ingångs- och uppföljningsfrågor. Avsikten med dessa frågor är att stödja elevernas förståelse av vad de läser och inte fokusera hela intresset på vad de just har läst. Det senare kan ofta vara fallet när frågorna till en text kommer först när hela texten är läst (Newton, 2000).

Ingångsfrågorna är tänkta att vara ”ingångar” till texten för att få fram författarens övergripande budskap och idéer. Frågorna ska uppmärksamma textens viktigaste delar, och påminna eleverna om att det bakom de skrivna

---

<sup>29</sup> Flera studier. Schmelzer (1975); Schwartz (1975); Duell (1978) och André & Andersson (1979), som refereras till i Tierney och Cunningham (2002), visar att studenter som själva fick formulera frågor till bland annat texter, fick signifikant bättre resultat än studenter som inte hade möjlighet att göra detta. Studenter som frågar tvingas att mer aktivt ta itu med textinnehållet menar Tierney och Cunningham (2002).

<sup>30</sup> Kachur och Prendergast (1997) talar om autentiska frågor som låter eleverna tänka och reflektera istället för att svara ordagrant från texten.

tankarna återfinns en författare som står för dessa åsikter. Kännetecknande för frågorna är att textförfattaren tas in i sammanhanget. På samma gång ska frågorna lägga ansvaret på eleverna att själva söka förstå texten och tänka sig in i problemställningarna. Exempel på "ingångsfrågor" är: Vad är det författaren vill säga? Vilket budskap vill författaren framföra?

Efter att eleverna fått denna "ingång" i texten ställer läraren så kallade "uppföljningsfrågor". Dessa har ett delvis annat syfte och vill fokusera på viktiga delar av innehållet. Avsikten är att få eleverna att gå under textytan och försöka få fram vad texten egentligen betyder och på vilket sätt eleverna uppfattat innebörden i det aktuella textavsnittet. En annan avsikt är att få eleverna att fundera över dels hur det de läst hänger ihop med vad de läst tidigare i texten, dels få dem att koppla på sina förkunskaper om textens ämne. Exempel på uppföljningsfrågor är: Vad menar författaren med det? Hur hänger det ihop med vad vi tidigare fått veta? Vad har författaren lagt till här för att det skall framgå tydligare vad han/hon menar? Alternativt: Har författaren uttryckt sig tillräckligt klart? Hur skulle ni ha uttryckt er? Vad saknas i texten? Vad måste vi själva lägga till för att förstå?

Uppföljningsfrågorna är också tänkta att hjälpa eleverna att ta reda på varför de misstolkat en text: Fick vi veta det av författaren? Gav författaren oss ett svar på det? (Beck et al., 1997, s. 17).

Som torde ha framgått är läraren en viktig person i QtA om modellen skall fungera. Forskarna bakom QtA har liknat texten vid en labyrinth och lärarens uppgift är inte att leda eleverna genom labyrinthen utan enbart assistera och stödja dem att själva ta sig igenom den för att nå förståelse (Beck et al., 1997).

QtA har inspirerats av element ur såväl kognitiva som sociokulturella forskningstraditioner. I enlighet med sociokulturellt perspektiv på lärande framhålls i QtA att organisationen av den sociala och kommunikativa lärandemiljön är en oerhört viktig utbildningsfaktor. Genom de strukturerade textsamtalen inbjuds eleverna till att gemensamt och strukturerat "consider meaning, to develop and grapple with ideas" (Kucan & Beck, 1997, s. 290) för att på så sätt skapa mening i vad de läser. När eleverna deltar i QtA-samtal är deras lärande "not confined to knowledge constructed as a product in such a context, but also includes a developing understanding of and ability to use the processes by which such knowledge is constructed." (Kucan & Beck, 1997, s. 290). Det är alltså inte bara fråga om det som i de svenska läroplanerna refereras till som "fakta" och "förståelsekunskap" som skall konstrueras genom samtalen. Avsikten är även att eleverna skall

utveckla en förtrogenhets-och färdighetskunskap genom det aktiva deltagandet i läsandet och samtalen: en kunskap och en förtrogenhet med hur man går till väga när man läser texter för att bygga mening (Se Lpf 94, avsnitt 1.2. om det flerdimensionella kunskapsbegreppet).

Under tre år studerade Sandora et al. (1999)<sup>31</sup> fem lärare och 120 elever. Eleverna gick i år 4 och 5 i två olika skolor, en privat där majoriteten av eleverna hade afroamerikansk bakgrund och en kommunal, där det huvudsakligen gick vita elever. Många av de senare hade arbetslösa föräldrar. Lärarna hade alltifrån 0 till 20 års erfarenhet av undervisning. Innan lärarna började tillämpa QtA fokuserade deras frågor huvudsakligen på enskilda fakta och eleverna gav korta svar. Läraren dominerade också mycket. Allteftersom ändrade dock deras frågor karaktär liksom elevernas svar. Lärarnas talaktivitet avtog också till förmån för elevernas.

Sandora et al. (1999) fann att vissa strategier, som lärarna använde för att hjälpa eleverna att ta ansvar för tänkandet, var mer framgångsrika än andra. En sådan är markering [min översättning av marking], som läraren kan använda när han/hon vill fästa elevernas uppmärksamhet på något viktigt i texten. Eleverna inbjuds då att komma med inlägg. Sedan kan läraren be övriga deltagare att ta ställning till vad en elev sagt. Om eleverna försöker "bolla över" ansvaret för tänkandet till läraren är det dennes uppgift att återge eleverna ansvaret. Avsikten är att eleverna genom att lyssna till sina kamraters inlägg skall komma fram till en djupare förståelse än vad de hade tidigare. Ibland behöver eleverna hjälp eftersom det kanske saknas alltför många tankeled i texten, då kan läraren behöva fylla i underförstådd information för att läsningen skall kunna gå vidare (annotating). Vid andra tillfällen kanske eleverna "kör fast". Då kan läraren identifiera sig med eleverna genom att verka "förvirrad" över svåra ord och den knapphändiga informationen. Därefter kan han/hon fungera som modell för inläring genom att tänka högt, gå framåt och bakåt i texten, läsa högt, reflektera över det lästa och diskutera det med eleverna (modelling). Det händer att elever kan ha svårt att formulera sig, då kan läraren tolka det de försöker uttrycka (revoice).

En fördel med såväl RT (Reciprocal teaching) som QtA är att läraren genom segmenteringen kan uppmärksamma eleverna på att de bortsett från vissa delar av texten för att kunna hävda egna argument. En annan fördel med QtA är att såväl elever med låg självkänsla som många elever med invandrarbakgrund inte behöver känna att deras språk och deras erfarenheter

---

<sup>31</sup> Undersökningen finns utförligt beskriven i Sandoras doktorsavhandling (1994).

inte duger. Detta att de inte förstår vissa ord/begrepp eller att författaren inte har ett interkulturellt perspektiv, kan ju helt enkelt bero på att denne inte tillräckligt beaktat målgruppens förkunskaper/kulturella bakgrund (jfr Cazden, 1988; Lai 1994; Lindberg, 1996, 2004; Taube, 2000; Ajagán-Lester, 2000; Lund, 2004).

Genom det strukturerade samtalet skulle dessa elever kunna beredas möjligheter att tillsammans med sina förstaspråkstalande svenska kamrater tillsammans bygga upp en förståelse och få ord och begrepp förklarade. Ord, som de kanske inte varit medvetna om att de inte förstått, om de läst texten tyst för sig själv på egen hand.

Genom att textförfattaren dras in får eleverna möjlighet att träna källkritik. Med tanke på att skolelever kommer i kontakt med mycken information, bland annat på Internet, är det av yttersta vikt att de inte kritiklöst "sväljer" allt de läser (jfr Englund, 1994; Nilsson 2002; Andersson, 2004).

Flera av de drag som karaktäriserar QtA anser de intervjuade forskarna, i det av Skolverket finansierade Konsensusprojektet, vara nödvändiga för att förebygga att läs-och skrivsvårigheter uppkommer (Skolverket, 2003b).<sup>32</sup> QtA har använts vid samtal kring dels skönlitterära texter dels texter i historia. Däremot har inte modellen praktiserats vid samtal kring texter i samhällskunskap.

## Sammanfattning

Många elever, såväl svenskar som de med invandrarbakgrund, intar ett passivt förhållningssätt till texter de läser. Deras passiva förhållningssätt kan bland annat bero av att deras motivation är låg eller att de inte är intresserade. En annan förklaring kan vara att de haft mycket begränsade möjligheter att få träna sig på att ställa frågor i klassrummet. När det gäller elever med invandrarbakgrund kan det också bero på att de inte känner sig delaktiga. En ytterligare förklaring kan vara att många elever, som en följd

---

<sup>32</sup> Denna rapport har sammanställts av Mats Myrberg. Han har intervjuat 24 läsforskare. Avsikten var att försöka skapa en samstämmig syn bland forskarna kring läs-och skrivsvårigheter och därmed också dyslexi. 22 av de 24 forskarna ställde sig bakom konsensusuttalandet. I rapporten ställdes frågan: "Vilka karakteristiska har pedagogik som verksamt förebygger att läs-och skrivsvårigheter uppkommer?" Följande sex krav nämndes: Lärare med bred praktisk metodkompetens och teoretisk förståelse, vikten av struktur och systematik, vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven, vikten av pedagogik som knyter samman tala-läsa-skriva, goda läs-och skrivmiljöer, krav på övergripande styrning.

av upprepade tillkortakommanden med att förstå texter, har utvecklat en låg självbild, som hos en del kan ha medfört att de tagit till en passiv inlärningsstil.

För att dessa elever skall kunna läsa texter med fullgod förståelse behöver de utveckla ett aktivt förhållningssätt. Den aktiva, strategiska läsningen kommer dock inte av sig själv utan eleverna behöver undervisning och träning. Här har beskrivits tre olika modeller för strukturerade textsamtal: Instructional conversations (IC), Reciprocal teaching (RT) och Questioning the Author (QtA), där läraren spelar en central roll för att få eleverna att bli aktiva läsare. Samtliga tre modeller bygger på att läraren förbereder textsamtalen noga. Han/hon måste dels tänka ut vilka förkunskaper eleverna har beträffande textinnehållet, dels förbereda frågor och tänka ut strategier.

Det åligger också läraren att få med alla elever i samtalet, få dem att förstå att alla i gruppen har ansvar för tänkandet. Det innebär att uppmuntra eleverna att ställa frågor och följa upp kamraternas svar. Avsikten är att de genom att lyssna på varandras inlägg gemensamt skall bygga upp sin förståelse.

## Utgångspunkter för studien

Textförståelse kan studeras utifrån olika utgångspunkter. En teoretisk utgångspunkt i föreliggande studie är att läsning är en aktiv process som bygger på en interaktion mellan läsaren och texten, där läsaren är medskapare och konstruerar innebörder från texten utifrån sina tidigare erfarenheter, kunskaper och förväntningar.<sup>33</sup> Enligt en interaktionistisk syn på läsning har det som står i texten en avgörande betydelse för innehållet i förståelsen hos läsaren (se Lundberg, 2001).<sup>34</sup> En text kan emellertid betyda olika saker för olika personer eftersom kunskaper och erfarenheter påverkats av olika kontextfaktorer som politiska, socioekonomiska och religiösa

---

<sup>33</sup> Ett interaktivt synsätt på läsning uppvisar likheter med hermeneutisk uppfattning. Enligt denna är kommunikationen mellan läsaren och texten inte en mekanisk transport av färdigt innehåll. Det som sägs kräver en tolkning. Och tolkningen är en självständig och situationsanpassad handling. I sitt förhållande till texten är alltså läsaren inte bara en mottagare utan också medskapare (Hellspång & Ledin, 1997).

<sup>34</sup> Lundberg (2001, s.15) konstaterar: "Läsförståelse handlar inte om hur en individ på ett hallucinatoriskt sätt konstruerar kunskap utifrån sina inre föreställningar och scheman."

etc.<sup>35</sup> (Pressley, 1998). Detta till trots, kan inte en text betyda vad som helst. Så visade det sig att försökspersonerna i en studie av Williams (1993), refererad i Pressley (1998), gjorde tolkningar av prosaberättelser de fått läsa, men tolkningarna var aldrig så personliga att de inte kunde kännas igen av andra som läst den aktuella texten. Vidare kan konstateras att tolkningsutrymmet skiljer sig betydligt för olika textgenrer och att det i faktatexter vanligtvis är ganska snävt jämfört med exempelvis skönlitterära (Säljö, 1998).

En andra utgångspunkt är att förståelse också skapas i samspel med en vuxen/ kamrater. Många texter har visat sig vara såväl språkligt som innehållsmässigt koncentrerade och svåra att ta till sig på egen hand (Reichenberg, 2000, 2003c). I samtalet kan eleverna tillsammans under lärarens ledning resonera sig fram till vad som egentligen står i texten. Samtalet kan också ge elever med invandrarbakgrund möjlighet att skapa mening muntligt i texter på andraspråket tillsammans med sina förstaspråkstalande svenska kamrater.

I föreliggande studie förekommer lärarledda strukturerade textsamtal i grupp bland gymnasieelever i år 1, dokumenterade i form av videoinspelningar och transkriberad text. Gymnasiet har varit lite representerat i ämnesdidaktisk forskning när det gäller denna typ av samtal i samhällskunskap/omvårdnad på yrkesinriktade program. (Se t. ex. Arnbak, 2001).<sup>36 37</sup>

För analysen av mitt empiriska material har jag dessutom valt en analyskategori som inte varit särskilt väl representerad i ämnesdidaktisk forskning, nämligen svaga läsare.

---

<sup>35</sup> Se Stanovich (1986, 1990) och Carlisle & Rice (2002) för en utförligare diskussion om hur de olika faktorerna samverkar.

<sup>36</sup> Liljestränd (2002) har undersökt planerade diskussioner i bland annat samhällskunskap. Här rör det sig dock om helklassdiskussioner. Diskussionerna kallas planerade därför att läraren planerat in dem i lektionen i förväg. Diskussionerna tar sin utgångspunkt i artiklar, filmer, studiebesök etc. som klasserna haft. Det handlar således inte om att gå i närkamp med texter.

<sup>37</sup> I ett pågående projekt studerar Liberg, Edling, Folkeryd och af Geijerstam textanvändning och textproduktion inom olika ämnesområden – svenska, samhällsorienterande och naturorienterande ämnen – i åk 5, 8 och 11. I fokus för studien står lågpresterande elever dels med svenska som förstaspråk, dels med svenska som andraspråk. Arbetet i de klasser som undersöks har följts under ca en veckas tid. Observationer har gjorts av såväl klassrumsarbetet som de enskilda elevernas arbetsinsatser. Texter som lästs respektive producerats inom de tre olika ämnesområdena har samlats in. Observatören har också samtalat med de enskilda eleverna om dessa texter. Vidare har lärarna givit sin bild av de studerade eleverna och klassrumsarbetet (Liberg, Geijerstam, Folkeryd & Edling, 2001).



Min undersökning och mitt val av metod ska ses mot bakgrund av mitt syfte. Jag har valt att använda mig av Beck et al.'s (1996, 1997) angreppssätt med vissa modifieringar.

Beck och hennes kollegor låter inte eleverna läsa igenom hela texten först utan de låter de förra börja direkt med att läsa segment för segment. En fördel med detta är att det kan bygga upp en spänning i t. ex. läsningen av en skönlitterär text. Vid läsningen av en lärobokstext kan det dock vara en nackdel. En uppenbar risk är nämligen att helheten kan gå förlorad och eleverna uppleva texten som sönderstyckad. Därför har lärarna i denna studie instruerats att låta eleverna läsa igenom hela texten först och informera dem om att man därefter skall läsa texten segment för segment.

Beck och hennes kollegor låter samtalen ske i helklass.<sup>38</sup> I litteraturgenomgången har uppmärksammats att åtskilliga elever, såväl de med dålig självbild som de med invandrarbakgrund kan uppleva talängslan i helklass. Här kommer därför samtalen att ske i smågrupper. Flera studier, såsom Palinscars och Browns (1984), har visat på positiva effekter om strukturerade textsamtal sker just i smågrupper.

Eftersom eleverna i denna undersökning är äldre än de som deltog i Beck och hennes kollegors studie, måste följaktligen tillvägagångssättet vid de strukturerade textsamtalen skilja sig åt på en del punkter såsom vid frågor, uppföljning av elevsvar etc.

Med tanke på att samtalen skulle kunna ha förutsättningar att kunna fungera som ett kulturmöte mellan förstaspråkstalande svenska elever och elever med invandrarbakgrund, vill jag uppmärksamma i vad mån interkulturalitet förekommer i textsamtalen, något som inte Beck et al. gjort. (Sandora et al., 1999). Interkulturell är en term som antyder en process, ett gränsöverskridande, en interaktion samt en ömsesidighet som samtidigt sätter kvalitativa och värdemässiga aspekter på kulturmöten. (Lundberg, 1991; Lahdenperä, 2004, s. 15 ff).<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> De klasser som Beck undersökt har haft mellan 23-25 elever (Beck et al., 1996. Sandora et al., 1999 ).

<sup>39</sup> 1985 beslutade riksdagen att ett interkulturellt perspektiv skall genomsyra all undervisning i Sverige.

## Metod

I detta kapitel presenteras hur urvalet av skolor, lärare och elever gått till. Vidare redovisas fördelningen goda – svaga läsare. Dessutom redogörs för själva genomförandet, hur valet av texter skett samt bortfall.

### Urval av skolor, lärare och elever

#### Urval av skolor

Tre kommunala gymnasieskolor i Västra götalandetsregionen finns med i denna undersökning. I fortsättningen kommer de att kallas Samhällsgymnasiet, Handelsgymnasiet och Vårdgymnasiet. Att just dessa skolor valdes har två orsaker: där fanns de yrkesinriktade Omvårdnadsprogrammet (OP) och Programmet för Handel och administration (HP) samt det studieinriktade Samhällsvetenskapsprogrammet (SP) och samtliga platser på programmen var besatta.

Intagningspoängen är förhållandevis låg på såväl HP- som OP-programmen. Därmed torde konkurrensen om platserna bli mindre. Man kan därför misstänka att där finns många svaga läsare.<sup>40</sup> Detta styrks av den nyligen genomförda undersökningen av Johansson (2004). Av de 46 gymnasieklasser hon undersökt fann hon att andelen svaga läsare ökat markant på de yrkesinriktade programmen under perioden 1989-2003.

#### *Urval av lärare*

I undersökningen ingår sex lärare. Att just dessa lärare ingår beror av att de ställde sig positiva när projektet presenterades. För att underlätta för läsaren har jag valt att kalla lärarna vid efternamn och eleverna vid förnamn. De sex lärarna är: Hurtig – Samhällsgymnasiet –, Käck – Handelsgymnasiet –, Tapper – Handelsgymnasiet –, Sköld – Samhällsgymnasiet –, Rask och Frisk – Omvårdnadsgymnasiet – namnen är fingerade. Samtliga, med undantag av lärare Rask, hade vid tiden för undersökningens genomförande över 25 års undervisningserfarenhet och var över 55 år. Rask och Frisk delade på undervisningen i en av omvårdnadsklasserna.

---

<sup>40</sup> [www.indranet.nu](http://www.indranet.nu) hämtat 15 november 2004. Intagningspoängen är betydligt högre på SP-programmet.

Fem av lärarna hade erfarenhet av andra yrken. Tre av dem som sjuksköterskor, en som socionom och en som socialassistent och kontorist. Två av dem, Sköld och Frisk, visade sig vara utbildade speciallärare/specialpedagog och en tredje, Rask, funderade på utbilda sig till det. Slutligen skall nämnas att tre av lärarna tidigare hade prövat skolanknuten forskning. En av dem, Käck, var dessutom forskarstuderande.<sup>41</sup>

### *Urval av elever*

Elever från fem klasser valdes ut att delta i textsamtalen. Vid tiden för undersökningen studerade två av klasserna på OP-programmet, två på HP-programmet och en på Samhällsvetenskapsprogrammet (SP). Urvalet skedde utifrån:

1. Lärare i svenska<sup>42</sup>, samhällskunskap och omvårdnad fick bedöma vilka elever de uppfattade som svaga/goda läsare och detta var sedan grunden för indelningen goda/svaga läsare.<sup>43 44</sup> Tyngst vägde dock synpunkterna från lärarna i svenska. Lärarna ombads att de vid sina bedömningar skulle utgå ifrån sina kunskaper om elevernas (a) inställning till textläsning, deras förmåga att tolka och reflektera, benägenhet att läsa på ytan samt metakognitiva insikter. Lärarna ombads också att informera om (b) elevernas närvaro i skolan. (c) elevernas behov av trygghet. Då åtskilliga elever hade en dålig självbild måste sammansättningen i gruppen kännas trygg.
2. Lärarnas bedömningar av elevernas läsning validerades med två objektiva test- ett på ordavkodning<sup>45</sup> och ett på läsförståelse som eleverna fick göra. Det senare bestod av tre texter hämtade från IEA-

---

<sup>41</sup> De sex lärarna har fått möjlighet att läsa igenom de avsnitt i texten där jag refererar till ut-sagor de gjort.

<sup>42</sup> Några elever hade undervisning i svenska som andraspråk. Då ombads berörda lärare i svenska som andraspråk att bedöma vilka elever de uppfattade som svaga/goda läsare etc.

<sup>43</sup> Här stöder jag mig på Janssen, Braaksma, Rijlaarsdam, & Couzjin, (2003), som lät lärarnas uppfattning bestämma elevurvalet. De har låtit "high- and low-achieving" holländska elever i grundskolans senare år, tänka högt medan de läser skönlitterära texter. Detta har gjorts i syfte att få reda på huruvida det kan finnas några olikheter mellan hög- och lågpresterande elever.

<sup>44</sup> Liberg et al. (2001) förlitade sig helt på lärarnas bedömning när det gällde att avgöra vilka elever som var högpresterande respektive lågpresterande.

<sup>45</sup> På Handels-och Samhällsgymnasiet hade redan samtliga ettors avkodningsförmåga testats i början av ht-03 . På Omvårdnads-gymnasiet hade så inte skett. Därför fick de göra de test som använts på de två andra gymnasierna, nämligen Jacobssons (2001) *Läskedjor*- som består av tre delar; tecken, bokstavs-och meningskedjor.

undersökningen 1991<sup>46</sup> (Elley, 1994). Texterna – som återfinns i bilaga 1 – är egentligen avsedda för elever i år 8. Maxpoängen var 14. I tabell 1 kan man se resultaten för goda respektive svaga läsare. Bäst resultat erhöll icke oväntat de goda läsarna. Medelvärdeskillnaden var signifikant ( $p < 0.01$ ). De goda läsarna ligger också mer samlade kring medelvärdet än de svaga. De enskilda klassernas resultat återfinns i bilagetabell 2 a.

Tabell 1. Resultat på läsförståelsetest. Max 14 poäng.  
M (Medelvärde). N (antal elever). s (standardavvikelse)

	M	s	N
Goda läsare	11,7	1,7	32
Svaga läsare	8,3	2,5	49

Avsikten var att det i varje textsamtalsgrupp skulle finnas såväl svaga som goda läsare. Med svaga läsare avses här: läsare som klarar av den tekniska sidan av läsningen jämförelsevis bra, men intar ett passivt förhållningssätt när de läser vilket medför att de läser på ytan.<sup>47</sup> I denna undersökning ingår svaga läsare som läser sällan och följaktligen är oerfarna läsare, men det ingår också svaga läsare som "läser och läser", men de förstår inte vad de läser, då de inte vet hur man läser aktivt. Så finns här också svaga läsare som har "läst och läst", men misslyckats med att ta sig igenom texter och därför antingen valt att lägga texter åt sidan eller att inte anstränga sig så mycket för att inte misslyckandet med att förstå skall kännas så stort. Slutligen ingår det svaga läsare som har begränsat ordförråd och otillräckliga såväl lingvistiska som kulturspecifika förkunskaper. Här återfinns en del elever med invandrarbakgrund – såväl första som andragenerationens – som, enligt de undervisande lärarna, saknar den bredd och det djup i språkfärdigheten som deras förstaspråkstalande svenska kamrater har. Det blir därför en dubbel inlärningsbörda för dem när de ska läsa pedagogiska texter i skolan. Samtidigt som ett ämnesinnehåll skall kunna förstås och bearbetas, skall de också utveckla kunskaper i det språk som används i läromedlen och undervisningen. De tvingas därför använda mycket processkapacitet åt att förstå orden och det

<sup>46</sup> De tre texter som användes var: "Den stumme" – skönlitterär – "Rökning" – faktatext – "Löslig aspirin med vitamin C" – instruktion.

<sup>47</sup> Cain & Oakhill (1999, s. 489 ff) kallar dessa läsare för *skilled* och *less skilled readers*.

återstår därför inte så mycket att gå på djupet i texten med (Jfr Taube, 1988; Alderson, 1984; Cohen et al., 1988; Iversen Kulbrandstad, 1998 och Wikström, 1991).

### Fördelningen goda och svaga läsare i textsamtalen

Från varje klass valdes 12 elever ut. Dessa tolv delades sedan in i två mindre samtalsgrupper om sex elever i varje. Av dessa sex skulle fyra vara svaga läsare och två goda. Fördelningen kan tyckas vara ojämn, men förklaras av att risken bedömdes som överhängande att de goda läsarna skulle dominera om de vore fler till antalet och inte låta de svaga läsarna få komma till tals.

En viss justering skedde i grupperna på OP – programmet på Samhällsgymnasiet. Det berodde av att det i klassen endast fanns fyra goda läsare. En av dem var i färd med att byta programinriktning och en skulle flytta. Följaktligen återstod endast två goda läsare som ville ingå i samma grupp. Vidare ansåg lärare Sköld att fyra av flickorna med invandrarbakgrund borde delta i samma grupp eftersom de stöttade varandra. Det kändes angeläget att tillmötesgå detta önskemål eftersom en förutsättning för att det skall bli ett positivt samspel i en grupp är en fungerande arbetsgemenskap (Thelander, 1996; Dysthe, 1996. Se också Hägerfelth, 2004, Nordenstam & Wallin, 2002).<sup>48</sup> Följden blev att den ena av Skölds OP-grupper kom att bestå av fyra mycket svaga läsare vilkas medelvärde på läsförståelsetestet var 6,2. Till detta kommer att de talar ett förstaspråk – albanska, arabiska, ”barawanska”, kumanji<sup>49</sup> – som rent språktypologiskt befinner sig på stort avstånd från svenskan samt kommer från länder – Albanien, Kurdistan, Syrien och Somalia – som befinner sig på ett långt geografiskt/kulturellt avstånd från Sverige.<sup>50</sup> Skölds grupper kom således att bestå av 7 elever. Det var också fallet med en grupp i SP-klassen där fördelningen var fem svaga läsare och två goda läsare. I övriga grupper har

<sup>48</sup> Hägerfelth menar att: ”Flera elever tycks...känna sig tryggare i arbetet med elev med samma språkbakgrund.” (Hägerfelth, 2004, s.171).

<sup>49</sup> Kumanji, talas i norra Kurdistan. Eleven som uppger sig tala ”barawanska” kommer från Somalia.

<sup>50</sup> I undersökningar av barns skolprestationer har man funnit att hemfaktorer som t.ex. antal böcker i hemmet, föräldrarnas utbildning, arbete etc. haft betydelse för barns läsprestationer i skolan. (Taube, 1995, se också Høien & Jansen, 1986). En dylik kartläggning har dock inte gjorts i denna undersökning.

fördelningen varit 2+4 – fyra svaga och två goda läsare – (se bilagetabell 3a för närvaron under textsamtalen).

I textsamtalen deltog 21 elever med invandrabakgrund. Som invandrarelev definieras i denna undersökning elev som antingen (a) har undervisning i modersmål/SvA<sup>51</sup>/och/eller (b) talar ett annat språk än svenska hemma/talar svenska och ett annat språk hemma.

Majoriteten av de 21 eleverna var inte födda i Sverige. Deras genomsnittliga vistelsetid i Sverige framgår av tabell 2. Tre av dem har bott här en relativt kort tid. Det är Aziz (5 år) , Rana (4,5 år) och Ahmed (3 år). En, Maxima, i Tappers grupp, är född i Sverige men familjen bodde i moderns hemland under ett år. Under detta år gick Maxima i skola där. Undervisningen var på spanska.

Tabell 2. *Elever med invandrabakgrund.*

Elever med invandrabakgrund	Födda i Sverige	Födda i annat land	Vistelsetid i Sverige
HP (Tapper)	2	3	6,8
HP (Käck)	1	1	10,0
OP (Sköld)	1	5	11,4
OP (Frisk och Rask)	1	3	8,8
SP (Hurtig)	1	3	8,3

### Läroböcker och arbetssätt i de tre skolorna

Eftersom avsikten är att undersöka hur lärare och elever samtalar kring lärobokstexter kan det vara av visst intresse att få veta huruvida läroböcker används regelbundet i de fem klasserna och hur eleverna får arbeta med dem.

Tabell 3. *Bruk av läroböcker.*

Klasser	Regelbundet	Sponsrade läroböcker
HP, Tappers klass	Nej	Nej
HP, Käcks klass	Nej	Ja
OP, Skölds klass	Ja	Nej
OP, Frisks och Rasks klass	Ja	Nej
SP, Hurtigs klass	Nej	Nej

<sup>51</sup> SvA är en förkortning för Svenska som andraspråk.

Som framgår av tabell 3 används läroböcker regelbundet i de två klasserna på OP-programmet. Första året har man: *Vård-och omsorgsarbete* (Kangas Fyhr & Wilhelmsson, 2000), *Vård och omsorg 2000* (Sahlqvist & Wiberg, 2000) och *Medicinsk grundkurs* (Gillå, 2000). På HP- och SP-programmen används läroböcker inte lika regelbundet. Däremot använder lärarna återkommande utdrag ur läroböcker samt andra pedagogiska texter såsom tidningsartiklar och ”material de hämtar själva, bibliotek, studiebesök, nätet.” (lärare Käck).

Fenomenet har uppmärksammats av Horsley (2002) som menar att lärare ofta säger sig inte använda läromedel, när de i stor utsträckning kopierar såväl texter som arbetsuppgifter ur dem (2002).<sup>52</sup> Horsleys uppfattning styrks också av vad som framkommit i de nationella utvärderingarna i samhällsorienterande ämnen (Skolverket, 1993, 2004). I den senare konstateras att läroböcker används regelbundet i undervisningen men att de vid behov kompletteras med faktaböcker, IT-baserade läromedel och Internet (Skolverket, 2004).

Endast en av lärarna, Käck, använder sponsrade läroböcker. Hon motiverar det med att: ”Om de (sic eleverna min anm) inte haft *Freebook* hade de inte haft någon bok.” Skolans dåliga ekonomi under läsåret har medfört att nya läroböcker inte kunnat köpas.<sup>53</sup> Flera av lärarna menar att det är ett problem att anslagen för läroböcker är så ringa. Eleverna kan därigenom inte erhålla en egen lärobok eftersom man endast har en klassuppsättning och den skall också användas i parallellklasserna.

Vad gäller lärarnas arbetssätt<sup>54</sup> arbetar Sköld processinriktat, ämnesövergripande och grupporienterat. Eleverna har en samlad skoldag. Utöver undervisningen måste de också göra ett antal arbetspass med obligatorisk närvaro i skolans studiehall – där det alltid finns en lärare som kan hjälpa dem. Frisk och Rask varvar ”textgenomgångar” med grupparbeten och enskilda arbeten. Eleverna får ofta göra ämnesövergripande temaarbeten. Dessutom låter de två lärarna eleverna få göra praktiska övningar/metodövningar. Även studiebesök är ett återkommande inslag. I de två klas-

<sup>52</sup> Se också Selander som i en artikel i *Skolvärlden* bestämt hävdar att läromedlen spelar en större roll än vad man tror. (Wermeling, 2004, s. 17).

<sup>53</sup> I en artikel i *Svenska Dagbladet* den 28 augusti 2004 framkommer att mer än hälften av eleverna som går på kommunala gymnasier i Stockholms län använder sponsrade läromedel. Marknadsledaren heter *Freebook*. Hur hög siffran är för Göteborgs vidkommande har inte gått att få uppgifter om (Neuman, s. 2).

<sup>54</sup> Ibland görs en åtskillnad mellan arbetsform och arbetssätt. Kroksmark (1997, s. 94) menar dock ”att det numera inte finns någon enhetlig bestämning av relationerna mellan undervisningsmetod, arbetsform och arbetssätt”.

serna på OP-programmet används instuderingsfrågorna i läroböckerna. Det görs däremot inte i de tre andra klasserna.

Käck's elever får arbeta mycket självständigt. Hon säger sig lägga ned mycket tid på att eleverna ska lära sig analysera nyheter och vara källkritiska, bli medvetna om att allt de ser och hör har någon annan "förpackat" och skickat vidare. Det leder till att det blir intensiva och tidskrävande diskussioner: "Det är deras egna tankar, som utgör materialet, att vända och vrida på det de tror sig veta ... eller ge dem hjälp till självhjälp så de kan ordna studiebesök, allt från att våga ringa till att gå dit och intervju." <sup>55</sup> Även Tappers elever får arbeta mycket självständigt, men inte i lika stor utsträckning som Käck's. Hurtig brukar varva självständigt arbete med textgenomgångar. I likhet med Käck låter Hurtig och Tapper eleverna arbeta mycket med tidningsartiklar som de får analysera och därefter diskutera. Eleverna uppmuntras också att själva ringa och boka studiebesök. Hurtig har dessutom ett nära samarbete med olika samhälleliga institutioner i syfte att ge eleverna en så allsidig undervisning som möjligt.

Käck är den enda av lärarna som tar upp problematiken med läsning i olika ämnen. Här föreligger ett dilemma anser hon. Lärarna i svenska lär eleverna att de har fritt tolkningsutrymme när de läser skönlitteratur. Många elever vill då tillämpa detta även när de läser texter i samhällskunskap. Käck har försökt ta upp detta med svensklärarna men de verkar, enligt Käck, inte förstå vad hon menar. <sup>56</sup>

Sammanfattningsvis kan således konstateras (a) att samtliga lärare i en eller annan form använder läroböcker i undervisningen (b) textgenomgångar förekommer i varierande grad i samtliga klasser (c) endast lärarna på OP-programmet använder lärobokens instuderingsfrågor. (d) Lärare Käck är den enda som explicit uppger sig låta eleverna få träna att granska texter källkritiskt. Med tanke på att hon har sponsrade böcker torde detta vara en nödvändighet.

---

<sup>55</sup> Käck uppger att hon arbetat så sedan 1970-talet.

<sup>56</sup> Antagligen avser Käck den s.k. receptionsforskningen. Som framkom i avsnittet *Pedagogiska texter* är man inom receptionsforskningen inte primärt intresserad av själva texten och dess författare utan av förhållandet mellan läsaren och texten. En texts mening är således, enligt receptionsteoretikerna, inte vad författaren avsett utan det bestäms av den som läser och i vilket sammanhang den läses. Denna syn på texten ger således läsaren väldigt fria händer att fylla i luckor vid tolkningen. Lika stor frihet har inte läsaren då det gäller lärobokstexter och andra faktatexter. Dessa texter skall i första hand förmedla information om olika ämnen och därmed är det nödvändigt att utifrån texten diskutera vad för slags tilläggsinformation som behövs. (Se Tompkins, 1985; Thorson, 2002 för en utförligare beskrivning av receptionsteori).



## Material

Datainsamlingen består dels av kartläggning av elevernas tekniska läsfärdigheter och läsförståelse (se tidigare avsnitt *Urval av elever*) samt 23 videoinspelningar av textsamtal. Vidare ingår enkäter rörande elevernas läsning, intervjuer med lärare och elever<sup>57</sup> samt utvärderingen av textsamtalen.

## Textval

Sammanlagt användes åtta texter under textsamtalen. Sex av dessa valdes av lärarna själva: "Brottslighet" (1286 ord, lärare Tapper), som handlar om olika sorters brott, varför människor begår brott etc, "Massmedierna måste följa vissa spelregler" (516 ord, lärare Hurtig). Texten är till stor del uppbyggd kring ett antal begrepp som rör relationen mellan media och demokrati. Dessa två texter är hämtade ur boken *Zenit* (Bengtsson, 1999). Den tredje texten "Internationell politik och ekonomi- några begrepp i en modell"(1964 ord, lärare Käck) berör internationella aktörer och är hämtad ur *Z-Futura* (Bengtsson, 2002). Den fjärde texten, "Kommunikation" (1123 ord, lärare Sköld) handlar om möten människor emellan och är hämtad från *Vård- och omsorgsarbete* (Kangas Fyhr & Wilhelmsson, 2000). Den femte texten "Funktionshinder" (1157 ord, Rask) behandlar hur det är att leva med funktionshinder. Också denna är hämtad från *Vård-och omsorgsarbete* (Kangas Fyhr & Wilhelmsson, 2000). Den sjätte texten slutligen "Rörelseorganen" (1497 ord, Frisk) handlar om skelettets uppbyggnad och är hämtad ur *Medicinsk grundkurs* (Gillå, 2000). Dessa sex texter användes vid den första filmningen (För en utförligare analys av texterna se bilagetabell 4 a).

De två övriga texterna, "Från storfamilj till kärnfamilj" (458 ord) och "Från fattigstuga till folkhem" (534 ord) användes vid den andra respektive tredje filmningen (Se bilaga 5). Texterna är hämtade från en relativt nyutkommen bok, *Attityd* (Cronlund, 2003), som inte fanns på någon av de tre skolor som ingår i undersökningen. Därmed minskades risken att eleverna skulle ha kommit i kontakt med texterna före filmtillfällena."Från stor-

---

<sup>57</sup> Enkäterna och elevintervjuerna kommer att redovisas i Reichenberg (2005).

familj till kärnfamilj” handlar om hur samhällsförändringar påverkat familjestrukturen och ”Från fattigstuga till folkhem” om hur samhället har förändrats under de senaste 150 åren. Fokus i båda texterna är således svenska förhållanden, även om författaren gör vissa internationella utblickar. Därigenom skulle de kunna utgöra en svårighet för elever med invandrarbakgrund. Mina antaganden har stöd i de undersökningar och iakttagelser som gjorts av bl. a. Steffensen och Joag-Dev (1984), Carrell och Eisterhold (1988) och Abu-Rabia (1996).

Dock står det i kursplanen för *Samhällskunskap A* att eleverna ska ”kunna förstå hur politiska, ekonomiska, geografiska och sociala förhållanden har format och ständigt påverkar såväl vårt eget samhälle som det internationella samhället.” (Gy 2000, s. 83)

En fördel med de två texterna är att dessa inte ingår i löpande textavsnitt utan som en faktaruta. Eleverna behövde således inte ha läst tidigare avsnitt i texten för att kunna tillgodogöra sig innehållet. En annan fördel är att texterna inte är tillrättalagda. Följaktligen förekommer där vare sig fet stil eller kursiverad text. Det gör det däremot i de av lärarna valda texterna. Därmed är risken överhängande att de ställen i texten som har fet/kursivstil hamnar i fokus och annat i periferin. Därigenom torde elevernas möjligheter att gå i närkamp med texten och söka efter huvudbudskapet begränsas. Textlängden bedömdes vara lagom för att kunna hinnas med under en 40-minuters lektion.

I forskning om texter och läsförståelse är det ofta fyra huvuddrag i texten som framstår som relevanta att ta hänsyn till. För det första gäller det hur komplexa ord och syntax är (Ekvall, 1991; Liberg, 1996; Melin, 2004). För det andra hur texten byggs samman med olika former av sammansambindningsmarkörer, dvs. förekomsten av kohesiva band (t. ex. satskonnektorer och referenter). En ringa förekomst av dessa gör det svårt för läsaren att få en sammanhängande bild av det han/hon läser (Beck et al., 1991; Melin, 2004; McNamara et al., 1996). För det tredje huruvida texten har ”röst”, dvs. att den karaktäriseras av aktivitet, muntlighet och konnektivitet (Beck, McKeown & Worthy, 1995). Aktivitet står för att texten har konkreta aktörer som utför olika handlingar, istället för att beskriva mer passiva tillstånd. Med konnektivitet avses dels att författaren görs synlig i texten, genom att han vänder sig direkt till läsaren, dels att aktörerna får tänka högt. Muntlighet står för att språket har drag av muntlighet. I det första mötet med skriven text är det naturligtvis viktigt att

läsaren får hjälp att dras in i texten. För det fjärde textinnehållet, vad texten handlar om.

Tabell 4. *Andelen substantiv och passiv form. Meningslängd.*

Texter	Substantiv	Meningslängd	Passiv form
"Från storfamilj till kärnfamilj"	24,7 %	13,8	0,4 %
"Från fattigstuga till folkhem"	26,0 %	12,7	3,6 %

De två texternas inledning kännetecknas av en berättande stil som sannolikt väcker läsarens nyfikenhet att vilja fortsätta. Denna stil genomsyrar till viss del hela texterna, men där finns också insprängt en del drag som torde bidra till att de ändå kan upplevas som komplicerade av svaga läsare och därmed tjäna som en utmaning att ta sig an.

För att få en uppfattning om informationstätheten har substantiven räknats. En hög andel substantiv i en text innebär i allmänhet att det 'står mycket' i den. Den är alltså informationstät (Hultman & Westman, 1977; Melin, 1995). Jag har följt principerna i Telemans (1974) manual och därför också räknat de substantiverade adjektiv och particip som kan ta substantivändelser som substantiv (se tabell 4). Enligt det här beräkningssättet tyder resultatet på att nämnda texter är något mindre informationstäta än vad Hultman och Westman (1977) fann.<sup>58</sup>

En del av orden och de fasta fraserna är mer eller mindre frekventa, såsom *sörjde för, angelägenhet, uppehälle, invalid, ohyra, olidlig, usla, förebyggas*, samt abstrakta uttryck, t. ex. *mannen företrädde gården utåt, borgerliga kvinnor, människornas väl och ve, ett ombonat folkhem* etc. Även mindre frekventa sammansättningar förekommer, såsom *livsuppgift, arbetsgemenskap, landsbygden, orkeslös, lägstbjudande, välgörenhetsförening, skyddsanordning, välfärdsbyggandet* för att nämna några.

Den genomsnittliga meningslängden är något kortare i "Från fattigstuga till folkhem" än i "Från storfamilj till kärnfamilj". För att en text skall ha hög läsbarhet bör inte en bisats föregå huvudsatsen. Undersökningar som gjorts visar att om bisats står före blir texten tyngre att läsa eftersom den får vänstertyngd (Platzack, 1974). "Från storfamilj till kärnfamilj" består av 32 meningar. Endast vid ett tillfälle står bisatsen före. "Från

<sup>58</sup> När Hultman & Westman (1977) undersökte läroböcker för gymnasiet fann de att 28,2% av löporden utgjordes av substantiv.

fattigstuga till folkhem” innehåller 41 meningar. Vid tio tillfällen föregår bisatsen huvudsatsen. Andelen passiv form är något högre i ”Från fattigstuga till folkhem” än i ”Från storfamilj till kärnfamilj”. Vad satskonnekteror beträffar förekommer det åtskilliga i de två texterna, vilket torde gynna läsaren, men då mängden implicit information är betydande medför det att läsaren likväl kan få svårigheter att skapa mening. Här krävs med andra ord betydande förkunskaper.

Vad röst beträffar träder författaren fram i ”Från fattigstuga till folkhem” och gör ett försök att dra in läsaren i texten:

Blev du sjuk eller gammal och orkeslös tog familjen hand om dig. Men saknade du barn eller släktingar placerades du i fattigstugan. Blev du sjuk, förlorade du inte längre hela lönen utan fick ersättning. Inte heller behövde du betala läkarvård och mediciner. Blev du arbetslös, fick du ersättning tills du hittat ett nytt arbete (Cronlund, 2003, s. 46).

Det finns dock inte några konkreta aktörer i någon av de två texterna som läsaren kan identifiera sig med. De personer som omtalas är mycket generella: männen, kvinnorna, åldringar, barnen.

Utifrån vad som sagts ovan om de två texterna, måste min bedömning bli att båda till viss del är komplicerade. Att texter upplevs som svåra behöver dock inte nödvändigtvis vara en nackdel. Det torde vara av betydelse att elever, inte bara på OP- programmet utan också på såväl HP- som SP-programmet, ställs inför texter som inte är alltför tillrättalagda. Därigenom kan de tjäna som en övning på vad eleverna kommer att möta som färdiga undersköterskor etc. Om texter används på ett genomtänkt sätt och eleverna uppmuntras att aktivt gå i närkamp med dem, finns det goda möjligheter att de ska kunna läsa dem med fullgod förståelse.

## **Genomförande**

Undersökningen har genomförts i flera steg under senare delen av ht 2002, vt 2003 och vt 2004.

1. Introduktion av modellen.
2. Besök i klasser.
3. Den första inspelningen – ordinarie lektion.

4. Lärares deltagande i seminarier.
5. Lärares genomförande av strukturerade textsamtal i helklass i klassrummet utan filmning.
6. Filmning av strukturerade textsamtal i smågrupper i klassrummet under lärares ledning.
7. Intervjuer av elever och lärare.
8. Utvärdering.

**1. Introduktion.** Först togs kontakt med rektor för att introducera projektet. Därefter diskuterades i samråd med denne vilka lärare som kunde tänkas vara villiga att delta.

**2. a) Presentation för lärare.** Nästa steg var att kontakta och informera lärarna. Eftersom majoriteten av eleverna var under arton år skickades brev ut till föräldrarna. I detta informerades de om studien och att barnen skulle videofilmas. Föräldrarna fick veta att de hade möjlighet att låta sina barn avstå från att delta. Vidare fick de förra löftet att ingen annan än berörda forskare skulle få se inspelningarna. I Rasks och Frisks klass blev jag också inbjuden till föräldramöte för att presentera projektet. Det blev en mycket positiv föräldrarespons.

**b) Presentation för elever.** Vid mötet med eleverna informerades de om vilka etiska regler som gällde. Vidare fick de höra att filmerna inte skulle visas utanför skolan och att bara forskare skulle få se dem. Dessutom besökte jag klasserna tre gånger innan det var dags för den första filmningen med de utvalda eleverna i varje klass. I Skölds och Hurtigs klasser gjordes dessutom provfilmningar. Avsikten med dessa besök var att skapa trygghet och ytterligare bekanta mig med klasserna samt få en uppfattning om i vilken utsträckning det förekom textgenomgångar och hur dessa gestaltade sig.

**3. Den första filmningen.** Inför den första filmningen ombads lärarna att gå igenom en text i läroboken såsom de brukar göra. Filmningen skedde för att få kunskap om vilka frågor lärarna ställde, strategier som användes, elevernas svar, deras eventuella egna frågor etc. Detta första lärarledda samtal kring en text kommer i fortsättningen att kallas *originalsamtalet*.<sup>59</sup>

<sup>59</sup> Några av de utvalda eleverna kom inte till originalsamtalet. (Se bilagetabell 3 a för närvaron). De elever som var frånvarande hade dock noggrant observerats vid tidigare besök under helklasslektioner. Då fördes noggranna anteckningar och berörda elevers deltagande vid lärarnas textgenomgångar studerades ingående. I Skölds och Hurtigs klasser skedde dessutom en provfilmning för att testa filmutrustningen. Vid detta tillfälle var de "utvalda" elever närvarande som inte dök upp under originalsamtalet.

4. *Genomförande av seminarier.* Efter den första inspelningen inbjöds lärarna i samhällskunskap/omvårdnad till seminarier. Från början var avsikten att starta med seminarierna i början av januari (2003) men av olika skäl blev de fördröjda. På OP-programmet på Samhällsgymnasiet var lärare och elever upptagna av arbetsplatsförlagd praktik. På HP-programmet medförde sjukdom respektive fackliga angelägenheter att lärarna var borta en del under januari och februari. Därför kunde seminarierna inte starta förrän i slutet av februari respektive mars vilket medförde att det andra filmtillfället ägde rum senare än planerat. De inspelningar som gjordes på OP-programmet på Omvårdnadsgymnasiet ägde rum i ett senare skede av undersökningen, nämligen i februari och mars 2004.

En utgångspunkt för seminarierna var PISA-undersökningen. En annan var lärarnas egna praktiska erfarenheter av elevers läsning. Tid ägnades också åt aktuell läsforskning samt åt att analysera lärobokstexter i samhällskunskap/omvårdnad. Lässtrategier, olika frågetyper etc. tog också stort utrymme.

Vid seminarierna studerade vi originalsamtalet/det transkriberade samtalet<sup>60</sup>. De grundläggande dragen i QtA diskuterades och lärarna fick träna på att segmentera texter. Om någon var borta från seminarierna, sökte jag upp denne och informerade vad vi hade gjort.

5. *Strukturerade textsamtal utan filmning.* Mellan seminarierna praktiserade lärarna strukturerade textsamtal (QtA) vid tre tillfällen i klassrummet med hela klassen. Jag var närvarande i samtliga klasser, utom Skölds, vid flertalet av dessa textgenomgångar. Sköld hade ett mycket pressat schema och kunde därför inte ange några tider i förväg. Hon hade dock genomgångar med klassen och vi träffades före det andra filmtillfället för att gå igenom dem och tillfälle gavs att ställa eventuella frågor. Vad övriga lärare beträffar analyserade vi textgenomgångarna direkt efter lektionens slut.

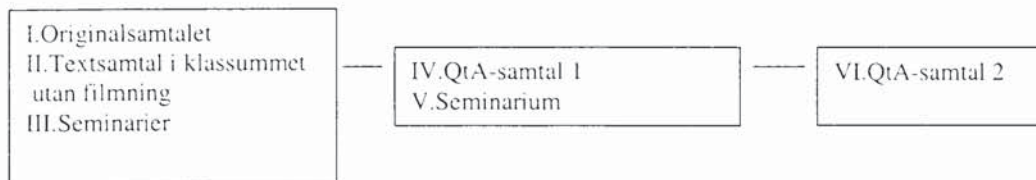
6. *Filmning av strukturerade textsamtal.* Efter originalsamtalet delades de utvalda eleverna in i två mindre grupper (4+2) vilket medförde att varje lärare fick leda två textsamtal efter varandra, ett med varje grupp. Se figur 1. I Rask och Frisks grupp skedde ingen delning eftersom deras grupp bestod av sex elever redan vid originalsamtalet.<sup>61</sup> (Se avsnitt *Urval av elever*). Varje smågrupp deltog sedan i två filmade strukturerade textsamtal. I

---

<sup>60</sup> Några av lärarna ville inte se sig själva på video. Därför studerade vi tillsammans det transkriberade samtalet.

<sup>61</sup> Som tidigare omtalats delade Rask och Frisk på undervisningen i en klass.

bilagetabell 3 b redovisas närvaron under samtalen. Filmningarna ägde i möjligaste mån rum inom ramen för undervisningen i samhällskunskap och omvårdnad. Mellan de två filmningarna deltog lärarna i ytterligare ett seminarium.



Figur 1. Moment i undersökningen.

Vid vart och ett av de två QtA-samtalen presenterades en ny text som var utgångspunkt för textsamtalen. (se tidigare avsnitt Material).

7. *Intervjuer* av lärare skedde efter varje textsamtal. Efter det andra strukturerade textsamtalen intervjuades också eleverna. (Elevintervjuerna kommer att redovisas i Reichenberg, 2005).

8. *Utvärdering* med lärare och elever. Efter det tredje filmtillfället skedde en utvärdering med deltagande elever och lärare.

### Transkription av samtalen

Med filmerna som underlag skrevs samtalen ut. Eftersom det intressanta är att få reda på vad som sagts och inte hur enstaka ord uttalats, om någon talare stakat sig eller gjort en och annan paus, har jag avstått från att göra en transkription av CA-typ (conversation analyses). En sådan är ett mycket tidskrävande arbete (Se Norrby, 1996, för en detaljerad beskrivning). Jag har därför i likhet med Janssen (1996) använt en mindre detaljerad metod och endast transkriberat yttranden och vissa kontextuella ledtrådar såsom tvekan etc.

Vid återgivningen av textsamtalen har typiska grammatiska talspråksfenomen angivits. Stor begynnelsebokstav, punkt, komma och andra tecken, som är typiska för skriftspråket, återfinns också i transkriptionerna.

Utskrivningen av texterna var inte helt lätt. Lärarens röst gick för det mesta att höra utan svårighet, men några elever talade lågt. Där det har varit svårt att höra, har så angetts.

## Validitet och reliabilitet

Undersökningar har visat att elever, som läser texter som är skrivna på deras andraspråk, kan överkomma språkliga hinder om texten har ett kulturellt känt innehåll. Det kulturella innehållet utgör på så sätt en stödstruktur (scaffold) när man läser texter på andraspråket (Abu-Rabia, 1996).<sup>62</sup> I denna undersökning har eleverna i textsamtalen läst texter med fokus på svenska förhållanden. Det skulle kunna tänkas skapa hinder för förståelsen hos elever med invandrarbakgrund. Utan goda förkunskaper kan det vara svårt att ifrågasätta textens auktoritet samt utnyttja sina meta-kognitiva strategier. (Se t. ex. Roth, 2004). Detta skulle därför kunna äventyra validiteten. Med tanke på att endast ett fåtal av eleverna har kommit till Sverige efter år 2 i grundskolan, bedömdes risken dock som förhållandevis liten.<sup>63</sup>

Med reliabilitet avses mätningens upprepbarhet, det vill säga att andra forskare skulle ha kommit fram till samma resultat om de använt samma angreppssätt. QtA-modellen har prövats i en pilotundersökning (Reichenberg, 2003c). Däremot finns möjligheten att närvaron av en videokamera kan ha påverkat såväl läraren som eleverna (fenomenet har uppmärksamats av bl. a. Lindahl, 2003). Efter samtalen talade jag med varje lärare om detta. De upplevde sig lite besvärade av kameran de första minuterna. Sedan glömde de bort den (jfr Einarsson & Hultman, 1984, som gjorde samma iakttagelse). Samma verkade förhållandet vara med eleverna.

---

59 Undersökningar som gjorts i USA och Canada visar att det tar lång tid för nyanlända invandrabarn i skolåldern att komma ikapp de engelskspråkiga eleverna (Collier, 1987, s. 631ff). Undersökningarna, som baserar sig på ett omfattande material, visar att de nyanlända i allmänhet lär sig grundläggande kommunikationsfärdigheter i samtal (situationsbundet tal) efter ca två år. Däremot tar det betydligt längre tid, mellan fyra och åtta år, att hinna ifatt förstaspråkläsarna i läsämnen. Det framkom också att barnets ålder vid ankomsten till det nya landet är kritisk för språkinläringen. Det var svårast för dem som anlände under de första skolåren, eftersom de fick sin grundläggande läs-och skrivinläring på förstaspråket avbruten. De barn som fått fullfölja sin läs-och skrivinläring nådde oftast ikapp snabbare (Collier, 1987, s. 631 ff). Resultaten kan tolkas så att de senare hunnit få en stabil bas i sitt förstaspråk, och därför kunde de lära sig fortare än de yngre. (Se också Axelsson, 2004, för en detaljerad beskrivning av dessa undersökningar).

<sup>63</sup> I år tre börjar elever läsa faktatexter om bland annat svenska företeelser etc.



## **Bortfall**

Som framgick av föregående avsnitt kom inte den andra filmningen igång förrän i april respektive maj på grund av praktiska problem på Handels-och Samhällsgymnasiet. Detta ledde till vissa problem i Käcks HP-klass. Dels föll åtskilliga lektioner i samhällskunskap bort på grund av lov, nationella prov, friluftsdagar etc. dels sammanföll lärarens fackliga engagemang med flera av lektionerna. Bland eleverna uppstod osäkerhet huruvida undervisningen var inställd eller ej. Följden blev att elevfrånvaron i klassen ökade. Så när den andra filmningen skulle ske kom fem elever från den ena gruppen och tre från den andra. Vid det tredje filmtillfället kom tre elever från den ena gruppen och en från den andra. Lärarens möjligheter att få igång ett samtal med endast tre elever torde vara förenat med större svårigheter än att få igång ett med fler elever. Följaktligen skulle läraren behöva tala mer. Vidare skulle sannolikt elevernas möjligheter att kunna ta del av varandras perspektiv och inlägg minska med så få deltagare. Därför blir det ett visst bortfall i Käcks grupper och endast resultatet från originalsamtalet och det första QtA-samtalet – fem elever – har kunnat tas med.

## Resultat och analys

Resultatredovisningen inleds med en samtalsanalys som varvas med svaren från de sex lärarintervjuerna. Avslutningsvis kommer elevernas och lärarnas utvärdering av strukturerade textsamtal att redovisas.

### Analys av textsamtal

Analysen bygger på 23 videoband och utskrifter av dessa. Inspirerad av Beck et al.'s (1996, 1997) angreppssätt kommer jag i analysen att jämföra, (1) hur lärarna går till väga vid textsamtal, innan de fått ta del av de grundläggande dragen i QtA med (2) hur de går till väga efter att ha deltagit i seminarier och praktiserat modellen under tre lektioner. Här kommer att fokuseras (a) vilka frågor lärarna ställer, (b) hur eleverna svarar på lärarens frågor och vilka strategier de nyttjar för att komma fram till dessa svar (c) eftersom textsamtal ofta är dynamiska och till viss del oförutsägbara behöver läraren verktyg för att kunna leda samtalet. Dessa verktyg utgörs av olika strategier, såsom markering, ifyllande av underförstådd information, bollande tillbaka av tänkandet till eleverna, tänka högt, sammanfattning av textsegment (se avsnitt om *Questioning the Author*). Att se i vilken utsträckning lärarna använder sig av dylika strategier har därför varit av intresse liksom hur lärarna går till väga för att göra texterna språkligt tillgängliga för eleverna.

I litteraturgenomgången har kommit i dagen att elever med invandrarbakgrund har svårt att komma till tals i klassrummet och att deras förkunskaper och specifika erfarenheter inte alltid uppmärksammas av lärare. Är lärarens frågor etnocentriska eller har de en interkulturell karaktär? Är lärarna öppna för olika kulturella uttryck? Låter de eleverna konfronteras med olika synsätt? Dessa frågor kommer också att bli föremål för uppmärksamhet i analysen.

Dessutom kommer elevernas frågor och kommentarer – ifrågasättande av textens auktoritet – att uppmärksammas.

Frågetyper, elevsvar och lärarens uppföljning samt elevkommentarer exemplifieras genom representativa sekvenser hämtade från textsamtalen. Det har medfört att det inte kunnat bli en jämn fördelning mellan olika lärare respektive olika grupper. Där så anses lämpligt refereras till forskningslitteratur.

## Originalsamtalet

### Före läsningen – lärarnas planering

Av betydelse för ett textsamtals genomförande är planeringen. I exemplen nedan framkommer hur lärarna planerade och tänkte inför det första filmade textsamtalet – originalsamtalet – .

Jag planerade inte så mycket. Jag hade inget annat syfte än att gå igenom vad massmedia är (lärare Hurtig, Samhällsgymnasiet).

Jag läste igenom texten noga hemma. Den verkade inte svår. Den var intressant också. Senare tillägger lärare Tapper: Jag tror att eleverna läser upp och ner. De tar upp vissa saker. Man får peka på vissa saker. Jag brukar tänka på det vid planeringen i mån av tid (lärare Tapper, Handelsgymnasiet).

Jag läste igenom kapitlet (lärare Käck, Handelsgymnasiet).  
Jag planerade som jag brukar göra (lärare Sköld, Samhällsgymnasiet).

Jag valde detta avsnitt eftersom det ingår i Tema funktionshinder som pågår från och med vecka 8. Så tog jag med skelettet Benjamin till lektionen för att konkretisera. (lärare Frisk, Omvårdnadsgymnasiet)

Jag skrev upp i punktform och förberedde några frågor. I texten finns många ord som eleverna inte skulle kunna förstå på egen hand. Om jag hade sagt att de skulle läsa själva hade eleverna bara läst texten och inte reagerat över att de inte förstod orden. Därför förberedde jag frågor där jag bland annat ville kontrollera just ordförståelsen. Men jag förberedde också andra frågor. Läroboken är mycket fragmentarisk och ytlig (lärare Rask, Omvårdnadsgymnasiet)

Lärarnas svar tyder på att de planerat som de brukar göra. Samtliga lärare, utom Käck, ansåg denna lektion kunde tjäna som typfall för hur de brukar lägga upp lektioner. Käck menade att: ”det blir alltid vad eleverna gör av texten därför finns det inget som är typiskt.”

### Vilka instruktioner gav lärarna inför läsningen?

Nedan presenteras de sex lärarnas instruktioner till eleverna inför läsningen. Sköld inleder textsamtalet med att ställa ett antal frågor:

- Sköld: Så. Då skall vi se då skall vi prata idag om kommunikation. Om jag säger kommunikation, vad säger ni då? Ja?
- Stina: Bussar.
- Sköld: ...Hur kommunicerar man? Ja?...

Och så fortsätter interaktionen mellan lärare Sköld och en elev åt gången. Antagligen ställer hon dessa frågor för att ge eleverna viss förförståelse. Vid andra lektioner, som besöktes, kunde jag konstatera att Sköld brukar förfara på liknande sätt vid textgenomgångar. Därefter går Sköld igenom vad som menas med envägs-tvåvägs-och flervägskommunikation som följs av en viskningslek för att visa hur meddelanden kan förvanskas när de går från mun till mun. Efter detta håller hon två små miniföreläsningar som endast avbryts av korta elevsvar. Först därefter får eleverna en läsinstruktion:

...Ni skall få en text här att läsa. Den handlar om X, och i slutet är det ett fall, och när ni har läst färdigt skall vi titta på det, och se vad är det för typ av kommunikation. Vad är det för fördelar och nackdelar med den olika kommunikationen? Ni läser rätt igenom, och så slutar vi alla om en kvart. Ni får gärna kladda på de här papprena. Använd gärna penna här om det är så att det är nåt särskilt ni vill markera. Om nån vill låna en penna av mig, går det bra. (Sköld, 30 januari, 2003)

I ovanstående instruktion uppmanas eleverna att läsa hela texten (1123 ord). Sköld ger eleverna två muntliga frågor att tänka på när de läser. Sedan uppmanar hon dem att läsa med pennen i hand och att markera intressanta ställen i texten. Här inbjuds således eleverna till en aktiv läsning. Frågan är dock hur pass mycket de svaga läsarna hinner fördjupa sig i texten eftersom Sköld påtalar att de endast har 15 minuter till sitt förfogande.

*Det är en intressant text, så den är väl värd att läsa.*

Lärare Tapper inleder med att ge eleverna en ordrik instruktion (184 ord):

Ni ska få en text av mig, ni skall få sätta er och läsa igenom den noga, ni skall stryka under, så skall ni lyfta fram ord som ni tycker är svåra och så ska vi lyfta fram. Sen skall vi gå igenom texten tänkte jag tillsammans, sen skall ni få några diskussionsuppgifter till en del av texten. Den här texten den handlar om brottslighet och jag tog fram den då eftersom vi hade som tema brottslighet då innan lovet en period då vi gick igenom Sverige det svenska rättssamhället och vi gick igenom hur man stiftar lagar och så vidare då va, och, om ni tittar, jag vet att ni pratade mycket om då att ni tyckte att straffen i Sverige är för låga och så vidare. Så det här är en text då som tar upp brottslighet och det är en lärobokstext, och den är på cirka, ska vi se tre, fyra sidor. Jag gör så att jag tar och delar ut den till var och en av er här. Det är en intressant text, så den är väl värd att läsa.(lärare Tapper, 19 februari, 2003)

I likhet med lärare Sköld uppmanar lärare Tapper eleverna att dels läsa igenom hela texten (1286 ord), dels att läsa med pennan i hand. Hon uppmantrar dem också att stryka under svåra ord. Avslutningsvis försöker hon frammana läslust hos eleverna genom att poängtera att texten är intressant och väl värd att läsa.

*Är det för mycket?*

I likhet med Tappers instruktion är även Käcks mycket ordrik. Käck påpekar att eleverna, förutom att läsa igenom hela texten, också skall läsa bildtexterna (sammanlagt 1964 ord).

Käck: Då är detta en fortsättning på, ni vet (*ohörbart*) så att det kommer ju ändå bli politik någonstans. Och nu har jag delat ut papper ur läroböcker som inte ni har som vi brukar ha i ettornas kurs va. Och det här kapitlet heter; "Internationell politik" och då ska vi titta på, vilka är det som finns som så kallade aktörer i den här internationella politiken och då flyttar vi oss från Sverige och ut i världen va. Och då är Sverige naturligtvis en aktör, ni vet regeringen Göran Persson, utrikesministern Anna Lindh, har ni hört talas om va ute i världen, inte bara i EU. Och här tar den här boken upp det här på ett annat sätt och här kommer era länder in så då tänkte jag så här att nu gör vi en bit som tar upp en massa begrepp som hör till samhällskunskapen och som hör

till politiken så klart för att i samhällskunskapen forskar man om politik, och sedan går vi vidare så kan vi plocka in de här och göra arbetet större och se hur agerar var och ett av era länder. Vad finns på världsarenan då va. Ni har ju varit i olika delar av det här och det kan ju vara jättespännande och se om vi kan sätta in detta då i det här. Då tänkte jag att först så läser vi tillsammans då fram till, de första sidorna ner till A 200 och sedan diskuterar vi det. Från 194 ner till 200 och så ser ni att det finns en bild bilder som ni också kan läsa om. Är det för mycket?

Elever: Nej.

Käck: Från 194 till ner till 200 inkluderat vad som står vid bilderna. Och så får vi se...

Lärare Käck försöker att i likhet med Tapper frammana läslust genom att understryka att texten är "intressant" respektive "jättespännande". Kanhända känner Käck en viss oro att eleverna inte skall orka läsa alla sju sidorna eftersom hon frågar dem om de anser texten vara för lång. Eleverna svarar dock nej. Käck omtalade vid den uppföljande intervjun att eleverna inte tycker om politik. Det är antagligen därför som hon i textutdraget ovan säger: "...så att det kommer ju ändå bli politik någonstans..."

Till skillnad från lärarna Sköld, Tapper och Käck, har Hurtig, Rask och Frisk gjort vissa uppdelningar av texten.

#### *Ni kan slå upp sidan fyrtiosju*

Till skillnad från Tapper och Sköld ger lärare Hurtig en ganska kort instruktion:

Nu fick ju du låna min bok, så jag får titta lite vilka sidor det är. Ni kan slå upp sidan fyrtiosju.

Massmedierna får följa vissa regler står det där. Nu har vi ju haft en del tidningsartiklar, några av er i alla fall, och andra har gjort ett arbete. Då kan man ju undra först- Har ni slått upp den? Vad är massmedia kan man ju undra först? Vad tänker ni på när ni hör ordet massmedia? (lärare Hurtig, 5 februari, 2003)

Lärare Hurtig inleder med att anknyta till de egna arbeten som eleverna nyligen gjort, antagligen i syfte att få dem att knyta samman detta med vad som skall behandlas under lektionen. Sedan ber hon en elev läsa ett text-

stycke högt. I övrigt får eleverna inga särskilda instruktioner hur de skall läsa. Efter att ha ställt en fråga mer eller mindre till sig själv, bestämmer lärare Hurtig sig för att ställa en öppen fråga till eleverna, nämligen vad de tänker på när de hör ordet massmedia. Därigenom uppmuntrar hon dem att koppla på sina förkunskaper/erfarenheter när de skall svara. Eleverna associerar fritt kring vad massmedia egentligen är. Eftersom frågan är öppen behöver de således inte använda sig av texten för att svara på den.

*Och jag ska prata om lite...*

Lärare Rask anger direkt i sin inledning hur hon tänkt att lektionen skall gestalta sig:

Och jag ska prata om lite och vi skall gå igenom då kapitel 3 som handlar om funktionshinder om ni slår upp det. sidan 70 och neråt...Och det här med funktionshinder. Vi har ju börjat prata lite om funktionshinder. Ni jobbar ju själva med två medicinska funktionshinder som ni har valt då. Ni har sett den här filmen pojken som föddes med en cerebral pares och vi skall kolla lite då vad som står i boken om det här med funktionshinder. Det står om livskvalitet. Vad betyder livskvalitet? (lärare Rask, 27 februari, 2004).

Som framgår av textavsnittet antyder Rask att det är hon som skall vara aktiv när den 1157 ord långa texten skall gås igenom: "Och jag ska prata om lite." Liksom lärare Hurtig anknyter Rask till elevernas egna arbeten och också till en film de sett. Därefter frågar hon: "Vad betyder livskvalitet?" Svaret kan eleverna hitta direkt i texten.

*Jag får läsa direkt på overheaden*

I likhet med lärare Rask anger lärare Frisk direkt i sin inledning hur hon tänkt att lektionen skall bli:

Nu ska vi gå igenom i medicinsk grundkurs, rörelseorganen. Och det har ni på kapitel 12, Och jag tänkte att i den här boken så står det mycket noggrant mål i det här avsnittet och det är nog ganska vanligt att man hoppar över en sån här liten ruta. Det är ju inte så intressant. Nu ska vi titta lite grand på det som start... Vi tittar lite här... Jag får läsa direkt på overheaden. Ni läser där jag lägger pennan. I det här kapitlet står det ska ni lära er om rörelseorganens anatomi och funktion. Vad

innebär då anatomi? Vad innebär det, Saga? (lärare Frisk, 27 februari, 2004).

Lärare Frisk intar en mycket aktiv roll. Hon berättar vad den 1497 ord långa texten skall handla om, var eleverna skall läsa etc. Det är också Frisk som talar om vad eleverna inte skall läsa därför att hon inte anser det vara av intresse: "Det är ju inte så intressant." Det är också hon som läser textstycke för textstycke högt. I likhet med lärare Rask inleder hon med en faktafråga: "Vad innebär då anatomi?" Svaret på frågan går att hitta direkt i texten.

Under originalsamtalet satt alla elever, med undantag av lärare Skölds, så att de hade ögonkontakt med varandra. Skölds elever satt i sina bänkar efter varandra.

### **Under läsningen**

En central roll i ett textsamtal spelar frågorna. Som ett första steg i analysen har därför lärarnas olika frågor under originalsamtalet undersökts. Med fråga avses yttrande av läraren som kräver någon form av svar från studenterna. Undantagna från detta är retoriska frågor och ordningsfrågor: "Olof kan du läsa nu?" Om läraren ställde samma fråga vid två tillfällen har bara en av frågorna räknats. "Är det någon annan som har något förslag?" Detsamma har varit fallet om en fråga har parafraserats (jfr Janssen, 1996, som använt ett liknande tillvägagångssätt). Endast de frågor har räknats där eleverna haft tillgång till texten. Sköld ställde exempelvis flera frågor innan eleverna börjat läsa. Då har ju inte eleverna givits möjlighet att med texten som underlag svara.

Det förekommer också att lärare låter eleverna sväva ut och plötsligt är de inne på ämnen långt borta från texten. Frågor som ställts då har inte heller räknats. Lärare Rask lät eleverna under en del av genomgången arbeta med instuderingsfrågor i läroboken. Eftersom det inte är frågor som Rask ställt har de inte tagits med.

Det förekommer att lärarna ställer flera frågor i samma tur, följdfrågor. Vid kategoriseringen har den sista frågan i turen räknats.

Vid kategoriseringen av frågorna uppstod ett problem. De flesta studier som gjorts kring inferensfrågor har företagits i experimentella situationer där man oftast använt korta konstruerade texter (McNamara et al., 1996).



Frågorna i textsamtalen har däremot utgått från naturliga situationer. Fyra frågetyper har kunnat urskiljas:

1. *Faktafrågor*, de som efterfrågar faktisk information från texten, t. ex. "Vad är det för typ av brott som är vanligast?" De faktafrågor där eleverna uppmuntras att sammanfatta ett textstycke med egna ord har klassificerats som *fakta/specialfrågor*, t. ex. "Vad handlar det stycket om?"
2. *Kontrollfrågor*, de som vill kontrollera att eleverna förstår, t. ex. "Kommer ni ihåg vad det heter på fint språk, som jag brukar säga, komplikationer som man kan få i skelettet vid långvarigt sängläge?"
3. *Öppna frågor*, t. ex. "Grava funktionshindrade människor som kanske sitter i rullstol, väldigt snea och dreglar liksom så. Vad känner ni när ni möter en sån person?"

Ibland verkade det som om läraren ställde en öppen fråga, men utifrån dennes utvärdering av elevsvaren, framgår det att vederbörande hade ett speciellt/speciella svar i åtanke när frågan ställdes. Sådana frågor har därför klassificerats som *halvöppna*, t. ex.<sup>64</sup> "Kunde hon ha gjort nåt annat än att gå till chefen här eller?" –Skölds grupp har läst om en anställd som anklagat en annan anställd för stöld -

4. *Inferensfrågor*, som kräver att eleven utifrån vad han/hon har läst skall dra vissa slutsatser. För att klara av det krävs att eleven infererar, dvs. läser mellan raderna och gör utfyllnader i texten. Inferensfrågorna kan i sin tur finindelas, såsom textbaserade, "Vad kan det bero på då, att det blir en envägskommunikation? Elsa pratar till Eva, och så säger du att det egentligen inte var så bra, att de borde ha talat med varandra." Här krävs att eleven utifrån information från flera olika ställen kan dra en slutsats, dvs. läsa mellan raderna (b) modellbaserade, "Och vad kan man säga om den typen av kommunikation, varför blir det på det viset?" Eleverna får endast information om händelseförloppet. För att kunna besvara lärarens fråga måste eleverna gå bortom texten och koppla på sina förkunskaper och i ljuset av detta komma fram till en slutsats. I det här fallet svarade en elev: "snack utan säker källa" (Se Garnham & Oakhill, 1996; Cain & Oakhill, 1999, för en ytterligare diskussion kring inferenser).

I textsamtalen förekommer också *uppföljningsfrågor*, t. ex. om läraren ställer en fråga och eleven svarar kortfattat alternativt oväntat, kan läraren vilja följa upp det. Om en elev ställer en fråga

<sup>64</sup> Muntlig kommunikation Tanja Janssen, 9 november, 2003. Tanja Janssen är biträdande professor vid Graduate School of Teaching and Learning, University of Amsterdam.

och läraren gör den frågan till sin har detta inte räknats som en lärarfråga.

Av tabell 5 kan man utläsa att lärare Tapper är den som ställer flest frågor, mer än tre gånger så många som lärare Käck. Majoriteten av lärarnas frågor under originalsamtalet utgörs av faktafrågor och kontrollfrågor. Flest faktafrågor ställer Frisk och Tapper. Tapper är den enda som ställer fakta/specialfrågor. Det förekommer få öppna/halvöppna frågor. Flest ställer Tapper. Endast Sköld ställer inferensfrågor.<sup>65</sup>

Tabell 5. *Lärarfrågor under originalsamtalet. Frekvenser.*

Lärarfrågor	Rask	Frisk	Hurtig	Käck	Sköld	Tapper
Fakta	3	17	8	5	9	20
Fakta/special	-	-	-	-	-	2
Kontroll	4	8	5	2	-	1
Öppen	3	1	1	1	1	5
Halvöppen	2	-	1	2	1	5
Inferens	-	-	-	-	5	-

Som ett andra steg i analysen undersöktes och kategoriserades elevernas svar på lärarens frågor och slutligen studerades lärarens uppföljning av elevsvaren. Vid klassificeringen av elevsvaren uppstod samma problem som vid klassificeringen av frågorna. Tre olika svar har kunnat urskiljas:

- a) *Inferenser*, när eleverna läser mellan och bortom raderna.
- b) *direkt från texten*, när eleverna svarar i stort sett ordagrant från texten, men det finns också tillfällen då eleverna använder egna ord, detta måste anses som en högre form av kognitiv verksamhet och har kallats *omskapande svar*. Begreppet har myntats av Nilsson (2002) för att beteckna när elever använder egna ord och inte bara kopierar från texten. I samband med svar på *fakta/specialfrågor* är omskapan-

<sup>65</sup> För att kunna besvara inferensfrågor måste eleverna läsa mellan raderna, inferera och dra slutsatser (Pressley, 1998). Dessa frågor ställer alltså krav på att eleverna läser texten på ett aktivt sätt. I likhet med öppna frågor finns det inte ett enda rätt svar på inferensfrågorna. Genom att ställa halvöppna frågor och inferensfrågor tvingar läraren eleverna att läsa texten på ett mer aktivt och medskapande sätt.

- de svar vanliga. Flera faktasvar eller möjliga inferenssvar på en och samma fråga har kodats som *ett* faktasvar respektive *ett* inferenssvar.
- c) *Reflektioner*, när elever utvärderar texten kritiskt, när de använder allmänna kunskaper eller specialkunskaper för att kritiskt värdera texten, när elever visar en detaljerad förståelse av texten och relaterar den till en välbekant vardagskunskap. (jfr IALS-undersökningen<sup>66</sup>, Skolverket, 2000) och PISA-undersökningen (Skolverket, 2001). I samband med halvöppna frågor är reflektioner vanliga. Till reflektioner räknar jag också de fall där elever ställer reflekterande frågor med anknytning till textinnehållet. De tillfällen då elever frågar vad ett ord betyder räknas inte hit utan redovisas separat som *frågor kring ord*. Om flera elever spontant reflekterade runt samma fenomen, t. ex. "internationell politik är ett spel", kodades detta som en reflektion. Reflektioner utan anknytning till texten har inte räknats.

För att pröva kategoriseringen av lärarfrågor och elevsvar har en interbedömarreliabilitetsprövning gjorts. Den skedde i två steg. Först ombads en annan forskare, universitetslektor Maj Arvidsson, Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, granska de av mig gjorda kategoriseringarna av lärarfrågor och elevsvar. Därefter diskuterade vi igenom de enstaka frågor/svar där vi hade olika uppfattning.

Som ett andra steg fick två oberoende medbedömare de olika fråge- och svarskategorierna beskrivna för sig enligt de definitioner som tillämpats. De fick också möjlighet att praktisera dem på annat inspelat material, innan de började kategoriseringarna av de 23 lektionerna. För att de båda medbedömarna skulle få exakt samma information fick de också definitionerna av fråge/svarskategorierna nedskrivna. Utifrån detta har de oberoende av varandra kategoriserat lärarfrågorna och elevsvaren. De fick således inga färdiga kategoriseringar att ta ställning till. Sedan har jag jämfört deras kategoriseringar med mina (Jfr Larsson, 1986). Vid de olikheter som förekom tillfrågades en tredje bedömare. Se bilagetabellerna 6a-6f.

---

<sup>66</sup> IALS =International Adult Literacy Survey. Bland de 22 länder som deltog i denna undersökning intog Sverige en tätposition när det gäller vuxnas läs-, skriv- och räkneförmåga. Det får dock inte undanskymmas det faktum att undersökningen också visade att fem procent av den vuxna befolkningen i Sverige har mycket stora läs-och skrivproblem. Ytterligare 20 procent klarar inte av just mer än att läsa vardagliga texter. Bland invandrare är det 30 procent som inte klarar att läsa löpande text på svenska. (Skolverket, 2000)

Tabell 6. *Elevsvar under originalsamtalet. Frekvenser.*

<i>Elevsvar</i>	Rask	Frisk	Hurtig	Käck	Sköld	Tapper
Direkt från texten	3	8	4	4	8	20
Omskapande	-	-	-	-	2	1
Inferens	-	-	1	-	4	-
Reflektion	1	5	-	3	2	-
Frågor kring ord	1	2	-	-	-	-

Som framgår av tabell 6 är majoriteten av elevsvaren hämtade direkt från texten. Endast vid ett tillfälle i Hurtigs grupp och vid fyra i Skölds infererar eleverna. Inte heller reflekterar de ofta. Endast eleverna i Frisks klass ställer reflekterande frågor med anknytning till textinnehållet. Käcks elever ställer frågor men dessa skulle de lika gärna ha kunnat ställa utan att ha läst texten.

Nedan kommer textutdrag från de sex lärarnas lektioner att presenteras.

### **Lärarnas frågor-elevernas svar**

Av textsamtalen framgår att samtliga lärare utom Käck hade förberett frågor till lektionen. Hon överlät istället åt eleverna att bestämma vad som skulle tas upp.

Käck: Nu ska vi se då. Vad fick ni ut av det här som ni läste? Om ni kopplar det till era länder, tror ni att ni kan ha användning för det sedan, liksom utvidga erat arbete med länderna?

Elever: Kanske.

Käck: Kanske, det var ett bra svar. Vad ska vi ta upp först? Ska vi börja på första sidan och ta upp något som någon vill, eller vad tycker ni är intressantast med det här?

Anders: Att man kallade det spel.

Käck: Att man kallade det spel, ja. Internationell politik är ett spel, varför det?

Anders: Det är ett bra uttryck, att kalla det spel, det blir lättare att förstå när man ser det här med aktörerna och.

...

- Käck: Då är vi tillbaka på dom här aktörerna va. Länderna, människorna. Och människorna bor i ett land som ser ut på ett visst sätt och som är ett land per definition va. Stat, nation, land vad är det för någonting? Vi pratar här om dom här länderna som vi ändå har jobbat med. Vad är det för någonting? Det här landet, det bor människor där, dom gör vissa saker, hur ska vi definiera ett land? Nu ska vi in och vara lite statsvetenskapliga.
- Maria: En maktorganisation.
- Käck: En maktorganisation ja. Hur ser den maktorganisationen ut då? Hur ser den maktorganisationen ut då?
- Maria: Den kan väl se ut på olika sätt.
- Käck: Den kan se ut på olika sätt, ja. Det kan vara en diktator, det kan vara ett parlamentariskt, demokratiskt styrelseskick som liksom vi har. Men det ska vara maktorganisation och vad gör den då för att det ska vara ett land då?
- Maria: Bestämmer allting.
- Fredrik: Inte allting.
- Anders: Sätter upp lagar och...
- Maria: Nej men mycket, alla styrs ju efter den.
- Käck: Det stod massa punkter här någonstans va. Bestämmer, ger de lagar sa du....mer?

Och så fortsätter samtalet. En fråga som infinner sig är om alla elever förstår vad lärare Käck avser med yttrandet: ”Nu ska vi in och vara lite statsvetenskapliga.”, som hon avslutar sin fråga med. Som framgår är elevsvaren korta och de flesta hämtade direkt från texten. Käck följer upp med att repetera och fylla på med tilläggsinformation.

Till skillnad från Käck har Hurlig förberett frågor. Nedan följer ett exempel på en av de kontrollfrågor som hon ställer under originalsamtalet.

- Hurlig: Hm. Var det nåt ord där som var svårt? Vad betyder ramar och lagliga ramar?
- Alva: Det kanske är att man bara får gå inom en viss ram, eller sådär att det finns vissa saker man inte får göra.
- Emir: Hålla sig inom.
- Alva: Ja, hålla sig.
- Hurlig: Hålla sig inom ramen.
- Alva: Ja.

- Hurtig: Och råmärken. Vad kan det va? Lagliga råmärken, det är konstigt språk, eller? Vad kan ni tänka er att det är?
- Emir: Stämplor efter, typ, såna där miljövänliga stämplor.
- Hurtig: Nä. Ramar och vissa *regler* som man måste följa, betyder det. Men råmärken- Vad betyder det att man ställs vid *skampålen*? Carlos vad betyder det, att man ställs vid skampålen?

Såväl ordet *ramar* som *lagliga råmärken* ställer till problem för eleverna. Den svage läsaren Emir är den ende som yttrar sig, men han har förstått "på ett ungefär" (se Wikström, 1991). Lärare Hurtig bedömer hans svar samt går in och klargör betydelsen. Sannolikt hade Emirs förståelse av texten blivit en annan om han vid läsningens början trott att texten skulle handla om den fria pressen och "miljövänliga stämplor". Därefter övergår Hurtig till att ställa faktafrågor.

- Hurtig: ...Här står det om etableringsfrihet först. Vad innebär det? Etableringsfrihet vad betyder det?
- Jack: Att varje svensk medborgare har typ etableringsrätt så.
- Hurtig: Vad har man det till?
- Jack: Att skriva och så.
- Hurtig: Hm.

...

Ovan gestaltas ett typiskt IRE-mönster (Initiation, response, evaluation) och så fortsätter det en lång stund. Svaren från eleverna är mer eller mindre en direkt återgivning av textens ordalydelse. Här är det också primärt fråga om interaktion mellan läraren och enskild elev, där eleverna ger korta svar på lärarens frågor. Efter textsamtalet sa Hurtig att anledningen till att hon ställde så många kontrollfrågor berodde på ett samtal i personalrummet för en tid sedan. En arbetskamrat hade berättat att en elev inte förstått innebörden av uttrycket "koka soppa på en spik". Detta har påverkat Hurtig: "Jag tror att jag får tänka på språket mer i fortsättningen. Eleverna förstår inte. Texten är fattig i läroböcker i samhällskunskap" (lärare Hurtig, 5 februari, 2003).

Även Lärare Frisk har förberett frågor.

- Frisk: Det är smalare, ja pojkens bäcken är smalare än kvinnans, oftast. Vi kallar honom Benjamin, det kan vara ett det-kön också. Det kan vara lite svårt att avgöra här va. Det kan vara en hon eller en

han. Men det alldeles riktigt som du säger. Höftben, och vi pratar om att här har vi höftbenskammen. Man kan känna tydligt på sig själv benen, om man inte har för mycket av underhudsfett över huden utan man kan känna de här delarna... Benens skelett, nu lyfter jag upp hela Benjamins extremitet, den nedre extremiteten. Och jag håller i vilket ben?

David: Lårbenet.

Frisk: Lårbenet som går över på höften och här är en öm punkt som man ofta bryter på grund av osteoporosen.

Saga: Lårbenshalsen.

Frisk: Lårbenshalsen ja. Och den ska vi prata om lite mer om senare den sjukdomen för det är ganska vanligt att man får den, det brottet. Lårbenet går ner mot knäet. Nu har han blivit stel Benjamin. Här har vi en komplicerad led. Vad är detta för led?

Så fortsätter samtalet med en grundlig genomgång av skelettet Benjamin. Som framgår kräver de flesta frågorna korta svar. Men även faktafrågor kan vara svåra för en del elever. I texten står det att: "Skelettet har följande huvudsakliga uppgifter ...utgöra depå för mineraler som kalcium och fosfat, som är viktiga för dess hållfasthet."

Frisk: ...Varför är det bra att ha mycket kalcium?

Rana: Om man inte har det, blir skelettet mjukt och då kan man inte hålla sig rak.

Även om svaret här går att finna direkt i texten lyckas inte den svaga läsaren Rana besvara frågan korrekt. Sannolikt är det ordet *hållfasthet* som gör att Rana missförstår.

I likhet med Käck följer Frisk upp svaren genom att repetera dem och fylla på med extra information innan hon ställer en ny fråga.

## Följdfrågor

Utmärkande för lärarna Sköld, Tapper och Frisk är att de ställer flera följdfrågor i samma tur.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Med tur avses det yttrande som någon gör i ett samtal. En samtalstur kan vara mycket kort och bestå av ett enda ord, t. ex. *ja* eller *nej* som svar på en fråga. Men den kan också utgöras av ett längre yttrande, såsom en fras eller syntaktiskt fullständig mening. I vissa fall kan en

Tapper: Ha, då bryr man sig inte om det. Nåt annat? Ni andra kan kommentera också, är det nånting som ni reagerar över när ni ser? Vad är det för typ av brott som begås då? Eller vad är det för typ av brott som anmäls? Är det ungefär så här som, ni tycker? Att det stämmer med eran verklighetsbild, eller är det? Vad är det för typ av brott som man hör talas om mest? Eller liksom när man ser, den bilden man har av brottslighet via massmedia och så, vad har man för?

Erik: Våld.

Amadeus: Våldtäkt.

Sköld: ... Om ni tittar utifrån den här texten, vad är det för typ av kommunikation? När ni läste den här första texten, var det nånting där som ni undrade över, varför är det på detta viset? Vad betyder det? Eller nånting sånt? Eller? Var den helt okej första texten? Om vi tittar nu lite grann, så kan vi titta på. Finns det nån envägskommunikation här nånstans, är det nån som bara pratar med nån annan här? Utan att den har nåt att säga?

Carl: Elsa och Eva.

Sköld: Elsa och Eva. Elsa pratade till Eva.

Carl: Mm.

Sköld: Och Elsa, vem är Elsa?

Som framgår är antalet följdfrågor många. Frågorna eftersöker olika svar och detta är mycket representativt för hur fortsättningen av de två lärarnas samtal ser ut. Sköld börjar ställa en fråga, så ångrar hon sig och ställer en ny. Det torde därför vara förenat med vissa svårigheter för eleverna att kunna besvara dem som separata. Den svage läsaren Carl väljer då att kortfattat svara på den sista frågan i turen. En liknande strategi använder sig Tappers elever av.

---

samtalstur vara längre än så, t. ex. när någon berättar en historia inför en publik (Norrby, 1996).



## Uppföljning av elevsvar

Samtliga lärare följer oftast upp elevsvaren. Den typ av uppföljning som de använder sig av mest är att upprepa svaren. Tapper och Sköld får exemplifiera detta.

- Tapper: ...Då skall vi se, hur många brott begås i Sverige då på, Erik?
- Erik: Ja det är ju mer än en miljon.
- Tapper: Ha, innebär det då att det är mer än en miljon brott som begås under ett år? Eller vad säger ni? Ha, Vad skulle ni? Vad? Hur stor skillnad är det tror ni mellan anmälda brott å?
- Amadeus: Väldigt stor.
- Tapper: Väldigt stor?
- Amadeus: Ja.
- Tapper: Ja... Vad är det för typ av brott som är vanligast?
- Richard: Stöld.
- Tapper: Ja, det är stölder av olika slag, ja...
- ...
- Carina: Kan va äftligt.
- Tapper: Det kan va äftligt, ha.
- Erik: Man kan va allmänt loser.
- Tapper: Man kan va en allmän loser, ha...

Som framkommer av textutdraget uppmuntrar inte lärare Tappers frågor och uppföljning av elevsvaren eleverna att gå i närkamp med texten. Richard bryr sig över huvud taget inte ens om att läsa i den. Erik, Carina och Maxima läser visserligen i texten, men Tapper ger dem inte tillräcklig respons. Det som Tapper uppfattar som att eleverna förstått, verkar snarare vara en bekräftelse av hennes egen förståelse och hennes egna slutsatser av vad som står i texten.

- Jonna: Eva har ingenting att säga till om.
- Sköld: Eva har ingenting att säga till om. Hon hamnar i ett underläge här, när Elsa säger till henne. Och varför vågar hon inte, varför säger hon inte "nej, så här är det minsann inte, jag har inte stulit

några pengar, ni får väl inte skylla på mig?" Varför säger hon inte så? Sanna?

Sanna: Det är väl det att hon har dåligt självförtroende, om man kollar här i början.

Sköld: Hon har dåligt självförtroende, hon vågar inte, hon känner hela tiden det här att "näe, jag passar inte in, jag duger inte riktigt här, va". Då vågar man kanske inte säga till, och då får man enden där envägskommunikationen, och vad innebar nu detta, att det blev en envägskommunikation, vad innebar det? Sen? Vad hände sen?

Så fortsätter sekvensen vidare. Svaren på lärare Skölds frågor går mestadels att hitta direkt i texten. Därför kan hon använda elevernas svar eller snarare sin utveckling av det i den nästkommande frågan. Sköld verkar vara angelägen att genomföra de punkter hon planerat och eleverna skall hjälpa henne att hinna med detta under lektionen. Några repliker senare utbrister hon: "... Nu börjar tiden ta slut här, men vi skulle ha plats för en flervägskommunikation..." Därigenom ges inte utrymme för någon fördjupning av svaren från elevernas sida. Då hade risken varit överhängande att Sköld inte hunnit med sina punkter (jfr Kachur & Prendergast, 1997, som gjorde liknande observationer hos de lärare som de studerade). Istället är det Sköld själv som åtar sig att göra denna fördjupning.

### Elevkommentarer och elevfrågor

Under Tappers, Skölds och Hurtigs originalsamtal ställer eleverna varken frågor eller kommenterar texten. Under Käcks samtal gör Maria det vid ett tillfälle.

Maria: Jag tycker det stör att det är så himla okänsligt här. Jag tycker bara att det är en massa konstiga ord (*ohörbart*) egentligen men jag tycker det är så okänsligt, jag tycker inte att man fattar någonting. Det är liksom så himla på något sätt.

Käck: Vad säger ni nu, okänsligt?

Maria: Ja men dom nämner inte människorna, dom bara nämner typ att ibland kan det vara så men dom ger inget exempel och då får man ju ingen inblick i det.

Lärare Käck spinner visserligen vidare på Marias synpunkter att texten är "okänslig", men Marias åsikter om textuella brister kommenteras inte och därmed får vi inte veta vad Maria avser med detta. Endast Frisks elever ställer frågor vid textgenomgången som har anknytning till det som texten tar upp. Den enda fråga som lärare Rasks elever ställer görs av den svaga läsaren Elham som efterfrågar betydelsen av MS. Bakgrunden är att en person som det berättas om i texten eleverna läser har denna sjukdom.

### Graden av struktur

Under Käcks originalsamtal kommer eleverna in på en del sidospår. Upp-takten är att Käck ber dem studera en bildtext i läroboken som berättar om Afghanistan. Då börjar eleverna sväva ut och Käck låter dem hållas. En mängd olika ämnen kommer upp såsom elevernas åsikter om president Bush, bin Ladem, Göteborgskravallerna i samband med EU-toppmötet i juni 2001, polisutbildning samt lärare och deras betygsättning. Eleverna är långt borta från texten och de frågor som Käck ställer, för att använda Beck och McKeown's terminologi, "fail to communicate a focus to students" och uppmuntrar därför eleverna att sväva ut (2001, s. 231).

Maria: I min förra skola...vår klass blev jättemobbad av alla lärarna...Och jag fick typ IG, G- i svenska och jag hade liksom bäst i klassen på dom proven som jag haft i svenska. Det har jag haft den senaste tiden...

Käck: Men, har du tänkt på en sak... det är ju skandal av skolan. För vi är ju tjänstemän som ska omsätta läroplanens ord i handling va och vi ska leva i en demokrati och allt det här....

I den efterföljande intervjun framkom att Käck uppskattar elever som är "på hugget" och som vill, inte bara framföra sina åsikter utan också kan försvara dem. Käck tycker det är viktigt att eleverna debatterar och hon menar att de måste få argumentera för sina åsikter med såväl klasskamrater som henne.

Hurtigs originalsamtal, som till att börja med har vissa drag av IRE (initiation, response, evaluation), vänder när Hurtig lämnar texten och berättar om en händelse i samband med riksdagsvalet 2002. Sannolikt gör hon det för att gestalta den problematiska relation som ibland råder mellan

lagen om yttrandefrihet och den om tryckfrihetsbrott, såsom hets mot folkgrupp.

- Hurtig: ...Och då var det en kille där som välte deras bord. En ung man, 23 år.
- Hurtig: Välte deras bord, med de valgrejorna på. Sverigedemokraternas och eh national-
- Jenny: Det är inte bra.
- Hurtig: Får man göra det?
- Jenny: Nä.
- Emir: De har rätt att uttrycka-
- Josefin: Men om det var fascistiskt de uttryckte sig så skulle de junte få göra det.
- Hurtig: Nä.
- Emir: Alltså de har ju rätt att framföra sin åsikt så, men-
- Tina: Inte om det är hets mot folkgrupp.
- Emir: Men alltså-
- Jenny: Men det är ju gilla Sverige och sånt där som det står där.

Eleverna är mycket engagerade och pratar i munnen på varandra.

- Hurtig: Carlos, säg det där igen.
- Carlos: Så länge de håller sig inom ramarna.
- Hurtig: Hm. Och vilka ramar då?
- Carlos: Lagens ramar.

Här är det inte fråga om interaktion mellan lärare och elev utan här hakar eleverna på varandras inlägg. Genom diskussionen får de möjlighet att använda de olika begrepp som de tidigare fått lära sig. Ett livligt samtal blir det också när lärare Hurtig tar upp en artikel hon läst som handlar om vilka gymnasieskolor elever föredrar.

- Hurtig: En gång var det bråk, som det stod i tidningen, på X-gymnasiet. Och det var ett riktigt bråk då, men det var *en* gång.
- Alva: Men det var det att polisen kom.
- Hurtig: Ja. Och då har tidningarna fått alltså så stor makt, att de kan påverka på det viset.
- Emir: Så att när de skriver att ah, ungdomar väljer bort, så behöver det inte va så, de kan hitta på litegranna.

- Alva: Eller X-gymnasiet kanske har *bett* tidningen om det, för där är så mycket folk att de vill ha bort några!
- Hurtig: Nä, det va att de inte hade fått så många förstahandsval, det hade de inte fått. En väldigt liten andel av hur många platser de har. Men *idag* stod det också nånting om X-gymnasiet då. I tidningen, har ni sett det?

Och så fortsätter diskussionen. Eleverna får, i likhet med lärare Käcks, stort talutrymme och därigenom möjlighet att framföra sina åsikter. Under denna lektion får eleverna utökade kunskaper inom ämnet massmedia och lär sig vissa begrepp. Däremot ger analysen inget stöd för att eleverna fått en ökad textförståelse, eftersom de aldrig fick gå i direkt närkamp med den. De ställde inga egna frågor till texten utan nöjde sig med att svara på Hurtigs. I likhet med Käcks lektion finns det under diskussionsinslagen bara en viss antydning till styrning. Det är dock inte fråga om total "freewheeling", dvs. eleverna får inte sväva fritt utan styrning, utan lärare Hurtig går ibland in eller som som Nystrand formulerat det:

This is not to say...that the discussions are totally freewheeling and unguided by the teacher. The teachers...move the classroom talk in particular directions. (Nystrand, 1997, s 24)

Även lärare Tappers elever tillåts sväva ut från texten, men Tapper har, till skillnad från Käck och Hurtig, förberett skriftliga frågor som eleverna skall arbeta med i smågrupper efteråt.

Sköld, Frisk och Rask låter inte eleverna sväva ut. Texterna går igenom noga. Vid flera tillfällen håller lärarna miniföreläsningar, som när Frisk skall förklara vad ordet *ändamålsenlig* betyder (202 ord).

- Frisk: "Ändamålet helgar medlen", stod det i en ordbok som jag tittade i, med det var ju ingen lätt förklaring. Men så hitta jag en förklaring i Bonniers ordbok. Lämplig för sitt ändamål det för vilket man gör något, står det. Och det för vilket man gör något. Det var lättare och förstå. Rörelsen som man gör för att till exempelvis ta en boll, kommer som ett exempel som ni läste själva. Man tänker, nu ska jag ta bollen. Jag ska ta pappersbunten här. Då är tanke, ord, hjärnkontoret ungefär som gör att det går impulser ut från rörelsecentrat som sitter uppe i hjärnkontoret. Ungefär så går impulser ut via armens muskler och jag griper och det blir en tillräcklig griprörelse för att jag ska kunna lyfta

pappersbunten som jag sen ska dela ut till er. Är det inte fantastiskt! Egentligen är det det enda som ni behöver komma ihåg från den här delen. Nerver styr rörelsen att allt fungerar. När ni kommer tillbaka sen efter APU:n skall vi fortsätta lite grand med andra funktionshinder och då kanske vi kan... där det är en skada i nervsystemet, får ni fundera mer på det. Tycker ni själva att ni är nöjda med så mycket?

Mimmi: Vad menar du?

Frisk: Avsnittet fram. Nu vänder jag boken så att ni ser. Det är alltså uppifrån och ner till dit. Som ni tittar igenom översiktligt ....sätt inom parentes.

I sin förklaring associerar lärare Frisk vidare hela tiden alltifrån nervimpulser till APU (arbetsplatsförlagd utbildning). Därigenom dyker det upp nya ord som eleverna också kan ha problem med att förstå, såsom *ändamål*, *medlen*, *griprörelse*, *hjärnkontor*, *rörelsecentrat*. Risken finns att eleverna tappar tråden. Frisk frågar egentligen aldrig eleverna om de förstått vad ordet *ändamålsenlig* betyder. Det enda hon efterfrågar är om eleverna är "nöjda med så mycket". Att det inte är helt lätt att svara på en dylik fråga ens för en god läsare framgår av Mimmis svar: "Vad menar du?". Frisks uppföljning av hennes fråga är ingen ytterligare förklaring av ordet i fråga utan endast en instruktion var i boken de skall läsa.

Efter originalsamtalet fick lärarna frågan om lektionen gått som de väntat sig. Samtliga utom Tapper ansåg att så var fallet. Tapper hade förväntat sig ett större engagemang från eleverna: "Att de skall vara mer på bettet, mer ifrågasättande, mer kritiska." Hon tillägger att:

Jag var rädd att de (sic eleverna) bara skulle säga att invandrare är brottsligare än andra. Jag har nämligen lagt märke till att det finns sådana stämningar i klassen. Det är känsligt med tanke på att det går så många elever med invandrarbakgrund här.

### **Sammanfattande kommentar**

Ovan har givits exempel på hur de sex lärarna ledde originalsamtalet kring en lärobokstext i samhällskunskap/omvårdnad. Till denna lektion hade lärarna själva fått välja texten vilket torde ha underlättat såväl deras planering som ledandet av samtalet. Sannolikt borde det också ha varit till fördel

för eleverna, i synnerhet för dem på OP-programmet. De texter lärarna valt ut anknyter till såväl elevernas yrkesval som till deras kommande praktik. Följaktligen borde det finnas ett naturligt engagemang och en nyfikenhet hos eleverna att vilja gå på djupet i texterna. Om läsaren har ett personligt intresse i ämnet "ownership" och motivation torde det gynna läsandet (Se Nicolson & Fawcett, 2004, för vidare diskussion).

När man studerar lektionerna, kan man se att samtliga lärare gav vissa, om än något vaga, instruktioner inför läsningen (jfr Hägerfelth, 2004, som gjort liknande iakttagelser). Genom att fyra av instruktionerna dessutom var så "ordrika" kan man inte utesluta att flera elever "tappade tråden" och inte fick klart för sig avsikten med läsningen och vad de skulle fokusera på.

Att kunna sälla bland all information för att få ut det väsentliga, tolka detta och dra slutsatser från det är ingalunda en lätt uppgift. Det visade sig ju också att eleverna inte läste tillräckligt strategiskt för att kunna göra det. Därtill kommer att lärare Skölds elever kan ha känt sig stressade när hon uppmanade dem att läsa på 15 minuter. Då texten var ganska lång och många av eleverna svaga läsare torde de knappast haft tid att läsa den mer än en gång. Möjligheten finns att det kan ha inverkat negativt på läsförståelsen. En svag läsare som känner sig stressad av att han/hon behöver ta sig igenom en text på en viss tid, är sannolikt inte benägen att förlora tid på att gå på djupet i texten och gå tillbaka i den.

Fyra av lärarna, Sköld, Tapper, Rask och Frisk hade långa samtalsrunder. Sköld, Tapper och Hurtig svarade för samtliga frågor som ställdes. Såväl Skölds som Tappers lektioner är exempel på typiska IRE –lektioner (Initiation response evaluation). Visserligen gjorde Tapper trevande försök att få igång en dialog, men det ville inte riktigt lyckas. Svaren gick mellan lärarna och enskilda elever. Detta mönster förstärktes genom de ofta enstaviga svar eleverna gav. Enstaviga svar kan ses som en möjlighet att låta så många elever som möjligt komma till tals. Det kan också ses som en möjlighet för läraren att kontrollera klassrumssamtalen (Dysthe, 1996; Molloy, 2002).

Även Hurtigs, Rasks och Frisks originalsamtal innehöll åtskilliga drag av IRE-karaktär. Hurtig ställde många fakta-och kontrollfrågor. Vad eleverna bidrog med var svaren på dessa frågor som Hurtig sedan utvärderade genom att upprepa/parafrasera dem. Däremellan var hon föga styrande och eleverna tilläts sväva ut från texten. Resultaten är i överensstämmelse med vad Beck et al. (1997, 1998) och Nystrand och Gamoran (1997) fann.

Det som gör att Frisks lektion inte kan betecknas som en ren IRE – lektion är att hennes elever avbröt med frågor när de blev intresserade av något under genomgången. Återstår Käck som hade minst IRE-drag och lät eleverna komma till tals.

Frågan infinner sig varför eleverna svävar ut. En orsak är sannolikt att läraren låter dem hållas, en annan kan vara att de under lektionerna i svenska fått lära sig att de har väldigt fria händer vid tolkningen av en text (jfr Käcks påpekande i avsnittet *Läroböcker och arbetsätt i de tre skolorna*). Det kan ha fått den effekten att eleverna bibringats uppfattningen att det samma gäller för texter i samhällskunskap/omvårdnad.

Lärarna ställde mest faktafrågor. Genom att ställa faktafrågor i så hög utsträckning behöver inte eleverna fundera djupare kring texten eller dra egna slutsatser, eftersom det svar som läraren vill få fram går att finna utan några större ansträngningar direkt i texten. Tapper talade till och med om vid flera tillfällen var exakt i texten eleven kunde finna svaret. Elever som är vana vid att endast svara på faktafrågor tenderar att själva använda sig av sådana frågor. Av betydelse är därför att dylika frågor inte tillåts dominera.

Man kan fråga sig varför lärarna ställer så många faktafrågor när undersökningar visat att inlärningsresultaten oftast uteblir när undervisningen är uppbyggd kring dylika kortfrågor (se t. ex. Nystrand & Gamoran, 1997). En annan fråga som infinner sig är varför endast tre av lärarna, Hurtig, Frisk och Rask, ställde kontrollfrågor kring ords-och begrepps betydelser. Denna fundering mot bakgrund av att det i samtalen ingår åtskilliga elever med invandrarbakgrund som sannolikt har haft problem med ord- och begrepps betydelser. Inte en enda gång gjorde Sköld en paus i sitt frågande för att efterhöra om eleverna ville fråga om något eller för att kontrollera deras förståelse av för sammanhanget betydelsefulla ord. I Skölds fall kan en trolig anledning vara att hon var angelägen om att hinna med allt hon planerat. Det kan ha bidragit till att hon ville driva på samtalet. Då finns det inte så mycket tid för elevfrågor och samtal om ords betydelser. Hennes yttrande: "Nu börjar tiden ta slut här, men vi skulle ha plats också för en..." understödjer detta. Dock skall påpekas att Sköld var den enda av de sex lärarna som ställde inferensfrågor.

Lärarna ställde flera följdfrågor i samma tur. Antagligen trodde de, att de förtydligade genom att ställa följdfrågor. Men, vad som för läraren verkade vara snarlika frågor, visade sig vid en närmare granskning inte vara det. Det som hände då var antingen att eleverna inte svarade på frågan,



eftersom de inte förstod vad som var frågan, eller att eleverna enbart svarade på den sista frågan som läraren formulerat. När lärare ställer så många följdfrågor blir det extra svårt för många elever med invandrarbakgrund. Dels skall de lyssna på alla frågorna dels skall de försöka tänka ut ett svar. Det kräver en stor processkapacitet.

Vad gäller uppföljning av elevsvaren skedde det oftast genom att lärarna upprepade dem och använde dem som utgångspunkt för att kunna ställa en ny kontroll eller faktafråga. Därigenom fick eleverna inte möjlighet att vidareutveckla eller modifiera sina svar. Sannolikt förstärktes inte heller deras tillförsikt och vilja att aktivt reflektera kring vad de läst (se Barnes, 1978; Håkansson, 1993; Dysthe, 1996; Nystrand, 1997, för en vidare diskussion).

Uppföljning är i princip omöjlig att planera, eftersom man utnyttjar det som dyker upp på ett spontant sätt. Att använda sig av uppföljning är att gå en balansgång. Ingen lärare torde kunna ta upp allt som en elev för fram i ett textsamtal. Det skulle i förlängningen leda till att samtalet går planlöst från en punkt till en annan (Nystrand, 1997). Det gäller därför, som Dysthe (1996, s.233) påpekar, att finna en balans. Även om läraren har en god planering är det viktigt att samtidigt vara tillräckligt flexibel för att kunna utnyttja det som är relevant som eleverna för fram.

Eftersom det ställdes få inferens- och halvöppna frågor uppmuntrades eleverna föga att inferera och reflektera kring texten. Frisks elever ställde bevisligen frågor, men frågorna tog sällan sin utgångspunkt i texten utan ställdes snarare för att eleverna fann luckor i Frisks genomgång av texten som de ville ha information om. Frisk fick därför till viss del veta hur mycket de förstått av hennes genomgång. Däremot lär hon ha haft svårt att få någon uppfattning om huruvida de förstått texten eftersom hon aldrig lät eleverna gå i närkamp med den. Även de övriga fem lärarna torde haft svårt att få någon uppfattning om huruvida eleverna förstått texten eller ej.

Endast en elev, Maria, var vid ett tillfälle kritisk till författarens formuleringar, men hennes synpunkter valde lärare Käck att inte följa upp. Övriga eleverna i textsamtalen förhöll sig inte kritiskt till vad de läste. Det verkar som om de upplevde den tryckta texten som en auktoritet som de inte vågade ifrågasätta. De frågor Käcks elever bevisligen ställde skulle de dock lika gärna ha kunnat ställa utan att ha läst texten. Lärare Käck fick följaktligen endast veta elevernas åsikter i internationella frågor eftersom hon lät dem sväva ut. Frågan infinner sig därför om genomgångarna under originalsamtal gav eleverna en ökad textförståelse. Det är svårt att ha

någon uppfattning om. Analysen ger dock inget stöd för att så var fallet eftersom ingen av de sex lärarna lät eleverna "brottas med texten". De uppmuntrades inte heller att ställa frågor.

Som framgått av textanalysen är de texter som de sex lärarna valt för sitt originalsamtal relativt svåra. Ett sannolikt antagande är därför att eleverna skulle ha varit hjälpta av att få ställa frågor till texten och på så sätt kunna ges möjlighet att få komplettera med information som inte finns i den. En anledning till att eleverna inte ställde frågor kan naturligtvis vara att de tyckte att alla deras frågor kom upp till behandling i textsamtalet, och att de därför inte hade någon anledning att ställa några, men det kan också vara så att eleverna är så skolade i klassrumsspelet att de vet att det är läraren som sätter upp riktlinjer för lektionen och att deras uppgift är att följa dem och svara på de frågor som läraren ställer (Einarsson & Hultman, 1984). En annan, mer trolig anledning är, att de inte har för vana att göra detta. En ytterligare förklaring kan vara att det är krävande att ställa frågor eftersom de tvingar elever att gå i närkamp med texter (Carlgren, 1999). Att elever inte formulerar frågor är dock ingen ovanlig situation. Därför är det viktigt att träna dem på detta.

Lärares frågor och sätt att leda textsamtal har en central betydelse för att eleverna skall känna sig uppmuntrade att läsa mellan och bortom raderna och att framhålla sina personliga ställningstaganden. Därför gäller det att bjuda in eleverna i samtalet genom att ställa frågor som får igång deras tankeprocesser.

## **Strukturerat textsamtal 1, "Från storfamilj till kärnfamilj"**

### **Före läsningen – lärarnas planering**

Som uppmärksammades i samband med originalsamtalet är planeringen av ett textsamtal viktig. Hur lärarna planerade inför de två QtA-samtalen framgår av svaren nedan:

Jag läste texten vid olika tillfällen. Texten fick "ligga till sig". Gick igenom segment för segment. (QtA-samtal 1, lärare Frisk).

...Sedan tittade jag i mina egna gamla skolböcker. Jag läste i Ernst Söderlunds bok<sup>68</sup>. Så läste jag i uppslagsböcker (QtA-samtal 2, lärare Frisk).

Jag läste igenom texten. Noterade svåra ord ord/begrepp, associerade runt texten. Mycket av planeringen åtgår till att hitta text/utgångspunkter etc. Nu var detta givet och tidsåtgången därför mindre. (QtA-samtal 1 och 2, lärare Tapper).

Läste på QtA och funderade på innehållet i texten i relation till eleverna. (QtA-samtal 1, lärare Käck)

De längsta svaret gav Sköld:

Jag läste igenom texten. Sedan funderade jag på deras bakgrundskunskaper. Jag ställde då följande frågor till mig själv: Vad skall jag fokusera på? Är det några speciella ord och uttryck som behöver förklaras för eleverna? Så segmenterade jag förstås texten. Vidare ringde jag min 88-åriga mamma för att få ytterligare förkunskaper om hur det var vid den här tiden i Sverige. Jag tänkte också efter hur jag skulle få eleverna att hamna i rätt tid, göra dem medvetna om vilken tid som skildras i texten, dvs. ge eleverna en sorts tidsperspektiv. Det ville jag göra väldigt konkret. Därför började jag med att fråga: 'Är det någon som känner en 100-åring?' (QTA-samtal 2, lärare Sköld).

Inför det första och andra filmade QtA-samtalet verkar lärarna ha lagt ner mer tid på sina förberedelser än under originalsamtalet. Lärarnas planering inför QtA-samtalen antyder att de har börjat tänka på vari förståelseprocessen de olika eleverna befinner sig. Vilka förkunskaper de behöver för att kunna förstå texten etc. Vidare märks en medvetenhet om svaga läsaressvårigheter. De sex lärarna har också börjat tänka på språket i läroböckerna och vikten av att förklara svåra ord, vara konkreta och exemplifiera.

Tilläggas skall att inför QtA-samtalen hade samtliga sex lärare tänkt på att placera sina elever så att de hade ögonkontakt med varandra.

---

<sup>68</sup> Söderlund skrev läroböcker i historia för gymnasiet. Han var den förste och länge en av de ledande när det gäller att föra in ekonomiskt historiskt material i läroböcker i historia (för en utförligare beskrivning se Långström, 1997).

## Segmenteringar

En central roll i QtA spelar segmenteringarna. Av tabell 7 framgår antalet segmenteringar i "Från storfamilj till kärnfamilj". (Se bilaga 7 där samtliga segmenteringar finns angivna).

Tabell 7. *Segmenteringar. Frekvenser.* "Från storfamilj till kärnfamilj".

Lärare	"Från storfamilj till kärnfamilj"
Tapper	6
Sköld	6
Rask	6
Hurtig	7
Frisk	7
Käck	10

Antalet uppdelningar i texten skiljer sig åt. Lärare Käck gör flest segmenteringar. Hon gör fyra mer än Sköld, Tapper och Rask. I den efterföljande intervjun med lärarna frågade jag vad som väglett dem i deras segmenteringar. De anförde tre skäl för sina val (a) de förväntade sig att textavsnittet i fråga skulle kunna bereda eleverna svårigheter (b) handlingen i texten, naturlig avgränsning c) lagom mycket text att hålla i huvudet.

Nedan presenteras QtA-samtal 1, "Från storfamilj till kärnfamilj". Som var fallet under analysen av originalsamtalet kommer även här att uppmärksammas vilka strategier lärarna använder, vilka frågor de ställer, hur de försöker göra texten språkligt tillgänglig för eleverna samt hur elever med invandrarbakgrund bjuds in att delta i samtalet. Vidare kommer elevernas strategier, deras svar på lärarnas frågor att vara föremål för intresse. Eftersom en central tanke i QtA är att eleverna skall stå i kommunikation med författaren kommer här att uppmärksammas i vilken utsträckning eleverna reagerar på textinnehållet, textformuleringar etc. under den gemensamma läsningen.

Då materialet är omfattande har en sovring måst göras varför inte utdrag från samtalen vid alla segmenteringar redovisas. En strävan har varit

att lyfta fram intressanta mönster och tendenser. Vid några segmenteringar blir emellertid diskussionen mycket intensiv i flera grupper. Det beror av att eleverna reagerat mycket starkt på författarens formuleringar och textinnehållet. Jag har då valt att redovisa utdrag från samtliga sekvenser.

## Under läsningen

### Vilka instruktioner gav lärarna inför läsningen?

Om vi så jämför instruktionerna som föregick det första filmade textsamtalet – originalsamtalet – med dem som föregick de två filmade QtA-samtalen, så skiljer de sig aningen åt. Den största förändringen kan man notera hos lärarna Tapper, Sköld och Käck.

... Här ska ni få en text utav mig här då som ni inte har sett tidigare. Och så gör vi som så att ni skummar igenom den så att ni inte läser den jättenoggrant utan skummar igenom den snabbt först och sedan så tar vi upp då i mindre stycken så att då har jag segmenterat in den i olika stycken. Vi börjar med och skumma igenom (Lärare Tapper, 29 april, 2003).

Vi ska läsa det här stycket om storfamilj till kärnfamilj som är skrivet utav Cronlund. Och då gör vi så här att ni börjar med att läsa igenom det (Lärare Sköld, 5 maj, 2003).

Då skall vi läsa igenom den här texten först "Från storfamilj till kärnfamilj". Ni läser tyst och sen tar vi bit för bit. Sedan delar vi upp det (Lärare Käck, 5 maj, 2003).

Som framgår är Tapper, Käck och Sköld mer strukturerade och kortfattade än de var under originalsamtalet. Samtliga lärare inbjuder eleverna att vara aktiva. De använder det inkluderande *vi* och därmed antyder de att eleverna och läraren skall gå igenom texten tillsammans.

Var man skall segmentera är naturligtvis en avväggningsfråga. Fyra av lärarna, Tapper, Hurtig, Käck och Frisk gör det redan efter rubriken.

Tapper: Då ska vi börja då att dela upp det här i småstycken. Så går vi igenom då varje sektion för sektion och så tittar vad är det nu som man egentligen vill få fram i den här texten och vad kan vi

läsa ut av den och så va. Och då kan vi ju börja med rubriken där det står ”från ”Storfamilj till kärnfamilj”. Och det där det säger kanske lite grann om vad den här texten handlar om och vad menar man då med stor, vad är storfamilj och kärnfamilj? Säger det något? Shirin vad säger du?

Shirin: Storfamilj ordagrant det är en stor familj.

Tapper: Det är en stor familj ja.

Shirin: Jag vet inte vad kärnfamilj är för något.

Tapper: Nej ni har aldrig hört det tidigare? Ingrid, känner du igen?

Ingrid: Kärnfamilj är väl en att man har sina riktiga föräldrar jag kommer inte riktigt ihåg.

...

Tapper: ... Vi går vidare då i texten och så föreslår jag att läser vi högt då, avsnittet eller sektor för sektor. Då kan vi börja med Ingrid, du kan väl läsa första delen då.

Det visar sig att de svaga läsarna Shirin – med invandrarbakgrund – och Ingrid har svårt att reda ut begreppen. Shirin och Ingrid tror att storfamilj är detsamma som ”en stor familj”. De är inte medvetna om att sammansättningen *storfamilj* har en mer specialiserad användning än *stor familj*. Vad kärnfamilj är vet inte Shirin. Ingrid försöker sig på en förklaring men tillstår att hon är osäker. Lärare Tapper följer upp och använder strategin att tillföra ytterligare information samtidigt som hon bygger upp en spänning ”och det här kommer ju att handla om då varför det står från storfamilj till kärnfamilj.”

De övriga lärarna låter eleverna läsa ett lite längre avsnitt innan de segmenterar. I detta fokuseras att jordbruket var huvudnäringen för 200 år sedan. Vidare att ekonomiska hänsyn dikterade valet av äktenskapspartner. Det krävs goda förkunskaper för att förstå hur de olika leden hänger ihop. Genom att eleverna läst hela texten har de fått veta att endast äldste sonen ärvde gården. Vad de däremot inte får veta är att den äldste sonen var tvungen att ”lösa ut” sina syskon om de ville flytta. Följaktligen behövde han gifta sig med någon som hade en viss hemgift. Gjorde han inte det var risken överhängande att han inte kunde behålla gården inom familjen. Det ville givetvis inte hans gamla föräldrar för då skulle de ju inte ha någonstans att ta vägen. De ville därför ha ett inflytande över valet av äktenskapspartner.

För ungefär 200 år sedan bodde 80-90 procent av befolkningen i Sverige på landet och försörjde sig på jordbruk. De som ägde jorden ville hålla den inom familjen, och därför var det betydelsefullt vem man gifte sig med. Äktenskapet blev med andra ord en ekonomisk angelägenhet i första hand där föräldrarna hade inflytande över valet av äktenskapspartner. (Segmentering 1, Rask och Sköld, segmentering 2, Frisk, Tapper, Käck och Hurtig).

Vad gör då lärarna för att få eleverna att förstå ett textavsnitt med så många överhoppade tankeled?

Samtliga inleder med den för QtA typiska ingångsfrågan: "Vad berättar författaren här?" etc. Därigenom får eleverna en ingång och en möjlighet att få fram författarens övergripande budskap och idéer samtidigt som textförfattaren tas in i sammanhanget. De uppmärksammas också på att det bakom en lärobokstext döljer sig en författare. Genom att eleverna inbjuds att berätta med egna ord kan lärarna få en viss uppfattning om huruvida de förra förstått innehållet i det nyss lästa textsegmentet.

Därefter övergår lärarna till att ställa mer specificerade frågor som vill uppmärksamma segmentets viktigaste delar och få eleverna att inse att de bortsett från vissa delar av texten för att kunna hävda egna argument (jfr Newton, 2000). Denna strategi fortsätter Frisk, Rask, Hurtig, Käck och Sköld att tillämpa vid inledningen av nästan varje segmentering. Även Tapper gör så men inte lika regelbundet. I likhet med Frisk, Hurtig, Tapper och Käck efterfrågar också Sköld och Rask betydelsen av storfamilj och kärnfamilj. Vad en storfamilj är står inte i det aktuella textsegmentet, utan först i nästföljande. Vad en kärnfamilj är står endast implicit uttryckt och nästan i slutet av texten.

Lärare Hurtig är angelägen om att alla skall känna sig delaktiga i samtalet och ställer därför en halvöppen fråga av interkulturell karaktär.

- Hurtig: Föräldrarna bestämde vem man skulle gifta sig med. Känner ni igen någonting här?
- Aziz: Det är fortfarande typ i Irak, i Asien är det fortfarande så...Hurtig följer upp svaret med att fråga.
- Hurtig: Det är liknande detta fortfarande säger du?
- Aziz: Ja.
- Hurtig: Vem bestämmer vem man ska gifta sig med?

Aziz: Det gör pappan...det beror på vem tjejen är, är hon bra så säger pappan OK. OK, du kan gifta dig med henne annars säger han nej.

Hurtig behöver inte fördela ordet. Utifrån den information som ges i texten, om föräldrainsflytande vid val av äktenskapspartner, drar den svage Aziz slutsatsen att det är ju just så det går till i hans hemland. Hurtig följer upp och får Aziz att utveckla sitt svar. Även i Hurtigs andra grupp blir det diskussion kring detta.

Hurtig: Känner ni igen det från idag kanske eller?

Emir: Nej, inte typ i Sverige.

Linda: Jo, muslimer.

Emir: Ja, muslimer, men inte i Sverige. Inte så mycket i alla fall, det är väl mera i typ u-länder kanske mycket.

Linda: Ja, men det finns i Sverige också. Det var ju därför hon blev dödad, hon Fadime. Och så fortsätter diskussionen.

Inte heller i denna grupp behöver lärare Hurtig fördela ordet. Den svage läsaren Emir svarar direkt på lärarens fråga och övriga kamrater är snabba att haka på. Linda kommer att tänka på vad hon vet om Fadime som "hedermördades" 2002.

Lika engagerade är eleverna i lärare Frisks grupp. Hon behöver inte ens fråga utan den svaga läsaren Amina reagerar spontant genom att tänka på hur det är i hemlandet.

Amina: Det här hände för 200 år sen men så är det fortfarande i vissa länder. Att föräldrarna bestämmer vem som deras barn skall gifta sig med. I första hand kollar de var mannen kommer ifrån, vem hans familj är, om det är en rik familj.

Frisk: Och det tänker du på ?...

Amina: Hm. Så ser man fortfarande på familjen i många länder.

Genom att ställa dessa interkulturella frågor och genom att uppmuntra Amina får således lärarna eleverna att berätta om sina hemländer och reflektera över hur det är där. Därmed fick samtalen en ytterligare dimension, nämligen kunskap om andra kulturer. Samtidigt fick Aziz och Amina uppleva att deras inlägg och kulturella erfarenheter dög och accepterades i



samtalet. Något som är en förutsättning för att elever med invandrabakgrund skall våga delta aktivt (jfr Heath, 1983; Lai, 1994; Cummins, 2001).

I slutet av detta textsegment tillämpar Tapper, Hurtig, Käck, Frisk och Rask strategin att sammanfatta respektive ställa den halvöppna frågan: "Är det något som saknas i texten/är det något ni vill tillägga?" Detta fortsätter de att göra vid så gott som varje segmentering texten igenom. Därigenom uppmuntrar de eleverna att ånyo granska texten och då utifrån ett källkritiskt perspektiv för att se om författaren underlåtit att ta upp något.

#### *Eleverna reagerar på textinnehållet*

Segmenten nedan fokuserar på dåtidens familjebild och att man var självförsörjande på bondgårdarna.

På bondgårdarna levde flera generationer i en enda storfamilj tillsammans med tjänstefolket (drängar och pigor). Man odlade och tillverkade själv det man behövde, och därför var familjemedlemmarna rent praktiskt beroende av varandra. (Segmentering 3, Käck). Alla hade sina arbetsuppgifter och kompletterade varandra. Det innebar att var och en hade en livsuppgift, men inte som en individ, utan som en del av familjen. Så ser man fortfarande på familjen i många länder där de flesta i huvudsak lever på jordbruk. (Segmentering 2, Rask och Sköld, segmentering 3, Hurtig, Tapper och Frisk, segmentering 4, Käck).

Textinnehållet blir föremål för livliga samtal i flera grupper. Samtal som byggs ut i påföljande segment. Lärare Hurtig behöver inte ställa någon fråga utan den otroligt blyge, men gode läsaren Olof reagerar direkt på textinnehållet.

- Olof: Man tog ju hand om dom gamla förr i tiden om man säger men...i dag kunde man ju släppa alla dom här äldreboendena som man har idag vill säga, om alla tog hand om sina egna släktingar hela tiden....det är ju något.
- Hurtig: Ja att generationer tar hand om varandra?
- Olof: Ja man hjälpte varandra helt enkelt.
- Emir: Mycket kärlek.
- Hurtig: Och det hade alla nytta av kanske...Hur? Hur då?
- Olof: Ja dom äldre har ju levt ett helt liv och så de har ju massvis med kunskap som kunde lära vidare till sina barn då, gå

vidare och vidare. Ja, det kan va som en egen liten skola i familjen kan man säga.

Hurtig: En liten egen livsskola i familjen. hm, ja. Vad innebar det då att man hade gården som sin livsuppgift?

Olof är mycket engagerad. Han har läst med både hjärnan och hjärtat och utifrån det kopplar han på sina förkunskaper om dagens äldrevård. Det får honom att dra slutsatsen att om vi tog hand om de gamla behövdes inga äldreboenden. Hurtig följer upp Olofs inlägg genom att göra en markering som uppmuntrar Olof att fullfölja sin tankegång. Även Emir är engagerad och hakar på. Om man jämför med originalsamtalet så tar Olof och hans kamrater nu sin utgångspunkt i texten och Hurtig styr så att de inte skall komma på sidospår.

Av ordalydelsen i texten skulle man kunna förledas till att tro att det i alla storfamiljer ingick tjänstefolk. Den goda läsaren Lisa i lärare Rasks grupp har emellertid förkunskaper och därför kan hon dra slutsatsen att författarens sätt att formulera sig inte är helt korrekt: "Och alla hade ju inte så där tjänstefolk, drängar och pigor och sånt som det står där."

#### *Hyra andras barn- eleverna reagerar starkt*

I segmentet nedan fokuseras dels kvinnornas ojämlika villkor visavi männen, dels att barnen betraktades som en handelsvara. Det står emellertid inte explicit uttryckt varför arbetet på gården var könsuppdelat. Inte heller får man reda på vad uttrycket "företrädde gården utåt" betyder. Vidare är inte kopplingen mellan tankeleden "att männen företrädde gården utåt" och "att kvinnor enbart som änkor kunde driva en gård" klart utredd.

Arbetet på gården var könsuppdelat. Kvinnorna arbetade inomhus och i ladugården, medan männen arbetade på fälten och i skogen. Men det var männen som företrädde gården utåt. Bara som änka kunde en kvinna själv få driva en gård, men gifte hon om sig så förlorade hon denna rätt. Även barnen skulle bidra till gårdens försörjning. Hade man inte tillräckligt många egna barn kunde man "hyra" andras barn. (Segmentering 3, Rask och Sköld, segmentering 4, Hurtig och Frisk, segmentering 5, Käck).

Vilka frågor ställer då lärarna och vilka strategier använder de för att få eleverna att skapa mening? Som framgår av textutdraget nedan går de tillväga på lite olika sätt. Hurtig inleder med en fakta/specialfråga.

- Hurtig: Vad får vi veta här då?
- Cissi: Det var könsfördelat i rollerna. Vad kvinnan skulle göra och vad mannen skulle göra.
- Hurtig: Hm.
- Olof: Det är ju egentligen mycket så idag med, precis som en sjuksköterska så här mycket kvinnliga indelningar på arbetena.
- Cissi: Jo.
- Olof: Det är något som lever kvar än idag att man delar in det. Även om kvinnor börjar komma in mer och mer nu. Man försöker kämpa nu för att det inte ska vara så stora könsdiskrimineringar.
- Emir: Fast det låter ju inte så på texten att det är så mycket diskrimineringar ...
- Olof: Fast dom vill ju ta det tyngre arbetet ...det lever ju kvar än idag.
- Emir: Nej, men alltså det verkar så här på texten att dom försöker visa sig att kvinnan har stor delaktighet i familjen...

Hurtig kan hålla sig i bakgrunden för eleverna är aktiva och hakar på varandras inlägg. Den gode läsaren Olof knyter ihop vad som står i texten med vad han tidigare vet om könsdiskriminering, i det här fallet kommer han att tänka på sjuksköterskor. Vid tiden för textsamtalet pågick Kommunals strejk (våren 2003). Olof är lika engagerad som han var i det föregående segmentet. Frågor som rör vård och omsorg verkar beröra honom djupt. Utifrån textinnehållet drar Olof slutsatsen att diskriminering lever kvar än idag. Den svage läsaren, Emir, håller inte riktigt med. Han tolkar texten som att den vill demonstrera att kvinnan ingalunda var diskriminerad förr. Lärare Hurtig vill få Emir att läsa mer under ytan. Men i texten finns överhoppade tankeled. För att kunna fylla i dem behöver man goda förkunskaper i ämnet. Hurtig är inte helt säker på att eleverna har det, så därför ställer hon i textutdraget nedan en kontrollfråga.

- Hurtig: Vet ni hur det var på den här tiden med myndigheter och så, vem som var myndig?
- Carlos: Den som hade någon åker eller något sådant eller vad var det?

- Hurtig: Ja, vad sa du nu, den som...?  
Carlos: Ja, men alltså man skulle ha stora ägodelar så var man....  
Emir: Så var man någonting liksom...

...

Det visar sig vara klokt för den svage läsaren Carlos med invandrabakgrund har blandat samman myndighetsålder och vad som krävdes för att få rösta till riksdags- och kommunalval före 1917. Hurtig tillämpar då strategin att gå in och tillföra ytterligare information för att fylla i textluckorna.

- Hurtig: Ja änka... Jag slog upp det faktiskt för jag kom inte ihåg det här med myndighetsåldern. Ogift kvinna blev myndig år 1883, gift kvinna, hon blev myndig 1921. Annars var det mannen som var den som var min förmyndare kan man säga som kvinna då.
- Emir: Då var det mer typ att dom ägde kvinnorna då kanske?
- Hurtig: Ja, tycker ni att det framgår det här i texten på något sätt eller?
- Carlos: Ja, mellan raderna gör det om man läser allting.
- Hurtig: Ja...förut har ni sagt att det ändå verkar som att man var jämställd, eller?
- Emir: Ja fast om man jobbar alltså...när man jobbar så eller själva arbetet kan väl vara mera jämställt...eller själva bördan alltså...men sen...Om man kollar mellan raderna som Carlos sa så känns det som att han kanske äger...typ det är han som framför rösterna för familjen, ledare.
- Hurtig: Att rösten utåt för familjen blev mannen då. Det är det du säger? Och så finner sig kvinnan i det sa du – *pekar på Cissi* – också någonting, man trodde att det skulle vara så här va och då blir det så. Hm, ha.. Jag hoppas dom här årtalen stämmer, jag slog upp det i en bok men det gör det va...det är nästan så att jag själv blir förundrad över att det var 1921 men det var ju då kvinnan som fick rösträtt också så det var därför...men att man var omyndig fram till dess.
- Emir: Det var ju inte så länge sen....
- Hurtig: Nej, det var inte för så länge sen sedan...nej det är ju lite spännande. Men nu ska vi se hur det går vidare här. Carlos, från fyra till fem års åldern.

Efter denna information, drar Emir slutsatsen att männen ägde kvinnorna. Lärare Hurtig, som minns vad Emir sa i föregående segment om att

han fann stöd i texten för att kvinnor och män var jämlika, använder nu strategin att fråga eleverna om de finner stöd för Emirs senaste yttrande i texten. Då svarar Carlos att om man läser mellan raderna och Emir hakar på. Carlos´ kommentar är intressant därför att han här explicit uttrycker att läsning för att lära är något mer än att bara kunna nämna ord direkt från texten. Men Hurtig låter sig inte nöjas med detta svar, utan "pressar" eleverna ytterligare. Hon har här fångat upp en motsättning i de två pojkarnas resonemang. Emir tvingas då fundera lite till och reviderar sin tidigare utsaga. Genom samtalet har således Emir fått insikt om vad Pressley (2002, s. 15) kallar "motsägelser i sin egen förståelse" och därigenom kunnat ompröva tidigare tolkningar i ljuset av ny information.

Hurtig tillämpar sedan strategin att sammanfatta vad eleverna sagt. Samtalet avslutas för Hurtigs del med att bygga upp en spänning för vad som ska komma härnäst.

I detta samtal har eleverna fått ytterligare en insikt. Lärare Hurtig har visat dem att inte ens lärare kan ta till sig texter med fullgod förståelse första gången de läser dem, utan de kan också behöva söka kunskaper på annat håll för att fylla i textens luckor. Genom att använda olika strategier har lärare Hurtig tjänat som förebild för eleverna hur man läser aktivt och fungerat som vad Nystrand (1997) kallar "midwife".

By posing problems...act as midwives facilitating processes of interpretation (1997, s 25).

#### *Finns det något i texten att förtydliga?*

I textutdraget nedan vill lärare Rask uppmärksamma eleverna på att läsning är en aktiv process som fordrar arbete. Allt finns inte explicit uttryckt i texten. Därför måste eleverna själva vara aktiva och fylla i överhoppade tankeled eller tillfoga om än inte nödvändig så i alla fall viktig information.

Rask: Men det var männen som företrädde gården utåt? Vad menar författaren med det tror ni?

...

Lotta: Det var väl de som representerade gården, jordbruket.

Lisa: Var överhuvudet.

Lotta: Liksom det var de som kanske inför andra människor

Lisa: Som stod för gårdens anseende om man säger så.

Lotta: Ja.

- Rask: Hm. Precis som företrädde gården. Finns det någonting i texten som man kunde förtydliga tycker ni?
- Lisa: Till exempel där 'även barnen skulle bidra till gårdens försörjning'. Man skulle kunna berätta mer vad barnen skulle kunna göra.

Efter att den svaga läsaren Lotta konstaterat att uttrycket "männen företrädde gården utåt" måste betyda att det var männen som representerade gården och den goda läsaren Lisa hakat på och kompletterat, vill antagligen lärare Rask att fler elever skall komma in i samtalen och hjälpa till att fylla i luckorna i texten. Därför ställer hon frågan om något behöver förtydligas. Det tycker Lisa, som anser att författaren förbisett att berätta om barnens arbetsuppgifter.

#### *Lärare Sköld "bollar över" tänkandet på andraspråkseleverna*

Ett karaktäristiskt drag för QTA är att själva tänkandet, när man samtalar kring en text, inte skall ske inne i lärarens huvud, utan i elevernas. För att så verkligen skall kunna ske är det av betydelse att läraren inte är rädd för den tystnad som kan uppstå när en elev inte direkt kan komma med ett inlägg. Vidare krävs att läraren inte direkt går in för att komplettera ofullständiga elevsvar.

- Sköld: ... Sen kan man ju undra över. Det står så här: 'Männen företrädde gården utåt.'
- Fatime: De kanske byggde någonting som byggde nåt på gården medan hans fru kollade.
- Sköld: Ja, så kan man kanske uppfatta det. Vad säger ni andra? Hur tänker ni när ni hör den meningen att det var männen som företrädde gården utåt.
- Zarah: De kanske ville arbeta utomhus. De tyckte om att vara ute.
- Sköld: Vad betyder ordet företräda?
- Zarah: De föreslog kanske.
- Sköld: De representerade gården om de företrädde gården utåt så var det de som som om man skulle prata med grannarna.

Lärare Sköld använder här strategin att spela konfunderad och därför behöva ha hjälp av eleverna för att bringa klarhet. Genom att Sköld bollar över tänkandet till dem får hon själv också en djupare inblick i deras förståelse

av ord och begrepp. Som framgår av textutdraget förstår inte Fatime – en svag läsare med invandrarbakgrund – uttrycket *företredde gården utåt*. Hon tolkar det konkret och svarar därför att “de kanske byggde”. Bygga brukar man ju göra utomhus. Sköld vill att eleverna ska tänka vidare och säger: “Så kan man kanske också uppfatta det.” Den svaga läsaren Zarah försöker sig också på en förklaring. Hon förstår halva betydelsen av verbet *företredde* och utifrån det gissar hon att verbet betyder *föreslog*. När Sköld inser att eleverna inte lyckas reda ut begreppet använder hon i likhet med lärare Hurtig i exemplet ovan strategin att gå in och tillföra ytterligare information för att eleverna ska kunna skapa mening i vad de läser.

Ovanstående exempel visar hur ett begränsat ordförråd på flera sätt kan skapa läsförståelseproblem. Elevernas fattigare ordförråd blir här en dubbel utmaning för såväl dem som för Sköld. Överförda betydelser av ord och sammansättningar är krävande. Missförstår man dem är det lätt att “gå vilse i texten”. Zarahs strategi att tro att hon kan betydelsen av ett sammansatt ord när hon kan ett led i sammansättningen är ofta förekommande hos andraspråkstalande elever (se Wikström, 1991, för en utförligare diskussion).

Även i exemplet nedan försöker lärare Sköld låta eleverna stå för tänkandet. “Och sen så står det så här: ‘Att bara som änka kunde en kvinna själv få driva en gård gifte hon sig förlorade hon denna möjlighet.’ Vad säger den här meningen oss? Att mannen företredde gården utåt och kvinnan fick bara driva en gård om hon var änka.”

- Fatime: Hon hade ju ingen man så hon blev tvungen att gå själv och göra det.
- Zarah: Och när hon gifte sig så är det inte hennes gård längre. Det är mannens.
- Sköld: Jag kan fundera lite grann när jag läser det här. Vem var det som fick bestämma mest?
- Alla: Mannen.
- Sköld: Så kan det troligen vara att det var han som fick göra det.
- Jonna: De hade ju olika områden som kvinnan tog hand om. Så kvinnan fick ju ändå bestämma. Det var ju bara så att mannen skulle ha gården.
- Sköld: Kvinnorna hade också sin del i att bestämma där. Och då kan man uppfatta det så att det är de som bestämmer.

Här kommer elevernas kulturella värderingar och referensramar fram i svaren. Ingen reagerar dock, som eleverna i Hurtigs grupp, på att det skulle vara orättvist. Och det verkar inte bero på att eleverna inte förstått. För när Sköld frågar om vem som bestämde mest har samtliga fattat att det var mannen. Den förstaspråkstalande Jonnas inlägg förvånar Sköld som dock följer upp svaret längre fram i texten.

Genom att Sköld "bollade över" tänkandet till eleverna kunde de tillsammans diskutera sig fram till vad författaren berättade i texten. Det medförde också en möjlighet för eleverna att haka på varandras påståenden, och på detta sätt få fram en helhet. Missuppfattningar eller missförstånd kom fram under samtalet, och Sköld kunde därför hjälpa dem att reda ut hur saker och ting hängde ihop.

#### *Eleverna ifrågasätter författarens sätt att formulera sig*

I flera av grupperna blir det kraftiga reaktioner på ordet *hyra*. Lärarna Hurtig, Tapper, Rask och Frisk håller sig i bakgrunden och låter eleverna få framföra sina synpunkter och förslag på hur de anser att författaren borde ha formulerat sig. Här har valts att redovisa samtliga eftersom det är så många svaga läsare som har synpunkter.

- Rask: Du tyckte det lät hemskt, Lisa?
- Lisa: Ja, det där med att hyra andras barn.
- Rask: Hyra andras barn, vad innebär det då? Varför har författaren skrivit så "hyra andras barn"? Vad tror du Elham?
- Elham: Jag tror, eller det står ju att. Arbetskraft, tänker jag på när man säger hyra, eller anställa skulle vara ett bättre ord. Hyra får det att låta som barnslaveri och så där. Verkar hemskt och ta ut och...jag tror hyra verkar...om det hade stått anställa andras barn hade det vatt bättre.
- Rask: Hm.
- Lisa: Men när det står barn så måste det också ha vatt lite lättare saker de måste göra också. De kunde ju inte dra de här stora lassen som männen gör. De fick nog hjälpa till mer med kvinnornas uppgifter.
- Rask: Hm. Vad kunde det mer innebära att hyra andras barn?
- Lisa: Att de kanske fick passa ännu mindre barn i familjen.



Lotta: Att familjen som hyrde ut barnet fick pengar för det. Så var det arbetsinkomst.

Även i lärare Frisks grupp är reaktionerna starka.

Frisk: ...En annan mening som jag tänkte på här. Att man kunde hyra andras barn. Vad tycker ni om det uttrycket som författaren har?

Saga: Jag tycker att han kunde skrivit det på ett annat sätt faktiskt.

Frisk: Vad innebär det för dig Saga?

Saga: Att man kan hyra någon annans barn det känns inte som. Att man fick hjälp utav någon annans barn tycker jag skulle låta bättre i så fall. Att de fick lite pengar för det. Så att man kunde arbeta då. Men alltså att hyra nån barns då. Alltså då kopplar jag till nån sorts typ alltså.

Mimmi: Prostitution.

Saga: Ja., om man skriver det så.

Frisk: Det är ett felaktigt uttryck?

Saga: Ja, det tycker jag.

Rana: Det är inte ens barn som man skall hyra eller nåt sånt

Mimmi: Det handlar om nån person. Det låter nästan som att man köper nåt.

Elever: Ja.

Den goda läsaren Lisa är engagerad i texten och diskussionen om barnarbetet har väckt hennes tankar om vad barn arbetade med. Lisa och den svaga läsaren Elham är starkt kritiska till författarens bruk av ordet *hyra* och Elham menar att författaren istället borde ha skrivit *anställa*. Den goda läsaren Mimmi och de två svaga läsarna Saga och Rana i lärare Frisks grupp delar Lisas och Elhams upprördhet. Själva ordet ger dem associationer till barnprostitution.

Frågan infinner sig om inte författarens användning av ordet *hyra* beror av en direkt översättning från engelskans "hire a cowboy". Det betyder dock inte *hyra* utan *anställa*, alltså det ord som eleverna ville ersätta *hyra* med. Inte heller i lärare Tappers grupp lämnar ordet *hyra* eleverna oberörda.

- Shirin: Men jag tycker att det är fel att skriva "hyra" för det låter väldigt.
- Maxima: Det låter som om dom vore till salu.
- Shirin: Ja det är typ som; kom hit nu, typ ställ dig här och gör det du skall göra sen får du gå.
- Tapper: Mm, men det kanske har lite det kanske säger lite om hur man såg på barn.
- Maxima: Som slavar kanske.

I likhet med eleverna i lärare Rasks grupp, associerar den svaga läsaren Maxima till slavar när hon hör *hyra andras barn*. Innan Lärare Hurtig ens hunnit ta upp uttrycket *hyra andras barn* tar Josefin till orda.

- Josefin: Vad då hyra andras barn, jag förstår inte riktigt.
- ...
- Aziz: Men det är ju som man har i Irak, om man har en väldigt stor gård så kan man hyra ett barn, det är som människor, som de typ odlar.
- Alva: Det är på samma sätt som att man jobbar, liksom dom får jobb där?
- Aziz: Det är jobb där?
- Jens: Som ett sommarjobb?
- Aziz: Ja.
- Hurtig: Att han har ungdomar anställda eller?
- Aziz: Inte ungdomar, typ vanliga människor.
- Hans: Ungdomar är ju du det. Du är ju ungdom.

Aziz försöker besvara Josefins fråga genom att ge ett exempel från sitt hemland. Då visar det sig att Aziz inte vet vad *ungdomar* betyder. Det inser Hans och förklarar det för sin kamrat. På detta sätt får eleverna, med hjälp av varandra, en språklig träning. Hade Aziz läst texten tyst för sig själv hade han sannolikt fortfarande svävat i okunnighet om vad ungdomar är för något och lärare Hurtig hade inte fått erfara vilka svårigheter elever med invandrarbakgrund kan ha att förstå vad som förefaller vara frekventa ord. Fenomenet har uppmärksamats av Boyd och Maloff (2000) som konstaterat andraspråksinlärares möjlighet inte bara att använda ord utan också att reflektera över dess användning via samtalet.

Som torde ha framgått har Aziz, inte bara ett begränsat ordförråd utan också, svårt med att formulera sig språkligt korrekt. Men lärare Hurtig korrigerar honom inte. I det här fallet spelar det inte så stor roll eftersom Aziz' inlägg är helt begripliga. Det finns överhängande risker med att återkommande korrigerar vid textsamtal, nämligen att elevens energi då stannar på form (ytan) och ingen kraft blir ägnad åt förståelsen. Dessutom kan självbilden få sig en törn och eleven kanske i fortsättningen avstår från att tala i klassrummet (se Taube, 2000, för en utförligare diskussion om vikten av att stärka elevernas självbild).

Genom att Aziz fick möjlighet att återge egna upplevelser från sitt hemland fick de andra samtalsdeltagarna en annan bild av verkligheten bakom orden vilket torde ha gjort samtalet mer spännande. Samtidigt fick Aziz uppleva att såväl kamrater som lärare var genuint intresserade av det han hade att förmedla vilket torde uppmuntra honom att även i fortsättningen föra fram sina kulturspecifika erfarenheter.

#### *Då kunde de adoptera dem*

Skölds och Käcks grupper är de enda där det inte blir någon känslomässig reaktion på *hyra*. Dock diskuterar man vad det kunde innebära att man hyrde barn. Den svaga läsaren Fatime har svårt att förstå att bönderna behövde "hyra" barn så hon gör följande reflektion: "Det låter konstigt det här för alla var med och jobbade". Sköld följer upp genom att upprepa sin fråga om vad hyra innebär.

- Fatime: Om de inte hade föräldrar. Då kunde de adoptera dem.  
Sköld: Då kunde man köpa dem på gården. Tog hand om dem. Vad menar de med hyra?  
Fatime: Om de inte hade föräldrar. Då kunde de adoptera dem.  
Sköld: Då kunde man köpa dem på gården. Tog hand om dem.  
Fatime: Betala dem.  
Jonna: Om de har ett barn. De behöver mer pengar.  
Sköld: Det står inget om detta att de får pengar utan . Det kan va precis som du säger här. Då fick de bidrag till sin försörjning här. Vad menar de med hyra?  
Fatime: Betala dem.  
Jonna: Om de har ett barn. De behöver mer pengar.  
Sköld: Vad menar de med hyra?

- Fatime: Betala dem.  
Jonna: Om de har ett barn. De behöver mer pengar.  
Sköld: Det står inget om detta att de får pengar utan. Det kan va precis som du säger här. Då fick de bidrag till sin försörjning här. Då skall vi se om vi går vidare.

Fatime funderar vidare. Då vandrar hon utanför den historiska kontexten. Sannolikt har hon hört/läst om att föräldralösa par idag kan adoptera barn och utifrån detta drar hon slutsatsen att hyra är detsamma som adoptera. Lärare Sköld är aningen otydlig och motsägelsefull i sin uppföljning av såväl Jonnas som Fatimes svar och därigenom blir det sannolikt svårt för dem att skapa mening i det lästa. Här är inte platsen att värdera elevers tolkningar. Men tankeutbytet understryker betydelsen av att lärare uppmärksammar elever på om de är på "fel väg".

#### *Vad kan en fyraåring göra?*

I segmentet nedan fokuseras barnens nästintill totala avsaknad av möjlighet att bestämma över sitt eget liv. Vidare nämns att föräldrarna tog hand om barnens utbildning. Det står inte explicit uttryckt att det inte fanns någon allmän skola för alla utan det får läsaren själv sluta sig till.

Centralt i segmentet är också arvsrätten. Det står dock inte explicit uttryckt varför endast den äldsta sonen ärvde och inte heller varför döttrar endast fick arva om det inte fanns någon son. Här måste läsarna göra en textbaserad inferens utifrån vad de fått veta tidigare i texten, nämligen att eftersom endast mannen fick driva en gård och företräda gården utåt, så var det också han som skulle arva den.

Från fyra- till femårsåldern arbetade barnen sida vid sida med de vuxna. Det fanns ingen speciell barndomstid och familjen sörjde för den utbildning barnen skulle få så att de en dag skulle kunna ta över jordbruket och försörja de äldre familjemedlemmarna. Men det var alltid den äldste sonen som ärvde gården, dotter ärvde endast om det inte fanns en son. Övriga syskon bodde ofta kvar och arbetade på gården.(segmentering 4, Tapper och Sköld, segmentering 5, Hurtig, segmentering 6, Käck)

Direkt efter att lärarna Hurtig och Rask ställt ingångsfrågan reagerar eleverna.

- Rask: Vad berättar författaren här?
- Lisa: Att barnen fick börja i väldigt tidig ålder och hjälpa till och att till exempel sonen fick då arva gården när föräldrarna dog. Det verkar som att de tror att dottern inte klarade det.
- Hurtig: ...Vad får vi veta här?
- Emir: En diskriminering till att tjejen eller dottern inte fick arva något. Alltså under vissa omständigheter så får kvinnor eller döttrar göra någonting som änka eller enda dotter.
- Cissi: Det börjar ju redan när dom är små då eller kvinnorna att dom liksom är under mannen på något sätt.
- Olof: ...Det finns bara en som ärver här efter sina föräldrar. Idag är ju allt sånt lika mellan alla syskon.
- Emir: Fast alltså, i Sverige, men inte i Tunisien till exempel. För att till exempel jag och min syster, jag får arva typ. Dom delar upp alltså hela typ ärvningsgrejen i tre delar så får jag ta två delar så får hon ta en om man då är en tjej och en kille....

Även i lärare Hurtigs andra grupp blir det diskussion kring detta.

- Hurtig: ...reagerar ni på något där?
- Josefin: Det är ju samma sak här att det är sonen som ärver, det är ju inte dottern.
- Alva: Tänk om man är andra sonen då är det liksom bara. Då kan man ju bara.
- Aziz: Det var den enda utbildningen.
- Hans: Den som kommer först den får det.
- Josefin: Fast inte om det var en dotter eller?
- Hans: Tänk om den äldste inte vill ha det och den som kommer efter vill ha det?
- Hurtig: Ja, men Aziz vad sa du, du var inne på något också.
- Aziz: Ja, det är den enda utbildningen som fanns på den tiden, man skulle försörja sig på jordbruket.
- Hurtig: Fanns det någon annan utbildning tror ni eller vet ni? Vad fanns det för utbildning på 1800-talet?
- Alva: Man gick säkert på någon skola eller så.
- Hans: Man kunde väl bli präst eller lärare eller kanske konstapel om man hade tur.

Inte heller i lärare Skölds grupp uteblir elevreaktionerna.

- Sköld: Hur tänker ni om det att det var sonen som ärvde?  
Zarah: Det var dåligt tycker jag.  
Sköld: Det var dåligt tycker du.  
Mezda: Det påminner faktiskt om mitt hemland, vad heter det. Det var alltid så att killen tog över efter sin pappa då  
Jonna: Så är det fortfarande.  
Sköld: Du känner igen. Du känner igen dig från ditt hemland.  
Mezda: Javisst, killar som tog över.  
Fatime: Javisst, killar som tog över.

Eleverna är mycket engagerade. Samtliga reagerar på den orättvisa arvsrätten. Lärarna behöver inte fördela ordet utan eleverna hakar självmant på varandras inlägg. Utifrån texten drar Lisa uppgivet slutsatsen: "Det verkar som om de tror att inte dottern klarade det."

I såväl Hurtigs som Skölds grupper tar flera elever med invandrarbakgrund tillfället i akt att berätta hur det är i deras respektive hemländer och andra elever hakar på deras inlägg. Den svage läsaren Emir kopplar den nya informationen i textsegmentet med vad han läst tidigare och gör en textbaserad inferens då kan konstaterar att det är frågan om en ytterligare diskriminering. Samtidigt jämför han med förhållandena i sitt hemland och konstaterar att där fortfarande råder ojämlika förhållanden vad arvsrätten beträffar. Även den svaga läsaren Mezda tänker på sitt hemland och drar samma slutsats som Emir. Olof, som har goda förkunskaper, drar slutsatsen att förhållandena har förändrats till det bättre idag. Återigen har flera elever, Emir, Mezda och Olof kommit att associera till den verkliga världen bortom texten. Att de dessutom delar med sig av sin kunskap till resten av gruppen tyder på att de uppfattar samtalet som en gemensam aktivitet för att bättre förstå vad texten handlar om. Återgivandet av egna upplevelser medför att en annan bild av verkligheten bakom orden framträder, vilket sannolikt gör läsningen mer spännande inte bara för Emir, Mezda och Olof, utan också för övriga deltagare.

Den goda läsaren Josefins inlägg i Hurtigs grupp: "Det är samma sak här..." ska ses mot bakgrund av att hon binder samman vad hon läst i detta textsegment med vad hon läst i det föregående om att "männen företrädde gården utåt".

I Käcks grupp frågar den svage läsaren Zlatan vad en fyraåring kan göra. Det blir en intressant diskussion där eleverna för fram olika förslag.

*Kan du se det i texten?*

Segmentet nedan fokuserar vilka följder det fick för de enskilda familjerna när nya värderingar gjorde sig gällande i samhället. Det står inte explicit uttryckt i texten varför värderingarna ändrades. Inte heller förklaras vad *värdering* betyder.

Men med ändrade värderingar i samhället minskade både kvinno-och barnarbetet. I stället ansågs fadern ensam vara den som skulle stå för försörjningen. Följden blev ofta att modern blev hemmafru, medan barnen fick gå i skolan. För henne innebar det att hon blev mer beroende av sin man. (segmentering 6, Frisk, segmentering 9, Käck). I industrisamhället betydde alltså äktenskapet inte längre arbetsgemenskap. Dessutom hade föräldrainflytandet minskat. I stället kom kärleken att få större betydelse för vem de unga valde att gifta sig med- och att gifta sig av kärlek blev något naturligt, även om man helst skulle hålla sig till sin egen samhällsgrupp. Landsbygdens storfamilj hade blivit till städernas kärnfamilj. (segmentering 6, Rask, Tapper och Sköld, segmentering 7, Hurtig och Frisk, segmentering 10, Käck). (Cronlund, 2003, s. 26).

Här ställs lärarna inför två utmaningar: dels att skapa mening i segmentet dels att sammanfatta vad som lästs i hela texten. Eftersom texten lästs segment för segment är det viktigt att göra en sammanfattning på slutet för att inte helhetsbilden och därmed representationen av textens makrostruktur ska bli bristfällig. Detta har samtliga lärare haft i åtanke. Hur går de då tillväga?

Lärare Frisk inleder med att rikta sig till den svaga läsaren Saga. Det är inte helt obefogat. Under originalsamtalet, och under övriga lektioner som besöktes i samband med projektets genomförande, utmärkte sig Saga genom att alltid vara aktiv och ha ett svar på lärarens frågor. Däremot verkade hon inte bry sig om att kontrollera huruvida det hon svarade hängde ihop med innehållet i texten. Även vid efterföljande samtal med lärare Frisk visade detta sig vara en korrekt iakttagelse. Frisk upplevde detta som problematiskt eftersom hon inte kunde vara säker på huruvida Saga förstått vad som lästs.

- Frisk: Föräldrainflytandet minskar, skriver författaren. På vilket sätt då?
- Saga: Alltså att barnen får ju inte lika mycket inflytande från sina föräldrar när de går i skola hela dagen och det är läraren de träffar, och det är dom som lär dom saker- det är lärarna som de får information från.
- Frisk: Kan du se det i texten?
- Saga: Eller ja. Man kan ju läsa mellan raderna som man säger. Föräldrainflytandet minskade ju. De umgicks inte lika mycket längre. Det var ju fortfarande deras föräldrar och så där, men de var inte lika stora personer i barnens liv längre.

Saga är den enda av samtliga deltagare i QtA-samtal 1 som tolkar det minskade föräldrainflytandet så att skolan tog över alltmer av ansvaret. Övriga deltagare – i samtliga grupper i QtA-samtal 1 – tolkar det enbart så att föräldrarnas inflytande avtog vad gäller valet av äktenskapspartner. När lärare Frisk ”pressar” Saga genom att fråga henne om det står i texten svarar Saga att hon läst in detta mellan raderna. Här visar alltså Saga, i likhet med de svaga läsarna Emir och Hans i lärare Hurtigs grupp, att hon förstått att läsning är något mer än att bara kunna nämna ord direkt från texten. Saga har på ett aktivt sätt tagit sig an texten.

*Jag tycker de borde gjort nåt med det här stycket*

I lärare Rasks grupp blir det kraftiga elevreaktioner på detta textsegment.

- Elham: Jag tycker de borde gjort nåt med det här stycket. Eller det står ju. Först började kvinnor arbeta och då var allt som innan att alla skulle ha sin uppgift. Helt plötsligt så ändrades det. Men vad var det som förändrades? Vad var det som fick, eller gjorde att fadern helt plötsligt skulle stå för försörjningen och modern skulle bli hemmafru? Det borde de tatt med. En person som läser den här texten. För en person som läser den här texten och som kanske inte har så mycket eller är intresserad av såna. Men skulle nog vilja veta, men vad var det som hände? Det är ju så mycket snack om jämlikhet. Och jämställighet och sånt nu för tiden. Det skulle ha varit ett plus i kanten.

Den svaga läsaren Elham reagerar starkt på författarens sätt att skriva. Under originalsamtalen, och under övriga lektioner som besöktes i samband



med projektets genomförande, utmärkte sig Elham genom att alltid vara aktiv och ha ett svar på lärarens frågor. I likhet med Saga, i exemplet ovan, brydde hon sig inte om att kontrollera huruvida det hon svarade hängde ihop med innehållet i texten. Även vid efterföljande samtal med lärare Rask bekräftades denna min iakttagelse. Rask var, i likhet med lärare Frisk, osäker på hur hon skulle få Elham att gå i närkamp med texten.

Här träder emellertid en elev fram som har gått under textens yta och där blivit varse att det finns flera överhoppade tankeled. Kanhända tänker Elham på sig själv och sina kamrater med invandrarbakgrund, som kanske inte i tillräcklig grad har de förståelsen nödvändiga förkunskaperna, när hon utbrister: "För en person som läser den här texten..."

#### *Lärare Tapper tänker högt och gör en markering*

Lärare Tapper väljer att använda strategin att spela konfunderad över uttrycket "med ändrade värderingar" för att sedan ställa en inferensfråga.

- Tapper: Här har vi slutpunkten och kommer till kärnfamiljen va. I början säger man så här; "med ändrade värderingar minskade kvinno- och barnarbetet". Jag tycker det var konstigt uttryckt, därför att, värderingar. Vad är det? Vad menar man med det?
- Lina: Det ändrades kanske liksom. Förut var det så att alla skulle jobba, och vad heter det, hjälpa till med allting, men nu var det så att kvinnan skötte hemmet och mannen var på industrin och jobbade medan barnen gick i skolan.
- Tapper: Ja men var det bara för att man ändrade värderingar? Vad är en värdering?
- Carina: Jag vet inte, det är väl ett sätt att tänka.
- Tapper: Ja hur man tänker och...
- Carina: Det var väl någonting som gjorde att det ändrades men det framgår ju inte av texten.
- Tapper: Nej det framgår ju inte alls här tycker jag.
- Elever: Nej.

Den svaga läsaren Lina tar ordet och förklarar hur de förändrade värderingarna påverkade människornas vardagsliv. Tapper, som antagligen hoppats att få en förklaring av ordet värderingar, följer därför upp genom att ställa en kontrollfråga. Då går den goda läsaren Carina in i samtalet och talar om betydelsen, samtidigt som hon, mycket riktigt, påpekar att det inte

framgår i texten varför värderingarna ändrades. Något som Tapper bekräftar. Tapper vill emellertid att eleverna ska fundera vidare kring vad orsaken till de förändrade värderingarna kan vara och frågar:

- Tapper: Vad var det som gjorde att folk att det blev så...att man liksom tyckte att det var det rätta sättet...barnarbete var dumt, kvinnoarbete var omoraliskt?
- Carina: Det kanske...
- Ahmed: Ekonomi.
- Tapper: Ekonomi säger Ahmed.
- Carina: Ja ekonomin kanske förbättrades och då tänkte man att dom som inte är "lika starka" skulle kanske inte jobba lika hårt.
- Tapper: Förmodligen hade det med det att göra, skulle jag också tro, med ekonomin, det hade det säkert.
- Carina: Och det var lite det också, som var från när dom levde där på sina bondgårdar, att mannen skulle vara överlägsen om man säger så, att han skulle ha det mesta av kontrollen.
- Tapper: Det var inte så dumt, han återtog sin kontroll här nu.
- ...
- Carina: Det var väl också lite som det var på bondgårdarna. Nu skulle hon vara hemma och städa och laga mat och ta hand om barnen igen.
- Tapper: Ja nu gick det tillbaks att hon skulle vara hemma. Och barnen?
- Carina: I skolan.

Olika förslag, som tar sin utgångspunkt i texten, förs fram. Den svage läsaren Ahmed nämner ekonomin som ju givetvis var en av förutsättningarna. Carina tänker på vad hon läst tidigare i texten och utifrån detta gör hon en textbaserad inferens, när hon drar slutsatsen att mannen ville återta sin kontroll. När både kvinnorna och männen arbetade i industrin hade ju också kvinnan en inkomst, men den försvann när hon blev hemmafru.

Ett genomgående drag hos lärare Tapper har under hela läsningen varit att få eleverna att tänka sig in i de utsattas situation. Att det har burit frukt visar sig:

- Shirin: Jag tror att en sak som är viktigt är att man lär sig uppskatta...att om man jämför sig själv idag hur dom hade det för två hundra år sedan...då fick små...fyra-, femåringar barn springa runt och

jobba. Och våra fyra-, femåringar har bara jätteskoj och går ut och får alla leksaker och sitter bakom en dator och leker, när dom skulle springa runt och lära sig en massa saker.

Den svaga läsaren Shirin sammanfattar här med både hjärna och hjärta vad hon läst, samtidigt som hon drar paralleller med hur det är idag.

#### *Lärarna avslutar textsamtalet*

Även om lärarna ingående samtalat med eleverna kring texten under läsningens gång är det ändå viktigt att knyta ihop det lästa på slutet. Så gör samtliga lärare när de anknyter till rubriken och ställer den halvöppna frågan om kärnfamiljen finns idag. Därigenom ger de eleverna tillfälle att tänka igenom vad de läst och göra jämförelser med den verklighet som står skildrat i texten och den som de själva befinner sig mitt uppe i. Nedan följer exempel på detta:

- Sköld: ...Har vi kärnfamiljer idag?  
Stina: Det är många som skiljer sig och familjerna blir splittrade (*ohörbart*).  
Sköld: ...finns det något positivt i den gamla storfamiljen?  
Caroline: Dom hade ju hela tiden sin familj och en gemenskap och sånt.  
Sköld: Man hade alltid någon som man hade gemenskapen med i alla fall. Vad var det negativa med den då?  
Caroline: Mycket jobb.

Sedan avslutar lärare Sköld med följande ord: ”Ja ni har tagit fram en del utav det. Att i det här så fanns det en längtan efter friheten men i det gamla så fanns det en gemenskap på gott och ont...”

- Hurtig: ..Är det en bild av hur det ser ut idag?  
Emir: Ja, nästan.  
Tina: Inte riktigt.  
Cissi: Jag tror inte det finns någon kärnfamilj, liksom.  
Emir: Nej, fast nu mer och mer blir det typ att man skiljer sig och homosexuella och.  
Cissi: Jag tror det har varit så liksom. Först var det storfamilj sen blev det kärnfamilj och sen blev det. Nu är det mera rörigt.  
Emir: Nu blev det pappa, mamma, barn, mamma, mamma, barn och.

Hurtig: Vill ni inte kalla det kärnfamilj? Vad vill ni kalla det då?  
Carlos: Det blir väl 2000-talets industri.

...

Eleverna i lärare Hurtigs och Skölds grupper anser att den traditionella kärnfamiljen har fått ge vika för andra familjekonstellationer. Ännu en gång har Emir lyckats att, med draghjälp av sina kamrater, reflektera mer över vad han läst. I början svarar han snabbt: "Ja, nästan." , när lärare Hurtig frågar om kärnfamiljen. Efter Cissis och Tinas inlägg börjar han emellertid reflektera och inser då att det har skett en del förändringar. Även i Hurtigs andra grupp blir det en livlig diskussion. Åter träder Aziz in i samtalet och för fram det interkulturella perspektivet.

Hurtig: Fadern ensam, var den som skulle stå för försörjningen. Hur ser det ut idag?  
Aziz: Fortfarande samma sak i vissa länder kanske, fast inte i västvärlden så mycket.  
Hans: Det är väl båda som försörjer. Men det är inte alltid man kan liksom. Det brukar vara man och fru länge nu innan dom skaffar barn. Dom vill göra karriär och skaffa pengar först innan...man vill inte få in ett barn och så helt plötsligt kanske det går dåligt. Då vill man hellre ha det försäkrat att det inte går dåligt. Man är mera liksom mån om barnet nu, man tänker mer på det än att man tänker på att det ska ta hand om en senare.  
Hurtig: Vad säger ni andra om det?  
Aziz: Det är samma sak i Asien så är det typ när en kvinna jobbar, så när hon gifter sig, får hon sluta jobba, för det är mannen som ska ta hand om jobben och allt. Det är han som ska försörja hemmet.

Av de svaga läsarnas Aziz´ och Hans´inlägg framgår att de tagit till sig innehållet i texten. Genom Hurtigs halvöppna fråga här, liksom vid flera andra textsegment, har Aziz känt sig inbjuden att delta i samtalet och föra in synpunkter som är färgade av hans kulturella referensramar. Han har fått känna att de duger. Och kamraterna har fått värdefulla insikter om en annan kultur.

Lärare Käck avslutar textsamtalet med att fråga: "Ska vi sammanfatta. Vad har ni lärt er av detta?" Flera elever svarar: "Att samhället har förändrats mycket." Käck följer upp:

- ...
- Käck: Vad är negativt med förändringen? Positiva saker har vi pratat om också. Vad är negativt med förändringarna?
- Zlatan: Jag vet inte. Familjen har väl. I mitt hemland är det så att man håller mer till familjen och så.
- Käck: Ja. Man har inte lika mycket gemenskap med familjen i Sverige. Men i ditt hemland har man det så.
- Zlatan: Man bor till exempel alla nära varandra så alla släktingar vid en gata.
- Käck: Känner ni igen det också ni andra...?
- Jiri: Det är så i X-land (sic min skrivning). Mor-och farföräldrarna bor samman.
- Käck: Det är också så där?
- Jiri: Man bor i stora familjer...man bor tillsammans.
- ...

Och så fortsätter diskussionen. De svaga läsarna, Jiri och Zlatan, deltar mycket aktivt och engagerat. Genom att föra in det interkulturella perspektivet, och visa med egna erfarenheter från sina respektive hemländer, försöker de förklara varför de enbart ser fördelar med storfamiljen. Jiri och Zlatan störs inte av att den förstaspråkstalande svenska Maria har andra åsikter. Säkert har lärare Käcks uppföljningsfrågor uppmuntrat dem att berätta. Av elevsvaren kan man se att eleverna nu – till skillnad från originalsamtalet – inte svävar ut utan tar sin utgångspunkt i texten.

Av svaren framgår att eleverna i samtliga grupper genom den gemensamma läsningen kommit fram till vad en kärnfamilj står för. Det skall jämföras med det svar, som de svaga läsarna Ingrid och Shirin gav när lärare Tapper inledningsvis i första segmentet frågade dem. Av svaren i samtliga grupper framkommer också att det råder enighet om att den traditionella kärnfamiljen inte längre finns. Samtliga elevkommentarer uttrycker också en insikt om att texten är ett försök att beskriva en aspekt av verkligheten. Eleverna visar att de inte är inriktade mot att lära texten, utan att *lära av texten*.

Eftersom kommunikationen med författaren gått som en röd tråd genom texten efterfrågar samtliga lärare, utom Sköld, med vissa variationer, elevernas åsikter om texten de läst:

- Rask: Vad tycker ni om den här texten i stort? Tycker ni att ni fick mycket information, att författaren uttryckte sig klart eller att han utelämnade viktiga saker?
- ...
- Elham: Men det finns ju vissa ställen man kunde ha fördjupat sig på.
- Lisa: Ja, det där med jordbruket skulle man ha kunnat fördjupa sig mer på, vad det innebar, vad man sysslade med och vad som hände mellan kvinnor och männen. Det där med olika värderingar i samhället minskade.
- Elham: Och även industri vad det var lite och.
- Lisa: Det där med värderingar. Där tycker jag man inte får veta någonting vad det var som ändrades egentligen.
- Övriga: Nej.
- Lisa: Man fick inte veta varför det plötsligt blev så. Varför det blev en sådan idé? Vad var det som hände?

Eleverna lyckas här generalisera delar av textinnehållet och utifrån det kommer de med synpunkter på vad som kunde ha uttryckts mer explicit. Textsegmentet om ändrade värderingar har dröjt sig kvar hos den svaga läsaren Elham och den goda läsaren Lisa. När Lisa läste om det tidigare påpekade hon redan då hur många överhoppade tankeled segmentet innehöll och Elhams spontana reaktion var mycket kraftig när det gällde författarens sätt att formulera sig. Denna uppfattning bär Elham med sig och dessutom har hon fått Lisa att också inse bristerna i författarens formuleringar.

### **Vilka frågor ställer lärarna under QtA-samtal 1?**

Flest frågor under QtA-samtal 1, ställer lärare Tapper, tätt följd av lärare Rask. Minst frågor ställer lärare Hurtig (se tabell 8). Medan lärarna under originalsamtalet till övervägande delen ställde faktafrågor samt ett fåtal öppna/halvöppna frågor och kontrollfrågor, så kan man av tabellen se att fördelningen mellan de olika frågetyperna har förändrats under QtA-samtal 1.

Tabell 8. *Lärarfrågor under QtA-samtal 1 a och (1b). Frekvenser.*

<i>Lärarfrågor</i>	Rask	Frisk	Hurtig	Käck	Sköld	Tapper
Fakta	2	2	1 (2)	8	6 (5)	8 (9)
Fakta/special	5	2	5 (2)	7	5 (3)	1 (1)
Kontroll	3	5	1 (1)	2	- (1)	5 (4)
Öppen	-	1	2 -	1	- (1)	1 (1)
Halvöppen	9	8	2 (9)	1	4 (8)	5 (6)
Inferens	13	11	4 (4)	9	8(13)	16 (18)

Majoriteten av lärarfrågorna utgörs här av halvöppna frågor och inferensfrågor, dvs. frågor som syftar till att få eleverna att tolka och reflektera i anslutning till det lästa. Andelen faktafrågor har minskat. Däremot har andelen fakta/specialfrågor ökat, t. ex. "Vad berättar författaren här?" Alltså frågor som syftar till att få eleverna att svara med egna ord. Antalet öppna frågor har minskat i förhållande till originalsamtalet. Istället har det skett en ökning av antalet halvöppna frågor, t. ex. "Känner ni igen er här, kan ni dra paralleller med hur det ser ut idag?", "Är det något ni saknar i texten?" "Finns det någonting i texten som man kunde förtydliga tycker ni?"

Även andelen kontrollfrågor har ökat, men kontrollfrågorna utgörs nu inte endast av en kontroll av elevernas förståelse av olika ords-och begrepps betydelser, såsom "Vad betyder ordet företräda?" utan också av frågor där lärarna vill förvissa sig om att eleverna besitter specialistkunskaper vardagskunskaper för att kunna fylla i för förståelsen viktig tilläggsinformation, t. ex. "... Hur var det med myndighetsåldern för kvinnor och män?" I originalsamtalet var det främst Hurtig, Frisk och Rask som ställde kontrollfrågor. Som framgår av tabellen ställer lärare Tapper fler kontrollfrågor nu, medan Hurtig däremot ställer färre. Rask och Hurtig ställer flest halvöppna frågor. Sedan följer Sköld och Frisk.

Under originalsamtalet var det endast lärare Sköld som ställde inferensfrågor nu gör samtliga lärare det. Flest inferensfrågor ställer Tapper, Rask och Sköld. Minst ställer Hurtig. De inferensfrågor som ställs under QtA-samtal 1 är dels textbaserade, t. ex. "Och så fick ju då bonden billig arbetskraft. Vad menar författaren egentligen där att han fick billig arbetskraft?", dels modellbaserade inferensfrågor "Ändrade värderingar talar författaren om här. Någon förklaring på det Amina?", dvs. de frågor som

syftar till att få eleverna att koppla ihop information i texten med sina förkunskaper för att skapa mening i vad de läser.

### Hur svarade eleverna på frågorna?

Av tabell 9 kan man utläsa att eleverna i mindre utsträckning än vad som var fallet under originalsamtalen hämtar svaren direkt från texten. De som gör det oftast är eleverna i Skölds, Käcks och Tappers grupper. Man kan också se att eleverna är omskapare, dvs. använder egna ord vid några tillfällen.

Tabell 9. Elevsvar under QtA-samtal 1 a och (1b). Frekvenser.

Elevsvar	Rask	Frisk	Hurtig	Käck	Sköld	Tapper
Direkt från texten	4	2	- (4)	9	8 (12)	7 (13)
Omskapande	1	2	3 (2)	4	2 (2)	2 (1)
Inferens	9	11	10 (4)	7	6 (7)	20 (12)
Reflektion	13	7	7 (8)	5	2 (-)	3 (4)
Frågor kring ord	-	-	- (-)	-	-	- (1)

Den stora förändringen jämfört med originalsamtalen är att eleverna infererar och reflekterar i större omfattning i QtA-samtal 1. Över hälften av elevinläggen utgörs av inferenser och reflektioner i Rasks, Frisks, Hurtigs och Tappers grupper och nästan hälften i Käcks och i Skölds ena grupp. Eleverna gör såväl text- som modellbaserade inferenser.

### Sammanfattande kommentar

Under originalsamtalen tillät Hurtig, Käck och Tapper ofta eleverna att "sväva ut" från texten när de skulle svara på frågor. Under QtA-samtalen var lärarna vaksamma mot "freewheeling", dvs. att låta eleverna sväva fritt utan styrning. Därigenom kunde de också i större utsträckning bedöma huruvida eleverna tagit till sig innehållet i texten när de lämnade lektionen. Däremot var lärarna återhållsamma med att göra bedömningar av elevernas svar och sedan själv presentera det korrekta. Så skedde ofta under original-



samtalet. Under det första filmade QtA-samtalet fanns det en strävan hos samtliga lärare att få gruppen att fundera ut svaret.

När lärarna misstänkte att eleverna kanske gissade ställde Tapper, Frisk, Rask, Käck, Sköld och Hurtig frågan: "Står det i texten/hittar du det i texten?" "eller "men tidigare har ni ju sagt", "hur hänger det ihop med vad vi läst tidigare?" När eleverna kopierade direkt från texten och använde språkliga formuleringar som lärarna misstänkte inte var elevernas egna bad lärarna dem använda egna ord.

En annan återkommande strategi var att lärarna ibland läste en mening högt, tänkte högt och spelade konfunderade. De uppmärksammade också eleverna på att all information inte stod explicit uttryckt i texten.

Ytterligare en strategi var att lärarna fyllde i med nödvändig information när de märkte att eleverna inte kom längre. När lärarna ville uppmärksamma eleverna på något som de inte insett vikten av gjorde lärarna en markering. Det gjordes också om lärarna ville få igång en diskussion kring ett elevinlägg.

Lärarna Rask, Frisk och Sköld använde sig dessutom av strategin att vid flera tillfällen be eleverna se i bilder. Lärarna försökte också bygga upp en spänning och förväntan, t. ex. : "Då ska vi se hur det gick med det för i nästa stycke så står det att det blev inte så många kvinnor och barn." (lärare Hurtig).

Lärarna uppmärksammade eleverna återkommande på att det bakom varje text döljer sig en författare. Tapper gjorde det oftast genom att säga: "Har man uttryckt sig klart?", "Nu tar dom upp lite grand, det här som vi var inne på tidigare..." Käck, Hurtig, Frisk och Rask föredrog däremot att apostrofera författaren direkt. Flitigast att apostrofera författaren direkt var Frisk och Rask som gjorde det vid 22 respektive 13 tillfällen.

För att det inte skulle bli sönderstyckat, när texten segmenterades, använde lärarna strategin att efter varje segment antingen sammanfatta eller efterfråga om eleverna saknade något.

I samtalen framkom också att eleverna har problem med språket. Problem som lärarna tidigare inte förefaller riktigt ha insett vidden av, ja inte ens kamraterna, så visste exempelvis inte Aziz vad ordet *ungdom* betyder, *storfamilj* och uttrycket *företrädde gården utåt* vållade stora problem.

Det ökade antalet kontrollfrågor jämfört med originalsamtalet tyder på att lärarna på ett helt annat sätt, än under originalsamtalet, försöker tänka sig in i vari förståelseprocessen eleverna befinner sig och att de blivit medvetna om att eleverna har svårigheter med att förstå, inte bara ord, utan

texten som helhet för att den har så många överhoppade tankeled. Käck som inte alls kontrollerade huruvida eleverna förstod ord under originalsamtalet gjorde det nu vid flera tillfällen. Resultaten är här i överensstämmelse med Beck et al.'s (1996) som också fann att kontrollfrågorna ökade just under QtA-samtalen kring faktatexter (historia).

Genom det ökade antalet halvöppna och inferensfrågor tvingades eleverna att läsa aktivt och göra djupdykningar i texten för att se om de skulle vilja fylla i eventuella luckor samt bli tydligare i sina inlägg. Att sammanfatta, tolka och reflektera kring det lästa ställer större kognitiva krav än att återge vad ett ord eller begrepp betyder som står direkt uttryckt i texten (se Björk & Liberg, 1996, för en vidare diskussion). Eleverna var i samtalet tvungna att använda texten som utgångspunkt och se hur innehållet i den hängde ihop med deras egna förkunskaper – såväl vardags som mer specialiserade – och utifrån detta göra inferenser och reflektioner. Eleverna i Hurtigs grupper kan förefalla göra få inferenser. Men när de infererar gör de det ofta i form av en inferenskedja och uppehåller sig länge vid detta och nästan alla i gruppen är inblandade och drar sitt strå till textbygget.

Det ökade antalet fakta/specialfrågor tvingade eleverna att sammanfatta kärnan i segmentet och dessutom göra det med egna ord. Detta kan betecknas som en högre grad av tankeoperation än att bara återge innehållet direkt från texten. Eleverna är här, vad Nilsson (2002, s.76f) kallar, både ”omskapare” och ”referenter”.

Här kan det vara befogat att påpeka att visserligen är Hurtig den lärare som ställer minst inferensfrågor. En av anledningarna kan vara att hon vid flera tillfällen inte gavs möjlighet att ställa frågor. Särskilt i en av hennes grupper var eleverna så engagerade i vad de läste att de reagerade spontant på textinnehållet. Så skedde också i Rasks, Frisks, Tappers och Käcks grupper, men inte lika ofta som i Hurtigs. Minst frekvent var spontana kommentarer i Skölds grupp.

Under detta samtal kom eleverna också med egna frågor till texten och ifrågasatte såväl textinnehåll som författarens formuleringar. De påpekade vid ett flertal tillfällen att författaren hade utelämnat mycket som borde ha varit explicit uttryckt. Här kan bevisligen eleverna ha visst fog för sin kritik då textanalysen visade att texten är full av överhoppade tankeled. Eleverna var också konstruktiva och kom med förslag på alternativa formuleringar som författaren skulle kunna ha använt.

Att ställa frågor innebär att man läser aktivt och har ”grappled with text ideas” (McKeown et al., 1993, s. 560). Elevernas engagemang visade

sig också i att de ofta hakade på varandras inlägg. Lärarna behövde således inte fördela ordet. Genom att lärarna återkommande uppmärksammade eleverna på att texten var skriven av en författare som kunde ha utelämnat något, fick de eleverna att inse att de måste läsa aktivt för att komma underfund med detta. Samtidigt torde lärarna ha motarbetat att eleverna la skulden på sig själva för att de inte förstod.

Det tar lång tid att utveckla en språklig säkerhet. I synnerhet när det gäller skolämnesspråk – särskilt mödosamt torde det vara för många elever med invandrarbakgrund. Andraspråksforskare som intresserat sig för frågor som har med ordförrådets utveckling att göra visar just på denna svårighet (Enström, 1996, Holmegaard, 1999). När man lär sig ords betydelser lär man sig först ord med stort betydelseomfång och först långt senare förmår man ta till sig nyanserna. I vardagliga sammanhang har det inte någon avgörande betydelse när man samtalar eftersom man kan förklara genom kroppsspråk etc. Även i ostrukturerade samtal i skolämnen kan man klara sig utan detta, men när man börjar gå på djupet i texter behöver man känna till nyanserna för att kunna få en djupare förståelse och för att kunna beskriva sina egna erfarenheter/kunskaper utifrån den text man läst (jfr Molloy, 1996; Hägerfelt, 2004, som för ett liknande resonemang). Det är svårare att lära sig det relevanta språkbruket i skolämnesspråk då sammanhangen ofta blir abstrakta. I Skölds grupper förefaller eleverna ha störst svårigheter. Så kommer också flera av hennes elever från länder som befinner sig på långt såväl geografiskt som kulturellt avstånd från Sverige och talar ett språk som språktypologiskt också befinner sig på långt avstånd från svenskan. Om dessa elever hade fått läsa texten på egen hand hade förståelsen sannolikt blivit ringa. Genom textsamtalet fick eleverna möjlighet att bruka språket.

## **Strukturerat textsamtal 2, “Från fattigstuga till folkhem”**

### **Före läsningen – lärarnas segmenteringar**

I det tredje filmade textsamtalet – QtA-samtal 2 – lästes “Från fattigstuga till folkhem”. I tabell 10 kan man utläsa att antalet segmenteringar som lärarna gör varierar mellan sex och åtta. Flest gör lärare Frisk och minst

lärarna Rask och Hurtig. (Se bilaga 7 där samtliga segmenteringar finns markerade).

Tabell 10. *Segmenteringar. Frekvenser.*

”Från fattigstuga till folkhem”.

<i>Lärare</i>	”Från fattigstuga till folkhem”
Rask	6
Tapper	7
Sköld	7
Hurtig	6
Frisk	8

### Under läsningen

Liksom var fallet med ”Från storfamilj till kärnfamilj” segmenterar Tapper direkt efter rubriken också i ”Från fattigstuga till folkhem”. Övriga lärare låter eleverna läsa ett textavsnitt innan de segmenterar. I avsnittet fokuseras människors levnadsförhållanden för 150 år sedan. Vi får veta att det var viktigt att ha en familj på ålderns höst, annars hamnade man på fattigstugan där det rådde misär. I texten finns flera överhoppade tankeled. Läsaren måste själv sluta sig till vem det var som finansierade fattigstugan och varför det såg så bedrövligt ut där. Vidare varför huvuddelen av de fattiga var kvinnor.

För ca 150 år sedan bodde de flesta på landsbygden. Blev du sjuk eller gammal och orkeslös tog familjen hand om dig. Men saknade du barn eller släktingar placerades du i fattigstugan. Där hamnade även andra som inte kunde klara sitt eget uppehälle. Huvuddelen av de fattiga var kvinnor. (segmentering 2, Tapper). I fattigstugorna samlades framför allt orkeslösa åldringar, invalider, ensamstående mödrar, de söndersupna, sjuka och föräldralösa barn. Trängseln var stor, och smutsen, stanken och ohyran var olidlig. (segmentering 1, Frisk och Hurtig).

*Ser ni fattigstugan framför er?*

Vilka strategier använder då lärarna för att få eleverna att skapa mening? När eleverna läst igenom hela texten tyst inleder lärare Frisk med att anknyta till textsamtal 1, "Från storfamilj till kärnfamilj".

- Frisk: Någon första reaktion här när ni har läst denna texten? Liknelser från förra fredagen?
- David: Ja.
- Frisk: På vilket sätt då, David?
- David: Det handlar om utvecklingen i Sverige.
- Frisk: Och vi är tillbaka vid utgångsläget vid samma punkt. Vi ska dra oss, vi ska tänka oss 150 år tillbaka. Så är vi på landbygden igen. Ska vi börja läsa första delen tills jag säger stopp...?

Efter detta inledande samtal får en elev läsa det första textsegmentet högt.

- Frisk: Nu är vi alltså tillbaka 150 år och det står berättat här om fattigstugan. Har ni läst om fattigstugan i annan litteratur?
- David: Emil i Lönneberga.
- Frisk: Det är det första ni tänker på. Det är samma för mig. Emil i Lönneberga, ser ni fattigstugan framför er?

Det visar sig att eleverna inte har glömt den föregående texten och därför kan de knyta ihop den med dagens. Sedan placerar lärare Frisk texten i historisk tid. Frisk liksom Hurtig, Sköld, Tapper och Rask tillämpar i detta segment strategin att få eleverna att anknyta till skönlitteraturen för att skapa mening. Det visar sig vara lyckat för samtliga elever har läst *Emil i Lönneberga*. Detta underlättade för eleverna att visualisera delar av textinnehållet och därmed blev sannolikt den nya informationen mer kontextinbäddad och begriplig (se också Cummins, 2001).

Inte bara Frisk utan också de två andra lärarna på OP-programmet valde här att tillsammans med eleverna samtala om den inre miljön i fattigstugan.

- Frisk: ... Och så står det här att trängseln var stor och stanken och ohyran olidlig. Hur ser ni på den beskrivningen? Har författaren uttryckt det målande tycker ni?

- Rana: Jag tror att eftersom alla var fattiga så kunde de inte hyra någonting bra, perfekt. Så de... även det som stank och hyran var väldigt hög.
- Saga: Ohyra, det är insekter och sånt.
- Frisk: Det var svårt ord för dig Rana. Hyra, vad är hyra, Rana?
- Rana: Det som man betalar eller de som man...
- Frisk: Det som man betalar för boendet. Men ohyra, kostar den pengar?
- Saga: Nä, det är la typ löss och sånt som man hade i håret.

Av de två frågor lärare Frisk ställer i den inledande turen ovan, är den ena ingalunda lätt att besvara "Tycker ni att författaren uttryckt det målände?" Eleverna använder då strategin att besvara den fråga de förstår. Den svaga läsaren Ranas svar visar att hon inte förstått vad *ohyra* betyder. Hon tror att det är detsamma som *hyra*. Den svaga läsaren Saga inser detta och går då in och förklarar begreppet. Lärare Frisk, som är mån om att Rana skall få en fullgod förståelse, följer upp och diskuterar ytterligare med Rana om skillnaden i betydelsen av *hyra-ohyra*. Ranas sammanblandning av de två begreppen visar hur en felaktig förståelse av ett enda ord i en faktatext kan göra att eleven missförstår innehållet. Hade Rana läst tyst hade hon sannolikt inte blivit varse att hon missförstått, genom samtalet tvingades hon reflektera över ordens användning. Därigenom blev också betydelsen av ordet *ohyra* hennes egendom (jfr Boyd & Maloff, 2000). Om man jämför med Frisks förklaring av ordet *ändamålsenlig* under originalsamtalet, kan man se att hon är mer kortfattad här.

#### *Olof läser ånyo med både hjärna och hjärta*

Lärare Hurtig använder samma strategi som hon ofta tillämpade i QtA-samtal 1, nämligen att efterfråga författarens avsikt.

- Hurtig: Vad tänker ni mer? Vad tror ni författarinnan vill ha ut utav detta?
- Olof: Vi skall ju inte ha det så här idag i alla fall. Vi skall ju försöka undvika de gamla misstag man har gjort. Alla är vi ju lika värda egentligen, människor är ju människor. Det ska ju inte vara så här att man bara skickar iväg dom dåliga, invaliderna. De är också individer. Åldringar skickar man bort också. Det kostar bara pengar idag. Vi har inte råd att ha massa åldringar i vården. De har också betalat skatt en gång i tiden, så de måste ju ha rätt

till sin vård. Om 25 år är det bara tre fjärdedelar som kan jobba och en fjärdedel är borta.

Hurtig: Tänker du så här, tänk om åldringarna i vården, i framtiden också får det som dom hade det här?

Olof: Ja det är mycket möjligt. Större delen av befolkningen blir ju bara äldre och äldre. Det blir säkert mycket värre än vad det är idag.

Och så fortsätter samtalet med att övriga i gruppen hakar på. Som framkom redan i det förra QtA-samtalet är flera deltagare i Hurtigs två grupper mycket engagerade och tempot är högt. Ännu en gång drar Olof, utifrån vad han läst i texten, paralleller till hur det ser ut i samhället idag. Han förmedlar därigenom en annan bild av verkligheten än den som skildras i texten. Olof, inte bara värderar det han läst utan, har också kritiska synpunkter på dagens äldreomsorg (2003). Hans engagemang smittar av sig på övriga i gruppen som hakar på. Upplevelsen av personlig relevans är en viktig del för att förståelse och lärande ska kunna äga rum. Om eleverna får tillfälle att ställa egna frågor och göra egna värderingar, som i exemplet ovan, torde lärandet inte bara bli mer lustfyllt utan sannolikt också mer produktivt (Molloy, 2002; Lundberg & Herrlin, 2003). Liksom i det förra QtA-samtalet är Hurtig också nu strukturerad och kopplar sina frågor utifrån textinnehållet och uppmanar eleverna att söka stöd där för sina åsikter.

#### *Eleverna reagerar på textinnehållet*

Liksom i det föregående QtA-samtalet fortsätter lärare Rask i detta samtal med strategin att uppmärksamma eleverna på att författaren kan ha utelämnat viktig information i texten. På hennes fråga svarar den goda läsaren Lisa: "Jag tycker att han kan säga vad barnen fick göra på gården." Lisa är intresserad av barnens situation. Också i det första QtA-samtalet påtalade hon att hon velat ha mer information om barnens arbetsuppgifter. Lärare Rask hade antagligen hoppats att få ett ännu utförligare svar så därför frågar hon: "Nåt annat?" Då hakar den svaga läsaren Elham på.

Elham: Vad gjorde de i fattigstugorna? Nåt gjorde de väl? Vad sysslade de med? Vad hade de för jobb där? ...

Lärare Rask följer upp Elhams svar genom att använda strategin att tänka högt och spela konfunderad över textens innehåll: "Man kan ju tycka att

det var konstigt att de bodde där i fattigstugan. De hade ju inget jobb eftersom de bodde där. Att det var tvunget att va så smutsigt.” Därigenom sätter hon igång tankeverksamheten hos eleverna.

- Lisa: Men de blandade väldigt många människor, såna som va invalider och sen kommer sjuka och sen kommer söndersupna. Det är inte liksom samma förutsättningar om man säger så. De är olika på många sätt.
- Elham: De tar ändå hand om varandra på nåt sätt tänker jag på. För på den tiden det står ju blev du sjuk och gammal eller orkeslös tog familjen hand om dig eller så här. Kom du så här till fattighus och de borde ju ändå ha en sammanhållning i det huset så de hjälps åt för alla hade ju nåt problem.
- Lisa: Det känns som om det är tvärtom. Att de blev bistra och inte vill ta hand om varann. Att de sitter i ett hörn där då.
- Rask: Om ni tittar på den bilden som var där då på fattigstugan. Skulle de ha förutsättningar att hjälpa varandra om de skulle vilja.
- Lisa: Föräldralösa barn skulle ju kunna hjälpa de gamla .
- Elham: Och ensamstående mödrar det är de som.
- Lisa: De är ju fortfarande friska.
- Elham: De som skulle kunna ta hand om invalider eller så här äldre personer, orkeslösa.
- Lisa: De va liksom undersköterskor nästan.
- Elham: Om barnen gick typ till de äldre och pratade så skulle de få sällskap och ungefär samma.

Lisa ser bilden av fattigstugan framför sig och utifrån detta drar hon slutsatsen att de fattiga på grund av omständigheterna blev likgiltiga för andra människors behov. Lärare Rask ber eleverna hålla kvar sin inre bild av fattigstugan och frågar vilka förutsättningarna var för att de fattiga skulle kunna hjälpa varandra. Att Rask ställer denna fråga, kan nog bero på att eleverna går på omvårdnadsprogrammet. Eleverna är engagerade och hakar på varandras inlägg. Utifrån ledtrådarna i texten kommer de med förslag på vad de fattiga skulle kunna göra och där kommer omvårdnadsperspektivet tydligt fram.



*Azra ifrågasätter hur lärare Tapper tolkat texten*

I segmentet nedan får läsaren veta att barn kunde säljas på auktion. Barnauktioner skilde sig från vanliga auktioner därför att den som bjöd lägst fick barnet.

Det förekom även att fattiga lämnades i någon bondes vård mot en viss ersättning från socknen. Det gällde framför allt föräldralösa barn. För att kostnaderna skulle bli så låga som möjligt hölls auktion och den lägstbjudande bonden fick uppdraget. För många blev det här ett sätt att skaffa sig billig arbetskraft. (segmentering 1, Rask och Sköld, segmentering 2, Frisk och Hurtig, segmentering 3, Tapper).

Som framkom i QtA-samtal 1 måste läraren ha läst texten ingående innan den presenteras i samtalsgruppen, men inte bara det. Det gäller att vara koncentrerad hela tiden. I samtalet nedan förlorar lärare Tapper koncentrationen ett ögonblick och då får det följande effekt.

Tapper: Ja, och vad är en auktion?

Azra: De har en sån där och sen får alla räcka upp handen och den som vill bjuda. Och sen så i mesta fall är det den högsta som bjuder men tydligen så var det det lägsta här. Det skulle vara så billigt för socknen som möjligt. Och sedan fick de bjuda så lågt som de kunde eller så lågt som själva bonden ville som gick med på att ta emot. Så var det väl?

Tapper: Jaa.

Azra: Det var ju socknen som skulle betala. Så.

Tapper: Det gällde att hålla ner kostnaderna och så. Ja, medans bonden ville höja. Ja.

Azra: Bonden ville höja kostnaderna för då får han mer pengar.

Tapper: Ja, han fick betala alltså eller. Han fick betala. Bonden fick betala för att ha ett barn. Fast han ville betala så lite som möjligt då.

Azra: Jaha, var det inte bonden som fick betalt?

Tapper: Bonden fick betala fast han ville.

Azra: Kolla.

Tapper: Betala så lite som möjligt.

Azra: Alltså bonden. *Azra läser innantill.* 'De lämnades i någon bondens vård mot en viss ersättning från socknen.'

- Tapper: Ja.  
 Azra: Alltså fick de ersättning.  
 Tapper: Ja. Alltså bonden fick ersättning.  
 Azra: Och därför ville han höja så mycket som möjligt och då får han ju mer ersättning.  
 Tapper: Jaja. Fast socknen ville ha den som betalade så lite som möjligt.  
 Azra: Ja, precis.  
 Tapper: Så det fick bli billigt.

Den svaga läsaren Azra med invandrabakgrund vet vad en auktion är och utifrån vad hon läst i texten drar hon slutsatsen att en barnauktion skiljer sig från vanliga auktioner eftersom man vid de förra skall betala så lågt som möjligt. Ändå är hon, som många elever med invandrabakgrund kan vara, lite osäker och söker därför bekräftelse hos lärare Tapper (se Wikström, 1991, som också uppmärksammat fenomenet).

Sedan börjar åsikterna mellan Tapper och Azra att gå isär. Azra menar att den bonde som erbjuder sig att ta hand om ett barn för minsta möjliga ersättning från socknen får det. Hon är mycket engagerad och det märks att textavsnittet har berört henne. Hon försöker på alla sätt övertyga Tapper genom att hänvisa till texten, men Tapper låter sig inte övertalas. Den senare har helt blandat ihop begreppen och det hela slutar med att Azra får ge upp. Sannolikt beror Tappers vidhållande av sin felaktiga uppfattning att hon brustit i koncentration ett ögonblick, något som däremot inte Azra gjort.

Lärare Hurtig använde vid denna segmentering återigen strategin att anknyta till skönlitteraturen. Här var det inte lika framgångsrikt då det visade sig att eleverna inte hade hört talas om vare sig Harry Martinsson eller hans självbiografiska roman *Nässlorna blommar*.

#### *Elevkommentarer kring textinnehållet*

I QtA-samtal 1 var lärare Frisk den som flitigast apostroferade författaren. Detta har satt sina spår hos eleverna för den svaga läsaren Saga gör spontan en jämförelse mellan texten de läser nu och den de läst tidigare. Hon apostroferar författaren och menar att den positiva bild som mötte i den förra texten verkar ha försvunnit vilket Saga uppenbart tycker är en nackdel. Läraren följer upp och ber henne utveckla sitt resonemang.

- Saga: Det känns som att denna texten, det känns som att man pratar mer om det nya Sverige på ett mer negativt sätt. Man var mer positiv i den förra texten till det nya och det alltså lät som om det var mer positivt.
- Frisk: Hur tycker du att författaren uttrycker det?
- Saga: Det är farligt att jobba på fabrikerna och mycket barnarbete och så. Det sa han ju i förra texten också, eller hon. Men det känns som om det var mer positivt i förra texten. Det blev så bra och kvinnorna fick... det känns som det är mer negativt i den här texten att de flyttar från landet.

#### *Vad använde de de pengarna till?*

Det centrala i nedanstående segment är att samhället inte gjorde något vare sig för att förebygga eller lindra den nöd som förekom. Den enda hjälp som fanns kom från frivilliga krafter. Därför uppstår det kritik mot de rådande förhållandena.

För att få kläder, mat och annan hjälp var fattiga barn och arbetarfamiljer i städerna i början hänvisade till de välgörenhetsföreningar som drevs av framför allt adliga och borgerliga kvinnor. (Segmentering 3, Sköld). Men mot slutet av 1800-talet växte kritiken i samhället. Samtidigt växte kraven på att samhället skulle ta ett större ansvar för människornas väl och ve. Det räckte inte med att försöka lindra den nöd som redan fanns, utan nöden måste förebyggas. Dessutom fanns pengar från den växande industrin (Segmentering 4, Frisk). Så en rad sociala reformer genomfördes under årens lopp. (Segmentering 2, Rask, segmentering 3, Hurtig, segmentering 4, Tapper).

I avsnittet ovan finns många överhoppade tankeled, såsom varför de adliga och borgerliga kvinnorna drev välgörenhetsföreningar, varför det uppkom kritik mot välgörenheten och varför kritiken kom just under senare delen av 1800-talet.

*Jag vet inte vad sociala reformer är*

- Hurtig: ...Finns det nåt i den här texten, den sista, som är svårt att förstå där som ni kanske tycker att det borde ha stått mera i den här texten eller?
- Hans: Ja. Dessutom fanns pengar från den växande industrin. Vad hade de de pengarna till? Det står inget. Det står bara så en rad sociala reformer genomfördes under årens lopp.
- Hurtig: Hm.
- Hans: Men det står inte vad de hade de pengarna till. Det står inte i den här texten.
- Hurtig: Nej, vad tror ni de hade pengarna till? Hur tänker ni där? Från den växande industrin?
- Hans: Ja, om man läser mellan raderna så tror man, ja gissar man, ja de använde nog de pengarna till soc. Men det är inte direkt det som skrivs att man gjorde så.
- Josefin: Jag vet inte vad sociala reformer betyder. Eller då måste man tänka lite.
- Hurtig: Om ni tänker lite på sociala reformer. Vad betyder det?

Den svage läsaren Hans får till att börja med inte innehållet i texten att gå ihop. Hans' svårigheter betingas säkerligen av att det finns överhoppade tankeled. Till att börja med inser han inte att en del av industrins vinster gick åt till att finansiera den offentliga sektorn. Hans har dock under klassens QtA-lektioner – mellan filmningarna – fått lära sig att man skall läsa mellan raderna och utifrån det drar han slutsatsen att pengarna gick till soc.

Tidigare under textsamtalen har det framkommit att ett enda ord som missförstås kan medföra att eleverna inte "får något grepp om" innehållet i det aktuella textsegmentet. Så är fallet med "sociala reformer". Här hänger den goda läsaren Josefin på Hans' resonemang genom att säga att hon inte vet vad sociala reformer betyder. Hennes svar tyder på att hon är medveten om att läsning är en aktiv process som fordrar arbete: "Eller då måste man tänka lite." Att inferera är resurskrävande. Lärare Hurtig vill att tänkandet ska ske inne i Josefins och hennes kamraters huvuden och använder därför strategin att bolla över Josefins fråga till de andra i gruppen. Hans hakar på och ger följande förklaring:

- Hans: När du genomför typ någonting X. De hade genomfört program och gjort så mycket som möjligt. Och det var väl socialdemo-

kraterna och de höll på med socialism och så blev det sociala reformer. Hade det varit kapitalister hade det stått kapitalistiska reformer.

Hans visar här med sitt inlägg att han förstått att det finns olika ekonomiska system. I ett marknadsekonomiskt system får människorna betala själva – kapitalistiska reformer. Sociala reformer, menar han, har dock inte med marknadsekonomi att göra. Josefin blir dock inte så mycket klokare av Hans´ svar. Hurtig vill dock att eleverna själva ska resonera sig fram till vad uttrycket kan betyda och följer upp Josefins yttrande.

Hurtig: Hur tänker du Josefin då?

Josefin: Nej, jag vet inte vad jag ska säga.

Josefin kan endast en betydelse av ordet *social* och denna betydelse stämmer inte när hon läser texten. Hurtig vill dock att eleverna skall försöka tänka lite till. Då hon inte får något svar använder hon strategin att gå vidare till nästa segment för att se om eleverna med hjälp av den nya informationen i detta kan göra en textbaserad inferens och därigenom reda ut vad som avses med sociala reformer. Innan de börjar läsa svarar dock Aziz:

Aziz: Kanske typ som fattigstuga var det.

Hurtig: Ja, typ fattigstugan måste vara sociala reformer.

Den svage läsaren Aziz gör här en textbaserad inferens. Utifrån vad han tidigare läst i texten om fattigstugan med vad han nu fått läsa om sociala reformer drar han helt riktigt slutsatsen att fattigstugan var en social reform. Som vi skall se i nästa segment var dock inte Aziz´ svar tillräckligt för att Josefin skulle förstå innebörden av *sociala reformer*.

*Ingrid, vad står det i texten?*

Ibland är eleverna ”på villospår”. Då gäller det för läraren att få dem att tänka efter hur det de har svarat hänger ihop med vad de läst tidigare i texten (turning back).

Tapper: ... Vad hände med dem som inte kunde arbeta och som var arbetslösa och var fattiga i städerna. Hur klarade de sig då?

- Ingrid: Socialen kanske kom in.  
Tapper: Ja, det dröjde nog lite då va men innan vi hade socialen. Ingrid, vad står det i texten?  
Ingrid: Det står ju så "En rad sociala reformer genomfördes"  
Maxima: Dessutom kom pengar från den växande industrin.  
Tapper: Ja.

Den svaga läsaren Ingrids svar "socialen kom kanske in" visar att hon tolkar texten utifrån den sociala kontext hon lever i och utifrån det drar hon slutsatsen att det fanns socialbyråer även för 150 år sedan. Lärare Tapper försöker då få henne att läsa texten noggrannare. Men Ingrid menar att socialen och sociala reformer betyder detsamma. Då hakar den svaga läsaren Maxima på och genom att göra en textbaserad inferens drar hon slutsatsen att en del av vinsterna från industrin användes till att genomföra reformer. Frågan infinner sig dock om Ingrid verkligen fick någon större klarhet genom Maximas inlägg. Tapper följde inte upp och förvissade sig om detta.

#### *Elever ställer frågor till texten*

I lärare Rasks grupp blir eleverna intresserade av vad som står om välgörenhetsföreningar, men de tycker att det behandlas alltför kortfattat i texten.

- Elham: Jag skulle vilja veta vad som fick de adliga och borgerliga kvinnorna, förr hade de liksom inte tänkt på de fattiga och nu helt plötsligt börjar de få kläder, mat och allt. Hur startades det hela? Vad fick de att inse att de skulle hjälpa?  
Lisa: De kanske fick mer och mer pengar och så kanske.  
Rask: Det kan ju tänkas att det var hustrurna eller kvinnorna till dem som drev industrierna som hade hand om detta. Som ägnade sig. Männen tog in pengarna och kvinnorna ägnade sig åt välgörenhet.  
Elham: Men, jag menar att nu för tiden om industrin hade gått så bra, så tror jag inte att de hade skickat pengar till Afrika. Då hade de hittat nåt annat att göra. Resa och ha sig.

I textutdraget står det, som tidigare påpekats, inget nämnt om orsaken eller motiven till att borgerliga och adliga kvinnor drev välgörenhetsföreningar. Den svaga läsaren Elham har läst aktivt. Hennes egen reflektion

har lett henne vidare till nya frågeställningar, nämligen varför dessa kvinnor ägnade sig åt denna verksamhet. Elham vill med andra ord fylla aktörerna i texten med känslor och avsikter. Här reflekterar således Elham över samhällsfrågor ur såväl historiska som aktuella perspektiv.

Detta att eleverna infererar in intentioner och avsikter i de aktörer som framträder i texterna öppnar för en slags personlig inlevelse: "Hur vore det att leva där/då och hur förhåller det sig till min situation och min syn på samhället idag?" Enligt Trabasso och Magliano (1996) är detta en viktig del i förståelsen av såväl skönlitterära som i mer utredande texter. Elham drar med sig Lisa i samtalet som menar att de kanske fick mer pengar. Hon ges dock inte tillfälle att utveckla denna tankegång närmare för lärare Rask går in i samtalet och fyller på med ytterligare information. Elham låter sig inte stoppas utan fortsätter sin tankegång och drar paralleller med dagens situation. Antagligen har hon följt debatten i media om företagsledare som skaffat sig fallskärmar etc. eftersom hon utbrister: "...så tror jag inte att de hade skickat pengar till Afrika."

### *Så reform är en typ av lag?*

I nedanstående segment uppmärksammas att en rad lagar kring arbetsmiljö stiftades liksom att en rad reformer tillkom på det sociala området.

Man stiftade lagar med föreskrifter om skyddsanordningar kring farliga maskiner. Dessutom begränsades barn- och kvinnoarbete i den tunga industrin. För att trygga människors försörjning vid olycksfall och ålderdom infördes socialförsäkringar, bl. a. allmän folkpension (1914). Reformen innebar att alla från 67 års ålder garanterades en liten pensionsinkomst. (Segmentering 3, Rask, segmentering 4, Sköld, segmentering 5, Frisk och Tapper).

Som framkommer finns det en del överhoppade tankeled. Sålunda får inte läsaren veta varför barn- och ungdomsarbetet begränsades i den tunga industrin. Inte heller reds begreppet socialförsäkringar ut. Där finns också en mening som kan tänkas bereda svaga läsare svårigheter: "Man stiftade lagar med föreskrifter om skyddsanordningar kring farliga maskiner." I segmentet är det således som Elham i lärare Rasks grupp uttrycker det: "Mycket att hålla reda på".

I föregående segment hoppades lärare Hurtig att eleverna genom ytterligare information skulle förstå betydelsen av sociala reformer. Hon frågar därför:

- Hurtig: Hm. Goda förhållanden. Fick ni någon uppfattning om det här med sociala reformer?
- Hans: Att man hjälper varandra.
- Hurtig: Att man hjälper varandra och inte bara hjälper kanske varandra utan att staten går in och hjälper till... som du sa där och genom olika lagar. Det står ju om några lagar här kan man säga.
- Josefin: Så reform är typ en lag?

Den svage läsaren Hans svarar direkt på lärare Hurtigs fråga. Hon följer i sin tur upp och fyller i med ytterligare information. Det leder till en ny fråga från Josefin: "Så reform är typ en lag?" Här har Josefin kommit en bit på vägen när det gäller att förstå vad en social reform är. Som tidigare framkommit kan Josefin sätta betyg på sin egen förståelse och följaktligen nöjer hon sig inte med att förstå på ett ungefär. Därför vill hon ha bekräftat av Hurtig om hon uppfattat betydelsen rätt. Hurtig inser att Josefin inte kommer längre och därför använder hon strategin att gå in och tillföra texten ytterligare information.

- Hurtig: Sociala reformer är olika sociala säkerhetssystem kan man säga. Och sedan var du inne på förut att det var socialdemokraterna, sa du, som gjorde detta och. Ja, så var det också eftersom Per Albin Hansson var en sosse som förde fram det här begreppet folkhem att det skulle vara så att alla fick det bra. Vi kan gå vidare och se hur man gjorde.

Efter detta avslutar lärare Hurtig med att bygga upp en förväntan inför läsningen av nästa textsegment. Hon vill få eleverna att tänka framåt och fundera på vad som skall hända närmast.

I lärare Frisks grupp blir det ett livligt samtal om arbetsdagens längd. Frisk vill få eleverna att dra paralleller till idag och ställer därför en kontrollfråga om arbetsdagens längd. Det blir ett livligt tankeutbyte kring detta.

- Frisk: Försäkringar kom också. Det kom också en lag om åtta timmars arbetsdag. Hur många timmar får vi arbeta om dan om vi drar paralleller nu?
- David: På APU:n är det sju och en halv timmar.



Frisk: Hur är det för handledarna tror ni?  
 David: Min handledare jobbar halvtid.  
 Frisk: Men om hon jobbar heltid.  
 Saga: 48 timmars.  
 Frisk: Vad tror ni, är det 48 timmars arbetsvecka i Sverige nu?  
 Amina: Det beror på var man jobbar.  
 Frisk: Ja, men det är bra. Det beror på var man jobbar, Amina. Det är lite varierande. Men 40 timmars arbetsvecka om vi säger snitt. Men det kan va lite varierande. Era handledare tror jag jobbar 38. Så ni har lite mindre.

Eleverna skall ut på praktik i påföljande vecka. Detta har David i åtanke och svarar därför 7,5 timmar per dag. Lärare Frisk följer upp hans svar och David och de svaga läsarna Amina och Saga hakar på. Som framgår vet de inte att vi sedan 1973 har 40 timmars arbetsvecka utan tror att det är 48 timmar. Amina påpekar dock helt korrekt att arbetstiden kan variera. Lärare Frisk är snabb med att ge henne positiv respons. Sedan fortsätter de med att diskutera folkpensionen.

Frisk: ...Vad innebär det då att man får pension?  
 Rana: Att man får typ pengar som ersättning när man kan inte söka jobb eller jobba någonting.  
 David: Har inte den där 67 gränsen sänkts nu till 64 eller någonting?  
 Frisk: Man kan söka tidigare också men officiellt 65. Men det är väldigt flexibelt. Vill man kan man gå vid 67. Amina.  
 Amina: 65.  
 Frisk: 65 sa du. Men man kan få jobba till 67 om man vill. Men vad innebär det att man får pension för att klargöra där lite dina tankar, Rana?  
 Amina: Man får bidrag.  
 Frisk: Vi kan kalla det bidrag. Man får pengar utifrån vad man har tjänat in.. Så alla får inte samma pension, tror ni att man fick samma folkpension 1914? Kan vi läsa det i texten?  
 Rana: Ja (*muflar något ohörbart*).  
 Frisk: Nu hörde jag inte vad du sa.  
 Rana: En liten inkomst för...(*ohörbart*).  
 Frisk: Ja, det var det. Och det var nog samma summa man fick då. Där om skriver ju inte författaren. Vi kan väl lämna det. Men det

händer mycket i Sverige nu vid denna tiden utifrån sociala lagar och man får det helt klart bättre.

Lärare Frisk vill veta om eleverna känner till vad som menas med pension. Den svaga läsaren Rana kommer då att tänka på förtidspension och ger en förklaring av vad det innebär. David hakar på och frågar om inte pensionsåldern har höjts, vilket tyder på att han följt med i den aktuella pensionsdebatten. Frisk ger honom snabb positiv respons och reder ut åldersfrågan. Samtidigt vill hon "pressa" Rana lite ytterligare för att klargöra vad allmän folkpension innebär. Då svarar den svaga läsaren Amina: "Man får bidrag". Frisk använder då strategin att gå in och tillföra ytterligare information, men det hon förklarar är dock inte allmän folkpension utan vad ATP-pension går ut på. Antagligen vill hon inte krångla till det alltför mycket för eleverna, därför nöjer hon sig med att fråga eleverna om folkpensionens storlek. Frisks respons på Ranas svar tyder på att den senare lyckats reda ut huruvida alla fick lika mycket. Avslutningsvis, innan hon sammanfattar vad som sagts, påpekar Frisk, att författaren underlåtit att nämna något om folkpensionens storlek i texten. Som framgått av tidigare textsegment har Rana mycket begränsade förkunskaper både vad gäller ordförråd- och om kulturspecifika svenska förhållanden. Hade hon läst texten tyst för sig själv hade hon sannolikt inte fått så stor behållning, genom textsamtalet fick hon rätt ut begreppen.

Vad beträffar lärare Frisk har hon med några få ord lyckats reda ut två förståelsen viktiga begrepp och därmed lyckats göra texten språkligt tillgänglig för eleverna. Här är hon fjärran från förklaringen av *ändamåls-enlig* under originalsamtalet.

#### *Vad menas med folkhem?*

I segmentet nedan fokuseras bakgrunden till folkhemmet och vad folkhemmet innebar.

Men det var på 1930-talet som det på allvar kom att föras en aktiv välfärdspolitik. Efter den svåra arbetslösheten som präglade 1920-talet, bestämdes nämligen att man genom statens aktiva hjälp skulle söka minska arbetslösheten i landet och få igång industrin igen. Men det räckte inte med att ge de arbetslösa arbete. Målet blev istället att skapa goda förhållanden för alla, unga som gamla, friska som sjuka. Sverige skulle bli ett "folkhem", och den socialdemokratiska statsministern Per Albin Hanssons folkhemstanke kom att bli en ledstjärna för

socialpolitiken. (segmentering 4, Rask och Hurtig, segmentering 5, Sköld, segmentering 6, Frisk och Tapper).

Det sägs inte explicit ut att goda förhållanden hör ihop med folkhemmet. Genom att det inte finns en explicit kausal satskonnektor utsatt, blir det oklart. Inte heller står det explicit uttryckt att Per Albin Hansson var den som myntade begreppet folkhemmet, utan istället kan man få det intrycket att det fanns flera definitioner av hur ett folkhem skulle kunna se ut men att det var Per Albins som kom att gälla. Hur går lärarna då till väga för att få eleverna att skapa mening?

Centralt för dem är betydelsen av *aktiv välfärdspolitik* och *folkhemmet*.

Tapper: Det här med aktiv välfärdspolitik. Vad menades med det?

Maxima: Man skulle typ försöka minska arbetslösheten.

Tapper: Vem var det som skulle vara aktiv?

Shirin: Statens aktiva hjälp skulle söka minska arbetslösheten i landet och få igång industrin.

Tapper: Hur kan du säga med egna ord?

Shirin: De ville helt enkelt att folk skulle börja jobba och inte sitta hemma.

Tapper: Hm.

Shirin: Och på så sätt skulle mindre människor vara arbetslösa. Och industrin skulle samtidigt komma igång. Så det var ju två saker samtidigt.

Den svaga läsaren Shirin uttrycker sig lite oklart: "Man skulle...". Lärare Tapper följer då upp och ber henne förtydliga vem som avses med man. Shirin svarar då vad som ordagrant står i texten. Tapper låter sig inte nöjas utan uppmanar henne att använda egna ord vilket Shirin också gör.

Rask: Vad är ett folkhem då? Sverige skulle bli ett folkhem.

...

Elham: Där alla skulle ha det bra. Det spelade ingen roll hur rik du var när du dör, om du är sjuk eller gammal och ung, fattig och rik.

Lisa: Att människorna skulle spela en större roll i Sverige.

Rask: Hittar ni det i texten?

Elever: Hm.

- Elham: Man skulle skapa goda förhållanden för alla, unga som gamla, friska som sjuka.
- Rask: Är det något som saknas i det här stycket som ni ville att författaren skulle ha skrivit mer om eller förtydligat nåt sånt?
- Lisa: Det var vad han Per Albin Hansson gjorde för att få folkhemmet.
- Rask: Vad han gjorde?
- Elham: Det har ju inte stått någonting om politiker. De kunde ju ha skrivit någonting om socialförsäkringar också vad den politiken innebar.
- Lisa: Varför blev han ledstjärna för socialdemokraterna?
- Rask: Och det här med socialpolitiken och folkhemmet hör ihop va. Att socialdemokratin det var ju en del i det här folkhemmet. Det var ju de ekonomiska förhållandena där att människor skulle ha. Men folkhemmet handlar ju, som du var inne på Lisa, hur man bodde och miljön runt omkring. Det var också en del.

Det blir en livlig diskussion i lärare Rasks grupp. Elham har insett att de goda förhållandena hör ihop med folkhemmet. Lisas inlägg att "människorna skulle spela en större roll" beror antagligen av att hon kopplar samman vad hon tidigare läst om barnauktioner och de fattigas situation och där spelade bara de välsituerade roll.

Eleverna anser att författaren utelämnat viktig information. Elham efterlyser en utförligare beskrivning av vad socialförsäkringarna egentligen innebar och Lisa skulle ha velat veta mer om hur Per Albin gick till väga när folkhemmet infördes och varför just han blev en ledstjärna för socialdemokraterna.

Innan det är dags att gå vidare till nästa textsegment utbrister Elham: "Får jag fråga en sak. När blev hygien viktig under vilket årtal?" Varpå Lisa svarar: "När man dog."

- Elham: Ja, det är det jag menar. I den här tiden verkar de inte bry sig nåt om miljön.
- Lotta: Det blir viktigare och viktigare tror jag.
- Rask: Men det kommer ju här eller hur?
- Elham: Ja, en del saker. Det var härifrån jag tänkte på det.
- Rask: Ja, när de flyttade in till städerna så var det ju inte så viktigt i alla fall med hygien. Det kanske va viktigt, men der kanske inte va nåt man tänkte på. Man hade inte den kunskapen heller

om hur sjukdomar och så sprider sig. Det kom ju sen och man kan ju tänka sig att det blev mer sjukdomar eller spred sig lättare när folk bodde så tätt inpå varandra. Och den mängden folk som bodde...etc.

Här dök det alltså återigen upp en oväntad fråga under den gemensamma läsningen. Elham har genom läsningen kommit att tänka på hygieniska förhållanden. Utifrån vad hon läst i texten konstaterar Elham att det inte var så vidare bevänt med hygienen förr. Lisa stöder denna uppfattning genom sitt inlägg, att man endast var noga med att tvätta de döda – antagligen tänker hon på liktvagning –. Den svaga läsaren Lotta menar dock att det så sakteliga börjar bli bättre. Lärare Rask ger positiv respons. Elham inser att de har rätt, men vill veta mer. För att bringa klarhet kring de hygieniska förhållandena, går lärare Rask in och tillhandahåller ytterligare information.

I lärare Hurtigs grupp får samtalet en extra dimension genom att den svaga läsaren Carlos för in det interkulturella perspektivet.

- Hurtig: Man skulle hjälpas åt och staten skulle ta hand om dom som inte kunde klara sig själv eller hade svårt på något sätt, folkhem. Tycker ni att vi bor i ett folkhem idag?
- Emir: Ja.
- Carlos: Men det kan bli bättre.
- Hurtig: Ja, vad kan bli bättre, Carlos?
- Carlos: Lägga ut mera flyktingförläggningar.
- Hurtig: Vad tänker du då?
- Carlos: Mina föräldrar kom...jag är ju själv flykting. Så det är ganska stort behov av att ha förläggningar som kan ta emot. Om man tänker på kriget i Irak borde man tänka att de (sic flyktingar, min anm) kommer hit. Och då borde man bygga upp fler. Det finns inte lika mycket. I Skåne har man tagit bort fem stycken.
- Hurtig: Man har tagit bort dom?
- Carlos: Ja, precis. Så dom får söka sig längre upp till Stockholm och sånt. Och man tänker att landsbygden är bättre att ha familj när man är liten på landsbygd och sen kan man flytta upp till Malmö om man vill det.

Några repliker senare fortsätter Carlos sitt inlägg och flera kamrater hakar på.

Carlos: ...Eller det är ju bara en grej. Det finns ju flera saker man kan göra.  
Emir: Mer pengar till utbildningen och sånt.  
Carlos: Mm.  
Hurtig: Mer pengar till utbildningen?  
Emir: Ja till skolorna till exempel.  
Linda: Vården också tycker jag.  
Cissi: Och ålderdomshemmen  
Emir: Till barnen, dagisbarn också.

Emir och Carlos menar att visst finns folkhemmet, men detta till trots finns en del som kunde bli bättre och här förs det interkulturella perspektivet än en gång in i lärare Hurtigs grupp. Carlos´ familj är flyktingar. Detta gör att han är insatt i flyktingars situation. Det får honom att kritisera att flyktingförläggningar läggs ner. Carlos är mycket engagerad men så har ju också innehållet i detta textsegment personlig relevans för honom och han känner starkt för de flyktingar från krigets Irak som inte har förläggningar att komma till.

Det är uppenbart att den gode läsaren Olofs inlägg under textsamtalets gång har gjort vissa intryck på eleverna. Cissi, Emir, Carlos och Linda tycker att man borde satsa mer på skola, vård, de äldre och barnen.

Utifrån vad han läst i texten framstår det som ett mysterium för Olof att inte pengarna skulle räcka till idag när de har gjort det tidigare. Återigen fungerar Olof som draghjälp för sina kamrater i gruppen.

Olof: Dom bara påstår att pengarna inte räcker till. Dom har ju gjort det tidigare så jag fattar inte varför dom inte gör det nu.  
Tina: För att politiker har feta fallskärmar.  
Olof: Ja, men det är ju bara en spottstyver egentligen. Göran Perssons 200 000 kanske per månad...  
Tina: Ja, det skulle man kunna göra mycket med.  
Olof: Tänk bara på EU till exempel. Det kostar ju fem hundra miljarder eller någonting bara i medlemsavgift.

Eleverna är mycket engagerade och många pratar samtidigt.

Olof: 10 000 miljoner. Det är ju mycket pengar som bara försvinner ut i luften. Vi betalar varje år..

- Hurtig: Det har varit bättre i landet förut säger du?
- Olof: Ja.
- Emir: Det känns typ som att politiken blivit mer giriga under åren.
- Hurtig: Att dom har blivit mera giriga, sa du det?
- Emir: Ja, många vill ha pengar och samla på högar typ.
- Olof: Fallskärmar, 50 miljoner ABB, 250 miljoner. Omöjligt
- Emir: Varför tjänar personer så mycket?
- Olof: Ja, 50 miljoner. Om man tänker på texten här 20-talet det är ju kris som precis utbrutit här. Första världskriget.
- Hurtig: Men, det som ni säger här, vad ska ni göra åt att det ser ut i samhället som det gör idag? Ni unga kan ni påverka?

Olofs inlägg sätter känslorna i svallning. Tempot är högt och eleverna hakar på varandras inlägg och gör intressanta reflektioner. De anser att pengar till reformer finns idag, men att stora summor går till andra ändamål. Emir ställer en fråga och Olof hakar på. Han är djupt engagerad och menar att trots depressionen genomfördes reformer och utifrån texten jämför han med hur det är idag. Lärare Hurtig hakar på och vill sannolikt ingjuta framtidstro när hon frågar vad eleverna skall göra för att förändra det rådande tillståndet. Eleverna blir henne inte svaret skyldiga. Åtskilliga förslag framförs. Samtalet fortsätter att hålla ett högt tempo. Inte heller här behöver lärare Hurtig fördela ordet, utan eleverna hakar självmant på varandras inlägg, men Hurtig låter inte eleverna, som under originalsamtalen, få sväva ut och lämna texten.

Lite längre fram i samtalet återkommer eleverna till Emirs tidigare ställda fråga varför vissa tjänar så mycket pengar. Det beror i grunden på att det finns privatskolor. Där går de, menar Carlos, som kommer att styra Sverige och de hjälper varandra. Deras lärare är inte heller som i de kommunala skolorna. Emir och Cissi håller med. Lärare Hurtig spetsar till det och frågar: "...Det är inget folkhem då?" varpå Carlos påpekar att han håller fast vid sin tidigare åsikt att vi har ett folkhem men att det kan bli bättre.

Hurtig avrundar sedan med att lova att eleverna ska få fortsätta diskutera detta vid ett annat tillfälle.

- Hurtig: Vi läser, vi har haft en intressant diskussion och den kan vi återkomma till tycker jag. Hur man tänker kring att en del har andra förutsättningar och hur ni kan göra för att ni också ska kunna påverka i samhället då.

Lika lätt att få igång sina elever har inte lärare Sköld eftersom de har svårt med förståelsen:

- Sköld: ...Vad menar man med folkhem? Får vi veta detta?  
Fatime: Ett självständigt land.  
Sköld: Ett självständigt land. Det kan säkert ligga i det också att. Det är kanske förutsättningen för att landet ska kunna skapa sig sitt folkhem att de kan göra det. Om ni lyssnar på ordet?...Vad kan ett folkhem vara?  
Henrik: Ett samhälle där alla har det bra.  
Sköld: Ett samhälle där alla har det bra. Det är väl en bra definition av ett folkhem...

Sköld var inte beredd på Fatimes svar, men hon gör – som i QtA-samtal 1 – tappra försök att bolla över tänkandet till eleverna och den svage läsaren Henrik lyckas med att ge en definition av folkhem. Därefter försöker Sköld lotsa eleverna fram till förståelse.

- Sköld: ...Nu säger man att man ska inte bara se till att alla har jobb för de kanske de hade här förut också. Men arbetsmiljöerna var farliga och man hur skall man göra med det?  
Zarah: Man skulle ta hand om de sjuka och de som är friska.  
Samira: Alla ska ha ett jobb.  
Sköld: Alla ska ha ett jobb och kanske inte vilket jobb som helst.  
Samira: Ett bra jobb.  
Sköld: Bra jobb och man försöker också förbättra så att alla får säkrare jobb... Vi har pratat tidigare om ansvar och vi har pratat om pension och vi har pratat om arbete och välfärd...Om alla har arbete vad händer då?  
Henrik: Alla kan betala skatt.  
Sköld: ...Om alla betalar skatt.  
Henrik: Staten får in mer pengar.  
Sköld: Och då kan staten göra då?  
Samira: Göra det bättre.  
Sköld: ...så här visar de att arbete ger pengar ger välfärd. Vi fortsätter.

Genom att lärare Sköld lotsar eleverna lyckas de reda ut sambandet: arbete → ger skatteintäkter → ger möjlighet att finansiera sociala reformer. Hade



de läst texten på egen hand hade de sannolikt inte fått mycket förståelse. Sköld avslutar med att bygga upp en förväntan inför läsningen av det sista textsegmentet.

I Skölds andra grupp är det betydligt lättare att få igång eleverna. På Skölds fråga om vi har ett folkhem svarar de:

Stina: Alla kan ju känna sig trygga för det finns ju bidrag och sånt.

Sköld: Alla kan känna sig trygga.

Några repliker senare fyller den svaga läsaren Emma på:

Emma: Då skulle det ju inte finnas uteliggare om alla skulle få bidrag.

Sköld: Vad säger ni andra då?

Caroline: Det har blivit sämre. Ja, det har blivit sämre igen.

Emma: Det har blivit större skillnader igen på rika och fattiga. Vissa har det bra och vissa har det inte.

Den goda läsaren Stina menar att vi har ett folkhem fortfarande, men den svaga läsaren Emma håller inte med. Hon har reagerat på att det finns uteliggare. Hennes inlägg får den goda läsaren Caroline att haka på och tillstå att det blivit sämre. Här lyckas således Emma övertyga sina kamrater. Detta uppmuntrar henne att gå vidare och diskussionen fortsätter och kommer snart in på fördelningen av samhällets resurser. Resonemanget påminner om det i Hurtigs grupper.

#### *Vi har det så bra här om man kollar*

Det centrala i segmentet nedan är att en mängd socialpolitiska och arbetsmarknadspolitiska reformer genomfördes. I detta korta textsegment spänner författaren över tre decennier, två veckors semester infördes 1938, barnbidragen kom 1948 och de stora sociala reformerna trädde i kraft 1956. Följaktligen måste en del information lämnas implicit och det är antagligen därför författaren uttrycker sig så generellt ”och eftersom Sveriges ekonomi blomstrade och industrin växte.” När man läser detta och föregående textsegment får man intrycket att det var goda tider också på 30-talet och att det endast rådde arbetslöshet på 20-talet. Frågan infinner sig varför författaren förbigår Kreugerkraschen 1932 och dess efterdyningar med tystnad.

Mängder av bostäder byggdes och i många hus på landet installerades vatten, avlopp och elektricitet. Folkpensionen höjdes och alla fick rätt till semester. Och eftersom Sveriges ekonomi blomstrade och industrin växte kunde välfärdsbyggandet fortsätta. Blev du sjuk, förlorade du inte längre hela lönen utan fick ersättning. Inte heller behövde du betala läkarvård och mediciner. Blev du arbetslös, fick du ersättning tills du hittat ett nytt arbete. Och alla som fick barn, fick bidrag för att kunna ge sitt barn ett gott liv. Så de offentliga utgifterna fortsatte att öka, liksom skatterna. (segmentering 5, Rask och Hurtig, segmentering 6, Sköld, segmentering 7, Frisk).

Lärare Frisk hinner inte ställa någon fråga, för den svaga läsaren Amina faller en spontan kommentar när hennes kamrat slutat läsa segmentet.

- Amina: Vi har det så bra här om man kollar (*ohörbart*). Det är inte många länder som har det så bra som vi har det. Vi ser ju inte det. Vi vill bara ha mer och mer hela tiden.
- Frisk: Vad drar du för parallell när du säger det Amina? Att vi har det bra det här är ju mycket positivt som nämns. Vad drar du för parallell, vad jämför du med?
- Amina: U-länderna och så.
- Frisk: U-länder. Ditt eget hemland.
- Amina: Ja.
- Rana: Eller kanske dåtid om man säger så då var det inte så bra ekonomi som nu.
- Frisk: Ja. Om vi säger dåtid tänk hur det är nu i Sverige
- Amina: Och vad som är Sverige dåtid. De hade inte så mycket arbete och kunna ersätta de som de hade inte så bra ekonomi och ersätta de som inte jobba .
- Frisk: Tycker du att vi har det sämre nu när du läser det?
- Amina: Nej, jag tycker att det är bra om man jämför det med dåtid.

Här kom återigen det interkulturella perspektivet in på ett högst påtagligt sätt genom Aminas kommentar. Lärare Frisk vill veta varför Amina uttrycker sig som hon gör. Sedan hjälper Frisk henne att utveckla resonemanget och andra elever i gruppen hakar på. Den svaga läsaren Rana går in i samtalet och sedan är diskussionen i full gång. Frisk vill att de ska jämföra med dagens situation, men Rana och Amina undviker att göra det. De väljer att jämföra med hur det var tidigare och utifrån vad de läst kommer de

fram till slutsatsen att det är bra nu. Dessutom drar sig Amina till minnes hur det är i hennes eget hemland Somalia och kanske Rana tänker på förhållandena hemma i Kurdistan.

### *En oväntad fråga i lärare Rasks grupp*

Ännu en gång dyker en oväntad fråga upp i lärare Rasks grupp.

- Lisa: Det är lite konstigt ändå tar de pengar så här då och ger pengarna tillbaka.
- Elham: Det är fortfarande så att vi mycket betalar skatt och så får vi allt det här och.
- Lisa: Och de som har det sämre får de bidragen som vi betalar skatt till.
- Elham: Hm.Vad heter det? Nånting, nånting. Jag skulle vilja veta. Här det står liksom skatterna öka, ökade. Hur mycket var det från eller vad var grunden och vad gjorde att det öka? Men hur mycket var det från början? Var det en låg summa och sen öka det till jättehög eller va det nån viss procent .Vi vet ju ingenting om det där. Det får en att bli fundersam.Om man skattar 20 procent då är det självklart att allt blir gratis. Eller så här då får de betala det på ett annat sätt.
- Rask: Hur mycket de betala i skatt där på 1930-talet? Det vet inte jag. Det är något vi får ta reda på. Hur mycket betalar vi i skatt idag?
- Lotta: 30 procent.
- Lisa: Är inte det mer?
- Rask: 32-33 procent kan man väl komma upp i också. Det beror lite på var man bor...

Det står inte explicit uttryckt i texten utan eleverna måste själva inferera att om de offentliga utgifterna ökar, så måste det finansieras på något sätt. Det enda sättet att få pengar måste vara skattevägen och ökade utgifter leder till höjda skatter.

Såväl den goda läsaren Lisa som den svaga läsaren Elham inser att en del av skattepengarna går tillbaka till skattebetalarna i form av bidrag. Lisa verkar inte helt nöjd med detta. Elham däremot tycker till att börja med att vi får mycket för skattepengarna. Sedan börjar hon reflektera lite över vad hon läst och det leder till flera frågor: dels hur hög skattesatsen var från början, dels hur många procent vi betalar idag. Som hon, mycket riktigt påpekar, får man inte veta något om detta i texten. Hon är "fundersam" och

verkar tycka att 20% borde utgöra ett tak. Lärare Rask tillstår att hon inte vet hur hög skattesatsen var på 1930-talet. Men, hon lovar, liksom vid tidigare tillfällen, när oväntade frågor dykt upp att: "Det är något vi får ta reda på". Sedan avrundar hon med att fråga hur hög skattesatsen är idag (2003). Lotta tror att vi betalar 30%, men Lisa tror det är mer. Rask går då in och förklarar att det beror på var man bor.

#### *Emir ifrågasätter författarens sätt att formulera sig*

Centralt i segmentet nedan är inom vilka områden pengar satsades samt att även papporna skulle ges möjlighet att ägna sig åt de gemensamma barnen.

Det satsades även på utbildning och genom flyttningsbidrag och omskolning flyttades arbetskraften dit den behövdes. Dessutom byggdes daghem för att kvinnorna lättare skulle kunna komma ut på arbetsmarknaden. Och för att papporna skulle kunna vara hemma med sina barn fick de bidrag. Sverige hade i mitten av 1970-talet blivit ett ombonat folkhem där staten skulle se till att alla kunde känna sig trygga. (segmentering 6, Rask och Hurtig, segmentering 7, Sköld och Tapper<sup>69</sup> segmentering 8, Frisk).(Cronlund, 2003, s. 46).

Det finns även i detta segment flera överhoppade tankeled. Sålunda måste läsaren själv sluta sig till varför och inom vilka områden det behövdes mer arbetskraft. Vidare varför kvinnorna plötsligt skulle ut på arbetsmarknaden och männen ges möjlighet att få ta hand om barnen.

Hurtig: Vad tror ni författaren vill här? Vad säger den här texten er?

Carlos: Att staten vågade.

Emir: Alltså jag tycker det är lustigt när det står så här, "de offentliga utgifterna fortsatte att öka på samma sätt". Alltså skatterna ju också. Det är ju ganska mycket skatt.

Cissi: Ja, i början kanske det gick bra men sedan så blev det för dyrt och då måste man ju höja skatterna.

Carlos: Det är bra med höga skatter tycker jag.

Emir: Ja, fast kanske inte 50 procent...

Hurtig: Ja, 50 % för dem som tjänar mycket blir det ju. Då kommer den statliga skatten till. Det är det som dom tänker på. Men det är bra med höga skatter tycker ni ändå?

<sup>69</sup> Tapper gjorde en längre segmentering här och lät eleverna läsa från och med: "Mängder av bostäder byggdes..." till och med slutet av texten.

- Elever: Ja.
- Emir: Ja, men ändå inte. Det är bra, men det beror på vad våra politiker gör med pengarna.
- Olof: Om människor ska köpa vård, blir det de rika hela tiden, moderaterna. Lägre skatter bara för att gynna dem själva.
- Cissi: De klarar sig. De borde inte klaga. Det är i så fall de som inte har så mycket pengar som ska klaga.
- Carlos: Nej, för du betalar mindre...OK om du kanske har hjärtproblem och så åker du till akuten va. Hur mycket kostar ett nytt hjärta? Så det är bättre att betala skatt.

Lärare Hurtig inleder, som hon brukar, även i sista segmentet med att ställa en allmän fråga. Carlos gör en intressant kommentar som dock ingen hakar på för Emir har hängt upp sig på vad som står nämnt om skattehöjningar. Han tycker att författaren uttryckt sig "lustigt". Hans kamrater delar dock inte hans åsikt. Då händer återigen, det som skett vid upprepade tillfällen under textsamtalen, att Emir modifierar sin åsikt. Han tänker nog på vad han läst i tidningar och hört på TV när han gör tillägget "men det beror på vad våra politiker gör med pengarna." Därefter följer en intressant diskussion, huruvida det är bra med höga eller låga skatter, där eleverna hakar på varandras inlägg.

*Vill du utveckla något som du är insatt i?*

Lärare Frisk är medveten om att hennes elever kan ha svårt att ta till sig innehåll. När därför den svage läsaren David slutat läsa segmentet ställer hon inte som hon brukar göra en inledande allmän fråga. Istället väljer hon en annan strategi.

- Frisk: Det som du läste nu David är det bekant för dig?
- David: Det är ju som det är nu.
- ...
- Frisk: Vill du utveckla något som du är insatt i...?
- David: Det satsades mycket på utbildning, skola så att alla går i högstadiet och gymnasiet så långt.
- Frisk: Och det har du kunskap om för det står ju inte i texten. Det satsades på utbildningen. Vad menar författaren här då, förstår ni, när hon skriver. Genom flyttningsbidrag och omskolning så flyttades arbetskraft....

Saga: Och sen så omskolning då så fick de alltså läsa om det yrke som de skulle bli då som de skulle jobba med tror jag.

Genom att Frisk ställer en halvöppen fråga kan David med utgångspunkt i texten koppla på sina förkunskaper och dra slutsatsen vilka utbildnings-satsningar som gjordes. Frisk följer upp genom att uppmärksamma David på att han har svarat med information som inte står i texten. Därigenom får också övriga i gruppen än en gång en påminnelse om att allt inte står explicit uttryckt i texter. Efter detta fortsätter Frisk med att fråga om utbildning och den svaga läsaren Saga har listat ut vad omskolning innebär. Även i detta sista segment apostroferar Frisk författaren. I QtA-samtal 1 var Rask och Frisk de lärare som flitigast drog in författaren i textsamtalet. Så har även visat sig vara fallet i QtA-samtal 2. De gjorde det vid arton respektive femton tillfällen.

#### *Lärarna avslutar textsamtalet*

Hur går lärarna till väga i slutet av samtalet för att eleverna skall få en helhetsbild av det lästa? I likhet med QtA-samtal 1 avslutar samtliga lärare, med undantag av Frisk, genom att anknyta till delar av rubriken. Frisk väljer istället att knyta ihop vad som lästs i QtA-samtal 2 med delar från QtA-samtal 1.

Lärare Hurtig konstaterar avslutningsvis att det finns luckor i texten som man kanske skulle velat få mer information om.

Hurtig: Och jag tänker att den här texten på den här futtiga sidan spänner över sjuttio år. Det blir väldigt mycket på den som händer där och mycket som man kanske skulle vilja veta mera om. Det är en kort sammanfattning får jag säga.

Efter att lärare Tapper frågat hur det är med folkhemmet idag och eleverna framfört olika synpunkter avslutar hon med: "Vad är förutsättningen då för att man skall få behålla folkhemmet?" Utifrån elevförslagen sammanfattar hon: "...för att ha ett folkhem som fungerar så måste alla ha arbete, det måste finnas arbete och sysselsättning åt alla." Avslutningsvis efterhör hon ännu en gång om eleverna saknar i texten. Lärare Sköld får eleverna att tänka till när hon som avslutning frågar: "Vilken tid skulle ni vilja leva i?"

## Vilka frågor ställde lärarna under QtA-samtal 2?

Flest frågor under QtA-samtal 2 ställer, lärarna Frisk, Tapper och Sköld. Minst ställer Hurtig. Av tabell 11 kan man se att de meningsskapande frågorna, dvs inferens- och halvöppna, precis som i QtA-samtal 1 dominerar. Det förekommer såväl textbaserade inferenser, t. ex. "Hur vanligt var det, tror ni att folk var i fattigstugan?", som modellbaserade inferenser, t. ex. "Jag undrade när jag läste det här: vad var det som gjorde det möjligt att genomföra alla dessa förändringar?"

Tabell 11. *Läraryrfrågor under QtA-samtal 2a och (2b).  
Frekvenser.*

<i>Läraryrfrågor</i>	Rask	Frisk	Hurtig	Sköld	Tapper
Fakta	5	8	1 (1)	6 (5)	9 (9)
Fakta/special	1	1	2 (4)	2 (3)	- (1)
Kontroll	3	12	1 (7)	5 (3)	7 (6)
Öppen	-	1	1 -	3 (2)	- (1)
Halvöppen	4	5	4 (8)	3 (5)	4 (2)
Inferens	16	12	5 (6)	15 (11)	16 (14)

Flest inferensfrågor ställer lärarna Rask, Tapper och Sköld även i detta samtal. Hurtig är den som ställer minst inferensfrågor. Däremot ställer hon flest halvöppna frågor. Liksom var fallet vid QtA-samtal 1 dyker vid flera tillfällen halvöppna frågor av karaktären. "Kan ni dra paralleller till idag?" upp. Kontrollfrågorna har ökat under QtA-samtal 2. Flest ställer Frisk. Vad faktafrågorna beträffar ställer Tapper och Frisk flest.

## Hur svarade eleverna på lärarnas frågor?

Om man jämför med originalsamtalet där eleverna mestadels svarade antingen ordagrant från texten eller utan att kontrollera att svaren hade bäring till texten, kan man notera en skillnad här. Gissningar är sällsynta. Liksom var fallet i QtA-samtal 1 utgörs även här majoriteten av elevsvaren av inferenser och reflektioner (se tabell 12). Över hälften av elevinläggen utgörs av inferenser och reflektioner i Rasks, Frisks, Hurtigs, Tappers och i en av Skölds grupper. Flest inferenser gör eleverna i en av Tappers grupper. Såväl text- som modellbaserade inferenser förekommer.

Tabell 12. Elevsvar under QtA-samtal 2 a och (2b). Frekvenser.

<i>Elevsvar</i>	Rask	Frisk	Hurtig	Sköld	Tapper
Direkt från texten	8	11	1 (4)	9 (5)	8 (6)
Omskapande	6	2	- (3)	3 (3)	1 (2)
Inferens	8	8	6 (8)	7 (8)	14 (8)
Reflektion	14	11	10 (6)	- (1)	- (4)
Frågor kring ord	-	-	- (1)	-	2 (-)

Flest reflektioner gör eleverna i Rasks grupp. Minst reflektioner gör eleverna i Skölds grupp. Reflektionerna är av olika slag såsom frågor, synpunkter på texten eller reflektioner i anslutning till textinnehållet.

Vad gäller omskapande svar har de ökat något jämfört med QtA-samtal 1. Av tabellen kan man se att Hurtigs elever inte verkar inferera så mycket. Under QtA-samtal 1 infererade hennes elever oftast i form av inferenskedjor och uppehöll sig då ganska länge vid att tolka texten, så är också fallet i QtA-samtal 2. Det sker bevisligen också i Frisks och Rasks grupper, dock inte lika ofta som i Hurtigs grupper. I Käcks, Skölds och Tappers sker det sällan.

### Sammanfattande kommentar

Liksom var fallet i QtA-samtal 1 använde sig lärarna också i QtA-samtal 2 av olika strategier för att få eleverna att skapa mening i det lästa. Deras strategier kan sammanfattas i nedanstående figur.



### 1. Förberedelsefas

Lärarna planerade segmenteringar, strategier och formulerade frågor.

### 2. Introduktion

Lärarna gav instruktioner. Eleverna skumläste.  
Övergripande samtal.

### *Strategier som återkommande användes under samtalen*

Markering-för att uppmärksamma en elevs inlägg.  
Frågade: "Står det i texten?" när en elev föreföll gissa eller var inne på fel spår.  
Bollade över tänkandet till eleverna.  
Uppmuntrade eleverna att inferera in känslor/erfarenheter.  
Tillfogade ytterligare information, när eleverna inte kom längre.  
Tänkte högt.  
Uppmuntrade eleverna att se i bilder. Anknöt till skönlitteraturen.

### 3. Segmenteringar

Högläsning av ett segment i taget.  
Tolkning av segmentet via fakta/special-följt av specialiserade frågor.  
Sammanfattning av det aktuella textsegmentet.

### 4. Reflektion

Reflektion kring textsegmentet via halvöppna/öppna frågor och interkulturella frågor.  
Sammanfattning och reflektion kring samtliga segment.

Figur 2. Lärarnas strategier.

Som framgår av figur 2 återkommer de strategier som lärarna använt i QtA-samtal 1 också i QtA-samtal 2, men även en del nya tillkom, såsom att knyta an till skönlitteraturen, Astrid Lindgren och Harry Martinsson. I QtA-samtal 1 var det endast lärare Rask som apostroferade Astrid Lindgren och då endast i en följdfråga. Genom att knyta an till skönlitteraturen kunde lärarna få eleverna att se i bilder. Lärarna bad eleverna visualisera vid ett flertal tillfällen. Att be elever se i bilder har visat sig ha betydelse för deras förståelse. Gambrell och Koskinen (2002) redovisar flera under-

sökningar som tyder på detta. "There is ample evidence that suggests that mental imagery facilitates the reading comprehension of both children and adults...Visual imagery also helps readers in the crucial task of comprehension monitoring, that is, increasing awareness of whether text is understood." (Gambrell & Koskinen, 2002, s. 306)

I detta samtal märktes också att lärarna blivit mer "varma i kläderna" och därför i ännu större omfattning "bollade över tänkandet till eleverna", såsom när lärare Hurtig försökte få eleverna att tillsammans reda ut vad sociala reformer betyder. Så ville lärarna också oftare få eleverna att läsa med både hjärna och hjärta. Det visade sig när de vid flera tillfällen ville få eleverna att leva sig in i de sociala förhållanden som skildrades i texten, få dem att inferera in känslor. Detta skedde genom att de ställde frågor av typen: "Känner ni igen det här från någonstans?" eller "Är det en bild av idag?". Dyliga frågor öppnar för en slags inlevelse: Hur vore det att leva där/då och hur förhåller det sig till min situation och min syn på samhället idag? Frågor av detta slag var det inte svårt att få eleverna att reflektera kring. Vidare var lärarna noga med att eleverna skulle hålla sig till textinnehållet och inte sväva ut från ämnet.

Elevernas engagemang under det andra QtA-samtalet var om möjligt ännu större än under det första. De svaga läsarna tog en än mer aktiv del i samtalet. En av orsakerna kan vara att de kommit till insikt om att de kanske inte hade så goda läsfärdigheter och därför strävade efter att hänga med under samtalet. För att klara av det måste de läsa aktivt och fylla i överhoppade tankeled. Under detta samtal ifrågasatte eleverna också författaren vid fler tillfällen än under det första QtA-samtalet. Oftast skedde detta i lärare Rasks, Frisks och Hurtigs grupper. I Tappers, Hurtigs, Rasks och Frisks grupper var eleverna duktiga på att göra spontana kommentarer till texten. Hurtig hann ju ibland inte ens ställa frågan innan de kommenterade och jämförde med dagsaktuella frågor. Detta tyder på att eleverna har en betydande potential när det gäller att reflektera. Det gäller bara att locka fram den (jfr Andersson, 2004, s 138). Det var lärarna skickliga på och ställde därför många uppföljningsfrågor. Uppföljningar av elevsvar är betydelsefulla för att ge eleven en signal dels om att svaret räcker till och är bra, dels för att samtalet skall föras vidare på samma spår. Genom att följa upp visar man också att man tar elevernas uppfattningar på allvar även om man vill vidareutveckla eller modifiera dem. Därigenom förstärks sannolikt elevernas tillförsikt och vilja att aktivt reflektera kring vad de

läser. Genom att inte följa upp elevsvar skapas ett brott i samtalet (se Barnes, 1978; Håkansson, 1993, för en vidare diskussion).

Intressant är den gode läsaren Olof. Före textsamtalen informerade lärarna om hur blyg han var och osäker på att föra fram sina åsikter. Denna rädsla tycks ha försvunnit. Lärare Hurtig sa efteråt att hon var mycket imponerad. Hon hade inte trott att Olof var en så skicklig läsare.

En del elever med invandrabakgrund – lärare Skölds ena grupp – hade till att börja med betydande svårigheter att förstå. Dessa elever är de svagaste läsarna i hela denna undersökning. De fick lägga ner mycket kapacitet för att förstå de enskilda orden. Sköld använde olika strategier för att lotsa dem fram till förståelse. Men förståelse är beroende av samspelet med kamraterna. I Skölds grupp fanns ingen god läsare som kunde ge de svaga läsarna någon draghjälp. Något som övriga grupper fick. Det kan vara en av förklaringarna till att antalet reflektioner blir så få i denna grupp. I den andra av Skölds grupper fanns dock två goda läsare, men även här är reflektionerna få. Frågan infinner sig varför så är fallet. Sköld ställer bevisligen halvöppna frågor. Kan det bero på osäkerhet och att de hade behövt längre tid att tänka efter? Förvisso gör Sköld kortare pauser i sitt frågande under QtA-samtalen, men reflektioner kräver eftertanke och kanske eleverna hade behövt mer tid. Fenomenet har uppmärksammats av Sinatra et al. (2002) som frågar sig varför en del elever inte använder sig av aktiva strategier trots att de fått undervisning om detta.

Vad lärarna beträffar intog samtliga ett interkulturellt förhållningssätt. De begränsade sig inte utan vågade visa en öppenhet gentemot andra perspektiv. Här var det inte fråga om osynliggörande utan det fanns en uttalad strävan att låta eleverna med invandrabakgrund bli sedda och deras röster hörda (jfr Heath, 1983; Lai, 1994; Cummins, 2001; Lahdenperä, 2004, Lindberg, 2004). Därigenom fick också övriga deltagare en än mer mångfacetterad bild av vad de läste.

Om man ser till de frågetyper som användes, så har de meningsskapande frågorna ökat mycket jämfört med originalsamtalen. Också kontrollfrågorna har ökat. Vid originalsamtalen var det endast Frisk och Hurtig som återkommande efterfrågade elevernas ordförståelse etc. Att Frisk ställer så många kontrollfrågor i QtA-samtal 2 beror sannolikt av att hon i början av textsamtalen erfor att en av eleverna, Rana, inte visste vad *ohyra* betyder. Detta kan ha medfört att hon blev extra uppmärksam på att efterhöra ords och begrepps betydelser. Frisk var också den lärare som oftast anknöt till

texten "Från storfamilj till kärnfamilj", något som gjorde att kontrollfrågorna ökade.

Att lärarna ställer så många halvöppna frågor kan bero av att de vill leva upp till vad som stadgas i Samhällskunskap A nämligen att eleverna skall "kunna förstå hur politiska, ekonomiska, geografiska och sociala förhållanden har format och ständigt påverkar såväl vårt eget samhälle som det internationella samhället." (Gy, 2000, s. 83). Hurtig ställer minst frågor. En av anledningarna kan vara att det vid ett flertal tillfällen blev många elevinlägg vid de olika segmenten, inferenskedjor var inte ovanligt. Det förekom också i Rasks och Frisks grupper, men mest förekommande bland Hurtigs elever. Oftast skedde det genom att den gode läsaren Olof reflekterade över det lästa genom en textkommentar. Den fungerade då som draghjälp att få igång de svaga läsarna och så var infererandet igång. I Frisks andra grupp behövde den svaga läsaren Aziz ingen draghjälp för att komma igång. Han var så intresserad av texten vilket medförde att han spontant gjorde interkulturella reflektioner. En annan förklaring kan vara, att Hurtig inte alltid gavs tillfälle att formulera en fråga för eleverna reagerade spontant på det lästa textsegmentet.

### **Lärarnas turlängder**

Lärarna Sköld, Rask och Frisk på OP-programmet är de lärare som har längst genomsnittlig turlängd under originalsamtalen och Hurtig den som har kortast (se tabell 13). Skölds och Rasks turer är nästan tre gånger så långa som Hurtigs. Om man jämför med de två filmade QtA-samtalen, har det skett en minskning av samtliga lärares turlängder. Störst är minskningen hos de tre lärarna på OP-programmet.

Tabell 13. *Lärare. Genomsnittlig turlängd – antal ord fördelat på varje tur. Original, QtA-samtal 1a (QtA-samtal 1b) och QtA-samtal 2a (QtA-samtal 2 b)*

Lärare	Originalsamtal	QtA-samtal 1	QtA-samtal 2
Rask	47,6	14,4*	17,4*
Frisk	41,7	17,9*	20,6*
Hurtig	17,3	14,2 (12,6)	12,3 (14,4)
Käck	25,3	14,5	-
Sköld	49,0	19,8 (23,9)	18,0 (23,1)
Tapper	27,1	19,5 (19,5)	15,0 (12,2)

Käck ledde endast QtA- samtal vid ett tillfälle. Rask och Frisk ledde endast QtA-samtal i en grupp.

Vad gäller lärare Sköld är det inte endast turlängden som minskat drastiskt utan hon ger även eleverna viss tid att tänka efter. Under det första textsamtalet hade hon väldigt bråttom. Hon verkade fast besluten att hinna med allt hon planerat. Eleverna fick inte mycket tid att tänka efter. Efter QtA-samtal 2 framkom att hon börjat reflektera över detta:

- Monica: Du gjorde tydliga pauser efter frågorna i samtalet. Varför gjorde du det?
- Sköld: Jag är väldigt snabb och vill att eleverna skall svara snabbt. Jag måste lära mig att göra uppehåll. Därför hade jag pauser idag.

## Lärarnas och elevernas utvärdering

### Lärarnas utvärdering av de två lärobokstexterna

Nedan presenteras lärarnas synpunkter på de två texter som använts samt spontana reaktioner direkt efter samtalen. Därefter följer den utvärdering som gjordes med såväl lärare som elever några veckor efter samtalen. Angående texterna rådde det delade meningar. Antingen tycker man att de är lätta eller svåra. Genomgående är dock att ”Från storfamilj till kärnfamilj”

upplevdes som lättare. Rasks, Tappers och Skölds svar får exemplifiera detta.

De var ytliga och tränger inte på djupet...Man får det i stora drag. Mycket faktatäta texter. Det fattas en massa. Eleverna måste läsa mycket mellan raderna. Ställer stora krav på eleverna. Berättelser saknas i texten. Det borde ha varit utförligare beskrivet, med berättande inslag (lärare Rask).

Lättlästa högstadietexter, schematisk, mycket utelämnas. Egentligen ganska tråkiga. Den fungerar dock som samtalsunderlag... Hade de (sic eleverna, min anm) läst texten utan samtal, så hade den förmodligen inte sagt dem så mycket (lärare Tapper).

Texten, "Från storfamilj till kärnfamilj", var inte så svår. Den var inte så faktaspäckad. (lärare Sköld).

Texten, "Från fattigstuga till folkhem", var svårare än jag trodde. Ett kort skede på 150 år. För eleverna hade så lite bakgrundskunskaper. När man ser på ytan verkar texten inte svår. Det är när man går djupare in i texten som svårigheterna uppenbaras. När man vill se innebörd och sammanhang. Eleverna tycker ofta att texter är lätta. Det är när de skummar på ytan. Nu krävde jag att de skulle gå på djupet och se orsaks-och verkanssamband och då blev det svårt. Jag hann inte knyta ihop med deras egna länder för de förstod så lite. Jag uteslöt alltså det medvetet. Eftersom texten var svår valde jag att be dem tänka i bilder för att de skulle förstå. Jag ville vara konkret (lärare Sköld).

Som framgår avviker Rasks och Tappers bedömningar av textens svårighetsgrad. Tappers svar är intressant. Hon menar å ena sidan att texten är lättläst å andra sidan att eleverna sannolikt inte fått ut mycket av den om de läst på egen hand. Det motsägelsefulla svaret beror sannolikt på att Tapper i den första delen av svaret tänker på hur hon själv som läsare uppfattar texten, i den andra delen är det eleverna som läsare hon har i åtanke. Rask däremot är helt fokuserad på elevernas svårigheter med att förstå texten.

Medan lärare Sköld upplevde att "Från storfamilj till kärnfamilj" inte var så faktatät ansåg hon det motsatta gälla för "Från fattigstuga till folkhem". Sköld har verkligen gått i närkamp med texten och funnit liksom övriga lärare, med undantag av Tapper, att texten på ytan verkar lätt, men

när man går i närkamp med den ser man vilka stora krav den ställer på eleverna. Den är faktatät, där finns gott om överhoppade tankeled och där saknas berättande inslag. Hon har därför försökt kompensera detta på olika sätt. Den noggranna textgenomgången medförde att Sköld tydligt erfor vilka avgrunder som finns i elevernas textförståelse:

... Alla kommer mer till tals när vi har textsamtal. Det är positivt. Själv ser jag ännu tydligare hur stora avgrunder det är i klassen. Samtidigt är det svårt att tillämpa denna typ av samtal i storklass. Det är en omöjlig uppgift att individualisera och börja där varje elev befinner sig när avgrunderna är så stora. Man orkar inte göra något när det inte finns några resurser. Man kommer inte åt djupförståelsen eftersom man inte har tiden. Hälften av dem som sökte till OP-programmet i år är icke-behöriga. Endast 15 % av dem låg över dem som hade lägst poäng på Samhällsprogrammet. Många elever har så bristande förståelse att de alltid skulle behöva någon som satt med dem i smågrupper och leddde textsamtal. (Sköld, 13 maj, 2003)

...Våra läroböcker är också mycket svåra. Men vi har ett begränsat tidsantal och det är så mycket som skall hinnas med (Sköld, 5 maj, 2003).

Som framgår har Sköld bevisligen även tidigare varit medveten om att eleverna har vissa svårigheter med att förstå vad de läser, men detta har blivit ännu tydligare genom textsamtalen. Sköld låter smått uppgiven när hon tänker på elevernas brist på förkunskaper – Flera av dem hade inte nått upp till de nationella målen i svenska, svenska som andraspråk, engelska, matematik och samhällskunskap i de preliminära ansökningarna till gymnasieskolan –.

Sköld återkommer till hur svårt det är att få den tid som krävs att hjälpa dessa elever med att läsa med förståelse. Ambitionen att låta svaga läsare aktivt använda sitt språk för att samtala kring texters innehåll och därigenom skapa en god läsmiljö för dem, kommer alltså för Sköld i konflikt med andra förutsättningar för skolans verksamhet. En sådan förutsättning är att eleverna ska bedömas. Sköld menar att detta inte är möjligt om man inte hunnit med kursen. Förhållandet har uppmärksamrats av Andersson (2004) som dock drar en annan slutsats än Sköld som framgår av citatet nedan:

...Vi hinner inte med kursen. Vi har läroboken att ta oss igenom. Men tid är det enda vi har, och frågan är snarare hur vi använder den. Att

hinna allt men inte förstå något är detsamma som att främja okunskap, lättflyktig atomism, kanske inte ens användbar i Jeopardy. Menings- och förståelseskapande sammanhangskunskap tar tid att skaffa sig och den måste få ta tid att tillägna sig...sammanhangsskapande undervisning för ökat förklaringsvärde och förståelse, där eleven frigörs från läromedlets kunskapsmonopol och där *eleven får grepp om läromedlet och inte tvärtom*, sparar tid. Att slaviskt följa ett läromedel kapitel för kapitel uppfyller inga strävans- eller uppfyllelse mål för skolans undervisning. Läromedlet är inget styrdokument för svensk skola och bidrar inte till självkritiskt och källkritiskt tänkande i termer av sammanhang och förändring. (Andersson, 2004, s. 139).

Andersson ger här uttryck för att tidsbrist ingalunda får vara en ursäkt för att inte skola in elever i den aktiva läsarrollen. Aktiv läsning – källkritik – måste få ta tid eftersom det gagnar den enskilde eleven i längden. Alternativet är fragmentariska kunskaper framhåller Andersson.

Vid intervjuer före och efter samtalen framhöll lärare Sköld flera gånger att det är grundskollärans ansvar att se till att eleverna aktivt kan läsa texter när de börjar i gymnasieskolan:

Jag tycker att eleverna skall kunna ta itu med texter när de börjar gymnasieskolan. Här har grundskolan ett ansvar att tidigt sätta igång med att träna eleverna på hur man läser texterna, så att eleverna kan det när de börjar gymnasieskolan (Sköld, 13 maj, 2003).

Att undervisning kring lässtrategier borde börja redan i år 3 har berörts i litteraturgenomgången (Sternér & Lundberg, 2002), liksom att styrdokumentet understryker, att det är alla lärares ansvar att se till att elever kan ta till sig textinnehåll med förståelse, samt att läsförståelse är något som måste underhållas hela tiden (Liberg et al., 2001).

Vare sig forskare eller styrdokument ger således uttryck för vad Sköld hävdar, nämligen att det endast är grundskollärares ansvar att undervisa i läsförståelse. Tvärtom finns det explicit uttryckt att gymnasielärarna skall vidareutveckla elevernas läsförståelse eftersom texter blir svårare och svårare ju högre upp i skolan eleverna kommer. Dessutom skall tilläggas att i de undersökta klasserna går elever som kommit till Sverige under grundskoletiden. Deras primära uppgift har sannolikt varit att lära sig läsa på sitt andraspråk och undervisning kring lässtrategier har troligen fått stå tillbaka.



## Den slutliga utvärderingen

Samtliga lärare ser både fördelar och nackdelar med strukturerade textsamtal i smågrupper:

Ja, det är helt klart att det är ju dom lässvaga eleverna som det är bra för...För det är ju dom som behöver det. Dom andra kan ju tänka ändå och reflektera...på gymnasiet när man pratar studieteknik med eleverna så kan man ta det här och berätta om det som en metod där man skall vara mer observant på att vara kritisk till källorna...(lärare Sköld).

Tapper, Käck, Frisk, Rask och Hurtig har gjort några intressanta upptäckter:

Tapper: Det har fått mig att tänka lite mer på struktur faktiskt. Och form och sånt. Vad gäller vad lektionen handlar om...Gamla skolan handlade ju väldigt mycket om form och struktur och sånt och sen så kom nya skolan och då glömde man bort väldigt mycket egentligen av texter och då skulle det va mer intervjuva och tycka själv. hela det där va. Och det lämpar sig ju inte. Det kräver ju väldigt mycket egentligen. Det kräver ju mycket mer av eleverna och så kräver det att man har vissa förkunskaper. Att man har struktur på sig själv va. Men eleverna som kommer till gymnasieskolan har inte det. Så därför kanske man behöver ha mer struktur och form fast inte på det gamla sättet. Inte med hjälp av frågor och svar och så va fast på ett annat sätt. Men ändå att man håller ganska mycket på det ändå... Nu har jag märkt att det är jättesvårt att hitta bra texter.

Käck: Ja, det har fått mig att hålla mig till texten mer än vad gör annars...Nu förstår jag varför mina elever inte kan fatta alla tidningsartiklar de fått av mig. Jag tror att mina elever fattar mer än vad de gör.

Hurtig: Jag har sett att man kan göra jättemycket med sådana texter som vi använt (sic i textsamtalen, min anm) och få fram en kurs nästan i samhällskunskap utifrån deras egna vad de är intresserade av... I samhällskunskap har jag aldrig använt sådana texter ...så det kommer jag att göra. Så det tycker jag har varit bra...Det ger

ju så mycket mer att sitta i mindre grupper. Så kommer jag att göra också. I vissa lektioner i alla fall. Jag delar klassen och så sitter vi i, ja, 8-10 grupper får det väl bli i alla fall. Annars blir det för mycket delningar, men ändå vissa lektioner göra så och starta upp. För det tyckte jag var bra. Så har vi planerat så vi skall samordna med svenskan och då kanske det ger sig. Det kan ju vara andra texter också som man utgår ifrån och sen i olika ämnen över gränserna.

Som tidigare framkommit lät Tapper, Käck och Hurtig eleverna sväva ut från textinnehållet vid flera tillfällen under originalsamtalet. När eleverna försökte göra det under QtA-samtalen använde lärarna olika strategier för att få dem att återvända till texten, såsom att fråga: "Står det i texten?" Såväl Käck som Tapper framhåller att de börjat tänka mer på struktur. Hurtig har insett hur mycket man kan göra med olika texter och är full av idéer. Hon har redan planerat samarbete med lärarna i svenska inför nästkommande termin. Frisk och Rask tycker att fördelen med QtA är att "skuldfrågan" inte ligger hos eleven utan hos författaren. Rask ser möjligheterna med att öva källkritik med eleverna.

Frisk: Tankeväckande inspirerande, utvecklande i allra högsta grad. Det för över skuldfrågan från att elever inte förstår till att faktiskt den som berättar inte förklarar på ett bra sätt. Det är lättare (sic för eleverna, min anm) att ställa sådana frågor än att säga: 'Jag förstår inte.'

Rask: Jag tror också det kan va bra att öva eleverna att ifrågasätta lite. Den kritiska granskningen. Man skriver om verkligheten och vad stod det för och man jobbar på det här sättet. Läsa mellan rader och forska kring ny kunskap och så.

Båda: Att även de som vet med sig att de inte förstår allting slipper ju säga det eftersom man läser texterna högt tillsammans. Alla eleverna är medvetna om och jag är medveten om alla faktiskt förstår det mesta av den. (Rask och Frisk)

Lärarna ser det också som en fördel att det interkulturella perspektivet tillåts komma fram.

Sköld: ...I den första gruppen kom många flickor med invandrabakgrund till tals. De fick möjlighet att plocka in erfarenheter från sin egen kultur och det gjorde säkert att de ville komma med fler inlägg. De är väldigt tysta annars. ... (QtA-samtal 1)

De menar också att de tysta eleverna får en möjlighet att "blomma upp". Hurtig har gjort en intressant iakttagelse: "...Dom som jag inte har tyckt varit så duktiga förut. Som jag tänker på är det ju fyra som jag får i huvudet direkt som jag ser att dom kan mera än vad jag trodde. Särskilt tänker jag på Olof. Och sedan då ger det ju effekter för då, vi lärare fungerar ju så. Då uppmuntrar ju jag dom och då blir dom ju bättre." Rask och Frisk konstaterar att: "De fick mycket uppmärksamhet hela tiden i den lilla gruppen. Som då kan va positivt för vissa". De påpekar att den svaga läsaren Elham har fått lära sig "att bena upp sitt tänkande" och David fick såväl talutrymme som uppmärksamhet i den lilla gruppen och hans inlägg mottogs positivt av kamraterna.

Som framskyntat i textutdragen vill lärarna använda strukturerade textsamtal också i fortsättningen. Tapper, Käck, Hurtig och Sköld har olika förslag. Rask och Frisk har tillsammans kommit fram till att:

Frisk: ... det skulle vara väldigt nyttigt. Att starta upp så här i år 1 att ha en tid som ligger varje vecka och använda sig av en lärobok och förarbeta texten. Vi har pratat om det i vård och omsorg som är en svår kurs och ha i detta programmet. Vi har nappat på detta.

Lärarna ser fördelar med kunna bearbeta textinnehållet ordentligt och låta eleverna få möjlighet att kollektivt fundera över vad de läst. De menar dock att det lärarstyrda klassrummet är mer tidseffektivt eftersom de bestämmer tempot och ser till att man hinner gå igenom det som behövs. Samtliga lärare har olika förslag på hur de skulle kunna tillämpa QtA i fortsättningen.

#### *Elevernas utvärdering av textsamtalen*

Utvärderingarna med eleverna skedde gruppvis och därför är det svårt att urskilja enskilda elevers svar. Jag har därför avstått från att göra det. Men, om en enskild elev har uttalat sig om sin speciella upplevelse har dock detta återgivits. Överlag är eleverna mycket positiva till textsamtalen. De svar som utkristalliserats är:

*Förståelsen ökar:* Man lär sig mycket mer genom att samtala om texter. Det är bättre när man diskuterar då förstår man verkligen vad den handlar om. Man får dela åsikter. Man hör ju vad andra tycker och tänker. Man förstår också bättre. Blyga vågar yttra sig.

*Man utvecklas bättre:* "I början var jag väldigt blyg...Det känns som om man har lärt sig och hitta det där som du visade på overheaden. Att man måste läsa mellan raderna som man säger. För att komma på vad texten nu ger." (Olof, god läsare). Det är mycket enklare att prata i liten grupp. När man skall prata inför klassen är man lite mer blyg av sig. Så gör man inte bort sig inför så många.

*Koncentrationen ökar:* "Jag koncentrerar mig bättre om jag sitter i grupp och pratar igenom om vad den handlar om än när jag sitter själv och läser. För då läser man och tänker på nåt annat. Sen så nu har jag läst färdigt." (Alva, god läsare). "Ja, man läser bara för att man ska läsa igenom det. Man tänker liksom inte att man kanske lär sig någonting. Men liksom när man gör detta (sic textsamtal i liten grupp, min anm) då tänker man: "Jag kanske lär mig någonting." (Hans, svag läsare).

*Det blir roligare:* "Det är mycket lättare att gå igenom då än att bara läsa igenom hela. Det blir mycket roligare då." (Zarah, svag läsare med invandrabakgrund).

Eleverna är således positiva och menar att strukturerade textsamtal är en samtalsmodell som de tror på och de önskar en fortsatt användning av modellen i samhällskunskap och omvårdnad.

## Slutdiskussion

I detta arbete har undersökts elevers förståelse av texter i samhällskunskap/omvårdnad. Förståelsen av texterna har undersökts genom att analysera två olika typer av samtal, dels lärarledda textsamtal, dels lärarledda, strukturerade textsamtal, QtA.

Eftersom studien har visat på den ökade möjlighet till tolkning och reflektion som gemensam läsning av texter ger kommer detta att kommenteras. Vidare kommer frågetyper, elevsvar, lärarnas uppföljning av elevsvar samt lärarnas turlängder att bli föremål för diskussion. Även den forskningsmetod som använts och empirin samt vilka slutsatser man kan dra av detta kommer att kommenteras.

## Metoddiskussion

Här har företagits ett första trevande försök att komma igång med att undersöka dylika samtal i samhällsorienterande ämnen. Kan man då dra några generella slutsatser från denna studie? Svaret på denna fråga måste bli att i denna undersökning deltar alltför få lärare/elever för att man skall kunna göra det. Det har heller aldrig varit avsikten. Det jag velat undersöka är hur QtA (Questioning the Author) kan fungera vid strukturerade textsamtal.

En annan fråga är huruvida frågor/svar är korrekt kategoriserade. Svaret på denna fråga har att göra med undersökningens trovärdighet. Jag har haft två oberoende medbedömare som gått igenom samtliga frågor/svar/uppföljningar. De sekvenser som tagits fram för att visa hur mening skapas, har också skett i samråd med medbedömare. Lärarintervjuer som gjorts har skickats tillbaka för granskning vilket gjort det möjligt för de intervjuade att komma med eventuella korrigeringar.

Den ursprungliga designen kunde inte följas till fullo på grund av praktiska omständigheter i två av undersökta skolorna. Frågan infinner sig huruvida lärarnas turlängd, val av frågetyp och uppföljning av elevsvar, påverkats av att det var fler deltagare under originalsamtalet hos lärarna Tapper och Hurtig än under QtA-samtalen. Att tala i en grupp med 13 respektive 12 personer är något annorlunda än att tala till sex personer. Risker är överhängande att läraren blir mer styrande ju större samtalsgruppen är (Thelander, 1996). Detta motsägs dock till viss del av Rasks

och Frisks agerande. De hade sex elever under såväl originalsamtalen som under QtA-samtalen. Detta till trots uppvisar deras samtal likheter med övriga lärares originalsamtal avseende turlängder, frågetyper och uppföljning av elevsvar.

## Läsning i klassrummet och hemma

De ungdomar som ingår i denna undersökning började skolan under tidigt 1990-tal och tillhör således den generation som drabbats mest av besparingarna inom skolan (Skolverket, 2003). De har följaktligen gått i klasser med stort elevantal och antagligen fått göra åtskilliga individuella arbeten under sin skoltid. Flera har uppmärksammat risken med detta arbetssätt (Nilsson, 2002; Wikström, 1991, 1996). Att arbeta ensam medför att man blir hänvisad till sin egen förmåga och får inte gruppens draghjälp. Det kan leda till att elever fastnar i svåra texter och utvecklar ett passivt förhållningssätt när de läser (Lundberg, 2001; Colnerud, 2001, Nilsson, 2002; Granström, 1992, 2003). Frågan infinner sig vad som kan hända på sikt med dessa elever, om "inte skolan tar tag i deras passiva läsning". Genom sin passiva läsning har många av dem endast fått ytliga och fragmentariserade kunskaper om det samhälle de lever i. Vilka följder kan det få om de inte förstår sin omvärld? Vad händer om de helt ger upp och ansluter sig till dem som kan ge ett enkelt och auktoritärt svar? Frågorna innebär onekligen en utmaning för undervisningen i samhällskunskap och omvårdnad.

Om lärare vill att elevernas passivitet skall förändras till aktivitet är det viktigt att de förra låter de senare bli delaktiga i själva förståelseprocessen. Annars är risken överhängande att elevernas tro på textens/lärares auktoritet ökar samtidigt som tilltron till den egna förmågan att förstå får sig ytterligare en knäck. Därmed inte sagt att elever inte skall få forska och arbeta på egen hand, men om man låter läroboks/läromedelstexter fungera som en fristående del i undervisningen har man förbisett en viktig punkt. Ingen läromedelstext är avsedd att stå på egna ben. Ett läromedel kan aldrig bli en fristående del av undervisningen som eleverna ska hantera på egen hand. Läromedelstexter måste vara en del av undervisningsprocessen, och bli en del av samspelet mellan lärare, elever och ämnesinnehållet (jfr Wikman, 2004).

Denna undersökning tyder på att lärarledda strukturerade samtal kring lärobokstexter kan vara ett verktyg för eleverna att skapa mening i texter de läser. Samtalen visade att flera elever inledningsvis hade betydande svårigheter i att skapa mening i texterna, men att de tillsammans lyckades göra det. Genom samtalet tvingades de gå i närkamp med texten, lyssna till kamraters uppfattning om texternas innebörd. De fick se sina inlägg tolkade av kamraterna och det ledde ofta till att de såg de förra i ett nytt ljus. Läraren som samtalsledare spelade här en viktig roll för att få eleverna att kritiskt analysera sina egna och andras utgångspunkter, få dem att överbrygga samt kunna ifrågasätta och bearbeta sin egen etnocentrism (jfr Lundberg, 1991; Lahdenperä, 2004, s. 15 ff).

## Läraryrfrågor och elevsvar

Vid varje segmentering hade läraren förberett frågor. I originalsamtalen dominerade faktafrågor och öppna frågor. Det är i och för sig inte alltid olämpligt att ställa faktafrågor. I textsamtal är det nödvändigt för att de skall kunna tjäna som underlag för de mer specialiserade frågorna. Av betydelse är dock att de förra inte tillåts dominera eftersom läsaren har en tendens att komma ihåg textens ordalydelse. Under QtA-samtalen ökade antalet kontroll-, halvöppna- och inferensfrågor. Resultaten är i överensstämmelse med Beck et al. (1996, 1997). Det tyder på att lärarna fått en bättre kännedom om elevernas förutsättningar och tidigare erfarenheter och kunskaper. De frågor lärare ställer styr i hög grad elevers läsning och deras behållning av det lästa. I originalsamtalen ställde lärarna flera följdfrågor i samma tur. Ställer man för många frågor i samma tur, är risken överhängande att frågorna antingen blir obesvarade, eller att eleverna blir förvirrade och inte vet vilken av frågorna de skall svara på. Möjligheten finns att lärarna gör detta i syfte att förtydliga frågan, eller helt enkelt för att styra eleverna mer direkt in på det svar som han/hon själv har i tankarna. Det kan dock skapa osäkerhet hos eleverna och därigenom bidra till att de ger korta svar, såsom var fallet i Skölds grupp. Under QtA-samtalen följde lärarna upp elevsvaren i mycket högre utsträckning samt efterhörde att alla förstått.

Under originalsamtalen och även under tidigare lektioner som besökts använde eleverna oftast textens formuleringar när de besvarade faktafrågorna. Sällan infererade de eller fällde spontana kommentarer om text-

en/ställde frågor till den. Däremot hände det att eleverna svävade långt bort från texten och "luftade" sina åsikter i aktuella frågor. De var således duktiga på att diskutera. Däremot hade de inte samma vana att göra djupdykningar i texter. Detta öppna debattklimat ledde dock till att flera av dem som inte behärskade svenska språket blev utanför. En del av dem som inte "hängde med" började därför tala med sina bankkamrater istället (jfr Nystrand & Gamoran, 1997, som gjort liknande observationer).

Under QtA-samtalen tvingades eleverna att "brottas med texten". Vissa textsegment blev föremål för en mycket livlig diskussion i samtliga grupper. Det gällde bland annat "hyra andras barn", sociala reformer, fattigtugan, det könsuppdelade arbetet, barnauktioner, välgörenhetsorganisationer, folkhemmet etc. Vid dessa tillfällen utredde eleverna orsaks- och verkanssamband, de kopplade samman det de läst med egna erfarenheter och de ändrade hypoteser i ljuset av vad som kom fram (jfr Beck et al., 1996, 1997; Barnes, 1978). I det första och andra QtA-samtalet bemödade sig eleverna oftare att vara omskapare, dvs. använda egna ord när de svarade. Det beror troligtvis på att lärarna mycket medvetet försökte få dem att göra det. Genom att använda egna ord förvandlade eleverna den information de mötte i texten till sin egen kunskap. Detta stämmer väl med Vygotsky och hans efterföljare Wertschs (1991) tankar om språkets betydelse för barns kognitiva utveckling och de möjligheter till språkträning som samtal ger.

Även antalet elevfrågor liksom elevkommentarer till texten ökade, mest bland de svaga läsarna. Om man ser till de frågor eleverna ställde, så efterfrågade många en djupare förståelse. Eleverna – såväl de goda som svaga läsarna – ville få mer information än vad som fanns explicit uttryckt i texten. Troligtvis har de påverkats av lärarnas förändrade sätt att fråga.

## **Elever med invandrabakgrund**

Sett ur ett andraspråksperspektiv medförde textsamtalet att eleverna med invandrabakgrund fick komma till tals vid ett antal tillfällen. Flera av dessa var annars mycket tystlåtna i klassrummet. Allt fler forskare hävdar idag interaktionens betydelse för andraspråkets utveckling (Dysthe, 1996; Lindberg, 2004; Cummins, 2001).

Åtskilliga av dessa elever kom med inlägg som ifrågasatte författarens sätt att formulera sig. Elevernas inlägg visar att de kunde relatera texten till



sin personliga bakgrund. Texter som hjälper elever att "kartlägga" varifrån de kommer och vart de är på väg motiverar dem till fortsatt läsning (Cummins, 2001). Genom att lärarna dessutom ställde åtskilliga frågor av interkulturell karaktär kände sig sannolikt eleverna uppmuntrade att föra fram sina specifika värderingar och kulturella referensramar. Därigenom kom deras kulturbundna förkunskaper till uttryck och kunde delas och bekräftas av såväl lärarna som de andra samtalsdeltagarna. Det ledde till att det kunde skapas en känsla av tillhörighet i klassrummet och förhoppningsvis en motivation att delta i samhället utanför (jfr Cummins, 2001).

Lärarna strävade också efter att göra texterna språkligt tillgängliga för dessa elever genom att återkommande efterfråga betydelsen dels av ord, dels av själva sammanhanget. Även förstaspråkstalande svenska kamrater hjälpte till att förklara ord och begrepp.

Ur ett värdegrundsperspektiv är det värdefullt att vänja eleverna vid att möta varandras tankar och uppfattningar. Sjöqvist och Lindberg (1996) påpekar att elever, som tillåts bejaka sin tillgång till flera kulturer och språk, och som dessutom uppmuntras att betrakta världen ur olika perspektiv, utvecklar sin kreativitet och empati. Det är följaktligen viktigt att elever med invandrarbakgrund blir medvetna om denna tillgång och att skolan tar tillvara och utvecklar dessa elevers speciella resurser (Lahdenperä, 2004). Strukturerade textsamtal skulle kunna leda dem till en ökad förståelse, eftersom de får träning i att läsa aktivt genom att de får tillfälle att diskutera och reflektera över komplicerade avsnitt i texten. De får också möjlighet att bygga upp ett ordförråd och en begreppsapparat vilket är nödvändigt för att kunna erövra språket som tanke-, inlärningsverktyg och uttrycksmedel i samband med kognitivt krävande uppgifter.

## **Strukturerade lärarledda textsamtal i klassrummet**

I samtalen deltar elever med olika inriktningar. De studerar på OP-HP och SP-programmen. Men inte bara inriktningarna är olika. Eleverna varierar även sinsemellan och det gör också lärarna. Utifrån originalsamtalet skulle man därför kunnat ha anledning att frukta att tendenser från de två QtA-samtalen skulle komma att gå i olika riktningar. Visst finns det variationer, men bortom variationerna finns det ändå gemensamma tendenser, såsom en höjning av elevernas aktivitetsnivå, lärarnas sätt att ställa frågor och uppföljning av elevsvaren samt deras minskade turlängder. Samtalen visar på ganska unika möten mellan lärare och elever.

Denna studie tyder på att det är av betydelse att lärare segmenterar texter och gör detta i en medvetet uppbyggd ordning. I samtalen som ligger till grund för denna undersökning har lärarna gjort ett noggrant förarbete genom att segmentera texten, så att de olika segmenteringsfaserna på ett pedagogiskt sätt successivt leder eleverna in i texten. Att leda ett textsamtal innebär att gå en balansgång. Är läraren övertydlig och segmenterar för ofta tröttnar eleverna, eftersom de inte får några språkliga och innehållsmässiga utmaningar.

Studien tyder även på att det kan vara av visst värde att samtala med lärare kring lässtrategier. Under QtA-samtalen bemödade sig lärarna verkligen om att låta tänkandet ske i elevernas huvuden genom att bolla tillbaka frågor från eleverna till gruppen. Därigenom kunde eleverna tillsammans diskutera sig fram till vad författaren berättade i texten. De "hängde på" varandras inlägg och kunde därigenom skapa mening i det lästa. Missuppfattningar och missförstånd kom fram under samtalen och eleverna hjälptes tillsammans åt att reda ut hur saker och ting hängde ihop. Vidare uppmuntrade lärarna eleverna att fråga om de inte begripit och att ifrågasätta författarens sätt att formulera sig. Eleverna reagerade positivt på detta och förhöll sig kritiskt till vad de läst. Det verkade inte uppfatta texten som en auktoritet. Ifrågasättandet går som en röd tråd genom hela samtalet. Eleverna i dessa två samtal torde följaktligen inte lägga skulden på sig själva för att de inte förstår texten (jfr Beck et al., 1997). Elevernas självbild har sannolikt också stärkts av att lärarna själva tillstår att de inte förstår allt i texten.

"Bollandet" medförde också att lärarnas turlängder minskade under QtA-samtalen. Under originalsamtalet fanns det en tendens hos lärarna Sköld, Tapper, Frisk och Rask att vilja utvärdera elevernas svar. Deras lektioner hade därför karaktären av IRE (Initiation, Response and Evaluation). Det förekom ibland inslag av detta också under QtA-samtalen, men i mycket ringa omfattning. När lärarna ville uppmärksamma något elevsvar gjorde de istället en markering.

Lärarna använde sig även av andra för QtA utmärkande drag för att öka elevernas förståelse. Så skedde exempelvis när de tänkte högt inför eleverna för att reda ut en svår passage i texten (modellering). De fyllde i underförstådd information när eleverna "inte kom längre" (annotating), t. ex. när deltagarna inte visste vad som menades med "sociala reformer", respektive "mannen företrädde gården utåt". De tänkte dessutom själva högt vid ett flertal tillfällen för att därigenom kunna tjäna som en förebild

för eleverna. Vidare uppmanade lärarna eleverna vid flera tillfällen att gå tillbaka i texten och läsa på djupet för att se om vad de nyss sagt hade bäring i texten (turning back). I slutet av varje segmentering sammanfattade lärarna antingen det lästa eller också frågade de om eleverna kunde dra paralleller utifrån vad de läst med dagens förhållanden.

Ifrågasättandet av texten hade förvisso kunnat ske efter textläsningen, men förmodligen inte lika grundligt som med hjälp av QtA-modellen. Genom att texten segmenterades kunde eleverna under lärarens ledning reda ut svåra begrepp. De fick träna sig i att tänka högt om vad som är väsentligt i texten, vad som saknas i den för att göra den förståelig och vilka strategier som behövs vid läsningen. Vidare fick de möjlighet att uttrycka sig om texten med egna ord, framföra egna åsikter, ta del av andras tankar och reflektioner. Allt detta som vi kan kalla en demokratisk fostran, vilket också är lärarnas uppgift enligt styrdokumentet. (jfr Hermansson Adler, 2004). När ansvaret för texten blev tydligt uttalat, kunde eleverna också tala om att de reagerade mot innehållet och även att det fanns delar som var otydliga. Detta är en viktig del för elever som har svårt för att förstå lärobokstexter. Här kunde de förflytta ansvaret från sig själva till författaren, när de upplevde att texten var svår att förstå.

Det tar lång tid att utveckla läsförståelse och ändra lärares sätt att gå igenom texter. Den här studien tyder på att det kan löna sig att ta små steg. Allt kan inte ändras samtidigt. Det måste också få ta tid för eleverna. De är så inskolade på att positionsläsa och leta efter svar på faktafrågor. Att då börja läsa mellan raderna tar tid och kräver eftertanke. Att som lärare uppmuntra eleverna till detta är viktigt för att, som Lundberg (2004, s. 13) påpekar är "människan en meningssökande och meningsskapande varelse. Man vill förstå, se sammanhang, fatta hur saker fungerar eller hänger ihop". (Jfr Andersson, 2004).

De två texterna som lästes vid QtA-samtalen är mycket informations-täta, som lärare Hurlig påpekade, "spänner en sida över två hundra år". Frågan är om eleverna lyckats skapa mening i dem på egen hand. Flera av de svaga läsarna, som inte infererade under det första filmade textsamtalet, infererade åtskilliga gånger under de två QtA-samtalen, därför att lärarna återkommande uppmärksammade dem på att all information inte står klart uttryckt i texten.

Studien tyder också på att såväl goda som svaga läsare kan fungera som draghjälp vid textsamtal. I samtalen fick de svaga läsarna, såväl de förstaspråkstalande svenska eleverna som de med invandrarbakgrund,

draghjälp av de goda läsarna, Olof och Josefin i Hurtigs grupp, Lisa i Rasks samt Carina i Tappers. Dock skall påpekas att även en del svaga läsare vid flera tillfällen fick igång såväl goda läsare som andra svaga läsare, t. ex. Emir, Hans och Aziz i Hurtigs grupper, Maxima, Shirin och Azra i Tappers, Elham, Saga, Lotta och David i Rasks respektive Frisks grupper och Jonna i Skölds grupp. Det tyder på att eleverna har potential att utveckla denna förmåga ytterligare om de får träning. Genom att de svaga läsarna, såväl de som svenska som de med invandrarbakgrund, kunde fungera som draghjälp bidrog det sannolikt också till att stärka deras självbild. Det är också i överensstämmelse med vad andra studier visat (Meijer, 2003).

Finns det då inga invändningar mot QtA? En tänkbar invändning mot QtA-modellen kan sannolikt vara att den tar lång tid och är mycket resurskrävande. Det skulle därför kunna vara svårt att tillämpa den i klassrummen. Här skall dock påpekas att QtA, enligt den modell som presenterats här, inte är avsedd att alltid användas vid textläsning utan endast för att skola in eleverna i den aktiva läsarrollen och få dem att spontant använda sig av strategierna när de läser texter. Vad det går ut på är att ge eleverna en grund att stå på som de sedan aktivt skall använda själva när de läser på egen hand. Dock torde det vara värdefullt att strukturerade textsamtal återkommande används i undervisningen för att "underhålla" den aktiva läsningen och för att marginaliserade elever skall kunna få utveckla sitt andraspråk tillsammans med sina förstaspråkstalande svenska kamrater.

Med hänvisning till Vygotsky, menar jag, att det eleverna i denna undersökning kan göra tillsammans idag, kan de, förhoppningsvis utföra självständigt imorgon, om de får träna strukturerade textsamtal tillsammans med sina kamrater och lärare under en längre period än vad de beretts möjlighet till i denna undersökning. Genom att få interagera med personer som är mer kompetenta har åtskilliga svaga läsare visat att de kan prestera över sin egen förmåga.

En annan invändning som kan tänkas resas är att eleverna inte får någon helhetsuppfattning av det lästa genom att texten segmenteras. För att minska denna risk, valde jag därför i denna studie, till skillnad från min pilotstudie (2003b) att instruera lärarna att låta eleverna först läsa hela texten tyst innan läraren segmenterade den. Detta i kombination med att lärarna sammanfattar det lästa efter segmenteringarna och samtalar med eleverna efteråt torde göra att eleverna får en god helhetsuppfattning.

## Textsamtal i alla ämnen

Språket utvecklas när det används. Det utvecklas när människor talar med varandra, lyssnar, läser och skriver. Av tradition har det varit lärare i svenska/svenska som andraspråk som har givit svaga läsare språkligt stöd. När svensktimmen är över har man förväntat sig att eleverna skall följa med på lektionerna i samhällskunskap/omvårdnad etc. och ta till sig textmaterialet utan särskild omsorg. Där liksom i andra ämnen möter de dagligen texter av det slag de mötte under textsamtalen. Därför är det viktigt att alla lärare blir medvetna om sin betydelse för elevens läs- och språkutveckling. Denna undersökning understryker betydelsen av att lärare i omvårdnad och samhällskunskap samarbetar med lärare i svenska och svenska som andraspråk. Flera forskare har också efterlyst att svenskämnet öppnar sig mot de samhällsorienterande ämnena (Malmgren, 1992; Thavenius, 1999, Molloy, 2002 och Holmegaard & Wikström, 2004). Även forskare i historia, såsom Andersson (2004) och Hermansson Adler (2004), lyfter fram betydelsen av att historieämnet öppnar sig mot svenskämnet. De understryker vikten av att elever får läsa skönlitterära texter i anslutning till undervisningen. Läsning av skönlitterära texter torde också kunna vara en bra förberedelse inför arbetet med texter i samhällskunskap och omvårdnad. Så kunde ju lärarna i denna undersökning dra nytta av att eleverna läst *Emil i Lönneberga*. Det underlättade deras förståelse. Däremot hade de inte läst *När nässlorna blommar* och därför kunde inte lärare Hurlig hänvisa till den på samma sätt som var fallet med Astrid Lindgrens bok.

Denna studie har uppmärksammat en elevgrupp, som skolan har svårt att fånga upp, nämligen elever som avkodar bra, men har svårt att ta till sig de texter de läser. Dessa elever behöver inte nödvändigtvis ha svårt för att tänka eller formulera reflekterande tankar om texter i läromedel. Som jag ser arbetet med att utveckla strategisk läskompetens rör det sig om att utveckla följande: (a) öka elevers medvetenhet om vad det innebär att förstå en text och följaktligen kunna bedöma sin egen förståelse, (b) se till att eleverna får kunskaper och färdigheter om olika lässtrategier, (c) se till att eleverna återkommande får träna textförståelse i samspel med lärare och kamrater, så att de också på egen hand skall kunna läsa strategiskt.

Denna studie tyder på att elever har ett behov av struktur i undervisningen och modeller för sitt lärande. Däremot har den inte visat om eleverna skulle ha läst lika aktivt om de bara fått sitta i en liten grupp tillsamm-

ans med läraren och samtala om texten. Vidare har vi inte fått svar på frågan huruvida man märkte någon transfereffekt i andra ämnen på de undersökta skolorna.

I en kommande studie skulle det därför vara intressant att göra en longitudinell studie från år fyra, då många upplever upplever den s. k. oächocken<sup>70</sup>, för att se vilka effekter återkommande undervisning kring lässtrategier i oä och matematik skulle ha för svaga läsare. I en sådan undersökning skulle också kontrollgrupper ingå. Av intresse skulle också vara att låta elever och lärare turas om att vara samtalsledare inom ramen för strukturerade textsamtal då skulle den demokratiska dimensionen ytterligare öka.

---

<sup>70</sup> Oä står för orienteringsämnen.

## Referenser

- Abu-Rabia, S. (1996). Attitudes and cultural background and their relationship to reading comprehension in a second language: a comparison of three different social contexts. *International Journal of Applied Linguistics*. 6(1), 81–105.
- Afflerbach, P. (2002). Teaching Reading Self-Assessment Strategies. In: C. Collins Block & M. Pressley (eds.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*. (96-111). New York London: The Guilford Press.
- Ajagán-Lester, L. (2000). "De Andra" Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768-1965). Stockholm: HLS förlag.
- Alderson, C. J. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In: J.C. Alderson & A. H. Urquhart (eds), *Reading in a Foreign Language*. (1-24). London and New York: Longman.
- Andersson, B. (2004). Vad är historiedidaktik? Några begreppsliga och vetenskapliga utgångspunkter. Nr 2004:7. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Arnbak, E. (2001). Læserforudsætninger og lærebogens formidling av fagets elementer. I: *Gymnasiepedagogik Nr 17, 2001*. Lærebog 2000. Konference arrangeret af Dansk Institut for gymnasiepedagogik. Syddansk universitet. S. 47-64.
- Axelsson, M. (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (503-537). Lund: Studentlitteratur.
- Baker, L. (2002). Metacognition in Comprehension Instruction. In: C. Collins Block & M. Pressley (eds.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*. (77-95). New York London: The Guilford Press.
- Barnes, D. (1978). *Kommunikation och inläring*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Beck, I.L., & McKeown, M.G. (2001). Inviting students into the pursuit of meaning. *Educational Psychology Review*, 13, 225-241.
- Beck, I. I., McKeown, M. G., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*. 26(3), 251–276.

- Beck, I. L., McKeown, M.G., & Worthy, J. (1995). Giving a text voice can improve students' understanding. *Reading Research Quarterly*, 30(2), 220–238.
- Beck, I.L.; McKeown, M.G.; Sandora, C., Kucan, L & Worthy, J.(1996). Questioning the Author: A Yearlong Implementation to Engage Students with Text. *The Elementary School Journal*, 96(4), 385 – 414.
- Beck, I. L., McKeown, M.G., Hamilton, R.L., Kucan, L. (1997). *Questioning the Author. An Approach for Engaging Student Engagement with Text*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Beck, I. L., McKeown, M.G., Hamilton, R.L., Kucan, L. (1998). Getting at the Meaning. *American Educator*. No 22, 66-85.
- Björk, M., & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket. Tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Boyd, M., & Miller Maloof, V. (2000). How Teachers Can Build on Student-Proposed Intertextual Links to Facilitate Student Talk in the ESL Classroom. In: J. Kelly Hall & L. Stoops Verplaetse (eds), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction* (163-182). Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Brink, L. (2000). *Försvunna bokslukare? Om läslust och läsvanor hos elever i grundskolan i fyra Gävleborgskommuner*. Working Paper no 8. University of Gävle.
- Britton, B. K., & Gülgöz, S. (1991). Using Kintsch's Computational Model to Improve Instructional Text: Effects of Repairing Inference Calls on Recall and Cognitive Structures. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 329–345.
- Cain, K., & Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 11, 489–503.
- Carlgren, I. (1994). Från klassundervisning till "eget arbete". I: *Praxis. Kunskap om undervisning och utbildning*. Nr 2, 9–14.
- Carlgren, I. (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlisle, J. F., & Rice, M. S. (2002). *Improving Reading Comprehension. Research-Based Principles and Practices*. Baltimore, Maryland: York Press, Inc.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. Schema theory and ESL reading pedagogy. (1988). In: P. Carrell et al. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (73–92). Cambridge: Cambridge University Press.



- Carrell, P.L., & Wise, T.E. (1998). The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading. *SSLA*, 20, 285–309.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH:Heinemann.
- Cohen, A. et al. (1988). Reading English for specialized purposes: discourse analysis and the use of student information. In: P. Carrell et al. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. (152-167). Cambridge: Cambridge University Press..
- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London:Longman.
- Collier, V. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*. 21(4), 617–641.
- Collins Block, C., Schaller, J.L., Joy, J.A., & Gaine, P. (2002). Process-Based Comprehension Instruction. Perspectives of Four Reading Educators. In: C. Collins Block & M. Pressley (eds.). *Comprehension Instruction. Reserach-Based Best Practices*. (42-61). New York London: The Guilford Press.
- Colnerud, G. (2001). Etik och IT. *Pedagogiska magasinet nr 3/2001*, 58–63.
- Cummins, J. (2001). Andraspråksundervisning för språkframgång: En modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: K. Naclér (red.), *Symposium 2000- ett andraspråksperspektiv på lärande* (86–107). Stockholm:Sigma förlag.
- Dean, G. (2000). *Teaching Reading in Secondary Schools*. London:David Fulton Publishers.
- Dillon, J. T. (1990). *The Practice of Questioning*. London: Routledge.
- Dixon-Krauss, L.A. (2003). [http://vrd.ucv.cl/importaciones/Teaching-Learning/Constructivismo \(1\)/psych.hanover.edu/vygotsky/krauss.html](http://vrd.ucv.cl/importaciones/Teaching-Learning/Constructivismo (1)/psych.hanover.edu/vygotsky/krauss.html). Hämtat 22 augusti 2004.
- Duffy, G.G. (2002). The Case for Direct Explanation of Strategies. In: C. Collins Block & M. Pressley (eds.). *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*. (28-41). New York London: The Guilford Press.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson J., & Hultman, T. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor*. (1984). Malmö: LiberFörlag.

- Ekvall, U. (1991). Läsmål och läsförståelse. En pilotstudie av lärobokstexter. I: B. Hene & S. Wahlén (red.), *Barns läsutveckling och läsning* (165–179); (ASLA:s skriftserie 4). Uppsala: Uppsala universitet.
- Elley, W. B. (ed). (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Pergamon.
- Englund, T. (1994). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Enström, I. (1996). *Klara verba. Andraspråksinlärares verbanvändning i svenskan*. (Nordistica Gothoburgensia 18.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gambrell, L.B., & Koskinen, P.S. (2002). Imagery. A Strategy for Enhancing Comprehension. In: C. Collins Block & M. Pressley (eds.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*. (305-318). New York London: The Guilford Press.
- Garnham, A., & Oakhill, J. (1996). The Mental Models Theory of Language Comprehension. In: B.K. Britton & A.C. Graesser (eds.), *Models of Understanding Text* (313-339). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publishers.
- Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J.P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of educational research*, 71, 279-320.
- Giota, J. (2001). *Adolescents' Perceptions of School and Reasons for Learning*. Diss. (Göteborg Studies in Educational Sciences 147 ). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Glasersfeld, E. von (1995). *Radical constructivism. A Way of Knowing and Learning*. London: The Falmer Press.
- Goldenberg, C. (1993). Instructional conversations: Promoting comprehension through discussion. *The Reading Teacher*, 46(4), 316–326.
- Granström, K. (1992). *Dominans och underkastelse hos tonårspojkar. En studie av icke-verbala kommunikationsmönster*. (Tema Kommunikation, SIC 34). Linköping: Linköpings universitet.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I: S. Selander (red), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning. Forskning i fokus* Nr 12 (223-241). Myndigheten för skolutveckling.
- Grogarn, M (1979). *Dålig läsning. Bakgrund, läsförmåga och läsintresse hos elever på Fo-och Ve-linjerna i gymnasieskolan*. Lund: Liber läromedel.

- Gunnarsson, B-L. (1989a). Den varierande läsprocessen. I: S. Lange & L. Melin (red.), *Läsning* (7–21). Lund: Studentlitteratur.
- Gunnarsson, B-L. (1989b). *Textläsning och textförståelse*. I: S. Lange & L. Melin (red.), *Läsning* (110–124). Lund: Studentlitteratur.
- Gy 2000:15. *Omvårdnadsprogrammet. Programsmål. Kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm:Skolverket.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words:Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. London: Cambridge University Press.
- Hellman, C. (2004). *Strategier vid läsförståelse*. Dyslexiföreningens utbildningsdagar. 23-24 april, 2004. Stockholm.
- Hellspong, L. & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hermansson Adler, M. (2004). *Historieundervisningens byggstenar-grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Stockholm:Liber.
- Holmegaard, M. (1999). *Språkmedvetenhet och ordinlärning. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefäldsövning i svenska som andraspråk*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 135). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holmegaard, M., & Wikström, I (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (539 – 572). Lund: Studentlitteratur.
- Horsley, M. (2002). New Studies on the Classroom Use of Teaching and Learning Materials. In: J. Mikk et al. (eds), *Learning and Educational Media*. The third IARTEM Volume, Tartu:University of Tartu.
- <http://www.indranet.nu> Hämtat 15 november, 2004.
- <http://www.svb.se/Nyheter/2001/43294> Hämtat 26 februari, 2005.
- Hultman, T., & Westman, M. (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber läromedel.
- Håkansson, G. (1993). Språklärarspråk- en anpassningsfråga. I: E. Ceru (red), *Svenska som andraspråk, Lärarbok 3. Mera om undervisningen*. Stockholm: Utbildningsradion, Natur och Kultur.
- Hägerfelth, G. (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. (No 11). Lärarutbildningen: Malmö högskola.
- Høien, T., & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Høien, T., & Jansen, M. (1986). *Leseinnlæring, leseprosesser og lesemetoder*. Stavanger-Oslo-Bergen-Tromsø: Universitetsforlaget AS.

- Iversen Kulbrandstad, L. (1998). *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av lærebokstekster på norsk*. Universitetas Osloensis. Oslo:Universitetsforlaget.
- Iversen Kulbrandstad, L. (2002). On becoming good readers – points of view from young adolescents in the digital age. In: *Working Papers* 50, 1-15.
- Jacobsson, C. (2001) *Läskedjor*. Stockholm:Psykologiförlaget.
- Janssen, T.(1996). Asking for trouble. Teacher questions and assignments in the literature classroom. In: E. Andringa & P. Wieler (eds), *Research into Literary Socialization and Education. Literaturdidaktische Lese- und Unterrichtsforschung*. (9-23).
- Janssen, T, Braaksma., M, Rijlaarsdam, G ., & Couzjin, M. (2003). *Reading for Points and Problems. A Study of Students' Literary and Interpretation Processes*. Paper presented at the EARLI conference, August, 26-30, Padova, Italy.
- Johansson, M-G. (2004). *LS –Reviderad –Klassdiagnoser i Läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet. Handledning*. Stockholm:Psykologiförlaget AB.
- Johnsen, B. E. (1989). *Den skjulte litteraturen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kachur, R & Prendergast, C. (1997). A Closer Look at Authentic Interaction:Profiles of Teacher-Student Talk in Two Classrooms. In: M. Nystrand., A. Gamoran., R. Kachur & C. Prendergast (eds), *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. (75–108) New York and London: Teachers college Press, Columbia University.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kroksmark, T. (1997).Undervisningsmetodik som forskningsområde. I:M. Uljens (red.), *Didaktik*.(77–97). Lund:Studentlitteratur.
- Kucan, L., & Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research*, 67, 271-299.
- Lahdenperä, P. (2004). Att utveckla skolan som interkulturell lärandemiljö. I: P. Lahdenperä (red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. (57–74). Lund:Studentlitteratur.
- Lai, C. (1994). Communication failure in the language classroom: an exploration of clauses. *RELC Journal* 25 (1), 99 –129.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund:Studentlitteratur.

- Leu, D. (2000). Literacy and Technology: Deictic Consequences for Literacy Education in an Information Age. In: M. Kamil., P. Mosenthal., D. Pearson & R. Barr (eds), *Handbook of Reading Research*, Volume III. (743-771). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Liberg, C. (1996). Läsförståelse. I: G. Håkansson & U. Nettelbladt. (red.), *Språkförståelse*. (ASLA:s skriftserie 9). (127–142). Uppsala: Uppsala universitet.
- Liberg, C. (2001). Läromedelstexter ur ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar – I: K. Nauclér (red.). *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Liberg, C. (2003). Möten i skriftspråket. I: Bjar & Liberg (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (215–235). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C., Geijerstam, Å. W., Folkeryd, J., & Edling, A. (2001). Läsande, skrivande och textkulturer i tre olika skolämnen. I: *Tekstkompetence: Rapport fra forskningskonferens i Nordisk Netværk for Tekst og litteraturpedagogik*. København: Nordisk Ministerråd, cop. TemaNord 2001:576.
- Licht, B.G. (1993). Achievement-related beliefs in children with learning disabilities: Impact on motivation and strategic learning. I: L.J. Melzer (red.). *Strategy Assessment and Instruction for Students with Learning Disabilities*. (s 195-200). Austin, TX; PROED.
- Liljequist, K. (1994). *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. (Örebro Studies in Education 6). Örebro: Örebro universitet.
- Lindahl, M. (2003). Videografiskt förfaringssätt. I: J. Sjöberg., H. Andersson & O. Björkqvist (red). *Läraren och pedagogiken. Festskrift tillägnad Sven-Erik Hansén*. (107–118). Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Vasa. Finland.
- Lindberg, I. (1996). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (461 – 499). Lund: Studentlitteratur.
- Linnenbrick, E.A., & Pintrich, P.R. (2002). The Role of Motivational, Social and Contextual Aspects. In: M. Limón & L. Mason (eds), *Reconsidering Conceptual Change. Issues in Theory and Practice*. (115-135). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Lpf 94* 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lund, R. (2004). Lærebøker i engelsk. Hvordan ivaretas det flerkulturelle perspektivet? I: D. Skjelbred & A. Aamotsbakken (red), *Fokus på pedagogiske tekster 7. Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Gleerups.
- Lundberg, I. (1997). Världen som läspedagogiskt laboratorium. IEA:s studie av läsfärdigheter i 32 länder. I: J. Frost et al. (red.), *Skriften på veggen. Hva skjer med vår leseferdighet? En antologi* (23–37). København: Dansk psykologisk forlag.
- Lundberg, I. (2001). Kan man mäta läsförståelse? *Dyslexi. Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. Nr 4. Årgång 6, 15-21.
- Lundberg, I. (2004). *Konsten att lära sig läsa faktatexter. Elevens möte med läroboken*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I., & Linnakylä, P. (1993). *Teaching Reading Around the World*. The Hague: IEA.
- Lundberg, I., & Miller Guron, L. (2000). Dyslexi-hur formas ett handikapp? I: S. Carlsson et al. (red), *Delaktig eller utanför*. Umeå: Boréa förlag.
- Lundberg, P. (1991). *Utbildning och träning för interkulturell kommunikativ kompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Långström, S. (1997). *Författarröst och lärobokstradition*. Stockholm: Natur och kultur.
- Malmgren, G. (1992). *Lärare och elever om svenska och kultur*. Didaktikseminariet. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 92:188. Reprocentralen, Lunds universitet.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*. 27 (1), 79–93.
- McKeown, M, Beck, I & Jo Worthy, M (1993). Grappling with text ideas: Questioning the author. In: *The Reading Teacher*, 46 (7), 560 –.565.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Butler Songer, N., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*. 14(1), 1–43.

- Meijer, J. W. (2003). *Inkluderande undervisning och goda exempel*. Sammanfattande rapport. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Melin, L. (1992). Textbindning i läroböcker. *Språkvård* 1992, 1, 21– 27.
- Melin, L. (1995). Grafisk pyttipanna. Om text och grafisk form i läroböcker. I: S. Strömquist (red), *Läroboksspråk* (Ord och stil. Språkvårds-samfundets skrifter 26). (77 – 123). Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Melin, L. (2001). "Svårt - läsarens fel eller textens?" I: *Barnboken 2001:1. Svenska barnboksinstitutets tidskrift*. S. 3 – 9.
- Melin, L. (2004). *Språkspsykologi. Hur vi talar, lyssnar, läser, skriver och minns*. Stockholm: Liber.
- Molloy, G. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2002). *Läraren Litteraturen Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.
- Myrberg, M. (2002). *Att förebygga och möta läs-och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Neuman, R. (2004). Sponsrade skolböcker vanligt på gymnasier. I: *Svenska Dagbladet. Kultur*. 28 augusti 2004. S. 2.
- Newton, D. P. (2000). *Undervisa för förståelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Nicolson, R., & Fawcett, A. (2004). Learning from the science of learning: implications for the classroom. In: G. Reid & A. Fawcett (eds), *Dyslexia in context. Research, Policy and Practice*. (257-277). London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Nilsson, N-E. (2002). *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola.3. Malmö högskola 2002.
- Nordenstam, K., & Wallin, I. (2002). *Osynliga flickor-synliga pojkar. Om ungdomar med svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Nystrand, M. (1997). Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation. In: M. Nystrand., A. Gamoran., R. Kachur & C. Prendergast (eds), *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. (1-29). New York and London: Teachers college Press, Columbia University.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1997). The Big Picture. Language and Learning in Hundreds of English Lessons. In: M. Nystrand., A.

- Gamoran., R. Kachur & C. Prendergast (eds), *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom.* (30-74). New York and London: Teachers college Press, Columbia University.
- Nyström, I. (1999). *Språktips för läromedelsförfattare.* Helsingfors: Schildts förlag ab.
- Oakhill, J., & Garnham, A (1988). *Becoming a Skilled Reader.* Oxford: Basil Blackwell.
- Ong, W.J. (1996). *Muntlig och skriftlig kultur.* Göteborg:Anthropos.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and Comprehension- Monitoring Activities. *Cognition and Instruction.* 1 (2), 117- 175.
- Perfetti, C. A; Marron, M.A; & Foltz, P.W. (1996). Sources of Comprehension Failure:Theoretical Perspectives and Case studies. In: C. Cornoldi & J. Oakhill (eds), *Reading comprehension Difficulties, processes and Intervention.* Lawrence Erlbaum Associates.
- Peterson, C., Maier, S. F, & Seligman, M. (1995). *Learned helplessness: a Theory for the Age of Personal Control.* New York, Oxford University Press.
- Platzack, C. (1974). *Språket och läsbarheten.* Lund: Liber förlag.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A., & Laine. P. (2003). Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology.* 73(2), 187-206.
- Pressley, M. (1998). *Reading Instruction that works. The Case for Balanced Teaching.* New York London: the Guilford Press.
- Pressley, M. (2002). Comprehension Strategies Instruction. A Turn-of-the Century Status Report. In: C. Collins Block & M. Pressley (eds.), *Comprehension Instruction. Reserach-Based Best Practices.* (11-27). New York London: The Guilford Press.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner.* (Göteborg Studies in Educational Sciences 149). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, M. (2003a) (in press). Talking about texts in the classroom. Paper presented at the IARTEM conference in Bratislava, sept 2003.
- Reichenberg, M. (2003b). Är lättlästa texter verkligen lättlästa? I: *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium Karlstad, 7-8 november 2002.* (74-92). Karlstad:Karlstad Universitet.



- Reichenberg, M. (2003c). *Vad står det egentligen i texten? En pilotstudie av elevers förståelse av två bibeltexter.* (2003:2). Göteborgs Universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Reichenberg, M. (2005). (in press). "Det är därför vi aldrig läser i den boken." Gymnasieelevers tankar om läsning och tryckta texter.
- Reichenberg Carlström, M. (1995). *Att på svenskarnas språk förstå Sverige. Invandrarelever och språket i gymnasiets SO-böcker.* (Meddelanden från Institutionen för svenska språket nr 10). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- Reynolds, R.E. (2000). Attentional resource emancipation: Toward understanding the interaction of word identification and comprehension processes in reading. In: *Scientific Studies of Reading*, 4 (3), 169-195.
- Rooswall Persson, G. (2000). *Lärande samtal. Elevers kollektiva textbygge i samband med diktskrivande.* Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk vid Umeå universitet.
- Roth, W.M. (2004). Theory and praxis of metacognition. In: *Pragmatics and Cognition. Vol 12. No 1*, 153-168. John Benjamins Publishing Company.
- Sahlström, F. (1999). *Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity – Constitution in the Classrooms of Swedish Comprehensive Schools.* (Uppsala Studies in Education 85). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Sandora, C. A. (1994). *A comparison of two discussion techniques: Great Books (post-reading) and Questioning the Author (on-line) on students comprehension and interpretation of narrative texts.* Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- Sandora, C.A; Beck, I., & McKeown, M (1999). A comparison of two discussion strategies on students' reading comprehension and interpretation of complex literature. *Journal of Reading Psychology* 20, 177-212.
- Sandqvist, C. (1995). Från 50-tal till 80-tal. I: S. Strömquist (red.), *Läroboksspråk.* Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og laering.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sinatra, G.M., Brown, K.J., & Reynolds, R.E. (2002). Implications of Cognitive Resource Allocation for Comprehension Strategies Instruction. In: C. Collins Block & M. Pressley (eds.), *Comprehension Instruction. Reserach-Based Best Practices.* (62-76). New York London: The Guilford Press.

- Sjöqvist, L. & Lindberg, I. (1996). Svenska som andraspråk .– varför det? Om behovet av en kvalificerad andraspråksundervisning i en mångkulturell skola. I: Hultinger & Wallentin (red), *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skei, H. (1993). Resepjønseestetikk og reader-response-kritikk. I: A. Kittang., A. Linneberg., A. Melberg & H.H. Skei (51-55). *Moderne litteraturteori*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Skolverket (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Samhällsorienterande ämnen*. Skolverkets rapport nr 17. Stockholm:Liber.
- Skolverket (2000). *The Foundation for Lifelong Learning. Rapport 180*. Stockholm:Liber distribution.
- Skolverket (2001). *PISA. Rapport 209*. Stockholm:Liber distribution.
- Skolverket (2003a). *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund. En fördjupad analys av resultaten från PISA 2000 i tio länder*. Rapport 227. Stockholm: Fritzes kundservice.
- Skolverket (2003b). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket (2004). *Nationella utvärdering av grundskolan*. (NU-03).
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360 - 407.
- Stanovich, K. (1990). A call for an end to the paradigm wars in reading research. *Journal of Reading Behavior*. Nr 22 (3), 221-231.
- Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of experimental child development*, 54, Hillsdale, N J:Erlbaum.
- Stanovich, K. E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. In: H. Reese (ed), *Advances in child development and behavior* (vol 24, 133-180). San Diego, CA:Academic Press.
- Steffensen, M. S., & Joag-Dev, C. (1984). Cultural knowledge and reading. In: J.C. Alderson & A. H.Urquart (eds.), *Reading in a Foreign Language* (48–61). London and New York: Longman.
- Sterner, G., & Lundberg, I. (2002). *Läs-och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. NCM-Rapport 2002:2.Göteborgs universitet.
- Stothard, S. (1995). The Nature and Treatment of Reading Comprehension Difficulties in Children. In: C. Hulme & M. Snowling (eds), *Reading Development and Dyslexia*, (200-238). London: Whurr.

- Svensson, J. (1981). *Etermediernas nyhetsspråk. 2. Studier över innehåll och informationsstruktur*. Lundastudier i nordisk språkvetenskap. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (1998). Att lära genom att läsa. I F. Marton., D. Hounsell & N. Entwistle (eds), *Hur vi lär*. (Andra upplagan, tredje tryckningen, 102-125). Kristianstad: Rabén Prisma.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Taube, K. (1988). *Reading Acquisition and Self-concept*. Umeå: University of Umeå, Department of Psychology.
- Taube, K. (1995). *Svenska. Läsförmåga, läsvanor och attityder till läsning hos elever i årskurs 2. Skolverkets rapport nr 116*. Stockholm: Skolverket.
- Taube, K. (2000). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Prisma.
- Taube, K., & Fredriksson, U. (1995). *Hur läser invandrarelever i Sverige? Skolverkets rapport nr 79*. Stockholm: Skolverket.
- Taube, K., Lundberg, I., & Skarlind, A. (1995). *Svensk läsundervisning i ett internationellt perspektiv. Skolverkets rapport nr 80*. Stockholm: Skolverket.
- Teleman, U. (1974). *Manual för grammatisk beskrivning av talad och skriven svenska*. (Lundastudier i nordisk språkvetenskap. Serie C, nr 6). Lund: Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Thavenius, J. (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Thelander, K. (1996). Lyckade och misslyckade samtal i skolan. I: M. Thelander et al. (red), *Samspel och variation: Språkliga studier tillägnade Bengt Nordberg på 60-årsdagen*. (439-453). Institutionen för nordiska språk. Uppsala universitet.
- Thorson, S. (2002). Vad med skönlitteraturen? Om litteraturdidaktik, receptionsforskning och ämnesteorier. *Tidskrift för litteraturvetenskap*. (31)3, 30-46.
- Tierney, R.J & Cunningham, J.W. (2002). Research on Teaching Reading Comprehension. In: P. David Pearson (ed), *Handbook of Reading Research*. (609-655). Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Tompkins, J. (1985). Läsaren i historien. I: Thavenius, J & Lewan, B. (red.), *Läsningar. Om litteraturen och läsaren*. (99-122). Göteborg: Förlaget Akademitext.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching Readers How to Comprehend Text Strategically. In: C. Collins Block & M. Pressley (eds.),

- Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices.* (176-200). New York London: The Guilford Press.
- Trabasso, T., & Mangliano, J.P. (1996). How do children understand what they read and what can we do to help them? I: M.G. Graves., P. van den Broek & B.M. Taylor (eds), *The first R: Every child's right to read* (160-188). New York: Teachers College Press; Newark: International Reading Association.
- Wermeling, E. (2004). "Det är berättelserna som är viktiga". *Skolvärlden*, nr 15. 2004. S. 17.
- Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. London.
- Westlund, P. (2002). *Nationell uppföljning. Slutbetyg från den kommunala grundskolan skolår 9 vårterminen 2002*. Göteborgs stad: Stadskansliet.
- Viberg, Å. (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I: E. Cerú (red.) *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2.* (s 13-83). Utbildningsradion. Stockholm: Natur och Kultur.
- Wikman, T. (2004). *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo: Åbo Akademis förlag-Åbo university press.
- Wikström, I. (1991). *Att läsa för skolan och för livet*. Stockholm: Skriptor.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Tänkning og sprog*. II København: Hans Reitzels forlag A/S.
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm:Skolverket.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. Uppsala Studies in Education 75. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

#### **Läroböcker som använts:**

- Bengtsson, B-A. (1999). *Zenit. Samhällskunskap*. Stockholm:Almqvist & Wiksell.
- Bengtsson, B-A. (2002). *Z-Futura. Samhällskunskap. Kurserna A+B*. Stockholm:Almqvist & Wiksell.
- Cronlund, K. (2003). *Attityd*. Stockholm: Bonniers.
- Gillå, U. (2000). *Medicinsk grundkurs*. Första upplagan. Stockholm: Bonniers.
- Kangas Fyhr, A., & Wilhelmsson, O. (2000). *Vård-och omsorgsarbete*. Första upplagan. Stockholm: Bonniers.

Sahlqvist, L. & Wiberg E. (2000). *Vård och omsorg 2000*. Första upplagan. Lund:Utbildningslitteratur.

## Förteckning över tabeller

- Tabell 1. Resultat på läsförståelsetest. Max 14 poäng.  
M (Medelvärde). N (antal elever). s (standardavvikelse).
- Tabell 2. Elever med invandrarbakgrund.
- Tabell 3. Bruk av läroböcker.
- Tabell 4. Andelen substantiv och passiv form. Meningslängd.
- Tabell 5. Lärarfrågor under originalsamtalet. Frekvenser.
- Tabell 6. Elevsvar under originalsamtalet. Frekvenser.
- Tabell 7. Segmenteringar. Frekvenser. "Från storfamilj till kärnfamilj".
- Tabell 8. Lärarfrågor under QtA-samtal 1 a och (1b). Frekvenser.
- Tabell 9. Elevsvar under QtA-samtal 1 a och (1b). Frekvenser.
- Tabell 10. Segmenteringar. Frekvenser. "Från fattigstuga till folkhem".
- Tabell 11. Lärarfrågor under QtA-samtal 2a och (2b). Frekvenser.
- Tabell 12. Elevsvar under QtA-samtal 2 a och (2b). Frekvenser.
- Tabell 13. Lärare. Genomsnittlig turlängd – antal ord fördelat på varje tur.  
Original, QtA-samtal 1a (QtA-samtal 1b) och QtA-samtal 2a (QtA-samtal 2 b)

## Bilaga 1

### Den stumme

Nu skall jag berätta hur det gick till när reparationerna på skolan i vår by blev något helt annat än vi hade trott.

En dag kom den gamle hedersmannen Cosme, byns stumme invånare, springande uppför backen som ledde till South Nutsville. Han flåsade, hans stora kropp vacklade av ansträngning, hans runda ansikte blev allt rödare, hans skinande kala hjässa dröp av svett och han skrek.

Skrek? Men han var ju stum! Ja, han var den stumme i byn. Icke desto mindre var han en pratmakare. Han var en intagande och meddelsam människa, med en pratsam och gladlynt läggning, som alltid började prata med vem som än fanns i närheten. Men han hade den stora oturen att vara stum.

Att det skulle vara just han! Så många människor i världen som knappast säger någonting, och för vilka knappast någonting alls skulle förändras om de vore stumma...Men nej, det hade måst hända just honom. Oreda i våra kromosomer som innan vi är födda beslutar hurdana vi kommer att bli, från topp till tå. Två kromosomer som inte kom så bra överens måste ha fallit på hans lott. Minsann om inte en av dem sa: "Han kommer att bli en stor pratmakare." Och den intill sa: "Han kommer att bli stum".

Men han hade i alla fall överunnit sitt problem. Han hade massor av energi och gott humör. Med handrörelser, med varje ansiktsgrimass, och med varje rörelse i hela sin kropp förde han ett ständigt samtal med alla. När byns gamla gubbar samlades på torget för att sitta där i solen, var det alltid han som muntrade upp konversationen, eftersom de flesta var ganska trumpna och buttra.

Nåväl, han kom springande, ropande med armarna, och påkallade allas uppmärksamhet då han pekade nedåt backen, med ögon som bollar och ett fruktansvärt skrämmande uttryck. Med alla dessa gester ville han säga:

"De kommer! De kommer!"

Vad de inte kunde förstå var vilka som kom. Medan de försökte avläsa hans gester som tycktes antyda att det var mycket stora och skrämmande företeelser, frågade de honom:

"Är det elefanter?" Han skakade på huvudet.

"Är det jättar?" Gamle Come fortsatte att säga nej med huvudet.

Plötsligt kunde man höra dem, och faktiskt lät det som jättar. de dånade uppför med ett väldigt rassel av kedjor och motorer. När de till sist dök upp i en kurva, såg byn vilka de var.

Jättestora maskiner, röda och gula med vidunderligt utseende: bulldozers, mudderverk och grävskopor försedda med kraftiga käkar och klor. De var som jättelika skorpioner, spindlar eller skräcködlor, men alla var gjorda av järn med en man i förarhytten. Efter dem kom en lastbil, från vilken många arbetare och en förman med en rulle ritningar under armen hoppade ned.

”Är detta South Nutsville?” frågade han den gapande hopen.

”Ja.”

”Och skolan?”

”Där borta, i utkanten av byn”, pekade de.

”Följ med killar! Nu börjar vi arbeta! Om vi blir försenade om så bara en dag- ja då blir det kännbara skadestånd!”

Från det ögonblicket skakades den fridfulla byn av skalven och vibrationerna från markarbetena, särskilt de första dagarna när jättemaskinerna rev sönder jordytan. Alldeles bredvid den gamla skolan jämnades marken ut. De grävde ut berget för att sätta dit en cirkelrund plattform och gav sig sedan i väg. Så småningom anlände många lastbilar lastade med jättestora betongbjälkar och konstiga delar, och hela byn tittade på utan att kunna tro sina ögon. Läraren, som var mest förvånad av alla, utropade:

”Men det här är inte ett reparationsarbete. Det är en helt annan byggnad...!” Och alla kommenterade, mycket förbryllade:

”Den är ju rund! Ska det bli en fotbollsstadion?”

”Den är så jättestor! Och vi är ju inte så många.”

”Har du sett den? Det finns inga trappor! Bara sluttande kurvor!”

”Den har inte ett enda fönster!”

Och när läraren till slut vågade visa sin förvåning för förmannen, ryckte han bara på axlarna och sa:

”Ritningar är ritningar.”

I byn upphörde ingen att förvåna sig. Man talade inte om någonting annat. Gamle Cosme var den som pratade mest om det.



1. I början av texten står det att "byns stumme invånare...skrek." Det betyder att...

- a) han hade återfått talförmågan av skräck.
- b) han yttrade ljud som liknande skrik.
- c) han kallades "den stumme", eftersom han var talför.
- d) han uttryckte sig ivrigt med hjälp av kroppsrörelser.

2. Vad menar författaren med påståendet att gamle Cosmes kromosomer inte kom så bra överens (rad 22)?

- a) Ödet hade gjort en meddelsam man stum.
- b) Gamle Cosmes kromosomer var stumma.
- c) Gamle Cosmes föräldrar kom inte överens när de diskuterade sin sons öde.
- d) Det ensliga livet i byn gjorde Cosme stum.

3. Arbetarna som kom för att bygga skolan hade bråttom därför att...

- a) de ville åka hem så fort som möjligt.
- b) de måste betala skadestånd om de inte blev färdiga i tid.
- c) de skulle få en belöning om de blev färdiga i förtid.
- d) de tyckte inte om att arbeta inför de gapande byborna.

4. Människorna i South Nutsville blev förvånade därför att...

- a) de trodde att jättar kom för att anfälla dem.
- b) de hade aldrig sett maskiner förr.
- c) de visste ingenting om något byggnadsarbete med skolan.
- d) arbetet med skolan var annorlunda än de tänkt sig.

5. Vad menade förmannen med orden: "Ritningar är ritningar" (rad 80).

- a) Han begrep sig inte på ritningar.
- b) Han lydde helt enkelt chefens order.
- c) Ritningar görs alltid av en kompetent ritare.
- d) Den här ritningen kommer att ge en fin skola.

## Rökning

Sambandet mellan rökning och cancer, rökning och hjärtattacker och många andra allvarliga sjukdomar är obestridligt. Övertygande bevis kommer från många statistiska studier som påvisar det nära sambandet mellan antalet dagliga cigaretter och sannolikheten för att dö i cancer eller hjärtattack.

Förklaringen till detta fruktansvärda förhållande kommer från forskningslaboratorier. Det har påvisats att ett enda bloss kan bryta ned DNA i mänskliga celler, det vill säga den långa molekyl som innehåller cellens information om gener och ämnesomsättning. Det som förstör den genetiska koden är en sorts tjärliknande substans som produceras i förbränningsprocessen. Uttryckt i kemiska termer är dessa oxiderande molekyler, men de kan lika väl beskrivas som små glupska monster som sliter sönder de band som håller samman DNA. Efter varje giftigt bloss bygger DNA tålmodigt upp sig själv igen, men uppenbarligen ökar sannolikheten för misstag vid varje återställande, och slutligen lyckas några elakartade gener (som alltid finns närvarande i ostressade DNA) få övertaget och på så sätt framkalla cancer. Det är denna destruktiva process cellerna i de organ som befördrar röken till lungorna varje gång måste utstå. Det är inte förvånande att mun, struphuvud, luftstrupe och luftrör hos rökare oftare angrips av elakartade tumörer.

Rökens slutliga bestämmelseort är lungorna, där den förutom tjära avlämnar naturliga radioaktiva ämnen som koncentrerats genom förbränning. Varje dag absorberar en storrökare – en som röker mer än 20 cigaretter om dagen – samma strålningsmängd som vid röntgen av bröstkorgen. Nikotinet däremot går rätt in i blodet och har en starkt sammandragande verkan på pulsådroma. På så sätt minskar blodcirkulationen till alla vävnader. Det är därför som hudens temperatur blir lägre, sexuella organ producerar färre hormoner och kroppens ämnesomsättning blir långsammare. Hjärnan blir mindre effektiv, yrsel och svindel uppträder, men dylika förmimmelser uppfattas knappast av storrökaren. Det är tvärtom så, att de som röker för första gången upplever dessa förmimmelser mycket starkt, och det är den "drogverkan" som har förlätt många att bli vanerökare.

1. Denna text säger att vi kan vara säkra på att rökning är farligt på grundval av...

- a) studier av rökens inverkan på nervsystemet.
- b) resultatet av statistiska studier av rökning.
- c) det oerhört stora antal människor som dör av lungcancer.
- d) förändringen av rökens färg och täthet.

2. Nedbrytningen av DNA som orsakas av rök är farlig därför att...

- a) det leder till att tjärliknande ämnen lagras i lungorna.
- b) det förorsakar blodcancer.
- c) det kan föranleda misstag i återställandet av DNA.
- d) det hindrar DNA från att bygga upp sig själv.

3. Rök är farlig för lungorna därför att...

- a) nikotin och tjär lagras där.
- b) den ger större benägenhet för cancer där.
- c) starkare band bildas mellan DNA och elakartade gener.
- d) tjära och radioaktiva ämnen lagras där.

4. Resultatet av nikotinets sammandragande inverkan på pulsåderna är...

- a) att pulsåderna blir större.
- b) att blodcirkulationen blir långsammare.
- c) att kroppstemperaturen stiger.
- d) att den nervösa ämnesomsättningen blir snabbare.

5. Textens huvudsakliga syfte är att...

- a) beskriva rökens inverkan på DNA.
- b) påvisa sambandet mellan rökning och droger.
- c) ge en vetenskaplig förklaring till cancers orsaker.
- d) varna läsarna för rökningens faror.

6. Vilket av dessa uttryck visar bäst författarens inställning till rökning?

- a) "bygger tålmodigt upp sig själv"
- b) "glupska monster"
- c) "sammandragande verkan"
- d) "vanerökare"

Använd detta meddelande för att svara på frågorna.

## LÖSLIG ASPIROL MED VITAMIN C

### INNEHÅLL:

Varje tablett innehåller acetyl-salicylsyra (0.4g) och askorbinsyra (240 mg)

### ANVÄNDNING:

Aspirol C har förmågan att reducera symptom förbundna med sådana sjukdomar som vanlig förkylning. Det har aspirols klassiska smärtstillande och febernedsättande förmåga och den terapeutiska effekten hos vitamin C när det gäller att stimulera kroppens naturliga försvar. Upplöst i vatten ger den en mycket behaglig brusande dryck. De aktiva ingredienserna absorberas fort och den terapeutiska verkan är mycket snabb.

Aspirol C är speciellt lämpligt för att lindra reumatisk värk, ryggskott och ischias, huvudvärk, tandvärk, nervvärk, menstruationsvärk och influensa-symptom.

### DOSERING:

Vuxna: 1-2 tabletter, 3 till 4 gånger per dag

Barn: 4 till 6 år: ½ tablett högst 3 gånger per dag

6 till 12 år: 1 tablett högst 3 gånger per dag

### FÖRESKRIFTER:

Lösliga aspirol C tabletter måste alltid lösas upp i vatten före användning (1 tablett i ett halvt dricksglas vatten) och intas efter måltid.

### VARNING:

Skall ej ges till barn under 4 år.

Överskrid inte den angivna doseringen.

Dessa tabletter bör inte användas av personer med magsjukdomar, till exempel sår på tolvfingertarmen eller av dem som är allergiska mot acetylsalicylsyra eller salicylater, eller av personer med benägenhet för astma eller blödningar.

Rådfråga läkare efter 3 dagars användning av maximal dos, eller efter 5-7 dagars ständig användning. Rådfråga också läkare innan aspirol C ges till barn eller unga människor med virusinfektioner som influensa eller vattenkoppor.

Om det vid användning av aspirol C uppträder upprepade tecken på kräkningar eller dåsighet, sluta omedelbart.

För användning under graviditet rådgör med läkare.

1. Av texten lär vi oss att man, när man tar aspirol C, måste...

- a) svälja den hel.
- b) lösa upp den i vatten.
- c) tugga den långsamt.
- d) suga på den.

2. Aspirol C är inte lämplig för dem som lider av...

- a) magsmärtor.
- b) huvudvärk.
- c) menstruationssmärtor.
- d) tandvärk.

3. Under en dag bör en vuxen inte ta mer än...

- a) tre tabletter.
- b) fyra tabletter.
- c) sex tabletter.
- d) åtta tabletter.

## Bilaga 2

Bilagetabell 2 a. Resultat på läsförståelsetest. Max 14 poäng. *M* (Medelvärde), *s* (standardavvikelse), *N* (antal), *Gl* (goda läsare), *Sl* (svaga läsare).

Klasser		M	s	N
HP, Tappers klass	Gl	10,5	1,3	4
	Sl	7,4	2,5	10
HP, Käcks klass	Gl	8,7	2,1	3
	Sl	8,2	2,0	5
OP, Skölds klass	Gl	11,8	1,0	4
	Sl	8,0	2,7	15
OP, Frisks och Rasks klass	Gl	13,3	0,9	8
	Sl	9,2	3,0	9
SP, Hurtigs klass	Gl	11,7	1,0	13
	Sl	8,8	2,1	10

Som framgår av bilagetabell 2 a erhöll de goda läsarna i Frisks och Rasks klass på Omvårdnads gymnasiet bäst resultat. Lägst resultat hade de svaga läsarna i Tappers klass på Handels gymnasiet.



### Bilaga 3

Bilagetabell 3a. *Antal elever under originalsamtalet.*

SP – Hurtig	12
OP – Sköld	7
OP – Frisk	6
OP – Rask	6
HP – Käck	7
HP – Tapper	13

Bilagetabell 3 b. *Frånvaro under QtA-samtal 1 och 2.*

	QtA-samtal 1	QtA-samtal 2
Frisks grupp	1 god läsare	-
Rasks grupp	1 god läsare	-
Tappers grupp 1	1 god läsare	-
Tappers grupp 2	1 svag läsare	-
Skölds grupp 1	2 svaga läsare	-
Skölds grupp 2	1 svag läsare	-
Käckes grupp	1 svag läsare	-
Hurtigs grupp 1	-	-
Hurtigs grupp 2	-	1 god läsare

#### Bilaga 4

Bilagetabell 4 a. *Textanalys*.

Texter	Substantiv	Meningslängd	Passiv form
"Kommunikation"	25,0 %	12,9	1,9 %
"Funktionshinder"	31,5 %	13,3	1,2 %
"Brottslighet"	25,3 %	15,1	3,3 %
"Rörelseorganen"	33,9 %	11,4	2,3 %
"Internationell politik och ekonomi..."	24,4%	16,8	1,3%
"Massmedierna måste följa vissa spelregler"	30,4 %	16,6	2,9 %

Inledningsvis kan konstateras att samtliga sex texter ser på ytan ut att vara lätta, men när man studerar dem närmare har de ett språk som sannolikt är svårt för en större eller mindre del av målgruppen.

Dispositionsmässigt verkar texterna luftiga och har därför förutsättningar att väcka en viss läslust hos eleverna. Fem av dem har flera bilder. Vissa avsnitt i texterna är kursiverade eller skrivna med fetstil. Därmed är risken överhängande att de ställen i texten som har fet/kursivstil hamnar i fokus och annat i periferin. Därigenom torde elevernas möjligheter att gå i närkamp med texten och söka efter huvudbudskapet begränsas.

Informationstätheten har fått fram genom att räkna antalet substantiv. En hög andel substantiv i en text innebär i allmänhet att det 'står mycket' i den. Den är alltså informationstät (Hultman & Westman, 1977; Melin, 1995). Jag har följt principerna i Telemans (1974) manual och därför också räknat de substantiverade adjektiv och particip som kan ta substantivändelser som substantiv (se tabell 4).

Som framgår av bilagetabell 4 a är informationstätheten, enligt detta beräkningssätt, högst i "Rörelseorganen", tätt följd av "Funktionshinder". Det tyder på att dessa två texter är mer informationstäta än vad Hultman och Westman (1977) fann.<sup>1</sup> En förklaring till den högre graden av informationstäthet kan vara att det ges många exempel på t ex olika skelettdelar, funktionshinder etc.

Det förekommer en del relativt komplicerade ordsammansättningar, såsom *funktionsned-sättning, miljörelaterad, Världshälsoorganisationen, urininkontinens* ("Funktionshinder"). *Rörelsebehov, benskörhet, sängläge, hållfasthet, lillfingersidan* etc ("Rörelseorganen") etc. *Specialstraffsrättsliga, upplysningsprocenten, nedanstående, mörkertal, samhällsföreteelse, brottsbenägen*, etc. ("Brottslighet"). *Kontaktmedlet, personalomsättningen, harmlöst, vänkret-sar* ("Kommunikation"). *Uppgiftslämnare, brottsbekämpning, myndighetshandlingar, mak-thavare, grundlagsskyddade* ("Massmedierna måste följa vissa spelregler"). Vidare förekommer en del mer eller mindre frekventa svenska ord eller uttryck, såsom *omfattande, åtgärder*.

<sup>1</sup> När Hultman & Westman (1977) undersökte läroböcker för gymnasiet fann de att 28,2% av löporden utgjordes av substantiv.

*dolda, livsföring* etc ("Funktionshinder"). *Förebygga, främre delar, strama, ändamålsenlig, fjädrande brosk* etc ("Rörelseorganen"). *En betydande brottslighet, belagd med straff, förvärvade skador på hjärnan* etc ("Brottslighet"). *Tasslande, beteende, uteblir, ge upphov till, ömsesidighet* etc. ("Kommunikation"). *Utgör, innefatta, ärekränker, sällsynt, befogenhet, omfattas av, röjer handling* etc. ("Massmedierna måste följa vissa spelregler"). *Makthavare, kreditivbrev, motåtgärd, världsordning, motsättningar* etc. (Internationell politik och ekonomi...").

Vad den genomsnittliga meningslängden beträffar är den längst i "Internationell politik och ekonomi- några begrepp i en modell" tätt följd av "Massmedierna måste följa vissa spelregler" och "Brottslighet". En bidragande orsak till detta kan vara att det i texterna förekommer en del uppräknningar av exempelvis olika brott.

Bara till viss del använder sig författarna av språkliga markörer i form av bindeord, dessa är dock inte särskilt många och inte heller varierande. Det för då med sig att sammanhanget tenderar att gå förlorat. Ex på komplicerad meningsbyggnad:

Poängen är emellertid att den som lägger tyngdpunkten vid ett synsätt kommer fram till andra åsikter om vad som bör göras från samhällets sida än den som betonar ett annat ("Brottslighet").

Genom att vara medveten om svårigheter att tolka signaler från t ex en invandrare från Irans landsbygd på ett korrekt sätt, kan många missförstånd undvikas ("Kommunikation").

Alla tidningar och tidskrifter måste ha en ansvarig utgivare, som är juridiskt ansvarig för innehållet. Det uppdraget ska "innefatta befogenhet att öva inseeende över skriftens utgivning och bestämma över dess innehåll." Ägaren utser sådan utgivare ("Massmedierna måste följa vissa spelregler").

I "Kommunikation" och "Rörelseorganen" är författaren synlig vid ett respektive två tillfällen. I den förra texten liksom i "Funktionshinder" förekommer konkreta aktörer. I "Internationell politik och ekonomi..." träder författaren fram genom att använda det inkluderande vi: "Som vi hävdar på många ställen i den här boken..." "Låt oss under den här rubriken dessutom..."

Utifrån vad som sagts ovan om samtliga sex texter, måste min bedömning bli att alla till viss del är komplicerade.

## Bilaga 5

### Från storfamilj till kärnfamilj

För ungefär 200 år sedan bodde 80-90 procent av befolkningen i Sverige på landet och försörjde sig på jordbruk. De som ägde jorden ville hålla den inom familjen, och därför var det betydelsefullt vem man gifte sig med. Äktenskapet blev med andra ord en ekonomisk angelägenhet i första hand där föräldrarna hade inflytande över valet av äktenskapspartner.

På bondgårdarna levde flera generationer i en enda storfamilj tillsammans med tjänstefolket (drängar och pigor). Man odlade och tillverkade själv det man behövde, och därför var familjemedlemmarna rent praktiskt beroende av varandra. Alla hade sina arbetsuppgifter och kompletterade varandra. Det innebar att var och en hade en livsuppgift, men inte som en individ, utan som en del av familjen. Så ser man fortfarande på familjen i många länder där de flesta i huvudsak lever på jordbruk.

Arbetet på gården var könsuppdelat. Kvinnorna arbetade inomhus och i ladugården, medan männen arbetade på fälten och i skogen. Men det var männen som företrädde gården utåt. Bara som änka kunde en kvinna själv få driva en gård, men gifte hon om sig så förlorade hon denna rätt. Även barnen skulle bidra till gårdens försörjning. Hade man inte tillräckligt många egna barn kunde man "hyra" andras barn.

Från fyra- till femårsåldern arbetade barnen sida vid sida med de vuxna. Det fanns ingen speciell barndomstid och familjen sörjde för den utbildning barnen skulle få så att de en dag skulle kunna ta över jordbruket och försörja de äldre familjemedlemmarna. Men det var alltid den äldste sonen som ärvde gården, dotter ärvde endast om det inte fanns en son. Övriga syskon bodde ofta kvar och arbetade på gården.

Mot slutet av 1800-talet kom Sverige att förändras. Nya industrier växte fram och allt fler människor började flytta in till städerna och försörja sig med annat än jordbruk. Men i de trångbodda städerna fanns det inte plats för storfamiljen. Familjen krympte.

I början var det vanligt att kvinnor och barn också arbetade i de nya fabrikerna, men familjemedlemmarna arbetade inte längre tillsammans. I stället gick var och en till sitt arbete och arbetade för en lön. Familjeliv och arbetsliv blev alltså åtskilda.

Men med ändrade värderingar i samhället minskade både kvinno- och barnarbetet. I stället ansågs fadern ensam vara den som skulle stå för försörjningen. Följden blev ofta att modern blev hemmafru, medan barnen fick gå i skolan. För henne innebar det att hon blev mer beroende av sin man.

I industrisamhället betydde alltså äktenskapet inte längre arbetsgemenskap. Dessutom hade föräldrainsflytandet minskat. I stället kom kärleken att få större betydelse för vem de unga valde att gifta sig med- och att gifta sig av kärlek blev något naturligt, även om man helst skulle hålla sig till sin egen samhällsgrupp. Landsbygdens storfamilj hade blivit till städernas kärnfamilj. (Cronlund, 2003, s. 26).

### **Från fattigstuga till folkhem**

För ca 150 år sedan bodde de flesta på landsbygden. Blev du sjuk eller gammal och orkeslös tog familjen hand om dig. Men saknade du barn eller släktingar placerades du i fattigstugan. Där hamnade även andra som inte kunde klara sitt eget uppehälle. Huvuddelen av de fattiga var kvinnor.

I fattigstugorna samlades framför allt orkeslösa åldringar, invalider, ensamstående mödrar, de söndersupna, sjuka och föräldralösa barn. Trängseln var stor, och smutsen, stanken och ohyran var olidlig.

Det förekom även att fattiga lämnades i någon bondes vård mot en viss ersättning från socken. Det gällde framför allt föräldralösa barn. För att kostnaderna skulle bli så låga som möjligt hölls auktion och den lägstbjudande bonden fick uppdraget. För många blev det här ett sätt att skaffa sig billig arbetskraft.

När Sverige industrialiserades övergav många landsbygden och flyttade in till städerna. Bostadsbristen blev stor och de hygieniska förhållandena usla. Dessutom var arbetsmiljön i fabriker farlig. Olyckor var vanligt och barnarbete förekom.

För att få kläder, mat och annan hjälp var fattiga barn och arbetarfamiljer i städerna i början hänvisade till de välgörenhetsföreningar som drevs av framför allt adliga och borgerliga kvinnor. Men mot slutet av 1800-talet växte kritiken i samhället. Samtidigt växte kraven på att samhället skulle ta ett större ansvar för människornas väl och ve. Det räckte inte med att försöka lindra den nöd som redan fanns, utan nöden måste förebyggas. Dessutom fanns pengar från den växande industrin. Så en rad sociala reformer genomfördes under årens lopp.

Man stiftade lagar med föreskrifter om skyddsanordningar kring farliga maskiner. Dessutom begränsades barn- och kvinnoarbete i den tunga industrin. För att trygga människors försörjning vid olycksfall och ålderdom infördes socialförsäkringar, bl. a. allmän

folkpension (1914). Reformen innebar att alla från 67 års ålder garanterades en liten pensionsinkomst.

Men det var på 1930-talet som det på allvar kom att föras en aktiv välfärdspolitik. Efter den svåra arbetslösheten som präglade 1920-talet, bestämdes nämligen att man genom statens aktiva hjälp skulle söka minska arbetslösheten i landet och få igång industrin igen. Men det räckte inte med att ge de arbetslösa arbete. Målet blev istället att skapa goda förhållanden för alla, unga som gamla, friska som sjuka. Sverige skulle bli ett "folkhem", och den socialdemokratiska statsministern Per Albin Hanssons folkhemstanke kom att bli en ledstjärna för socialpolitiken.

Mängder av bostäder byggdes och i många hus på landet installerades vatten, avlopp och elektricitet. Folkpensionen höjdes och alla fick rätt till semester. Och eftersom Sveriges ekonomi blomstrade och industrin växte kunde välfärdbygget fortsätta.

Blev du sjuk, förlorade du inte längre hela lönen utan fick ersättning. Inte heller behövde du betala läkarvård och mediciner. Blev du arbetslös, fick du ersättning tills du hittat ett nytt arbete. Och alla som fick barn, fick bidrag för att kunna ge sitt barn ett gott liv. Så de offentliga utgifterna fortsatte att öka, liksom skatterna.

Det satsades även på utbildning och genom flyttningsbidrag och omskolning flyttades arbetskraften dit den behövdes. Dessutom byggdes daghem för att kvinnorna lättare skulle kunna komma ut på arbetsmarknaden. Och för att papporna skulle kunna vara hemma med sina barn fick de bidrag. Sverige hade i mitten av 1970-talet blivit ett ombonat folkhem där staten skulle se till att alla kunde känna sig trygga. (Cronlund, 2003, s. 46).

## Bilaga 6

Bilagetabell 6 a. *Bedömning av lärarfrågor. Avvikelser från ansvarig forskare. Frekvenser. Originalsamtalet.*

<i>Antal lärarfrågor</i>	<i>Medbedömare 1</i>	<i>Medbedömare 2</i>	
Fakta	62	1	4
Fakta/special	2	-	1
Kontroll	20	3	1
Öppna	12	-	2
Halvöppna	11	1	1
Inferens	5	3	1

Bilagetabell 6 b. *Bedömning av lärarfrågor. Avvikelser från ansvarig forskare. Frekvenser. QIA-samtal 1a och 1b.*

<i>Antal lärarfrågor</i>	<i>Medbedömare 1</i>	<i>Medbedömare 2</i>	
Fakta	43	4	4
Fakta/special	31	-	-
Kontroll	22	3	1
Öppna	7	1	-
Halvöppna	52	4	4
Inferens	96	11	8

Bilagetabell 6 c. *Bedömning av lärarfrågor. Avvikelser från ansvarig forskare. Frekvenser. QIA-samtal 2a och 2b.*

<i>Antal lärarfrågor</i>	<i>Medbedömare 1</i>	<i>Medbedömare 2</i>	
Fakta	44	2	3
Fakta/special	14	-	-
Kontroll	44	5	2
Öppna	8	-	1
Halvöppna	35	3	3
Inferens	95	9	7

och arbetade för en lön. Familjeliv och arbetsliv blev alltså åtskilda. (Segmentering 5, Tapper, Sköld, segmentering 6, Hurtig, segmentering 8, Käck)

Men med ändrade värderingar i samhället minskade både kvinno- och barnarbetet. I stället ansågs fadern ensam vara den som skulle stå för försörjningen. Följden blev ofta att modern blev hemmafru, medan barnen fick gå i skolan. För henne innebar det att hon blev mer beroende av sin man (segmentering 6, Frisk, segmentering 9, Käck).

I industrisamhället betydde alltså äktenskapet inte längre arbetsgemenskap. Dessutom hade föräldrainflyttandet minskat. I stället kom kärleken att få större betydelse för vem de unga valde att gifta sig med- och att gifta sig av kärlek blev något naturligt, även om man helst skulle hålla sig till sin egen samhällsgrupp. Landsbygdens storfamilj hade blivit till städernas kärnfamilj. (segmentering 6, Tapper, Sköld och Rask, segmentering 7, Frisk och Hurtig, segmentering 10, Käck). (Cronlund, 2003, s. 26).

### **”Från fattigstuga till folkhem” - Lärarnas segmenteringar (segmentering 1, Tapper)**

För ca 150 år sedan bodde de flesta på landsbygden. Blev du sjuk eller gammal och orkeslös tog familjen hand om dig. Men saknade du barn eller släktingar placerades du i fattigstugan. Där hamnade även andra som inte kunde klara sitt eget uppehälle. Huvuddelen av de fattiga var kvinnor. (segmentering 2, Tapper).

I fattigstugorna samlades framför allt orkeslösa åldringar, invalider, ensamstående mödrar, de söndersupna, sjuka och föräldralösa barn. Trängseln var stor, och smutsen, stanken och ohyran var olidlig (segmentering 1, Frisk och Hurtig).

Det förekom även att fattiga lämnades i någon bondes vård mot en viss ersättning från socken. Det gällde framför allt föräldralösa barn. För att kostnaderna skulle bli så låga som möjligt hölls auktion och den lägstbjudande bonden fick uppdraget. För många blev det här ett sätt att skaffa sig billig arbetskraft (segmentering 1, Rask och Sköld, segmentering 2, Frisk och Hurtig, segmentering 3, Tapper).

När Sverige industrialiserades övergav många landsbygden och flyttade in till städerna. Bostadsbristen blev stor och de hygieniska förhållandena usla. Dessutom var arbetsmiljön i fabriken farlig. Olyckor var vanligt och barnarbete förekom (segmentering 2, Sköld, segmentering 3, Frisk och Hurtig).

För att få kläder, mat och annan hjälp var fattiga barn och arbetarfamiljer i städerna i början hänvisade till de välgörenhetsföreningar som drevs av framför allt adliga och



borgerliga kvinnor. (segmentering 3, Sköld) Men mot slutet av 1800-talet växte kritiken i samhället. Samtidigt växte kraven på att samhället skulle ta ett större ansvar för människornas väl och ve. Det räckte inte med att försöka lindra den nöd som redan fanns, utan nöden måste förebyggas. Dessutom fanns pengar från den växande industrin (Segmentering 4, Frisk). Så en rad sociala reformer genomfördes under årens lopp (segmentering 2, Rask, segmentering 3, Hurtig, segmentering 4, Tapper).

Man stiftade lagar med föreskrifter om skyddsanordningar kring farliga maskiner. Dessutom begränsades barn-och kvinnoarbete i den tunga industrin. För att trygga människors försörjning vid olycksfall och ålderdom infördes socialförsäkringar, bl. a. allmän folkpension (1914). Reformen innebar att alla från 67 års ålder garanterades en liten pensionsinkomst (segmentering 3, Rask, segmentering 4, Sköld, segmentering 5, Frisk och Tapper).

Men det var på 1930-talet som det på allvar kom att föras en aktiv välfärdspolitik. Efter den svåra arbetslösheten som präglade 1920-talet, bestämdes nämligen att man genom statens aktiva hjälp skulle söka minska arbetslösheten i landet och få igång industrin igen. Men det räckte inte med att ge de arbetslösa arbete. Målet blev istället att skapa goda förhållanden för alla, unga som gamla, friska som sjuka. Sverige skulle bli ett "folkhem", och den socialdemokratiska statsministern Per Albin Hanssons folkhemstanke kom att bli en ledstjärna för socialpolitiken (segmentering 4, Rask och Hurtig, segmentering 5, Sköld segmentering 6, Frisk och Tapper).

Mängder av bostäder byggdes och i många hus på landet installerades vatten, avlopp och elektricitet. Folkpensionen höjdes och alla fick rätt till semester. Och eftersom Sveriges ekonomi blomstrade och industrin växte kunde välfärdsbyggandet fortsätta.

Blev du sjuk, förlorade du inte längre hela lönen utan fick ersättning. Inte heller behövde du betala läkarvård och mediciner. Blev du arbetslös, fick du ersättning tills du hittat ett nytt arbete. Och alla som fick barn, fick bidrag för att kunna ge sitt barn ett gott liv. Så de offentliga utgifterna fortsatte att öka, liksom skatterna (segmentering 5, Rask och Hurtig, segmentering 6 Sköld, segmentering 7, Frisk).

Det satsades även på utbildning och genom flyttningsbidrag och omskolning flyttades arbetskraften dit den behövdes. Dessutom byggdes daghem för att kvinnorna lättare skulle kunna komma ut på arbetsmarknaden. Och för att papporna skulle kunna vara hemma med sina barn fick de bidrag.

Sverige hade i mitten av 1970-talet blivit ett ombonat folkhem där staten skulle se till att alla kunde känna sig trygga (segmentering 6, Rask och Hurtig, segmentering 7, Sköld och Tapper, segmentering 8, Frisk). (Cronlund, 2003, s. 46)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson .

1. *Karl-Gustaf Stukát:* Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp.148.
2. *Urban Dahllöf:* Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp. Sthlm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin:* Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp.180.
4. *Bengt-Erik Andersson:* Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton:* Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson:* Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby:* Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.
8. *Ulf P. Lundgren:* Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin:* Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg:* Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren:* Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling:* Microteaching - A concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson:* Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö:* Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren:* Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 172.
16. *Marie Månsson:* Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson:* Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm:* Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.
22. *Inga Wernersson*: Könsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt and Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 286.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.
42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Eleanalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson and Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärares förhållningssätt till deltagar erfarenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren and Lars-Erik Olsson*: Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.
55. *Solveig Hägglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Gbg 1986. Pp. 267.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Gbg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad and Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Gbg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Gbg 1986. Pp. 291.
59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Gbg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Gbg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill and Tullie Rabe*: Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola. Gbg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman*: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Gbg 1987. Pp. 351.
63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Gbg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Gbg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Gbg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Gbg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievalet ur den väljandes perspektiv. Gbg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Gbg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Gbg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Gbg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation. Gbg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Gbg 1989. Pp. 280.
73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Gbg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Gbg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Gbg 1990. Pp. 255.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Gbg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadicelevers lärarkontakter. Gbg 1991. Pp. 211, XXI.
78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Gbg 1991. Pp. 285.
79. *Elvi Walldal*: Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård. Gbg 1991. Pp. 130.
80. *Ulla Axner*: Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie. Gbg 1991. Pp. 293.
81. *Birgitta Kullberg*: Learning to learn to read. Gbg 1991. Pp. 352.
82. *Claes Annerstedt*: Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Gbg 1991. Pp. 286.
83. *Ewa Pilhammar Andersson*: Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden. Gbg 1991. Pp. 313.
84. *Elsa Nordin*: Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9. Gbg 1992. Pp. 253.
85. *Valentin González*: On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions. Gbg 1992. Pp. 238.
86. *Jan-Erik Johansson*: Metodikämnet i förskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. Gbg 1992. Pp. 347.
87. *Ann Ahlberg*: Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande. Gbg 1992. Pp. 353.
88. *Ella Danielson*: Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation. Gbg 1992. Pp. 301.
89. *Shirley Booth*: Learning to program. A phenomenographic perspective. Gbg 1992. Pp. 308.
90. *Eva Björck-Åkeson*: Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie. Gbg 1992. Pp. 345.
91. *Karin Dahlberg*: Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen. 1992. Pp. 201.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

92. *Rigmor Eriksson*: Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language. 1993. Pp. 218.
93. *Kjell Härenstam*: Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Gbg 1993. Pp. 312.
94. *Ingrid Pramling*: Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Gbg 1994. Pp. 236.
95. *Marianne Hansson Scherman*: Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi. Gbg 1994. Pp. 236.
96. *Mikael Alexandersson*: Metod och medvetande. Gbg 1994. Pp. 281.
97. *Gun Unenge*: Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan. Gbg 1994. Pp. 249, [33].
98. *Björn Sjöström*: Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role. Gbg 1995. Pp. 159.
99. *Maj Arvidsson*: Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Gbg 1995. Pp. 212.
100. *Dennis Beach*: Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform. Gbg 1995. Pp. 385.
101. *Wolmar Christensson*: Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag. Gbg 1995. Pp. 211.
102. *Sonja Kihlström*: Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Gbg 1995. Pp. 214.
103. *Marita Lindahl*: Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld. Gbg. 1996. Pp. 203.
104. *Göran Folkestad*: Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age. Gbg 1996. Pp. 237.
105. *Eva Ekeblad*: Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic. Gbg 1996. Pp. 370.
106. *Helge Strömdahl*: On *mole* and *amount of substance*. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment. Gbg 1996. Pp. 278.
107. *Margareta Hammarström*: Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär. Gbg 1996. Pp. 263.

(cont.)



GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

108. *Björn Mårdén*: Rektorsers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap. Gbg 1996. Pp. 219.
109. *Gloria Dall'Alba and Björn Hasselgren (Eds.)*. Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology? Gbg 1996. Pp. 202.
110. *Elisabeth Hesslefors Arktoft*: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare. Gbg 1996. Pp. 251.
111. *Barbro Strömberg*: Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar. Gbg 1997. Pp. 241.
112. *Harriet Axelsson*: Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning. Gbg 1997. Pp. 326.
113. *Ann Ahlberg*: Children's ways of handling and experiencing numbers. Gbg 1997. Pp. 115.
114. *Hugo Wikström*: Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande. Gbg 1997. Pp. 305.
115. *Doris Axelsen*: Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students. Gbg 1997. Pp. 226.
116. *Ewa Pilhammar Andersson*:Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik. Gbg 1997. Pp. 166.
117. *Owe Stråhlman*: Elitidrott, karriär och avslutning. Gbg 1997. Pp. 350.
118. *Aina Tullberg*: Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry. Gbg 1997. Pp. 200.
119. *Dennis Beach*: Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education. Gbg 1997. Pp. 259.
120. *Hans-Åke Scherp*: Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Gbg 1998. Pp. 228.
121. *Staffan Stukát*: Lärares planering under och efter utbildningen. Gbg 1998. Pp. 249.
122. *Birgit Lendahls Rosendahl*: Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. Gbg 1998. Pp. 222.
123. *Ann Ahlberg*: Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Gbg 1998. Pp. 236.
124. *Monica Rosén*: Gender Differences in Patterns of Knowledge. Gbg 1998. Pp. 210.
125. *Hans Birnik*: Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Gbg 1998. Pp. 177.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

126. *Margreth Hill*: Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Gbg 1998. Pp. 314.
127. *Lisbeth Åberg-Bengtsson*: Entering a Graphic Society. Young Children Learning Graphs and Charts. Gbg 1998. Pp. 212.
128. *Melvin Feffer*: The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development. Gbg 1999. Pp. 247.
129. *Ulla Runesson*: Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll. Gbg 1999. Pp. 344.
130. *Silwa Claesson*: "Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Gbg 1999. Pp. 248.
131. *Monica Hansen*: Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Gbg 1999. Pp. 399.
132. *Jan Theliander*: Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv. Gbg 1999. Pp. 275
133. *Tomas Saar*: Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande. Gbg 1999. Pp. 184.
134. *Glen Helmstad*: Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning. Gbg 1999. Pp. 259.
135. *Margareta Holmegaard*: Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk. Gbg 1999. Pp. 292.
136. *Alyson McGee*: Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices. Gbg 1999. Pp. 298.
137. *Eva Gannerud*: Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Gbg 1999. Pp. 267.
138. *Tellervo Kopare*: Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi. Gbg 1999. Pp. 285.
139. *Maja Söderbäck*: Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care. Gbg 1999. Pp. 226.
140. *Airi Rovio - Johansson*: Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education. Gbg 1999. Pp. 249.
141. *Eva Johansson*: Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. Gbg 1999. Pp. 295.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

142. *Kennert Orlenius*: Förståelsens paradox. Yrkeseferensens betydelse när förskollärare blir grundskollärare. Gbg 1999. Pp. 300.
143. *Björn Mårdén*: De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion. Gbg 1999. Pp. 223.
144. *Margareta Carlén*: Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete. Gbg 1999. Pp. 269.
145. *Maria Nyström*: Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro. Gbg 1999. Pp. 286.
146. *Ann-Katrin Jakobsson*: Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program. Gbg 2000. Pp. 242.
147. *Joanna Giota*: Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. Gbg 2000. Pp. 220.
148. *Berit Carlstedt*: Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement. Gbg 2000. Pp. 140.
149. *Monica Reichenberg*: Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Gbg 2000. Pp. 287.
150. *Helena Åberg*: Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies. Gbg 2000. Pp. 189.
151. *Björn Sjöström, Britt Johansson*: Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkarens perspektiv. Gbg 2000. Pp. 129.
152. *Agneta Nilsson*: Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie. Gbg 2001. Pp. 225.
153. *Ulla Löfstedt*: Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande. Gbg 2001. Pp. 240.
154. *Jörgen Dimenäs*: Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning. Gbg 2001. Pp. 278.
155. *Britt Marie Apelgren*: Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden. Gbg 2001. Pp. 339.
156. *Christina Cliffordson*: Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects. Gbg 2001. Pp. 188.
157. *Inger Berggren*: Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet. Gbg 2001. Pp. 366.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

189. *Anette Sandberg*: Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek. Gbg 2002. Pp. 226 .
190. *Gunlög Bredänge*: Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola. Gbg 2003. Pp. 412.
191. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study. Gbg 2003. Pp. 243.
192. *Kerstin Nilsson*: MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdenhetschefers ledarskap konstrueras. Gbg 2003. Pp. 194.
193. *Yang Yang*: Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison. Gbg 2003. Pp. 247.
194. *Knut Volden*: Mediekunnskap som mediekritikk. Gbg 2003. Pp. 316.
195. *Lotta Lager-Nyqvist*: Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap. Gbg 2003. Pp. 235.
196. *Britt Lindahl*: Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet. Gbg 2003. Pp. 325.
197. *Ann Zetterqvist*: Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare. Gbg 2003. Pp. 210.
198. *Elsie Anderberg*: Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt. Gbg 2003. Pp. 79.
199. *Jan Gustafsson*: Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen. Gbg 2003. Pp. 381.
200. *Evelyn Hermansson*: Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring. Gbg 2003. Pp. 222.
201. *Kerstin von Brömssen*: Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet. Gbg 2003. Pp. 383.
202. *Marianne Lindblad Fridh*: Från allmänsjuvsköterska till specialistsjuvsköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården. Gbg 2003. Pp. 205.
203. *Barbro Carli*: The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'. Gbg 2003. Pp. 283.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

204. *Elisabeth Dahlborg-Lyckhage*: "Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar. Gbg 2003. Pp. 208.
205. *Ulla Hellström Muhli*: Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete. Gbg 2003. Pp. 212.
206. *Kristina Ahlberg*: Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik. Gbg 2004. Pp. 190.
207. *Jonas Ivarsson*: Rendering & Reasoning: Studying artifacts in human knowing. Gbg 2004. Pp. 190.
208. *Madeleine Löwing*: Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar. Gbg 2004. Pp. 319.
209. *Pija Ekström*: Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. Gbg 2004. Pp. 244.
210. *Carin Roos*: Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola. Gbg 2004. Pp. 248.
211. *Jonas Linderoth*: Datorspeländets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen. Gbg 2004. Pp. 277.
212. *Anita Wallin*: Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution. Gbg 2004 Pp. 308.
213. *Eva Hjörne*: Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school. Gbg 2004. Pp. 190.
214. *Marie Bliding*: Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan. Gbg 2004. Pp. 308.
215. *Lars-Erik Jonsson*: Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training. Gbg 2004. Pp. 203.
216. *Mia Karlsson*: An ITiS Teacher Team as a Community of Practice. Gbg 2004. Pp. 299.
217. *Silwa Claesson*: Lärares levda kunskap. Gbg 2004. Pp. 173.
218. *Gun-Britt Wärvik*: Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet. Gbg 2004. Pp 274.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

219. *Karin Lumsden Wass*: Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse. Gbg 2004. Pp 204.
220. *Lena Dahl*: Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning. Gbg 2004. Pp 160.
221. *Ulric Björck*: Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice. Gbg 2004. Pp 207.
222. *Anneka Knutsson*: "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia. Gbg 2004. Pp 238.
223. *Marianne Dovemark*: Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring. Gbg 2004. Pp 277.
224. *Björn Haglund*: Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan. Gbg 2004. Pp 248.
225. *Ann-Charlotte Mårdsjö*: Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning. Gbg 2005. Pp 239.
226. *Ingrid Grundén*: Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada. Gbg 2005. Pp 157.
227. *Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren*: Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person. Gbg 2005. Pp 193.
228. *Gunnar Nilsson*: Att äga  $\pi$ . Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer. Gbg 2005. Pp 362.
229. *Bengt Lindgren*: Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som kunskapsfält inom utbildning. Gbg 2005. Pp 160.
230. *Petra Angervall*: Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet. Gbg 2005. Pp 227.
231. *Lennart Magnusson*: Designing a responsive support service for family carers of frail older people using information and communication technology. Gbg 2005. Pp 220.
232. *Monica Reichenberg*: Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare. Gbg 2005. Pp 197.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:  
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, SE-405 30 Göteborg,  
Sweden.

ISBN 91-7346-532-1









GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

## Gymnasieelever samtalar kring facktexter

### En studie av textsamtal med goda och svaga läsare

I detta arbete har undersökts elevers förståelse av lärobokstexter i samhällskunskap/omvårdnad. Materialet utgörs av 23 videoinspelade textsamtal i smågrupper med gymnasieelever i år 1. Majoriteten av dem är svaga läsare, dvs. de kan avkoda orden förhållandevis väl, men de har svårt att skapa mening i vad de läser.

Resultaten tyder på att lärarledda strukturerade samtal kring lärobokstexter kan vara ett verktyg för eleverna att läsa texter med förståelse. Samtalen visade att flera elever inledningsvis hade betydande svårigheter i att skapa mening i texterna, men att de tillsammans lyckades göra det. Genom samtalet tvingades de gå i närkamp med texten, lyssna till kamraters uppfattning om texternas innebörd. De fick se sina inlägg tolkade av kamraterna och det ledde ofta till att de såg de förra i ett nytt ljus. Läraren som samtalsledare spelade här en viktig roll för att få eleverna att kritiskt analysera sina egna och andras utgångspunkter, få dem att överbrygga samt kunna ifrågasätta och bearbeta sin egen etnocentrism.



Monica Reichenberg har en bakgrund som lärare och arbetar med forskningsfrågor rörande ungdomars läsning. Hon disputerade 2000 med avhandlingen *Röst och kausalitet i lärobokstexter*. Där undersökte hon elevers förståelse av olika textversioner i historia och samhällskunskap. Monica är verksam vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, SE-405 30 Göteborg, Sweden.

ISBN: 91-7346-532-1



Kompendiet, Göteborg  
2005