



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Skrivandets betydelse för läsningen

Hur lässtrategier används för ökad läsförståelse

Danielle Schill

LAU395

Handledare: Hanne Andersson

Examinator: Maj Asplund Carlsson

Rapportnummer: HT2013_1150_2



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Skrivandets betydelse för läsningen. Hur lässtrategier används för ökad läsförståelse.

Författare: Danielle Schill

Termin och år: HT 2013

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Hanne Andersson

Examinator: Maj Asplund Carlsson

Rapportnummer: HT2013_1150_2

Nyckelord: Lässtrategier, föreställningsvärldar, läsarter, läsförståelse och läslogg

Denna uppsats syftar till att beskriva, analysera och utvärdera ett läsprojekt. Tanken med läsprojektet var att kartlägga hur elevernas läsförståelse ser ut samt hur väl de använder strategier för att uppnå en mer utvecklad förståelse av texten. Under projektets gång skrev eleverna läsloggar och det är dessa som analyseras i uppsatsen. Nitton elever deltog i projektet och av dem valdes tio läsloggar ut för analys, fem skrivna av flickor och fem skrivna av pojkar. Läsloggarna analyseras utifrån tre teoretiska begrepp: lässtrategi, läsart och föreställningsvärld. En läsart är det förhållningssätt och perspektiv läsaren tillämpar vid läsningen av texten. Lässtrategier är medvetna val läsaren gör för att fördjupa sin förståelse av texten och kan vara i form av metoder eller perspektiv. Föreställningsvärlden är den textvärld läsaren bygger upp i sitt sinne över sin förståelse av texten. Analysen visar att flickor är bättre på att använda flera olika perspektiv och strategier för att förstå texten och de kan därför utveckla och fördjupa sina föreställningsvärldar i större grad än pojkarna. Flickorna har också lättare att se sin egen roll i läsoplevelsen och att kritisera sin egen förståelse. Detta gör det möjligt för dem att anpassa användandet av strategier på ett mer effektivt sätt och på så vis öka sin läsförståelse. Analysen av läsloggarna visar också att läsloggen är ett bra verktyg både för eleven och för läraren för att förtydliga elevens förståelse och visa förmågor och möjliga utvecklingsmöjligheter. Läsloggen kan på så vis användas praktiskt för att kartlägga elevernas resa genom texten mot en ökad läsförståelse och måluppfyllelse i svenskämnet.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Teori	3
Lässtrategier	4
Läsarter	5
Föreställningsvärldar	7
Begreppsdefinitioner	9
Syfte och frågeställningar	10
Metod och material	11
Tidigare forskning	12
Reciprok undervisning	12
Läsloggen som didaktiskt verktyg	13
Analys	14
Läsprojektet	14
Klassen	15
De tio utvalda läsloggarna	15
Läsförståelse och lässtrategier	17
Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld	18
Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld	21
Att stiga ur och tänka över det man vet	25
Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen	27
Diskussion	29
Hur påverkar användandet av lässtrategier elevernas läsförståelse?	29
Flickorna som inte läser	30
Varför använda läslogg?	31
Vidare forskning	33
Referenser	34
Bilaga 1	36

Inledning

Frågan om elevers läsförståelse har debatterats hett både inom skolan och i samhället i stort. Flera internationella rapporter har visat på en nedåtgående trend i de svenska elevernas läsförståelse.¹ Intresset var därför stort när Skolverket i början av december 2013 presenterade resultaten av PISA-undersökningen gjord 2012.² PISA-undersökningarna har genomförts vart tredje år sedan år 2000 och mäter 15-åringars förmågor i och attityder till matematik, naturkunskap och läsförståelse. Främst görs en jämförelse mellan OECD-länderna, det vill säga de 34 medlemsländer som ingår i *Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling* (eng. Organisation for Economic Co-operation and Development). Vid förra PISA-undersökningen, år 2009, genomfördes även en frivillig undersökning av digital läsförståelse där Sverige deltog. Denna typ av undersökning genomfördes även år 2012. Rapporterna visar för Sveriges del en negativ trend där läsförståelsen försämrats. Vid undersökningarna från år 2000, 2003 och 2006 ligger Sverige signifikant över medelvärdet för OECD-länderna i läsförståelse. 2009 är Sveriges resultat likvärdiga med medelvärdet och i den senaste rapporten från 2012 ligger Sverige signifikant under medelvärdet för OECD-länderna. I Sverige har det alltså skett en nedgång, både i jämförelse med de tidigare egna resultaten och med resultaten från de andra länderna som deltog i undersökningen.³ Men vad säger det här oss? Kan vi lita på resultaten? Skolverket har i sin analys av PISA kommit fram till att de kvaliteter som testas i läsförståelsetestet stämmer väl överens med den svenska kursplanen.⁴ Resultaten från PISA-undersökningarna visar därför en bild av en svensk skola där många elever har problem att uppnå de mål för läsförståelse som den svenska kursplanen fastställer. Det är en indikation på att den svenska skolan står inför ett stort problem. Läsförståelse är grunden till inläring i fler ämnen än bara svenskämnet. Det är grunden till ett livslångt lärande. Att eleverna lär sig att läsa, tolka och förstå olika typer av texter i olika sammanhang är därför av yttersta vikt. Hur kan vi vända denna negativa trend? I kommentarmaterialet till grundskolans kursplan i svenska menar Skolverket att de svenska elevernas försämrade

¹ Skolverket, *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*, (Stockholm: Skolverket, 2011a) Elektronisk resurs, (1 januari 2014). s. 8, 11.

² Skolverket, *PISA 2012 : 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*, (Stockholm: Skolverket, 2013b) Elektronisk resurs, (3 december 2013).

³ Ibid. s. 134-137.

⁴ Ibid. s. 107-109.

resultat i läsförståelse beror på ”att det i den svenska skolan inte finns någon tradition av att undervisa om olika sätt att läsa texter”.⁵

Tillsammans med två undervisande lärare i en niondeklass startade jag därför ett läsprojekt. Tanken var att projektet skulle kunna ligga till grund för vidare undervisning i läsförståelse. Vi fokuserade på elevernas användande av olika *lässtrategier*, detta eftersom strategier nämns som ett centralt begrepp i betygskriterierna för svenskämnet i årskurs 7-9. Mer specifikt står det att eleverna ska ”på ett **i huvudsak fungerande** sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag”.⁶ Lässtrategier är ett nytt begrepp som inte återfinns i den tidigare kursplanen från 1994.⁷ Men vad är en lässtrategi? I kommentarmaterialet till kursplanen i svenska står att lässtrategier är ”de konkreta sätt som en läsare använder för att angripa en text. Lässtrategier handlar alltså om något som läsaren gör med texten.”⁸ Lässtrategier är alltså läsarens förhållningssätt till texten eller de verktyg läsaren använder för att förstå texten. Lässtrategier är ett centralt begrepp genom alla årskurser och tanken är att det ska ske en progression och en fördjupning i elevernas användande och kunskap om lässtrategier.

Nitton elever deltog i projektet som varade i fyra veckor. Sedan innan hade jag, de två svensklärarna i klassen och skolbibliotekarien även bestämt att vi skulle testa att läsa e-texter för att se hur detta skulle kunna fungera praktiskt i framtiden. Tanken var att vi skulle testa att låna böcker via kommunbiblioteket. Tyvärr var kommunbiblioteket av kostnadsskäl tvunget att dra sig ur läsprojektet. Vi fick därför välja mellan de digitaliserade litterära texter vi kunde hitta gratis. De allra flesta digitaliserade verk som finns att tillgå gratis på nätet är sådana där upphovsrätten utgått. Den största databasen för digitaliserade verk på svenska är Litteraturbanken.⁹ Litteraturbanken startade som ett pilotprojekt 2004 efter ett beslut från Svenska Akademien. Därefter blev det en ideell förening som stöttas av bland annat Svenska Akademien och Kungliga Biblioteket. Litteraturbankens uppdrag är att digitalisera betydande svenska verk och deras mål är att vara en ”webbplats som rymmer det viktigaste inom svensk litteratur”.¹⁰ De verk som finns att tillgå i Litteraturbanken är oftast äldre verk och valet av text till läsprojektet begränsades därför till äldre svensk litteratur. Det stämmer även bra överens med Lgr11 och det centrala innehållet för svenska i årskurs 7-9 där det står att

⁵ Skolverket (2011a). s. 11.

⁶ Skolverket, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, (Stockholm: Skolverket, 2011b) Elektronisk resurs, (28 januari 2013). s. 230.

⁷ Skolverket, 'Kursplan - Svenska', *Tidigare kurser och läroplan* Webbsida, (31 december 2013).

⁸ Skolverket (2011a). s. 12.

⁹ www.litteraturbanken.se

¹⁰ Litteraturbanken, 'Om Litteraturbanken: syfte, texturval, bakgrund och organisation', Webbsida

eleverna ska läsa skönlitteratur från olika tider och platser samt några betydelsefulla svenska författare.¹¹ Valet föll därför på Selma Lagerlöfs *En herrgårdssägen*¹² eftersom romanen är relativt kort och därför kunde läsas ut under de fyra veckor projektet skulle fortlöpa. Men Selma Lagerlöf är också en av Sveriges mest kända författare och fick även Nobelpriset i litteratur 1909. *En herrgårdssägen* kommer med sitt äldre språk och plurala verbformer att vara en utmaning för eleverna. De kommer att bli tvingade att använda olika strategier för att förstå och tanken med läsprojektet var att se vilka de använder och hur de gör det för att kunna anpassa undervisningen i läsförståelse. För att följa elevernas användande av lässtrategier bestämdes det att de utöver läsningen även skulle skriva loggbok med frågor och reflektioner kring texten.

Teori

Till grund för både läsprojektets utformning och de teoretiska perspektiv som läsloggarna ska analyseras ur ligger tanken om att mening skapas i ett samspel mellan läsare och text. Det var Louise M. Rosenblatt som 1938 introducerade tanken om litteraturläsning som en *transaktion*. Hon ville vända sig mot den tidigare uppfattningen om att läsning var en *interaktion* som följde fasta mönster. Rosenblatt höll inte alls med om att texten innehåller en fast mening som läsaren sedan avkodar och drar fram. Istället anser Rosenblatt att läsning är en process som beror av flera faktorer. Situationen och läsarens tidigare erfarenheter påverkar hur denne kommer tolka texten. Meningen ligger varken i texten eller i läsaren enligt Rosenblatt, utan i relationen dem emellan.¹³ Rosenblatt menar även att skönlitteratur är en viktig del av elevernas utveckling och utbildning eftersom den erbjuder en upplevelse. Genom litteraturen kan eleverna genomleva händelser och känslor som de annars inte hade kommit i kontakt med. På det visat kan de utveckla sina erfarenheter och kunskaper med upplevelser utöver dem de skulle stöta på i sin verkliga värld.¹⁴ Detta sätt att se på skönlitteraturens nytta återfinns även i Lgr11 där det står att eleverna genom olika typer av texter ska ges möjlighet att utveckla förståelse för sin identitet och den värld de lever i.¹⁵

¹¹ Skolverket (2011b). s. 226.

¹² Selma Lagerlöf, *En herrgårdssägen*, (Stockholm: Bonnier, 1899) Elektronisk version. (25 oktober 2013).

¹³ Louise M. Rosenblatt, *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, övers. Sven-Erik Torhell, (Lund: Studentlitteratur, 2002). s. 36-37.

¹⁴ Ibid. s. 146.

¹⁵ Skolverket (2011b). s. 222.

Lässtrategier

Men för att kunna utveckla förståelse för sin identitet och sin omvärld behöver man först och främst förstå vad det är man läser. Att vara en bra läsare handlar inte om att läsa texten rakt upp och ned och förstå allt på en gång som många verkar tro. Att snabbt och felfritt kunna avkoda ords mening är en viktig del av läsförståelsen men det är inte avgörande för att vara en god läsare. Två andra viktiga komponenter är elevens förförståelse om textens innehåll och deras användande av förståelsestrategier. En god ordavkodningsförmåga underlättar enbart för läsaren att kunna fokusera på andra delar i sin förståelseprocess.¹⁶ Det är relativt klart vad förförståelse av textens innehåll kan betyda men vad är en förståelsestrategi? Ivar Bråten diskuterar läsförståelsestrategier och menar att det är ”mentala aktiviteter som läsaren väljer att sätta i verket för att tillägna sig, ordna och fördjupa information från text samt för att övervaka och styra sin egen textförståelse”.¹⁷ Han ser alltså lässtrategier som ett redskap eller perspektiv vilket läsaren aktivt väljer för att förstå texten bättre och kunna koppla den till sin egen verklighet. Han definierar också fyra huvudsakliga kategorier av lässtrategier.

Den första kategorin, *minnesstrategier*, är en ytlig typ av strategi som syftar till att memorera och upprepa information. Ofta innebär denna strategi att man läser om, skriver av och försöker komma ihåg vad man läst. Men det är de andra tre huvudstrategierna som enligt Bråten är intressanta eftersom de är djupare strategier och vars tillämpning leder till bättre läsförståelse. Vad dessa strategier har gemensamt är att de aktivt griper tag i informationen som kommer upp under läsningen och förändrar den eller ordnar om den på ett sätt som känns mer relevant för läsaren. Dessa typer av strategier interagerar också på ett helt annat sätt med läsarens tidigare erfarenheter och kunskaper. *Struktureringsstrategier* handlar precis som det låter om att strukturera innehållet i texten på ett meningsfullt sätt. Det kan handla om att man sammanfattar och skaffar sig en överblick över innehållet. Läsaren kan också använda *elaboreringsstrategier* för att bearbeta och fördjupa den nya informationen. Detta sker enligt Bråten oftast genom att jämföra och dra exempel från tidigare erfarenheter och kunskaper. Den sista av de djupa läsförståelsestrategierna kallar Bråten för *övervakningsstrategier*. Dessa menar han används av läsaren för att kontrollera och bedöma hur väl man förstått texten. Läsaren frågar sig själv vad denne egentligen förstått och kan då se ifall de behöver använda strategier på ett tydligare sätt för att förstå texten.¹⁸

¹⁶ Ivar Bråten, 'Läsförståelse - komponenter, svårigheter och åtgärder', i Ivar Bråten (red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (Lund: Studentlitteratur, 2008). s. 47-50.

¹⁷ Ibid. s. 69.

¹⁸ Ibid. s. 69-70.

Med hjälp av dessa olika typer av förståelsestrategier menar Bråten att eleverna kan komma över hinder som dålig ordavkodningsförmåga. I en studie han gjort tillsammans med Marit Samuelstuen finner de bevis för just detta. Elever med dålig ordavkodningsförmåga kunde fortfarande ha en god läsförståelse. Antingen genom att de hade en god förförståelse av textens ämne eller genom att de använde elaboreringsstrategier och övervakningsstrategier på ett effektivt och givande sätt.¹⁹ Eftersom *En herrgårdssägen* är skriven i slutet av 1800-talet innehåller den flera för eleverna främmande ord och begrepp. Den använder sig också av plurala verbformer, något de flesta av eleverna kan antas inte ha stött på tidigare. Deras ordavkodningsförmåga blir därför starkt påfrestad i denna text och för att förstå bör de enligt Bråten och Samuelstuen ha antingen god förförståelse eller ett relativt effektivt sätt att använda strategier för att komma förbi det här problemet.

Läsarter

Lässtrategier är alltså verktyg och perspektiv för att förstå texten både på bredden och på djupet. Men det som möjliggör tillämpningen av strategier är de sätt eleverna läser texten på. Dessa brukar kallas för läsarter och är enligt Michael Tengberg, ”de tolkningskonventioner eller förhållningssätt som möjliggör och begränsar själva urskiljandet av texten”.²⁰ Han menar att de olika sätt vi förstår eller förhåller oss till texten påverkas av *hur* vi läser den. Tengberg påpekar att sättet vi läser texten på inte bara möjliggör en bredare och djupare förståelse, det begränsar också från andra tolkningssätt. Det finns flera olika sätt att kategorisera läsarter och Tengberg har i sin avhandling, *Samtalets möjligheter : om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*, kommit fram till sex olika kategorier genom att studera olika litteratursamtal. Han menar att läsarterna har stor betydelse för hur eleverna kommer uppfatta verket och vilka lässtrategier de kommer använda för att förstå det. Han menar också att läsaren växlar mellan olika läsarter eller använder flera samtidigt under läsningen av samma text.²¹ Att analysera läsloggarna utifrån läsarter kan därför ge insikt i vilka förutsättningar eleven har för läsförståelse och användandet av olika lässtrategier.

Tengberg identifierar sex kategorier av läsarter i de litteratursamtal han studerar. Den första kategorin är de *handlingsorienterade* läsarterna där det enligt Tengberg är vanligast att

¹⁹ Marit S. Samuelstuen and Ivar Bråten, 'Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text', *Scandinavian Journal of Psychology*, 46:2 (Blackwell Publishing, Ltd., 2005) [Elektronisk resurs] (171213), Bråten (2008). s. 73.

²⁰ Michael Tengberg, *Samtalets möjligheter : om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*, (Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion, 2011). s. 193-194.

²¹ *Ibid.* s. 193-197.

man fokuserar på att reda ut textens handlingsförlopp. Oftast handlar det om att försöka förstå den direkta handlingen och sammanhanget. Men det kan också vara viktigt att hitta förklaringar till varför karaktärerna handlar på ett visst sätt och ifall berättelsen är trovärdig.²²

En annan kategori är de *betydelseorienterade* läsarna. Här anses texten, eller i alla fall delar av den, vara ett uttryck eller ett tecken för något annat än det som står explicit. Det handlar om metaforer och symbolik. Ibland kan det även handla om att urskilja en tematik i texten. Det blir ett nytt sätt att se på textens handling, inte som något bokstavligt utan mer på ett tematiskt plan. Istället för att framställa en serie händelser i en viss ordning kommer texten nu att gestalta ett tema, som till exempel vänskap, familj eller olycklig kärlek. Vilket gör att texten får en handling på två olika plan.²³

Värderingorienterade läsarter är ett sätt att uppfatta texten utifrån någon form av värdekriterier. Det kan vara både etiska kriterier om karaktärernas handlingar men också estetiska kriterier om vad läsaren tycker om karaktärerna eller texten i sig.²⁴

De *subjektorienterade* läsarna ställer läsarens egna erfarenheter i centrum. Texten realiseras genom läsarnas egna känslor och deras tidigare erfarenheter. Det handlar precis som de handlingsorienterade läsarna om en relation mellan text och verklighet. Men här är det läsarens känslor och inlevelse i texten som står i fokus. Läsaren baserar sig på texten men fokus ligger inte på händelserna i sig utan de minnen och känslor som händelserna påminner läsaren om. Det handlar ofta om att känna igen sig i texten och kunna koppla den till sitt eget liv.²⁵

I de *intentionorienterade* läsarna däremot knyts texten till författarens erfarenheter och vad denne kan tänkas mena med texten. Ett villkor för den här typen av läsarter är att det förutsätts att författaren har en tanke med sin text eller ett budskap och att denna intention är möjlig att utläsa i texten. Oftast anses även författarens intention vara kopplad till en existentiell fråga. Vad författaren kan tänkas ha menat med sin text uppfattas i dessa läsarter som en relevant fråga och genererar ofta möjliga budskap och bakgrunder till berättelsen. De intentionorienterade läsarna vänder sig från texten och mot författaren.²⁶

De *metakognitiva* läsarna är den sista kategorin som Tengberg identifierar. Vid den här typen av läsning sätter läsaren sina egna tankar under läsningen i fokus. Det kan handla om textens påverkan på läsaren eller dennes sätt att tänka. Men det kan så klart också handla

²² Ibid. s. 197-198.

²³ Ibid. s. 205.

²⁴ Ibid. s. 211.

²⁵ Ibid. s. 216-217.

²⁶ Ibid. s. 220, 224.

om att läsaren uppmärksammar och funderar över sin egen roll i konstruktionen av texten. Tengberg skriver också att det är vanligt i samtalen att eleverna diskuterar så kallade inre bilder de får när de läser texten. Men de metakognitiva läsarna kan också betyda att eleverna blir medvetna om att de faktiskt tänker när de läser och inte bara låter sig uppslukas av berättelsen.²⁷

Dessa sex kategorier av läsarter utgör perspektiv och förhållningssätt som läsaren kan använda sig av för att konstruera texten. Det är genom dessa perspektiv som texten tar form. Vilket perspektiv eller vilken läsart läsaren väljer att ta kommer påverka hur denne uppfattar texten. Det blir då väldigt viktigt som svensklärare att vara medveten om olika typer av läsarter och vilka typer som den egna undervisningen uppmuntrar. Tengberg menar därför att beskrivningar av läsarter, så som hans egen, får en praktisk och didaktisk betydelse för svenskläraren.²⁸ Därför kommer elevernas läsloggar från läsprojektet av Lagerlöfs *En herrgårdssägen* att analyseras med fokus på vilka läsarter som eleverna intagit.

Föreställningsvärldar

När eleverna läser texten och skapar sig en uppfattning om den skapar de en textvärld i sinnet. Dessa textvärldar kallar Judith A. Langer för föreställningsvärldar. Det är världar som vi bygger upp baserat på våra tidigare erfarenheter, kunskaper och känslor. Detta lägger fokus på tänkandet som läsandet av en text ger upphov till, inte så mycket på texten i sig.²⁹ Langer menar också att våra föreställningsvärldar är i ständig förändring, precis som vår förståelse av världen, oss själva och texten. Varje gång en idé utvecklas eller en ny idé uppkommer så förändras vår föreställningsvärld. Hon menar att vi ständigt bygger föreställningsvärldar när vi försöker skapa ett sammanhang och en mening. Detta gäller inte bara inom litteraturläsandet utan också när vi möter nya människor eller i andra delar av vårt liv. Langer använder föreställningsvärldarna för att förklara hur eleverna tänker kring texter. Hon menar att alla elever har var sitt tillfälligt intryck av texten när den precis lästs i klassrummet. Detta intryck förändras sedan när de relaterar sitt intryck till både sina egna och andras idéer. Den slutgiltiga föreställning om texten som uppkommer är inte summan av delarna på vägen utan en ny version. Men föreställningsvärlden är inte klar bara för att läsningen är det. Så länge

²⁷ Ibid. s. 224.

²⁸ Ibid. s. 231.

²⁹ Judith A. Langer, *Litterära föreställningsvärldar : litteraturundervisning och litterär förståelse*, övers. Anna Sörmark, (Göteborg: Daidalos, 2005). s. 20.

läsaren tänker, samtalar och lever så kommer föreställningsvärlden alltid vara utsatt för förändring.³⁰

Langer har delat in byggandet av föreställningsvärldar vid litteraturläsning i fyra olika faser. De fyra faserna ska inte ses som en linjär utveckling av läsandet utan de kan återkomma när som helst under läsningen. De är en del av byggandet av föreställningsvärldar men vilken ordning de kommer i och vad de innefattar beror helt på läsarens erfarenheter och förväntningar. Byggandet av föreställningsvärldar är därför en dynamisk process som är personlig och beror av transaktionen mellan en viss individ och texten.³¹

Den första fasen kallar Langer för *att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld*. När vi börjar läsa en text samlar vi på oss intryck och i början är dessa svaga och sköra eftersom vi inte har tillräckligt mycket underlag. Vi söker efter ledtrådar och försöker skaffa oss en bred förståelse. Langer menar att vi i denna fas oftast bygger vår föreställningsvärld på personliga erfarenheter och tidigare kunskap tillsammans med yttlig fakta och andra ledtrådar i texten. Vi börjar här skaffa oss uppfattningar om karaktärer, handling och miljö samt hur dessa förhåller sig till varandra. Men när som helst i läsningen kan vi återgå till den här fasen. En överraskande twist i handlingen eller ett oväntat slut kan tvinga oss att gå tillbaka för att omskapa vår föreställningsvärld.³² I fas två, *att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld*, har läsarens textvärld fördjupats. Tidigare erfarenheter, kunskaper och uppfattningar används för att skapa sammanhang och ifrågasätta. Uppfattningen av texten blir fylligare. Syftet med de två första faserna är att skapa ordning genom att använda tidigare kunskaper och erfarenheter. En föreställning byggs över hur textvärlden ser ut baserat på detta.³³

Tredje fasen, *att stiga ut och tänka över det man vet*, handlar tvärtom mot de två tidigare inte om byggandet av föreställningsvärldar. Istället handlar den tredje fasen om att använda de redan byggda föreställningsvärldarna för att utveckla nya kunskaper och erfarenheter. Läsaren kliver ut föreställningsvärlden och låter de idéer som skapats i textvärlden påverka läsarens egna liv. Föreställningsvärlden används för att reflektera över livet och världen. Här ser Langer en tydlig växelverkan mellan den fiktiva och den riktiga världen. Den här fasen används inte lika ofta eftersom texter inte alltid berör läsaren på ett sätt som gör det möjligt för denne att reflektera över sig själv och sin omvärld.³⁴

³⁰ Ibid. s. 29-30.

³¹ Ibid. s. 31.

³² Ibid. s. 31-32.

³³ Ibid. s. 33.

³⁴ Ibid. s. 33-34.

Den fjärde och sista fasen kallar Langer för *att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen*. Här menar Langer att läsaren tar distans från de föreställningsvärldar som skapats och reflekterats över i de tidigare faserna. Langer skriver att "[d]et är nu som vi objektifierar vår förståelse, vår läsupplevelse och själva texten. Vi begrundar dem, analyserar dem, dömer dem och kopplar dem till andra verk och upplevelser".³⁵ I denna fas ges läsaren utrymme till att vara analytisk och kritisk till både själva texten och hur läsningen upplevts. Men Langer är också noga med att påpeka att den här fasen inte ska ses som den slutgiltiga fasen. Läsprocessen innebär ofta att faserna växlar och kan återkomma flera gånger under processens gång. Den första fasen handlar om att samla ytlig information som i den andra fasen sedan fördjupas. I den tredje fasen användes de föreställningar som byggts upp för att reflektera över det egna livet och den egna världen. Och i den fjärde fasen reflekterar läsaren över föreställningsvärldarna och de nya kunskaperna på en metanivå.³⁶

Begreppsdefinitioner

I byggandet av föreställningsvärldar behöver eleverna läsa texterna på olika sätt och använda olika typer av strategier för att utveckla sin förståelse. Det finns därför starka samband mellan läsarter, lässtrategier och föreställningsvärldar. Enligt Tengberg både möjliggör och begränsar läsarterna uppfattningen av texten. Det förhållningssätt vi har till texten vid läsningen kommer alltså påverka vad det är vi ser. Att ändra förhållningssätt under läsningens gång möjliggör nya sätt att förstå texten på men samtidigt begränsar vi oss för andra. Läsarterna är enligt Tengberg starkt beroende av den situation läsningen sker i. Medvetet och omedvetet kommer därför lärare att påverka hur eleverna uppfattar den text de läser genom undervisningens fokus.³⁷ Läsarten är alltså ett sätt att förhålla sig till texten som kan vara mer eller mindre omedvetet för läsaren själv. Lässtrategier är däremot "mentala aktiviteter som läsaren *väljer* att sätta i verket för att tillägna sig, ordna och fördjupa information från text samt för att övervaka och styra sin egen textförståelse".³⁸ Enligt Bråten är därför lässtrategier något läsaren aktivt väljer för att förstå en text bättre. Det kan vara ett redskap läsaren tar till, att ställa frågor, sammanfatta eller förutspå. Men det kan också vara ett perspektiv med andra ord ett förhållningssätt eller tolkningssätt för att förstå texten bättre, det vill säga en läsart. En läsart blir en strategi när den används medvetet och genom att studera de förhållningssätt eleverna redan nu har till texten blir det även tydligt vilka de skulle kunna behöva utveckla.

³⁵ Ibid. s. 34-35.

³⁶ Ibid. 34-36.

³⁷ Tengberg (2011). s. 193-194.

³⁸ Bråten (2008). s. 69, min kursivering.

Men läsarter och lässtrategier kan inte bara kopplas till varandra, de kan även kopplas till Langers fyra faser för byggandet av föreställningsvärldar. Den första fasen handlar om att skapa sig en överblick över textens handlingsförlopp, karaktärerna och miljön. För att kunna göra det behövs en handlingsorienterad läsart och en strukturerande lässtrategi. I den andra fasen fördjupar läsaren sin kunskap om föreställningsvärlden genom att använda tidigare kunskaper och erfarenheter. För att kunna göra det behöver läsaren värderande och betydelseorienterade läsarter och elaborerande strategier. Den tredje fasen handlar om att kliva ur sin föreställningsvärld och koppla sin uppfattning av texten till sin identitet och sin omvärld. Här har läsaren nytta av subjektorienterade och i viss mån intentionsorienterade läsarter utöver elaborerande strategier för att kunna göra jämförelser och exemplifiera. I den fjärde och sista fasen är läsaren också utanför sin föreställningsvärld och tittar på den med en kritisk blick. Här krävs övervakande strategier för att kunna reflektera och kritisera sin egen förståelse och en metakognitiv läsart.

Att bygga föreställningsvärldar handlar därför om att i vissa faser av läsningen tillämpa olika förhållningssätt till texten. Det kan göras omedvetet eller medvetet med hjälp av olika typer av strategier. Bråten påpekar att goda läsare använder djupa förståelsestrategier oftare och mer effektivt än de med sämre läsförståelse.³⁹ Detta tyder på att goda läsare oftare använder sig av fler läsarter och fler faser i sitt byggande av föreställningsvärldar. Men det gör det också oftare och mer effektivt. Därför är det också viktigt att eleverna ges möjlighet att se och förstå de förhållningssätt de har till en text samt vilka strategier de skulle kunna använda för att utveckla sin läsförståelse ännu mer.

Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att beskriva, analysera och utvärdera ett läsprojekt. Fokus för läsprojektet var att ta reda på hur eleverna använder lässtrategier för att skapa föreställningsvärldar och en bättre läsförståelse. Uppsatsen syftar även till att undersöka hur projektet skulle kunna utvecklas och då främst med fokus på användandet av läslogg. För att uppnå sagda syfte ställs följande frågeställningar:

- Vilka olika lässtrategier har eleverna använt sig av?
- Vilka faser uppnår eleverna i sitt byggande av föreställningsvärldar?
- Hur kan läsloggen användas för att utveckla läsförståelse?

³⁹ Ibid. s. 71.

Metod och material

Syftet med läsprojektet var att undersöka och bedöma elevernas läsförståelse samt lässtrategier. Här var både det muntliga textsamtalet och den skriftliga läsloggen viktiga. Läsning, skrivning och samtal är de tre viktigaste delarna inom svenskämnet och de samverkar ofta med varandra i undervisningen. Den här undersökningen kommer dock att fokusera enbart på sambandet mellan läsning och skrivning. Därför kommer elevernas skriftliga reflektioner i läsloggen att ligga till grund för analys. Totalt deltog nitton elever i läsprojektet, sju flickor och tolv pojkar. Eftersom könsskillnaden var stor och för att lättare kunna dra eventuella slutsatser baserade på kön valdes tio läsloggar ut för analys, fem skrivna av flickor och fem skrivna av pojkar. Läsloggarna är också av skiftande kvalitet och omfattning. De tio läsloggar som bäst besvarade frågeställningarna valdes därför ut för analys. Alla elever är medvetna om att deras deltagande i undersökningen och har gett sitt muntliga samtycke. För att bevara elevernas anonymitet har de givits fiktiva namn.

Läsloggarna kommer att analyseras utifrån hur väl de stämmer överens med Tengbergs sex läsararter och Langers fyra faser i byggandet av föreställningsvärldar. Denna analys kommer inte vara heltäckande utan valda nedslag kommer göras i elevernas läsloggar för att illustrera vilka läsararter och faser de intar. Analysen är även komparativ på flera olika plan. Läsloggarna kommer jämföras med valda teoretiska perspektiv som nämndes ovan. De kommer också att jämföras med varandra, både vad gäller kön och måluppfyllelse. Instruktionerna kring hur eleverna skulle skriva sin läslogg var medvetet väldigt fria. Detta för att lättare kunna se elevernas självständiga användning av lässtrategier och vart undervisningen skulle behöva fokuseras på i framtiden. Eleverna blev därför enbart uppmuntrade att ställa frågor till texten inför varje lektion. Innan läsningen och halvvägs in i verket blev de även uppmuntrade att förutspå vad boken skulle handla om samt hur den skulle fortsätta. Vid varje lektionstillfälle sammanfattade vi gemensamt och besvarade tillsammans de frågor eleverna ställt i sina läsloggar.

Tidigare forskning

Reciprok undervisning

Inspirationen till arbetssättet hittade jag i den reciproka undervisning som utvecklades av Palincsar och Brown i ett forskningsprojekt i mitten av 1980-talet.⁴⁰ Den reciproka undervisningen har sedan sammanfattats i fyra *strategier* av både Rune Andreassen och Barbro Westlund: Att förutspå, att ställa frågor, att reda ut oklarheter och att sammanfatta.⁴¹ De har inte skrivit de fyra punkterna i samma ordning men Westlund påpekar att de inte behöver komma i samma ordning hela tiden utan detta kan anpassas efter det verk man läser. Hon menar även att man inte behöver använda alla på samma gång men att effekten blir bäst ifall fler används tillsammans.⁴² Andreassen anser att elevernas användning av strategier är mycket betydelsefull då de nödvändigtvis kommer konfronteras med texter som är svårtillgängliga och då kommer de behöva strategier för att förstå. Andreassen skriver också att den grundläggande tanken i denna undervisningsform är att eleverna lär sig genom att interagera med varandra. De lär sig alltså i dialog med varandra och med läraren.⁴³ Det är dock viktigt att inte växla ihop denna typ av interaktion mellan elever med Rosenblatts definition av interaktion och transaktion. När Rosenblatt talar om interaktion och transaktion menar hon sambandet mellan läsaren och texten, inte samarbetet mellan olika läsare. En interaktion mellan läsare och text innebär för Rosenblatt att texten har ett innehåll och ett budskap som läsaren ska avkoda. Alla läsare avkodar samma innehåll och samma budskap. Men en interaktion mellan läsare som Andreassen beskriver är en grundläggande undervisningsform som handlar mer om dialog, både mellan läsare och mellan läsare och text. Att interagera med varandra för att lära sig nya saker om texten har därför ett större samband med Rosenblatts tankar om en transaktion mellan elever och text där mening skapas mellan läsaren och texten. Ifall vi alla läste samma text och avkodade samma budskap skulle det inte behövas någon diskussion och det skulle inte heller finnas olika tolkningar. Det är därför viktigt att kunna skilja på interaktion mellan läsare/text och läsare/läsare.

⁴⁰ Annemarie Sullivan Palincsar and Ann L. Brown, 'Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities', *Cognition and Instruction*, 1:2 (Routledge, 1984) [Elektronisk resurs] (3 december 2013).

⁴¹ Rune Andreassen, 'Explicit undervisning i läsförståelse', i Ivar Bråten (red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (Lund: Studentlitteratur, 2008). s. 232, Barbro Westlund, *Att undervisa i läsförståelse : lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*, (Stockholm: Natur & kultur, 2009). s. 266.

⁴² Westlund (2009). s. 266.

⁴³ Andreassen (2008). s. 232.

Läsloggen som didaktiskt verktyg

Läsning och skrivning är ofta två arbetssätt i svenskämnet som varvas med varandra. Läsupplevelsen uppföljs ofta av skrivuppgifter av olika slag. Langer menar dock att läsning och skrivning är två aktiviteter som borde sammanlänkas, inte varvas med varandra. I föreställningsbyggande klassrum försvinner separationen mellan de två aktiviteterna. När det är elevernas tänkande som står i fokus och inte själva texten så blir skrivandet ett verktyg för att reflektera, fördjupa sin förståelse och dela med sig av detta till andra. Eleverna rör sig mellan olika föreställningsvärldar genom en dialog med sig själva och sina klasskamrater. Att skriva blir ett sätt för eleverna att samla ihop sina tankar och förbereda sig inför att fördjupa sina föreställningar.⁴⁴ Denna typ av skrivning kan självklart ske på flera olika sätt.

Ett sätt att uppnå en reflekterande skrivning under läsningen är att skriva en loggbok, eller en så kallad läslogg. Läsloggen är enligt Birgitta Bommarco ett sätt för eleven att med egna ord beskriva sin förståelse och sina tankar kring det lästa. Genom läsloggen synliggör eleverna sina tankar, inte bara för sig själv utan också för varandra och för läraren. I bästa fall beskriver läsloggen elevens resa genom den lästa texten. Den ger också eleverna möjlighet att på ett tydligare sätt se att och hur de reflekterar och tänker under läsningens gång.⁴⁵

Gunilla Molloy menar därför att läsloggen kan vara ett verktyg för läraren att se hur eleverna läser texten och vad det är de behöver diskutera. Reflektionerna i läsloggen kan då bli en ingång till elevernas egen verklighet. När undervisningen utgår från elevernas egna reflektioner och deras egen verklighet menar Molloy att ett äkta engagemang kan uppstå i klassrummet, både mellan lärare och elev men också mellan eleverna själva. Men hon menar också att läsloggen kan ge en större trygghet i klassen då eleverna ser att också andra undrar över samma saker som de själva.⁴⁶

I läsprojektet valde vi därför att använda oss av läslogg som ett verktyg för att synliggöra elevernas reflektioner om sin förståelse och sin läsprocess. Utformningen av läsloggen hölls medvetet fri för eleverna att bestämma själva. Detta för att tydliggöra deras resa in och ut i texten och de föreställningsvärldar de bygger upp.

⁴⁴ Langer (2005). s. 166-168.

⁴⁵ Birgitta Bommarco, *Texter i dialog : en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*, (Malmö: Malmö studies in educational sciences nr 25, 2006) Elektronisk version s. 61-63.

⁴⁶ Gunilla Molloy, *Reflekterande läsning och skrivning*, (2 uppl., Lund: Studentlitteratur, 2008). s. 81-82.

Analys

Läsprojektet

Läsprojektet startades med att eleverna fick veta bokens titel samt författare och därefter fick de några minuter på sig att skriva vad de trodde att boken skulle handla om. Efter det presenterade jag hur vi skulle arbeta under läsprojektet. Tanken var att eleverna under läsningen skulle ställa frågor till texten som vi sedan gemensamt skulle besvara och sammanfatta. För att åstadkomma den dialog som denna undervisningsform kräver skulle eleverna både skriva loggbok och delta i litteratursamtal. Loggbokens format var relativt fritt för eleverna att utforma själva. Det enda kravet var att de skulle skrivas elektroniskt med hjälp av Google Drive och delas med undervisande lärare. Inför varje lektionstillfälle fick eleverna i uppgift att läsa en del av boken och ställa frågor på det de inte förstod i texten. Innan lektionen läste jag elevernas frågor och dessa kommenterades av mig vid behov. På lektionstillfället hölls en gruppdiskussion i helklass där textstycket först sammanfattades och sedan diskuterades utifrån elevernas frågor i loggboken. Diskussionen avslutades med att eleverna fick några reflektionsfrågor att besvara i loggboken.⁴⁷ Efter varje lektionstillfälle läste jag deras reflektioner och kommenterade vid behov. Kommunikationen om boken har alltså skett dels digitalt och dels i litteratursamtal på lektionstid. Under litteratursamtalen var det elevernas frågor som stod i centrum för diskussionen och det var också vad de ville ta reda på och behövde få förklarat som togs upp. Diskussionen fördes också till stor del av dem själva med mig som stöd, speciellt när textstyckena skulle sammanfattas. Tanken var att vi från början skulle försöka *förutspå* vad boken skulle handla om genom att fundera kring författare och titel. När vi läst halvvägs fick eleverna också reflektera över hur de trodde boken skulle fortsätta. Inför varje lektionstillfälle skulle eleverna också *ställa frågor* i sin läslogg på vad de inte förstod eller ville diskutera. Under lektionstillfällena skulle vi sedan gemensamt i dialog med varandra *reda ut* de frågor de ställt och *sammanfatta* vad vi läst hittills. Att vi gjorde detta i grupp var för att eleverna skulle kunna hjälpa och stötta varandra till en högre läsförståelse. De skulle alltså få möjlighet att lära sig i dialog med sina klasskamrater. Målen med läsprojektet var inte att genomföra en reciprok undervisningssituation utan att ta reda på hur och i vilken utsträckning eleverna använde sig av lässtrategier. Därför undervisades de inte explicit i lässtrategier annat än den inledande presentationen av arbetssättet. Tanken var att se hur eleverna själva använder strategierna för att kunna se vad de behöver förbättra. Därför var också läsloggens form relativt fri för

⁴⁷ Se bilaga 1

eleverna att utveckla själva. Detta för att tydligare se hur eleverna själva använder sig av strategier för att förstå den lästa texten.

Klassen

Läsprojektet utfördes i en nionde klass på en skola strax utanför Göteborg. Klassen har jag följt sedan de började i sjunde klass och vi känner varandra väl. På skolan finns också en mycket engagerad skolbibliotekarie som har haft flera samarbeten med de undervisande lärarna i klassen där han kommit ut och läst högt och pratat om böcker. Klassen består av ungefär dubbelt så många pojkar som flickor och stämningen brukar vara glad men livad. Eleverna har haft egna datorer sen de började i sjunde klass och deras klassföreståndare har varit drivande i 1:1-projektet på skolan. Klassen är därför mycket van vid att testa nya digitala verktyg och har arbetat mycket med Google Drive och att dela dokument. De har dock aldrig läst e-böcker på datorn så detta var något nytt för dem. De var både positivt och negativt inställda till att läsa texten på datorn och detta kan självklart ha påverkat deras läsförståelse något. Dock menar ju Skolverket att strategierna för läsförståelse är de samma både vid traditionell och vid digital läsning samt att läsningen av e-böcker utgör något slags mellanting mellan de två sätten att läsa.⁴⁸ Att utveckla elevernas läsförståelse genom att använda de strategier som nämnts ovan kan därför göras även vid läsning av digitala texter.

De tio utvalda läsloggarna

Av de nitton elever som deltog i läsprojektet så valdes tio stycken ut för analys till den här uppsatsen. Fem läsloggar är skrivna av pojkar och de andra fem är skrivna av flickor. Alla elever har olika läsbakgrunder och de har i sina läsloggar fått svara på några reflekterande frågor vid varje lektionstillfälle där några berör deras förhållningssätt till böcker och läsning. Här följer en kort presentation av eleverna utifrån vad de skrivit om sig själva i läsloggen och min uppfattning av dem utifrån den tid jag spenderat med dem sedan de började årskurs sju.

Alexandra är enligt egen utsago inte en person som läser speciellt mycket på fritiden. Hon känner sig mer som en filmperson men tycker om att läsa om saker som hänt i världen eller för att koppla av. Just nu läser hon mycket *One Direction*-böcker eftersom de är hennes största idoler.⁴⁹ Anna har stor erfarenhet av läsning, troligtvis är hon den i klassen som läser mest böcker och texter på fritiden. Hon läser gärna fantasy, psykologiska thrillers och

⁴⁸ Skolverket, *Digital och traditionell läsning - Analys av olika elevgruppers läsning utifrån PISA 2009* (Stockholm: Skolverket, 2013a) Elektronisk resurs, (31 oktober 2013). s. 6.

⁴⁹ Alexandra, *Läslogg*.

klassiker. Hon skriver att hon lätt blir beroende av böcker och kan ligga vaken hela natten bara för att få reda på hur de slutar.⁵⁰ Joakim skriver inte så utvecklat om sin fritidsläsning. Han läser en hel del enligt honom själv och tycker det är kul när han kan leva sig in i texten. Oftast verkar han läsa romaner som han beskriver som långa texter utan bilder.⁵¹ Josefin säger sig aldrig läsa böcker på fritiden och har bara en enda gång hittat en bok som hon tyckt om. Hon tycker det måste vara intressant på en gång annars blir hon uttråkad och lägger den ifrån sig.⁵² Den mest omfattande och utförligaste läsloggen har skrivits av Lisa. Hon använder läsloggen till att skriva egna sammanfattningar och funderingar men svarar också på sina egna frågor och kommentarer. Hon använde läsloggens potential för lärande till fullo. Därför är det förvånande när också Lisa skriver att hon i princip aldrig läser på fritiden. Hon tycker det är tråkigt och läser bara några bloggar och tidningar.⁵³ Peter har tyvärr inte svarat på frågorna om sin läsning på fritiden. Han verkar inte tänka så mycket på hur han läser och om boken är tråkig tycker han det är lätt att börja tänka på annat och titta på filmklipp.⁵⁴ Rickard har haft det svårt att passa in i klassen och enligt hans klassföreståndare borde han egentligen läsa svenska som andraspråk. Han säger också själv att han läser för att lära sig svenska. Men han skriver samtidigt att han inte läser speciellt ofta och då måste det vara äventyrsromaner med spänning.⁵⁵ Sara har dyslexi men det är dock inte något hon låter sig hindras av. Hon arbetar hårt för att överkomma detta både i läsning och skrivning. Hon älskar att läsa och slukar det mesta i bokväg. Hon fastnar lätt i böcker och tänker på dem hela tiden. Sara är den enda i klassen som läst boken i tryckt form eftersom hon tyckte det var lättare att tappa bort sig i texten när hon läste på datorn.⁵⁶ Simon läser inte heller han någon skönlitteratur på fritiden. Ibland läser han bloggar och spelstrategier och det mesta han läser är på engelska. Han skriver också att han läser för att lära sig nya ord och andra saker.⁵⁷ Den sista läsloggen är skriven av Vincent. Han har tyvärr inte heller svarat på frågor om sin fritidsläsning. Men han använder möjligheterna den digitala texten ger till fullo genom att använda ett program som läser upp texten högt för honom. Han tycker diskussionerna är intressanta men anser ändå att om man har läst så har man läst och då finns det inte så mycket nytt att lära sig.⁵⁸

⁵⁰ Anna, *Läslogg*.

⁵¹ Joakim, *Läslogg*.

⁵² Josefin, *Läslogg*.

⁵³ Lisa, *Läslogg*.

⁵⁴ Peter, *Läslogg*.

⁵⁵ Rickard, *Läslogg*.

⁵⁶ Sara, *Läslogg*.

⁵⁷ Simon, *Läslogg*.

⁵⁸ Vincent, *Läslogg*.

Dessa tio elever har alla olika förkunskaper och olika förutsättningar för att klara uppgiften. Deras tidigare betyg i svenska spänner över hela betygsskalan. Några har en gedigen erfarenhet av läsning men de flesta läser i princip inte skönlitteratur utanför skolan. Det är intressant att notera att några av flickorna uppger att de inte läser alls hemma men ändå skriver de avancerade läsloggar och visar djupare läsförståelse. Det är ett intressant faktum som nedan ska analyseras vidare.

Läsförståelse och lässtrategier

Analysen nedan kommer fokusera på hur eleverna använder lässtrategier och hur detta påverkar deras läsförståelse. För att förtydliga detta samband kommer resultaten av analysen att presenteras tematiskt utifrån Langers fyra faser i byggandet av föreställningsvärldar. Dessa faser kopplas också ihop med Tengbergs sex olika läsarter. Min mening är att eleverna behöver läsa texten på olika sätt i olika faser. De behöver alltså olika läsarter och strategier för att kunna röra sig in och ut i texten och skapa hållbara och trovärdiga föreställningsvärldar.

Men för att kunna bygga föreställningsvärldar måste eleverna först och främst kunna avkoda textens ord.

När projektet startade blev eleverna uppmanade att skriva frågor i läsloggen på det de inte förstod i texten inför varje undervisningstillfälle. En av de vanligaste typerna av frågor handlade om olika ords betydelse. Det är inte underligt med tanke på det ålderdomliga språk *En herrgårdssägen* är skriven på. Troligtvis har eleverna inte kommit i kontakt med speciellt många texter skrivna med plurala verbformer och gamla stavningsregler. Vid det andra lektionstillfället fick de svara på några reflekterande frågor i loggboken som handlade om just deras förståelse av texten. Vi frågade bland annat vad de trodde gjorde boken svår att förstå och vad de gjorde när de inte förstod. Rickard skriver att "[d]et fanns rätt många ord [han] inte förstod i början" och flera av hans klasskamrater håller med honom.⁵⁹ De allra flesta nämner också det ålderdomliga språket som en barriär. Många försöker att inte haka upp sig på enstaka ord utan går tillbaka och läser om för att förstå helheten. Alexandra berättar att hon frågar mamma och pappa om lite lättare ord eller googlar om hon inte förstår. Att fråga en förälder eller söka ordet på internet är något som flera elever säger sig göra när de stöter på ett okänt ord. Flera skriver också att de fortsätter läsa eller läser om meningen för att försöka förstå ordet genom att förstå sammanhanget. Men för vissa fungerar det inte att läsa om, de

⁵⁹ Rickard, *Läslogg*.

ser fortfarande inte sammanhanget. Rickard skriver att han försöker läsa om när han kommer till ord han inte förstår. Han läser om meningen tills han blir uttråkad eller hoppar över ordet han inte förstår. Uppenbarligen fungerar det inte för Rickard att läsa om, han tråkar bara ut sig själv eller hoppar över. De av hans klasskamrater som nämner att de läser om meningar eller partier de inte förstår nämner alla att de fokuserar på sammanhanget eller helheten. När de förstått sammanhanget kan de sedan gissa vad enstaka ord betyder. Vincent skriver att han läser ”helheten i meningen så att man på ett ungefär vet vad det betyder”.⁶⁰ Alexandra skriver att hon går ”tillbaka i texten för att förstå sammanhanget, då blev det lättare att förstå enskilda ord”.⁶¹ Josefin tror att många utan att tänka på det jämför ord med mer moderna ord som vi använder idag, en teknik som även Alexandra och Anna nämner att de använder sig av. Det är dock ingen annan som nämner det i sin läslogg. Det märks också i läsloggarna att ordfrågor minskar ju längre in i texten de kommer. Det tyder på att när eleverna väl skaffat sig ett sammanhang över textens handlingsförlopp så hindras de inte lika lätt av enstaka nya ord. Men hur skapar sig eleverna denna grundläggande förståelse?

Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld

Inför varje ny läsupplevelse menar Langer att läsaren till en början står utanför en föreställningsvärld, redo att ta ett kliv in. Men alla läsare kliver inte in i samma föreställningsvärld. Langer skriver att ”[f]öreställningsvärldar är textvärldar i våra sinnen och de skiljer sig åt mellan olika individer”.⁶² Varje individ bygger upp en egen föreställning om texten beroende av deras tidigare erfarenheter, kunskaper och situationen i sig. Till en början handlar byggandet av föreställningsvärldar om att skapa en bred förståelse av vad texten kommer handla om. Alla ledtrådar samlas in och läsaren försöker skapa ett sammanhang. I den här fasen jagar läsaren ytliga ledtrådar som gör det möjligt att förstå så mycket som möjligt. Langer menar att denna typ av sökande används när vi börjar läsa en text ”för att kunna skapa inledande uppfattningar och antaganden om karaktärerna, handlingen, miljön, situationerna och hur de förhåller sig till varandra”.⁶³ Detta stämmer bra överens med Tengbergs handlingsorienterade läsarter där läsaren lägger speciellt fokus på textens handlingsförlopp. Enligt Tengberg handlar det om att ”skaffa en direkt (eller bokstavlig) förståelse av och ett sammanhang i de händelser och handlingar som konstituerar den fiktiva

⁶⁰ Vincent, *Läslogg*.

⁶¹ Alexandra, *Läslogg*.

⁶² Langer (2005). s. 23.

⁶³ Ibid. s. 32.

världen”.⁶⁴ Men det är inte bara det grundläggande händelseförloppet som är av intresse. Läsarna intresserar sig också ofta för karaktärerna och deras handlingar samt hur trovärdiga dessa är. Enligt Tengberg är det därför didaktiskt motiverat att tidigt i arbetet kring texten gå igenom textens karaktärer. Enligt hans erfarenhet är det vanligt att eleverna blandar ihop karaktärerna och har svårt att förstå vem som är vem.⁶⁵

Detta var också något som märktes i läsprojektet. Samtliga elever verkar också ha problem med att bena ut karaktärerna i texten. ”Kan vi reda ut karaktärerna?” frågar Lisa och det är hon inte ensam om att undra över.⁶⁶ Anna tror sig ha identifierat vad det är som gör det svårt att hålla reda på vem som är vem. Hon påpekar att textens karaktärer inte alltid kallas vid förnamn vilket gjorde att man som läsare var tvungen att tänka till en extra gång. På det andra lektionstillfället går vi därför igenom alla de namn vi hittills har hittat på huvudkaraktärerna, Gunnar Hede och Ingrid. Det märker vi spår av i Rickards läslogg. Han har spaltat upp namnen vi diskuterade, kanske för att underlätta den fortsatta läsningen av texten. Sara kommenterar också diskussionen i klassen och skriver att hon nu förstår att Hede, dalkarlen och Getabocken är samma person. Så är det dock inte för alla. Inför det femte lektionstillfället, då vi läst sju kapitel, undrar Peter fortfarande vem dåren är och vad som hände med Bergsrådinnans son. Men även de som tycker sig ha någorlunda koll på vem som är vem efter klassrumsdiskussionen känner sig återigen förvirrade när Ingrid drömmer om studenten i kapitel fem. Ingrid har somnat i mor Anna-Stinas stuga till dalkarlens fiolspel, men i drömmen tar ”fiolen röst af studenten”.⁶⁷ Nu berättar egentligen Studenten för Ingrid att han och Getabocken/dalkarlen är en och samma person. Men det sker i en dröm, alltså i någon slags parallellhandling. Det har elevernas svårt att koppla samman. De har börjat bygga en yttlig och bred föreställningsvärld och de börjar nu gå djupare in i den världen. Det nya sättet att berätta på, i en parallell drömvärld, gör dem förvirrade. ”Vem är studenten? Är han riktig?” undrar Alexandra.⁶⁸ Lisa frågar om det är så att hon drömmer eller om det är något annat. Hon reflekterar även över att det är många sidospår i texten. Joakim förstår inte heller det här med drömmarna och Peter undrar varför hon drömmer så konstigt. Den enda som vid det här laget tydligt förstår att det rör sig om en parallell drömhandling är Anna. Anna är den i gruppen som läser allra mest och hon skriver själv att hon läser så mycket hon hinner. Med

⁶⁴ Tengberg (2011). s. 197.

⁶⁵ Ibid. s. 197-198.

⁶⁶ Lisa, *Läslogg*.

⁶⁷ Lagerlöf (1899). s. 85.

⁶⁸ Alexandra, *Läslogg*.

hennes läserfarenhet är det mycket möjligt att hon tidigare stött på litteratur med parallella handlingar och drömmar. För henne blir det nya berättargreppet inte något problem.

Förstår hon fortfarande inte att Hede och Dalkarlen är samma person?, för när hon hör Dalkarlen spela så tänker hon att det är hennes student som har återvänt. Ser Hede så annorlunda ut att hon inte känner igen hans utseende? eller har det en mer psykologisk förklaring?⁶⁹

För Anna är det så självklart att det är en dröm och att Ingrid undermedvetet redan vet att Studenten och dalkarlen är samma person. Hon ifrågasätter till och med sin tolkning eftersom den för henne framstår som så enkel. För henne är det självklart man känner igen någon på utseendet. Hon frågar därför om det finns en mer psykologisk förklaring till att Ingrid inte känner igen Studenten direkt. Hon går dock inte djupare in på vad det skulle kunna vara för typ av förklaring.

Problemet eleverna egentligen står inför är att ställa sin föreställningsvärld och händelseförloppet mot deras uppfattning av verkligheten. Enligt Tengberg är det vanligt i de handlingsorienterade läsarerna att eleverna gärna fokuserar på handlingsförloppets trovärdighet.⁷⁰ Här spelar självklart tidigare erfarenheter stor roll. För många av dem är det inte trovärdigt att Studenten talar till Ingrid i hennes dröm. De har därför svårt att bearbeta den twist Ingrids dröm introducerar i handlingen. Det är inte något som händer i verkligheten. Det är intressant att Annas föreställningsvärld fördjupades av det här avsnittet medan klasskamraterna, som kanske börjat röra sig in i nästa fas, blev förvirrade och återgick till första fasen för att reda ut hur det hänger ihop. Enligt Bråten och Samuelstuen är lässtrategier viktiga för läsförståelsen men ännu viktigare är läsarens förförståelse.⁷¹ Eleverna gynnas av att de tidigare stött på situationer och texter som uppkommer i den aktuella texten. Eftersom Anna själv skriver att hon läser mycket på fritiden så kan vi anta att hon med stor sannolikhet tidigare stött på parallellhandlingar och drömvärldar. Det kommer därför vara lättare för henne att välja en lässtrategi som fungerar i den här situationen. De andra eleverna som inte har samma erfarenheter måste istället testa sig fram när de stöter på något de inte förstår eller stött på innan. Enligt Langer är det vanligt att läsaren återgår till den första fasen när denne stöter på okända ord eller oväntade händelser.⁷² Det är något som Lisa reflekterar över på egen hand i slutet av sin läslogg. Hon har läst igenom allt hon skrivit hittills och

⁶⁹ Anna, *Läslogg*.

⁷⁰ Tengberg (2011). s. 204.

⁷¹ Samuelstuen and Bråten (2005). s. 113-114.

⁷² Langer (2005). s. 32.

uppmärksammar då att det är mycket hon frågat på i början som hon nu förstår. Hon har alltså klivit djupare in i föreställningsvärlden och lämnat den första fasen bakom sig. Okända ord och oväntade händelser är inte längre hinder som slussar henne tillbaka till den första fasen för att ta reda på vad de betyder. Istället fortsätter hon att bygga djupare och mer invecklade föreställningsvärldar med hjälp av de andra tre faserna.

Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld

När eleverna skapat sig en bredare förståelse av texten och orienterat sig bland karaktärerna, handlingarna och miljön så börjar de fördjupa sin förståelse av den föreställning de byggt upp. De rör sig vidare in i föreställningsvärlden och utforskar den på djupet. De börjar testa sin uppfattning mot tidigare erfarenheter och kunskaper. De ifrågasätter vad de redan vet och försöker göra sin tolkning fylligare.⁷³ Här använder eleverna elaborerande strategier för att göra texten mer meningsfull. Men förutom att jämföra den nya informationen med tidigare kunskaper och erfarenheter handlar det enligt Bråten även om att berika och fördjupa de föreställningar man har av texten.⁷⁴ Detta hänger samman med Tengbergs betydelseorienterade läsarter. Här går eleverna utanför det direkta och bokstavliga handlingsförloppet. Istället får handlingen två plan, ett direkt och ett tematiskt. Eleverna har inte fått några frågor i läsloggen om budskap eller teman i texten och därför återfinns inte heller speciellt många reflektioner kring det. Men de betydelseorienterade läsarterna innebär inte bara att läsaren tolkar fram ett budskap eller ett övergripande tema som handlingen har. De handlar även om att delar av texten inte nödvändigtvis behöver tolkas bokstavligt. De kan ha en djupare betydelse eller tolkning. Texten är inte alltid en direkt avbildning av verkligheten utan den kan innehålla symbolik och metaforer. Men det är samtidigt viktigt att förstå att en symbolisk tolkning inte ligger i texten utan hos läsaren.⁷⁵

Detta märks tydligt i elevernas läsloggar när det gäller Hede och hans förhållande till fiolen. Flera teorier lades fram under diskussionerna och i läsloggarna om Hede och hans fiol. De kan sammanfattas till två huvudsakliga teorier: att fiolen lever eller att fiolen och Hede är två delar av samma helhet. ”Lever fiolen?” undrar Joakim och det är han inte ensam om.⁷⁶ Josefin funderar också över Hede och fiolens förhållande till varandra. Hon skriver att Hede ”talade om att fiolen hade sina egna melodier och nästan som att fiolen levde sitt eget liv”.⁷⁷

⁷³ Ibid. s. 33.

⁷⁴ Bråten (2008). s. 70.

⁷⁵ Tengberg (2011). s. 205, 210.

⁷⁶ Joakim, *Läslogg*.

⁷⁷ Josefin, *Läslogg*.

Simon har också reagerat på att Hede säger att han inte kan några melodier men ändå spelar han på fiolen. ”[H]ar fiolen ett eget liv? [Ä]r den magisk?” undrar han. Att eleverna tolkar fiolen som en levande och magisk gestalt kan ha flera förklaringar. De kan göra en bokstavlig tolkning av vad Hede säger och inte ge det någon symbolisk betydelse.

Se det förnämliga i saken var, att det alls ej var dalkarlen, som kunde spela, utan det var hans fiol, som kom ihåg ett par små melodier. De kommo fram ur den, så snart han förde stråken öfver den. Det skulle kanske ej hafva betydtt mycket för en annan, men för honom, som ej själf kom ihåg en enda melodi, var det den allra kostbaraste gåfva att äga en sådan fiol, som spelade af sig själf. Medan han spelade, satt han och sken och log, liksom den, som hör ett barn pladdra och prata. Det var fiolen, som talade och talade, han bara lyssnade. Det var dock för märkvärdigt, att dessa vackra saker hördes, så snart han förde stråken öfver strängarna. Det skötte fiolen om, den visste, hur det skulle vara, och dalkarlen, han satt bara och lyssnade. Det växte visor ur den där fiolen, som det växer gräs ur jorden. Ingen kunde förstå, hur det tillgick. Vår Herre hade lagat till det så.⁷⁸

Det är det här stycket i texten som vållat eleverna problem. Om de läser texten bokstavligt så är steget inte långt till att tolka det som att fiolen lever eller att den är magisk. Speciellt inte ifall man också tänker på vilka eventuella tidigare erfarenheter de kan ha av fantasyromaner och filmer. I citatet ovan står det svart på vitt att dalkarlen inte kunde spela och att de var hans fiol som kommer ihåg ett par små melodier. Dalkarlen är själv lika förvånad över de melodier som fiolen spelar när han drar stråken över strängarna. Det är fiolen som talar och han som lyssnar. Texten fokuserar dock bara på den hand som drar stråken över strängarna, att den andra rimligtvis borde forma ackord nämns inte alls. En bokstavlig läsning utan närmare eftertanke kan därför ge en uppfattning av att det verkligen är fiolen som kan alla dessa melodier. Men Josefin tvivlar på sin bokstavliga tolkning: ”Jag förstod inte riktigt det, måste man ha lite fantasi eller uppfattade jag det fel?”⁷⁹ Hon undrar om hon behöver mer fantasi för att göra en bättre tolkning av dalkarlens och fiolens förhållande till varandra och det är kanske ett steg i rätt riktning. Hon har ifrågasatt sin tolkning och det är en bra början för att röra sig från den första fasen in i den andra fasen och en mer fyllig och meningsfull föreställningsvärld. Anna ifrågasätter också sin tolkning av det här stycket. Hon introducerar även teorin om att fiolen är en symbol för Hede.

⁷⁸ Lagerlöf (1899). s. 53.

⁷⁹ Josefin, *Läslogg*.

Pratar Hede med fiolen som att den vore han själv?, eftersom att han säger att fiolen är olycklig och rädd, och att han måste lugna fiolen. Det låter som att han på något sätt säger att han själv är fiolen?⁸⁰

Denna tanke tar Anna även upp i klassdiskussionerna och flera av hennes klasskamrater tycker det är en intressant tolkning. Vincent nämner i sin läslogg att han tycker det är en ”bra grej, att han talade till fiolen som att den levde, men att han talade till sig själv”.⁸¹ Annas tolkning går djupare än de andra elevernas. Hon använder en betydelseorienterad läsart för att undersöka om det finns en symbolisk mening bakom den bokstavliga handlingen. För att göra detta använder hon sig av elaboreringsstrategier då hon bearbetar och utbroderar den grundläggande informationen. Hon vet att dalkarlen, studenten, Hede och Getabocken är samma person och därför vet hon också att dalkarlen har kunnat alla melodierna hans fiol nu påstås spela. Hennes teori är att Hede använder fiolen för att berätta om sig själv. Sara har också funderat över detta efter att Anna presenterade sin teori i klassen. Hon skriver att ”[f]iolen är som en del av honom, de är inte fiolen som blir orolig, ledsen, glad och kommer ihåg visor det är Hede”.⁸² Fiolen ses därför som en metafor eller symbol för något Hede vill berätta om sig själv.

En annan metafor eleverna uppmärksammar i *En herrgårdssägen* är fru Sorg. De flesta ställer frågor om henne i sin läslogg och de förstår inte vem hon är eller vad hon kan ha för betydelse för handlingen. Lisa kallar henne ett sidospår, precis som Ingrids drömmar. Det som är problematiskt är de djurlika karaktärsdrag fru Sorg beskrivs med. Hon har läderlappsvingar och hennes ena finger har en stor, krokig klo. Hon beskrivs av Ingrid som omänsklig: ”Fru Sorg var ej en människa. Hon var bara ett djur.”⁸³ Elevernas fokus ligger till en början på fru Sorgs djurlika gestalt. ”Denna kvinnan som kom hem till gården ”Sorg” eller vad dem nu kallade henne, är hon typ en flader mus?” undrar Vincent och funderar vidare på hennes betydelse: ”varför bryr hon sig så mycket om dem och ser om de bor bra?”⁸⁴ Sara undrar varför fru Sorg vill att gården ska förfalla: ”är det för att hennes fladdermöss ska trivas?”⁸⁵ De frågor de ställer sig är alltså om fru Sorg är ett djur och vad hon och hennes fladdermöss gör på Munkhyttan. I diskussionen på lektionen tog vi upp dessa frågor och innebörden av fru Sorgs namn började diskuteras. Varför heter hon just fru Sorg? När eleverna reflekterar över

⁸⁰ Anna, *Läslogg*.

⁸¹ Vincent, *Läslogg*.

⁸² Sara, *Läslogg*.

⁸³ Lagerlöf (1899). s. 121.

⁸⁴ Vincent, *Läslogg*.

⁸⁵ Sara, *Läslogg*.

diskussionen i sin läslogg ser vi att flera av dem känner att diskussionen gett dem nya perspektiv.

Jag lärde mig att en person kan symbolisera någonting, som te x fru sorg. Hon symboliserar sorg, och smittar av sig sorg och lever sorg. Diskussionen gör så att jag ser på saker på ett annat sätt och förstår mer av boken.⁸⁶

Så skriver Sara i sin läslogg efter diskussionen. Hon anser uppenbarligen att hon fick hjälp av diskussionen att kunna ta sig djupare in i sin föreställningsvärld och se symboliken i fru Sorgs namn och i fladdermössen. Inför lektionen har även Josefin observerat fru Sorgs likheter med de fladdermöss hon gillar att omge sig med. ”Först tänkte jag aldrig på att Fru sorg’s namn hade något med henne som person att göra [...] Det känns som att efter diskussionen förstod jag mer kring Fru Sorg.”⁸⁷ Uppenbarligen har diskussionen även hjälpt Josefin att förstå mer av texten och speciellt kring fru Sorg. Att diskutera och utbyta perspektiv har alltså hjälpt vissa av eleverna att kliva djupare in i sin föreställningsvärld. Anna använder till och med perspektivet för att fundera kring de andra karaktärerna i texten.

Jag kom också att tänka på det som vi diskuterade i klassen om att personer i boken representerar en känsla, som Fru Sorg t.e.x. I boken står det ” Han var glädje och jubel hela dagen” Ska Hede representera glädje?⁸⁸

Anna har tagit till sig den betydelseorienterade läsarten och använder den för att fördjupa sin förståelse om också de andra karaktärerna i boken. Det visar att samspelet i diskussionerna kan hjälpa eleverna att byta perspektiv och se saker i texten på nya sätt som möjliggör en annan typ av tolkning. Alla elever kunde dock inte ta till sig detta. Rickard nämner bara att han lärt sig lite om gamla stavningsregler. Eftersom han själv skriver att han läser för att lära sig ord är det kanske inte konstigt att han fokuserar på detta även i diskussionerna. Simon skriver att han inte lärt sig något nytt i diskussionen trots att han innan lektionen frågat om fru Sorg var en människa eller ett djur i sin läslogg. Att Simon inte lärde sig något nytt kan kanske kopplas till att han inte heller kände sig engagerad i diskussionen. Många av de andra eleverna uttrycker dock att de tyckte diskussionen var rolig och givande. Kanske kan deras engagemang kopplas till att det var deras frågor som lyftes i samtalet och inte frågor från mig som lärare. De fick möjlighet att vara med och påverka vad som skulle diskuteras och var

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Josefin, *Läslogg*.

⁸⁸ Anna, *Läslogg*.

förberedda på vad de inte förstod. På så vis kunde de hjälpa varandra att bygga djupare föreställningsvärldar.

Att stiga ur och tänka över det man vet

De två första faserna handlar om att bygga föreställningsvärldar. Detta menar Langer läsaren gör genom att med hjälp av tidigare erfarenheter och kunskaper bringa ordning i den nya information texten ger. Det handlar med andra ord om att bredda och fördjupa sin föreställning av textvärlden genom att använda det man redan vet och har varit med om. I den tredje fasen däremot använder läsaren sin föreställning av textvärlden för att förklara något i sin verkliga värld. Läsaren tar ett kliv ur föreställningsvärlden och funderar över vad detta kan säga om det egna livet.⁸⁹ Denna växelverkan mellan den fiktiva och den verkliga världen ser vi också i några av elevernas läsloggar. När *En herrgårdssägen* var utläst fick eleverna frågan om det var något i boken de kunde känna igen sig i. Simon skriver att det inte var något i boken som han kunde koppla till sitt eget liv och några av hans klasskamrater har svarat mycket ytligt eller outvecklat. Det är inte förvånande att inte alla kunde använda sin föreställningsvärld för att berätta något om sig själva och sitt liv. Alla texter berör oss inte och då kan vi inte heller reflektera över vad de skulle kunna säga om vårt eget liv och om oss själva.⁹⁰ Enligt kursplanen i svenska ska vi sträva mot att eleverna genom bland annat skönlitteratur ”ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden”.⁹¹ Kursplanen ger därför skönlitteratur en stor uppgift och det är viktigt att arbeta för att eleverna ska kunna komma till denna fas. Tengberg kallar denna typ av läsart för subjektorienterad. Fokus ligger inte längre på texten utan på de känslor eller minnen texten påminner läsaren om.⁹² Josefin skriver att hon kan känna igen sig i ”[k]änslan att man skäms så mycket över något man gjort att man är redo att ge upp”.⁹³ Hon använder den föreställning hon har av Hede och hans skamkänslor över sina handlingar och sin tid som Getaboken för att sätta ord på något i sitt eget liv. Hon förklarar inte vad det är hon har gjort som gett upphov till dessa känslor av skam men kanske hjälper det henne att komma över dessa eller i alla fall acceptera dem. Rosenblatt skriver:

⁸⁹ Langer (2005). s. 33-34.

⁹⁰ Ibid. s. 34.

⁹¹ Skolverket (2011b). s. 222.

⁹² Tengberg (2011). s. 216.

⁹³ Josefin, *Läslogg*.

Genom att på ett ställföreträdande sätt uppleva en fiktiv gestalts liv eller ta del av en annan människas känsla som den kommer till uttryck i till exempel en dikt, kan läsaren bli medveten om liknande drag i sin egen natur och i sitt eget känsloliv. Detta kan göra det möjligt för honom att befria sig från omedveten ångslan och skuld känslor.⁹⁴

Med detta menar Rosenblatt att litteraturen kan vara läsaren till hjälp för att synliggöra saker i sitt eget liv och sin personlighet. Läsaren kan genom litteraturen även få hjälp att bearbeta dessa med hjälp av den fiktiva karaktärens erfarenheter. Även om inte Josefin skriver mer om detta i sin läslogg så finns möjligheterna där för henne när hon väl sett kopplingen mellan sig själv och Hede. En annan elev som berättar något om sig själv i sin läslogg är Rickard. Han jämför *En herrgårdssägen* med en annan bok som fått honom att tänka på samma sak. I båda böckerna finns ”samma känsla av ensamhet och att ingen ville vara med den personen”.⁹⁵ Rickard har haft stora problem att komma in i klassen sedan de började i sjunde klass tillsammans. Hans ensamhet har påtalats både av honom själv och av andra i klassen vid upprepade tillfällen. Hedes ensamhet berör honom och han kan använda det för att berätta något om sig själv utan att det blir för personligt. Rosenblatt menar att en anledning till att vi läser litteratur är just för att vi kan ta upp problem och saker som vi själva känner utan att vi behöver erkänna att det handlar om oss och inte karaktärerna.⁹⁶ Rickard skriver även att han tror att *En herrgårdssägen* är en klassiker för ”[d]et kanske finns personer som Hede som känner sig borta och inte välkomna men tillslut så kanske det finns någon person som gillar honom eller henne.”⁹⁷ Texten ger också Rickard en möjlighet att berätta om sig själv och sina erfarenheter. Även Sara har reflekterat över varför boken kan tänkas vara en klassiker:

Jag tycker också att det är en intressant handling som många kan tänka och reflektera över, den tar upp människors olika värde, rädslor och att hur vi behandlar människor kan faktiskt påverka deras hälsa. Den beskriver också hur människor är rädda för verkligheten och vill inte inse sin situation.⁹⁸

Sara visar i citatet ovan att det är vad hon reflekterat över och kan tänka sig att andra människor också finner givande i handlingen. *En herrgårdssägen* har på något vis berört henne och det är möjligt att hon beskriver egna erfarenheter och känslor. Inte helt oväntat är det Anna som gör de mest omfattande och utvecklade kopplingarna till sitt eget liv. Hon säger

⁹⁴ Rosenblatt (2002). s. 159.

⁹⁵ Rickard, *Läslogg*.

⁹⁶ Rosenblatt (2002). s. 162-163.

⁹⁷ Rickard, *Läslogg*.

⁹⁸ Sara, *Läslogg*.

sig känna igen sig i Hedes ångest men också i att tappa bort sig själv. ”Just att inte riktigt veta vem man är eller vad man ska göra i framtiden kan jag känna igen mig i och det tror jag också att både Hede och Ingrid upplever.”⁹⁹ Hon kopplar det till att vara ung och tror att många i hennes ålder skulle kunna känna igen sig i dessa känslor. Men Anna kopplar också sin föreställning av texten till en konkret händelse i sitt liv.

Sen att inte ge upp och förlora hoppet och fortsätta att kämpa är någonting som jag också känner igen mig i, när jag var skadad och borta från friidrotten t.e.x. vilket är något av det jobbigaste som har hänt mig, så var det viktigt för mig att inte ge upp och fortsätta kämpa för att komma tillbaka till den formen som jag varit i tidigare.¹⁰⁰

Anna har hittat känslor och erfarenheter i textvärlden som hon använder för att berätta något om sig själv och sina erfarenheter. Dessa fyra elever använder texten för att realisera sina egna känslor. De tolkar in dessa känslor hos karaktärerna på grund av sina egna tidigare erfarenheter. Känslorna behöver nödvändigtvis inte finnas hos karaktärerna utan de skapas i en transaktion mellan läsaren och texten. Det är därför reflektionerna skiljer sig från varandra. Föreställningen av texten beror på individen och dennes tidigare erfarenheter, känslor och kunskaper.

Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen

Den fjärde fasen handlar också om att ta ett kliv ut ur den föreställning man skapat över textvärlden. Men istället för att använda föreställningen till att berätta om sig själv och sin värld så handlar den fjärde fasen om att kritiskt granska sina reflektioner. Denna fas tillåter läsaren att analysera och granska sin förståelse, själva läsoplevelsen och texten.¹⁰¹ Det handlar om att läsa texten och samtidigt kunna fokusera på sina egna tankar kring läsningen. Detta är vad Tengberg kallas för metakognitiva läsarter. Elever som når den här fasen i sitt byggande av föreställningsvärldar har också förmågan att återge vad de tänkt medan de läste.¹⁰² Detta ser vi tydligast bland flickorna. Faktum är att pojkarna visar inga eller väldigt otydliga spår av reflektion över den egna förståelsen, läsoplevelsen eller texten. Flickorna visar däremot flera exempel på att de är närvarande som reflekterande läsare. Lisa har på egen hand lagt till egna reflektioner och sammanfattningar om varje kapitel. Efter att hon läst kapitel fyra skriver hon:

⁹⁹ Anna, *Läslogg*.

¹⁰⁰ Ibid.

¹⁰¹ Langer (2005). s. 34-36.

¹⁰² Tengberg (2011). s. 224.

Först så tänkte jag att det var Ingrid som låg i kistan men sen så ändrade jag mig och sen ändrade jag mig igen. Så de va lite kul att man blev som lite lurad farm och tillbaka från texten.¹⁰³

Här visar Lisa tydligt att hon reflekterar under sin läsning, både på innehållet och på sin läsupplevelse. Hon granskar sin tolkning av händelseförloppet kritiskt och ändrar uppfattning utefter vad hon kommer fram till. Hon uppskattar till och med att bli utmanad på det här sättet. Hon har till och med skummat igenom sin läslogg efter att vi läst ut boken och gjort några slutgiltiga reflektioner. Där upptäcker hon att hon i början av läsupplevelsen undrade mycket om karaktärerna och deras handlingar samt ord hon inte förstod. Hon reflekterar nu över att det är saker som hon nu kan förstå och att hon behövde få ”in det tänket lite i hjärnan”.¹⁰⁴ Anna reflekterar också över sin egen läsupplevelse och tolkning. Hon börjar fundera över varför det är märkligt att Hede äter i köket, något som är helt naturligt för henne. ”Jag tänker att det är naturligt att äta i köket, men sen kom jag och tänka på att det de måste äta i en matsal? eller något likande?”¹⁰⁵ Anna har reflekterat över att något som hon anser vara naturligt är märkligt i texten. Denna avvikelser får henne att kritisera sin tolkning. Det leder till att hon kommer på att texten är skriven för över hundra år sedan när det kanske inte var lika vanligt att äta i köket. Hon börjar vidare fundera över när texten egentligen ska utspela sig och kommer då på att det inte finns någon tidsangivelse alls i texten. ”Jag kom och tänka på att vi inte riktigt vet när boken utspelar sig, jag kan inte minnas att de nämner det i texten.”¹⁰⁶ Hon tar därefter upp den i texten utbredda tron på skrock och funderar över ifall det kan hjälpa till att tidsbestämma verket.

Överlag är flickorna väldigt närvarande i sina texter. De använder gärna fraser som: *jag tänker, jag tror, jag kom på att*, för att visa sina reflektioner och sin självkritik. Speciellt tydligt är detta hos Sara. Hon har lagt upp sin läslogg som en slags dagbok över sin läsupplevelse. Istället för att ställa en fråga har hon presenterat en undring eller fundering hon haft när hon läst.

Sedan har jag tänkt på hur en 19 årig tjej kan få plats i en säck som han kan bära på ryggen? Hur ser den säcken ut egentligen? [...] Kanske en onödig fråga men det är svårt att få till den bilden i huvudet.¹⁰⁷

¹⁰³ Lisa, *Läslogg*.

¹⁰⁴ Ibid.

¹⁰⁵ Anna, *Läslogg*.

¹⁰⁶ Ibid.

¹⁰⁷ Sara, *Läslogg*.

Istället för att fråga hur Ingrid får plats i säcken så presenterar Sara sin fundering och hur hon har tänkt kring det. Hennes läsupplevelse blir tydlig och går att följa. Men Sara introducerar också något annat intressant, förmågan att kunna se saker framför sig i bilder. Det är också något som Tengberg menar tillhör de metakognitiva läsarna.¹⁰⁸ Även här är flickorna mycket tydligare än pojkarna. Endast Rickard skriver att han ser det han läser framför sig. De andra pojkarna skriver oftast att de *bara läser* eller så har de inte nämnt något om hur de läser en text alls. Intressant är dock att alla flickor utom Lisa nämner i sin läslogg att de försöker se bilder framför sig när de läser.

Diskussion

Hur påverkar användandet av lässtrategier elevernas läsförståelse?

I analysen av läsloggarna har flera intressanta mönster påträffats. Det första och kanske mest tydliga är att flickorna ofta har en bättre läsförståelse än pojkarna, något som stöds i samtliga PISA-undersökningar, både på ett nationellt och internationellt plan.¹⁰⁹ Det finns flera teorier till varför det kan vara så men vad som blir tydligt i dessa läsloggar är att flickorna använder sig av flera olika strategier när de läser texten. De har också förmågan att se sin egen roll i läsupplevelsen. Alla flickorna visar prov på flera olika läsarter vilket också visar att de kan läsa texten på flera olika sätt. När de stöter på ett problem eller något de inte förstår kan de välja ett annat sätt att läsa texten på. Att kunna använda olika strategier och perspektiv för att förstå texten betyder även att de bygger och fördjupar sina föreställningsvärldar. Många av flickorna visar även att de kan koppla texten till sitt eget liv och kunna kritisera sina reflektioner och tolkningar. Detta är tecken på att flera flickor använder alla fyra faser i byggandet av föreställningsvärldar.

Samma sak gäller dock inte pojkarna i analysen. De flesta pojkar visar inte prov på fler läsarter än den handlingsorienterade. Det tyder på att de har fullt upp med att förstå och strukturera textens handlingsförlopp. Deras frågor fokuserar gärna på innehållet i texten, både den direkta handlingen men också på karaktärerna och varför de gör som de gör. Pojkarna ställer genomgående också fler frågor på ord och deras betydelse. Det visar att de generellt sett har sämre ordavkodningsförmåga än flickorna. Detta skulle kunna vara varför de inte har speciellt utvecklad läsförståelse i jämförelse med flickorna. Men som Bråten och Samuelstuen visar är ordavkodningsförmågan inte avgörande för läsförståelsen. Denna kan överkommas

¹⁰⁸ Tengberg (2011). s. 224.

¹⁰⁹ Skolverket (2013b). s. 124-127.

med hjälp av ett effektivt användande av strategier och en gedigen förförståelse. Problemet är inte det att pojkarna oftare stöter på ord eller händelser de inte förstår. Problemet är istället att de fastnar vid dessa ord och händelser och har svårt att ta sig förbi dem. När vi läst en stor del av texten frågar pojkarna fortfarande om ord och karaktärer medan flickorna oftare spekulerar och lägger fram alternativa tolkningar.

När pojkarna stöter på okända ord och handlingar fastnar de och för att förstå måste de då gå tillbaka till den första fasen. Det gör föreställningsbyggandet till en långsam process. Flickorna visar istället oftare prov på att de försöker byta perspektiv när de inte förstår för att försöka komma förbi hindret. Ibland lyckas de och kan då presentera tolkningar för sina klasskamrater som kan hjälpa dem vidare, som Anna gjorde med Hede och fiolen. Men ibland behöver de hjälp på vägen och den hjälpen söker de i läsloggen och i diskussionerna i klassrummet. Ingen utav pojkarna använder metakognitiva läsararter eller övervakande strategier för att upptäcka när och med vad de skulle behöva hjälp. De reflekterar inte över sin tolkning eller sin egen roll i läsoplevelsen. Vincent uttrycker till och med att när man har läst så har man läst och då finns det inget mer att lära sig av den texten. Vidare diskussioner är därför enligt honom onödiga även om det kan vara intressant att höra hur de andra i klassen har tänkt.

Pojkarna är också relativt osynliga i sina läsloggar. De utvecklar inte sina tankar i samma grad som flickorna och visar också svårigheter att koppla texten till sitt eget liv. Det kan förklaras med att texten inte berör eller engagerar dem. Men överlag håller sig de flesta pojkarna till handlingsorienterade läsararter och strukturerande strategier. De fastnar i den första fasen och när de försöker fördjupa sin förståelse slungas de ofta tillbaka till den första fasen eftersom de inte har så mycket tidigare erfarenhet av olika typer av litteratur. De besitter inte heller kunskaper om lässtrategier för att övervinna de hinder de stöter på. Det intressanta är att Joakim och Rickard till skillnad från de andra tre pojkarna visar prov på några fler läsararter. Både Joakim och Rickard har tidigare visat svårigheter med att klara målen i kursplanen för svenska. Men de är också de killar som skriver att de läser någon form av skönlitteratur förutom bloggar och tidningar på sin fritid. Att de kunde använda fler läsararter och strategier kan därför beror på att de har större erfarenhet av skönlitterär text.

Flickorna som inte läser

Men pojkarna är inte ensamma om att uppge att de inte läser skönlitteratur på fritiden. Bara Sara och Anna uppger att de älskar att läsa och gör det regelbundet och ofta. Hur kommer det sig då att de andra tre flickorna visar prov på utvecklad läsförståelse utan att de läser mycket

hemma? Vad är det de gör som hjälper dem att fördjupa sin förståelse? Svaret är att de har förmågan att använda flera olika strategier för att fördjupa sin läsförståelse. Detta märks allra tydligast på Lisa. Lisas läslogg är den mest omfattande av de tio som analyserats. Men det är inte omfånget som är det som är mest imponerande med Lisas läslogg. Lisa har helt på eget initiativ lagt upp sin läslogg på ett sätt som gynnar användandet av flera olika strategier. Hon ställer inte bara frågor till texten som de blivit uppmanade att göra inför varje lektionstillfälle. Lisa listar ord hon inte förstår och skriver anteckningar om vad hon läst för att komma ihåg. Hon sammanfattar kapitlet med egna ord och lägger till egna reflektioner. Men Lisa reflekterar inte bara över handlingsförloppet. Hon funderar även över textens *form*. Flera av hennes reflektioner berör hur texten är upplagd med sidospår och parallellhandlingar. En del av hennes reflektioner är också värderingar, både av karaktärernas handlingar och textens struktur. På ett ställe har hon till och med lagt in en direkt kommunikation till mig som lärare. Lisas läslogg är definitivt en dialog på flera olika plan: med texten, med mig, med henne själv och till viss del även med hennes klasskamrater. Genom att lägga upp läsloggen på det här sättet utnyttjar hon den till fullo och det blir också lättare för henne att använda flera olika typer av lässtrategier. Om hon enbart skulle skrivit frågor och svarat på de reflekterande frågorna hon fick av mig skulle den möjligheten inte varit lika stor.

Josefin skriver också att hon inte läser mycket på fritiden. Ändå visar hon prov på mycket god läsförståelse. Josefin har inte skrivit egna sammanfattningar och reflektioner på samma sätt som Lisa. Men i sina frågor är hon väldigt närvarande. Hon lägger fram alternativa svar eller exemplifierar sina funderingar. Hennes frågor är också en dialog på flera olika plan, precis som Lisas sammanfattningar. Just dialogen på flera plan är något alla flickorna har gemensamt i sina läsloggar. När de ställer frågor exemplifierar de gärna och ställer följdfrågor. De är också mycket mer självkritiska än pojkarna. De undrar om de har tänkt rätt eller om de behöver mer fantasi och så vidare. Läsloggen är tänkt att vara en reflekterande skrivuppgift där dialog med texten är viktig. Flickorna visar alltså att de kan ta till sig det och använda det för att utveckla en djupare förståelse utan att de för den sakens skull behöver ha speciellt stor erfarenhet av läsning.

Varför använda läslogg?

Flickornas läsloggar visar tydligare än pojkarnas deras resa genom texten, precis som Bommarco menar att den borde. Det blir tydligare för dem själva att de faktiskt tänker när de läser. Det är något Lisa reflekterar över i slutet när hon skriver att hon nu i efterhand förstår att hon behövde få ”in det tänket lite i hjärnan nu att tänka på det som man inte förstår i en

text och fråga om det”.¹¹⁰ Men när eleverna blir mer medvetna om *att* de faktiskt tänker när de läser blir det också enklare för dem att påverka *hur* de tänker. Då kan de också lättare använda sig av övervakningsstrategier och på så vis anpassa sin användning av olika typer av strategier för att fördjupa sin förståelse av den lästa texten. Genom att uppmana eleverna att ställa frågor till texten på det som de inte förstod underlättades även ett dialogiskt förhållande mellan läsare och text. Men genom att förbereda sig och vara i dialog med texten kunde eleverna även lättare ta del av en dialog i klassrummet. De var bättre förberedda för en reflekterande diskussion kring texten. I läsloggarna nämner flera av eleverna att de tyckte diskussionerna var intressanta och roliga, även fast inte alla kände att de lärde sig något. Det kan mycket väl bero på att vi startade i *deras* förståelse av texten och tillsammans arbetade för att söka svar på frågor och funderingar de själva haft. Att använda läslogg är därför ett bra sätt att integrera eleverna i undervisningen och ge dem en möjlighet att påverka innehållet. Läsloggen underlättade också för oss lärare att se eleven i läsprocessen och följa deras upplevelse. Det gav oss en bättre bild av hur de löser problem när de inte förstår och vad de lägger sitt fokus på när de läser. Det är här vi som lärare kan använda kunskaper om läsarter och lässtrategier för att se vart varje individuell elev är just nu och hur deras närmaste utvecklingszon ser ut. Vid ett fortsatt arbete med läslogg kan vi därefter följa effekterna av vidare undervisning i läsförståelse och lässtrategier. Läsloggen är därför ett ypperligt verktyg för att se progression, inte bara för läraren utan även för eleven. Läsloggen förtydligar inte bara elevernas förhållningssätt och tolkning av texten utan även vilka metoder de använde för att bygga, fördjupa och kritisera de föreställningar de har av den lästa texten. Att kunna analysera sina förmågor och utvecklingsmöjligheter är självklart grunden till en djupare förståelse om sig själv och sitt eget lärande.

Men alla elever i projektet nådde som sagt inte lika långt som flera av flickorna. Läsloggarna belyser inte vad de här eleverna saknade för att kunna skriva mer omfattande reflektioner. Detta kan bero på att läsloggen var fri för eleverna att utforma själva. Vissa, som Lisa, utvecklades i den här fria formen och det blev tydligt för både oss lärare i projektet och Lisa själv hur hon arbetade för att förstå texten bättre. Men för många andra blev den fria formen ett hinder, de visste helt enkelt inte vad de skulle skriva. Det hade kanske hjälpt dessa elever att få mer styrda uppgifter i läsloggen, en tydligare uppgift de skulle utföra. Läsloggar kan användas på så många olika sätt och kanske borde eleverna ges fria tyglar efter att de har en bättre förståelse för genren och dess nytta för den egna inläringen.

¹¹⁰ Lisa, *Läslogg*.

Vidare forskning

Det finns flera spår att forska vidare på utifrån dessa resultat. Det är av vikt att utforska användandet av lässtrategier i flera olika sammanhang, inte bara inom skönlitteraturen. Speciellt med tanke på att lässtrategier numera är en central del av kursplanen i svenska genom alla årskurser i grundskolan. Tanken med läsprojektet var att ta reda på hur mycket eleverna använder sig av lässtrategier för att kunna lägga grunden till vidare undervisning i läsförståelse. En utgångspunkt för vidare forskning hade kunnat vara just denna vidare undervisning och dess effekter. Det kan också vara av intresse att undersöka hur olika typer av övningar i läsloggen kan hjälpa eleverna framåt. I detta läsprojekt hölls utformningen av läsloggen relativt fri för varje elev att bestämma själv. Det passade vissa elever eftersom de kände sig fria att reflektera över vad de själva ansåg viktigt. Andra elever hade svårt att uttrycka sig i denna fria form och svarade ytterst kortfattat på frågorna. En annan utgångspunkt för vidare forskning kan därför vara hur olika uppgifter i läsloggen kan motivera dessa elever till ett mer reflekterande skrivande.

Referenser

Läsloggar

- Alexandra, *Läslogg*. (Opublicerad, finns i författarens ägo).
Anna, *Läslogg*. (Opublicerad, finns i författarens ägo).
Joakim, *Läslogg*. (Opublicerad, finns i författarens ägo).
Josefin, *Läslogg*. (Opublicerad, finns i författarens ägo).
Lisa, *Läslogg*. (Opublicerad, finns i författarens ägo).
Peter, *Läslogg*. (Opublicerad, finns i författarens ägo).
Rickard, *Läslogg*. (Opublicerad, finns i författarens ägo).
Sara, *Läslogg*. (Opublicerad, finns i författarens ägo).
Simon, *Läslogg*. (Opublicerad, finns i författarens ägo).
Vincent, *Läslogg*. (Opublicerad, finns i författarens ägo).

Tryckta källor

- Andreassen, Rune (2008), 'Explicit undervisning i läsförståelse', in Ivar Bråten (red.), *Läsförståelse i teori och praktik* Lund: Studentlitteratur, s. 229-58.
Bråten, Ivar (2008), 'Läsförståelse - komponenter, svårigheter och åtgärder', in Ivar Bråten (red.), *Läsförståelse i teori och praktik* Lund: Studentlitteratur, s. 47-83.
Langer, Judith A. (2005), *Litterära föreställningsvärldar : litteraturundervisning och litterär förståelse*, övers. Anna Sörmark, Göteborg: Daidalos.
Molloy, Gunilla (2008), *Reflekterande läsning och skrivning*, Lund: Studentlitteratur.
Rosenblatt, Louise M. (2002), *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, övers. Sven-Erik Torhell, Lund: Studentlitteratur.
Tengberg, Michael (2011), *Samtalets möjligheter : om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
Westlund, Barbro (2009), *Att undervisa i läsförståelse : lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*, Stockholm: Natur & kultur.

Otryckta källor

- Bommarco, Birgitta (2006) *Texter i dialog : en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*, Malmö: Malmö studies in educational sciences nr 25. Elektronisk version.
<http://dspace.mah.se/handle/2043/7212>
Lagerlöf, Selma (1899) *En herrgårdssägen*, Stockholm: Bonnier. Elektronisk version.
<http://litteraturbanken.se/-!forfattare/LagerlofS/titlar/EnHerrgards/info/etext>, (25 oktober 2013).
Palinscar, Annemarie Sullivan och Brown, Ann L. (1984), 'Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities', *Cognition and Instruction*, 1:2. 117-75.
http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532690xci0102_1, (3 december 2013).
Samuelstuen, Marit S. och Bråten, Ivar (2005), 'Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text', *Scandinavian Journal of Psychology*, 46:2. 107-17.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2005.00441.x>, (171213).
Skolverket (2011a), *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*, Stockholm: Skolverket, Elektronisk resurs. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2567> (1 januari 2014).
Skolverket (2011b), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Stockholm: Skolverket, Elektronisk resurs.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2697> (28 januari 2013).

Skolverket (2013a), *Digital och traditionell läsning - Analys av olika elevgruppers läsning utifrån PISA 2009* Stockholm: Skolverket, Elektronisk resurs.

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3026> (31 oktober 2013).

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

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3126> (3 december 2013).

Webbsidor

Litteraturbanken, 'Om Litteraturbanken: syfte, texturval, bakgrund och organisation',

<http://litteraturbanken.se/ - !/om/ide>

Skolverket, 'Kursplan - Svenska', *Tidigare kurser och läroplan*,

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/grundskola2000/subjectkursinfo.htm?subjectCode=SV&tos=gr2000>, (31 december 2013).

Bilaga 1

Lektionsunderlag

Dessa frågor uppmanades eleverna besvara i sin läslogg vid de olika lektionstillfällena.

Lektion 1

Introduktion av läsprojektet. Eleverna uppmanades förutspå vad de trodde En herrgårdssägen av Selma Lagerlöf skulle handla om enbart utifrån namnet på boken och författaren. Kapitel ett lästes högt.

Lektion 2

Till lektionen skulle eleverna ha läst kapitel två och tre samt ställt frågor i loggboken. De fick sedan besvara följande frågor i slutet av lektionen:

- Hur gjorde du när du läste texten?
- Förstod du inte allt? Vad gjorde du då?
- Vad kan ha gjort texten svår att förstå?

Lektion 3

Eleverna hade fått i läxa att läsa kapitel fyra och ställa frågor på texten i sin läslogg. I slutet av lektionen fick de svara på frågor om hur de upplevde dagens diskussion:

- Hur var min egen insats?
- Var det något jag skulle vilja ha sagt men inte vågade? Vad?
- Lärde jag mig något nytt av diskussionen? Vad?

Lektion 4

Inför denna lektion skulle eleverna ha läst kapitel sex och sju. När vi nu kommit halvvägs i boken uppmanades de att försöka förutspå vad som skulle hända sedan och varför de trodde det:

- Hur tror du boken kommer fortsätta?
- Vad kommer hända mellan karaktärerna?
- Vad är det i boken som får dig att tro att det kommer bli så? Vad finns det för ”bevis”?

Lektion 5

Vid denna lektion skulle eleverna ha läst till kapitel åtta och skrivit frågor eller funderingar i sin läslogg. Vi satte oss i ring i klassrummet för att se ifall det skulle hjälpa oss att diskutera bättre när vi kunde se varandra. Därefter fick eleverna i slutet av lektionen reflektera över hur det kändes att diskutera på det här sättet:

- Hur kändes diskussionen?

- Vad bidrog jag med?
- Lärde jag mig något nytt?

Lektion 6

Eleverna hade i läxa att läsa kapitel nio och efter diskussionen i klassen fick de svara på frågor om deras fritidsläsning:

- Hur mycket läser du på fritiden?
- Varför läser du/läser du inte?
- Hur läser du?

Lektion 7

Det sista kapitlet i boken lästes högt för eleverna och eleverna fick svara på några avslutande frågor:

- Är det någonting i boken (en känsla, en händelse osv) som du kan känna igen dig i?
Vad? Hur?
- Hur har det fungerat för dig att läsa på datorn? Fördelar/nackdelar?
- Varför tror du att *En herrgårdssägen* är en klassiker?