



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Textsamtal

Ett didaktiskt redskap

för att främja läsförståelse och läsintresse

Christina Landsjö

Sofia Nicolini

Examensarbete | 15 hp

Grundlärarprogrammet inriktning förskoleklass och åk 1-3
Vårterminen 2015

Handledare
Fredrik Ebefors

Examinator
Mattias Fyhr

SAMMANFATTNING

Christina Landsjö, Sofia Nicolini

Textsamtal

Ett didaktiskt redskap för att främja läsförståelse och läsintresse

Antal sidor: 26

Syftet med studien är att undersöka textsamtalets betydelse och vikten av elevers möte med olika texttyper för att främja läsförståelse och läsintresse. Syftet är också att undersöka hur läraren kan använda textsamtalet som ett didaktiskt redskap för att nå detta och vilka svårigheter som kan uppstå. Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv undersöks hur man genom samtalet kan lära tillsammans och av varandra. Syftet är också att undersöka betydelsen av lärarens roll och förhållningssätt för att skapa ett klassrumsklimat där eleverna vågar kommunicera och om det påverkar möjligheterna för ett gynnsamt textsamtal. De frågeställningar studien undersöker och besvarar är följande:

- Vad kan textsamtalet och elevers möte med olika texttyper bidra med för att utveckla läsförståelse och stimulera elevernas intresse för att läsa?
- Hur påverkar lärarens roll och förhållningssätt klassrumsklimatet och elevers lärande genom textsamtal?

Studiens material är fördelat mellan nationell och internationell forskning och består av vetenskapliga tidskriftsartiklar och avhandlingar som har analyserats och jämförts för att möta studiens syfte och frågeställningar. Kriterier som materialet skulle uppfylla var betydelsen av det sociala samspelet i textsamtal för elevers lärande och att det skulle ha en tydlig koppling mellan teori och praktik.

Textsamtal som ett didaktiskt redskap visar sig ge positiva effekter på såväl elevers läsförståelse, läsintresse samt språkliga förmåga. Studien visar att läraren har stor betydelse och en avgörande roll för att ett gynnsamt textsamtal som utvecklar elevers lärande ska vara möjligt.

Sökord: textsamtal, socialt samspel, läsförståelse, läsintresse, lärarens roll, klassrumsklimat

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	036162585

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	3
3. Bakgrund	4
3.1 Textsamtal	4
3.2 Olika texttyper	5
3.3 Läsförståelse.....	5
3.4 Klassrumsklimat	6
3.5 Sociokulturella perspektivet.....	6
3.6 Skolans uppdrag, övergripande mål och kursplan för svenska	7
4. Metod	8
4.1 Materialinsamling.....	8
4.2 Kriterier för inklusion.....	8
4.3 Urval	9
4.4 Materialanalys.....	9
5. Resultat	10
5.1 Textsamtalets betydelse	10
5.1.1 Vikten av att i yngre år möta olika texttyper.....	12
5.2 Faktorer som påverkar lärande under textsamtal.....	15
5.2.1 Lärarens stödjande roll och förhållningssätt i undervisningen under textsamtal.....	15
5.2.2 Lärarens användning av läsförståelsestrategier	17
5.2.3 Lärarens betydelse för textsamtal och klassrumsklimat	18
6. Diskussion	19
6.1 Metoddiskussion.....	19
6.1.1 Materialinsamling.....	19
6.1.2 Materialanalys.....	19
6.2 Resultatdiskussion	20
7. Avslutande ord	24
8. Referenser	25
9. Bilaga: Översikt över analyserad litteratur	27

I. Inledning

De tio eleverna satt tysta och det var märkbart att berättelsen hade fånglat dem. För några sekunder var det helt tyst, jag såg i elevernas ögon en undran vad som skulle hända härnäst. Jag ställde frågan – ”Vad tänkte du när du hörde denna berättelse?” Eleverna tittade oförstående på mig och på varandra. Jag förstod av situationen att eleverna var ovana vid att uttrycka sina egna tankar om det lästa.

Under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) uppmärksammade vi att det fanns en viss ovana hos eleverna att uttrycka sina egna tankar kring texter som de läst. Dessutom fick vi erfara flera elevers aha-upplevelser då de genom samtal insåg ett ords betydelse och därmed förstod sammanhanget och kunde ta del av den spännande handlingen.

– ”Smutskastast, vad betyder det?”

– ”Betyder det att man kastar smuts på varandra?”

Dessa funderingar uttrycktes då vi satt på mattan i klassrummet och läste en bok ur LasseMaja serien, då eleverna uppmuntrades att räkna upp handen när de hörde ett ord de inte förstod. Genom dessa upplevelser föddes vårt intresse för textsamtalets betydelse för att utveckla läsförståelse och stimulera barns intresse för läsning.

PISA och PIRLS är internationella studier som undersöker elevers läsförmåga och läsförståelse. Enligt PISA [Programme for International Student Assessment] har det skett en markant försämring av elevernas läsförståelse mellan åren 2000-2012 (Skolverket, 2013). PIRLS [Progress in International Reading Literacy Study] visar att samtal som uppföljningsform kring texter är mindre vanligt och att bearbetning av texter oftast sker genom att eleverna endast får svara på frågor om det de läst (Skolverket, 2012). Då elevernas läsning till stor del sker utanför den formella undervisningen och på egen hand innebär det att de sällan får diskutera innehållet av det de läst (Skolverket, 2007).

Att läsa handlar inte bara om en automatiserad avkodning då läsaren läser flytande utan svårighet. Att bara avkoda och därmed läsa mekaniskt innebär inte att läsaren förstår det den läser. Det är viktigt att tänka om, reflektera över, och tolka det man läser för att nå läsförståelse (Lundberg, 2007; Stensson, 2006). I skolan krävs läsförståelse då lärandet i stor utsträckning baseras på inhämtande av information från olika texter. En god läsförståelse är viktigt för att eleverna ska nå framgång i de flesta av skolans ämnen, samt avgörande för ett livslångt lärande och för att fungera som en god samhällsmedborgare (Reichenberg, 2008).

Detta arbete är en litteraturstudie som redogör för forskning kring textsamtalet och lärarens roll i klassrummet och hur det kan stimulera elevers lärande. På grund av områdets omfattning är studien

begränsad till det sociala perspektivet i textsamtalet det vill säga hur lärande sker tillsammans med andra, hur det kan påverka och stödja elever mot läsförståelse samt stimulera läsintresse. Materialet som används är forskning hämtad från vetenskapliga tidskriftsartiklar, böcker samt avhandlingar som berör ämnesområdet.

Inledningsvis följer en redogörelse av arbetets syfte och frågeställningar (kap 2). Därefter förklaras de begrepp som arbetet berör, den teori som arbetet baseras på, samt valt ämne i relation till skolans uppdrag, övergripande mål och kursplanen i svenska (kap. 3). I kapitel 4 redogörs för arbetets metod och beskrivning av tillvägagångssätt för insamling, urval och analys av de material som används i studien. Resultatet av arbetet redovisas i kapitel 5, här redogörs för vad textsamtalet och elevers möte med olika texttyper kan bidra med för att utveckla läsförståelse och stimulera elevers intresse för att läsa, samt lärarens roll kring textsamtalet och skapandet av ett klassrumsklimat där eleverna vågar att samtala och uttrycka sina tankar. I kapitel 6 diskuteras arbetets använda material och de resultat som framkommit. Arbetet avslutas med våra tankar och reflektioner kring arbetet (kap.7).

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka textsamtalets betydelse och vikten av elevers möte med olika texttyper för att främja läsförståelse och läsintresse. Syftet är också att undersöka hur läraren kan använda textsamtalet som ett didaktiskt redskap för att nå detta och vilka svårigheter som kan uppstå. Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv undersöks hur man genom samtalet kan lära tillsammans och av varandra. Syftet är också att undersöka betydelsen av lärarens roll och förhållningssätt för att skapa ett klassrumsklimat där eleverna vågar kommunicera och om det påverkar möjligheterna för ett gynnsamt textsamtal.

- Vad kan textsamtalet och elevers möte med olika texttyper bidra med för att utveckla läsförståelse och stimulera elevernas intresse för att läsa?
- Hur påverkar lärarens roll och förhållningssätt klassrumsklimatet och elevers lärande genom textsamtal?

3. Bakgrund

Vad är läsning?

Att läsa är så mycket mer än att kunna läsa bokstäver, ord och meningar. För att utveckla en god läsförmåga krävs en automatiserad avkodning i samspel med läsförståelse. En allmänt etablerad formel för läsning är: Läsning= avkodning x förståelse (Lundberg, 2007). Avkodning är en process där ord identifieras. Förståelse är däremot den process som pågår när vi tolkar och bearbetar innehållet av en text (Lundberg, 2007). Den förförståelse läsaren har om den genre texten tillhör, de ord som används i texten samt den situation läsningen sker i påverkar medskapandet och förståelsen. En god läsare är medskapare till texten utifrån de kunskaper och erfarenheter läsaren har för det som texten handlar om (forskning.se, 2008). Läsning är en social process där samtalet är viktigt för meningsskapande. Läsning är att använda sin fantasi, tänka, reflektera och samtala om det man läst (Stensson, 2006).

3.1 Textsamtal

Textsamtal, det vill säga att samtala om de texter eleverna möter, är ett arbetssätt och ett redskap för att hjälpa eleverna att nå en förståelse för det de läser själva eller tar del av. Textförståelse handlar både om hör- och läsförståelse, vilket innebär förmågan att förstå en text antingen när texten blir uppläst av någon annan eller då man på egen hand läser eller bådadera (Tjernberg, 2011). Samtalet kan organiseras och användas på olika sätt för olika syften, det kan exempelvis utföras i helklass eller mindre grupper, utgå från skönlitterära böcker, faktatexter eller annan text. Uppföljning och bearbetning av samtalet kan göras i form av att eleverna exempelvis får skriva loggbok eller måla en bild (Brink, 2009; Jönsson, 2007). Att samtala om en text skapar en möjlighet att tillsammans få reflektera och ta del av varandras intryck och tankar och därmed få syn på olika sätt att tänka om och tolka en text. Genom denna interaktion kan individens föreställning vidgas och förståelse av texten fördjupas genom nya insikter (Langer, 2005). Samtalet skapar även en möjlighet att upptäcka olika texters struktur, uppbyggnad och specifika kännetecken. Ett syfte med textsamtal är att lärare genom modellering visar och ger eleverna tillgång till förståelse- och lässtrategier de själva senare ska kunna använda för att förstå det de läser (Brink, 2009; Jönsson, 2007). Lärarens val av frågor är en viktig aspekt i förhållandet till syftet med textsamtalet. Läraren kan ge kontrollfrågor eller frågor av typen som manar till eftertanke och kritisk tänkande. Eleverna kan finna svaren i texten, mellan raderna eller kopplat till egna erfarenheter. Elevernas svar återspeglar lärarens

frågor, som du frågar får du svar (Westlund, 2009). Ett annat syfte med textsamtalet är att ge eleverna möjlighet att träna den språkliga förmågan för att kunna uttrycka sig i livets olika situationer och sammanhang (Chambers, 2011). Liberg sammanfattar betydelsen av textsamtal på följande sätt:

Att läsa och skriva tillsammans och att samtala kring det som man läser och skriver är sannolikt det allra viktigaste stöd man kan ge för att barns och ungas läsande och skrivande ska utvecklas. Samtalet fungerar som en brygga in i de skriftspråkliga världarna. Genom samtalet kan man bygga upp en förståelse för det man sedan ska läsa eller skriva om (Liberg, 2007, s.29).

3.2 Olika texttyper

Olika texter ställer olika krav på läsaren, barn som tidigt får lära sig att kritiskt granska, analysera och värdera, får lära sig hur en enkel faktatext är uppbyggd samt får lära sig berättelsestrukturen i enkla texter kan senare överföra och använda denna kunskap till allt svårare texter (Westlund, 2009). Olika textgenrer har olika karaktäristiska drag och om eleverna, med lärarens stöd, får samtala om texter de möter ges de en möjlighet att få syn på upprepade mönster för olika texter och därmed kan förståelsen och kunskapen om en text överföras till en annan. Eleverna möter alltmer informationstäta texter som kräver eftertänksam läsning, textvärldarna vidgas och förändras i samband med samhället och skolan och lärarna måste förhålla sig till, möta och diskutera de nya textvärldarna med eleverna. En allmän uppfattning är att informationstexter är svårare att förstå för elever i de första skolåren än berättande texter men detta menar Westlund (2009) är en myt. Barn möter och tar del av informationstexter i vardagssammanhang redan innan de börjar läsa. När barn kommer till skolan har de med sig erfarenheter av flera olika textvärldar såsom informationstexter, instruktionstexter och berättande texter, denna kunskap ska länkas samman med den nya kunskap de ska utveckla i skolan. Läsförståelsen måste utvecklas genom olika texter och detta arbete bör tränas genom hela grundskolan (Westlund, 2009).

3.3 Läsförståelse

Det finns flera faktorer som har betydelse för att utveckla en god läsförmåga (Lundberg & Herrlin, 2014). Fonologisk medvetenhet, vilket innebär att förstå sambandet mellan ljud och bokstav, är en grundläggande förutsättning för att kunna avkoda bokstäver och ord. Den fonologiska medvetenheten ger vidare möjligheten att kunna identifiera de skrivna orden som en helhet och förstå dess betydelse, vilket i sin tur är en förutsättning för att kunna läsa. Genom en automatiserad ordavkodning kan flyt i läsningen uppnås, vilket förutsätter förmågan att kunna läsa sammanhängande, med god fart och därmed ge liv åt meningar och stycken. Om denna förmåga saknas kan svårigheter

uppstå för att förstå en text på djupet då energin går åt till att avkoda istället för att förstå. Läsförståelse handlar om att som läsare vara en medskapare i möte med texten utifrån personliga erfarenheter och förväntningar. Genom att koppla till egna tidigare erfarenheter och kunskaper skapas möjlighet för läsaren att gå utanför de explicit skrivna orden och kunna läsa mellan raderna. Läsförmågan är något som regelbundet behöver tränas för att utvecklas och vikten av att lärare stimulerar elevens läsinträsse är av betydelse då en elevs läsutveckling är kopplad till elevens lust att läsa (Lundberg & Herrlin, 2014). Läsförståelsen påverkas av vilken typ av texter man möter i vilket sammanhang och med vem man möter dem. Förståelsen är individuell, texter förstås och tolkas olika av olika läsare utifrån förförståelse och erfarenheter. Läsförståelsen kan aldrig automatiseras utan är en process som kan utvecklas hela livet (Westlund, 2009).

3.4 Klassrumsklimat

I de tidiga skolåren är den viktigaste utgångspunkten i undervisningen att eleverna känner sig trygga för att kunna lära. Skoldagen är en stor del av elevernas liv, de ska må bra i skolmiljön och tillsammans med de människor de möter där såsom andra elever, lärare och övrig skolpersonal (Westlund, 2009). Om klassrummet upplevs som ett säkert ställe där eleverna känner en trygghet, skapar det en miljö där eleverna öppet kan uttrycka sina tankar utan att behöva fokusera på vad som kan tänkas vara rätt svar eller vara orolig för klasskompisarnas reaktioner (Jönsson, 2007). Undervisning handlar i grunden om möten mellan människor och för att dessa möten ska nå en framgång behöver lärare och elever kunna leva sig in i varandras tankar och ta varandras roller. Att bygga ett gemensamt meningsskapande klassrum är av vikt för att eleverna tillsammans med läraren ska nå insikt och få förståelse för olika sammanhang i omvärlden (SOU, 2008:109).

3.5 Det sociokulturella perspektivet

Teorin om det sociokulturella perspektivet grundades av Lev Vygotskij (1896-1934). Han var en rysk psykolog som spelade en viktig roll i den moderna pedagogikens utveckling. I det som anses vara Vygotskij's viktigaste verk *Tänkande och språk* redovisas Vygotskij's syn på språket i förhållandet till tänkande och social samvaro (Lindqvist, 1999). Språket är ett medel för social samvaro och förståelse, språkets främsta funktion är kommunikation. Orden är kommunikativa redskap för att förmedla tankar och i den sociala samvaron får orden sin fullbordan och mening. Tanken föds i ordet samtidigt som en oförmedlad tanke förblir en skugga. För att förstå vad en annan människa säger måste man också förstå tanken bakom orden, det är alltså inte tillräckligt att endast förstå orden i sig. Även om det finns förståelse för tanken bakom orden, men avsaknad av motivet som

tanken grundar sig på är förståelsen otillräcklig. Förhållandet mellan tänkande och språk är komplex, i tänkandet utvecklas språket. Detta förhållande finns hos barnet och Vygotskij utgår ifrån att barnet redan ifrån början är socialt, i det att barns utvecklingsprocess gällande tänkande har sin början i ett socialiserat språk. Det är genom språket i det sociala samspelet med andra människor som barnet lär känna sig själv, barnet går ifrån det sociala till att utveckla individualiteten (Vygotskij, 1999). Detta kallas för *Zone of proximal development* (den proximala utvecklingszonen) vilken innebär avståndet mellan vad en individ kan klara av på egen hand och vad individen kan klara av tillsammans med andra (Säljö, 2000).

En förespråkare för det sociokulturella perspektivet är Roger Säljö (2000). I sin bok *Lärande i praktiken* argumenterar Säljö för att kunskap uppstår först i samspel med andra människor för att sedan bli en del av den enskilde individens tänkande och handling. Kunskap är ett resultat av aktiva försök att se världen och skapa förståelse, kunskap är knuten till argumentation i sociala sammanhang. Ur ett sociokulturellt perspektiv är kultur ett samlingsnamn på de resurser som behövs för att kunna åstadkomma förmågan att tänka, lära och behärska ting bortom människans eget förstånd. Dessa resurser finns delvis hos individen men också i den sociala kommunikationen och den materiella omvärlden. Utifrån det sociokulturella perspektivet handlar förmågan att läsa inte endast om igenkänning av bokstäver eller att foga samman ljud till ord och ord till meningar utan läsning är också att förstå texten. För att kunna förstå en text behövs en viss kännedom och bakgrundkunskap om de sammanhang där texten skapades (Säljö, 2000).

3.6 Skolans uppdrag, övergripande mål och kursplan för svenska

Undervisningen ska stimulera eleverna att läsa och skriva och ge dem möjlighet att utveckla sin språkliga förmåga för att tänka, kommunicera och lära (Skolverket, 2011a). Eleverna ska utveckla sin förmåga att formulera och uttrycka sina tankar samt utveckla sin förmåga att använda det svenska språket på ett rikt och nyanserat sätt. Språket utvecklas i samspel med andra, och genom att diskutera sina läsupplevelser med varandra får eleverna möjlighet att synliggöra och utveckla sina tankar (Skolverket, 2011b).

Eleverna ska i undervisningen få möta olika slags texter vilka kan bidra till en ökad förståelse för sig själva och omvärlden, exempelvis berättande texter, faktatexter och texter som kombinerar ord och bild. Dessa texter ska väljas i linje med syftestextens formulering om att "*kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts.*" (Skolverket 2011b s.16, kurs. i originalet). Under rubriken Läs och skriva i centralt innehåll, vilket är det obligatoriska innehåll som undervisningen ska bestå av, står det att eleverna ska få undervisning om "*Lässtrategier för att*

förstå och tolka texter[...]”(Skolverket 2011a, s. 223, kurs. i originalet). Att få kunskap om lässtrategier är en förutsättning för att kunna utveckla sin läsförmåga och kunna ta del av läsning samt läsa själv. Undervisning i lässtrategier gäller både avkodning och läsförståelse (Skolverket, 2011b).

4. Metod

Sökningar har genomförts på flera olika sätt för att hitta material som överensstämmer med undersökningsområdet. Materialsökningen utgick ifrån förutbestämda sökord av relevans för ämnet (kap.4.1). Avgränsningar i valet av material gjordes utifrån valda kriterier av inklusion (kap.4.2). Materialet har granskats och ett urval (kap.4.3) har gjorts med hjälp av de frågor (kap.4.4) som motsvarar kriterier för inklusion.

4.1 Materialinsamling

De svenska sökord som användes för att samla material var följande: *Textsamtal, läsförståelse, klassrum, texttyper*. De engelska sökorden: *reading comprehension, read aloud, scaffolding, response to literature, texttalk, dialogue* användes för att ge tillgång till mer material då de svenska sökorden gav ett begränsat urval. De söktjänster som användes var Educational Resources Information Center [ERIC], Google Scholar och SwePub. I första hand användes ERIC eftersom det är den största pedagogiska söktjänsten. Google Scholar användes i andra hand eftersom den söktjänsten inte enbart inriktar sig på det pedagogiska området. Söktjänsten SwePub användes för att söka efter svenska vetenskapliga artiklar och avhandlingar, som berörde vårt område. Sökning i databaserna kompletterades genom kedjesökningar utifrån referenslistor och författarsökningar. Jönköpings Högskolebiblioteks katalog Primo användes för att söka efter böcker.

4.2 Kriterier för inklusion

För att hitta det specifika material som behövdes för att avspegla arbetets syfte och frågeställningar har ett antal kriterier fastställts. Det första kriteriet var att forskningen ska fokusera på det sociala samspelet samt på elevernas möte med olika texter i textsamtalet och klargöra dess betydelse för lärande. Det andra kriteriet var att forskningen förankras till praktiken. Vikten av att forskningen innehåller didaktiska perspektiv gällande textsamtal var ett tredje kriterium forskningen skulle uppfylla, med didaktiska perspektiv menas exempelvis hur läraren kan strukturera sin undervisning för att nå lärande genom textsamtal.

4.3 Urval.

Målet var att hitta material som gav svar på arbetets syfte och frågeställningar. Allt utvalt material uppfyller kriterierna för inklusion. Det material som slutligen användes bestod av 6 avhandlingar och 8 vetenskapliga tidskriftsartiklar (se bilaga). Material som valdes bort var forskning som riktades enbart mot skönlitteratur och mot undervisning i gymnasiet. Vi valde även bort material som förespråkade teorier och förslag till undervisning men som inte var empiriska undersökningar.

4.4 Materialanalys

Materialet granskades utifrån de kriterier av inklusion som fastställdes innan materialsökningen påbörjades (kap 4.2). I ett första steg gjordes ett urval av materialet med hjälp av följande frågor:

- Berör materialet betydelsen av textsamtalet? Vilka dilemman kan uppstå?
- Vilka effekter ger elevernas möte med olika texter?
- Vilken påverkan har läraren på elevers lärande vid användning av textsamtal? Vilka andra faktorer kan påverka lärandet?

I ett andra steg av vår materialanalys jämfördes de olika källorna och de mest relevanta valdes ut. Ett urval gjordes även inom varje källa av det som berörde ämnet. Det material som var relevant för vårt ämne inkluderades, det material som inte uppfyllde undersökningens syfte och fokus exkluderades. Till hjälp för urvalet av material användes en litteraturoversikt (se bilaga) där varje material analyserades utifrån syfte, design, och resultat. Genom litteraturoversikten upptäcktes likheter, skillnader och samband.

5. Resultat

Bearbetning av olika typer av texter för att nå en djupare förståelse av innehållet är en del av undervisningen i skolan. Utgångspunkten för denna studie är att undersöka textsamtalet som är en form av textbearbetning som kan se ut på olika sätt. Detta arbete fokuserar på vad textsamtalet och mötet med olika texter kan bidra med för att utveckla elevernas läsförståelse och intresse för att läsa. Spelar klassrumsklimatet någon roll för lärande under textsamtalet och i så fall på vilket sätt? Med syftet och frågeställningarna som utgångspunkt presenteras härnedan arbetets resultat utifrån genomförd materialanalys.

5.1 Textsamtals betydelse

Det övergripande syftet med textsamtal är enligt Eckeskog (2013) att tillsammans med andra få en ökad och djupare förståelse för texter och att locka elever till läsning. Begreppet textsamtal kan tolkas och användas på olika sätt. Texten kan vara utgångspunkt i undervisningen, för exempelvis en skrivuppgift, eller ett redskap för att ge eleverna tillgång till olika lässtrategier för att förstå den text de läser eller tar del av (Eckeskog, 2013). Enligt ett flertal forskare (Eckeskog, 2013; Jönsson, 2007; Tjernberg, 2011) har textsamtal som ett didaktiskt redskap visat sig ge positiva effekter både på elevers läsförståelse och läsintresse, en ökad läsförståelse ger i sin tur eleverna en möjlighet till en rikare upplevelse av de texter de möter.

Jönsson (2007) beskriver i sin avhandling textsamtalet som en aktivitet för att skapa förståelse, mening och lärande och då elever får läsa, skriva och samtala tillsammans kan de utgöra ett stöd för varandra. Att läsa, skriva och samtala menar Jönsson (2007) är tre stödstrukturer som tillsammans ger den helhet som är en förutsättning för att eleverna ska utvecklas som läsare. Genom samtalet kan eleverna nå en djupare förståelse då olikheter i elevernas uppfattningar och idéer blir synliga och dessa olikheter är en tillgång som möjliggör en ökad förståelse (Jönsson, 2007). Eckeskog (2013) anser dessutom att då elever får samtala om det de läser skapas ett socialt sammanhang där eleverna aktivt deltar i sin egen utveckling i läsförståelse. Tjernberg (2011) lyfter också att textsamtalet ger eleverna möjlighet att utveckla sina läs- och skrivkunskaper i ett språkutvecklande sammanhang och att i samtalet kan varje elev bidra och lära utifrån sina egna förutsättningar (Tjernberg, 2011). Både Eckeskog (2013) och Tjernberg (2011) menar att med hjälp av textsamtal kan flera faktorer som har betydelse för en god läsförståelse bearbetas, såväl den fonologiska medvetenheten som språkets struktur. Då man genom samtalet reflekterar över språket vävs språkets form och funktion samman. Elevernas ordförråd kan utvecklas om de i samtalet uppmuntras att

fråga om ord de inte förstår och deras språkliga förmåga tränas då de är delaktiga och aktiva i samtalet samtidigt som de får träna på att lyssna på andra. (Eckeskog, 2013; Tjernberg, 2011).

Forskning (Jönsson, 2007) visar också att läsning och bearbetning tillsammans med andra kan ge yngre elever, som ännu inte läser så bra själva, möjlighet att möta längre texter. Enligt Jönsson (2007) skapar också textsamtal en möjlighet för lässvaga elever att få uppleva läsning och utveckla sitt ordförråd samt sin läsförståelse. Även Siddall (1998) understryker att lässvaga elever på ett framgångsrikt sätt kan ta del av litteraturen genom textsamtal och att en elev som har svårt för att läsa kan med hjälp av textsamtalet ändå ge en väl genomtänkt respons till texten. Dock påpekar Jönsson (2007) att alla elever inte är mottagliga för samtalet och att läsning tillsammans tas emot och används på olika sätt av olika elever. I sin studie såg hon att det för någon elev handlar om att få lyssna när någon läser, hos någon annan väcker läsningen och samtalet kring det lästa många tankar och hos en tredje skapas och stimuleras lusten att själv läsa. Läsning och bearbetning tillsammans kan inspirera elevernas individuella läsning samt stimulera deras språkutveckling och om läraren själv läser, samtalar om och ger tillgång till böcker och läsning av dem i klassrummet stimuleras eleverna till läsning. Jönsson (2007) menar att det gemensamma kollektiva arbetet bidrar till den individuella utvecklingen då eleverna får ta del av varandras tankar och inspireras av varandra och inte bara av lärare eller text. Individerna påverkas av gruppen men gruppen påverkas också av individen.

Enligt forskning (Eckeskog, 2013; Tjernberg, 2011) är det viktigt att läraren medvetet arbetar med strukturerade textsamtal i undervisningen, då eleverna kan ta del av lässtrategier de själva senare ska kunna använda för att ta till sig olika texter med ökad förståelse. Eleverna visar i dessa studier att de använder de lässtrategier de fått kunskap om för att bearbeta texten, då de får samtala i smågrupper eller parvis. De ger fler och utförligare svar på skriftliga frågor om de får samtala med varandra först. Eleverna uttrycker själva att det är svårare att svara på frågor om de inte får samtala först (Eckeskog, 2013; Tjernberg, 2011).

I textsamtalet ställer lärarna i Tjernbergs studie (2011) autentiska frågor, vilket innebär frågor utan ett givet svar för att engagera eleverna och utmana deras tänkande, eller kontrollfrågor för att kontrollera att eleverna förstår och följer med i texten (Tjernberg, 2011). Genom kontroll- fakta- och inferensfrågor, tränas elevers textrörlighet, det vill säga förmågan att hitta svaren på frågorna i texten, att söka svaren mellan raderna eller att gå ut ur texten och koppla till egna erfarenheter (Eckeskog, 2013; Jönsson, 2007). Eckeskog (2013) betonar att eleverna tenderar att inferera, ge egna kommentarer samt koppla till egna erfarenheter oavsett typen av frågor men att elevernas svar på

frågorna inte ska värderas utan användas som uppmuntran för diskussion och dialog (Eckeskog, 2013). Genom att utgå ifrån och koppla till egna erfarenheter är det lättare att ta till sig innehållet i en text. Textsamtalet skapar en möjlighet att knyta samman elevernas erfarenheter och vardagskunskaper med de skolspecifika kunskaperna och genom att dessa kunskaper möts så blir kunskapen förståelig (Tjernberg, 2011). Ett dilemma är att om läraren ställer för mycket frågor kan det dock leda till att utrymmet för tanke, reflektion och samtal minskar eller uteblir (Eckeskog, 2013).

I en studie som genomfördes av Eriksson (2002) undersöktes dilemman som kan uppstå mellan teori och praktik, det vill säga mellan lärarens uppdrag utifrån den då gällande läroplanen (Lpo 94) i relation till lärarens undervisning och ideal. Bokklubbar skapades med elever i årskurs 4-7 där boksamtalet användes som bearbetning av texter för att undersöka svårigheter som kan uppstå. I denna studie såg Eriksson (2002) att det kan skapas en konflikt mellan att undervisa för att bearbeta och förstå textens innehåll och att samtidigt undervisa för att utveckla elevernas ordförråd och kunskaper om språkets struktur. Textsamtal ska bidra till en personlig läsoplevelse genom texter av olika svårighetsgrad och utan prestationskrav. Detta skulle vara lättare att uppnå om andra färdigheter såsom ordförråd, läs- och skrivförmåga lämnades utanför. Det är viktigt att förstå alla delar av en text, och därmed de ord som gör texten till en helhet för att läsförståelse ska uppnås, men om dessa förmågor ska testas i samband med textsamtalen kan detta innebära ett hinder för läsoplevelsen. Eriksson (2002) anser också att det skapas en intressekonflikt då eleverna får i läxa att läsa ett visst antal sidor till nästa gång bokklubben samlas. Eleverna begränsas då i sin läsning och "får inte" läsa mer, men ett didaktiskt dilemma vid gruppläsning är att det är svårt att få ett bra samtal kring texten om inte alla har tagit del av samma textmängd. Eriksson (2002) menar att det ligger en konflikt i att göra en kreativ aktivitet som läsning, till en aktivitet då elever ska läsa lite varje dag eller ett bestämt antal sidor. Konflikten ligger i lärarens uppdrag att utveckla elevernas läsförmågor mot elevernas frihet att läsa för nöjes skull. Schemalagd läsning i skolan kan enligt Eriksson (2002) främja läsförståelse men det är tveksamt om det stimulerar elevernas läsintresse.

5.1.1 Vikten av att i yngre år möta olika texttyper

Enligt ett flertal forskare (Kramer, McCabe & Sinatra, 2012; Neuman & Roskos, 2012; Walker, Kragler, Martin & Arnett, 2003) är det viktigt att elever redan i yngre år får ta del av berättande texter, informationstexter och faktatexter. Elever i de yngre åren möter till större del fiktiva berättande texter. Dessa är primärt skrivna för att underhålla och är oftast förutsägbara i sin handling medan informations- och faktatexter är uppbyggda på annat sätt med intentionen att förmedla kunskap. Ytterligare en aspekt som skiljer texterna åt är språkanvändningen som i faktatexter ofta

består av ämnesspecifika och komplexa ord och begrepp som inte tillhör det vardagliga språket (Kramer et al., 2012; Mantzicopoulos & Patrick, 2011). Neuman och Roskos (2012) anser att förståelsen för ett ämne utifrån en texttyp kan utgöra grunden för en förståelse av ämnet i en annan texttyp, genom att skapa en förförståelse med hjälp av sagoböcker kan eleverna senare ta del av faktatexter i samma ämne med en större förståelse. Användningen av olika textgenrer inom samma tema och ämne stöder elevernas kunskapsutveckling och kan därmed utgöra ett komplement för och bygga på varandra. Neuman & Roskos (2012) lyfter vidare att sagoböcker är en typ av text som ofta innehåller flera textgenrer såsom saga och fakta utifrån en narrativ struktur. och menar att dessa böcker tar upp informationstexter, och skapar ett meningsfullt sammanhang för eleverna kring fakta, på ett sätt som en informationstext inte kan. Genom att eleverna får möta faktatexten på ett lekfullt sätt som stimulerar till samtal och diskussion kan elevernas intresse och engagemang för att lära stimuleras. Förståelsen av information är viktig men det finns olika texttyper som kan stödja denna förståelse (Neuman & Roskos, 2012).

Även Mantzicopoulos och Patrick (2011) anser att bilderböcker är viktiga som ett stöd för engagemang och kunskapsinhämtning och att bilderböcker kan stimulera barns förståelse för svårare texter. De betonar också att då berättande faktabaserade böcker ofta blandar fakta och fiktion är det dock viktigt att lärarna kopplar ihop de båda olika genrerna för att diskutera och jämföra innehållet, granska syftet med de olika texterna och därmed ge eleverna kunskap om de olika genrerna. Genom att arbeta med båda texttyperna kan man utreda vad som är fakta och vad som är fiktion och därmed minimera missuppfattningar som kan uppstå. Mantzicopoulos & Patrick (2011) ger utifrån sin forskning exempel på hur larven i boken *The very hungry caterpillar* äter pickles, klubbor och paj vilket är mer fiktion än korrekt fakta och de betonar att det därför är viktigt att en dialog finns mellan lärare och elever för att läraren ska kunna stötta elevernas lärande och se att de förstår. Det är viktigt att läraren lyfter att det finns olika funktioner och syften inom olika genrer för att barnen ska utveckla sin läsförmåga i olika texter. Att yngre barn får störst tillgång till berättande texter kan enligt Mantzicopoulos och Patrick (2011) bero på många lärares uppfattning om att faktatexter är för svåra för yngre barn att förstå. Lärare uttrycker i deras studie att de känner sig obekväma med att använda informationstexter i undervisningen och att de saknar strategier för att undervisa kring faktatexter. Lärarna anser också att faktaböcker inte är lika intressanta för de yngre barnen som de berättande texterna (Mantzicopoulos & Patrick, 2011; Walker et al., 2003). Forskningen (Kraemer et al., 2012; Walker et al., 2003) visar dock att eleverna väljer informativa texter framför berättande texter om de får tillgång till dessa. Denna forskning betonar att lärare bör ta tillvara på elevernas intresse som en kritisk faktor i textval då intresse skapar motivation och motivation och läsförmåga

går hand i hand. De texter eleverna möter blir i stigande årskurser längre, texttätare och mer informationsrika och bilderna som stödjer blir färre. Kraemer et al. (2012) och Walker et al. (2003) tar upp att elever som läser bra i årskurs 1-3 plötsligt kan möta svårigheter då de i fjärde klass ska läsa en annan typ av text, faktatext, än den de är vana vid, berättande text. Elever i mellan- och högstadiet förväntas kunna läsa informations- och faktatexter, både vetenskapliga, matematiska, i samhällskunskap, hälsa och andra områden. Det är därför viktigt att de redan i yngre år kontinuerligt får möta informationstexter för att utveckla sin förståelse (Kraemer et al., 2012; Walker et al., 2003). I en studie (Kraemer et al., 2012) visade eleverna att de hade en tydlig förståelse för *skillnaden* mellan en fiktiv text och en faktatext. Dock visade eleverna sämre resultat i *förståelse* av en faktatext gentemot förståelsen av en berättande text. Eleverna i studien, 77 elever i årskurs 1, delades under en fyraveckors period in i två grupper där den ena gruppen genom högläsning tog del av berättande texter kring ett specifikt ämne och den andra gruppen tog genom högläsning del av faktatexter i samma ämne. Resultatet visar att de elever som tagit del av faktatexterna hade efter denna period utvecklat en ökad förståelse för dessa texter. Detta visar att även yngre elever kan ta del av faktatexter och att de därigenom förbereds för läsning av sådana texter som de i senare årskurser ska läsa.

Mantzicopoulos och Patrick (2011) genomförde ett projekt som de kallar SLP [Scientific Literacy Project] med syfte att engagera små barn att bli bekanta med vetenskapens språk. De menar att informativa texter ger ovärderliga möjligheter för att uppnå detta och att informativa texter är en lika viktig genre som fiktiva berättelser. En jämförelse i hur barn definierade vetenskap gjordes mellan de elever som mött vetenskapliga texter i sin undervisning genom SLP och elever som inte gjort det. De elever som inte haft aktiviteter utifrån SLP förklarade vetenskap som att vetenskap är när man blandar kemikalier och grejer. De elever som deltagit i projektet förklarade vetenskap som att det gör att man får veta saker om livet. Detta visar att de som i sin undervisning mött och bearbetat vetenskapliga texter hade fått insikt i och kunskaper om hur dessa relaterar till vardagen och livet (Mantzicopoulos & Patrick, 2011). Genom att kombinera olika textgenrer skapas enligt Neuman och Roskos (2012) en möjlighet för eleverna att utveckla både ordförråd, begreppsförståelse samt faktakunskap i flera olika sammanhang. De anser också att om eleverna får möta och använda flera olika texttyper och lyfta likheter och skillnader dem emellan kan eleverna utveckla sin kunskap om olika texttyper specifika och karaktäristiska kännetecken. Kraemer et al. (2012) betonar dessutom risken med att arbete utifrån endast en och samma genre kan bidra till att eleverna får en begränsad uppfattning om behovet och användningen av läsning. Högläsning av och

samtal om böcker är något som ofta uppskattas av barn, detta skapar också möjligheter till diskussioner, befastande av ord och begrepp samt en ökad kunskap i ämnet och dessa tillsammans kan bidra till en ökad läsförståelse (Kraemer et al., 2012; Mantzicoupoulus & Patrick, 2011; Neuman & Roskos, 2012; Walker et al., 2003).

5.2 Faktorer som påverkar lärande under textsamtal

Textsamtalen kan ge varierande konsekvenser och utfall beroende på vilken typ av ledarroll, vilken metod och vilket fokus läraren väljer att genomföra sin undervisning på. Några faktorer som utifrån lärarens roll har visat sig påverka textsamtalen är lärarens stödjande roll och förhållningssätt i undervisningen under textsamtal (Maloch, 2002; Wolf, Crosson & Resnick, 2012), lärarens användning av läsförståelsestrategier för att hjälpa eleverna att utveckla en förståelse för det de läser (Eilers & Pinkley, 2006; Maloch, 2002), samt lärarens betydelse för textsamtal och klassrumsklimat (Siddall, 1998; Worthy, Chamberlain, Peterson, Sharp & Shih 2012).

5.2.1 Lärarens stödjande roll och förhållningssätt i undervisningen under textsamtal

Läraren spelar en avgörande roll för att ett effektivt samtal kring texter ska uppnås i undervisningen och för att textsamtalen ska bli ett gynnsamt tillfälle av lärande behöver eleverna få stöd på olika sätt (Maloch, 2002, Worthy, et al., 2012). Forskning (Eckeskog, 2013) visar dessutom att läraren måste göra val mellan de pedagogiska möjligheter en text och textsamtal kan utgöra, som exempelvis om fokus ska ligga på att utveckla ordförråd, möta nya ämnen, utveckla elevers tänkande, engagera elever i situationer eller att jämföra texter. Lärarens medvetenhet om syfte och fokus för läsning och textsamtal är viktig, att fastna för mycket i att förklara ords betydelse kan exempelvis innebära att fokus tas från innehållet och läsförståelsen. För att inte förklaring av ords betydelse ska ta för stort utrymme i undervisningen kan läraren komplettera texten med bilder exempelvis på smartboarden, genom att använda text och bild tillsammans kan många ord förstås och förklaras på ett tydligare sätt (Eckeskog, 2013).

Tjernberg (2011) lyfter att en annan aspekt som läraren bör vara medveten om i sin undervisning är vikten av att ta till vara på elevers intresse och behov för att kunna stödja elevers individuella utveckling. Läraren måste dock enligt Eckeskog (2013) ibland välja texter som inte är utifrån elevers intressen eller önskemål för att vidga deras textvärldar, hon menar att även om läraren väljer en text som inte överensstämmer med elevers önskemål blir textsamtalen ändå en process med aktiva elever genom samtal och diskussion. Maloch (2002) betonar att elevers aktiva engagemang under textsamtalen påverkas av den typ av roll läraren intar under samtalen. Om läraren istället för att leda

intar en stödjande roll som medlare och ger respons på det eleverna redan genererat har visat sig påverka elevernas medverkan positivt. Ett sådant förhållningssätt bidrar till att elevernas medverkan inte blir begränsad till ett linjärt statistiskt samtal utan till ett samtal där eleverna hoppar in och ut i diskussionen kring texten (Maloch, 2002). Ett förhållningssätt som enligt Worthy et al. (2012) har visat sig främja en öppen dialog är att ge alla personligt utrymme till att bidra med olika tankar kring det lästa under textsamtalet. Vidare kan läraren medvetet använda sin kunskap om sina elevers individuella behov och intressen. Genom att stödja elevernas samtal kan läraren exempelvis skapa utrymme för de elever som har svårt att prata eller frigöra mindre utrymme och tid för de elever som annars har en tendens att dominera textsamtalet. Att ge eleverna möjlighet att föra en dialog kring texten utifrån sådant som eleverna själva är intresserade av har visat sig öppna upp för elevernas delgivande av högst personliga erfarenheter och känslor som exempelvis bekännelser av felaktiga handlingar de gjort eller andra erfarenheter med familjen. Genom att eleverna under textsamtalet i en öppen dialog får dela sina åsikter, idéer och känslor skapas en möjlighet för eleverna att få använda sitt språk på ett meningsfullt sätt samtidigt som de får lyssna på andra och lära sig att värdesätta olika perspektiv (Worthy et al., 2012). Eilers & Pinkley (2006) påpekar dock vikten av att läraren styr upp samtalet så att elevernas kopplingar till egna erfarenheter utifrån texten håller sig till textens innehåll. Ibland vill eleverna berätta utdragna berättelser kopplade till personliga erfarenheter och om läraren tillåter detta riskerar fokus att hamna på förståelsen för elevernas egna berättelser istället för förståelsen av den text de läst.

Wolf, Crosson och Resnick (2005) betonar att lärarens noggrannhet i undervisningen av läsförståelse under textsamtal och kvalitén på lärarens frågor är viktig för att stimulera elevers medverkan i en öppen dialog under textsamtalet. Lärarens sätt att föra ett samtal med eleverna spelar en viktig roll för att ta till vara på det eleverna säger i samtalet, elevernas respons är en avspeglning av den typ av frågor som läraren använder. Det har visat sig vara effektivt för läraren att använda sig av efterforskande följdfrågor för att få fram elevernas djupare idéer och tankar. Om läraren bara ställer ja och nej frågor resulterar detta i ytliga svar kring berättelsens innehåll och leder inte till en respons ifrån eleverna av djupare art. När läraren misslyckas att omformulera sina frågor i textsamtalet blir utbytet i samtalet kort och bidrar då inte till elevernas förståelse av texten (Wolf, Crosson & Resnick, 2005). Westlund (2013) understryker dock i sin avhandling att undervisning i läsförståelse inte bara handlar om lärarens frågor och elevernas svar på dessa utan att eleverna också bör uppmuntras till att ställa egna frågor om texten. Vidare menar Westlund (2013) att om eleverna ska kunna ställa egna frågor så måste läraren först visa hur man gör. En av slutsatserna i Westlunds avhandling (2013) är att lärare måste visa eleverna vad det innebär att läsa mellan raderna och hur

man går tillväga för att läsa mellan raderna, det vill säga att dra slutsatser utöver vad som står i texten.

5.2.2 Lärarens användning av läsförståelsestrategier

Lärarens användning av läsförståelsestrategier har enligt forskning (Eilers & Pinkley 2006) mestadels bestått av lärarledda frågor kopplat till en specifik text istället för användning av metakognitiva strategier för att främja elevers läsförståelse för all slags text. Med metakognitiva strategier avses att kunna koppla texten till egna erfarenheter, att kunna göra förutsägelser och ha en insikt om textens viktigaste delar och ordningsföljd. Med detta som utgångspunkt genomfördes en kvantitativ empirisk studie (Eilers & Pinkley 2006) av 24 elever i årkurs 1 under en nioveckors period. I denna studie undersöktes elevers läsförståelse och kognitiva medvetenhet av det lästa. Bedömningstester användes före och efter införandet av en tydlig undervisning med metakognitiva läsförståelsestrategier, ett test för att mäta elevernas kognitiva medvetenhet och ett för att testa elevernas läsförståelseförmåga. Bedömningstesterna gällande elevernas kognitiva medvetenhet och tänkande jämfördes, det genomsnittliga värdet som uppmättes före och efter tydlig undervisning visar ett högre värde efter införandet av strategierna. Även jämförelsen av bedömningstesterna gällande läsförståelse visar ett betydligt högre genomsnittsvärde efter genomgången undervisning (Eilers & Pinkley, 2006). En introducerande undervisning med strukturerade lärarledda textsamtal där läraren använder sig av lässtrategier och modellerar, för att eleverna själva sedan ska kunna använda sig av dessa, har enligt Eckeskog (2013) och Maloch (2002) visat sig vara ett viktigt stöd dels för att främja elevers förståelse av det de läser men också för att eleverna ska kunna medverka självständigt i samtalet och förstå hur ett textsamtal går till. Även Eilers och Pinkley (2006) menar att undervisning i helklass där läraren först ger eleverna explicit genomgång av läsförståelsestrategier och modellerar dessa, för att sedan låta eleverna i smågrupper samtala kring texten och själva få använda sig av strategierna, har visat sig vara ett användbart sätt för att utveckla läsförståelseförmåga hos elever i det yngre åldern. Under textsamtal i smågrupper skapas en möjlighet för läraren att diskutera texten med eleverna, uppmärksamma elevers förståelse och eventuella svårigheter till att förstå en text, samt möjlighet till att stödja eleverna i samtalet. Forskning (Maloch, 2002) visar att det i början kan vara svårt för eleverna att självständigt genomföra textsamtalet i smågrupper. Eleverna faller lätt tillbaka till de vanliga rutinerna där läraren leder dem, de räcker upp handen och förlitar sig på att läraren ska lösa problem som uppstår. Att lära eleverna att självständigt samtala i smågrupper är en process som måste få ta tid men något de kan lära sig om de vid upprepade tillfällen med stöd av läraren får träna på detta. En tydlig undervisning av läsförståelsestrategier ska med fördel införas tidigt under elevernas utveckling av sin läsförmåga enligt Eilers och Pinkley (2006). De betonar

också att läsförståelsestrategier i undervisningen inte endast ska vara kopplat till en specifik text utan vara utformade så att de kan användas till all slags text för att främja elevernas läsförståelse i mötet med olika texter.

5.2.3 Lärarens betydelse för textsamtal och klassrumsklimat

Tjernbergs studie (2011) visar att lärarens sätt att medvetet använda sig av språket under textsamtalet för att bygga upp ett positivt klassrumsklimat har visat sig vara användbart. Tjernberg (2011) menar vidare att det bemötande eleverna får i en lärandesituation kan vara avgörande för att eleverna ska få en positiv erfarenhet av situationen och bli motiverade till att fortsätta lära. Både Siddall (1998) och Worthy, et al. (2012) poängterar att läraren under textsamtalet genom sina ord, sitt kroppsspråk och förhållningssätt kan signalera och lyfta värdet av den enskilde elevens medverkan och värdet av det eleven säger och bidrar med i samtalet. Om läraren tålmodigt lyssnar på eleven som har svårt att uttrycka sig, även om det tar tid, kan detta visa de andra eleverna att det är viktigt att lyssna på alla individer i klassrummet. När läraren uppmärksammar och tar till vara på en elevs intresse för något i texten som eleven kopplar till sin något udda fantasi kan läraren genom sitt förhållningssätt visa eleverna att det är viktigt att lyssna på varandra med respekt (Worthy, et al., 2012). För att få ett tillåtande och positivt klimat i klassen är det viktigt att ta upp olikheter som något naturligt, detta menar Tjernberg (2011) gör att barnen förstår att olika barn behöver olika hjälp, hjälpmedel eller placering i klassrummet. Lärarens uppbyggande av ett gott klassrumsklimat har enligt både Siddall (1998) och Worthy et al. (2012) visat sig ha en positiv påverkan för ett gynnsamt textsamtal. När läraren skapar en atmosfär i klassrummet av gemenskap och respekt till att lyssna har detta visat sig stödja elevernas initierande till samtal och utvecklande av elevernas kritiska förmåga att tänka om texter. Siddall (1998) menar att textsamtal kring texter som berör etik, moral och väcker känslor hos läsaren har i sin tur visat vara användbart för att fostra eleverna till att tillsammans med läraren bygga upp ett gott klassrumsklimat. Berättelser som innehåller sociala orättvisor kan stödja eleverna till att få förståelse för andra människor, utmana deras tänkande samt få en djupare förståelse om sig själva. Läraren kan använda sig av litteraturen för att fostra elever till att identifiera sina egna känslor, som rädsla, glädje och förhoppning genom de karaktärer de möter i texten (Siddall, 1998). När läraren även tillåter obekväma samtal som exempelvis samtal om döden och elevers tankar och rädslor kring den, kan det enligt Worthy et al. (2012) bidra till att eleverna får möjlighet att få utlopp för sina känslor samtidigt som en djupare kontakt och koppling till såväl texten som klassrumsgemenskapen skapas.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens metod och resultat. I kap 6.1 redogörs för materialinsamlingens tillvägagångssätt, de problem som uppstod vid materialsökningen i förhållandet till de sökord som användes och databasernas utbud. Det resultat som detta arbete fört fram diskuteras kopplat till dess relevans för läraryrket i kap 6.2.

6.1 Metoddiskussion

Materialet har bearbetats kontinuerligt under hela materialinsamlingen. Ett urval har gjorts efter hur det möter arbetets syfte och frågeställningar.

6.1.1 Materialinsamling

Ambitionen var att använda material ifrån år 2000 och framåt. Detta för att ta del av nyare och uppdaterad forskning. Dock har vi använt en källa som är något äldre, denna togs med då den i jämförelse med nyare forskning visar att samma faktorer som påverkar elevers lärande vid textsamtal kvarstår. Tanken var att söka efter material med fokus på årskurs F-3, denna sökning gav ett begränsat utbud och då bra material som gällde mellan- och högstadiet samt en gällande förskolan hittades togs även detta med eftersom ämnet ändå är relevant i alla årskurser.

De sökord som användes justerades allt eftersom för att hitta material som berörde textsamtalet utifrån ett socialt perspektiv. En del material som hittades berörde bara textsamtalet i relation till skönlitteratur, detta valdes bort då material som berörde olika texttyper behövdes för att möta arbetets syfte och frågeställningar. Ett av studiens kriterier för inklusion var att forskningen förankras till praktiken och vid materialinsamlingen söktes efter forskning med en tydlig koppling mellan teori och praktik. Ett annat kriterium var att forskningen innehåller didaktiska perspektiv så som lärarens förhållningssätt, val och metoder samt dess påverkan på elevers lärande.

Att komma fram till de sökord som gav relevant material för undersökningen var svårt och en process som tog tid. De svenska och engelska sökorden skiljer sig i vissa fall åt då de svenska i direkt översättning till engelska gav få resultat vid sökningen i databaserna. Materialinsamlingen resulterade i både nationell och internationell forskning som överensstämmer med valt ämnesområde.

6.1.2 Materialanalys

Då PISA och PIRLS visar försämrade resultat i elevers läsförståelse var vår avsikt att undersöka textsamtalets betydelse och vikten av elevers möte med olika texter för att nå läsförståelse och

stimulera elevers intresse för att läsa. Under materialanalysen ställdes ett antal frågor till källorna (kap 4.4) för att bedöma om de skulle tas med i resultatet. Då materialanalysen genomfördes upptäcktes likheter, skillnader och samband vad gäller textsamtalets betydelse, lärarens roll och förhållningssätt i undervisningen kring textsamtal samt effekter för lärande genom elevers möte med olika texter. I det utvalda materialet framkom det starka sambandet mellan lärarens roll, elevers lärande och klassrumsklimatet då textsamtalet användes som ett didaktiskt redskap. Det material som använts är fördelat mellan nationell och internationell forskning.

6.2 Resultatdiskussion

Med utgångspunkt utifrån ett sociokulturellt perspektiv var syftet med denna litteraturstudie att undersöka textsamtalets betydelse och vikten av elevers möte med olika texter för att nå och stimulera läsförståelse och läsintresse samt hur läraren kan använda textsamtalet som ett didaktiskt verktyg för att nå detta.

Textsamtal som ett didaktiskt redskap visar sig ge positiva effekter på elevers lärande inom många områden enligt den forskning vi hittat. Exempelvis kan eleverna genom samtalet tillsammans ta del av varandras tankar och tolkningar, få en djupare förståelse för texten och en rikare upplevelse av den (Jönsson, 2007). Eleverna kan också genom samtalet utveckla sin språkliga förmåga. Språkets form och funktion vävs samman då de får reflektera över språket under textsamtalet och därigenom kan eleverna även utveckla sitt ordförråd (Eckeskog, 2013; Tjernberg, 2011). Under vår VFU såg vi tydliga exempel på hur eleverna genom ord förmedlade sina tankar under samtalet, vi såg också att samtalet hjälpte eleverna att förstå ords betydelse. Denna erfarenhet stämmer väl överens med Vygotskijs teori som presenterades i vår bakgrund (kap 3.5) av denna studie, om att orden i ett socialt samspel är ett kommunikativt redskap för att förmedla tankar och idéer (Vygotskij, 1999). I *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska* (Skolverket, 2011b) betonas också att det är i samspel med andra som språket utvecklas och att man genom språket kan få en förståelse för sig själv och andra. Utifrån det vi har funnit i forskningen förstår vi vikten av att lärare i textsamtalet tar tillvara på elevers tankar eftersom det tydligt visats att det främjar deras läsförståelse. Ett dilemma i användning av textsamtalet är dock enligt Eriksson (2002) att läraren både ska undervisa för att eleverna ska bearbeta och förstå textens innehåll samtidigt som eleverna ska utveckla sitt ordförråd och sina kunskaper om språkets struktur (Eriksson, 2002).

I kunskapskraven för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3 står det att eleverna ska uppnå en grundläggande läsförståelse och kunna föra enkla resonemang om budskap i texter. Eleverna ska också kunna samtala om, ställa frågor till samt framföra egna åsikter i elevnära frågor och ämnen (Skolverket, 2011a). Forskning visar att läraren genom att ställa frågor utan givna svar kan uppmuntra till diskussion och dialog (Eckeskog, 2013), att lärarens val av frågor är avgörande för kvalitén på textsamtalet samt för elevers medverkan och engagemang och att elevers respons speglar lärarens val av frågor (Wolf et al., 2005). Under vår VFU upplevde vi att elever var ovana att diskutera och uttrycka egna tankar utifrån en läst text och enligt Worthy et al., (2012) och Siddall, (1998) är lärarens förhållningssätt i textsamtalet avgörande för att elever utifrån texten ska ges möjlighet att komma i kontakt med sina känslor samt utveckla förmågan att uttrycka egna tankar. Vikten av att läraren tar till vara på och värdesätter elevernas tankar och frågor bidrar till en atmosfär av gemenskap i klassrummet som stimulerar elevers initiativtagande till samtal och stödjer en utveckling av elevers kritiska förmåga att tänka om texter. Om läraren ger eleverna ett personligt utrymme i textsamtalet och själv intar en stödjande roll främjas elevernas engagemang och öppnar upp för ett djupare samtal där de kan ta del av varandras åsikter och lär sig att värdesätta olika perspektiv (Maloch, 2002; Worthy et al., 2012). Även om läraren under textsamtalet med fördel ska välja en mer stödjande roll istället för att strikt leda samtalet har vi utifrån forskning (Eilers & Pinkley, 2006) sett att läraren ändå i viss mån måste styra samtalet och anledningen till detta är att elevernas erfarenheter annars lätt kan ta över samtalet och fokus ifrån textens innehåll går förlorad.

Under vårt arbete med denna studie har vi fått en djupare förståelse för och insett bredden av hur betydelsefull lärarens roll är för elevers lärande. Under kursen Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap (UVK) diskuterades vilka förutsättningar som krävs för att skapa trygghet och de goda relationer som behövs i klassrummet för att gynna elevers lärande och utveckling. Vi diskuterade också att en engagerad lärare är en avgörande förutsättning för att skapa dessa goda relationer och en atmosfär av trygghet, respekt, uppmuntran och regler (Personlig kommunikation, G. Möllås, 2013-09-24). Den forskning vi läst i denna studie understryker också att lärarens roll är avgörande för att bygga upp ett klassrumsklimat där elever vågar och vill kommunicera och att ett gott klassrumsklimat där eleverna känner trygghet ger förutsättningar för ett gynnsamt textsamtal (Jönsson, 2007; Siddall, 1998; Worthy et al., 2012). Textsamtalet i sig kan dessutom bidra till ett gott klassrumsklimat, om läraren använder texter som berör sociala orättvisor kan eleverna utveckla en förståelse både om sig själva och andra människor samt utmanas i sitt eget tänkande (Siddall, 1998; Worthy et al., 2012). Detta överensstämmer med skolans värdegrund och uppdrag som är att

främja förståelse och inlevelse för andra människor och därmed förmedla och förankra respekt för alla människors lika värde (Skolverket, 2011a).

Elevernas läsförståelse är en viktig del i undervisningen då lärandet i skolan i stor utsträckning baseras på att förstå informationen i olika texter. För att nå en god läsförståelse krävs att elever får möta olika texttyper (Reichenberg, 2008; Westlund, 2009), forskning visar dock att yngre barn i skolan får störst tillgång till berättande texter (Kraemer et al., 2012; Mantzicopoulos & Patrick, 2011; Walker et al., 2003). Om eleverna redan i yngre år får möta både berättandetexter och informationstexter skapas förutsättningar för att i senare år förstå och ta till sig mer komplicerade texter (Kraemer et al., 2012; Walker et al., 2003). Om eleverna får jämföra olika genrer och diskutera innehållet i de olika texterna kan eleverna få syn på syfte, struktur och språkanvändning och därmed få kunskap om olika texttyper användning och funktion (Kraemer et al., 2012; Mantzicopoulos & Patrick, 2011; Walker et al., 2003). Det är viktigt att läraren tar tillvara på elevernas intresse i valet av texter för att motivera eleverna då motivation i sin tur är en förutsättning för att eleverna ska utveckla sin läsförmåga och forskning visar att elever i högre grad väljer informativa texter framför berättande texter. (Kraemer et al., 2012; Walker et al., 2003). En erfarenhet ifrån vår VFU var att läraren inte tog tillvara på det intresse för fåglar som hon själv genom NO- undervisningen väckt hos eleverna. Då eleverna fick gå till biblioteket för att låna böcker valde de flesta eleverna faktatexter kring fåglar, detta intresse användes dock inte av läraren i den fortsatta undervisningen. Vi funderar på om denna lärarens tillvägagångssätt kan bero på de dilemma som (Eriksson, 2002) tar upp om att läraren i sitt uppdrag både ska ta hänsyn till elevernas intresse för att läsa samtidigt som elevernas läsförmåga ska utvecklas.

För att utveckla läsförmågan räcker det inte att få läsa mycket, eleverna behöver också få lära sig olika lässtrategier vad gäller både avkodning och förståelsearbete vilket också inkluderar att elever utvecklar ordförrådet (Skolverket, 2011b). Eleverna behöver få tillgång till lässtrategier som de själva sedan ska kunna använda och genom att använda textsamtal kan läraren visa eleverna olika lässtrategier (Brink, 2009; Jönsson, 2007). Lärarens läsförståelsestrategier är oftast kopplat till en specifik texttyp, det är dock viktigt att eleverna får kunskap om lässtrategier för att främja en läsförståelse för alla texttyper. En tydlig undervisning av lässtrategier ska med fördel införas tidigt och har visat sig vara viktigt för att det ska ske en positiv utveckling av både läsförståelseförmågan samt elevernas kognitiva medvetenhet och tänkande (Eilers & Pinkley, 2006).

Utifrån den forskning vi funnit drar vi slutsatsen att textsamtalet är ett funktionellt redskap i bearbetning av texter och att lärarens roll utgör en avgörande faktor för att ett gynnsamt textsamtal och

ett gott klassrumsklimat där respekt och hänsyn råder ska kunna uppnås. Vi har också sett att engagerade lärare som tar till vara på elevernas intressen och själv visar ett positivt förhållningssätt till läsning kan stimulera elevernas intresse för att läsa. Genom att samtala om olika texter kan varje elev ta upp sina individuella frågor och funderingar och i det sociala utbytet utvecklas en djupare förståelse för texten, sig själv och andra vilket bidrar till den individuella utvecklingen. Elevers möte med olika texttyper är viktigt för förståelsearbetet då kunskap till stor del består av att hämta information ifrån olika texter. I samhället möter eleverna många texttyper, därför är det viktigt att dessa olika texter tas med i skolans undervisning och att textarbete inte domineras av skönlitteratur. Utifrån den forskning vi har sett under vårt arbete med denna studie efterfrågar vi forskning som tar upp ett tydligt förebyggande arbete för att kunna använda textsamtalet som ett didaktiskt redskap och nå den kvalité som främjar elevers lärande.

Avslutande ord

I detta arbete har resultatet besvarat våra frågeställningar. Genom denna studie har vi fått syn på olika infallsvinklar och perspektiv kring textsamtalets användning. Utifrån den litteratur och det forskningsmaterial vi läst har vi också fått en djupare förståelse för hur mycket lärarens förhållningssätt, val av ledarroll och metoder påverkar såväl klassrumsklimatet, gemenskapen och lärandet. Den forskning vi har tagit del av har väckt många tankar och gett oss lärarika erfarenheter som vi känner att vi kommer ha användning av i vår framtida undervisning.

8. Referenser

- Brink, Lars (2009) Bättre läsning och bättre skrivande – men hur? Om grupprocesser och teströrlighet. I Karin, Jönsson (2009, red.) *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (s.114-147). Stockholm: Liber.
- Chambers, Aidan (2011) *Böcker inom och omkring oss*. Huddinge: X Publishing.
- Eckeskog, Helena (2013) *Varför knackar han inte bara på? :En studie om arbete med läsförståelse i åk 1-2*. Licentiatavhandling, Umeå: Umeå Universitet.
- Eilers, Linda H. & Pinkley, Christine (2006). Metacognitive strategies help student to comprehend all text. *Reading Improvement* 43 (1), 13-29.
- Eriksson, Katarina (2002) *Life and Fiction, On intertextuality in pupils' booktalk* Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings Universitet.
- Forskning.se Den nationella forskningsportalen (2008). Hämtad från <http://www.forskning.se/nyheterfakta/teman/lasning/tiofragorochsvar/vadarlasning.5.303f5325112d7337692800015481.html>
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Akademisk avhandling. Malmö: Malmö Högskola.
- Kraemer, Linda, McCabe, Patrick & Sinatra, Richard (2012). The Effects of Read-Alouds of Expository Text on First Graders' Listening Comprehension and Book Choice. *Literacy Research and Instruction* 51 (2), 165-178.
- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Liberg, Caroline (2007). Läsande skrivande och samtalande. I Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva. Forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Skolverket.
- Lindqvist, Gunilla (1999). Förord. I Lev Vygotskij (1999). *Tänkande och språk* (s.7-19) Göteborg: Daidalos.
- Lundberg, Ingvar (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning - Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2014). *God läsutveckling - Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Maloch, Beth (2002). Scaffolding Student Talk: One Teacher's Role in Literature Discussion Groups *Reading Research Quarterly* 37 (1), 94-112.
- Mantzicopoulos, Panayota & Patrick, Helen (2011). Reading Picture Books and Learning Science Engaging Young Children with Informational Text. *Theory Into Practice* 50 (4)269-276.
- Neuman, Susan, B. & Roskos, Kathleen, (2012). Helping Children Become More Knowledgeable Through Text. *The Reading Teacher* 66 (3) 207-210.

Reichenberg, Monica (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Siddall, Jeffery, L. (1998) *Fifth Graders Social Construction of Meaning in Response to Literature Case Study*. Akademisk avhandling. National-Louis University. Hämtad från <http://www.eric.ed.gov.bibl.proxy.hj.se/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED419236>

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.

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

Skolverket (2012). *PIRLS 2013: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. (Rapport 381). Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2941>

Skolverket (2013). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. (Rapport 398). Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3127>

Skolverket (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007*. Stockholm: Skolverket.

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stensson, Britta (2006). *Mellan raderna, Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tjernberg, Catharina (2011). *Framgångsfaktorer i läs och skrivlärande*. Akademisk avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.

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

Walker, Carolyn, Krageler, Sherry, Martin, Linda & Arnett Ashleey (2003). Facilitating the Use of Informational Texts in a 1st-Grade Classroom. *Childhood Education* 79 (3) 152-159.

Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Natur & Kultur: Stockholm.

Westlund, Barbro (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Akademisk Avhandling, Natur & Kultur: Stockholm

Wolf, Mikyung, Kim, Crosson, Amy, C. & Resnick, Lauren B. (2005). Classroom talk for rigorous reading comprehension instruction. *Reading Psychology* 26 (1), 27-53.

Worthy, Jo, Chamberlain, Katharine, Peterson, Katie, Sharp, Caron & Shih, Pei-Yu (2012). The Importance of Read-Aloud and Dialogue in an Era of Narrowed Curriculum: An Examination of Literature Discussions in a Second-Grade Classroom. *Literacy Research and Instruktion* 51 (4), 308-322.

Högskolan för lärande kommunikation

Examensarbete I, Vårterminen, 2015, Grundlärare F-3

Christina Landsjö, och Sofia Nicolini

9. Bilaga: Översikt över analyserad litteratur

Författare Titel Tidsskrift Publikationsår Land Databas	Syfte	Design Urval Datainsamling	Resultat
Helena Eckeskog <i>“Varför knackar han inte bara på”</i> Avhandling (2013) Sverige SwePub	Att följa och undersöka lärares utveckling av arbete mot läsförståelse utifrån Lgr 11, och hur det påverkar elevers läsförståelse och motivation för läsning.	Praxisnära forskning. Partiell etnografisk studie. Att utveckla fem lärares undervisning i läsförståelse för deras elever i årskurs 1-2, i fem olika skolors klassrum. Datainsamling, observationer och intervjuer samt loggböcker.	Undervisning med hjälp av de olika lässtrategierna ger positiva resultat för elevernas läsförståelse. Att arbeta och utgå utifrån Lgr 11, i arbetet mot läsförståelse, tolkas och används på olika sätt av de olika lärarna och skolorna. Skillnader och likheter i lärarnas arbete märks, exempelvis tolkning av arbete utifrån Lgr 11 skiljer men likheter syns i att lärarna använder sig av symboler för att tydliggöra olika lässtrategier.

<p>Eilers, Linda. H & Pinkley, Christine.</p> <p>“Metacognitive Strategies Help Students To Comprehend All Text”.</p> <p><i>Reading improvement</i></p> <p>(2006)</p> <p>U.S.A.</p> <p>ERIC</p>	<p>Syftet med studien är att undersöka vilka effekter en explicit undervisning gällande metakognitiva förståelsestrategier kan få på elevers läsförståelse förmåga.</p>	<p>Kvantitativ studie med inslag av kvalitativt material.</p> <p>24 elever i årkurs 1 granskas under en nioveckors period. Två bedömningstester gjordes före och efter införandet i undervisningen av metakognitiva läsförståelsestrategier) för att bedöma elevernas kognitiva medvetenhet under läsning. Två ytterligare tester för att bedöma elevers läsförståelse gjordes före och efter införandet av strategierna i undervisningen. Observationer av elever i smågrupper och elevalter.</p>	<p>Resultatet visar att elevernas uppmätta förmåga av kognitiv medvetenhet, tänkande under läsning var signifikant högre i det sista testet som gjordes efter införandet av läsförståelsestrategier i undervisningen. Resultatet visar också vid en jämförelse av läsförståelse testet som gjordes före undersökningen och vid undersökningens slut att elevernas läsförståelseförmåga förbättrats betydligt.</p>
<p>Eriksson, Katarina</p> <p><i>“Life and Fiction, On intertextuality in pupils’ booktalk”</i></p> <p>Doktorsavhandling</p> <p>(2002)</p> <p>Sverige</p> <p>SwePub</p>	<p>Undersöka och försöka beskriva dilemma i undervisning genom boksamtal. Hur boksamtal kan struktureras för att stimulera läsning och hur samtalet används i lärare och elevers samarbete.</p>	<p>I skolmiljö</p> <p>Skapade bokklubbar i år 4-7, fyrtio elever i åtta grupper från fyra klasser och fem lärare.</p> <p>Boksamtal videoinspelades och transkriberades.</p>	<p>Det kan skapas en konflikt mellan läsandet för nöjes skull och lärares uppdrag att undervisa genom daglig läsning. Frågan om schemalagd läsning ger lust och upplevelse.</p>
<p>Jönsson, Karin</p> <p><i>”Litteraturarbets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3”.</i></p>	<p>Syftet med avhandlingen är att få kunskap om möjligheter och begränsningar av olika litteratur-</p>	<p>Kvalitativ etnografisk studie.</p> <p>24 elever i årskurs F-3 följs under 4 år.</p>	<p>Resultatet visar att både under gemensam läsning, boksamtal, skrivning av läsloggar och att läsa på egen hand arbetar eleverna aktivt med att förstå</p>

<p>Akademisk avhandling. (2007) Sverige SwePub</p>	<p>pedagogiska redskap som används i undervisningen i årskurs F-3. Syftet är också att undersöka förutsättningar för elevers skapande av föreställningsvärldar under arbetet i läsning. Hur bygger elever föreställningsvärldar på egen hand och tillsammans med andra i läsargemenskaper? Dessutom är syftet att få en bild utav yngre elevers skönlitteraturläsning i skolan.</p>	<p>Samtal med enskilda elever, video och audio inspelningar. Dokumentation av det vardagliga arbetet i undervisningen. Skriftligt elevmaterial.</p>	<p>och skapa mening samt bygger föreställningsvärldar. I resultatet presenteras även möjligheter och begränsningar med de olika litteraturpedagogiska redskapen.</p>
<p>Kraemer Linda, McCabe Patrick, Sinatra Richard ”The effects of read-alouds of expository text on first graders’ listening comprehension and book choice” <i>Literacy research and instruction</i> (2012) USA ERIC</p>	<p>Syfte att undersöka effekterna vid högläsning av faktatexter för elevers läsförståelse samt elevers val av böcker.</p>	<p>Etnografisk studie där 77 elever från fyra klasser delades upp i två grupper där ena gruppen fick högläsning om ett ämne genom berättande texter och den andra gruppen fick högläsning om samma ämne genom faktatexter. Undersökning av läsförståelse för faktatexter före och efter perioden</p>	<p>Resultaten visar att de elever som fått högläsning om ämnet genom faktatexter har fått en ökad läsförståelse för dessa texter. Elevers bokval föll på faktaböckerna såväl innan som efter genomförd högläsningsperiod.</p>
<p>Maloch, Beth.</p>	<p>Syftet med studien är att undersöka relat-</p>	<p>Kvalitativ studie under 5 månader i ett klassrum i åk 3. Där en lärare och</p>	<p>Resultatet visar att lärarens roll i textsamtalet var att stödja och medla mer än att agera som ledare. I stället för att leda samtalet ifrån början, gav läraren respons på det som eleverna redan genererat. Lärarens roll i samtalet</p>

<p>”Scaffolding student talk: One teachers role in literature discussion groups”</p> <p><i>Reading Research Quarterly</i>, (2002)</p> <p>U.S.A.</p> <p>ERIC</p>	<p>ionen mellan lärarens roll och elevernas medverkan under textsamtal, i smågrupper kring böcker det läst.</p>	<p>hennes 29 elever följs genom medverkande observation, intervjuer med läraren och eleverna och insamling av annat material så som läsloggar, lärarens dokumentation. Fält anteckningar och video och audio inspelningar.</p>	<p>resulterade i att elevernas medverkan inte blev begränsad till en linjär statiskt samtal utan eleverna deltog genom att hoppa in och ut i diskussionen.</p>
<p>Mantzicopoulos, Panayota & Patrick, Helen</p> <p>“Reading Picture Books and Learning Science Engaging Young Children with Informational Text”</p> <p><i>Theory Into Practice</i> (2011)</p> <p>USA</p> <p>ERIC</p>	<p>Syfte att lyfta att även faktatexter med fördel kan användas i undervisning redan i tidiga åldrar. Genom projektet Scientific Literacy Project visa på faktatexters egenskaper och funktion samt diskutera lärares osäkerhet för dessa texter och dess användning för att utveckla elevers läsförmåga samt kunskap om vetenskap.</p>	<p>I förskolan genomförs ett projekt där elever och lärare engageras och utveckling av läsförståelse av faktatexter undersöks.</p>	<p>Elever visade intresse för faktaböcker och uppskattade denna form av text som exempelvis handlade om vetenskap om livet och fysik,</p> <p>Majoriteten av eleverna visade en god förmåga att förstå faktatexterna, författarna lyfter att faktatexter är en lika viktig genre som berättande texter och att de kan vara ett komplement till varandra. Användandet av faktatexter kan öka elevers kunskap om vetenskap, det är viktigt att textbearbetning genom dialog, berättande och återberättande används för att arbetet ska bli effektivt, såsom allt arbete med texter, för att utveckla elevers läsförståelse och meningsskapande</p>

<p>Neuman, Susan, B. & Roskos, Kathleen</p> <p>”Helping Children Become More Knowledgeable Through Text”</p> <p><i>The Reading Teacher</i></p> <p>(2012)</p> <p>ERIC</p> <p>USA</p>	<p>En ämnesstudie utifrån ny läroplan som förordar en femtio/femtio fördelning mellan berättande texter och informativa texter i skolan. Utifrån erfarenhet bidra med tips på hur lärare kan gå tillväga.</p>	<p>Utifrån ny läroplan The Common Core State Standards</p> <p>Erfarenheter från arbete med lärare och elever i yngre år.</p>	<p>Skolan bör ta tillvara på både faktatexter och berättande texter då de olika textgenrerna kan bidra med olika innehåll, egenskaper och funktion. Genom att använda olika genrer ges eleverna möjligheter att träna ordförråd, begrepp och information genom flera olika sammanhang, eleverna kan utveckla sina kunskaper genom textanvändning.</p>
<p>Siddall, Jeffery L.</p> <p><i>”Fifth Graders social construction of meaning in Response to Literature case study”</i></p> <p>Akademisk avhandling</p> <p>(1998)</p> <p>U.S.A.</p> <p>ERIC</p>	<p>Syftet är att undersöka hur en lärare tillsammans med sina elever kan nå bortom en ytlig förståelse med ytlig respons av en text till meningsfulla diskussioner där en djupare förståelse, mening skapas.</p>	<p>Fallstudie under 2 årstid. Observationer i olika litterära aktiviteter bland annat diskussioner kring texter i helklass och i smågrupp.</p> <p>Observationer, fältanteckningar, reflektioner. Intervjuer med enskilda elever. Audio och video inspelningar samt elevalter.</p>	<p>Resultatet visar att litteraturen i samtal kan tjäna som ett redskap för eleverna att identifiera deras egna känslor genom att relatera till olika karaktärer i texten Berättelser som innehåller sociala orättvisor kan stödja eleverna till att få förståelse för andra människor, utmana deras tänkande och få en djupare förståelse om sig själv.</p>
<p>Tjernberg, Catharina</p> <p><i>”Framgångsfaktorer i läs och skrivlärande”</i>.</p> <p>Akademisk avhandling.</p> <p>(2011)</p>	<p>Syftet är att undersöka vilka framgångsfaktorer det finns i läs och skrivlärande. Frågor som står i fokus i denna avhandling är: Vad</p>	<p>Kvalitativ forskning, fallstudie.</p> <p>Undersökningen sker klassrumsobservationer i 4 klasser i årskurserna F-9.</p>	<p>Resultatet av klassrumsobservationerna visade att den muntliga framställningen i undervisningen var central. Den handlade om berättande, beskrivande, utredande och argumenterande texter. Ett annat resultat som framkom var att textsamtal var vanligt förekommande och att syftet med textsamtal är att eleverna ska ta till sig innehållet i texten</p>

<p>Sverige</p> <p>Social informationssökning</p>	<p>är det som sker i klassrummet? Hur sker det? Varför arbetar läraren på ett visst sätt?</p>		<p>En utav lärarna som deltog i klassrumsobservationen menar att den gemensamma textläsningen skapar möjligheten för eleverna att tillsammans reflektera över innehållet. Det blev tydligt genom klassrumsobservationen att det eleven säger under textsamtalet uppmärksammas får betydelse samt får ingå i ett fortsatt samtal kring texten.</p>
<p>Walker, Carolyn, Kragler, Sherry, Martin, Linda & Arnett, Ashley B</p> <p>“Facilitaiting the use of informationell texts in a 1st-grade classroom”</p> <p><i>Childhood Education</i></p> <p>(2003)</p> <p>USA</p> <p>ERIC</p> <p>Westlund, Barbro</p> <p>“Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår”</p> <p>Akademisk avhandling</p> <p>(2013)</p> <p>Sverige</p> <p>Social informationssökning</p>	<p>Syfte att undersöka och beskriva ett försök att engagera förstaklasselever i läsning av informativa texter samt strategier och aktiviteter kring detta.</p> <p>Syfte var att undersöka likheter och skillnader mellan svenska och kanadensiska lärares synsätt, förhållningssätt och val av metoder i undervisningen för att nå läsförståelse.</p>	<p>16 elever i en förstaklass i en liten stad i USA där befolkningen till större del bestod av medelklass- och överklass. Tre ”instruktörer” från universitetet ledde strategier och aktiviteter kring informativa texter.</p> <p>Datainsamling genom observationer, elevers skriftliga arbeten samt andra arbeten klassen genomfört. Tabeller över strategier och aktiviteter</p> <p>Fem lärare i Sverige respektive Kanada jämfördes utifrån respektive lands utbildningssystem och lärardiskurs.</p> <p>Datainsamling gjordes genom lärarintervjuer, klassrumsobservationer och kritisk diskursanalys.</p>	<p>Visar att faktatexter med fördel kan användas även i de yngre åldrarna. Eleverna visade stort intresse för denna typ av texter men trots detta använde de sig av ett berättande fiktivt sätt då de exempelvis skulle skriva om texten de läst. Trots att eleverna tog del av lärares modellering och aktiviteter under en kort och begränsad period kunde man se att eleverna kunde ta till sig de strategier de tagit del av. Studien visar också att elever kan stötta och lära av och med varandra, exempelvis förstå texten genom att läsa i grupp eller genom kompisläsning.</p> <p>Visar att undervisning i läsförståelse inte innebär att eleverna ska lämnas åt sig själva och svara på frågor om en läst text. Eleverna ska uppmuntras att ställa egna frågor om den aktuella texten. För att kunna göra detta krävs att läraren visar hur man gör och en av slutsatserna är att lärare inte bara kan begära att eleverna ska ”läsa mellan raderna”. Läraren behöver visa eleverna hur man själv gör när man drar slutsatser utöver vad som står i texten.</p>

<p>Worthy, Jo; Chamberlain, Katharine; Peterson, Katie, Sharp, Caron & Shih Pei-Yu.</p> <p>“The Importance of Read-Aloud and Dialogue in an Era of Narrowed Curriculum: An Examination of Literature Discussions in a Second-Grade Classroom”</p> <p><i>Literacy Research and Instruction.</i></p> <p>(2012)</p> <p>U.S.A</p> <p>ERIC</p>	<p>En studie där syftet är att följa/undersöka en skicklig lärare och hennes undervisningsteknik under textsamtal utifrån högläsning av tankeväckande litteratur. Syftet är också att ta reda på vilken typ av samtal eleverna för under diskussionerna kring texter.</p>	<p>En kvalitativ, empirisk studie.</p> <p>En lärare i årskurs 2 med 19 elever i sydvästra U.S.A följs under 1 årstid. Observationerna i lärarens klassrum görs av 5 stycken observatörer bestående av en professor och 4 stycken doktorander.</p> <p>Fältanteckningar under 38 stycken observerade textsamtal i klassrummet utifrån högläsning. 30 stycken av dessa var videoinspelade, varav 18 stycken valdes att användas till materialet. Semi-strukturerade intervjuer.</p>	<p>Resultatet av studien visar att lärarens skapande atmosfär i klassrummet av gemenskap och respekt till att lyssna visade sig stödja elevernas initierande till samtal och utvecklande av elevernas kritiska förmåga att tänka om texter. Läraren gav eleverna utrymme att ge olika typer av respons till texter vid högläsning. Läraren uppmuntrade eleverna att föra en dialog kring texten om sådant som var av vikt för eleverna. Resultatet blev att eleverna delade med sig av högt personliga saker som känslor, bekännelser av felaktiga handlingar det gjort och erfarenheter med familjen. I stället för att förhindra samtal som en del lärare gör när det blir obekvämt välkomnade läraren dessa samtal. Resultatet visar att en dialog utifrån högläsning kan ge eleverna tillfälle att på ett meningsfullt sätt använda sitt språk, genom att få dela sina åsikter idéer och känslor samtidigt som de aktivt får lyssna på andra och lära sig att värdesätta olika perspektiv.</p>
<p>Wolf, Mikyung K., Cros-son, Amy, C. Resnick, Lauren, B.</p> <p>“Classroom talk for rigorous reading comprehension instruction”</p> <p><i>Reading Psychology</i></p> <p>(2005)</p> <p>U.S.A.</p> <p>ERIC</p>	<p>Studien analyserade kvaliteten av klassrummets samtal i relation till kvaliteten av lärarens undervisning under läsförståelselektionerna.</p>	<p>Kvalitativ studie.</p> <p>Datansamling vid två tillfällen av 21 stycken lärare 10 skolor och 441 elever sammanlagt.</p> <p>Användning av ett bedömningsverktyg som uppmätte kvalitén av undervisningen i klassrummet. Det fokuserade på fyra olika aspekter för att förbättra elevernas lärande. 1. Ansvarsfullt samtal i klass-</p>	<p>Resultatet visar att uppvisade kunskap och tänkande under klassrumsdiskussionerna kring texter hade ett starkt samband med nivån på undervisningen. Lärarens noga övervägandet av vilka frågor som skulle stödja eleverna till att uttrycka sina tankar kunskap och idéer i samtalet spelade en avgörande roll för att få tag i elevernas engagemang och högre nivå av tänkande.</p>

		rummet. 2.Undervisningens skärpa/ noggrannhet under lektionen. 3. Tydliga förväntningar. 4.Elevernaset ansvar kring sitt lärande.	
--	--	---	--