

Grundskola

Modul: Samtal om text
Del 5: Textsamtal före, under och efter läsning av sakprosatexter

Textsamtal före, under och efter läsning av sakprosatexter

Att samtala om text före, under och efter läsning är viktiga redskap för elevers språk- och kunskapsutveckling i allmänhet och för elevers läsförståelse i synnerhet. Samtal om text före läsning väcker intresse, bygger förförståelse och aktiverar förkunskaper. Samtal om text under läsning bidrar till att utveckla lässtrategier och läsförståelse. Samtal om text efter läsning klargör och fördjupar förståelse på samma gång som elever utvecklar förmågan att läsa både mellan och bortom raderna. Detta avsnitt är indelat i tre olika delar där arbete med textsamtal före, under och efter läsning av sakprosatexter beskrivs.

Pauline Gibbons ger i sina böcker *Stärk språket stärk lärandet* (2013b) och *Lyft språket lyft tänkandet* (2013a) många exempel på aktiviteter före, under och efter läsning av en text. Läsaktiviteterna måste fylla minst två funktioner:

1. De ska hjälpa läsarna att förstå just den text de läser.
2. De ska hjälpa läsarna att utveckla goda lässtrategier inför läsandet av andra texter.

Textsamtal före läsning

Alla aktiviteter man gör innan man läser den text som man har valt ut, bör handla om att bygga förförståelse och aktivera elevernas förkunskaper för att underlätta deras förståelse av texten (jämför cirkelmodellens första fas). För elever som har svenska som sitt andraspråk kan de samtal om text som genomförs före läsningen vara avgörande för att de ska förstå och lära av textens innehåll.

Att gå igenom nya ord innan man läser en text är ett tämligen vanligt sätt att närma sig en text, men det är inte alltid så effektivt eftersom det är svårt att förstå nya ord när de tas ut ur sin kontext. Ett mer effektivt sätt är att utgå ifrån elevernas vardagsspråk och deras förkunskaper och ge eleverna förståelse av innebörden av ordet innan man benämner det.¹ På så sätt använder man elevernas vardagsspråk som en bro över till det ämnesspecifika språket och man använder elevernas förförståelse som en bro över till nya kunskaper.

Att samtala om text före läsning innebär också att man tittar på bilder, eller annat visuellt stöd, för att väcka intresse och samla ord och begrepp. Man kan introducera en text exempelvis genom aktiviteten **Ord som ledtråd** (Gibbons 2013b, s. 133) vilket innebär att man

¹ För exempel se Gibbons 2013b kap 3.

Grundskola

plockar ut ett ord eller citat ur texten och ber eleverna associera till detta. Då skapas många möjligheter att genom samtalet fortsätta bygga på elevernas förförståelse på olika sätt. Under samtalets gång kan man skapa en gemensam tankekarta eller ordbank där man skriver upp viktiga ord och begrepp som eleverna lyfter i samtalet. På så sätt styr man in samtalet på sådant som texten sedan kommer att beröra. För elever som har svenska som sitt andraspråk underlättar det ytterligare om de får möjlighet att samtala om texten tillsammans med en studiehandledare eller modersmåls lärare innan man läser texten tillsammans på svenska. Med dessa förberedelser behöver inte eleverna lägga lika mycket energi på att försöka förstå varje ord eftersom de redan har förkunskaper om vad texten innehåller. Har man inte tillgång till flerspråkiga lärare kan man ändå be eleverna samtala med varandra på sitt modersmål för att öka förförståelsen. Att låta eleverna använda alla sina språk på många olika sätt är en viktig resurs att dra nytta av i undervisningen (Axelsson 2013a, Axelsson 2013b).

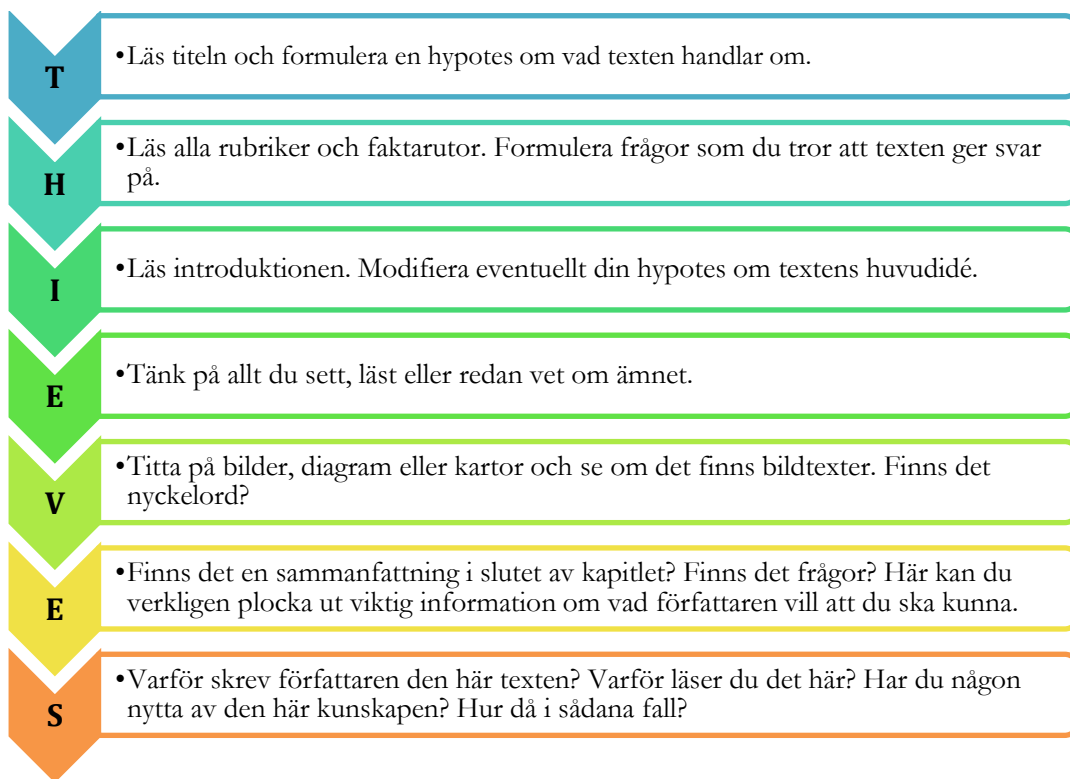
Andra sätt att använda bilder för att skapa förståelse kan vara att man gestaltar ett fenomen eller ett händelseförlopp med hjälp en **Bildsekvens** (Gibbons 2013b, s. 134). Eleverna får då en grupp bilder som har med texten att göra för att lägga i rätt ordning. Detta är en aktivitet som kräver samtal och interaktion samtidigt som den aktiverar elevernas förförståelse.

Ytterligare ett sätt att samtala om text före läsning kan vara att man tittar på textens layout, rubriker, underrubriker, faktarutor etc. och försöka förutsäga vad texten kommer att handla om. Ett sätt att göra detta inför läsning av läromedelstexter eller andra sakprosatexter är att använda sig av modellen **Informationstjuvar** (*Thieves* i originalutförande).

T	-	Title
H	-	Headings
I	-	Introduction
E	-	Everything I know
V	-	Visuals
E	-	End of chapter material
S	-	So what?

Thieves är en modell som arbetats fram av läsforskaren Manz (2002) och senare bearbetats av Zwiers (2004). Modellen syftar till att aktivera elevernas förförståelse för att de lättare ska förstå textens innehåll men bidrar också till att eleverna upptäcker och drar nytta av olika slags ledtrådar i en text för att på så sätt öka förståelsen.

Grundskola



Modellen *Thieves* av läsforskaren Manz (2002), bearbetad av Zwiars (2004)

Maria Bjerregaard vid Nationellt centrum för svenska som andraspråk beskriver i sin presentation [Framgångsrika läsare i alla ämnen](#) hur man kan arbeta med [Informationstjuvar](#) (länk till klipp ur presentationen, 15 min) före läsning av en läromedelstext i biologi.

Textsamtal under läsning

Samtalsaktiviteter under läsning av en text ska syfta till att elever utvecklar strategier för att bli goda läsare och till att eleven förstår textens innehåll. Läsarens användning av lässtrategier kan jämföras med snickarens användning av sin verktygslåda (Westlund 2012). Lässtrategier är de mentala verktyg en läsare behöver för att förstå text. Att förstå och lära sig använda lässtrategier sker till exempel i samtal där läraren ”tänker högt” och modellerar texten med eleverna (jämför cirkelmodellens fas 2). Ett sätt att lära sig lässtrategier genom att samtala om text är *reciproket lärande* (Reciprocal Teaching, RT, Palincsar & Brown 1984). Läraren

Grundskola

eller skolbibliotekarien visar, i dialog med eleverna, hur man läser, genom att "tänka högt" om sin egen läsning.² De lässtrategier som man på det här sättet synliggör är:

1. förutspå/förutsäga/ställa hypoteser (sker även före läsning)
2. ställa frågor
3. reda ut oklarheter
4. stanna upp under textläsningen och sammanfatta stycken av texten

Rent praktiskt går det till så att läraren stannar upp, för en dialog med eleverna och "tänker högt" under läsningen med syfte att aktivera eleverna både som textdeltagare, textanvändare och textanalytiker. Målet med reciprokt lärande är en aktiv läsning där eleven får redskap att både öka kontrollen över sin egen förståelse och att förbättra den. Målet är också att eleverna ska kunna ta över lärarens roll vad gäller att "tänka högt" och föra en dialog om det lästa.

När man samtalar om text under läsningen kan man även använda sig av den aktivitet som Gibbons kallar **Frågor i marginalen** (Gibbons 2013a, s. 143 ff). Syftet med aktiviteten är att synliggöra olika lässtrategier. Frågorna som skriftligt ställs till texten kan man arbeta med i helklass eller så kan eleverna arbeta med uppgiften i mindre grupper. Ju mer aktiva eleverna är i samtalet, desto bättre. Frågorna, som ni ser i bilden nedan, är inte traditionella läsförståelsefrågor som fokuserar på innehållet i texten utan formulerade för att träna just olika lässtrategier. Frågorna kan även vara formulerade så eleverna tränas i att göra en språkanalys. Det innebär att eleverna granskar textens språk på nära håll för att lära sig mer om textens uppbyggnad och språkliga drag.

² Läs också om reciprokt lärande i Barbro Westlunds artikel *Textsamtalets förutsättningar och möjligheter* i modulens andra del.

Grundskola

Vad tror du att den här texten handlar om?

Sidney drabbat av storm

Gårdagens rasande stormväder i Sidney lämnade ett stråk av förödelse efter sig. Stormen började tidigt i går morse. Vindar på över 140km/timme orsakade ödeläggelse i stadens kustdel och resulterade i ett dödsfall. 100 00 mörklagda hushåll, två saknade simmare ute till havs, avstängda gator och järnvägslinjer samt förstörda byggnader.

En passagerare i en bil dog då ett träd föll över hans bil. Det tog räddningspersonalen nästan en timme att rädda chauffören. Räddningscentralen tog emot över 4800 samtal fram till långt in på natten. Gator i innerstaden förvandlades till vindtunnlar och många gator blev oframkomliga. Kraftiga vindar slet med sig tak och drog upp träd med rötterna. I västra delen av staden stod 12 000 hushåll utan el medan vinden ryckte loss tak från husen och slet loss segelbåtar från sina förtöjningar.

Vinden avtog slutligen vid 9-tiden på kvällen.

Vilken information om stormen får du här?

Tänk dig att du befinner dig i en vindtunnel. Hur känns det?

Om du ritade en bild av det här, hur skulle den se ut?

Vilka andra ord skulle du kunna använda dig av här. Titta på resten av meningen.

Vad säger denna information?

Vilken slags rörelse beskriver orden?

Hur skulle du kunna gissa dig till vad dessa ord betyder?

Frågor i marginalen (Gibbons 2013a, s. 143 ff)

Att be eleverna rita ett svar på en fråga kan vara ett bra sätt eftersom många elever kan ha svårt att förklara vad ett ord betyder även om de kanske förstår innebörden. Att ställa en övergripande fråga om en lite längre del av texten tränar eleverna att sammanfatta och betona dessutom vikten av att läsa flera meningar för att kunna förstå innehåll. Att be eleverna gissa ords betydelser är också en bra strategi eftersom effektiva läsare ofta gör just det när de stöter på nya ord och begrepp.

Maria Bjerregaard vid Nationellt centrum för svenska som andraspråk beskriver i sin presentation [Framgångsrika läsare i alla ämnen](#) även hur man kan arbeta med [Frågor i marginalen](#) (länk till klipp ur presentationen, 5 min) under läsning av en text.

Grundskola

När man samtalar om en text kan det många gånger vara viktigt för elever att kunna inta en kritisk hållning till texten. Kress (1989) och Wallace (2003) har formulerat följande frågor som bidrar till att synliggöra textens underliggande betydelse och författarens val av ord, begrepp och grammatiska strukturer.³

- Varför har denna text blivit skriven?
- Vem är den tilltänkta läsaren?
- Vems perspektiv speglar texten?
- Vad tar man inte upp i texten?
- På vilka andra sätt kan man skriva om det här ämnet?

Textsamtal efter läsning

Det finns mängder av aktiviteter att göra under själva läsningen men minst lika viktiga är de samtalsaktiviteter man genomför efter läsning av texten. Det är nu elever har möjlighet att gå in på djupet i texten och bearbeta innehåll och form på olika sätt. Eftersom textens innehåll redan är bekant kan samtalet fokusera på att fördjupa textens innehåll. Det är också efter läsningen som eleverna kan ge respons och förhålla sig kritiskt till det lästa.

Att eleverna får träning i att sammanfatta text är nödvändigt. Det är en viktig strategi för förståelse av både ord och begrepp och för förståelse av övergripande budskap, beskrivningar och förklaringar. Gibbons (2013a, 2013b) ger flera exempel på hur elever kan göra sammanfattningar. Ett exempel är att man låter elever i grupp välja ut den mening som bäst sammanfattar det centrala i den lästa texten. Först kan eleverna enskilt välja ut en mening och sedan ska de tillsammans komma överens om vilken mening gruppen ska välja. Gruppens diskussion leder ofta till att eleverna blir mer insatta i både textens språk och innehåll. Ett annat exempel handlar om att elever i par ska återge kärnpunkterna i en text för varandra. Första gången de gör detta får de ta två-tre minuter och därefter ska de göra det igen på en minut (Gibbons 2013a, s. 154).

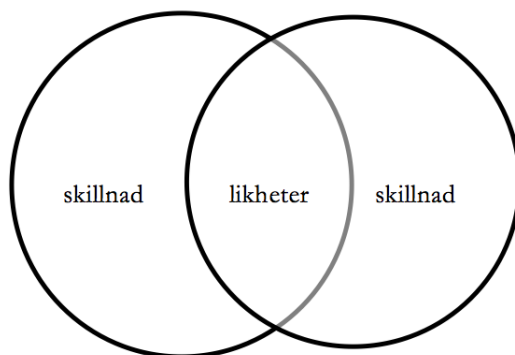
När man samtalar om text efter läsning är det ofta gynnsamt att tillsammans med eleverna använda **Grafiska översikter** (Gibbons 2013a, s. 151 ff) för att åskådliggöra textens information och samtidigt belysa olika språkliga drag. Exempelvis kan man använda en *tidslinje* när man har läst en text som beskriver en händelseföljd och samtidigt samtala om de tidsord (exempelvis *först*, *därefter*, *efteråt*, *slutligen*) som eleverna behöver använda för att

³ Läs mer om critical literacy i Karin Jönssons artikel *Samtal och skrivande – vägar in i läsningen* i modulens fjärde del.

Grundskola

kunna återge händelseföljden. Andra grafiska översikter kan vara att sammanställa *nyckelscheman* för att synliggöra viktiga samband i en text, exempelvis sekvenser med orsak och verkan (Hajer & Meestringa 2010, s. 97 ff). För att kunna föra resonemang om orsak och verkan behöver eleverna då behärska relevanta bindeord som *eftersom*, *när*, *om*, *därför* och *till följd av* som kan komplettera schemat.

När vi samtalar om text efter läsningen är det också vanligt med jämförelser och kontraster. För att synliggöra likheter och skillnader kan *Venn-diagram* fylla en viktig funktion (Gibbons 2013a, s. 153) och då gärna tillsammans med bindeord som *på liknande sätt*, *inte heller*, *dessutom* (jämförelse) och *dock*, *emellertid*, *även om* (kontrast).



I filmen *Samtal efter läsning - Venn-diagram* kan ni se när Björn Kindenberg och hans elever använder venn-diagram i undervisningen.⁴

Bindeorden som nämns ovan är exempel på viktiga språkliga drag som i stort sett är omöjliga att samtala om utanför sitt sammanhang. Att ta tillfället i akt att föra samtal om bindeord efter man har läst en text är därför en bra idé som kan tillämpas till exempel i aktiviteten **Lucktexter** (Gibbons 2013a, s. 155). I en text som eleverna är bekanta med, eller som har ett bekant innehåll, tas vissa valda ord bort. I det här fallet kan det vara bindeord men det kan likaväl vara ämnesspecifika ord och begrepp eller andra ord som man vill att eleverna ska träna på. När eleverna får lucktexten ska de i par eller mindre grupper samtala och förhandla om vilka ord som saknas. För elever som behöver extra stöttning kan orden finnas i en ordbank som de kan få välja ord ur.

⁴ Även i filmen "Modeller för textsamtal" från årskurs 6 i Alviksskolan i modulens andra del används Venn-diagram i undervisningen.

Grundskola

Referenser

- Barnes, D. (1978). *Kommunikation och inläring*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Barnes, D.R. & Todd, F. (1995). *Communication and learning revisited: making meaning through talk*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Christie, F. & Derewianka B. (2008). *School Discourse. Learning to Write across the Years of Schooling*. London: Continuum.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1989). *Common knowledge: The development of Understanding in the classroom*. (Repr.ed.) London:Routhledge.
- Enström, I. (2013). Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 169-195). 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Gibbons, P. (2013b). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. (3. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget. Förståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunns-kunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. Acta Humaniora 227. Oslo: UniPub Forlag.
- Hajer, M. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning - ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I Olofsson, M. (red.) (2004). *Symposium 2003: Arena andraspråk* (s. 44-60). Stockholm: HLS förlag.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrån: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hägerfelth, G. (2004). *Språkpraktiker i naturkunnskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: en studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Diss. Lund : Univ., 2004. Malmö.
- Hägerfelth, G. (2011). *Språkarbete i alla ämnen*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2012). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. (3. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kuyumcu, E. (2013). Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 605-631). (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Grundskola

Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. I J. Coady & T. Huckin (red.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (s. 20–34). Cambridge: Cambridge University Press.

Ledin, P., Holmberg, P., Wirdenäs K., & Yassin, D. (2013). Skrivundervisning bör ha tydliga mål. TOKIS: En skrivpedagogisk modell för textaktiviteter och textsamtal i skolan. I: *Resultatdialog 2013*. (Vetenskapsrådets rapportserie 4:2013.) Stockholm: Vetenskapsrådet. (s. 89–101).

Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Diss. Örebro: Univ., 2002. Örebro.

Lindberg, I & Skeppstedt, I. (2000). Ju mer vi lär tillsammans – rekonstruktion av text i smågrupper. I: Åhl, H (red) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: Nationellt centrum, HLS Förlag.

Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning i Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 481-518). 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, E., Guvå, L., Lundenmark, P. & Wewel, Å. (2013). [Flerspråkiga elever som strategiska läsare](#). I Olofsson, M (red.) (2013). *Symposium 2012: lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 124-141). Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Mariani, L. (1997). Teacher support and Teacher Challenge in Promoting Learner autonomy. *Perspectives: A journal of TESOL Italy* 23 (2).

Maybin, J, Mercer, N & Steirer, B (1992). Scaffolding Learning in the Classroom. In Norman, K (red). *Thinking Voices: The Work of the National CurriculumProject*. Hodder & Stoughton for the NationalCurriculum Council, London.

Read, J.A.S. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. I Hasan & Williams (red) *Literacy in Society*. Applied Linguistics and Language Study. Longman.

Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly* 18:2.

Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatavhandling Stockholm: Stockholms universitet, 2011. Stockholm.

Skolverket (2014). *Bedömningsaspekter*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012). *Kommentarmaterial till kunskapskraven i samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket.

Grundskola

Skolverket (2012). *Kommentarmaterial till kunskapskraven i svenska och svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket.

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

Verhallen, M. & Schoonen, R. (1993). Lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Applied Linguistics*, 13.

Verhoeven, I. & Vermeer, A. (1985). Ethnic group differences in children's oral proficiency in Dutch. I: G. Extra & T. Vallen (red.), *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht/Holland: Foris Publications.

Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, s. 2.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Vygotskij, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.

Wells, G. & Wells, J. (1984). Learning to talk and talking to learn. *Theory into practice*, 23 (s. 190-197).

Woods, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (s. 89-100).

Material

Länkar till filmer:

Framgångsrika läsare i alla ämnen, Maria Bjerregaard, Nationellt centrum för svenska som andraspråk (hela föreläsningen, 53 minuter): <http://youtube/WNrjL0O3CYA>

Strategier för ordförståelse, Maria Bjerregaard, Nationellt centrum för svenska som andraspråk (klipp ur föreläsningen Framgångsrika läsare i alla ämnen, 6 minuter): <http://youtu.be/-nT4xgKUhrA>