

PROJEKTRAPPORT

STRUKTURERADE TEXTSAMTAL

LIS PØHLER
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Strukturerede textsamtal

Lis Pøhler

April 2015

Opsætning: Nanna Madsen

Korrektur: Kirsten Fobian Kovacs

Översättning: Jenny Sylvin

Innehåll och illustrationer får inte kopieras utan
tillstånd av Nationalt videntcenter for læsning

Nationalt Videncenter for Læsning

Titangade 11

2200 København N.

E-post: info@videnomlaesning.dk

FÖRORD

En förbättrad förmåga att förstå skriven text stärker på längre sikt elevernas möjlighet att aktivt delta i samhället och själva utvecklas som läsare. Men en del elever har lättare att utveckla sin textförståelse än andra. I detta projekt ligger fokus på att utveckla läsförståelsen hos 13–16-åriga elever med antingen autism eller utvecklingsstörning. Till all lycka öppnade Nationalt Videncenter for Læsning sina dörrar för projektet och hjälpte oss att ansöka om medel från fonder och hålla ordning på ekonomin. Och sist men inte minst: Nationalt Videncenter for Læsning hjälpte oss att sprida projektresultaten på sin webbplats, trycka rapporten och lät oss presentera detta projekt på sin konferens i maj 2015. Tack för det!

Det finns inte så mycket forskning och utvecklingsarbete som har fokus på att utveckla textförståelsen hos dessa elevgrupper. Därför vill vi rikta ett varmt tack till TrykFonden och Undervisningsministeriet för stöd för att genomföra detta projekt i Danmark, Finland och Sverige, och tack till Nordiska Ministerrådets fond NordPlus Horizontal för stöd till resor, möten och uppehåll. Stödet från NordPlus betyder också att vi har möjlighet att presentera projektet på kurser och konferenser runt om i Norden under skolåret 2015–2016.

Projektet är ett praxisforskningsprojekt, så det är helt beroende av de skolor, lärare, föräldrar och elever som ville vara med. Ett stort tack för gott samarbete ska därför riktas till de deltagande skolorna:

- Ellebækskolen, Køge, Danmark
- Frederiksgård Skole, Köpenhamn, Danmark
- Herfølge Skole, Køge, Danmark
- Kasperskolen, Ballerup, Danmark
- Kyrkostrands-Jungmans skola, Jakobstad, Finland
- Zacharias Topeliuskolan, Helsingfors, Finland
- Ljungenskolan, Vellinge, Sverige
- Sofielundsskolan, Malmö, Sverige.

För att garantera anonymiteten för lärare och elever omtalas alla i rapporten med danskklingande namn – oavsett var de kommer ifrån. Skolorna nämns efter eget önskemål vid namn för att de gärna vill stå till tjänst med råd och tips, ifall andra skolor vill pröva samma metoder

Vidare vill vi tacka professor Vibeke Hetmar, som har hjälpt oss strukturera analysen av de många timmarna videoinspelat material, och lektor Dorthe Klint Pedersen, som har hjälpt oss analysera de insamlade läsprovsresultaten och sammanställa rapporten. Ett särskilt stort tack till Dorthe Klint Pedersen för att hon klev rakt in i projektet med fin inlevelse och förståelse, och lyckades stärka projektets forskningsförankring.

Sist men inte minst tack till Torben Pøhler, som var projektkonsulent för skolorna i Køge, och Ulla Stina Åman, som har tagit ett stort ansvar för projektets finländska och svenska del. Ulla Stina har varit projektkonsulent för både de finländska och svenska grupperna. Det har betytt mycket restid under de senaste åren. Dels ligger skolorna i Finland långt ifrån varandra, dels är det mycket lång väg både till Malmö, där de svenska grupperna finns, och till Köpenhamn, där största delen av projektmötena ägt rum. Sist men inte minst har Ulla Stina visat sig vara en effektiv samarbetspartner – och nu också en god vän!

Brøndby 1. maj 2015
Lis Pøhler

För FDUV/Lärum och för mig personligen har det varit en mycket positiv och lärorik upplevelse att delta i det nordiska forskningsprojektet Strukturerade textsamtal. Som redan nämns här ovan finns det inte många projekt för denna målgrupp och möjligheten att följa med de deltagande elevernas utveckling under de 16 textsamtalen är något som gett både mersmak och inspiration.

Jag vill rikta ett stort tack till de deltagande lärarna och eleverna! Tack för att jag fick komma in i er vardag. Utan er skulle det inte ha funnits något projekt. Ett stort tack även till Torben och Dorthe för gott samarbete och goda möten. Men det allra största tacket vill jag rikta till Lis. Tack för att du gjort allt detta möjligt. Dina goda strukturer, din effektivitet i kombination med värme och omtanke har genomsyrat allt. Vi som deltog i den avslutande lärarträffen i Köpenhamn kommer sent att glömma de dagarna. Alla kontakter som knöts, erfarenheter som delades och den inspiration som flödade ger helt säkert avtryck i många skolvardagar.

Vasa den 17 augusti 2015

Ulla Stina Åman

INNEHÅLL

Sammanfattning	7
1 Bakgrund till projektet	9
Finansiering och organisation	9
2 Strukturerade textsamtal.....	10
Våra förväntningar på projektet	11
Projektprocessen 2013–2015.....	11
3 Testen och observationerna.....	13
LOGOS	13
Lärintervjuformulär.....	15
Lärlarlogg.....	15
Videoinspelningar.....	15
Lärintervju	15
Lärrarträff	15
4. Två metoder för att främja textförståelsen.....	16
Strukturerade textsamtal.....	16
<i>Reciprok undervisning</i>	16
<i>Om att hålla fokus på det väsentliga</i>	17
<i>Samtalets ramar</i>	17
<i>Val av texter för samtalet</i>	18
Läsrollmetoden	18
Ställa frågor-metoden	20
5. Deltagande skolor, elever och lärare	22
Val av skolor	22
Val av elever	22
Danmark.....	23
<i>Projektgrupp</i>	23
<i>Kontrollgrupp</i>	23
Finland	23
Sverige	24
Projektets lärare	24
6. Effekten av textsamtalen på elevernas läs- och språkfärdigheter	26
Vilken effekt förväntades av textsamtalen?.....	26
Elever med autism	27
Elever med utvecklingsstörning	28
Sammanfattning	30

7. Evaluering av textsamtalen.....	31
Strukturerade textsamtal.....	31
<i>Organisationsformen</i>	32
<i>Från lärarstyrning till elevstyrning av samtalen</i>	32
<i>Texterna</i>	32
<i>De fyra strategikorten</i>	32
<i>Strukturerade textsamtal sedda från skolföreståndarens bord</i>	33
Läsrollmetoden	33
<i>Lärarnas evaluering av metoden</i>	33
<i>Textremsorna</i>	33
<i>De fyra strategikorten</i>	34
<i>Case 1 Anders</i>	38
<i>Case 2 Carina</i>	40
Ställa frågor-metoden	43
<i>Lärarnas evaluering av metoden</i>	43
<i>Om att arbeta med hela texten</i>	43
<i>De fyra strategikorten</i>	44
<i>Exempel 3 Jacob</i>	46
<i>Exempel 4 Sofie</i>	49
8. Reflektioner och perspektiv	53
Utveckling av elevernas textförståelse	53
<i>Komparativa analyser</i>	53
Lärarnas erfarenheter av de strukturerade textsamtalen.....	54
Testmaterial	54
Andra evalueringsformer	55
Eleverna och texterna.....	55
9. English Summary.....	56
Structured text comprehension dialogues.....	56
10. Litteratur	58
Projektets medarbetare.....	59

SAMMANFATTNING

Projektets idé bygger på antagandet att elever med särskilda behov kan lära sig bli bättre på att förstå de texter de läser om de får lära sig ändamålsenliga strategier för textförståelse och träna sig i dessa strategier. Grundidén är också att denna inläring kan äga rum via strukturerade samtal om texter i mindre grupper, där läraren är den styrande kraften.

I detta projekt deltog 13–17-åriga elever med antingen utvecklingsstörning eller autism, och enstaka elever med bägge diagnoserna. Sammanlagt deltog 70 elever från Danmark, Finland och Sverige i projektet. Dessutom hade vi en kontrollgrupp på 40 elever.

Projektet prövar två metoder för undervisning i textförståelse. Bägge metoderna bygger på principer från den reciproka undervisningen. Den ena metoden kallas i projektet för Läsrollmetoden, för att eleverna via metoden lär sig ta olika roller när de läser texten: förutsäga, ställa frågor, klargöra och sammanfatta. Den andra metoden kallas Ställa frågor-metoden, för att den har fokus på att utveckla elevernas förutsättningar att både kunna besvara och ställa frågor till texten på flera nivåer: finna konkret information på en given rad i texten, kombinera information från flera ställen i texten, dra slutsatser och reflektera.

Under en period på åtta veckor genomfördes sammanlagt 16 textsamtal på cirka 20 minuter i grupper som bestod av i genomsnitt fyra elever och en lärare.

Elevernas behållning av textsamtalen mättes med deltest från LOGOS och dokumenterades ytterligare med hjälp av videoinspelningar från några av textsamtalen, intervjuer med lärarna och lärarloggar.

Analys av insamlade data visade att det för elever med autism skedde en signifikant utveckling i läs- och hörförståelse medan det för elever med utvecklingsstörning skedde en signifikant utveckling i hörförståelse och ordidentifikation. Resultaten för elever med autism motsvarar förväntningarna mest, eftersom de visar utveckling i de deltest som mäter det som varit i fokus i undervisningen. Vi vill ändå poängtera att det särskilt ibland eleverna med autism fanns elever som redan i förtesten gav rätt svar på alla uppgifter i en del av delproven, vilket gjorde det omöjligt att undersöka effekten av undervisningen på dessa elever.

Den uteblivna framgången i läsförståelse hos elever med utvecklingsstörning kan kanske förklaras med att en stor del av eleverna också har svårigheter med ordavkodning och därför har svårt att läsa texterna i läsförståelsetesten. Trots att fokus inte har legat på träning av ordavkodning i undervisningen gjorde elever med utvecklingsstörning ändå framsteg inom det här området, kanske för att läsningen av de texter som ingick i undervisningen gav dem lästräning.

Utifrån testresultaten kan man inte säga att den ena undervisningsmetoden skulle vara effektivare än den andra för dessa elevgrupper. Då det olyckligtvis förekom takeffekt i den indragna kontrollgruppen vid förtesten kan vi inte utifrån projektet säga om textsamtal är en mer effektiv undervisningsmetod än den undervisning som eleverna får i vanliga fall. Under projektets gång såg vi ändå flera exempel på elever som i den vanliga undervisningen förhöll sig mycket passiva men som nu började delta i textsamtalen. Bland lärarna råder det inget tvivel om att de strukturerade textsamtalen stärkte eleverna så att de i högre grad aktivt kunde delta i undervisningen.

Vi kan inte bedöma om det är någon skillnad mellan de tre länderna i fråga om effekten, eftersom grupperna i synnerhet i Finland visade sig vara för små för att vara statistiskt jämförbara. Iakttagelser, lärarintervjuerna och analys av videoinspelningarna indikerar ändå på inget sätt att det skulle vara någon stor skillnad mellan de tre länderna.

På det hela taget är lärarintervjuerna och analysen av videoinspelningar helt entydiga: den mycket fasta strukturen, strategikorten och de mycket korta texterna fungerade i nästan alla grupper. Den mycket fasta formen är på en gång de strukturerade textsamtalens styrka och svaghet. Styrka, för den ger ett lugn som får eleverna att gå på

djupet med texten och att våga (och kunna) bidra till dialogen. Svaghet, för att den mycket fasta formen kan verka tråkig och oinspirerande i längden.

Då projektmedarbetarna och lärarna träffades, mellan ett halvt år och ett år efter att projektet avslutats, hade några av lärarna redan börjat använda metoderna i andra klasser, och andra hade planer på att göra det. Alla ansåg att metoderna var användbara.

Både projektmedarbetarna och lärarna anser att metoderna kan fungera med elever som går i andra klasser än de undersökta, och att de kan användas till träning i att läsa både fiktiva texter och facktexter.

1. BAKGRUND TILL PROJEKTET

Monica Reichenberg och Ingvar Lundberg genomförde år 2009 ett projekt som skulle testa två metoder för undervisning i textförståelse för elever i grundsärskolan (Reichenberg och Lundberg 2012).

Reichenberg och Lundbergs projekt visade att redan 16 strukturerade textsamtal med 13–18-åriga elever med utvecklingsstörning kunde förbättra elevernas förståelse av läst text. Eleverna delades in i två grupper som fick undervisning enligt var sin metod. I den ena metoden (som i Reichenberg och Lundbergs undersökning kallades reciprokmetoden) tog textsamtalen utgång i en rad åt gången, i den andra metoden (som i Reichenberg och Lundbergs undersökning kallades Lena Franzéns modell) tog textsamtalen utgång i hela texten på en gång. Lena Franzéns modell har tidigare (med positivt resultat) testats på en grupp elever med störningar inom autismspektrumet (ibid.). I elevgruppen som ingick i Reichenberg och Lundbergs projekt deltog elever med dubbel diagnos (alltså både utvecklingsstörning och autism) och lärare som undervisade både i specialskolan för elever med autism och specialskolan för elever med utvecklingsstörning. Projektet gav således anledning till ett antagande om att de två metoderna också skulle ha en positiv effekt på utvecklingen av textförståelsen hos elever med autism.

Projektet presenterades av Monica Reichenberg vid en konferens i Stavanger i maj 2011 och presentationen ledde till frågor om i hur grad projektets resultat berodde på det täta samarbetet mellan de två professorerna, kulturen på de skolor där projektet genomfördes och elevgruppens sammansättning. Kunde liknande resultat uppnås på andra skolor, i andra länder och med liknande elevgrupper? Idén till projektet *Strukturerade textsamtal* började ta form och vi kunde börja skriva ansökningar för att få finansiering. De sista avtalen om finansiering var klara i januari 2013, och projektet kunde starta i augusti 2013.

FINANSIERING OCH ORGANISATION

Det är Nationelt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne i Danmark som har ansökt om finansiering för projektet och det är där projektet är förankrat. Finansieringen kommer från TrygFonden, NordPlus och Undervisningsministeriet i Danmark.

Projektgruppen bestod av

- Lis Pøhler, projektledare och projektkonsulent i Danmark
- Ulla Stina Åman, projektkonsulent i Finland och Sverige
- Torben Pøhler, projektkonsulent i Danmark
- Dorthe Klint Pedersen, forskare (2014–2015)
- Monica Reichenberg, forskare (2013).

2. STRUKTURERADE TEXTSAMTAL

Målet med projektet är att pröva metoder för undervisning i textförståelse för 13–16-åriga elever som går i specialklass på grund av utvecklingsstörning eller autism. En undersökning av hur specialklasselever klarar sig i 27-årsåldern visar att det finns ett klart samband mellan läsfärdigheter i 15-årsåldern och hur väl de unga klarar sig senare i livet (Rosdahl, 2014). Vi antar därför att en förbättrad kompetens i att förstå skriven text på längre sikt stärker elevernas möjligheter att aktivt delta i samhället och förbättrar deras möjligheter till fortsatt lärande. Projektet är således ett läsprojekt som kan stärka inlärningsmöjligheterna för elever med särskilda behov. Konkret är projektet utformat som ett praxisforskningsprojekt som har som syfte att pröva effekten av två dialogbaserade metoder som förväntas kunna stärka textförståelsen hos 13–16-åringar med särskilda behov. I Reichenberg och Lundbergs projekt (2012) genomfördes i varje grupp 16 textsamtal om 20 minuter var inom en period på cirka åtta veckor. Vi planerade vårt projekt med en motsvarande tidsram.

Det finns inte särskilt många forsknings- och utvecklingsprojekt som har fokus på att utveckla textförståelsen hos elever med autism eller utvecklingsstörning. Därför ville vi med utgång i Reichenberg och Lundbergs projekt undersöka om effekterna av de strukturerade textsamtalen var knutna till den lokala skolkulturen där projektet genomfördes, eller om effekterna kunde sägas vara allmängiltiga. För att undersöka om effekterna var av mer allmängiltig karaktär valde vi att inkludera elever från tre nordiska länder: Danmark, Finland och Sverige, för att få en bild av huruvida språk, kultur och tradition har någon betydelse för effekten.

Eftersom vi ville undersöka om de två metoderna skulle ha samma effekt på elever med autism som på elever med utvecklingsstörning, behövde vi elever från bägge grupperna från alla tre länder. Dessutom behövde vi en grupp elever som kunde ingå i en kontrollgrupp.

Eleverna i kontrollgruppen skulle också vara 13–16-åriga elever, som får undervisning i specialklass på grund av utvecklingsstörning eller autism. Eleverna i kontrollgruppen genomförde samma för- och eftertest som projekteleverna (se kapitel 3). I perioden mellan de två testen fick kontrolleleverna vanlig undervisning i sina specialklasser.

Tabell 2.1 är en schematisk översikt över projektet. Vi har valt att kalla de två metoderna *Läsrollmetoden* och *Ställa frågor-metoden*¹, se kapitel 4. Vårt mål var att det skulle finnas fyra elever i varje grupp, att metoderna skulle testas på två grupper var i Danmark (det vill säga vi skulle använda sammanlagt 16 danska elever med autism och 16 danska elever med utvecklingsstörning) och en grupp var i Finland respektive Sverige (det vill säga sammanlagt åtta elever med autism och åtta elever med utvecklingsstörning från vardera landet). Som framgår av figur 6.1 blev några av grupperna större än önskat och andra mindre. Det slutade med att vi fick 70 projektelever i stället för de planerade 64.

Kontrollgruppen ingick inte i den ursprungliga projektbeskrivningen. Den etablerades först i januari 2014 i samband med att projektets forskare byttes ut. Kontrollgruppen kom av praktiska skäl att bestå uteslutande av danska elever, eftersom koncentrationen av elever i specialklasser är relativt hög i Köpenhamnsområdet.

1 Läsrollmetoden motsvarar den reciproka metoden och Ställa frågor-metoden motsvarar Lena Franzéns modell i Reichenberg och Lundbergs projekt.

Elevgrupp	Metod	Danmark	Finland	Sverige	Projek- telever totalt	Kon- trollelever totalt
Autism	LRM	8	4	4	16	
Autism	SSM	8	4	4	16	
Autism	Kontroll	16	0	0		16
Autism totalt		32	8	8		
Utvecklingsstörning	LRM	8	4	4	16	
Utvecklingsstörning	SSM	8	4	4	16	
Utvecklingsstörning	Kontrol	16	0	0		16
Totalt utvecklingsstörning		32	8	8		
Elever totalt		64	16	16	64	32

Tabell 2.1. Schematisk översikt över projektet. De två metoderna som prövades i projektet kallas Läsrollmodellen (LRM) och Ställa frågor-metoden (SFM).

VÅRA FÖRVÄNTNINGAR PÅ PROJEKTET

Vi förväntade oss att vid projektets slut kunna utvärdera både de två metodernas effektivitet i förhållande till de två elevgrupperna och deras lämplighet i förhållande till olika skollagar, skolformer och skoltraditioner. Mot bakgrund av denna komparativa evaluering förväntade vi oss att kunna teckna en tydligare bild av hur strukturerade textsamtal kan användas i undervisningen av elever med särskilda behov för att stärka både deras möjligheter och deras motivation att lära sig.

Vi förväntade oss att

- Projektet skulle vara en positiv upplevelse både för elever med utvecklingsstörning och elever med autism.
- Lärarna skulle tycka att projektet stärkte elevernas lust att lära sig.
- Lärarna också efter projektets slut skulle se möjligheter att fortsätta ha strukturerade textsamtal med eleverna.
- Både elever med utvecklingsstörning och elever med autism skulle bli bättre på textförståelse efter att ha deltagit i projektet.
- Effekten av de två metoderna skulle vara oberoende av i vilket land de genomförts i.

I kapitel 3 beskrivs vilka test och iakttagelsemetoder vi valde att använda för att bedöma effekten av projektet, och i kapitel 6 och 7 presenteras projektresultaten.

PROJEKTPROCESSEN 2013–2015

Alla projektmedel kom in precis före årsskiftet 2012/2013 och först därefter kunde vi ingå slutliga avtal med skolor och kontrakt med projektmedarbetare².

De fyra finländska grupperna och fem av de danska grupperna genomförde och avslutade sitt arbete i projektet hösten 2013. De resterande grupperna (tre danska och fyra svenska grupper) genomförde och avslutade sitt arbete våren 2014.

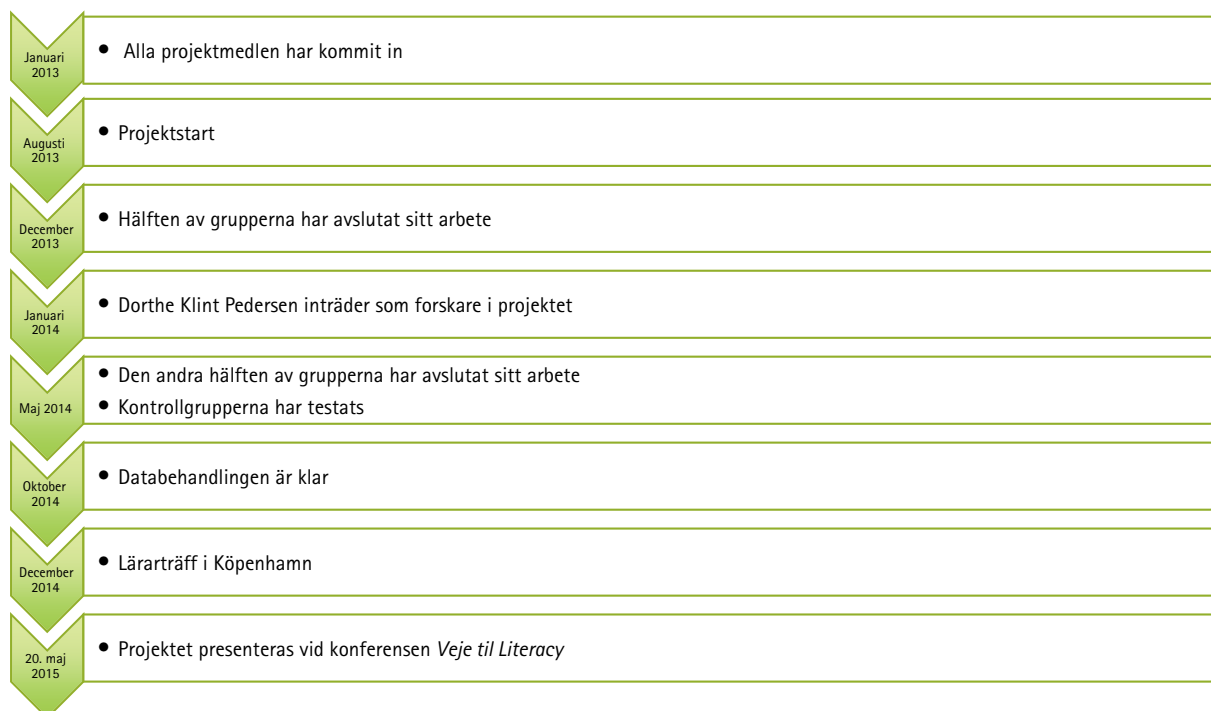
Professor Monica Reichenberg drog sig ur projektet 2013, och därför anställdes lektor Dorthe Klint Pedersen från Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet, som rådgivare med tanke på projektets forskningsförankring.

2 En mer detaljerad översikt av projektets gång kan laddas ner på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler

En ny forskare i projektet ledde bland annat till att projektet utvidgades till att omfatta en dansk kontrollgrupp som skulle genomföra samma för- och eftertest som eleverna i projektgrupperna. Kontrollgruppen skulle få sin vanliga (special-) undervisning i perioden mellan de två testen. Kontrollgrupstesten genomfördes våren 2014.

Datansamlingen avrundades i december 2014 med en lärarträff³ i Köpenhamn för de deltagande lärarna, deras skolförestandare och projektgruppen för att alla skulle få ta del av och fundera över hur lärarna uppfattade effekterna av projektet.

Projektet presenterades första gången vid konferensen *Veje til Literacy 2015*, som hölls den 20 maj 2015 i Middelfart. Konferensen arrangerades av Nationalt Videncenter for Læsning – Professionshøjskolerne.



Figur 2.1 Översikt över projektets milstolpar

3 En mer detaljerad översikt av projektets gång kan laddas ner på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturede-tekstsamtaler

3. TESTEN OCH OBSERVATIONERNA

Vi förväntade oss att såväl elever med utvecklingsstörning som elever med autism skulle visa ökad textförståelsekompetens efter att ha deltagit i projektet. Vi förväntade oss också att vi skulle se samma effekt oavsett vilket av de tre länderna eleverna kom ifrån.

För att bedöma effekten måste vi mäta elevernas kompetens före textsamtalen för att kunna jämföra den med deras kompetens efter projektet. Därför behövde vi ett lästest som vi kunde använda i alla tre länder. Valet föll på LOGOS (Høien, 2014), som finns i både en svensk och en dansk version.

En effektiv insats för elever med särskilda behov arbetar inte bara direkt med elevens svårigheter utan lika mycket med elevens tro på sig själv, motivation att lära sig och upplevelse av att lyckas (Lyster, 2012). Textsamtalen förväntades ge eleverna känslan av att lyckas med uppgiften vilket stärker deras motivation att lära sig och deras tro på sig själva (se kapitel 4). Vi förväntade oss att båda elevgrupperna vid slutet av projektet skulle tycka att projektet hade varit en positiv upplevelse och att lärarna skulle tycka att projektet hade stärkt elevernas och lust att lära sig. Vi förväntade oss också att lärarna även efter projektet skulle ha planer på att fortsätta ha strukturerade textsamtal sina elever.

För att kunna sortera de många intrycken av utveckling hos eleverna och deras inläring och motivation under projektets gång bad vi lärarna föra loggbok. Vi ville också spela in en del av samtalen på video, intervjua lärarna direkt efter det avslutande lästestet i deras grupp och avslutningsvis samla alla deltagande lärare för ett samtal om deras erfarenheter av projektet.

Nu följer en beskrivning av testen och observationsmaterialet vi använde.

LOGOS

LOGOS är ett datorbaserat test utvecklat för diagnostisering av dyslexi och andra lässvårigheter. Testet är utvecklat i Norge av professor Torleiv Høien år 1999 och består av en rad deltest som täcker elevens läsflyt, läsförståelse, hörförståelse, begreppsförståelse, avkodningsfärdigheter respektive läsrelaterade förutsättningar. Eftersom vi inte använde testet för att diagnostisera dyslexi använde vi inte alla deltest.

Testen utfördes individuellt. Eftersom testet är elektroniskt registreras elevens svarshastighet automatiskt. Svarens korrekthet registreras manuellt av testaren genom ett klick med musen. När texten är slut är testresultatet omedelbart tillgängligt.

I LOGOS-systemet finns tre delar som är ämnade för årskurs 2, årskurserna 3–5 respektive årskurs 6–GY1. Vi valde att testa alla elever med det test som är avsett för årskurserna 3–5 så att vi skulle kunna jämföra elevernas resultat med ett normalresultat för en elev halvvägs genom årskurs 4. Vår förväntning var att testet skulle vara för svårt för några av eleverna och för lätt för andra.

Vi strävade efter att testa så lite som möjligt och därför valde vi bara deltest som var relevanta i förhållande till målet med vårt projekt. Av de sammanlagt 16 deltest som ingår i LOGOS (årskurserna 3–5) valde vi därför sex. De sex deltesten kunde genomföras på ca 30 minuter per elev. Vart och ett av de sex *deltesten* beskrivs nedan. Numren anger deltestnummer i LOGOS-systemet och inte den ordningsföljd som vi använde dem på eleverna.

Elevernas resultat i testen framgår av kapitel 6.

Deltest 1 Läsflyt och läsförståelse

Det första deltestet mäter elevens läsfärdighet både med hänsyn till läsflyt och läsförståelse. Läsflyt handlar om hur många ord eleven kan läsa upp korrekt per minut. Detta deltest ger tre resultat: *läsflyt – ord per minut*, *läsflyt – korrekt lästa ord* och *textförståelse*.

Själva texten utgör en sammanhängande berättelse som består av fem textavsnitt som eleven läser högt för testaren. Med ett klick med musen registrerar testaren de ord som inte läses upp korrekt. Dessutom registrerar programmet när uppläsningen startar och slutar, så att både läshastighet och läsriktighet kan beräknas. Efter varje textavsnitt får eleven höra tre frågor läsas upp (elektroniskt) och elevens poäng i textförståelse baserar sig på svaren på dessa frågor. Det är testaren som bedömer huruvida svaren är korrekta. Det ingår 15 frågor i detta deltest.

Vår förväntning var att elevernas textförståelse skulle förbättras inom loppet av projektperioden, eftersom det uttryckligen var utveckling av textförståelsen som var målet med projektet. Vi förväntade oss inte någon utveckling av vare sig läshastigheten eller av läsriktigheten, eftersom projektet inte hade som mål att förbättra de färdigheterna.

Deltest 2 Hörförståelse

Deltest 2 mäter elevens hörförståelse, det vill säga förmåga att förstå en uppläst text. Texten och frågorna är konstruerade på samma sätt som i deltest 1 vilket gör det möjligt att göra jämförelser mellan elevernas färdigheter i läs- och hörförståelse.

Under testet får eleven höra en berättelse läsas upp elektroniskt. Berättelsen består av fem textavsnitt. Efter varje textavsnitt hör eleven tre frågor och det är svaren på dessa frågor som ligger som grund till utvärderingen av hörförståelsen. Också i detta test är det testaren som bedömer om frågorna är korrekt besvarade. Det ingår 15 frågor i detta deltest.

Vår förväntning var att elevernas hörförståelse skulle förbättras inom loppet av projektperioden. Projektets fokus ligger på samtalet om de lästa texterna och de förståelsekomponenter man arbetade med i projektet är samma komponenter som har betydelse för hörförståelsen.

Deltest 3 Ordidentifikation

Eleven får se ett ord åt gången. Orden syns på skärmen i fem sekunder och eleven ska läsa dem så snabbt och korrekt som möjligt. Orden varierar från varandra med avseende på längd, frekvens och komplexitet, och de presenteras i slumpvis ordning. Det är åter testaren som bedömer om ordet är korrekt läst. Deltestet innehåller 40 ord.

Detta delprov togs med för att nyansera vårt intryck av elevernas färdigheter i att avkoda ord. Svårigheter med ordavkodning kan bidra till svårigheter med läsförståelse. Vi förväntade inte oss någon utveckling i elevernas ordavkodning i projektperioden eftersom vi inte skulle arbeta direkt med ordavkodning eller ordavkodningsstrategier.

Deltest 14 Snabb namngivning av kända föremål

Detta deltest mäter färdigheten i att snabbt kunna återkalla fonologiska representationer från långtidsminnet. På skärmen dyker fem bilder av kända föremål upp. Allt som allt handlar det om 40 bilder, men det är samma fem föremål som presenteras i slumpvis ordning. Elevens uppgift är att namnge alla föremålen så snabbt och felfritt som möjligt. Tiden mäts från att bilderna börjar presenteras på skärmen till att den sista bilden namngetts.

Också detta deltest är med för att nyansera vårt intryck av elevernas språkliga förutsättningar att läsa. Tidigare undersökningar har visat att namngivningshastigheten korrelerar med ordläshastigheten, men den har inget samband med textförståelsen. Vi förväntade oss således ingen utveckling på detta område i projektet – utan utförde testet för att få en bättre insikt i de enskilda elevernas språkliga förutsättningar för läsning.

Deltest 15 Begreppsförståelse

Målet med all läsaktivitet är att förstå den text som läses. För att detta ska lyckas måste eleven ha en välutvecklad begreppsapparat. Eleven får i detta deltest höra ett ord åt gången läsas upp (elektroniskt) och ska därefter berätta för testaren vad ordet betyder. Testaren bedömer svarens riktighet utifrån givna riktlinjer i LOGOS-manualen. Det ingår 22 ord i deltestet. Reaktionstiden mäts inte. Vår förväntning var att elevernas begreppsförståelse skulle

förbättras under projektets gång. Projektet har fokus på förståelsen av såväl textens ord som textens budskap. I läsrollmetoden handlar en av strategierna dessutom om hitta och förstå ord i texten (se kapitel 4).

Deltest 16 Muntlig reaktionstid

Eleven ser en tärning på skärmen. Tärningen visar antingen en prick eller två prickar. Eleven ska så fort som möjligt berätta om prickarna är en eller två. Testaren klickar eleven vidare till nästa skärmbild men ska annars inte bedöma elevens färdigheter på detta område. Det ingår 15 uppgifter i detta deltest.

Detta deltest är medtaget för att hjälpa oss att beakta reaktionstiden i tolkningen av de andra resultaten. Eftersom projektet inte handlade om att förbättra den muntliga reaktionstiden förväntade vi oss ingen utveckling på detta område under projektets gång.

LÄRARINTERVJUFORMLÄR

För att få en bild av lärarnas kvalifikationer valde vi att låta dem fylla i ett mycket kortfattat och faktabaserat frågeformulär⁴ om deras utbildning, ålder, undervisningserfarenhet med mera. Resultaten från frågeformulären ingår i kapitel 5: De deltagande skolorna, eleverna och lärarna.

LÄRARLOGG

Lärarna ombads föra loggbok efter varje textsamtal med syftet att samla in ögonblicksbilder av samtalets gång, texten och elevernas engagemang. Lärarna kunde själva välja om de ville tala in loggen på VoiceMail⁵ eller skriva den på dator. Loggen skickades fortlöpande till den projektkonsulent som hade kontakt med läraren.

VIDEOINSPELNINGAR

Varje grupp fick sina textsamtal inspelade på video fem av de sammanlagt 16 gångerna. Inspelningarna skulle i huvudsak användas till att analysera samspelet mellan lärare och elever samt eleverna emellan.

I princip var det den 1, 2, 9, 12, och 15 undervisningsgången (se figur 4.1) som skulle videofilmas, men detta måste av praktiska skäl flyttas ett par gånger i några av grupperna.

Alla videoinspelningar transkriberades efteråt av studentassistenter. Transkribering är till mycket stor hjälp när inspelningarna ska analyseras.

LÄRARINTERVJU

Varje deltagande lärare deltog i en semistrukturerad intervju när projektet avslutades i lärarens skola. För de flesta skolor gäller att två deltagande lärare har undervisat efter var sin metod. I de avslutande intervjuerna fick de två lärarna tillsammans med projektkonsulenten diskutera de erfarenheter, tankar och idéer som projektet lett till. Vid intervjutillfället gick lärarna och konsulenten också gick igenom de enskilda elevernas resultat från lästesten och reflekterade över dem tillsammans.

LÄRARTRÄFF

Hela projektet avslutades med en lärarträff⁶ i Köpenhamn i december 2014. De deltagande lärarna och deras skolföreståndare bjöds in till ett tvådagarsmöte där de preliminära analyserna av testresultaten presenterades, och där lärarna och föreståndare fick möjlighet att utbyta idéer och erfarenheter med lärare från de andra skolorna och länderna. Under lärarträffen utbyttes många e-postadresser och planerades många skolbesök – både med och utan elever.

4 En mer detaljerad översikt av projektets gång kan laddas ner på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler

5 En gratis app för smarttelefonen. Läraren talar in sitt meddelande och skickar det som ljudfil till projektforskaren.

6 En mer detaljerad översikt av projektetprocessen kan laddas ner på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler

4. TVÅ METODER FÖR ATT FRÄMJA TEXTFÖRSTÅElsen

Idén med projektet bygger på antagandet att elever med särskilda behov kan bli bättre på att förstå de texter de läser om de får lära sig ändamålsenliga lässtrategier och ges möjlighet att träna dem. Grundidén är också att denna inläring kan äga rum via strukturerade textsamtal i mindre grupper, där läraren är den styrande kraften.

I projektet testades två olika metoder. Den ena metoden kallade vi Läsrollmetoden: texten som samtalet ska utgå ifrån delas upp i mindre delar och gruppen arbetar sig igenom varje del innan den går vidare till nästa del. Till slut (och eventuellt under samtalens gång) sammanfattas texten så att eleverna får en helhetsförståelse av det de har läst. Den andra metoden kallade vi Ställa frågor-metoden: texten som samtalet ska utgå ifrån presenteras och läses upp i sin helhet varefter eleverna via strukturerade frågor guidas in i och genom texten. De två metoderna beskrivs mer detaljerat i detta kapitel.

STRUKTURERADE TEXTSAMTAL

Reciprok undervisning

Bägge metoderna bygger på principer från den reciproka undervisningen. Den reciproka undervisningen är sannolikt en av de mest beprövade och kända metoderna för att stärka elevers textförståelse. Metoden utvecklades av Palincsar och Brown (1984) med syftet att ge eleverna erfarenheter av arbetsätt för att utveckla och kontrollera sin egen textförståelse. Metoden kallas på svenska ofta för ömsesidig undervisning, för att den i sin grundtanke är ömsesidig, dialogisk och stöttande på det sättet att läraren gradvis överläter styrningen av textsamtalet till eleverna.

Förståelsen för en text bygger på tre faktorer: textens läsbarhet, överensstämmelsen mellan läsarens förkunskaper och textens innehåll samt de lässtrategier läsaren använder i samband med läsningen (Palincsar och Brown, 1984). Palincsar och Brown har fokuserat på utvecklingen av läsförståelsestrategier och ställt upp fyra läsförståelsestrategier som de anser är viktiga att tillämpa i läsförståelseundervisningen:

- *att förutsäga* vad texten kommer att handla om utifrån rubriker, bilder m.m.
- *att ställa frågor* till texten med syftet att förstå textens huvudidé och kontrollera sin egen förståelse
- *att klarlägga i betydelsen* av ord, begrepp och annat i texten som kan vara svåra att förstå
- *att sammanfatta* texten för att rikta uppmärksamheten mot innehållet och skilja mellan viktig och mindre viktig information.

Flera undersökningar (National Reading Panel, 2000) pekar på att det kanske inte är undervisningen i själva strategin som ger resultat utan snarare det att eleverna i den här typen av undervisning aktivt får delta i förståelseprocesserna.

Palincsar och Brown ville utveckla en undervisning där eleven fortlöpande och aktivt kan förbättra sin egen läsförståelse, och där eleverna själva upplever framgång i naturliga lässituationer. Vygotskys teori om den närmaste utvecklingszonen ligger som grund för denna syn på undervisningen. Stöttningen innebär att läraren formar läsförståelsestrategier som är ändamålsenliga med tanke på elevens förutsättningar: eleven får precis den hjälp som behövs för att hen ska kunna klara av uppgiften, med målet att eleven senare ska kunna klara av motsvarande uppgift på egen hand.

I de första strukturerade textsamtalen är läraren mycket styrande. Läraren måste i början tänka högt och kanske till och med själv besvara sina egna frågor om texten i samtal med eleven. Gradvis kan eleven överta mer och mer av ansvaret för arbetet med texten, med målet att själv kunna behärska strategierna i det närmaste omedvetet vid läsning också utanför klassrummet (ibid.). Figur 4.1 visar hur vi konkret har försökt omsätta dessa principer i praxis.

Senare undersökningar har visat att den reciproka undervisningens effekt på läsförståelsen mätt med standardiserade test är rätt anspråkslös, medan test som konstruerats för att mäta effekten av specifika projekt visar på betydligt större inverkan. En eventuell orsak till den uteblivna effekten är att standardiserade test bara mäter den indirekta effekten, det vill säga huruvida eleverna kan använda det de har lärt sig, medan ett test som är konstruerat för ett specifikt projekt, testar den direkta effekten.

En annan orsak till detta kan vara att det vid poängsättningen av standardiserade test normalt ingår en tidsfaktor (Rosenshine och Meister, 1994). Försök med reciprok undervisning är ofta kraftigt tidsbegränsade, vilket också är fallet med detta projekt som omfattar 16 samtal om 20 minuter. På den begränsade tiden har eleverna inte möjlighet att kunna ta till sig den nya kunskapen så effektivt att det avspeglas i hastigheten.

Om att hålla fokus på det väsentliga

En av de största utmaningarna när man genomför ett projekt som detta är att se till att alla håller fokus på det väsentliga, d.v.s. att lärare och elever koncentrerar sig och håller de avtalade ramarna för samtalet, som det har beskrivits i projektet. I ett vanligt samtal kan samtalsparterna lätt hamna in på sidospår och det kan kännas onaturligt att frågor eller kommentarer ska komma i en förutbestämd ordning. För de flesta lärare och elever känns det också exceptionellt och på gränsen till tråkigt att följa precis samma mönster 16 gånger i sträck.

Å andra sidan bidrar fasthållandet av dessa lite stela strukturer till att eleverna lär sig strategierna utantill så att de sitter i ryggmärgen. Samtidigt är det svårt för läraren som både ska lära sig själv en ny metod (som är fast och inte motsvarar det spontana sättet att undervisa) och lära eleverna ett nytt sätt att arbeta samtidigt som läraren ska styra processen. Risken för att falla tillbaka i välkända rutiner är stor och det kan vara svårt att få upp ögonen för en gradvis glidning från att slaviskt följa metoden till att vända tillbaka till det gamla, välkända sättet att undervisa.

Därför har vi i projektet sett till att ha projektmedarbetare på plats i en del av samtalen. I de första fem samtalen deltog både projektmedarbetaren och läraren i samtalet. De första 2–3 samtalen leddes av projektmedarbetaren medan läraren observerade, i de sista 2–3 av de fem första samtalen bytte läraren och projektmedarbetaren roller. Efter varje samtal avsattes lite tid till att diskutera förloppet för att uppnå ett samförstånd om hur man kunde ta sig an textsamtalen i den här gruppen (och med den här läraren). Lärare och elever fick härefter klara sig själva fram till det nionde textsamtalet, då projektmedarbetaren åter var närvarande. Parallellt med detta spelades några av textsamtalen in på video (se figur 4.1), och läraren skickade fortlöpande in sin lärarlogg till projektmedarbetaren som på det sättet kunde handleda och hjälpa läraren med att hålla fokus.

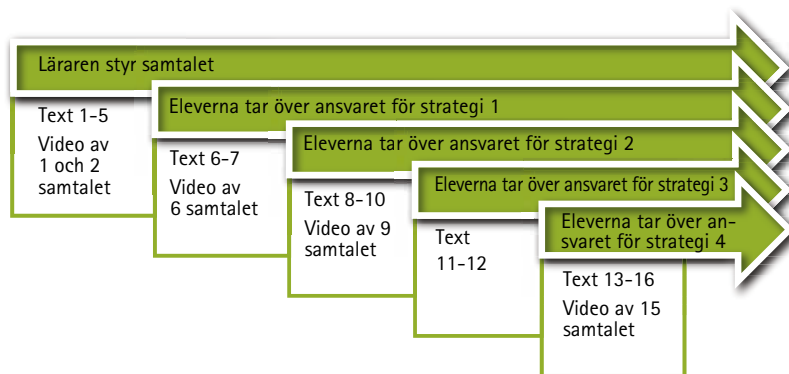
Samtalets ramar

Textsamtalen förs i avskilda eller avskärmade rum, så att lärare och elever i lugn och ro kan fördjupa sig i arbetet. Varje textsamtal är avgränsat till att ta cirka 20 minuter, och gruppen arbetar bara med en text under denna tid.

Gemensamt för de två metoderna är att samtalen ska följa fasta mönster. Till båda metoderna har det formulerats fyra strategier som konkretiseras genom strategikort⁷. Tanken är att eleverna ska bli så förtroliga med de enskilda strategierna att energi frigörs till att koncentrera sig på texten och innehållet. Eleverna ska vara helt säkra på vad nästa steg i textarbetet innehåller så att de inte behöver spekulera över det.

7 Strategikorten kan laddas ner på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler

I takt med att eleverna blir förtroliga med de enskilda strategierna att de kan börja ta över styrningen av samtalen. Först kan de styra den första strategin, till sist alla fyra strategier. Schematiskt kan övergången från läraransvar till elevansvar illustreras som i figur 4.1, i verkligheten får läraren lov att använda sin intuition och försöka känna efter när en elev är redo att ta över. Att han en plan för när övertagandet av ansvar kan äga rum kan hålla läraren medveten dels om att eleverna ska förberedas på att kunna ta över, dels på att läraren gradvis ska kunna släppa lite av styrningen.



Figur 4.1 Schematisk översikt över hur eleverna kan ta över ansvaret för de fyra strategierna. Schemat visar också när samtalen ska spelas in på video.

Val av texter för samtalet

För att pröva de två metoderna valde vi ut 16 texter. Samma texter används i bägge metoderna⁸. I projektet har vi valt att bara använda facktexter eftersom det är den textgenre som eleverna kommer att möta mest när de om ett par år gått ut grundskolan.

14 av texterna är från tidningar och de två sista är från ett informationshäfte för ungdomar om hur man ska bete sig på internet. Texterna är korta: den kortaste är på 33 ord inklusive rubrik, den längsta på 126 ord. De flesta är på 60–80 ord.

Vid val av texter kunde vi fokusera på två av de tre faktorer som Palincsar och Brown (1984) har nämnt som grund för textförståelse: textens läsbarhet och överensstämmelsen mellan läsarens förkunskaper och textens innehåll. Den sista faktorn – hur läsaren använder lässtrategier i samband med läsningen – tränas i själva textsamtalet.

Vi har därför valt att inte behålla den ursprungliga utformningen av texterna, som de framstod i tidningarna och andra ställen där vi hämtat dem. Texterna har getts samma typsnitt, tydligt radavstånd och tydlig struktur, och layouten har förenklats för att inte ha en störande inverkan på eleverna. Texterna behandlar ämnen som kan förväntas vara omedelbart begripliga för 13–16-åriga elever oavsett nationalitet och förutsättningar. Vid val av ämnen har vi lagt vikt vid att ämnet ska vara intressant men inte provocerande, och att ämnena ska kunna tilltala bägge könen. Dessutom har vi valt ämnen som eleverna inte nödvändigtvis frivilligt skulle ge sig i kast med, och ämnen som de inte har några direkta förkunskaper om. Sådan är ju verkligheten: tidningarna skriver om händelser och personer som man inte känner till på förhand, och i utbildningar av olika slag ska man ibland också läsa texter som inte väcker ett omedelbart intresse.

LÄSROLLMETODEN

Metoden lägger fokus på att eleverna ska tillägna sig fyra ändamålsenliga strategier som tillsammans stärker elevens textförståelse: förutsäga, ställa frågor, klarlägga och sammanfatta (se Reciprok undervisning). Vi har kallat

⁸ Texterna kan laddas ner på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler.

metoden Läsrollmetoden eftersom eleverna via metoden lär sig in ta olika roller när de läser texten. I en del undervisningsmaterial för yngre elever illustreras dessa roller till exempel med spåkvinnan (som förutsäger), Nicke Nyfiken (som ställer frågor), detektiven (som undersöker och klargör) och cowboyn (som samlar in med sin lasso). Som man kan se av figur 4.2 har vi valt att inte använda dessa figurer eftersom våra elever är 13–16 år. Vi har kallat den tredje strategin "Hitta nya ord", för att eleverna bokstavligen ska hitta nya (inte svåra) ord i texten som de ville ha en förklaring till.



Figur 4.2 Illustration till de fyra strategier som används i Läsrollmetoden: Förutsäga, Ställa frågor, Hitta nya ord och Sammanfatta.

Vi har i denna metod valt att presentera texten för eleverna bit för bit – bokstavligen. Texten delas ut till eleverna en bit (ofta en rad eller mening) av texten åt gången. Varje textbit går igenom enligt de fyra strategierna som är knutna till denna metod. Undantaget är strategi 4 (Sammanfattning), som tas i bruk först när hela texten är läst (när det är fråga om lite längre texter sammanfattas texten också halvvägs för att inte ställa alltför stora krav på elevernas minne). I figur ses hur text 1 har klippts och presenterats för eleverna.

Till metoden har utarbetats en lärarhandbok⁹ som visar hur grupperna arbetade med metoden de 16 gånger som omfattades av projektet. Lärarhandboken kan naturligtvis också användas av andra som har lust att själva ge sig i kast med metoden.

<p>Katt fastnade mellan väggar – räddningstjänsten ryckte ut</p> <p>✂-----</p> <p><i>En katt som varit försvunnen i ett dygn återfanns i dag fastkilad mellan två väggar.</i></p> <p>✂-----</p> <p><i>Det var vid lunchtid larmet kom om en katt som fastnat mellan två väggar.</i></p> <p>✂-----</p> <p><i>Katten hade då varit försvunnen i ett dygn.</i></p> <p>✂-----</p> <p><i>Räddningstjänsten fick loss katten som nu får en fridfull jul.</i></p> <p>✂-----</p> <p style="text-align: right;"><i>Borås Tidning 24 dec. 2012</i></p>
--

Figur 4.3 Text 1, som den presenterades för grupperna som arbetade efter Läsrollmetoden. Eleverna fick bara se en remsa åt gången.

9 Texterna kan laddas ner på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler.

STÄLLA FRÅGOR-METODEN

I denna metod ville vi arbeta med att utveckla elevernas förutsättningar för att kunna ställa frågor till texten på flera nivåer: hitta konkret information på raden, kombinera information från flera ställen i texten, dra slutsatser och reflektera. Frågenivåerna är bekanta både från många undervisningsmaterial och från frågorna i till exempel nationella test i danska, läsning (Pøhler och Sørensen, 2010), PIRLS (Mejding och Rønberg, 2012) och PISA (Egelund, 2012). Frågorna ska avspegla målet med läsningen av texten. Frågor som kräver slutsatser och uppmärksamhet på till exempel motstridigheter i texten ställer större krav på textförståelsen än frågor som handlar om detaljer som kan läsas direkt ur texten. När man ställer frågor till texten avgränsar man samtidigt målet med att läsa den (Oakhill, Cain och Elbro, 2015).

Eleverna fick hela texten i början av textsamtalet och läraren eller en av eleverna inledde samtalet med att läsa hela texten högt, så att också elever med avkodningssvårigheter kunde delta i samtalet om textens innehåll.

Det är ett avgörande stöd för elevernas textförståelse att de själva lär sig ställa goda frågor till texten (Elbro, 2014). Det är viktigt att läsaren kan stanna upp och gå i dialog med texten och därmed fundera på sin egen läsning och reflektera över det lästa. Svaga läsare har inte utvecklat ett sådant metaperspektiv eller medvetenhet om sin egen läsning eller inläring (Lyster, 2012). De kan ha svårt att hitta på något att fråga om, och i synnerhet för dessa elever kan fasta läsfrågor vara till hjälp. Vi valde därför att formulera fyra frågor till varje text utifrån fasta ramar, och vi utarbetade strategikort för att stöda elevernas bruk av strategierna – se figur 4.4.

Svaret på den första frågan ska alltid finnas i textens första rad. Därmed leds eleven genast i det första mötet med texten in i en dialog med texten. Vi har kallat denna strategi Precis där, och vi ber eleverna bokstavligen sätta fingret i texten precis där svaret finns. I text 1 – se figur 4.5 – skulle eleverna sätta fingret på "ett dygn" på första raden.



Figur 4.4. Illustration till de fyra strategierna som används i Ställa frågor-metoden: Precis där, Tänk och leta, Tänk efter och Om det var du ...

Svaret på den andra frågan ska finnas nere i texten. Några gånger hittar eleverna svaret genom att kombinera två bitar information i texten, andra gånger (som i text 1) bara genom att se längre ner i texten. Vi har kallat denna strategi Tänk och leta. I text 1 var en av utmaningarna också att ta reda på vem eller vad räddningstjänsten och alarmcentralen egentligen är.

Tredje frågan fokuserar på att dra slutsatser. Eleven ska tänka efter och besvara en varför-fråga. Vi har kallat strategien Tänk efter, för nu står svaret inte längre direkt i texten. Texten ger några tips till svaret på frågan, men en del av svaret finns inne i elevens huvud. I de första frågorna var svaret antingen rätt eller fel (slutna frågor). De två sista frågorna är öppna: den tredje frågan förutsätter att eleven ska kunna dra slutsatser. Det kan finnas flera riktiga svar på denna fråga men de ska vara plausibla i förhållande till texten.

I den fjärde och sista frågan får eleverna ta hjälp av sina egna upplevelser och erfarenheter. Här kan det vara mycket svårt att avgöra om svaret är plausibelt. Eleverna lär sig således också att det kan finnas flera korrekta svar på samma fråga, och de ska vara öppna för att diskutera dessa svars giltighet med varandra.

Den fjärde och sista frågan är formulerad med syftet att lära eleverna använda sin egen kunskap och sina upplevelser och erfarenheter i läsningen. Vi har kallat strategin Om det var du ... och uppmanar eleverna att ta till sina egna erfarenheter och sin inlevelse i arbetet med att förstå texten.

<p>Katt fastnade mellan väggar – räddningstjänsten ryckte ut</p> <p>Det var vid lunchtid larmet kom om en katt som fastnat mellan två väggar. Katten hade då varit försvunnen i ett dygn. Räddningstjänsten fick loss katten som nu får en fridfull jul.</p> <p style="text-align: right;"><i>Borås Tidning 24 dec. 2012</i></p>	<ol style="list-style-type: none">1. Hur lång tid var katten försvunnen?2. Vem fick loss katten?3. Varför tror du att katten fick en fridfull jul?4. Har du haft ett djur som varit försvunnet?
---	--

Figur 4.5. Text 1, som den presenterades för grupperna som arbetade efter Ställa frågor-metoden. Eleverna ser inte frågorna, utan de är tänkta enbart som inspiration för lärarna.

Till metoden har utarbetats en lärarhandbok¹⁰ som visar hur grupperna arbetade med metoden de 16 gånger som omfattades av projektet. Lärarhandboken kan naturligtvis också användas av andra som har lust att själva ge sig i kast med metoden.

¹⁰ Texterna kan laddas ner på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler.

5. DELTAGANDE SKOLOR, ELEVER OCH LÄRARE

VAL AV SKOLOR

I projektet ingår fyra danska, tre finländska och två svenska skolor. Alla skolorna¹¹ erbjuder undervisning i särskilda klasser avsedda för elever mellan 13 och 16 år med antingen utvecklingsstörning eller autism. Skolorna erbjuder med andra ord undervisning som är särskilt anpassad till dessa elevgrupper.

Skolorna är också utvalda med ett mer pragmatiskt perspektiv: de är belägna så att transporttid och kostnader skulle kunna hållas på en nivå som var överkomlig för projektkonsulenterna. I Finland förutsattes dessutom att skolan är svenskspråkig. Detta av mycket pragmatiska orsaker: dels för att projektmedarbetaren från Finland själv är finlandssvensk, dels för att vi på det sättet kunde försäkra oss om att alla projektmedarbetare kunde läsa och förstå alla texter som användes i projektet. Vi kontaktade skolorna var för sig och frågat om de var intresserade av att delta. Vi kontaktade skolförestandarna som konfererade med intresserade lärare och gav positiva svar. Det rådde ingen brist på vilja att vara med.

VAL AV ELEVER

Ett av målen med projektet var att pröva om det var någon skillnad på effekten av de två metoderna mellan de två grupperna: elever med utvecklingsstörning och elever med autism. Vi ville därför ha någotsånär lika många elever från vardera elevgruppen.

I urvalet av elever till såväl projektgrupperna som kontrollgruppen ställdes inga specifika krav på hur eleverna ska ha blivit diagnostiserade eller i hur hög grad eleverna ska vara präglade av sitt handikapp. I och med att alla eleverna får sin undervisning i specialskolor måste man utgå ifrån att alla har svårigheter på en så betydande nivå att de inte anses kunna klara sig i en vanlig klass. Föräldrarna fick före projektstarten information om idén med projektet och dess form och omfattning. Mot denna bakgrund har de gett sitt godkännande till att deras barn deltar i projektet.

Vi bad skolorna välja ut elever i åldern 13–16 år men i verkligheten blev variationen i ålder lite större. Eleverna undervisas i åldersintegrerade grupper, så elevernas ålder kom att sträcka sig från nästan 12 år till nästan 18 år vid projektstarten. Eleverna i projektgruppen var i genomsnitt 14 år och 4 månader, eleverna i kontrollgruppen var i genomsnitt 15 år och 7 månader.

Metoderna testades i åtta grupper i Danmark och fyra grupper var i Finland och Sverige. Dessutom inkluderades en kontrollgrupp med elever från Danmark. Hälften av kontrollgruppseleverna är elever med utvecklingsstörning och den andra hälften är elever med autism. Alla kontrollgruppseleverna fick sin dagliga undervisning i specialskolor, och undervisningen motsvarar den undervisning som projekteleverna fick i vanliga fall. En samlad översikt över de deltagande eleverna finns i figur 5.1.

Totalt ingick 110 elever i projektet, varav 40 elever utgjorde en egentlig kontrollgrupp som under projektperioden "bara" mottog den undervisning de brukade få, medan de sammanlagt 70 projekteleverna under en åttaveckorsperiod deltog i strukturerade textsamtal två gånger i veckan.

Knappt hälften av eleverna i både projekt- och kontrollgruppen är elever med autism, resten av eleverna har utvecklingsstörning. 56 % av eleverna i projektgruppen och 73 % av eleverna i kontrollgruppen är pojkar.

11 En översikt över de deltagande skolorna kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler och i förordet

Land	Antal elever	Antal pojkar	Antal flickor	Antal elever med autism	Antal elever med utvecklingsstörning
Danmark	40	25	15	20	20
Finland	16	5	11	4	12
Sverige	14	9	5	9	5
Projektelever totalt	70	39	31	33	37
Kontrollgrupp	40	29	11	18	22
Elever i projektet totalt	110	68	42	51	59

Figur 5.1. Schematisk översikt över de elever som ingick i projektet. En mer detaljerad översikt över de deltagande eleverna kan ses på www.videnomlaesning.dk/strukturerede-tekstsamtaler.

DANMARK

Projektgrupp

De 20 danska projekteleverna med autism fick sin undervisning i specialklasser där alla elever hade någon form av autismdiagnos. En av klasserna fick sin undervisning i en vanlig grundskola, de övriga klasserna fanns i specialskolor. Samtalsgrupperna i projektperioderna bestod av 7, 5, 5 respektive 3 elever. Tre av grupperna gjorde sin projektperiod hösten 2013 och den sista gruppen gjorde sin projektperiod våren 2014. I alla fyra grupperna genomfördes textsamtalen av klassens dansklärare.

De 20 danska projekteleverna med utvecklingsstörning fick sin undervisning i specialklasser där alla eleverna hade utvecklingsstörning i olika hög grad. Två av klasserna fanns i en vanlig grundskola, de två andra i specialskolor. Samtalsgrupperna i projektperioden bestod av 6, 6, 4 och 4 elever. Två av grupperna gjorde sin projektperiod hösten 2013 och de andra två våren 2014. I en av grupperna genomfördes textsamtalen av klassens matematiklärare, i de tre övriga grupperna av klassens dansklärare.

De danska projekteleverna lästestades före och efter projektperioden av den projektkonsulent som följde med gruppens undervisning. Projektperioden löpte över cirka 10 veckor.

Kontrollgrupp

Då projektet bytte forskare vid årsskiftet 2013/2014 beslöts samtidigt att en kontrollgrupp skulle inkluderas i projektet. Gruppen skulle sammanställas av elever som i avseende på ålder, diagnos och undervisning motsvarade projekteleverna. Av praktiska orsaker valde vi att alla kontrollgrupps elever skulle finnas i Danmark för att en och samma projektkonsulent skulle kunna genomföra samtliga för- och eftertest med denna elevgrupp.

Ursprungligen var det avtalat att det skulle ingå 20 elever med autism och 20 elever med utvecklingsstörning i kontrollgruppen. De 20 eleverna med autism fick sin dagliga undervisning vid två olika specialskolor medan de 20 eleverna med utvecklingsstörning alla gick i samma specialskola. Vid förtestningen visade det sig att två av eleverna med autism inte klarade av att vara med. Därför består kontrollgruppen av 18 elever med autism och 22 elever med utvecklingsstörning.

Kontrollgrupp eleverna för- och eftertestades våren 2014. Under de cirka 10 veckor som gick emellan de två testomgångarna fick eleverna samma undervisning som vanligt i sina respektive klasser.

FINLAND

Alla 16 av de finländska projekteleverna fick undervisning i specialklasser i anslutning till vanliga grundskolor. I klasserna fanns det typiskt elever med olika diagnos. Detta beror dels på att alla eleverna tillhör den finlandssvenska minoriteten och att elevunderlaget därför är mindre, dels på den finländska skolkulturen.

Samtalsgrupperna bestod av 5, 4, 4 och 3 elever. Alla fyra grupper gjorde sin projektperiod hösten 2013.

De finländska projektelevna lästestades före och efter projektperioden av en extern LOGOS-certifierad¹² konsulent, eftersom projektkonsulenten som följde med gruppens undervisning inte är certifierad. Projektperioden löpte över ca 10 veckor. I alla fyra grupper genomfördes textsamtalen av de lärare som dagligen undervisar grupperna.

SVERIGE

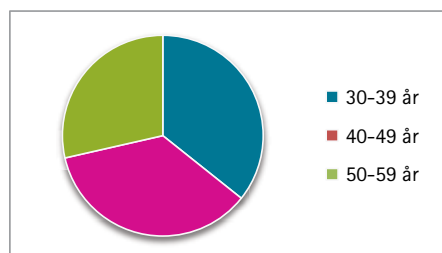
Sex av de svenska projektelevna fick undervisning i specialklass i anslutning till vanliga grundskolor medan de resterande åtta eleverna gick i specialskola. Eleverna i de två specialklasserna hade alla en autismdiagnos av något slag medan båda elevgrupperna fanns representerade i de klasser som fanns i specialskolorna. Samtalsgrupperna under projektperioden bestod av 4, 4, 3 och 3 elever. Alla fyra grupper gjorde sin projektperiod våren 2014.

De svenska projektelevna lästestades före och efter projektperioden av en extern LOGOS-certifierad konsulent, eftersom projektkonsulenten som följde med gruppernas undervisning inte är certifierad. Projektperioden löpte över ca 10 veckor. I alla fyra grupperna genomfördes textsamtalen av de lärare som undervisar grupperna till vardags.

PROJEKTETS LÄRARE

Det är skolföreståndarna som har valt ut vilka lärare som skulle få möjlighet att delta i projektet. Ingen av lärarna har pressats till att vara med. Om en lärare inte har varit intresserad av att delta har skolföreståndaren frågat en annan. De utvalda lärarna undervisar projektelevna dagligen och nästan samtliga är elevernas stadigvarande lärare i danska respektive svenska.

Innan projektet startade blev lärarna ombudda att fylla i ett frågeformulär¹³ för att vi skulle få en bild av lärargruppens erfarenhet och kompetens. Totalt ingick 15 lärare i projektet – fyra män och elva kvinnor. 14 besvarade frågeformuläret, en lärare besvarade det inte. Då det ingick 16 grupper i projektet betyder det att en av lärarna undervisade i två grupper. Figur 5.2 visar lärarens ålder vid projektstarten. Lärarna fördelade sig jämnt i de tre åldersgrupperna: 30-åringar, 40-åringar och 50-åringar.



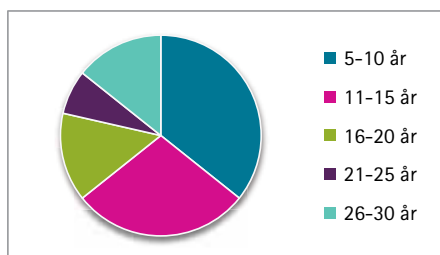
Figur 5.2. Lärarnas ålder vid projektstarten.

Vi var också intresserade av att få en bild av lärarnas undervisningserfarenhet (se figur 5.3) och deras utbildning. Alla lärarna i projektet har lärarutbildning och sju av dem har inte någon ytterligare utbildning. De övriga sju har förutom lärarutbildning antingen speciallärarutbildning (tre lärare), magistergrad i pedagogik (två lärare), pedagogutbildning (en lärare) eller en ännu oavslutad kandidatutbildning (en lärare).

Lärarnas ålder avspeglar sig i deras undervisningserfarenhet på det sättet att ca 2/3 av lärargruppen har mellan 5 och 15 års undervisningserfarenhet, resten har längre erfarenhet. Det ingår alltså enbart erfarna lärare i projektet.

12 Det är ett krav från Logometricas sida att testen enbart får utföras av certifierade personer.

13 Frågeformuläret kan laddas ner på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler



Figur 5.3. Lärarnas undervisningserfarenhet vid projektstarten.

Samtliga lärare anger att de dessutom undervisar elever med läs- och skrivsvårigheter och att de fortlöpande utför evalueringar av elevernas läs- och skrivutveckling. Nio lärare anser att de har tillräcklig kompetens att ge eleverna det stöd de behöver i förhållande till deras läs- och skrivutveckling, tre lärare svarar att de inte har den kompetensen och två lärare svarar att de inte vet.

Svaren ger en bild av en både erfaren och kompetent lärargrupp.

6. EFFEKTEN AV TEXTSAMTALEN PÅ ELEVERNAS LÄS- OCH SPRÅKFÄRDIGHETER

I detta kapitel undersöker vi på vilka områden textsamtalen har en effekt som kan mätas i elevernas läs- och språkfärdigheter. Figur 6.1 ger en översikt över hur eleverna fördelar sig med tanke på undervisningsmetod, land och elevgrupp. Samtliga elever testades med ca 10 veckors mellanrum med deltest från LOGOS (se beskrivning i kapitel 3). Att det inte gick längre tid mellan för- och eftertestning ledde till en tydlig återtestningseffekt, i synnerhet i läs- och hörförståelse. Det betyder att eleverna mindes delar av historierna och svaren från den föregående testrundan. Men detta gäller både för testgrupperna och kontrollgruppen.

Elevgrupp	Metod	Danmark	Finland	Sverige	Projekt-elever totalt	Kontroll-elever totalt
Autism	LRM	8	2	5	15	
Autism	SSM	12	2	4	18	
Autism	Kontroll	18	0	0		18
Autism totalt		38	4	9		
Utvecklingsstörning	LRM	10	5	2	17	
Utvecklingsstörning	SSM	10	7	3	20	
Utvecklingsstörning	Kontroll	22	0	0		22
Utvecklingsstörning totalt		42	12	5		
Elever totalt		80	16	14	70	40

Figur 6.1. Schematisk översikt över eleverna i projektet. De två metoderna som prövas i projektet kallas Läsrollmetoden (LRM) och Ställa frågor-metoden (SFM).

VILKEN EFFEKT FÖRVÄNTADES AV TEXTSAMTALEN?

LOGOS består av en lång rad deltest och eleverna i projektet testades med flera av dem. Ändå är inte alla deltest relevanta för detta projekt eftersom textsamtalen fokuserade på textförståelse. De utvalda testen och förväntningarna på den effekt de ska mäta beskrivs i kapitel 3. Till exempel förväntar vi oss ingen effekt av textsamtalen när det gäller elevernas muntliga reaktionstid, och eftersom det fanns stora svårigheter med utförandet av detta deltest har vi utelämnat det testet från analyserna.

Det fanns en förväntning om positiv effekt av textsamtalen på elevernas läsförståelse (deltest 1) och hörförståelse (deltest 2) eftersom syftet med projektet är att ge eleverna strategier som de kan använda för att få en bättre förståelse för texter de läser/lyssnar till. Vi förväntade oss också att undervisningen skulle kunna ha en positiv effekt på elevernas begreppsförståelse (deltest 15), eftersom ett fokusområde för textsamtalen är att tala om vad utvalda ord i texterna betyder.

En del av det strukturerade arbetet med läsförståelse är att eleverna läser de texter som undervisningen utgår ifrån. Därför kan man föreställa sig att en positiv bieffekt av projektet är att eleverna blir bättre på att läsa ord. Både deltest 1 (flytande läsning) och deltest 3 (ordidentifikation) testar ordläsning men med skillnaden att deltest 1 innehåller en hastighetsparameter. I detta deltest förekom jättestora skillnader i tidsregistreringarna för de enskilda eleverna. Vi har valt att inte inkludera resultaten från deltest 1 i detta kapitel eftersom vi tvivlar på testets pålitlighet som mått på ordläshastigheten. I analyserna ingår resultat från deltest 1: Läsförståelse, deltest 2: Hörförståelse, deltest 3: Ordidentifikation och deltest 15: Begreppsförståelse.

De två elevgrupperna är olika och har olika grundläggande svårigheter, och därför är det ingen mening med att samla dem i en samlad grupp projektelever. Av den anledningen behandlas elever med autism och elever med allmänna inlärningssvårigheter i separata avsnitt i detta kapitel.

Inledningsvis jämfördes de två elevgruppernas färdigheter med envägs variansanalyser (ONEway anova)¹⁴, och här ligger elever med autism signifikant högre på alla deltest (läsförståelse $F(1,103) = 6,7$, $p < 0,01$, hörförståelse $F(1,105) = 11,7$, $p < 0,001$, ordidentifikation $F(1,106) = 12,0$, $p < 0,001$, begreppsförståelse $F(1,104) = 4,0$, $p < 0,05$).

ELEVER MED AUTISM

Eleverna testades med LOGOS innan textsamtalen började. Resultaten från denna förtestning ses i figur 6.2.

Deltest	Metod	Genomsnitt	Standardavvikelse	Antal elever
Läsförståelse (15)	Läsroll	11,7	3,3	14
	Ställa frågor	12,2	3,6	18
	Kontroll	14,4	1,1	17
Hörförståelse (15)	Läsroll	10,1	3,3	14
	Ställa frågor	10,7	3,2	18
	Kontroll	13,2	1,3	18
Begreppsförståelse (22)	Läsroll	16,2	5,4	14
	Ställa frågor	18,1	4,4	18
	Kontroll	21,6	0,8	18
Ordidentifikation (40)	Läsroll	36,1	5,4	14
	Ställa frågor	36,4	6,2	18
	Kontroll	39,7	0,7	18

Figur 6.2. Översikt över resultatet i de fyra relevanta deltesten före undervisningsstarten för elever med autism. Talet i parentes i Deltest-spalten anger maxpoäng för testet.

Som det framgår av figur 6.2 ovan förekommer det dessvärre takeffekt¹⁵ på flera av deltesten före undervisningsstarten. Detta är mycket olyckligt, eftersom dessa test skulle fungera som en baseline-mätning som skulle belysa effekten av denna särskilda undervisning. I detta sammanhang utgör kontrollgruppen en särskild utmaning – här finns tydlig takeffekt i läsförståelse, ordidentifikation och begreppsförståelse, men också en klar tendens till takeffekt i hörförståelse. Kontrollgruppen har därför inte möjlighet att visa utveckling vilket tyvärr gör att en jämförelse mellan projektgruppen och kontrollgruppen blir omöjlig. Kontrollgruppen får också signifikant högre poäng än de två projektgrupperna på ovanstående deltest och eftersom det är så tydlig takeffekt på proven i kontrollgruppen kan det inte uteslutas att skillnaden i ingångsnivå mellan kontrollgruppen och projektgrupperna är ännu större än vad som framgår här. I figur 6.3 nedan ses de tre gruppernas resultat i de olika deltesten efter textsamtalen.

¹⁴ För ytterligare information om de statistiska beräkningsmetoderna hänvisas till Elbro och Poulsen, 2015.

¹⁵ Vi talar om takeffekt när en del av eleverna får maxpoäng eller nästan maxpoäng i ett eller flera delprov eftersom de då inte har någon möjlighet att visa om de blivit duktigare under projektets gång.

Deltest	Metod	Genomsnitt	Standardavvikelse	Antal elever
Läsförståelse (15)	Läsroll	12,9	2,6	14
	Ställa frågor	12,6	3,2	17
	Kontroll	14,3	1,2	17
Hörförståelse (15)	Läsroll	11,4	2,9	14
	Ställa frågor	11,5	3,1	18
	Kontroll	13,5	1,2	17
Begreppsförståelse (22)	Läsroll	17,1	4,6	14
	Ställa frågor	18,3	4,3	18
	Kontroll	21,8	0,5	17
Ordidentifikation (40)	Läsroll	37,1	4,8	14
	Ställa frågor	36,3	6,3	18
	Kontroll	39,8	0,4	17

Figur 6.3. Översikt över resultatet i de fyra relevanta deltesten efter att textsamtalen avslutats för elever med autism. Talet i parentes i Deltest-spalten anger maxpoäng för testet.

I den första omgången undersöktes om det skedde någon signifikant framgång på något av deltesten i de två projektgrupperna. Därför gjordes ett parat t-test. Här kunde man se signifikant framgång på läsförståelse $t(30) = -2.1$, $p < 0,05$ och hörförståelse $t(31) = -2,7$, $p < 0,01$. Det skedde ingen signifikant framgång på ordidentifikation $t(31) = -0,9$, $p = 0,7$ och begreppsförståelse $t(31) = -1,4$, $p = 0,2$. Här ska man vara uppmärksam på att det också var en viss takeffekt på ordidentifikation och begreppsförståelse i projektgruppen, så här har en stor del av eleverna faktiskt inte möjlighet att visa att de gör framsteg. En annan sak man ska vara uppmärksam på är att läs- och hörförståelse i hög grad påverkas av att de hört berättelsen för nyligen. Flera elever visade tecken på att minnas delar av texten och frågorna, och det betyder att framgången på dessa två uppgifter kan vara ett resultat av att eleverna har gjort uppgiften tidigare.

Projektgruppen bestod egentligen av två grupper som fick olika undervisning: en del undervisades efter Läsrollmetoden och andra efter Ställa frågor-metoden. Därför kan det vara relevant att undersöka om det var någon skillnad mellan elevernas framgång i läs- och hörförståelse, beroende på vilken metod de hade arbetat med. Därför gjordes multivariata anovatest med upprepade försök¹⁶ för att se om endera metoden hade någon särskild effekt. Här var det ingen signifikant interaktionseffekt¹⁷, så det var inte någon märkbar skillnad på framgången i de två grupperna (läsförståelse $F(1,29) = 0,6$, $p = 0,4$ och hörförståelse $F(1,29) = 0,3$, $p = 0,6$). Detta betyder att man inte kan säga att den ena undervisningsmetoden är mer effektiv än den andra för denna elevgrupp.

Eleverna med autism var som framgår av figur 6.1 fördelade på två olika metoder och kom från tre olika länder. Från början var ambitionen också att jämföra metoder och elever från de tre länderna, men elevgrupperna skulle ha blivit mycket små så därför har vi inte i denna rapport tagit med analyser där de tre länderna jämförs. Till exempel är det meningslöst att göra jämförelser med en grupp med två finländska barn som arbetar med Läsrollmetoden (eller fyra, om man slog ihop båda metoderna – se figur 6.1).

ELEVER MED UTVECKLINGSSTÖRNING

Eleverna med utvecklingsstörning testades med samma deltest från LOGOS som eleverna med autism, och deras resultat på de relevanta deltesten innan textsamtalen började framgår av figur 6.4.

¹⁶ En statistisk modell som ger möjlighet att undersöka interaktionseffekten.

¹⁷ Undersökning av huruvida det är någon skillnad på effekten beroende på metoden.

Deltest	Metod	Genomsnitt	Standardavvikelse	Antal elever
Läsförståelse (15)	Läsroll	11,8	2,7	16
	Ställa frågor	9,4	4,1	18
	Kontroll	11,9	4,2	22
Hörförståelse (15)	Läsroll	8,7	3,1	16
	Ställa frågor	7,7	3,8	19
	Kontroll	10,8	3,3	22
Begreppsförståelse (22)	Läsroll	17,3	3,0	16
	Ställa frågor	15,3	4,2	18
	Kontroll	18,5	4,4	22
Ordidentifikation (40)	Läsroll	36,9	3,7	16
	Ställa frågor	30,1	10,3	20
	Kontroll	32,8	8,0	22

Figur 6.4. Översikt över resultatet i de fyra relevanta deltesten före undervisningsstarten för elever med utvecklingsstörning. Talet i parentes i Deltest-spalten anger maxpoäng för testet.

Problemen med takeffekt är inte lika påfallande här som i gruppen av elever med autism. Ändå finns en klar tendens till takeffekt i kontrollgruppen på testen i begreppsförståelse och ordidentifikation. Därför är det problematiskt att jämföra projekt- och kontrollgruppen på dessa två deltest, då kontrollgruppen inte riktigt har möjlighet att visa att de blir bättre. Det finns också stora problem i både läs- och hörförståelsetesten. Här får en stor del av eleverna i kontrollgruppen alla rätt (27 % i läsförståelsetestet och 18 % i hörförståelsetestet), och för dessa elever är det inte heller möjligt att visa utveckling. Därför ingår kontrollgruppen inte i analyserna om framgång efter textsamtalen.

Det finns signifikanta skillnader mellan de tre grupperna vid testningen före projektstart, men skillnaderna är inte så markanta som hos elever med autism. I hörförståelse är kontrollgruppen signifikant bättre än ställa frågor-gruppen $F(2,54) = 4,4, p < 0,05$, och i ordidentifikationen är läsrollgruppen signifikant bättre än ställa frågor-gruppen $F(2,55) = 3,6, p < 0,05$.

Deltest	Metod	Genomsnitt	Standardavvikelse	Antal elever
Läsförståelse (15)	Läsroll	11,3	3,1	15
	Ställa frågor	9,8	3,9	17
	Kontroll	12,4	3,5	21
Hörförståelse (15)	Läsroll	10,2	2,7	15
	Ställa frågor	9,2	3,5	18
	Kontroll	11,4	3,4	21
Begreppsförståelse (22)	Läsroll	17,1	2,2	14
	Ställa frågor	15,5	4,2	17
	Kontroll	19,1	3,6	21
Ordidentifikation (40)	Läsroll	36,5	3,9	15
	Ställa frågor	30,6	9,8	17
	Kontroll	32,9	6,1	21

Figur 6.5. Översikt över resultatet i de fyra relevanta deltesten efter att textsamtalen avslutats för elever med utvecklingsstörning. Talet i parentes i Deltest-spalten anger maxpoäng för testet.

I figur 6.5 ses gruppernas resultat på de fyra deltesten efter att projektet avslutats. Det undersöktes om man kan se någon signifikant framgång på några av deltesten i de två projektgrupperna. Här gjordes ett parat t-test.

Det skedde en signifikant framgång i hörförståelse $t(30) = -4,3, p < 0,001$ och ordidentifikation $t(30) = -2,2, p < 0,05$.

Det skedde inte någon signifikant framgång i läsförståelse $t(29) = 0,1$, $p=0,9$ och begreppsförståelse $t(28) = -1,1$, $p=0,3$. Det är överraskande att det inte skedde någon signifikant framgång i läsförståelse då det primärt är det som det har varit fokus på i undervisningen. För eleverna med utvecklingsstörning ser det däremot ut som om det skett en signifikant framgång i hörförståelse, så kanske dessa elever kan använda något av det de lärt sig när de lyssnar på berättelser men inte i samma utsträckning när de själva ska läsa. En del av eleverna med utvecklingsstörning har också problem med ordavkodning (det finns stor variation i elevgruppens färdigheter på detta område: några läser fint medan andra inte klarar av att avkoda självständigt), så kanske det är bristande ordavkodningen som inverkar på det sättet att det inte märks någon signifikant framgång i läsförståelse. Framgången i ordidentifikation är överraskande eftersom det inte rört sig om några stora mängder text som eleverna skulle läsa. Eftersom några av eleverna i denna grupp inte varit lika vana vid att läsa texter som andra i gruppen, kan texterna i detta projekt ha gett dem träning i läsning.

Avslutningsvis undersöktes det också i gruppen med elever med utvecklingsstörning om det var någon skillnad på elevernas framgång om de undervisades enligt Läsrollmetoden eller enligt Ställa frågor-metoden. Därför gjordes multivariata anovatest med upprepade försök för att se om någon av metoderna gav större effekt. Här syns ingen signifikant interaktionseffekt, det var alltså inte någon märkbar skillnad på framgången i de två grupperna (läsförståelse $F(1,29)=0,6$, $p=0,4$ och hörförståelse $F(1,29)=0,3$, $p=0,6$).

Också för eleverna med utvecklingsstörning gäller att grupperna är för små för att det ska vara relevant att göra statistiska analyser där man jämför elever och metoder i de tre länderna.

SAMMANFATTNING

För- och eftertestningen av de två elevgrupperna visade signifikanta framgångar på vissa mått. Eleverna med autism visade signifikant framgång på läs- och hörförståelse och eleverna med utvecklingsstörning visade signifikant framgång på hörförståelse och ordidentifikation. Resultaten från eleverna med autism motsvarar förväntningarna mest eftersom de gjorde framsteg i de deltest som mäter det som var i huvudfokus i undervisningen. Kanske den uteblivna framgången i läsförståelse hos eleverna med utvecklingsstörning kan skyllas på att en stor del av dem också har svårigheter med ordavkodning och därför har svårt att läsa texterna i läsförståelsetesten. Även om textsamtalet inte fokuserade på träning av ordläsning gjorde eleverna med utvecklingsstörning ändå framsteg på detta område, kanske för att läsningen av de texter som ingår i undervisningen gav dem lite lästräning.

Men trots ovanstående finns det en rad problem kopplade till tolkningen av resultaten. Det fanns som sagt takeffekt i kontrollgrupperna och det gjorde att de eleverna inte kunde utgöra ett underlag för jämförelser med projektgrupperna. Därför kan man inte utifrån denna undersökning säga om Läsrollmetoden och Ställa frågor-metoden är mer effektiva än de metoder som vanligen används när man arbetar med texter med dessa elevgrupper. Takeffekten och tendenser till takeffekt var också ett problem i synnerhet i autismgruppen och detta kan betyda att eventuella skillnader mellan effekten av de två metoderna inte kommer fram eftersom testen för en del av eleverna är för lätta redan från start och därför inte kan visa utveckling. Egentligen kan det inte heller uteslutas att de framgångar i testen som ses i resultaten till en del beror på återtestningseffekt – här saknas åter en kontrollgrupp att jämföra med.

I vanliga fall försöker man också i träningsundersökningar inkludera test som direkt mäter det som eleverna tränas i, och det hade också varit en fördel här eftersom man bättre kunde belysa om eleverna rent faktiskt hade fått det utbyte av undervisningen som vi förväntade oss. När man inte har möjlighet att jämföra med en kontrollgrupp går det inte att avgöra om den utveckling man ser beror på textsamtalet eller om den skulle ha skett ändå.

7. EVALUERING AV TEXTSAMTALEN

Detta kapitel är indelat i tre huvudavsnitt med syftet att samla in och systematisera de många intrycken, iakttagelserna och reflektionerna från projektet, där vi arbetat med två mycket olika elevgrupper, där arbetet ägt rum i tre olika länder och där samtalen har utgått ifrån 16 olika texter.

Den första delen, *Strukturerade textsamtal*, har fokus på lärarnas evaluering av samtalen oberoende av vilken av metoderna de har använt. Gemensamt för de bägge metoderna är principerna för den reciproka undervisningen, samtalsformens organisationsform, valet av text och användningen av de fyra strategikorten för att stöda samtalsstrukturen. I denna del har vi inkluderat uttalanden från lärarnas evalueringar som de uttrycktes på lärarträffen i december 2014¹⁸. I slutet av detta avsnitt ingår också en sammanställning av lärarnas evaluering av projektet. Lärarnas evaluering är också från lärarträffen i december 2014.

Den andra delen, *Läsrollmetoden*, har fokus på de grupper som har arbetat med denna metod. Lärarnas evalueringar, kommentarer eller reflektioner får ingå i inledningen till varje underavsnitt, och det ingår också transkriptioner av videoinspelningar som illustration av hur var och en av de fyra strategierna har använts i praktiken. I slutet av denna del ingår två fallstudier som fokuserar på två konkreta elevers utveckling under projektets gång. Det ena fallet är en elev (Anders) med autism, det andra fallet är en elev (Carina) med utvecklingsstörning.

Den tredje och sista delen, *Ställa frågor-metoden*, har fokus på de grupper som har arbetat med denna metod. Denna del är uppbyggd på samma sätt som den andra delen (om *Läsrollmetoden*). Också i denna del ingår det i slutet två fallstudier som fokuserar på konkreta elevers utveckling under projektets gång. Den ena fallstudien handlar om en elev (Jacob) med autism och den andra om en elev (Sofie) med utvecklingsstörning.

Bruket av strategierna i de två modellerna illustreras med hjälp av utskrift från videoinspelningar, lärarloggar och lärarintervjuer. I texten är exemplen insatta i färgade textrutor utgående ifrån varifrån exemplet är hämtat. I återgivningen är talspråkets naturliga pausord som till exempel eh, um, ja ... inte medtagna, enbart för att göra texten mer läsbar. Bortsett från att pausorden strukits återges dialogerna ordagrant. För att garantera anonymiteten för lärare och elever är deras namn kamouflerade så att alla har fått tydligt danskklingande namn, oavsett om samtalen ägt rum i Danmark, Finland eller Sverige. Alla hänvisningar till orten har också skrivits om eller utelämnats. Elevernas kön och ålder är inte ändrade, deras funktionshinder (autism eller utvecklingsstörning) är inte heller ändrat och inte heller antalet elever i den aktuella gruppen den aktuella dagen eller de aktuella dagarna. Lärarens kön har i några fall ändrats.

STRUKTURERADE TEXTSAMTAL

Alla de deltagande lärarna och ledarna samlades i Köpenhamn i december 2014 med avsikten att samla in och dela erfarenheter från projektet. För en del lärare var det ett år sedan de och deras elever hade deltagit i projektet, för andra hade det gått ett halvt år. Gemensamt för alla var att det hade gått en tid från att projektet för deras del var slut till att de samlades för att utbyta erfarenheter. Några lärare hade senare använt metoderna i undervisningen, andra hade inte använt dem.

Alla lärare uttryckte att det hade varit givande att delta i projektet både för dem själva och eleverna. 16 samtal fördelade över åtta veckor är tillräckligt för att kunna överblicka, även om det kom som en överraskning för en del, hur svårt det faktiskt var att passa in projektprogrammet i klassens dagliga verksamhet.

18 En mer detaljerad översikt av projektets gång kan laddas ner på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler

Organisationsformen

En erfarenhet som var gemensam för många var att eleverna efterhand som de blev vanare vid att arbeta med metoden blev friare i sina svar och vågade kommentera mer. Det skapte också lugn och trygghet att eleverna skulle vara i samma rum, ofta med fasta platser runt bordet, när textsamtalen skulle äga rum. De visste med andra ord vad de hade att förvänta sig.

Den mycket fasta formen är samtidigt de strukturerade textsamtalens styrka och svaghet. Styrka, för den ger ett lugn som får eleverna att gå på djupet med texten och till att våga (och kunna) bidra till dialogen. Svaghet, för att den mycket fasta formen kan verka tråkig och oinspirerande på längre sikt. Det gäller att hålla fast vid den fasta formen så länge att strategierna inlärs väl, kanske till och med överinlärs, men inte så länge att eleverna börjar himla med ögonen när de ser strategikorten.

Det var också mycket viktigt att eleverna fick vara i fokus och fick både lov och tid att säga allt de ville säga som var relevant i förhållande till textsamtalen.

Från lärarstyrning till elevstyrning av samtalen

Några grupper fick det faktiskt att fungera så att eleverna gradvis övertog ansvaret för åtminstone de första strategierna. I andra grupper gick det inte alls, och läraren måste vara starkt styrande genom hela projektet. Elevstyrningen fungerade inte hos de elever som hade de allra svagaste kunskaperna. En del av eleverna lyckades bara lära sig att försöka förutsäga vad texten kunde handla om (en strategi i Läsrollmetoden) eller svara på den första frågan (Ställa frågor-metoden) om att finna konkret information i den första raden. Andra elever behärskade styrningen av alla fyra strategier när projektet var slut.

Texterna

Det rådde enighet om att texter om djur fungerade väl och att eleverna hade den förförståelse som krävdes för att förstå de texterna. En lärare nämnde också texten om giftskandalen i Indien som mycket relevant, medan en annan lärare uttryckte att precis denna text hade varit svår och känts irrelevant. Texterna som handlade om etik på nätet kändes svåra och irrelevanta för en del elever medan andra tyckte de var relevanta. Det är viktigt att hålla fast vid att innehållet inte nödvändigtvis behöver vara något som eleverna direkt kan relatera till, men det får å andra sidan inte heller ligga alltför långt från deras begreppsvärld, för då blir den svårare att tala om. Det är också viktigt att komma ihåg att en text kan fungera väl i en grupp och vara oändamålsenlig i en annan. Elevernas förhandskunskaper och allmänbildning spelar en stor roll när man bedömer hur lämplig en text är.

Lärarna tyckte generellt att det var bra med autentiska texter från tidningar med mera, men tyckte också att det var bra att de bearbetades så att de blev lite lättare för målgruppen att förstå. Vid behov kunde lärarna då berätta textens innehåll för eleverna. Projektet har också hjälpt lärarna att lättare kunna hitta texter i vardagen som de kan använda i undervisningen.

En del av texterna upplevdes (före textsamtalet) av lärarna som mycket korta och de tänkte: "Kommer vi verkligen att kunna hålla igång ett samtal om denna text i 20 minuter?". Men när de kom igång gick det fint.

De fyra strategikorten

Lärarna var mycket nöjda med strategikorten. De fungerade väl i den dagliga undervisningen. Man kunde överväga att införa ett extra kort, som skulle kunna användas när det fanns illustrationer till texten, så att eleverna också skulle lära sig att använda information från illustrationerna för att förstå texten.

En del lärare (se till exempel fallstudie 1: Anders) kopierade strategikorten på pappersremsor som laminerades och delades ut till varje elev. Den laminerade remsan kunde senare fungera både som minneslapp för att hjälpa eleverna att minnas strategierna och användas som bokmärke.

Strukturerade textsamtal sedda från skolföreståndarens bord

Skolföreståndarna fick mest följa med projektet från sidan. De gav lärarna tid och rum att delta och de flesta av dem deltog i möten med projektmedarbetaren före och efter projektet. En del av föreståndarna uttryckte att de inte hade förstått att projektet faktiskt var så stort och innehöll seriös forskning, andra sade att forskningsförankringen var en av orsakerna till att de sade ja till att delta.

Skolföreståndarna lade störst vikt vid att metoderna och redskapen för de deltagande lärarna och eleverna skulle upplevas som givande, och de var glada över att det gjordes en undersökning som riktades mot de äldsta eleverna på skolorna.

I flera av skolorna har lärare som inte deltog i projektet uttryckt stor nyfikenhet och lite avund mot de lärare som fick möjlighet att delta. Flera skolföreståndare uttryckte att de strukturerade textsamtalen lätt kan integreras i skolans verksamhet.

Alla skolföreståndare önskade att deras skola ska nämnas vid namn i denna rapport så att andra skolor som eventuellt har lust att pröva på strukturerade textsamtal ska kunna kontakta dem och få hjälp med att komma igång¹⁹.

LÄSROLLMETODEN

Lärarnas evaluering av metoden

I lärargruppen rådde bred enighet om att Läsrollmetoden var en fungerande metod för faktatexter och texter från det naturvetenskapliga området. En lärare (som också är matematiklärare) nämnde att de fyra strategierna också gick att tillämpa på textuppgifter i matematik.

En lärare som genomförde textsamtal med fem elever med störningar inom autismspektrumet upplevde att hen fick använda mer tid på att hålla fast ramen och inte (som önskat) på att koncentrera sig på innehållet. Gruppens sammansättning och storlek måste med andra ord ses över, så att gruppen kan fokusera på innehållet utan att läraren behöver använda en massa tid på att hålla ordning i gruppen.

En annan lärare²⁰ berättade att när han nästa gång ska genomföra strukturerade textsamtal tänker han välja de svagaste fyra eleverna i en klass på åtta elever. Samtalsgruppen får inte vara för stor och inte för "skev": om kunskapskillnaderna är för stora riskerar man att de duktiga tar all taltid och att de svagaste hamnar utanför textsamtalen.

Vid lärarträffen i december 2014 sade en lärare²¹ som hade deltagit i projektet hösten 2013 att vi borde komma och se hur gruppen fungerar nu. Under projektets gång var det väldigt lite interaktion eleverna emellan och läraren ansåg att de 16 textsamtalen på åtta veckor var för mycket för denna grupp. De hade behövt lite pauser emellanåt. Läraren hade använt metoden i relevanta sammanhang också efter projektets slut och bedömde att den nu hade blivit ett reellt stöd i elevernas arbete med att förstå texter.

Textremsorna

För en del av eleverna visade sig de fysiska pappersremsorna vara något av en utmaning, och i enskilda fall hade de en mycket störande effekt på eleven och gruppen. Det var helt enkelt svårt att hålla fingrarna borta från remsorna och om man blåser på dem alldeles lite så flyttar de på sig! För några elever var det störande om remsorna inte var helt identiskt klippta så att de inte passade precis ihop med föregående remsa. Många lärare hade skrivit siffror på remsorna för att lättare kunna hålla ordning på dem men också det kunde ha en störande inverkan:

19 En översikt över de deltagande skolorna finns i förordet till denna rapport.

20 Läraren och gruppen ingår i fallstudie 2 Carina.

21 Läraren och gruppen ingår i fallstudie 1 Anders.

Kirsten är lärare på en skola för elever med autism. I dag är det bara två elever (Frede och Mads) i gruppen, och de ska sätta igång med att läsa text 9: *Hård träning*²².

Kirsten hade på förhand numrerat de remsor som skulle delas ut till eleverna. Siffran på strimlan har en distraherande effekt på Frede, för på hans remsa är siffran uppochnvänd i förhållande till texten. En sådan liten detalj är tillräckligt för att Frede inte alls ska kunna hålla fokus i början av textsamtalet.

Medan Kirsten och Mads arbetar sig in i texten sitter Frede och vrider och vänder på remsan.

Först efter nästan fyra minuters textsamtal finner han en lösning på problemet. Medan Kirsten och Mads är igång med ett samtal om vad det betyder att vara Europamästare avbryter Frede:

Kirsten: *Okej, så det har något att göra med att hon är mästare, Europamästare, europeisk mästare?*
Frede: *Kirsten, vad tror du om jag bara suddar ut det här?*
Kirsten: *Det kan du göra ...*
Frede: *(avbryter) suddar ut det helt och hållet och skriver ett nytt?*
Kirsten: *Om det blir lättare så kan du göra det. Okej, så hon är mästare i något i Europa ...*

Först härefter börjar Frede att delta i samtalet om textens innehåll.

Figur 7.1 Läsrollmetoden, Elever med autism, text 6.

Distractioner finns det gott om, och i synnerhet i grupper med elever med autism spelar detta en stor roll. I stället för att dela ut fysiska pappersremsor kan de ersättas med "remsor" på interaktiv skrivtavla eller på individuella datorplattor. En lärare hade efter projektet prövat att lägga remsorna på den interaktiva skrivtavlan som fanns i klassrummet och det fungerade fint.

Sex till åtta remsor per samtal är lagom. Strategierna repeteras så att eleverna blir säkra på innehållet och de upprepas inte så många gånger att eleverna hinner tröttna alldeles på upprepningen.

Längden på textstyckena beror på texten och elevernas förutsättningar, men de ska inte vara för långa. En lärare hade ändå efter projektet använt Läsrollmetoden på kortare noveller. Hennes elever var goda avkodare och kognitivt välfungerande.

De fyra strategikorten

Strategikorten upplevdes både av lärare och elever som en hjälp att för hålla fokus på både text och metod. Särskilt en del av eleverna var koncentrationssvårigheterna betydande, och här hjälpte de fyra strategikorten (se figur 4.2) eleverna att hålla fokus.

1. Förutsäg

Textens rubrik utgjorde varje gång en remsa för sig. Rubriken var en god utgångspunkt för att förutspå textens innehåll och hjälpa eleverna fokusera på rubriken och reflektera över den. Strategin används både till att förutsäga vad resten av texten kan handla om och till att koncentrera sig på vilken ny information som nu hade dykt upp.

22 Texten kan hämtas på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler

Mikkel är lärare på en skola för elever med utvecklingsstörning. I dag ska de arbeta med text 6: Hård träning²³. Det finns tre elever (Rasmus, Kim och Tommy) på plats i dag²⁴. De fyra strategierna har repeterats och de har talat om den första remsan (rubriken) och gissat att den nog handlar om en sportgren: bland annat fotboll, karate, löpträning och boxningsträning har nämnts. De läser nu en remsa och ska försöka förutsäga vad som kommer att ske i texten härnäst.

Hård träning



Amanda, som är europeisk mästare i rullstol, använder sina dagar till studier och träning.



- Mikkel: *Så där ja. Nu ska vi pröva ... vilka nya upplysningar har vi fått nu? Rasmus?*
Rasmus: *Det är en flicka.*
Mikkel: *Det är en flicka, ja. Och vad mer? Vilka andra ...*
Rasmus: *(Gör snarkljud).*
Mikkel: *... upplysningar får vi här? Kim?*
Kim: *Hon är europeisk mästare i rullstol.*
...
Mikkel: *Ja, vad kan vi dra för slutsatser och vad kan vi förutsäga nu? Vad tror vi ska hända i texten härnäst?*
Kim: *Jag tror hon ska delta i en kamp.*
Mikkel: *Ja, och vad kallar man en sådan kamp? En kamp, ja.*
Kim: *Det minns jag inte.*
Mikkel: *Rasmus?*
Rasmus: *Hon ska säkert tävla i OS.*
Mikkel: *Du gissar att det kommer att handla om att hon ska tävla i OS ...*
Rasmus: *(Viskar medan Mikkel talar) Ja.*

Rasmus överraskas av att det handlar om en flicka. Ingen av dem reagerar i det här skedet på att hon sitter i rullstol. Inte förrän i samband med nästa strategikort kommer Tommy på att fråga varför hon sitter i rullstol. Mikkel gör inte eleverna uppmärksamma på rullstolen utan väljer att vänta tills de själva upptäcker det.

Figur 7.2 Läsrollmetoden, Elever med utvecklingsstörning, text 6 – strategi 1: Förutsäga

2. Ställ frågor

Denna strategi hjälper eleverna att sätta ord på det de undrar över i texten. Det hjälper dem att stanna upp och reflektera. Strategin introducerades vid det andra textsamtalet (se figur 4.1) och frågeorden skrevs på en affisch, svarta tavlan eller ett papper så att eleverna kunde stöda sig på dem när de skulle ställa frågor. Figur 7.3 är ett exempel på en översikt över frågeorden. Orden skrevs i den ordningsföljd som elevgruppen (beskriven i figur 7.4) kom att tänka på dem vid introduktionen.

23 Texten kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler.

24 Carina (Fallstudie 2) ingår också i gruppen men hon var inte i skolan denna dag.

Varför
Vad
Hur
Vem
Var
Vilken
Vilka
När

Figur 7.3 Läsrollmetoden, Exempel på översikt över frågeorden utarbetad tillsammans med eleverna i samband med introduktionen av strategi 2: Ställ frågor

Tina är lärare på en skola för elever med autism. I dag ska de arbeta med text 2: *Alpackor dödade av varg*²⁵. Det finns fyra elever (Anton, Martin, Cecilie och Lars) närvarande i dag. På tavlan har läraren skrivit upp de frågeord (se figur 7.3) som eleverna kom att tänka på när strategikortet introducerades i början av samtalet.

Eleverna har precis fått utdelat den första remsan av texten, som bara består av rubriken. Ingen av dem visste vad alpackor var innan, men lyckas tillsammans förutsäga att texten nog handlar om en flock djur (för de gissar att alpackor är en pluralform) som blivit dödade av en varg. Nu ska de ställa frågor till texten.

Tina: *Nu ska vi ställa en fråga till texten. Vad kan vi fråga?*
(Hon pekar på tavlan med frågeorden)
Anton: *Vad är en alpacka?*
Tina: *Vad är en alpacka? Det vill vi gärna ha svar på.*
Martin (avbryter): *Jag tror det är en person från ett främmande land, kanske Filippinerna eller något sådant.*
Tina: *Det kunde det vara.*
...
Lars: *Vilken varg dödade alpackorna?*

Eleverna använder frågeorden på tavlan väl, de är till hjälp när de ska komma igång med frågorna. De tre pojkar deltar ivrigt, Cecilie följer med men hon vill inte själv ställa frågor.

...
Tina: *Titta lite på rubriken igen. Den slutar med ett frågetecken. Varför tror ni den gör det?*
Anton: *För att den är en fråga.*
Lars (räcker upp handen): *Kanske för att de inte är helt säkra på hur de döds.*

...
Martin håller fast vid sin hypotes om att alpackorna är ett folk ända till den sista remsan (som är en bild). Han förklarar att han tycker att "alpackor" låter lite som "blattar" och det kan man ju kalla folk från Pakistan.

Figur 7.4 Läsrollmetoden, Elever med autism, text 2 – strategi 2: Ställ frågor.

3. Nya ord

Det kan vara en utmaning att vänta med att förklara nya ord, i synnerhet om det är fråga om ord som eleverna helt enkelt inte känner till. Metoden ger eleverna erfarenheter av att försöka förutsäga vad orden kan betyda utifrån den kontext orden förekommer i. De ger eleverna upplevelsen att stanna upp och reflektera över de enskilda orden i texterna och lärarna erfarenhet av vilka ord eleverna faktiskt inte är säkra på betydelsen av.

25 Texten kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler.

Mikkel är lärare på en skola för elever med utvecklingsstörning. I dag är alla fyra elever (Tommy, Kim, Rasmus och Carina) på plats²⁶, och de håller på med att läsa text 9: *Hård träning*.

- Mikkel: *Vad betyder det att hon använder sina dagar till studier, tror ni?*
Kim: *Är det inte så att man talar i en sån där mikrofon, är det inte det?*
Mikkel: *Nej, vad betyder det?*
Rasmus: *Hon tränar i en studio²⁷.*
Mikkel: *Nej, till studier och träning.*
Rasmus: *Aha.*
Mikkel: *Vad betyder det? Studier, det kommer från att studera. Vad tror ni man gör när man studerar?*
Rasmus: *Hon ... ja, hon tränar.*
Mikkel: *Vad gör man när man studerar, var går man då?*
Kim: *I gymnasiet.*
Mikkel: *Man kan gå i gymnasiet. Kan man gå någon annanstans?*
Kim: *Ja, High School.*
Mikkel: *Ja, vad heter det? Vad heter High School i Danmark, som inte är gymnasiet men där man kan läsa efter gymnasiet?*
Rasmus: *Praktik?*
Mikkel: *Hon håller på med en utbildning av något slag.*

Om läraren inte hade frågat efter betydelsen av ordet "studie" i detta sammanhang hade eleverna sannolikt inte upptäckt att det var ett ord som de hade missförstått betydelsen av. De kände ju till ordet "studio", som ju har att göra med att spela in musik, inte studera. Läraren och eleverna ska inte bara vara uppmärksamma på nya ord, utan också på redan kända ord som får en ny betydelse i kontexten.

Figur 7.5 Läsrollmetoden, Elever med utvecklingsstörning, text 6 – strategi 3: Nya ord.

4. Sammanfatta

I samband med introduktionen till denna strategi fick eleverna veta att man kunde använda "först", "sedan" och "till sist" som hjälpord när man ska sammanfatta. Konsten är att kunna plocka fram det väsentligaste ur texten och låta bli att nämna detaljerna.

Mie är lärare på en skola för elever med utvecklingsstörning. I dag är det sex elever (David, Isak, Thilde, Clara, Sarah och August) i gruppen och de ska avsluta samtalet om text 8: Murray vann *Wimbledon*²⁸.

- Mie: Nu ska vi sammanfatta texten. Och det var ni väldigt bra på senast. Vilka ord är det som vi kan använda som hjälp?
Sarah: Andy är en ...
Mie: Nej försök nu ... vilka ord är det man kan använda? De ord jag brukar skriva på tavlan – vilka ord är det?
Sarah: Det är först, sedan och till sist.
Mie: Ja. När man ska göra en sammanfattning av texten, så försök ha de orden i huvudet innan ni börjar sammanfatta. Och sedan kan ni sträcka upp handen om ni tror ni kan göra det.
Isak: Först är det en tennisspelare som heter Andy som drömmer om att vinna den här turneringen.
Mie: Ja.
Isak: Sedan klarar han sig bra, som vi har fått veta, och han kommer till final och vinner med 3–0,

26 Det är samma grupp som ingår i Fallstudie 2 Carina

27 Ordet studie betyder på danska både "studier" i singularis och "studio".

28 Texten kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler.

och till sist får vi veta att det är första gången på 87 år som Storbritannien har vunnit. Och han har gjort allt för att vinna och han är jätteglad.

Mie: Ja, det var en sammanfattning av den här texten. Det var riktigt bra. Ja. Tack för i dag.

Figur 7.6 Läsrollmetoden, Elever med utvecklingsstörning, text 8 – strategi 4: Sammanfatta.

Case 1 Anders

Kort beskrivning av eleven

Anders är en 13-årig pojke som går i specialklass. Klassen är mycket blandad, både när det gäller diagnoser och ålder. Bara fyra (Anders, Henriette, Bine och Maren) av klassens totalt sju elever ingår i textsamtalen, därför går projektgruppen in i ett annat rum när textsamtalen ska äga rum. Det skapar en del oro. Eleverna har svårt att diskutera och kommunicera och på videoinspelningarna ses inte många tecken på interaktion eleverna emellan. Samtal och diskussioner går oftast via läraren.

Anders har diagnosen autism, och han är tvåspråkig. Han är mycket inåtvänd och undviker att tala då det är möjligt. Han är också en osäker läsare och eftersom han helst undviker att kommunicera överhuvudtaget är det svårt för läraren (Bodil) att få en känsla av hans textförståelse. Hans grupp arbetar enligt Läsrollmetoden.

Testresultaten, figur 7.7, visar att Anders gjorde stora framsteg i textförståelse under projektperioden, medan man inte kan se någon utveckling i de övriga deltesten.

	Maxpoäng	Antal korrekta svar i före-testet	Antal korrekta svar i efter-testet
Läsförståelse	15	3	10
Hörförståelse	15	5	5
Ordidentifikation	40	36	37
Begreppsförståelse	22	15	13

Figur 7.7 Anders testresultat mätta med LOGOS före och efter projektperioden, se kapitel 3, som beskriver de enskilda deltesten, och kapitel 6, som redogör för de sammanlagda testresultaten.

Den mest markanta utvecklingen syns ändå i videoinspelningarna: Anders blir under projektperioden mycket mer aktiv, han vågar svara och han börjar delta i samtalen, trots att han bara deltar med några få ord åt gången. I de första textsamtalen säger han inte något alls, men redan vid det sjätte textsamtalet uttalar han sig sju gånger inom loppet av de 19 minuter som samtalet varar, och i det femtonde textsamtalet yttrar han sig 16 gånger inom loppet av de 15 minuter som detta samtal varar.

Anders utveckling av textförståelsen Den mest markanta utvecklingen av textförståelsen kan illustreras vid tre tillfällen, som alla fokuserar på att komma igång med samtal och använda den första strategin: förutsäg. Bodil har valt att ge eleverna var sin uppsättning av de fyra strategikorten.

Det första tillfället, text 6: *Hård träning*²⁹

Den första remsan har delats ut, Anders håller ett tydligt avstånd både till gruppen och texten, och han är mycket inaktiv. Bodil måste två gånger be honom att vända den första remsan innan han gör det. När hon ställer honom direkta frågor rycker han i regel bara på axlarna. Han gäspar flera gånger under samtalet och verkar på det hela taget trött och ointresserad.

29 Texten kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler.

Anders ger på alla sätt uttryck för att han inte aktivt deltar i diskussionen. Är hans bristande vilja att vända den första textremsan ett uttryck för protest? Är metoden ännu för okänd för honom? Eller är det helt enkelt för svårt?

Det mest påfallande hos honom är att han i stort sett helt undviker att kommunicera med hjälp av talspråk. Han rycker på axlarna eller skakar på huvudet och om han någon gång uttrycker sig med ord är det mest med enstaviga ord. När Bodil uppmanar eleverna att förutsäga vad texten kan handla om sitter han först helt oberörd för att lite senare rycka på axlarna. Bodil uppmuntrar och ger positiv respons på alla de förslag som eleverna kommer med, och undviker att ge dem det rätta svaret.

Det andra tillfället, text 9: *Den lille havfrue fylder 100 år*³⁰

Bodil delar ut den första textremsorna.

Bodil: *Nu får ni vända den första remsan.*

Eleverna läser remsorna tyst. Maren ljudar sig långsamt igenom texten.

Bodil (till Bine): *Kan du läsa för oss? Vill du starta? Har du lust?*

Bine skakar på huvudet.

Bodil: *Nå har du lust, Henriette?*

Henriette: *Den lille havfrue fylder 100 år.*

Bodil: *Den lille havfrue fylder 100 år. Vad betyder det, tror ni? Vad kan det betyda?*

Anders: *Hon har födelsedag.*

Bodil: *Att hon har födelsedag! Bra!*

Henriette: *Nere under vattnet!*

Anders vänder denna gång remsan rätt redan efter den första (gemensamma) tillsägelsen. Han läser texten på remsan och kan ge ett svar som väl stämmer överens med rubriken. Bodil ger fortlöpande positiv respons på elevernas förslag.

Det tredje tillfället, text 15: *Världens äldsta man är död*³¹

Bodil: *Då börjar vi! Vänd den första remsan.*

Eleverna vänder den första remsan. Maren ljudar sig långsamt och halvhögt genom texten.

Bodil: *Har du läst, Anders?*

Anders: *Ja.*

Bodil: *Läs högt.*

Anders: *Världens äldsta man är död.*

Bodil: *Världens äldsta man är död. Ah. Ja, vad kan det handla om? Ta fram spåkvinnan! (eleverna tar fram sina strategikort med spåkvinnan på) Gissa, gissa, gissa! Vad kan det här handla om? Anders har sin spåkvinna. Vad tror du?*

Anders: *Att han dog av [ålderdom]³²*

Bodil: *(översätter) Att han dog av ålderdom. Att mannen dog av [ålderdom]. Att mannen dog av ålderdom. Det var en riktigt bra gissning! Vad tror du, Henriette?*

Henriette: *Att han var gammal och dog.*

30 Texten kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler.

31 Texten kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler.

32 Anders är tvåspråkig och använder sitt andra modersmål här

Andes ser ut att vara mycket mer hemma i metoden och i textsamtalet nu. Han vill gärna läsa högt. Han vänder bilden med spåkvinnan som symbol som ett tecken på att han har ett förslag och han försöker sig på en gissning. Hans svar har inte längre precis samma ordalydelse som texten och han tillför texten sin egen förståelse.

Sammanfattning

Bodils positiva och bekräftande inställning har alldeles säkert varit mycket viktig för Anders. Han (och resten av gruppen) har fått var sitt strategikort och kan peka på dem eller vifta med dem i stället för att använda ord. I och med att de små tecknen på deltagande och engagemang har belönats, har Anders så småningom börjat delta i samtalen. Bodil har också fortsatt med att väldigt grundligt repetera strategierna i början av vartenda textsamtal tills eleverna har visat tydliga tecken på att de känner sig förtroliga med dem.

Metoden ser ut att passa Anders väl. De små textavsnitten gör att han lättare kan fokusera. Under projektperiodens gång lärde han sig hur man svarar på de två första strategierna, medan de två senare vållar honom problem. Man kan tänka sig att hans språkliga osäkerhet gör att han inte klart kan uttrycka vilka av orden han upplever som nya. Textens innehåll är mycket viktigt för Anders. Därför är det viktigt att han är intresserad eller har förhandskunskap om ämnet som texten handlar om. På videospelningarna är det rätt tydligt att om texten inte intresserar honom stänger han av och deltar inte i samtalet, oavsett lärarens ihärdiga ansträngningar för att få honom att delta.

För denna elevgrupp var texternas innehåll ofta ganska oinspirerande. Och eftersom precis dessa elever har ett stort behov av att kunna se relevansen i det de ska lära sig var detta ett reellt problem. I denna grupp kunde en genomgång av textens ämne som en introduktion före själva textsamtalet kanske ha fungerat som en motivationsfaktor.

Eleverna i denna grupp kunde kanske ha nytta av en paus från textsamtalen, de upplevde i stigande grad textsamtalen som ett prestationskrav. Textsamtalen i denna grupp genomfördes måndag och tisdag förmiddag. Projektkonsulenten och läraren hade valt dessa tidpunkter med eftertanke för att de räknade med att eleverna skulle vara piggast då. Men så blev det inte i verkligheten. Intryck från helgen var svåra att skaka av sig på måndagen, och eleverna var över lag mycket morgontrötta. En ändring av tidpunkten kunde kanske också ha höjt elevernas engagemang och motivation. Men man kan inte så där bara ändra strukturen i en skoldag där samtalstiderna ska koordineras med elevernas övriga lärare och lediga klassrum.

Case 2 Carina

Carina var 14 år och 9 månader när projektet startade. Hon är en lugn och lite inåtvänd flicka som har gått i denna skola för elever med utvecklingsstörning under hela sin skoltid. Hon undervisas vanligtvis i en grupp med åtta elever men bara fyra ingår i projektet: Tommy, Kim, Rasmus och Carina. Läraren Mikkel är deras klasslärare och han har valt ut dessa fyra elever därför att det är de som har störst problem med textförståelsen. Carina framstår genast som den med svagaste kunskaper av de fyra eleverna. Gruppen undervisas enligt Läsrollmetoden.

Testresultaten, figur 7.8, visar att Carina gjorde framsteg i hörförståelse under projektets gång, medan det inte var möjligt att se tecken på framgång i de övriga deltesterna eftersom hon får fulla eller nästan fulla poäng i dessa i den första testomgången.

	Maxpoäng	Antal korrekta svar i före-testet	Antal korrekta svar i efter-testet
Läsförståelse	15	14	13
Hörförståelse	15	5	10
Ordidentifikation	40	38	40
Begreppsförståelse	22	19	19

Figur 7.8. Carinas testresultat mättes med LOGOS före och efter projektperioden, se kapitel 3, där de olika deltesterna beskrivs, och kapitel 6, där de samlade testresultaten presenteras.

Det första tillfället, text 1: *Katt fastklämd – räddningstjänsten ryckte ut*³³

Det är projektets första dag. Carina sätter sig vid bordet som hon blivit tillsagd. Det är vinter och hon har behållit halsduken på. Halsduken täcker munnen och efter att hon blivit tillsagd tar hon motvilligt av sig den. Hon är en elev som vanligtvis inte säger så mycket på lektionerna.

Mikkel: *Ni kan se att det kommer flera remsor. Vad tror ni nästa remsa kommer att handla om? Nu ska ni försöka vara spåkvinnor igen. Försök gissa. Carina, vad tror du det kommer att stå i de följande raderna ... Vad gissar du? Vad finns det mer att veta, vilken information saknar du?*

Carina: *Jag vet inte.*

...

Mikkel: *Har vi nu fått reda på något nytt?*

Carina: *Att den satt fast i någon vägg.*

Mikkel: *Ja. Rasmus gissade att den satt uppe i ett träd. Gissade han rätt?*

Carina: *Nej.*

...

Mikkel: *Hur kan man sitta fast mellan två väggar? Kan ni föreställa er det?*

Tommy: *Jag tror jag vet för ... Jag tror det är ett hål i väggen och då kunde den sitta fast.*

Mikkel: *Ja, det var ett hål mellan två väggar.*

Carina: *Jag tror den gick in för att se om där fanns en mus eller något.*

Mikkel: *Så därför kröp den in. Ja. Men varför kunde den inte komma ut igen, när den kunde komma in?*

Carina: *Därför att den säkert hade ätit upp den.*

Mikkel: *Och vad hände sen? ... Varför kunde den inte komma ut när den ätit färdigt?*

Carina: *För att den blev tjock.*

Carina följer aktivt med och bidrar till samtalet när hon blir direkt tillfrågad. Pojkarna avbryter och pratar strunt. Vanligtvis skulle Carina dra sig ur diskussionen. Men här vågar hon bidra med ett förslag på varför katten inte kan komma loss, och hon vågar säga att Rasmus gissat fel. Rasmus är i vanliga fall mycket dominerande och kunskapsmässigt överlägsen de andra i gruppen.

Det andra tillfället, text 3: *Flera får hjälp av servicehundar* (från lärarlogg)

"Jag (d.v.s. Mikkel) frågade om det fanns några nya ord i rubriken och Carina valde ordet "flera". Jag avvisade det och sade något i stil med: "Det vet du väl visst vad det betyder". Men jag borde ha tagit förslaget på allvar. Om det visade sig att Carina hade valt ett ord hon egentligen visste vad det betydde borde jag ha använt tillfället till att förklara för både henne och resten av gruppen att vi bara ska använda tid på att tala om ord som vi faktiskt inte förstår."

Det var faktiskt ett återkommande problem i många av grupperna att eleverna valde ord som de kände till betydelsen av på förhand. Men emellanåt visade det sig också att de var osäkra på betydelsen av till synes alldeles vanliga ord. Loggboken hjälper Mikkel att hålla kvar den reflektion som han gjorde halvvägs i text-samtalen.

33 Texten kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler.

Det tredje tillfället, text 9: *Den lille havfrue fylder 100 år*³⁴

Kim har åtagit sig uppgiften som "lärare" i dag. Han ska försöka styra samtalet och lyckas fint med att hålla sig till de fyra strategikorten. Han inleder dagens samtal med att repetera innebörden av de fyra strategikorten:

Kim: *Nya ord. Är det någon som vet vad det betyder? Carina?*

Carina: *Vad?*

Kim: *Vet du vad det betyder? Nya ord?*

Carina: *Om vi inte vet vad det är för ord.*

Kim: *Eller vad de betyder. Så är det sansa*³⁵.

Carina: *Sammanfatta.*

Kim: *Samson.*

Rasmus: *Sammanfatta.*

Kim: *Sammanfatta.*

Kim lyckas beskriva Carinas förklaring på strategin "Nya ord". Men även om Kim är läraren kan de andra eleverna lugnt och utan problem gå in och hjälpa honom med ordet "sammanfatta" som han av allt att döma har mycket svårt att uttala. Han kanske inte har förstått ordet än.

Därefter börjar gruppen tala om testen och du ska de fortsätta med den fjärde remsan:

Kim: *Om vi nu ska hitta nya ord, finns det några nya ord som ni inte vet vad de betyder eller som ni inte har hört förr? Nej?*

Mikkel: *Carina, vad betyder det? Vad betyder en huvudstad? Vad är en huvudstad för något?*

Carina: *Jag vet inte.*

Mikkel: *Vad ... men då var det ett ord som vi inte kände till där. Är det någon som vill pröva på att säga vad en huvudstad är? Man kan också ge ett exempel på det.*
(Rasmus räcker upp handen.)

Kim: *Rasmus?*

Rasmus: *Där de flesta kommer ifrån. Där drottningen bor.*

Mikkel: *Ja i Danmark är det åtminstone där drottningen bor, eller hur. Vanligtvis är en huvudstad den största staden i ett land och det är i regel där som regeringen eller de som styr landet håller till. Så vad heter till exempel Danmarks huvudstad? Carina?*

Carina: *Köpenhamn.*

Emellanåt kan man undra om Carina inte kan svara på frågorna eller om hon helt enkelt bara blir frånvarande och inte reagerar förrän hon blir direkt tillfrågad.

Det fjärde tillfället, text 10: *Man biten av giftig orm* (från lärarlogg)

"Carina hade efter en överenskommelse med mig (Mikkel) förberett sig på att hon skulle vara lärare i dag, Kim och Rasmus hade bägge med god framgång prövat på att vara det. Men det var mycket svårt för henne. Hon behövde mycket hjälp och det verkade inte som om hon kunde överblicka att både vara deltagare och att styra processen.

Även om jag hjälpte henne väldigt mycket blev det en ganska rörig upplevelse, de tramsade och pratade mycket men de kommer ihåg strategierna – vilket ju är det viktigaste."

34 Texten kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler.

35 .Ljudskrift – det är ungefär så Kim uttalar ordet "sammanfatta".

Det är värt att överväga huruvida alla elever ska pröva på att vara lärare. I detta fall orsakade det kanske mer oro än lärande i gruppen. För Carina har det varit mycket utmanande att delta i samtalen. Kanske det vore bättre om hon först fick pröva på att vara lärare en dag då hon kunde sitta ensam med Mikkel och tala om en text så hon inte på en gång behövde styra processen, ställa frågor och styra de mycket pratglada klasskamraterna.

Sammanfattning

Mikkel har konsekvent inlett varje textsamtal med en repetition av de fyra strategikorten. Det har utan tvivel haft stor betydelse för gruppen. De två pojkarna klarade överraskande fort av att leda samtalen och de kom ihåg att repetera korten innan samtalet började. Den uppgiften visade sig vara för svår för Carina men hon vågade försöka – och det är redan ett viktigt framsteg.

På det hela taget tog Carina mer och mer aktivt del av textsamtalen allteftersom projektet fortskred. Hon blev i synnerhet bra på att ställa frågor till texten och förutsäga vad den kunde handla om. Och hon blev tydligt glad när hon längre ner i texten upptäckte att hon faktiskt hade gissat rätt.

För Mikkel var denna period något av en ögonöppnare i förhållande till Carina, för metoden hjälpte honom att hitta ett sätt att nå henne så att hon aktivt började ta del av textsamtalen. Förhoppningsvis kan detta sätt att öppna en text överföras på den dagliga undervisningen med hela klassen.

STÄLLA FRÅGOR–METODEN

Lärarnas evaluering av metoden

Både elever och lärare uppskattade strukturen och frågorna: i synnerhet den första frågan där de skulle hitta svaret genast på först raden, och den sista frågan där de skulle koppla textens innehåll till egna erfarenheter fungerade utmärkt. De första gångerna gick det kanske inte så bra att själv hitta exempel men senare under projektets gång gick det bättre. Eleverna tog på det hela taget arbetet mycket allvarligt eftersom de var med i ett projekt.

En lärare säger: "Jag tror faktiskt att jag har ändrat mitt sätt att undervisa. Det var härligt att få ett verktyg där det finns ett system och en struktur. Då behöver jag inte använda energi på det. Det blir rutin, men en rutin som ger mening. Det är ett verktyg som sätts i struktur. Det ger en god överblick över att nu arbetar vi med textförståelse – och nu arbetar vi med skrivning. Vi vinner tid på det och ger mig som lärare ett lugn som jag tror smittar av sig på eleverna."

En annan lärare hade också mycket positiva erfarenheter av Ställa frågor–metoden. Läraren undervisar välfungerande elever med autism och han tyckte att det var för mycket lek över Läsrollmetoden för hans elever. Han menade att Ställa frågor–metoden var det naturliga sättet att arbeta och gå på djupet med textförståelsen på. Det ska ändå understrykas att läraren inte hade provat på att arbeta med Läsrollmetoden utan han hade bara hört om den av sin kollega.

Om att arbeta med hela texten

En lärare säger: "Ställa frågor–metoden liknade lite det jag redan gjorde. Det var på det sättet som vi redan analyserade texter med våra elever. Men vår metod var lite mer fyrkantig. Jag kan använda metoden till att bekräfta att det jag gjorde tidigare inte var alldeles galet. Det är också svårt det där med att ha hela texten."

Andra lärare framhävde att man också skulle kunna plocka delar av de längre texter som eleverna i sin vidare utbildning kommer att arbeta med.

En lärare med elever med utvecklingsstörning säger: "Den största insikten för mig var vilka möjligheter samtalen erbjuder eleverna och insikten i hur mycket de faktiskt kan lära sig med hjälp av det strukturerade textsamtalet. Det

är viktigt att strukturen sätter sig i ryggraden på eleverna och att de har en förförståelse för det ämne de ska läsa om."

De fyra strategikorten

1. *Precis där*

Denna fråga visade sig vara till stor hjälp för de kunskapsmässigt svagaste eleverna. Det är mycket betryggande att veta att svaret står på den första raden i texten. Det begränsar valmöjligheterna och ger en upplevelse av att behärska uppgiften. Många elever lärde sig efterhand att själv formulera den första frågan, men för andra var det en för stor utmaning också i slutet av projektet:

Andreas är lärare på en skola för elever med autism. I gruppen finns fem elever (Freja, Susanne, Klaus, Sebastian och Steen). Gruppen är mycket stökig och oharmonisk. Pojkarna är mycket utåtriktade och snabba i repliken. Flickorna är precis tvärtom. Freja, 17 år, är den kunskapsmässigt absolut svagaste i gruppen. Hon stammar³⁶ och har förutom autism också allmänna inlärningssvårigheter. Hon kan med lätthet avkoda testen, men hon har mycket svårt att förstå också konkret information. Gruppen ska börja med text 14: *Bergsgorillorna har blivit fler*^A, och de två första raderna lyder: De senaste två åren har antalet bergsgorillor ökat med hundra³⁷.

Andreas: *Bra. Steen. Nu vill jag be dig försöka vara läraren. Då ska du ställa de två första frågorna. Och så kan du ställa frågan till en av de andra. Vilken fråga kan man ställa som första fråga precis där?*

Steen: *Vad har ökat med 100?*

Andreas: *Ja, det är bra. Vad har ökat med 100?*

...

Andreas: *Antalet bergsgorillor. Bra. Kan man ställa en annan fråga som skulle passa? Som också kan besvaras? Kan du hitta på en fråga? (Tittar på Freja).*

Freja: *Kanske en ...*

Andreas: *Som kan besvaras med precis där.*

Freja: *Okej.*

Andreas: *Kan du hitta på en fråga Freja?*

Freja: *Nä, jag vet inte. Alltså, jag vet inte vad jag ska svara. Vad jag ska säga.*

Andreas: *Vad du ska fråga. Nej. Okej. Det ...*

Freja: *Jag vet alltså inte vad jag ska fråga.*

Andreas: *Nej. Men du kunde alltså svara på frågan. Ja. Bra.*

Freja: *Men det det lättare att svara inte att fråga.*

2 *Tänk och leta*

Vid många tillfällen skulle eleverna bara hitta ett svar på en konkret fråga lite längre ner i texten, och det kunde vara väldigt svårt för många av eleverna. Andra gånger skulle eleverna kombinera information från två olika ställen i texten för att svara på frågan.

Marcus är lärare på en skola för elever med utvecklingsstörning. Gruppen består av fem flickor i åldern 12–16 år: Asta, Linda, Randi, Susan och Sidse. Gemensamt för de fem flickorna är att de har mycket stora inlärningssvårigheter³⁸. Till vardags är undervisningen därför starkt individanpassad. Det är mycket svårt att

36 I dialogen som återges i detta exempel har upprepningar som beror på Frejas stamning utelämnats.

37 Texten och frågorna kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturede-tekstsamtaler.

38 Arbetet i denna grupp finns utförligare beskrivet i exemplet Tydlig modellering och guidning som finns på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturede-tekstsamtaler.

få igång ett samtal i gruppen eftersom elevernas intressen, kunskaper och uttrycksfärdigheter är på mycket olika nivå. Gruppen håller på med text 6: *Hård träning*³⁹. Före dagens textsamtal har Marcus talat med flickorna om Förenade Arabemiraten. Han har pekat ut landet på kartan och visat några bilder från landet. De har också talat om hur de tror det är att bo i ett så varmt land med öken.

Marcus: *Vart ska Amanda resa på våren? Vart ska hon?*
Randi: *Det vet jag.*
Linda: *(sjunger) Det vet jag, det vet jag, det vet jag!*
Sidse: *(pekar i Lindas text) Där!*
Randi: *Det vet jag, det vet jag, det vet jag.*
Linda: *Har vi hittat det?*
Marcus: *Vart ska hon resa?*
Marcus: **Vart ska hon resa på våren? Randi.**
Randi: *Fören Emitater.*
Marcus: *Förenade Arabemiraten. Hm, det är ju ett land som ligger nära Afrika.*

3 Tänk efter

Svaret på denna fråga står inte direkt i texten men kan härledas av texten. Eleverna ska kunna dra slutsatser för att kunna svara. Och de ska lära sig att det finns flera rätta svar på samma fråga, och de ska lära sig att motivera sina svar med hänvisning till texten. Några elever blev faktiskt rätt duktiga på det och kunde gå i dialog med läraren om det:

Lykke är lärare på en skola för elever med autism. Gruppen består i dag av fyra välfungerande elever: Mie, Emma, Jacob och Laust⁴⁰. De läser text 15: *Världens äldste man är död*⁴¹.

Lykke: *Så är det dags för den tredje frågan som jag har ställt. Och det är den där man ska leta lite efter svaret, men jag tycker inte att man behöver leta så mycket ... eller själv komma med en teori här, som det står här. Här står: Vad dog han av?*
Mie: *Lunginflammation.*
Lykke: *Ja ... och det står faktiskt direkt i texten, eller hur.*
Emma: *Nej, det gör det egentligen inte.*
Lykke: *Gör det inte?*
Emma: *För det står inte vad han dog av. Det står bara att han blev intagen på sjukhus på grund av lunginflammation.*
Lykke: *Okej, okej. Det har du förstås rätt i. Det är en detalj som saknas. (Till Emma) Men tror du då att han dog av något annat?*
Emma: *Nej, annars var det bara ålderdom.*

4 Om det var du ...

För att förstå en text är det viktigt att kunna identifiera sig med ämnet, personerna eller händelserna. Ett par gånger talar dessa frågor till fantasin, andra gånger frågas efter egna upplevelser. Som lärare kan man tidvis tvivla på sanningshalten i de upplevelser eleverna berättar om. I synnerhet i grupperna för elever med allmänna inlärnings-svårigheter kan denna fråga vara något av en utmaning, eftersom många av eleverna också har minnessvårigheter.

39 Texten och frågorna kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturede-tekstsamtaler.

40 Det är samma grupp som beskrivs i exempel 3, Jacob.

41 Texten och frågorna kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturede-tekstsamtaler.

Lena är lärare på en skola för elever med utvecklingsstörning. Gruppen består av två pojkar (Sofus och Kristian) och fyra flickor (Marie, Gitte, Jonna och Jane). De håller på med text 15: *Världens äldste man är död*⁴². Samtalet om den sista frågan (Vilka mycket gamla människor känner du?) visar också att eleverna i gruppen har lite svårt att förhålla sig till att vara gammal, kanske för att deras sifferförståelse inte är så stark.

Lene: *... Bra, då har vi den sista. Om det var du. Vilka mycket gamla människor känner ni?*
Kristian: *Om jag var en riktigt gammal man?*
Lene: *Nej. Ja, då skulle vi känna dig. Men du är ju inte gammal. (Till Sofus) Känner du några som är gamla?*
Sofus: *Min farfars far.*
Lene: *Ja, hur gammal blev han?*
Sofus: *Å jag minns inte, men det var något mellan 80 och 90.*
Lene: *Ja, det är minsann gammalt. Vad säger Marie?*
Marie: *Min pappas ... mammans – nej, min pappas ... mamma ...*
Lene: *Ja*
...
Marie: *Hon dog när hon fyllde 111.*
...
Lene: *Okej. Men du minns henne? Hon levde också efter att du föddes. Ja. Okej. Kristian?*
Kristian: *Jag har eh ... 100, jag minns inte om hon lever och handlar eller om hon är död. Men hon handlar fortfarande själv, om hon lever, och hon är 100 år gammal. Hon använder en sådan där rullator till att handla.*
...
Lene: *Hur är det med Jane? Nu ska vi höra dig Jane, om du känner någon. Du känner inte alls några gamla människor?*
Jane: *Jo.*
Lene: *Hur gamla är de då? Vet du det?*
Jane: *Jag tror 60–70.*

Exempel 3 Jacob

Kort beskrivning av eleven

Jacobs testresultat visade en framgång i textförståelsetestet – se figur 7.9. Poängen i hörförståelse är samma i både för- och eftertestet. Han har fulla poäng i begreppsförståelsen i bägge testen, så på det området kunde han inte visa någon eventuell framgång.

Jacob går i en klass med sex andra elever på en specialskola för elever med störningar inom autismspektrumet. Alla sju hör till gruppen av välfungerande elever inom autismspektrumet, och de arbetar dagligen med ämnesinnehåll som till sin nivå motsvarar undervisningen i samma årskurs i vanlig skola.

Jacob är 13 ½ år vid projekttidpunkten, han är ca ½ år yngre än de övriga eleverna i klassen. De sju eleverna har delats in i två textsamtalsgrupper för att ge eleverna de bästa möjligheterna för att komma till tals. Båda grupperna undervisas efter Ställa frågor-metoden. Läraren (Lykke) har placerat Jacob i samma grupp som en annan pojke, Laust, och två flickor, Laura och Mie.

42 Texten och frågorna kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturede-tekstsamtaler.

	Maxpoäng	Antal korrekta svar i före-testet	Antal korrekta svar i efter-testet
Läsförståelse	15	11	15
Hörförståelse	15	8	12
Ordidentifikation	40	40	40
Begreppsförståelse	22	22	22

Figur 7.9. Jacobs testresultat mättes med LOGOS före och efter projektperioden, se kapitel 3, där de olika deltesten beskrivs, och kapitel 6, där de samlade testresultaten presenteras.

1 tillfället, Placering vid bordet (från Lärarintervju vid projektavslutningen i gruppen)

De två pojkarna får inte sitta bredvid varandra, det stör helt enkelt för mycket. Men de får snabbt ögonkontakt med varandra, vilket syns särskilt tydligt på de två första videoinspelningarna från gruppen. De kommer många fniss från pojkarna, en del till synes omotiverade, andra som respons på kommentarer från de andra eleverna.

När eleverna ska placeras måste man anpassa förhållningsreglerna enligt vad som är möjligt. Det kan inte undvikas att de två pojkarna har kontakt när gruppen ska sitta runt samma bord och samtala om texterna. Men dessvärre blev störningarna för stora så det slutade med att Jacob fick sitta kvar vid bordet medan Laust blev tvungen att delta från ett annat ställe i rummet, där han kunde följa dialogen men inte kunde ha ögonkontakt med Jacob.

2 tillfället: Text 1: *Katt fastklämd – räddningstjänsten ryckte ut*⁴³

Fråga 2 (Tänk och leta) lyder: Vem fick loss katten?

Jacob: (svarar snabbt) *Alarmcentralen ... nej, det var ju räddningstjänsten!*

Alla fyra elever pekar i texten precis efter att frågan ställts. Jacob lyckas korrigera sig själv på bråkdelen av en sekund, och på videoinspelningarna kan man se att han tittar på Laust precis när han svarar. Laust böjer huvudet mot bordet och sänder signalen: "Nej, det svaret är inte rätt", Jacob korrigerar sig och därpå bekräftar alla att det var räddningstjänsten som räddade katten.

Mimik och gester är svåra att styra och i dialogen som följer försöker Lykke klargöra att alarmcentralen inte kan agera i direkt förbindelse med den fastklämda katten utan det finns människor som fysiskt är ute för att hjälpa till, nämligen de som jobbar inom räddningstjänsten.

Exemplet problematiserar strategin Tänk och leta. Jacob har hört frågan och är som de andra blixtnabb och hittar 'alarmcentralen' i texten. När han får (eller rättare sagt tar) ordet säger han naturligtvis alarmcentralen och inte räddningstjänsten. Men har han reflekterat över huruvida svaret passar ihop med frågan? Kanske borde texten till strategin, i varje fall i den här gruppen, ändras till "Tänk och leta, leta och tänk".

Tid till reflektion är viktigt och denna elevgrupp, som hade goda ämneskunskaper, skulle först och främst bromsas i sin spontanitet. Kanske skulle en strängare disciplin i fråga om att vänta med att uttala sig tills man fått ordet också ha varit till en fördel i denna grupp?

43 Texten och frågorna kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturede-tekstsamtaler.

tillfället, text 15, *Världens äldste man dog* fråga 3: *Tänk efter*⁴⁴

Frågan lyder: Vilka riktigt gamla människor känner du?

Lykke: *Den sista frågan lyder så här: Vilka riktigt gamla människor känner du?*

(Mie har räckt upp handen)

Emma: *Det är bara för att jag har en lillasyster⁴⁵ som bodde på ett sjukhem, det är en sådan, hon är god vän med, och hon är 85.*

Mie: *Min gammelmormor blev äldre.*

Lykke: *Blev äldre, hur gammal blev hon?*

Mie: *97*

Lykke: *Ja. Känner ni någon som är äldre?*

Jacob: *Ja, min farfar, han blir snart 90.*

Lykke: *Han blir snart 90, ja.*

Jacob: *Tror jag.*

...

Lykke: *Men det kan vara lite tungt att besöka sådana som är så dåliga att de bor på sjukhem. Det är det sällan.*

Emma (avbryter): *De behöver inte vara dåliga. Det betyder bara att de ... En del behöver bara passas.*

...

Mie: *Alltså ... innan de skickas till sjukhemmet får de en som bor nära dem, och då prövar de om de kan klara sig själv.*

...

Mie: *Det är någon som kommer och hjälper en. Om morgnarna. När de behöver tvätta kläder och handla.*

...

Emma: *Så behöver det inte vara om man bor på ett äldreboende. Min mormor bor på äldreboende så ... Och hon får inte hjälp från någon alls.*

...

Mie: *Nej. Min farmor bor på ett äldreboende och är nu nära att hamna på sjukhem.*

...

Lykke: *Och vem får man hjälp av?*

Emma: *Ja ... vad heter det ... sådana där ... personer.*

Lykke: *Ja vad heter de, sådana där som åker runt och hjälper äldre?*

Emma: *Från kommunen.*

...

Lykke: *Hämhjälpare.*

Mie och Emma: *Nå ja.*

Emma: *Bente*

Emma: *Min mormors granne får två eller tre hjälpare varje dag.*

Emma svarar mycket konkret på Lykkes frågor. Men bortsett från det kommer samtalet i gång på allvar här.

Mie och Emma har mycket att bidra med, de har tydligen talat om det förr och de är mycket intresserade av ämnet.

...

Emma: *Så har jag en farmor som är 71, och så har jag en farfar, han är, fyller snart 79.*

Mie: *Vad är det med din mormor. Något med glitter och allt möjligt sådant. Berätta.*

Emma: *Ja, hon är en riktig glittertös. Hon håller sig kvar i 60-talet, 50-talet.*

44 Texten och frågorna kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler.

45 Det är klart att Emma inte har en lillasyster som bodde på ett sjukhem. Men det sade hon i textsamtalet. Kanske hon tänkte på sin mormors lillasyster?

Pojkarna försöker komma till tals men har inte något relevant att berätta:

(Laust avbryter)

Laust: *Min gammelfarmor, hon är gammal!*

Lykke: *Hur gammal är hon? ... Hur gammal är hon, Laust?*

Laust: *Gammal.*

Lykke: *Jag ska bara höra Jacob, hur gamla dina far- och morföräldrar är. Mormor, morfar, farmor, farfar, om du har dem kvar.*

Jacob: *Det är en mycket bra fråga.*

Lykke: *Det vet du inte.*

Hela dialogen om fråga 4 var i nästan åtta minuter. Pojkarna försöker till en början avbryta samtalet – mest med något osakligt om en lärare på skolan som är 100 år. Men flickorna håller fokus och är engagerade, och efter hand resignerar pojkarna och drar sig ur samtalet. Exemplet visar att hantering av frågor och svar kan vara något av en balansgång. I ovanstående exempel går flickorna nästan inte att stoppa. I gengäld faller pojkarna av tråden. Lykke försöker dra in dem i samtalet men det är svårt om de faktiskt inte har något de kan bidra med till samtalet.

Sammanfattning

I text 15 tog Lykke ordet 96 gånger, Emma 52 gånger, Mie 60 gånger, Jacob 25 gånger och Laust 19 gånger (men han var också placerad lite avsidet). De två pojkarna lät flickorna tala – inte bara när de arbetade med denna text utan i allmänhet, genom hela projektperioden. Kanske tilltalade texternas innehåll och strategierna flickorna mer? Kanske frågorna och texterna helt enkelt var för lätta för denna elevgrupp, så det inte fanns någon orsak att prestera aktivt?

Lykke gav i en efterföljande intervju om projektet, metoden och textvalen uttryck för att ha tänkt att texterna nog var för lätta, men erkände också – efter att ha gått igenom alla texterna – att särskilt perspektiveringsdelen gav ett visst utbyte. Eleverna var villiga att koppla sin egen kunskap och sina egna erfarenheter till Om det var du ... -frågorna.

Lykke uttryckte också att den klassista textbehandlingen i de högre klasserna sällan koncentrerade sig på enskilda ord eller uttryck, vilket denna metod gjorde. Metodens idé i kombination med korta faktatexter kunde användas till att peta på detaljerna, vilket sällan är möjligt om man arbetar med längre texter.

Jacob visade framgång i textförståelse. Varför? Kanske det var petandet på detaljerna som han hade nytta av att lära sig. Kanske Jacobs dagsform bara var en annan de dagar då testen gjordes. I efterhand ser vi att elevintervjuer kunde ha gett oss möjligheten att få svar på en ytterligare frågor.

Exempel 4 Sofie

Kort beskrivning av eleven

Sofie har utvecklingsstörning och har gått i specialskolan hela sin skoltid. Hon fyllde 15 år under projektperiodens gång. Hon är en mycket stillsam flicka med ett passiv sinnelag. Hon ser i allmänhet lite trumpen ut utan att hon nödvändigtvis är på dåligt humör. Hon avkodar texterna med säkerhet men har en osäker förståelse av det hon läst. Hon har vanligtvis mycket svårt att komma ihåg vad som har hänt och kan inte heller överblicka vad som kommer att ske senare på dagen eller följande dag.

Under projektperioden undervisades hon enligt Ställa frågor-metoden. I samtalsgruppen ingår också Niels, Harald, Søren och läraren Christina⁴⁶. Mätt med läsförståelsetestet (deltest 1) visade Sofie en tillbakagång under projektperioden – se figur 7.10. Det kunde därför vara intressant att se närmare på hur hon har deltagit i textsamtalen.

46 Gruppen beskrivs i exemplet En sammansatt grupp som kan läsas på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler.

	Maxpoäng	Antal korrekta svar i före-testet	Antal korrekta svar i efter-testet
Läsförståelse	15	11	8
Hörförståelse	15	8	11
Ordidentifikation	40	40	39
Begreppsförståelse	22	17	17

Figur 7.10. Sofies testresultat mätta med LOGOS före och efter projektperioden, se kapitel 3, där de olika deltesten beskrivs, och kapitel 6, där de samlade testresultaten presenteras.

Det första tillfället, text 3: *Hård träning*⁴⁷

Fråga 1: *Vem kan få hjälp av hundar?*

Alla pekar i texten. Pojkarna pekar på ordet "människor", Sofie på ordet "funktionshinder".

Senare:

Christina: *Vad kan hundar lära sig?*

Niels: *De kan lära sig vända till exempel vid trafikljus.*

Christina: *Kan en hund hämta en något?*

Harald: *De är bra på att lukta.*

Sofie: *De är bra på att höra.*

Sofie verkar inte ha förstått frågan så hon kopierar Haralds svarsmönster. Tyvärr har Harald uppenbarligen inte heller förstått frågan.

Det andra tillfället, text 8: *Murray vann Wimbledon*⁴⁸ (från lärarloggen)

"Bra text även om ingen visste vad Wimbledon är. Vi talade också om tennis. Sofie visste att man använder en boll men kallade racketen för slagträ. Hon har faktiskt inga kunskaper om tennis eller sport."

Det är svårt att tala om ämnen som man inte vet något om! Sofie har inte så stor allmänbildning att hon kan använda sig av den i detta sammanhang.

Det tredje tillfället, text 9: *Den lille havfrue fyller 100 år*⁴⁹

Sofie verkar omedelbart mycket passiv men ser man noggrant efter på videoinspelningen kan man se att hon följer med i samtalen och i texten. Hennes min skiftar från trumpen till småleende innan samtalen är slut. Hon säger totalt 69 ord inom loppet av de 16 minuter som samtalen pågår. Hon räcker själv upp handen en gång men talar annars bara när läraren uppmanar henne till det. Hennes uttalanden är mycket korta. Första gången hon överhuvudtaget säger något är efter fyra minuter:

Christina: *Ja. Nå, nu får ni tänka efter (lägger strategikortet Tänk efter på bordet). Varför blir många människor besvikna när de ser statyn?*

47 Texten och frågorna kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler.

48 Texten och frågorna kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler.

49 Texten och frågorna kan ses på www.videnomlaesning.dk/projekter/strukturerede-tekstsamtaler.

Sofie räcker upp handen.

Christina: *Kommer du ihåg, Sofie?*

Sofie: *För att den inte är så stor?*

Och åter efter sex minuter:

Christina: *Nå men nu kommer vi till den sista frågan (lägger strategikortet Om det var du på bordet). Vilka statyer har du sett?*

Sofie: *Jag minns inte.*

Christina: *Tänk efter.*

Sofie: *Okej.*

... Søren och Harald försöker också komma ihåg vad de har sett.

Sofie: *Det har jag också (... sett en staty). Jag kan bara inte komma ihåg det.*

...

Christina: *Hur är det med Søren, kommer du ihåg någon?*

Søren: *Nej.*

Christina: *Du minns inte heller? (hon tittar på Sofie). Ni har inte sett Den lille havfrue?*

Søren: *Jo, den har jag sett.*

Christina: *Den har du sett?*

Sofie: *Det tror jag inte.*

Christina: *Då har du sett en staty (tittar på Søren), ja.*

Sofie: *Det tror jag inte jag har.*

Eleverna dröjer så länge med att svara på frågorna att läraren hinner ge frågan vidare till nästa elev innan den tillfrågade eleven kommit fram till ett svar. Och Christina är absolut inte en lärare som talar snabbt eller snabbt skiftar fokus. Dialogen präglas av en viss försening och därmed blir dialogen också rörig, för varken Søren eller Sofie svarar på den senast ställda frågan.

Sofie kan faktiskt svara rätt på både fråga 1 och 3. Och efter en stund kan hon med lite hjälp komma ihåg att de i samband med en lägerskola varit på kanaltur i Köpenhamn och att de avseglade från Islands Brygge. Men hon minns inte Den lille havfrue. Hennes konkreta uttalanden är korta och knapphändiga men hon har faktiskt både relevant kunskande och minns rätt, och hon vågar bidra till samtalet. Och framför allt: hon följer med i samtalet även om det inte omedelbart ser så ut.

Det fjärde tillfället från Christinas lärarlogg

Christina blev sjuk under projektperioden, så det gick en vecka mellan textsamtal 9 och 10 och två veckor mellan textsamtal 10 och 11.

Text 11 *Lita inte på främmande*

Man kunde tydligt märka att det hade gått 14 dagar sedan senaste textsamtal. Sofie gav nästan upp. Det behövdes mycket vägledning och guidning. Annars var det en text som eleverna kunde identifiera sig med.

Text 13 *Säker handel på internet*

Det är stor spridning i gruppen. Niels blir irriterad över att de andra (särskilt Sofie) är för långsamma. Sofie försöker men har det verkligen svårt.

Text 15 *Världens äldsta man dog*

Sofie kommer bättre med. Hon börjar förstå idén med att ställa frågor.

För elever som Sofie leder sådana här avbrott i rutinen till att inläringen påverkas under en period. Det tar lång tid för henne att komma in i rutinerna igen. Hon har helt enkelt svårt att minnas vad det hela går ut på, vilken ordningsföljd frågorna kommer i, och de fasta mönster som började befästa sig måste etableras på nytt.

Sammanfattning

Sofie är den av eleverna i gruppen som reagerade kraftigast i gruppen på lärarens frånvaro (först en vecka, sedan två veckor). Hon gick i det närmaste i stå och kunde uppenbarligen inte komma ihåg vad textsamtalen gick ut på. I text 9 började hon nästan vara lite med men så blev läraren sjuk och först vid text 15 började hon vara med igen.

När man ser på Sofies repliker får man intrycket av att undervisningen i stort sett går över huvudet på henne. Hennes testresultat visar att hennes ordidentifikation är mycket säker vid starten på projektet. Hon får 40 poäng av 40 möjliga. Hon kan med andra ord förväntas kunna avkoda texterna med rätt stor säkerhet. Det bekräftades också i praktiken under textsamtalen. Hon kunde läsa upp texterna med rätt hög hastighet och stor säkerhet. Kanske hon och hennes lärare har vant sig vid att det räcker?

Man kan fundera på om Sofie skulle ha nytta av att ha en lista framme med frågorna så att hon både kan höra dem och läsa dem och på det sättet ha lättare att hålla innehållet i minnet. Kanske borde hon inte få komma undan med "Jag vet inte", "Det minns jag inte" – men hållas fast i ämnet och vägledas till att komma fram med en gissning eller framkalla ett minne. Illustrationer som kan stödja minnet – till exempel en bild av Den lilla sjöjungfrun – skulle säkert också hjälpa henne i arbetet med textförståelsen.

Huruvida testen visar att hon har eller inte har nytta av textsamtalen kan bero på testdagen. Analysen av videospelningarna visade i varje fall att Sofie följde med betydligt bättre än både läraren och projektkonsulenterna hade lagt märke till. Men den visade också att det är mycket små tecken som signalerar att hon följer med. Tecken som kan vara svåra att registrera i den dagliga undervisningen.

8. REFLEKTIONER OCH PERSPEKTIV

Vi förväntade oss att de strukturerade textsamtalen skulle stärka elevernas förståelse av innehållet i skrivna texter och att den starkt styrda dialogen skulle ge eleverna bättre möjligheter att leva sig in i innehållet och verktyg för att själva kunna ta ställning till innehållet. Vi hoppades också att förståelsen, inlevelsen och ställningstagandet skulle sätta spår i de enskilda elevernas utveckling och därmed också stärka deras motivation att lära och deras tro på sig själva.

Vi förväntade oss också att de strukturerade textsamtalen skulle sätta sig i ryggraden på lärarna och ge dem möjligheter att själva hitta nya texter och fortsätta med de strukturerade textsamtalen också när projektet var slut.

Dessutom förväntade vi oss att bägge elevgrupperna vid projektets slut skulle tycka att projektet varit en positiv upplevelse, och att lärarna skulle uppleva att projektet hade stärkt deras elevers glädje och lust att lära sig.

UTVECKLING AV ELEVERNAS TEXTFÖRSTÅELSE

I båda elevgrupperna kunde vi mäta signifikant framgång på vissa delområden. Hos elever med autism kunde vi mäta en signifikant framgång på läs- och hörförståelse vilket motsvarar våra förväntningar på projektet. Eleverna med autism gjorde framsteg på precis de delområden som har varit i fokus i textsamtalen,

Eleverna med utvecklingsstörning visade signifikant framgång på hörförståelse och ordidentifikation. Vi hade förväntat oss framgång i hörförståelse men inte i ordidentifikation eftersom projektet inte alls har fokuserat på ordläsning. Kanske projektet trots det stärkte elevernas avkodningsfärdigheter? Vi hade förväntat oss framgång i läsförståelse, men det visar tyvärr inte testresultaten i läsproven. Vi kan i våra analyser av den uteblivna effekten på läsförståelsen för elevgruppen med utvecklingsstörning inte riktigt peka på enskilda orsaker. De uteblivna framstegen i läsförståelse kan kanske motiveras med att en stor del av eleverna i denna grupp också har svårigheter med ordavkodning och att de därför har svårt att läsa texterna i läsförståelsetesten. För att kunna förstå en läst text måste läsaren kunna kombinera många olika språkliga processer. Det samma gäller hörförståelsen, men med den skillnaden att här har avkodningsfärdigheterna ingen betydelse för förståelsen av texten.

Komparativa analyser

Vi hade för avsikt att undersöka om de strukturerade textsamtalen var effektivare än den undervisning eleverna får i vanliga fall, och om endera metoden var effektivare än den andra. Vi hade också för avsikt att undersöka om man kunde se någon skillnad på effekterna om man jämförde de tre länderna med varandra. Dessvärre blev det takeffekt i kontrollgruppen, och det ledde till att den inte fungerade som jämförelsegrund på det sätt som vi hade tänkt oss.

Man kan därför inte utifrån resultaten av läsproven säga om de strukturerade textsamtalen som helhet är ett mer effektivt sätt att arbeta med textförståelse än de sätt eleverna arbetar på till vardags. Det var inte heller någon signifikant interaktionseffekt mellan de två metoderna. Vi kan med andra ord inte utifrån testen säga att den ena undervisningseffekten är mer effektiv än den andra för dessa elevgrupper.

När det gäller jämförelsen av resultaten de tre länderna emellan kom vi också till korta: en del av elevgrupperna var så små att de ensamma inte kunde utgöra en grund för jämförelse. Vi hade i planeringsskedet räknat med minst fyra elever i varje grupp, men några av grupperna bestod av bara två elever och då är det knappt man kan tala om en grupp. Då får individuella skillnader alltför stor betydelse. De mycket små grupperna beror på förhållandena i de enskilda skolorna. I en del skolor fanns det helt enkelt inte tillräckligt många elever i den önskade åldersgruppen. I några fall hade vi svårt att få tillåtelse från föräldrarna för att någon elev skulle få delta i projektet. De små elevgrupperna inom ramarna för specialpedagogiken är ett villkor som också framtida projekt måste beakta.

Utifrån kvantitativa data kan man alltså inte säga att endera metoden skulle vara mer effektiv än den andra. Detta resultat motsvarar också resultaten från andra undersökningar, och det motsvarar också de iakttagelser vi och lärarna gjorde under projektets gång. Vi kan inte bedöma om det är någon skillnad på effekten mellan de tre länderna. Iakttagelser, lärarintervjuer och analys av videoinspelningar indikerar ändå inte att det skulle finnas någon sådan skillnad.

LÄRARNAS ERFARENHETER AV DE STRUKTURERADE TEXTSAMTALEN

Uttalanden från lärargruppen, iakttagelser av textsamtalen och analyser av videoinspelningar ger en klar bild av att bägge metoderna upplevdes som effektiva. Inom projektet finns många exempel på elever som i den vanliga undervisningen var mycket passiva men som nu började delta i textsamtalen.

På det hela taget finns det utifrån lärarnas uttalanden inte orsak till tvivel: den mycket fasta strukturen, strategikorten och de mycket korta texterna fungerade väl i nästan alla grupper. I grupper med kunskapsmässigt starka elever upplevdes metoderna som ett stöd för att nå djupare in i texten. I grupper med kunskapsmässigt svaga elever upplevdes metoderna som ett stöd för att överhuvudtaget få eleverna att tala med varandra och med läraren om en text.

Den mycket fasta formen ger ett lugn som ger eleverna möjligheten att gå djupare in i texten och att våga (och kunna) bidra till dialogen. Den fasta formen ska hållas fast vid så länge att strategierna säkert inlärs – kanske till och med överinlärs. För en del av eleverna behöver de bara upprepas ett par gånger, för andra elever räckte de 16 textsamtalen inte till för att strategierna skulle befästas.

Flera av lärarna uttryckte att det var en stor fördel för både lärare och elever att det kom någon utifrån och berättade vad de skulle göra. Det hjälpte också lärarna att hålla fast vid projektstrukturen och inte återgå till de bekanta rutinerna. Om lärare i andra skolor får lust att pröva någon av metoderna rekommenderar vi att de tar kontakt med en lärare eller en projektmedarbetare som deltagit i projektet, som kan delta som ett slags mentor under en period.

Ett halvt till ett helt år efter att projektet avslutats hade en del av lärarna redan tagit metoderna i bruk igen. En del med andra elevgrupper, andra med andra texttyper och några hade arbetat vidare med samma elevgrupp och samma texttyper.

TESTMATERIAL

Vi valde att testa utvecklingen av elevernas textförståelse med deltest från LOGOS, eftersom de finns både på danska och svenska. I vanliga fall brukar man i träningsundersökningar inkludera test som direkt mäter det som eleverna tränas i. I LOGOS testas allmän läs- och hörförståelse, men LOGOS använder inte frågor och texter som liknar dem vi arbetade med i projektet. Dessutom stötte vi på det problemet att den textnivå vi hade valt visade sig vara för lätt för många elever, vilket ledde till att vi fick takeffekt i många av resultaten.

En pilotstudie skulle eventuellt ha indikerat att det skulle bli takeffekt, men eftersom det är fråga om elevgrupper med mycket stor variation i färdighetsnivån vet vi inte om det hade varit möjligt att hitta en nivå som skulle ha passat samtliga deltagare. Dessutom använder LOGOS bara en text till provet i läsförståelse och bara en text till provet i hörförståelse, så vi upplevde att en del eleverna mindes både text, frågor och ofta också sina egna svar från första testomgången när de utförde den andra testomgången. Det kan därför inte heller uteslutas att det blev en viss återtestningseffekt på dessa prov.

Andra undersökningar har redan visat att effekten av försök med reciprok undervisning på läsförståelsen mätt med standardiserade test verkar vara rätt anspråkslös, medan effekten mätt med test som konstruerats för att mäta effekten av de tränade färdigheterna ofta är betydligt större. En av orsakerna kan vara att det standardiserade provet bara testar indirekta effekter av projektet (här läs- och hörförståelse i allmänhet) och inte de direkta effekter som projektet har fokuserat på att utveckla. Det kunde till exempel vara fråga om att komma med plausibla förslag på vad en text kan handla om (Läsrollmetoden, strategi 1, Förutsäga), eller att dra rimliga slutsatser utifrån

den konkreta texten (Ställa frågor-metoden, strategi 3, Tänk efter). En annan sak är att de standardiserade proven innehåller en tidsparameter. I ett projekt som vårt, som pågår under en mycket begränsad tidsperiod, har eleverna inte möjlighet att tillämpa den nya kunskapen så effektivt att det skulle avspeglas i hastigheten, och enbart av den anledningen kan det vara svårt att uppnå bättre resultat i ett standardiserat prov.

Om vi skulle starta ett nytt projekt skulle vi använda ett annat testmaterial både i för- och eftertestet. Det skulle vara nödvändigt med ett pilotprojekt med syftet att välja ut och/eller utveckla test som är avsedda för detta, så att vi utifrån de kvantitativa data skulle ha bättre möjligheter att registrera eventuella effekter av undervisningsmetoden.

ANDRA EVALUERINGSFORMER

Under projektets gång och i samband med analysen av projektet använde vi videoinspelningar av textsamtal och lärarlogg för att följa processen och få en inblick i vad som händer i samtalsrummet. Båda två visade sig vara väldigt goda utvärderingsmetoder.

Många av de deltagande lärarna hade inte tidigare provat på att se på inspelningar av sin egen undervisning och därför inte haft möjlighet att iakttä vare sig sig själv eller eleverna i lugn och ro, eller diskutera undervisning, elever och relationer med kolleger utifrån så konkreta observationer. Det sker otroligt mycket i en elevgrupp, även om det bara sitter fyra elever och en lärare runt ett bord och talar om en text. Läraren fick upp ögonen för små tecken som kan vara svåra att fånga i den dagliga undervisningen. Det kunde till exempel vara ett tecken på att en till synes passiv elev faktiskt följer med, eller på att en elev håller på att tappa koncentrationen.

Vi spelade in alla textsamtalen på Ipad med en extern mikrofon. Det är en enkel teknik med vars hjälp man kan filma även om det bara är en lärare i rummet. Ipaden kan ställas så att hela bordet och alla eleverna kan ses på bilden.

De mest omfattande loggböckerna var faktiskt de som talades in via Voice Mail och skickades till projektmedarbetaren omedelbart efter textsamtalet. De intalade loggböckerna varade typiskt mellan en och två minuter, och de talades in direkt efter att eleverna hade lämnat rummet. Lärarens omedelbara reflektioner dokumenterades och det kändes så meningsfullt att berätta om lektionen för en som inte hade varit närvarande att lärarna också fick det gjort.

ELEVERNA OCH TEXTERNA

I detta projekt ingick 13–17-åriga elever med antingen utvecklingsstörning eller autism samt enskilda elever med bägge diagnoserna. Alla elever gick i specialklasser antingen i specialskolor eller i anslutning till vanliga grundskolor. Vi upplevde att såväl texterna som metoderna fungerade väl med de rutinerade lärare och med de elevgrupper som ingick i projektet.

Lärarna och projektmedarbetarna är av den klara uppfattningen att metoderna väl kan användas på andra elevgrupper. Det viktigaste är att samtalen kan äga rum inom fasta ramar och i grupper som dels är tillräckligt stora för att det ska kunna uppstå interaktion mellan eleverna, dels är tillräckligt små för att alla elever ska kunna komma till tals. En lämplig storlek kan vara 4–5 elever och en lärare när strategierna lärs in.

Vi är av den uppfattningen att metoderna kan fungera med elever på alla nivåer i grundskolan – och de kan användas till läsning av både fiktiva texter och faktatexter. Texterna ska naturligtvis anpassas efter elevernas ålder. De texter som användes i detta projekt kan användas redan i årskurs 4–7.

9. ENGLISH SUMMARY

STRUCTURED TEXT COMPREHENSION DIALOGUES

The main aim of the project was to see if students could improve their text comprehension after an intervention where they learn different text comprehension strategies. The students can develop a better text comprehension if they are taught literacy strategy instruction and if they get the opportunities to practice strategies appropriate for this. The session where the comprehension strategies were taught takes place in smaller groups with the teacher leading the group.

This project involved students with intellectual disability or autism and some with both diagnoses aged 13 –17. 70 students from Denmark, Finland and Sweden participated. Furthermore, a control group of 40 students was a part of the project.

There were two different intervention methods in the project. The intervention methods were based on principles from the reciprocal teaching. One intervention method was called the Position as Reader Method in the project, because the students use the method to take different positions while they read the text: make predictions, generate questions about the text, clarify difficult words and summarise what was read. The other intervention method was called the Ask Questions Method, because it focuses on the students learning to ask and answer questions on different comprehension levels: finding literal information, combining information from different parts of the text, inference making and reflecting.

In the project 16 text comprehension dialogues lasting approximately 20 minutes each was conducted in a period of approximately 8 weeks. The students were in groups with approximately 4 students in each group and there was one teacher in each group.

Some tests from LOGOS were selected and used as measures of the students reading and comprehension skills before and after the intervention. Some intervention sessions were video recorded and the teachers were interviewed about the intervention. The teachers also made a log, where they reported their reflections and experiences from the sessions with the students. The results from the data analyses of the LOGOS tests (t-test and ONEWAY ANOVA) showed that the students with autism improved their reading and listening comprehension significantly. Students with intellectual disability improved their listening comprehension and word identification significantly.

The results in the autism group are most in line with the expectations because the main focus of the intervention was text comprehension strategies. Unfortunately the tests from LOGOS were too easy for especially the group of students with autism and therefore there were some of these students, who scored maximum before the intervention, and therefore they did not have the opportunity to show improvement.

The lack of progress in reading comprehension regarding students with intellectual disabilities may be caused by the fact that a large part of the students also have difficulties in word reading and because of these difficulties they couldn't read the text in the reading comprehension test in LOGOS.

Even though the intervention did not focus on word reading some of the students with intellectual disabilities still showed progress in word reading, perhaps because the reading of the texts was word reading practice to them.

Multivariate ANOVAS did not show any significant interaction between student group and intervention, so there was no difference between the effects of the two interventions in any of the student groups.

Unfortunately there were massive ceiling effect in the two included control groups and that made comparison with the control group impossible. Therefore it is not possible to conduct analyses where the two experiment groups are

compared to control groups, who were not a part of the intervention. So this project cannot answer whether the text comprehension dialogues are a more efficient reading comprehension intervention than the usual methods.

But some of the teachers who participated reported that several of their students, who usually were very passive, began to take part in text comprehension dialogues, leaving no doubt among the teachers that the structured text dialogues strengthened the students and enabled them to participate more actively in the sessions.

The students were from three different countries but it was not possible to compare the effect of the intervention in the different countries because some of the student groups were too small for such comparisons. Observations, interviews with the teachers and analyses of the video recordings did not indicate that there should be any differences at all.

Overall the teacher interviews and the analysis of the video recordings do not leave much doubt behind: the predictable structure, the cards with icon for the strategies and the very short texts were very effective in almost every group. The predictable structure is at the same time the strength and the weakness of the structured text dialogues. The predictable structure made it possible for the students to go into depth with the text and therefore they would dare to (and be able to) take part in the dialogues. Weakness because the predictable form over time could be boring and uninspired.

When the project managers and the teachers met after the project was finished in the groups, some of the teachers already had used the methods in new sessions, other teachers had the intentions to do so. Everyone expressed that they thought that the methods seem to be effective.

Both the staff from the project and the teachers think that the methods will be effective with students in other classes in both the primary and the secondary school. And the methods can be used to reading fictive texts as well as non-fictive.

10. LITTERATUR

Egelund, Niels (red.) (2013): PISA 2012, www.kora.dk.

Elbro, Carsten (2014): *Læsning og læseundervisning*, 3. udgave, Hans Reitzels Forlag.

Elbro, Carsten og Mads Poulsen (2015): *Hold i virkeligheden, Statistik og evidens i uddannelse*, Hans Reitzels Forlag.

Høien, Torleiv (2014): *LOGOS*, Teoribaseret diagnosticering af læsevanskeligheder, Logometrica. www.logometrica.dk. Udkommet første gang 1999.

Lyster, Solveig-Alma Halaas (2012): *Elever med læse- og skrivevanskeligheder. Hvad ved vi? Hvad gør vi?*, Akademisk Forlag.

Mejding, Jan og Louise Rønberg (2012): *PIRLS 2011 – En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

National Reading Panel (2000): *Teaching Children to Read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, NIH Pub. No. 00-4769. Downloades fra: <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/smallbook.aspx>.

Palincsar, Annemarie Sullivan & Ann L. Brown: (1984): *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities*, i: *Cognition and Instruction*, Volume 1, Issue 2, p. 117-175.

Oakhill, Jane, Kate Cain og Carsten Elbro (2015): *Læseforståelse – indsigt og undervisning*, Hans Reitzels Forlag.

Reichenberg, Monica og Ingvar Lundberg (2012): *Tekstforståelse gennem strukturerede tekstsamtaler*. Akademisk Forlag oversat fra svensk: *Läsforståelse genom strukturerade textsamtal*, Bokförlaget Natur oh Kultur, 2011.

Rosdahl, Anders (2014): *Fra 15 år til 27 år. PISA-2000 eleverne i 2011/12*, SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.

Rosenshine, Barak and Carla Meister (1994): *Reciprocal teaching: A review of the research*, *Review of Educational Research* 64: 479-530.

Pøhler, Lis og Søren Aksel Sørensen (2010): *Nationale test og anden evaluering af elevens læsning*, Dafolo.

PROJEKTETS MEDARBETARE



Lis Pøhler

Grundskollärare, speciallärare och magister i specialpedagogik

Jag arbetar som rådgivare och handledare för kommuner som vill utveckla läsprogram och olika projekt. Jag är moderator och instruktör på kurser och konferenser, författare till läroböcker och undervisningsmaterial och jag deltar i arbetet med att utveckla de nationella testen i läsning, avgångsprov i läsning och rättskrivning och inträdesprov till yrkesutbildningarna. Ytterligare information: www.laesning.dk

Jag har tidigare varit anställd som pedagogisk konsulent vid Undervisningsministeriet 2004–2007, specialundervisningskonsulent i Glostrups kommun 1994–2004, lärare i grundskolan 1982–1994.



Ulla Stina Åman

Ped.mag

Jag har deltagit i projektledningsgrupper hos Utbildningsstyrelsen kring olika språk-utvecklande och språkkartläggande projekt och jag har jobbat 10 år med pedagogisk utveckling på FDUV/Lärum.

Språkutveckling och språkstörningar finns bland mina specialintressen.

Jag föreläser kring att skriva lättläst och medverkar just nu som konsulent inom detta i två läromedelsprojekt hos Utbildningsstyrelsen



Torben Pøhler

Grundskollärare, pd i läsning och magister i specialpedagogik.

Jag är anställd som läskonsulent i Køge kopplat till PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning). Jag har tidigare varit anställd som dansklärare och läsklasslärare i Köpenhamns kommun, lärare på Ordblindeinstituttet, avdelningsledare för en specialklass med dyslektiska elever i Köpenhamns kommun. Jag är medförfattare till läroböcker och undervisningsböcker för nybörjarårskursen, till exempel Solstråleböckerna.



Dorthe Klint Pedersen

Audiologoped, fd.

Jag är anställd som lektor vid skolforskningsprogrammet på Institut for Uddannelse og Pædagogik vid Århus universitet.

I mitt nuvarande arbete arbetar jag med olika forsknings- och utvecklingsprojekt om läsning och lässvårigheter.

Jag har tidigare varit anställd vid Center for læseforskning på Köpenhamns universitet, där jag arbetade i forskningsprojekt med fokus på dyslexi och språkliga färdigheter.

Jag är författare till läseböcker och digitalt material för de lägsta klasserna i grundskolan.

Strukturerade textsamtal bygger på antagandet att elever med särskilda behov kan bli bättre på att förstå innehållet i de texter de läser om de får lära sig ändamålsänliga strategier för textläsning och får träna dessa strategier. Grundidén är också att denna inläring kan äga rum genom strukturerade samtal om korta texter i mindre grupper, där läraren i början är den styrande kraften och där eleverna gradvis övertar ansvaret för textsamtalen

I detta projekt deltog 13–17-åriga elever med antingen allmänna inläringssvårigheter eller autism, och enstaka elever med båda diagnoserna. Eleverna i projektet är från Danmark, Finland och Sverige.

Projektet prövar två metoder för undervisning i textförståelse. Bägge metoderna bygger på principer från den reciproka undervisningen. Den ena metoden kallas i projektet för Läsrollmetoden, eftersom eleverna via metoden lär sig inta olika roller när de läser texten: förutsäga, ställa frågor, klargöra och sammanfatta. Den andra metoden kallas Ställa frågor-metoden för att den lägger fokus på att utveckla elevernas förutsättnings- att både kunna besvara och ställa frågor till texten på flera nivåer: hitta konkret information på en given rad i texten, kombinera information från flera ställen i texten, dra slutsatser och reflektera.

De två metoderna visade sig fungera väl med de elevgrupper som ingick i projektet.

Bedömningen från de lärare som deltog i projektet är att metoderna också kan användas med elever i andra årskurser i grundskolan.

