

## Metakognitiva perspektiv på skolans litteratursamtal: Hur kan elever stödjas i att utveckla metakognition via samtal om skönlitteratur?

*Anita Varga*  
Högskolan i Borås

Det sista årtiondets internationella mätningar av elevers läsförmåga i PIRLS och PISA vittnar om ett sjunkande resultat för svenska skolelever i motsats till bl.a. norska. De senaste mätningarna i PIRLS 2006 och 2011 visar att det i synnerhet är andelen starka och mycket starka läsare som har minskat (Skolverket 2007:305, Skolverket 2012: 381). En motsvarande nedgång avtecknar sig även bland svenska 15-åringar. Den senaste mätningen i PISA 2009 visar att den genomsnittliga läsförmågan bland svenska 15-åringar sjunkit från en tidigare hög nivå sett i ett internationellt perspektiv till en genomsnittlig samtidigt som andelen mycket svaga läsare ökat. Så mycket som en femtedel av svenska skolelever beräknas inte ha uppnått en grundläggande läsförmåga när de lämnar grundskolan (Skolverket 2010:352). Detta reser höga krav på skolan att se över sin undervisning i läsförståelse – inte minst i ljuset av läsforskningen. Såväl den nationella som den internationella läsforskningen har bl.a. intresserat sig för de metakognitiva aktiviteternas betydelse för litteracitetsutvecklingen och urskilt ett tydligt samband mellan förmågan att tillämpa metakognitiva strategier i samband med läsning och en utvecklad läsförmåga (se exempelvis Griffith & Ruan 2005, Persson 1994). Forskningen har även visat att elever genom undervisning kan stödjas i att utveckla metakognition samt identifierat strategier för hur en sådan undervisning kan bedrivas (för en översikt, se t.ex. Israel, Block, Bauser-

man & Kinnucan-Welsch 2005, Anmarkrud & Bråten 2012). Dessa studier visar att en explicit undervisning i läsförståelsestrategier där läraren dels modellerar för eleverna, dels arbetar med olika former av stödstrukturer samt utmanar eleverna i att ställa frågor och reda ut oklarheter stödjer eleverna i att utveckla såväl läsförståelsestrategier som metakognition (Raphael 1982, Palincsar & Brown 1984, Baumann, Jones & Seifert-Kessel 1993, Guthrie et al. 1996, 2004, Baker 2002, Sternberg & Grigorenko 2002a, 2002b, Oszkus 2006). Merparten av dessa metoder utmärks av en stark inramning där undervisningen följer ett strikt mönster och explicit fokuserar strategier – ofta endast en i taget. Dessa metoder har introducerats i Sverige (bl.a av Lundberg & Reichenberg 2011), men inte förankrats i den svenska skolans undervisning i någon större utsträckning. De observationsstudier som genomförts under det senaste decenniet vittnar istället om att explicit undervisning i läsförståelsestrategier är mycket sällsynt förekommande i den svenska skolan (Reichenberg 2012).

Inom den svensksdidaktiska forskning som intresserat sig för högstadiets läsundervisning finns enstaka studier som problematiserar metakognitiva aspekter i skolans litteratursamtal (Tengberg 2011). Det finns också svenska studier som belyst sambanden mellan metakognition och läsförmåga samt i linje med den internationella forskningen funnit klara samband mellan en utvecklad metakognition och en god läsförmåga (Persson 1994). Det saknas dock mer detaljerade studier som specifikt fokuserar hur undervisning i läsförståelse kan arrangeras i den svenska grundskolans övre åldrar för att stödja elever att utveckla metakognition. Hur kan då ett sådant stöd erbjudas elever inom ramarna för det undervisningsuppdrag som anges i kursplanen i svenska, Lgr 11? Föreliggande artikel är tänkt att bidra med empiriska studier inom detta område och skall belysa hur lärare via samtal kring skönlitteratur kan stödja elever att utveckla metakognition. Detta kommer att ske via en analys av passager ur fyra olika textsamtal i två klasser i åk 6 och 7 där det övergripande syftet vilat på att stödja eleverna att utveckla läsförmågan.

## Metakognition

Metakognition är en mycket komplex dimension av tanke- och lärandeprocessen som innefattar såväl språkliga som kognitiva aktiviteter. Allt sedan begreppet myntades har det underkastats prövning, såväl gällande vad som skall ingå i en definition av begreppet som huruvida det går att urskilja en definition som är tillämpbar inom alla ämnesområden. Forskningen kring metakognition har sin rötter i 1900-talets psykologiska och pedagogiska forskning kring mentala aktiviteter vid inläring (Se exempelvis Schreiber 2005). I synnerhet har Vygotskijs teorier och då specifikt hans teorier kring språkets funktion för lärandet, relationen mellan självmedvetenhet/övervakning och självreglering samt synen på att en utvecklad kognitiv förmåga även innefattar förmåga att övervaka och bemästra kognitiva processer banat väg för forskningen kring metakognition (Bråten 1991a, 1991 b). Begreppet myntades av Flavell som med detta avsåg "one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them, e.g., the learning relevant properties of information and data." (Flavell 1976 s 232) Utöver vikten av att kunna övervaka kognitiva processer betonar Flavell även vikten av att bemästra dem: "Metacognition refers among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in the service of some concrete goal or objective." (Flavell 1976 s 232) Flavell differentierade vidare de metakognitiva operationernas fokus i tre olika kategorier: medvetandet, uppgiften och strategierna (Flavell 1987). Med dessa tillägg kom begreppet att preciseras som förmågan att såväl observera den egna kunskapsprocessen och de egna tankeoperationerna i samband med denna som aktivt påverka kunskapsprocessen genom medvetna val av lärandestrategier anpassade för den specifika uppgiften och lärandesammanhanget. Brown bygger vidare på Flavells definition men framhäver också betydelsen av att kunna kommunicera sina iakttagelser verbalt (Brown 1987). Begreppet metakognition kom relativt omgående att införlivas i läsforskningen och läsundervisningen och har framförallt genom den amerikanska literacyforskningen med bl.a. Browns, Bakers and Browns och Palinscars and Browns arbeten kommit att få den innebörd det har idag. I samband med läsprocessen skall en utvecklad me-

takognition förstås som förmågan att iaktta, problematisera, kommunicera och i förlängningen påverka den egna läsförståelse- och tolkningsprocessen genom aktiva val av läsförståelsestrategier (Baker & Brown 1984, Palincsar & Brown 1984, 1986, 1987, Brown 1985, 1987). När metakognitiva kompetenser diskuteras inom läsforskningen idag sker det i regel i samband med strategianvändning och ofta utan att begreppet används explicit. Så sker bl.a i Anmarkruds och Bråten (2012) definition av förståelsestrategier och tillämpningen av sådana i läskakten: "we define comprehension strategies as forms of procedural knowledge that the readers voluntarily use to acquire, organize, and transform information, as well as to reflect on and guide their own text comprehension." (Anmarkrud & Bråten 2012 s 591).

Ett frågeställande, utforskande och metakognitivt klassrum

Det material jag analyserar i föreliggande artikel är hämtat ur videoobservationer av fyra olika textsamtal kring skönlitteratur i två klasser i åk 6 och 7. Eleverna och lärarna ingår i ett longitudinellt aktionsforskningsbaserat följeforskningsprojekt som sträcker sig över fyra år, mellan åk 6 och 9. Lärarna har under flera år ägnat sig åt egen fortbildning och implementering av metoder för att stödja eleverna att utveckla läsförmågan. Sedan eleverna i denna studie började sexan har lärarna också erhållit fortbildning inom ramarna för projektet där bl.a. forskningsbaserade metoder med fokus på strategiundervisning ingått. Lärarna undervisar klasserna i par. Lärare 1 och Lärare 2 undervisar den ena klassen medan Lärare 3 och Lärare 4 undervisar i den andra.

I dessa lärares undervisning förenas ett "estetiskt" förhållningssätt till läsprocessen, dvs. ett med Rosenblatts terminologi personligt och emotionellt förhållningssätt till texten med ett "efferent", vilket här skall förstås i en något vidare mening som ett kritiskt analytiskt förhållningssätt som sätter textkompetens, läsförståelse och metaspråk i centrum (Rosenblatt 1995). Undervisningen tar sin utgångspunkt i elevernas estetiska läsning, vilken sedan utmanas av lärarna utifrån ett efferent perspektiv. Detta sker dels genom att eleverna, utöver att redovisa personliga läsoplevelser ombeds att uppmärksamma oklarheter, dvs. det som Iser benämner obestämdheter och tomrum (Iser 1985) och ställa frågor till

texten med utgångspunkt i dessa. Dels genom att eleverna i textsamtal – helklass varvat med mindre grupper eller i par – stöds både i att fördjupa det kritiskt analytiska perspektivet och att fördjupa sin egen läsupplevelse. Samtalens fokus vilar på att reda ut oklarheter, besvara frågeställningar, identifiera betydelsebärande element i texten såsom genrekonventioner, bildspråk, tema och budskap, dvs. färdigheter som skrivs fram i kursplanen i svenska, Lgr 11, samt på att utmana eleverna att bejaka de egna infallsvinklarna, söka sig fram till egna tolkningar samt observera och verbalisera den egna tolkningsprocessen med bruk av ett metaspråk.

Ett viktigt och genomgående stöd att utveckla metakognition erbjuds via ett systematiskt bruk av elevernas egna frågeställningar. Dessa frågor i kombination med de frågor lärarna själva förberett utgör grunden för samtliga textsamtal. Elevernas frågor kan dels ha formulerats mot slutet av en lektion där lärarna högläst ett stycke eller där eleverna läst själva. I dessa fall bildar frågorna underlag för nästa textsamtal, vilket ger lärarna en möjlighet att se över dem och planera nästa textsamtal med utgångspunkt i dessa. Dels kan frågorna ha formulerats direkt efter ett moment av högläsning under en pågående lektion och bilda underlag för ett direkt påföljande samtal. I dessa samtal riktas följaktligen blicken mot textens strategier och luckor samt de potentiella möjligheter som finns att fylla dem. Samtidigt riktas dock även blicken mot elevernas egna tankeoperationer i relation till de frågor de ställt och de tolkningar de gör. I den empiri som bildar underlag för den här artikeln kan jag urskilja fyra övergripande undervisningsstrategier lärarna använder sig av för att stödja eleverna att utveckla metakognition. Dessa är: Stödja eleverna i att 1) identifiera och synliggöra premisserna för de egna frågeställningarna, infallsvinklarna och synpunkterna, 2) observera och verbalisera den egna tolkningsprocessen 3) iaktta, reglera och kommunicera bruket av läsförståelsestrategier samt 4) urskilja texten som en estetisk konstruktion och interaktionen/transaktionen mellan text och läsare.

## Varför ställde du den här frågan?

Ett sätt att stödja eleverna att utveckla metakognition lärarna i den här studien tillämpar är att uppmana eleverna identifiera och synliggöra premisserna för de egna frågeställningarna, infallsvinklarna och synpunkterna. Lärarna riktar alltså blicken mot *varför* eleverna ställt sin fråga och uppmanar dem att kritiskt reflektera kring detta. Följande passage, hämtad ur ett textsamtal i årskurs 6 kring romanen *Häxfeber*, illustrerar hur ett sådant stöd kan erbjudas. Passagen inleds med att en av eleverna, Joel, delger de övriga sin fråga: "Varför sa hon att hon var en häxa?" (Joel). Därpå följer ett helklassamtal där eleverna tillsammans försöker besvara denna fråga, vilket avbryts av att Lärare 1 ställer följande fråga: "Vad tänkte du när du skrev denna fråga, Joel. Hur kände du... När du skrev den frågan, hur tänkte du då?" (Lärare 1). Efter att Joel uppmanats att fokusera på vad som fått honom att ställa frågan och hur han tänkt och känt i anslutning till detta uppmanas även de andra elever som ställt samma fråga att reflektera: "Men Martina och Gunnar... var de ni som hade samma fråga? Vad tänkte ni? Tänkte ni nåt då när ni skrev denna fråga? Varför hon gjorde det?" (Lärare 2) Från att inledningsvis sökt besvara frågan om varför hon sa att hon var en häxa ändrar samtalet fokus och eleverna som ställt frågan uppmanas nu att reflektera över *varför* de ställt den, alltså att anlägga ett metaperspektiv på sin egen frågeställning och söka besvara frågor om vad han eller hon själv känt och tänkt när de formulerade frågan. Genom att lärarna uppmanar eleverna att rikta blicken mot dessa aspekter av läsprocessen erbjuder, utmanar och stödjer de eleverna att utveckla metakognition. Som vi kan se är de frågor lärarna ställer väldigt öppna. Samtidigt som de riktar blicken mot elevernas egen tankeprocess öppnas för att eleverna kan hämta underlag såväl i texternas luckor och strategier (Iser 1978, 1985) som i den erfarenhetsbaserade och sociokulturellt inramade kontext läsningen äger rum i (Snow 2002).

## Hur tänker du?

En annan strategi som används återkommande av dessa lärare för att stödja eleverna att utveckla metakognition är att rikta blicken mot elevernas tolkningar och uppmana dem att synliggöra tolkningsprocessen. Detta stödjer eleverna i

att utveckla förmåga att observera, kritiskt reflektera kring och verbalisera de egna tankeoperationerna i samband med tolkningsprocessen. Lärarna arbetar så genom att kontinuerligt ställa frågor som ”hur tänker du nu”, ”hur kom du på det”, ”hur kommer det sig att du gör den tolkningen”, ”vad får dig att tro det”? i samband med att en elev kommit med ett tolkningsförslag. Dessa frågor har i sin öppenhet klara beröringspunkter med de sokratiska frågorna (Pihlgren 2008). De riktar blicken mot själva förutsättningarna för tolkningsprocessen, dvs. fokuserar specifikt på de faktorer – textinterna och textexterna – som banat väg för tolkningen. Dessa frågor kombineras med specifikt textorienterade frågor där eleverna explicit uppmanas att peka ut vad i texten som fått dem att känna, tänka eller dra de slutsatser som de gör. Nedanstående passage, hämtad ur litteratursamtalet i åk 6 kring romanen *Häxfeber*, exemplifierar hur dessa öppna ställda frågor används för att stödja elever att motivera sina tolkningar. Utgångspunkten för ifrågavarande passage är frågan ”vem är det som kommer?”, ställd av en elev :

Lärare 2- Hugo, vad tror du?

Hugo – Antingen är det någon som är sjuk eller nåt. Eller så är det den där prästen som ska hämta Erik... eller (otydligt)

Lärare 2 – Hm

Lärare 1 – Du tror mer att det är någon som blivit sjuk. Vad är det som får dig att tänka så?

Hugo – Han sprang...

Lärare 1 – Just det, du kopplar tillbaka till det som hände förra gången i texten.

Lärare 2- Vad var det som får dig att tänka att det skulle kunna vara prästen som kommer för att hämta Erik?

Hugo- Han berättar att han kröp, att han (imiterar Erik) Nej, nej, nej... (Otydligt)

Lärare 1- Hur tänker du? . . . Eller förklara vidare.

Hugo - . . . Det där han sa med att han hade så himla ont . . . (Otydligt) Men jag tror att det är prästen.

Hugo redovisar sina tankar kring frågan "Vem är det som kommer?" genom att fokusera textens strategier och tolkningspotential och med stöd i dessa redovisa två hypoteser: "Antingen är det någon som är sjuk eller nåt. Eller så är det den där prästen som ska hämta Erik." (Hugo) Lärare 1 bekräftar Hugos hypoteser genom att rekapitulera den första av dessa och riktar sedan uppmärksamheten mot *varför* han tolkar som han gör: "Vad är det som får dig att tänka så?" Därefter uppmanar Lärare 2 Hugo att även motivera den andra hypotesen: "Vad var det som får dig att tänka att det skulle kunna vara prästen som kommer för att hämta Erik?" (Lärare 2) Hugo uppmanas alltså att anlägga ett metaperspektiv på den egna tolkningsprocessen, kritiskt reflektera kring denna, motivera och synliggöra sina tolkningar verbalt.

### Vilka läsförståelsestrategier används och varför?

Ytterligare ett sätt att stödja eleverna att utveckla metakognition är att synliggöra deras bruk av läsförståelsestrategier. Det handlar alltså om att rikta blicken mot elevernas lässtrategier och uppmärksamma vilka strategier de använder, använt eller kommer att använda samt utmana dem att kritiskt reflektera över nyttan med dessa val. Det här är en metod att stödja elever att utveckla metakognition som även framhävs inom läsforskningen (Pressley 2002). I den empiri som bildar underlag för denna artikel stödjer lärarna eleverna att få syn på sina läsförståelsestrategier genom att *efterfråga* vilken eller vilka strategier som använts eller ska användas, *uppmana* eleverna att använda en eller flera lässtrategier och att *peka ut* strategier eleverna använt.

Vi ska börja med att se hur en elev erbjuds stöd att få syn på den använda lässtrategin genom att läraren pekar ut den. Som vi såg i ovanstående passage redovisar Hugo sina tankar kring frågan "Vem är det som kommer?" genom att fokusera textens strategier och tolkningspotential och med stöd i dessa redovisa



sina hypoteser. Vad gäller den första hypotesen sker detta genom att han berättar hur denna bygger på information och ledtrådar från en tidigare textsekvens: "Han sprang... (Otydligt)" (Hugo). Lärare 1 svarar då med att peka ut den läsförståelsestrategi Hugo just använt: "Just det, du kopplar tillbaka till det som hände förra gången i texten." Här sammanfattar och synliggör Lärare 1 den tolkningsstrategi som Hugo använt sig av samtidigt som hon sätter ord på denna: "du *kopplar tillbaka*".

Vid sidan av att lärarna använder ett mer vardagligt språk för att sätta ord på elevernas textaktiviteter, som i exemplet ovan, används även ett metaspråk. Litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska begrepp introduceras och förklaras på detta sätt efter behov och används sedan både av lärare och elever. Detta skapar förutsättningar för eleverna att själva bygga upp ett ämnesrelaterat ordförråd för att kommunicera sin läsförståelse. Sekvensen nedan, hämtad ur ett textsamtal i årskurs 6 kring boken *Sejtes skatt* visar hur läraren pekar ut och sätter ord på elevens tolkningsaktivitet genom att använda sig av ett metaspråk. Klassen har just diskuterat karaktären Faros ondska, när en av eleverna räcker upp handen:

Lärare 3- Julius!

Julius- Jag vill inte göra det, men jag måste ju krångla till det lite. Tänk om det är Faro som är god och dom som är onda?

Lärare 4 – Underbart!

Lärare 3- Vet du vad du gjorde nu, precis då va? Du gjorde någonting som heter perspektivförskjutning. Alltså man ändrar perspektiven. (Riktat sig till klassen) Kommer ni ihåg när vi höll på å läsa Törnrosa tillsammans. Lärare 4 hade en grupp borta i klassrummet och jag hade en grupp här. Och då gjorde vi också detta som Julius talade om med Törnrosa och den här tolfte, eller vad blir det, trettonde féen. Ja, att vi faktiskt vände det och gjorde det till hennes historia, Törnrosa, kommer ni ihåg det?

Passagen inleds med att en elev (Julius) utmanar den gängse uppfattningen i klassen att Faro är ond genom att ställa den hypotetiska frågan att han istället

kanske är god. Frågan uppmanar till ett perspektivskifte så att en helt annan tolkning än den eleverna hittills varit inne på öppnar sig. Eleven bekräftas först av Lärare 4 genom ett "Underbart!" varefter Lärare 3 sammanfattar och sätter ord på den läsförståelsestrategi eleven just använt sig av: "Vet du vad du gjorde nu, precis då va? Du gjorde någonting som heter perspektivförskjutning. Alltså man ändrar perspektiven." (Lärare 3) Samtidigt som eleven här stöds i att utveckla metakognition genom att läraren synliggör den läsförståelsestrategi eleven just tillämpat använder läraren också ett metaspråk för att benämna denna strategi: "perspektivförskjutning". Med detta erbjuds eleven ett språk för att själv sätta ord på sin lässtrategi. Via hänvisningen till detta tidigare textsamtalet om Törnrosa vittnar passagen också om att denna läsförståelsestrategi tillämpats kollektivt i klassen tidigare, varför elevens uppmaning till perspektivskifte kan förstås som att han helt enkelt tillämpar en läsförståelsestrategi som undervisningen redan tidigare hjälpt honom att internalisera.

Utöver att peka ut och benämna elevernas lässtrategier erbjuds eleverna även, som ovan angivits, stöd att utveckla metakognition genom att lärarna *uppmanar* dem att *tillämpa* en läsförståelsestrategi. Nedanstående citat ur textsamtalet om *Kante* i årskurs 7 illustrerar hur tolkningsprocessen explicit anförs:

Lärare 4 - Kan ni inte titta i texten vad det är som står? Är det någon som kommer ihåg det eller någon som hittar det? [...] Ni ska läsa vad som står på raderna och ni ska tolka vad det kan betyda.

Här instruerar Lärare 4 eleverna i hur de skall gå till väga för att tolka och använder därtill ett metaspråk för detta. Detta gör hon dels genom att uppmana eleverna att först använda strategin *läsa på raderarna* och därefter *tolka* innebörden av vad som står på raderna. Genom att explicit använda begreppet tolkning, instruera eleverna om vilka strategier som skall användas för att tolka och dessutom använda ett metaspråk för att benämna dessa läsförståelsestrategier stödjer hon eleverna att utveckla såväl läsförståelse- och tolkningsstrategier som att bli medveten om vilka strategier de använt och att internalisera dessa begrepp i det egna ordförrådet.

Bortsatt från att *peka ut* och *benämna* elevernas lässtrategier erbjuds eleverna även stöd att utveckla metakognition genom att lärarna *efterfrågar* deras läsförståelsestrategier. Följande sekvens, som även den är hämtad ur litteratursamtalen i årskurs 6 kring *Häxfeber* exemplifierar hur läraren *efterfrågar* de läsförståelsestrategier som skall användas samt själv använder ett metaspråk för att sätta ord på den textaktivitet eleverna skall genomföra. Passagen föregås av att en av eleverna, Torsten, ställt frågan "Vem är det som kommer?", vilken motiveras av att den sista meningen i det tidigare upplästa stycket "Vi får besök igen" signalerar att det är någon som kommer. Innan lärarna uppmanar eleverna att söka besvara frågan utmanas de att söka identifiera den läsförståelsestrategi som skall användas för att besvara frågan:

Lärare 1 –Kommer ni ihåg vad vi sa att det kallas om man ska svara på en sån fråga? "Vem är det som kommer, vem kan det vara?" Vad är det man gör då, minns ni det? Vi hade det på tavlan förra gången. Vad kallas det?(Eleverna räcker upp handen.) Dick.

Dick – Förutsägelse.

Lärare 1 – Ja, jättebra! Förutsägelse (skriver på tavlan). Man förutspår något, förutsätter något. Och den frågan då: "Vem är det som kommer?" Vad tänker ni? Har ni någon tanke som svar på Torstens fråga: "Vem är det som kommer?" (Citerar texten): "Vi får besök igen".

I denna passage fokuserar läraren explicit på den läsförståelsestrategi som eleverna skall använda och riktar därmed blicken mot den kognitiva och språkliga aktivitet läsandet är. Därtill riktar hon uppmärksamheten mot att strategin har ett namn och hänvisar med detta till det metaspråk som eleverna, som framgår ovan, redan är bekant med. Som ytterligare stöd skriver hon upp namnet på läsförståelsestrategin på tavlan, vilket även gjordes "förra gången". Med detta har eleverna medvetandegjorts om vilken läsaktivitet de skall tillämpa samtidigt som de stöds i att sätta ord på den. Samtidigt signalerar passagen att strategin identifierats och tillämpats kollektivt i klassen förr, varför detta tillfälle blir en

rekapitulation och repetition av en strategi eleverna redan känner till. Detta stödjer ytterligare internaliseringen av begreppet.

Också kommande passage, hämtad ut ett textsamtal i åk 7 där klassen diskuterar fiktionens karaktären Falken i kortprosatexten *Kante*, illustrerar hur läraren *efterfrågar* elevens läsförståelsestrategier och använder ett metaspråk för att benämna dessa. Här vilar dock fokus på de läsförståelsestrategier som redan *använts* för att komma fram till en tolkning:

Måns – Han är elak.

Lärare 2 – På vilket sätt är han elak?

Måns – Han mobbar.

Lärare 2 – På vilket sätt mobbar han? . . . . Står det någonstans i texten att han mobbar eller är det någonting som vi förstår av vad Falken gör? Ni vet att läsa på raderna, det som faktiskt står i texten och läsa mellan raderna, sånt som inte står skrivet med ord, men som man med hjälp av det som står skrivet kan lista ut. . . att så här kan det faktiskt va. Står det att Falken mobbar . . . att han är elak?

Denna sekvens gestaltar hur eleven uppmanas att motivera sin tolkning och hur läraren utmanar honom att *identifiera* den eller de lässtrategier han använt för att komma fram till denna. Med detta stödjer hon eleven såväl att få syn på de egna tankeoperationerna i samband med läsförståelseprocessen som utmanar honom att synliggöra dessa med hjälp av ett metaspråk. Som i några av de tidigare exemplen framgår även att eleverna är bekanta med läsförståelsestrategierna och dess benämning: ”Ni vet att läsa på raderna, det som faktiskt står i texten och läsa mellan raderna, sånt som inte står skrivet med ord, men som man med hjälp av det som står skrivet kan lista ut” (Lärare 2). Detta ger en bild av undervisningen som ett kontinuerligt stöd att internalisera strategier och begrepp i det egna ordförrådet.

Vad gör texten och vad gör du?

En sista undervisningsstrategi att stödja eleverna i att utveckla metakognition som skall fokuseras här är att stödja eleverna i att urskilja texten som en estetisk

konstruktion och interaktionen/transaktionen mellan text och läsare. Det innebär alltså dels att fokusera texten som en estetisk produkt baserad på en serie val författaren gjort i syfte att uppnå en viss effekt. Dels att iaktta och verbalisera den inverkan – såväl tanke – som känslomässiga – dessa val får på eleverna själva som läsare. Detta är relativt avancerade tankeoperationer som innefattar både text- och tolkningskompetens. Det innebär att den interaktionella (Iser 1978, Ryan 2001) eller transaktionella (Rosenblatt 1995) relationen mellan text och läsare uppmärksammas, dvs. att blicken riktas både mot hur texten producerar mening och hur olika läsare skapar betydelse utifrån sina givna utgångspunkter (Snow 2002). Rent konkret innebär detta att stödja eleverna att identifiera betydelsebärande strategier i texten samt observera, tolka och kommunicera vad dessa strategier får henne/honom som läsare att tänka och känna – samt också varför. Jag ska avsluta med en passage som visar hur eleverna stöds och utmanas i sin text- och tolkningskompetens genom att textens meningspotential problematiseras i relation till vad den får för kognitiv och emotiv effekt på eleverna. Sekvensen är hämtad ur samtalet kring *Kante* i årskurs 7 och har sin upprinnelse i en diskussion om berättarinstansen. Eleverna har uppmärksammat att berättelsens huvudkaraktär Kante endast gestaltas utifrån berättarens perspektiv, varför läsaren inte får någon inblick i hans tankar. Diskussionen mynnar ut i att en av lärarna aktualiserar en av elevernas (Jons) 'fråga': "Jag skulle vilja läsa berättelsen Kantes ögon". Vi har redan tidigare sett hur eleverna utmanats och stöttats i att göra perspektivskiften (exemplet Törnrosa) samt att en av eleverna själv prövar ett sådant perspektivskifte i samtalet om *Sejtes skatt* i årskurs 6. Här ser vi återigen hur en elev tillämpar ett perspektivskifte genom ovan ställda frågor. Till skillnad från de båda tidigare exemplen som fokuserat på tolkningen av fiktionsskarakterernas ageranden uppmärksammas här kompositionella aspekter. Detta vittnar inte bara om en förståelse för att texten kan tolkas på olika sätt utan även om en medvetenhet om att texten kan urskiljas dels som mimesis, dvs. som händelseförlopp, dels som diegesis, dvs. som estetisk konstruktion (Hutcheon, 1991.). Lärare 4 problematiserar Jons fråga genom att resa frågor kring vilka konsekvenser ett sådant perspektivskifte skulle kunna innebära för läsaren:

Lärare 4 - [...]För då hade vi kanske fått en annan berättelse, eller hur? Då kanske vi hade fått svaret på hur han kände och hur han tänkte osv. Det fick vi inte nu. Vi fick inte reda på nånting hur han kände och tänkte. Så den berättelsen hade ju varit väldigt spännande att läsa (...).

Lärare 4 spinner vidare på Jons önskan om att få läsa berättelsen ur Kantes ögon genom att resa frågan om de potentiella svar eleverna skulle fått om de fått ta del av berättelsen ur Kantes perspektiv. Hon fokuserar både kognitiva aspekter: "Då kanske vi hade fått svaret på hur han kände och tänkte" [...] "Vi fick inte reda på nånting" som emotiva: "Så den berättelsen hade ju varit väldigt spännande att läsa". Med denna fråga riktar hon också ytterligare uppmärksamheten mot det faktum att texten först som sist är en artificiell konstruktion och som sådan en produkt av en serie val författaren gjort under dess tillkomst. Utifrån denna insikt är det följaktligen möjligt att tänka sig alternativa berättelser som gestaltar samma förlopp utifrån en annan karaktärs perspektiv, vilket Lärare 4 också stödjer eleverna att få syn på. Genom att uppmärksamma texten som en estetisk konstruktion är steget inte långt till att även urskilja den som konstruerad för ett specifikt syfte. Också detta är en förhållandevis avancerad tankeoperation, men oerhört central i all textförståelse från skönlitteratur till hur medierna manipulerar läsaren. Det är också en kompetens som skrivs fram i kursplanen i svenska, Igr 11. Denna dimension av texten uppmärksammas även av en elev som avbryter Lärare 4's utläggning ovan:

Hannes - Det var nog meningen just det med texten.

Lärare 4 – Hur tänker du då?

Hannes – Det var nog meningen att den gjorde så för att man skulle undra hur det skulle va'. För annars skulle man ju inte fått så många frågor ifall det var ur Kantes ögon. Men ur den här berättarens ögon då så får man ju en massa frågor.

Hannes fokuserar specifikt syftet med en sådan textkonstruktion. Fokus har då också förskjutits från *hur* texten skall tolkas till *vilken effekt* texten får på läsa-

ren och då specifikt vad texten gör med honom: "Det var nog meningen att den gjorde så för att man skulle undra hur det skulle va'. För annars skulle man ju inte fått så många frågor ifall det var ur Kantes ögon. Men ur den här berättarens ögon då så får man ju en massa frågor." Också ytterligare ett par elever hakar på detta resonemang:

Pelle – Jag tror att man, eller de som Hannes sa att det väcker frågor. Jag tror att man blir mer liksom, man tänker mer på texten, man blir mer intresserad tror jag. Man kan inte släppa den.

Julius - Den är gjord för att väcka frågor typ, liksom. Det är väldigt mycket så att man tänker efter när man läser den ..varför och varför det är så tänker man. En tänketext.

Lärare 4 - En tänketext. Det var ett bra ord, en tänketext.

Eleverna visar här en medvetenhet om hur texten påverkar såväl deras egna tankeoperationer som deras känslomässiga engagemang. Samtliga dessa elever riktar blicken från textens mimesis, dvs. dess handlingsplan och fokuserar dess diegetiska nivå, dvs. den berättartekniska nivån och resonerar kring berättarteknikens syfte: "Den är gjord för att väcka frågor typ, liksom" och dess effekt på dem själva som läsare: "Jag tror att man blir mer liksom, man tänker mer, man blir mer intresserad", "Det är väldigt mycket så att man tänker efter varför och varför det är så." Tengberg har uppmärksammat ett likartat förhållningssätt till texten bland eleverna i hans studie och diskuterar detta med utgångspunkt i Ryans begreppsapparat (Tengberg 2011 s 224-230), vilken också med fördel kan användas i föreliggande fall. Eleverna tillämpar här med Ryans terminologi, en interaktiv läsart, dvs. de närmar sig texten utifrån en medvetenhet om att tolkningen är en konsekvens av hur de själva som läsare svarar på textens strategier. I en sådan läsart framträder texten som ett språkspel läsaren inbjuds att interagera med snarare än en textvärld läsaren träder in i, vilket är utmärkande för en immersiv läsart (Ryan 2001 s 120-139). Genom den undervisning eleverna har erbjudits har de utvecklat förmåga att resa frågor kring såväl hur de läser som vad texten får för effekt på dem själva som läsare och kritiskt reflektera kring

detta. Därmed visar de också att de har utvecklat ett metakognitivt perspektiv på läsprocessen.

## Slutsatser

Mot bakgrund av det senaste decenniets sjunkande resultat bland svenska skolelevers läsförmåga i de internationella mätningarna PIRLS 2006 och PISA 2009 ställs ökade krav på skolan att hitta metoder för att stödja elever att utveckla en fördjupad läsförmåga. De nya styrdokumentet Lgr 11 och då specifikt kursplanen i svenska, är ett viktigt dokument som anger riktlinjer för hur undervisning för att vända denna trend skall arrangeras och bedrivas. Med explicita formuleringar kring läsförståelsestrategier i det centrala innehållet och tydligt preciserade kunskapskrav på vilken typ av läsförståelse som eleverna skall uppnå ställs ökade krav på lärarna att explicit undervisa i läsförståelsestrategier, vilket svensk skolforskning visar sällan skett under det sista decenniet (Reichenberg 2012). I den här artikeln har jag specifikt uppmärksammat de metakognitiva aspekterna relaterat till läsförståelse och belyst hur lärare i den svenska skolans övre åldrar via explicit undervisning i läsförståelsestrategier erbjuder eleverna stöd att utveckla metakognition inom ramarna för det kunskapsuppdrag som anges i kursplanen i svenska, Lgr 11. Fokus har vilat på hur sådan undervisning kan arrangeras och bedrivas med textsamtal kring skönlitteratur som undervisningsform, där det övergripande syftet har varit att stödja eleverna att utveckla kompetenser som skrivs fram i kursplanen. Hit hör bl.a text- och tolkningskompetens, läsförståelsestrategier och ett metaspråk. I artikeln har jag visat hur lärarna stödjer eleverna att utveckla metakognition i fyra olika avseenden: att 1) identifiera och synliggöra premisserna för de egna frågeställningarna, infallsvinklarna och synpunkterna, 2) observera och verbalisera den egna tolkningsprocessen 3) iakttä, reglera och kommunicera bruket av läsförståelsestrategier samt 4) urskilja texten som en estetisk konstruktion och interaktionen/transaktionen mellan text och läsare. Detta stöd i kombination med att lärarna även stödjer eleverna att bygga upp och internalisera ett metaspråk för att kunna samtala om text och läsning skapar goda betingelser för eleverna att utveckla en fördjupad läsförmåga samt förmågan att kommunicera sin läsoplevelse verbalt.



## Litteratur

- Anmarkrud, Ö. & Bråten, I. (2012). Naturally-Occurring Comprehension Strategies  
Instruction in 9<sup>th</sup>-Grade Language Arts Classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591-693.
- Baker, L. (2002). Metacognitive comprehension instruction. I C. C. Block & M. Pressley (red.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 77-95.  
New York: The Guilford Press.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. I P.D. Pearson, R., Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (red.), *Handbook of reading research*, 353-394.  
New York: Longman.
- Baumann, J. F., Jones, L. A., & Seifert-Kessel, N. (1993). Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *The Reading Teacher*, 47(3), 184-193.
- Brown, A. L. (1985). Metacognition: The development of selective attention strategies for learning from texts. I H. Singer & R. B. Ruddell (red.), *Theoretical models and processes of reading*, 501-526. Newark, DE: International Reading Association.
- Brown, A. L. (1987) Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. I J.H Flavell & E.M Markman (red) *Handbook of Child Psychology. Volume III: Cognitive development*, New York: Wiley.

- Bråten, I. (1991 a). Vygotsky as precursor to metacognitive theory: I. The concept of metacognition and its roots. *Scandinavian Journal of Education Research*, 35( 3), 179-192.
- Bråten, I. (1991 b). Vygotsky as precursor to metacognitive theory: II. Vygotsky as metacognitivist. *Scandinavian Journal of Education Research*, 35 (4) 305-320.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. I L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*, 231-235. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. I F. E. Weinert & R. H. Kluve (red.) *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale: NJ, Erlbaum.
- Griffith, P. I. & Ruan J. (2005). What Is Metacognition and What Should Be Its Role in Literary Instruction. I Israel, S. E., Block, C. C., Bauserman, K. L. & Kinnucan-Welsch, K. (red.), *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction and Professional Development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poulstone, C. C. & Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306-332.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboda, A., Davis, M. H., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.
- Hutcheon, L. (1984). *Narcissistic narrative: the metafictional paradox*. New York: Methuen.
- Iser, W. (1985). Thavenius, Jan & Lewan, Bengt (red.) (1985). *Läsningar: om litteraturen och läsaren*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Israel, S. E., Block, C. C., Bauserman, K. L. & Kinnucan-Welsch, K. (red.), *Metacognition in*

- Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction and Professional Development.*  
Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lundberg, I & Reichenberg, M. (20). Development of reading comprehension among adolescents with mild intellectual disabilities – An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*. (ännu ej publicerad)
- Oczkus, L. D. (2003). *Reciprocal teaching at work: strategies for improving reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehensive-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Palincsar, A. S & Brown, A. L. (1987). Enhancing instructional time through attention to metacognition. *Journal of Learning Disabilities, 20*(2), s. 60-75.
- Persson, U-B. (1994). *Reading for understanding: an empirical contribution to the metacognition of reading comprehension*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Pihlgren, A. S. (2008). *Socrates in the classroom: rationales and effects of philosophizing with children*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. I A. Farstrup & S. J. Samuels (red.), *What research has to say about reading instruction*, 291-309. Newark, DE: International Reading Associates.
- Raphael, T. E. (1982) Teaching children Question-Answering Strategies. *The Reading Teacher 36*(2), 186-191.
- Reichenberg, M. (2012). Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige – en översikt. *Acta Didactica Norge 6* (1).
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.

- Ryan, M-L. (2001). *Narrative as virtual reality: immersion and interactivity in literature and electronic media*. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.
- Schreiber, F. J. (2005). Metacognition and Self-Regulation in Literacy. I Israel, S. E., Block, C. C., Bauserman, K. L. & Kinnucan- Welsch, K. (red.), *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction and Professional Development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. (s 215-240)
- Snow, C. E. (2002) *Reading for understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND 2002.
- Skolverket (2007). *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Rapport 305. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 381. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturkunskap*. Rapport 352. Stockholm: Skolverket.
- Sternberg, R. J & Grigorenko, E. L. (2002a). *An evaluation of teacher training for triarchic instruction and assessment*. Technical Report for the National Science Foundation, July 2002.
- Sternberg, R. J & Grigorenko, E. L. (2002b). *An evaluation of teacher training for triarchic instruction and assessment*. Paper presented at the annual IERI Grantee Meeting, Washington, DC.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.