EN EMPIRISK STUDIE OM STRATEGIAKTIVERING VID TEXTSAMTAL OM FIKTIONSTEXTER OCH FAKTATEXTER

Avanceradnivå
Pedagogiskt arbete

Fereshteh Heravi
Rwan Kadhem

2018-LÄR4-6-A15

HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6
Svensk titel: En empirisk studie om strategiaktivering vid textsamtal om fiktionstexter och faktatexter
Engelsk titel: An empirical study about strategy activation in fiction and non-fiction text talk
Utgivningsår: 2018
Författare: Fereshteh Heravi, Rwan Kadhem
Handledare: Anita Norlund
Examinator: Lillemor Adrianson
Nyckelord: strategier, strategiaktivering, textsamtal, fiktionstexter, faktatexter

Sammanfattning

Inledning
Tidigare forskning har visat att strategiaktivering är att föredra eftersom sådan hjälper elever att få en bättre förståelse för texter. Vår tidigare kunskapsöversikt visar att tidigare forskning inte tydligt skiljer på strategiaktivering vid läsning av fiktionstexter respektive faktatexter och det är få studier gjorda om detta i en svensk kontext. Valet blev att undersöka strategiaktivering hos både lärare och elever. Två textsamtal i två olika texter undersöktes och genomfördes olika av samma lärare med samma elever och utgick från en litteraturteori, transaktionsteorin.

Syfte
Syftet med denna empiriska studie är att undersöka företeelsen strategiaktivering i två olika textsamtal följt av tre frågeställningar. Dessa handlar om vilka strategier läraren aktiverar, vilka strategier aktiveras hos eleverna och slutligen vad som kännetecknar strategiaktiveringen i två olika samtal som genomförs på två olika texter och på två olika sätt.

Metod
I denna studie användes ljudinspelning som metod för att fånga strategiaktivering i två olika textsamtal. Vi valde även att anteckna under textsamtalen för att få en bättre förståelse för ljudinspelningarna. Urvalet bestod av 21 elever i årskurs sex tillsammans med sin lärare som har varit yrkesverksam i 22 år och som även har tidigare erfarenhet av textsamtal.

Resultat
En av slutsatserna av föreliggande studie är att det var flera strategier som både läraren uppfattades aktivera hos eleverna och som eleverna aktiverade hos sig själva under respektive textsamtal. I textsamtalet om fiktionstexten aktiverades följande strategier *på raderna*, *mellan raderna*, *textkopplingar* och *skapa inre bilder*. I faktatexten aktiverades strategierna *förutspå* och *reda ut oklarheter* utöver strategierna som aktiverades i fiktionstexten, förutom *mellan raderna* som inte aktiverades i textsamtalet om faktatexten. Dessa strategier aktiverades vid både pardiskussioner och helklassdiskussioner.

Förord

Vi vill inleda denna empiriska studie med att tacka vår handledare **Anita Norlund** som stöttat och motiverat oss genom hela arbetet. Din konstruktiva feedback har hjälpt oss mycket under arbetets gång. Vi vill även tacka läraren och eleverna som ställt upp på vår undersökning.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING 1
Syfte och frågeställningar 1
TIDIGARE FORSKNING 1
Strategiaktivering vid textsamtal 1
Läsning av fiktionstexter och faktatexter 2
TEORI 3
METOD 4
Urval 4
Tillvägagångssätt 4
Klassrumskontext 4
Arbetsfördelning 5
Validitet och reliabilitet 5
Etiska principer 5
Analys 6
Förutspå 6
Reda ut oklarheter 6
Textkopplingar 6
På raderna och mellan raderna 7
Skapa inre bilder 7
Sammanfatta texten 7
Analysschema 7
RESULTAT 8
Textsamtal om fiktionstexten - utvecklingssamtal 8
Textsamtal om faktatexten - Karl XII 13
Sammanfattning av exempel 1-7 i båda textsamtalen 16
Strategiaktivering i två olika typer av textsamtal 17
DISKUSSION 18
Resultatdiskussion 18
Metoddiskussion 20
Didaktiska konsekvenser 20

INLEDNING

Det är inte självklart att alla lätt förstår det de läser. För att få en bättre förståelse krävs lässtrategier. Lässtrategier är kopplade till både motivation och självkänsla. Det innebär att vid låg motivation och låg självkänsla kan läsaren ha svårt att aktivera strategier på ett effektivt sätt och därmed utvecklas inte förståelsen för texten (Westlund 2012, ss.33-34). I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Reviderad 2017) klargörs syftet med undervisningen i svenskämnet. I det centrala innehållet för årskurs 4-6 beskrivs det att elever ska kunna använda lässtrategier för att förstå och tolka olika typer av texter.

Vår tidigare genomförda kunskapsöversikt handlar om effekter av textsamtal samt vilka användbara strategier som användes i de valda studierna. Kunskapsöversikten visade att strategiaktivering hos elever är viktigt eftersom sådan aktivering hjälper elever att förstå och tolka texter bättre. Kunskapsöversikten visade att det finns mycket internationell forskning på området men relativt få studier gjorda i en svensk kontext. Översikten visade också att tidigare forskning inte tydligt skiljer på strategiaktivering vid läsning av fiktionstexter respektive faktatexter. Vi vill därför här undersöka vilka strategier som aktiveras hos lärare och elever i en svensk kontext vid två olika typer av textsamtal, det vill säga samtal om fiktionstexter och faktatexter.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna empiriska studie är att undersöka företeelsen strategiaktivering i två olika textsamtal. Nedan presenteras frågeställningarna:

- Vilka strategier aktiverar läraren i samtalen?
- Vilka strategier aktiveras hos eleverna?
- Vad kännetecknar strategiaktiveringen i två olika samtal som genomförs på två olika texter och på två olika sätt?

TIDIGARE FORSKNING

Tidigare forskningsstudier har visat att strategiaktivering är att föredra för elevers utveckling av sin förståelse för olika texter. Nedan presenteras några forskningsstudier som har fokus på strategiaktivering vid olika typer av textsamtal.

Strategiaktivering vid textsamtal

Tidigare studier (Reichenberg & Emanuelsson 2014; Reichenberg & Löfgren 2014; Spörer, Brunstein & Kieschke 2009) visar att eleverna utvecklades i sin läsförståelse med hjälp av användning av RT (Reciprocal Teaching) och dess grundstrategier som lärarna aktiverade hos eleverna. Strategierna var följande: Förutspå, ställa frågor före, under och efter den lästa texten, reda ut oklarheter och slutligen sammanfatta det viktigaste från texten. Till skillnad från ovannämnda studier använde Reichenberg (2008) lässtrategin QtA (Questioning the Author) i likhet med Reichenberg och Emanuelsson (2014) som också använde QtA gemensamt med RT. I Reichenbergs (2008) studie delades frågorna in i olika kategorier:

faktafrågor, kunskapsfrågor, halvöppna frågor och slutligen inferensfrågor. Dessa frågor ställdes av lärarna i undersökningen för att hjälpa eleverna att aktivera olika strategier. Under textsamtalen ställde lärarna olika frågor utifrån kategorierna som nämndes ovan, och ett exempel på en fråga var "*Skulle du kunna berätta vad det här stycket handlade om?"*. Denna typ av fråga krävde att eleverna skulle sammanfatta det viktigaste från texten och kallas för en faktafråga.

I Tengbergs (2011) avhandling hade lärarna textsamtal med eleverna om fiktionstexter. Tengberg understryker i sin avhandling att texttolkande litteratursamtal är att föredra eftersom elever aktiverar olika strategier. Eleverna blev textrörliga och kopplade den lästa texten till sina egna erfarenheter och läste mellan raderna i likhet med Li, Murphy och Firetto (2014) där eleverna fick aktivera liknande strategier. Li, Murphy och Firetto använde både fiktionstexter och faktatexter i textsamtalen som undersöktes. Frågor som ställdes under textsamtalen var både autentiska frågor och testfrågor som handlade om att aktivera läsningen på raderna och mellan raderna. I studien användes också utarbetade förklaringar och exploratory talk. De utarbetade förklaringarna hjälpte eleverna att aktivera ett metakognitivt tänkande och i exploratory talk fick eleverna möjligheten att dela idéer med varandra om den lästa texten.

I likhet med Li, Murhpy och Firetto (2014) tillämpade Torr (2004) två typer av textsamtal, ett kring fiktionsbilderbok och ett kring faktabilderbok. Eleverna aktiverade olika typer av strategier vid samtal om dessa texter. Flera elever refererade till andra texter, till sina tidigare erfarenheter och ställde frågor till texten för att reda ut oklarheter och svåra begrepp. I både Hall (2012) och Richardsons (2010) studier aktiverade eleverna liknande strategier där de kopplade den lästa texten till sina tidigare erfarenheter och kunskaper och till andra texter som de hade läst. Eleverna aktiverade även andra strategier under textsamtalen och det var att skapa inre bilder och ställa frågor till den lästa texten.

Avslutningsvis visar de tidigare studierna (Hall 2012; Li, Murphy & Firetto 2014; Reichenberg 2008; Reichenberg & Emanuelsson 2014; Reichenberg & Löfgren 2014; Richardson 2010; Spörer, Brunstein & Kieschke 2009; Tengberg 2011; Torr 2004) att eleverna aktiverade flera strategier och dessa var följande: På raderna, mellan raderna, textkopplingar, förutspå, reda ut oklarheter, sammanfatta, ställa frågor till texten, ifrågasätta författaren och skapa inre bilder. Dessa strategier aktiverades i textsamtalen som genomfördes i studierna, både i textsamtal om fiktionstexter och i textsamtal om faktatexter. Strategierna hjälpte eleverna att få en bättre förståelse av olika typer av texter.

Läsning av fiktionstexter och faktatexter

Förutom strategiaktivering i allmänhet kommer denna studie att fokusera på två olika typer av texter, fiktionstexter och faktatexter.

Maloch (2008) beskriver att elever brukar läsa en hel mängd böcker och texter utanför skolan som kan vara både fiktionstexter och faktatexter, men under elevers första skolår brukar fiktionstexter vara den vanligaste typen som används i skolan. Li, Murphy och Firetto (2014) förklarar att både fiktionstexter och faktatexter har sina unika funktioner. Fiktionstexter är till för att berätta en fiktiv berättelse medan en faktatext är till för att informera läsaren om ett ämne. I Li, Murphy och Firettos studie klargörs det att elever upplever mer förståelsesvårigheter vid faktatexter än vid läsning av fiktionstexter då fiktionstexter oftast kopplas till elevers tidigare erfarenheter och kunskaper. Dessa studier visar att fiktion är den genre som elever läser under sina första skolår och därmed har bättre förståelse för dem än vid

läsning av faktatexter. Därav poängterar Maloch och Li, Murphy och Firetto vikten med att använda faktatexter vid en tidig ålder för att underlätta det för elevers senare skolår.

Reichenberg (2008) redogör att det är mycket vanligare att elever ifrågasätter författaren när de läser fiktionstexter men mindre vanligt vid läsning av faktatexter. När elever läser faktatexter tenderar de att skylla på sina brister som läsare när de inte uppfattar texten. Det är därför viktigt att informera elever att det finns en författare bakom varje text. Med hjälp av QtA strategin som Reichenberg (2008) och Reichenberg och Emanuelsson (2014) använde i sina studier, kan avståndet som finns mellan läsaren och författaren brytas och elever börjar ifrågasätta författarens budskap och får bättre förståelse av texten.

TEORI

Det har framkommit i flera studier enligt Westlund (2012) med hänsyn till transaktionsteorin att elever läser texter slarvigt och bortser från vad texten berättar. Dessa elever tolkar texten enbart med hjälp av sina tidigare erfarenheter. I den valda teorin, det vill säga transaktionsteorin, handlar det om integration av flera strategier än att bara utgå från sina tidigare erfarenheter för att kunna tolka en läst text. Som teoretisk ram lutar denna studie mot transaktionsteorin så som den har skapats av Rosenblatt (2002) som var känd för transaktionsteorin. Transaktion betyder här ett ömsesidigt möte och handlar om sambandet mellan läsaren och texten. Varje gång läsaren läser en text skapas, enligt teorin, nya erfarenheter och ny kunskap om texten. Med andra ord är läsakten enligt Rosenblatts transaktionsteori inte upprepningsbar. Det innebär att läsaren bör uppmuntras att inte enbart utgå från sina tidigare erfarenheter för att besvara frågor i texten utan att också integrera information som står spridd i texten för att på så sätt få en djupare förståelse, med andra ord aktivera flera strategier. *Minnesirrelevan*s är ett begrepp som enligt Rosenblatt handlar om när en läsare allt för mycket kopplar texten till sina tidigare erfarenheter och kunskaper som inte har relevans i den lästa texten och som i sin tur leder till missuppfattning av texten. Det är därför viktigt att läsaren är uppmärksam på de ledtrådar som denne finner i texten och inte enbart utgår från sina tidigare erfarenheter för att kunna tolka texten.

Denna syn som transaktionsteorin har på läsning innebär också en särskild syn på lärarens roll. Läraren har i uppgift att skapa en kreativ relation mellan läsaren och det enskilda verket. En viktig uppgift för läraren är att möjliggöra diskussioner i klassrummet. När lärare och elever har diskussioner om en text tolkar de vad författaren vill förmedla i texten. Under dessa diskussioner blir elever kritiska tänkare där de utbyter idéer med varandra och jämför varandras tolkningar (Rosenblatt 1988; 2002).

Sammanfattningsvis bidrar teorin med en särskild syn på olika aspekter. Läsning som aktivitet kännetecknas av att vara ett ömsesidigt möte mellan läsaren och texten där läsaren skapar nya kunskaper i samband med varje text och läsning. En text ses i sin tur som något som är unikt och inte upprepningsbart. Eleven/läsaren ses som kritisk tänkare medan läraren har en viktig roll som skapare av en kreativ relation mellan läsaren och texten. Med denna dynamiska syn på läsning följer också övertygelsen om en aktiv läsare. Det är här fokus på strategiaktivering träder in.

METOD

Med tanke på studiens syfte som handlar om strategiaktivering sökte vi efter en metod som kunde fånga detta. Ljudinspelning var den metod som kunde detta. Ljudinspelning underlättade för bearbetningen av materialet men höjde även studiens reliabilitet. Anteckningar var även ett redskap som användes för att få en bättre förståelse för ljudinspelningarna av samtalen.

Urval

I denna studie undersöktes en sjätteklass om 21 elever tillsammans med en lärare. Läraren som vi har valt att kalla för Marcus har varit yrkesverksam i 22 år och har tidigare erfarenhet av textsamtal som ofta används i hans klassrum. Skolan är en medelklass skola med cirka 300 elever från årskurs F-9 och ligger i en västsvensk kommun.

Urvalet kan relateras till ett *bekvämlighetsurval*. Bekvämlighetsurval enligt Alvehus (2013, s.68) handlar om exempelvis fokusgruppsdeltagare som finns tillgängliga för forskaren och som är lätta att nå. I denna studie fokuserar undersökningen på skolan och en specifik årskurs. Läraren har också specifika erfarenheter som eftersöktes, nämligen erfarenhet av textsamtal ihop med både fiktionstexter och faktatexter.

Tillvägagångssätt

I början av studien kontaktades läraren via E-post för att se om han kunde ställa upp på undersökningen som avsågs att göra. Efter ett par dagar inkom ett godkännande från läraren och ett möte ordnades för att ge mer information om undersökningen samt dela ut missivbrev till eleverna (se bilaga 1.). Ett missivbrev är ett brev som presenterar undersökningen som ska genomföras (Dimenäs 2007, s.88). De punkter som måste finnas med är: Vem som gör undersökningen, syftet med undersökningen, vilken grupp som ska undersökas, forskningsetiska principer och vilka som kan kontaktas vid funderingar. Om barnen som undersöks är minderåriga är det viktigt att målsman informeras om undersökningen och ger sitt medgivande. Detta tillgodosågs i denna studie. Efter godkännande av föräldrarna kunde undersökningen starta igång. Texter till samtalen valdes ut i samråd med läraren. Dessa texter lästes innan undersökningen för att få en överblick om vilka strategier som kan aktiveras i klassrummet.

När textsamtalen startades spelades samtalen in med hjälp av två mobiltelefoner. I samband med detta valdes anteckningar som ett till redskap för att ta hjälp av dessa vid analys och bearbetning av undersökningen men också för att få en bättre förståelse av ljudinspelningarna. Efter undersökningen transkriberades de inspelade textsamtalen där ljudinspelningarna och anteckningarna granskades flera gånger. I denna studie användes Wirdenäs (2014) som modell för att transkribera det insamlade materialet som redovisas i resultatavsnittet i form av dialoger med radnummer. Vid transkribering av samtalen fingerades samtliga namn för lärarens och elevernas anonymitet och skydd av personuppgifter.

Klassrumskontext

Läraren Marcus, som är den aktuella läraren i denna studie, använder EPA-modellen i sitt klassrum. Det är en pedagogisk strategi för att stötta eleverna i deras läsning. Läraren använder modellen kontinuerligt under sina lektioner och har en stor erfarenhet av hur modellen ska tillämpas för att öka elevernas förståelse av den lästa texten.

EPA (enskilt, par, alla) är en modell inom kooperativt lärande. Modellen används i följande steg: Läraren ger instruktioner om en viss uppgift, sedan får varje elev fundera individuellt i ett par minuter och även anteckna om det skulle behövas, därefter diskuteras svaren i par och slutligen diskuterar elever sina svar i helklass. Genom att använda EPA-modellen får elever tänka individuellt över sina idéer och sedan ha diskussioner i par där de utvecklar sina tankar och reder ut oklarheter med varandra. Slutligen diskuteras elevers tankar och idéer i helklass tillsammans med läraren (Kagan & Stenlev 2017, ss. 92-93).

Arbetsfördelning

Arbetsfördelningen har varit lika mellan båda. Detta för att få en helhetsförståelse för hela arbetet. Då en gemensam kunskapsöversikt skrevs tidigare var det lättare att skriva arbetet tillsammans för att inte behöva göra många justeringar i efterhand. Under arbetets gång har en webbaserad applikation (Google Docs) använts för läsning och redigering.

Validitet och reliabilitet

Kihlström (2007, s.231) redogör att validitet i kvalitativa studier handlar om studiens giltighet som innebär att mäta det som avses att mäta. En faktor som ökar studiens validitet är användning av flera redskap i undersökningen, vilket exempelvis kan vara intervju och observation. För att öka validiteten i denna studie användes två redskap gemensamt, ljudinspelningar och anteckningar.

Reliabilitet handlar om hur tillförlitligt ett resultat i en studie är (Kihlström 2007, s.231). Utifrån denna studie har de undersökta textsamtalen spelats in med hjälp av två mobiltelefoner för att öka reliabiliteten. Mobiltelefonerna som användes i denna studie testades innan undersökningen för att försäkra att dessa skulle kunna användas under samtalen. Vid transkribering av samtalen granskades ljudinspelningarna och anteckningarna noggrant flera gånger för att öka reliabiliteten på studien.

Etiska principer

Forskningsetiska principer hjälper forskaren att få kvalitet i sin undersökning. För att hålla oss till de forskningsetiska principerna skickades missivbrev ut till läraren som i sin tur skulle dela ut dessa till eleverna. Detta skedde med hänsyn till informationskravet som enligt Vetenskapsrådet (2002) handlar om att informera de berörda om undersökningen. I samband med missivbrevet skickades även samtyckesblankett till föräldrarna för att få deras samtycke till elevernas deltagande i undersökningen. Samtyckeskravet handlar om deltagarnas rätt till val av medverkan i en undersökning. I missivbrevet meddelades föräldrarna om hur och var uppgifterna som framkommer i undersökningen skulle komma att användas. Detta val skedde med hänsyn till konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Konfidentialitetskravet handlar om att bevara de berördas uppgifter på en plats där ingen obehörig kan ta del av dessa. Slutligen handlar nyttjandekravet om datan som enbart får användas i forskningssyfte, vilket också har beaktats.

Analys

I denna studie konstruerades ett analysschema som innehåller sju strategier. Anledningen till valet av strategierna är att de enligt tidigare forskning hjälpte elever att få en bättre förståelse för olika typer av texter och att elever därmed blivit aktiva i läsningen.

RT (Reciprocal Teaching) skapades av Palinscar och Brown (1984). RT är en textsamtalsmodell som innebär att lärare och elever turas om att föra ett samtal om en läst text. Det centrala och viktiga i RT är att eleven ska förstå syftet med texten, fokusera på innehållet och kunna tolka det lästa. Alla dessa funktioner ingår i de fyra grundstrategierna, förutspå, reda ut oklarheter, ställa frågor och sammanfatta.

Strategierna i analysschemat har alltså sammanställt från läsforskare (Westlund 2012; 2015), lästeori (Palinscar & Brown 1984) och författare (Widmark 2014). Flera av strategierna har hämtats från lästeorin RT och mer specifikt från Widmarks material om lässtrategier. Resterande strategier har hämtats från Westlunds böcker (2012; 2015).

I analysschemat finns det sju strategier och dessa är: *Förutspå, reda ut oklarheter, textkopplingar, på raderna, mellan raderna, skapa inre bilder* och *sammanfatta texten*. Nedan presenteras en kort sammanfattning om respektive strategi.

Förutspå

Genom att *förutspå* ställer läsaren hypoteser med hjälp av bilder, bildtexter, rubriker och textgenre. Strategin förutspå används innan, under och efter läsning. Vid läsning av fiktionstexter handlar förutsägelserna om vad som kommer att hända senare i texten. När det gäller faktatexter handlar förutsägelserna om den kunskap som läsaren redan har och utifrån den kunna förutsäga vad texten kommer att handla om (Palinscar & Brown 1984; Widmark 2014).

Reda ut oklarheter

När läsaren använder strategin *reda ut oklarheter* handlar det om att ta hänsyn till nya ord och begrepp som finns i texten. Denna strategi används under läsning och det är viktigt att läsaren tänker på att läsa om ord, meningar samt hela stycken för att få en bättre förståelse av oklara ord i ett sammanhang (Palinscar & Brown 1984; Widmark 2014).

Textkopplingar

Textkopplingar delas in i *text-till-själv, text-till-text* och *text-till-världen.* Text-till-själv innebär att läsaren kopplar den lästa texten till sig själv och sina tidigare erfarenheter och kunskaper. I text-till-text kopplar läsaren den lästa texten till andra texter, filmer och bilder som hen har stött på tidigare och kan koppla tillbaka till. I text-till-världen kopplar läsaren texten till händelser som sker i världen. Textkopplingar gör det lättare för lärare och elever att ha diskussioner med varandra om olika texter och leder därmed till ett metaspråk om läsförståelsen (Westlund 2015, ss.141-142).

På raderna och mellan raderna

När elever läser *på raderna* handlar det om att läsa det som står explicit i texten. Att läsa *mellan raderna* handlar om att läsaren gör inferenser, vilket innebär att kunna hitta underliggande mening i texter (Westlund 2012, ss.101-102).

Skapa inre bilder

En god läsare kan aktivera strategin *skapa inre bilder* i form av mentala bilder under läsningen, vilket påverkar förståelsen. Bilderna som läsaren får under läsningen är beroende av de erfarenheter som hen har upplevt. Till skillnad från den gode läsaren har den svaga läsaren svårt att skapa inre bilder vid läsning, även om läsaren innehar erfarenheter som hen har upplevt (Westlund 2012, s.104).

Sammanfatta texten

När läsaren sammanfattar en text är det viktigt att sammanställa det viktigaste som hen har läst i texten. Strategin används både under och efter läsning. När läsare/elever visar att de kan tolka och sammanfatta texten, tyder det på att de har förståelse för det lästa (Palinscar & Brown 1984; Widmark 2014).

Analysschema

Efter att ha läst Torrs (2004) studie fick vi inspiration till hur ett analysschema skulle kunna se ut där forskaren hade konstruerat flera tabeller i form av olika strategier som eleverna aktiverade. När det gäller textkopplingar valdes underrubriker till dessa i form av bokstäver för att göra det enkelt för läsare. Dessa bokstäver presenteras nedtill i samband med analysschemat och de valda strategierna.

Tabell 1. Översikt över strategiaktiveringskomponenter

Strategiaktivering	**Förutspå**	**Reda ut oklarheter**	**Textkopplingar**			**På raderna**	**Mellan raderna**	**Skapa inre bilder**	**Sammanfatta texten**
			S	**T**	**V**				
Läraren									
Eleverna									

Förklaring till bokstäverna:
T *- text-till-text*
S *- text-till-själv*
V *- text-till-världen*

RESULTAT

I detta avsnitt presenteras studiens resultat. Resultatdelen är organiserad på följande vis: I de första två avsnitten presenteras några exempel från textsamtalen om fiktionstexten och faktatexten. I dessa avsnitt besvaras frågeställningarna som handlar om vad läraren aktiverar i samtalen och vilka strategier som aktiveras hos eleverna. Poängen i de kommande avsnitten är att visa exempel på strategiaktivering i båda textsamtalen som undersöktes. I det tredje avsnittet sammanfattas resultatet av de fjorton exemplen. Slutligen besvaras den tredje frågeställningen som är följande: Vad kännetecknar strategiaktiveringen i två olika samtal som genomförs på två olika texter och på två olika sätt?

I exemplen som redovisas i avsnitt ett och två används olika bokstäver och dessa har följande betydelser: L betyder lärare och E betyder elev. E kan även vara E1,E2,E3 vilket beror på att det är flera involverade elever.

Eftersom ingen intervju genomfördes med läraren efter båda textsamtalen är det svårt att dra en slutsats om vad läraren aktiverar hos eleverna i respektive textsamtal. Analysen nedan bygger alltså enbart på det som uppfattas av vad läraren direkt eller indirekt aktiverar hos eleverna i samtalen. Det är även viktigt att poängtera att i exempel 2,3 och 4 i fiktionstexten och exempel 4 i faktatexten är det enbart det som uppfattas att eleverna aktiverar när de räcker upp handen eller dramatiserar begrepp.

Textsamtal om fiktionstexten - utvecklingssamtal

I det här avsnittet presenteras textsamtal som rör sig runt den valda texten. Texten handlar om en pojke (Armin) som ska ha ett utvecklingssamtal. Läraren Barbro i texten delar ut utvecklingssamtalspapper med olika tider och datum till eleverna. När Armin och hans pappa får pappret ska de planera en tid som passar båda men även om vad som behöver diskuteras i utvecklingssamtalet. Texten består av två sidor, en sida text och en sida frågor (se bilaga 4-5).

Textsamtalet som eleverna och läraren har pågår i 30 minuter och börjar med att läraren ber eleverna att läsa hela texten individuellt. När eleverna har läst färdigt texten väljer läraren att använda sig av helklassdiskussioner (exempel 1, 2, 4 och 5) och i resterande exempel (3, 6 och 7) använder läraren EPA-modellen.

Exempel 1

I det här exemplet är det helklassdiskussion. Diskussionen handlar om ett avsnitt i texten där läraren Barbro delar ut utvecklingssamtalspapper till eleverna. I pappret finns det olika datum och tider för utvecklingssamtal. Utifrån denna diskussion om texten aktiveras strategin *mellan raderna*.

Helklassdiskussion
01 L: *Vad är det för papper med datum och tider som läraren Barbro delar ut?*
02 E: *Det är papper med utvecklingssamtalstiderna som de får, de ska ta hem pappret och*
03 *välja vilka tider de kan*
04 L: *Ja, precis*

Läraren aktiverar strategin *mellan raderna* hos eleverna när han ställer frågan till eleverna (rad 1). Eleven som svarar på frågan aktiverar strategin *mellan raderna* (rad 2-3).

Exempel 2

Även här handlar helklassdiskussionen om läraren Barbro som uppmanar eleverna att ta hem utvecklingssamtalspappret. Strategierna som aktiveras i diskussionen är *på raderna*, *mellan raderna* och *text-till-själv*.

Helklassdiskussion
01 L: *Vad är det som Barbro uppmanar om?*
02 L: *Jag vill att Maja svarar på frågan*
03 E: *Att de tar hem papperna*
04 L: *Ja, och vad finns det för ledtrådar i texten?*
05 E: *Det står att hon uppmanar eleverna extra att ta hem papperna så att de inte blir kvar*
06 *i bänken*
07 L: *Ja precis, hur många har fått den uppmaningen av sin lärare någång? Räck upp en*
08 *hand*

Alla elever räcker upp handen.

I exempel 2 aktiverar läraren strategin *mellan raderna* hos eleverna när han ställer frågan till dem (rad 1). Läraren uppmanar eleverna att hitta ledtrådar i texten och aktiverar därmed strategin *på raderna* när han ställer frågan (rad 4). På (rad 7-8) aktiverar läraren strategin *text-till-själv* genom att han kopplar situationen till elevernas tidigare erfarenheter.

I helklassdiskussionen aktiverar eleven strategin *mellan raderna* när hen svarar på frågan (rad 3). Eleven förstärker sitt svar genom att aktivera strategin *på raderna* och därmed läser upp en ledtråd som hen har hittat i texten (rad 5-6). När läraren ställer frågan till hela klassen på (rad 7-8) uppfattas det att alla elever aktiverar strategin *text-till-själv* när de räcker upp handen.

Exempel 3

Läraren inleder diskussionen med en fråga och talar om för eleverna att fundera individuellt, sedan diskutera i par och slutligen i helklass. Diskussionen handlar om pojken Armin som inte är tillgänglig under vissa datum eftersom han har träning och inte vill missa den. Här aktiveras två strategier, närmare bestämt *mellan raderna* och *text-till-själv*.

01 L: *Varför tror ni att vissa datum inte är möjliga? Fundera först själv sedan får ni*
02 *diskutera i par*

Pardiskussion
03 E1: *Han kanske har träning*
04 E2: *Att föräldrarna inte kan kanske*

Helklassdiskussion
05 L: *Då frågar vi Ella*
06 E3: *För att vissa dagar ska han till träning, i texten står det så här: Armin påpekar direkt*
07 *att träningen inte får hoppas över*
08 L: *Hur många var det som var inne på den? Räck upp en hand*

Nästan alla i klassen räcker upp handen och läraren ställer ytterligare en fråga till eleverna.

09 L: *Hur många av er har varit i samma situation innan?*

Hälften av klassen räcker upp handen.

Läraren aktiverar strategin *mellan raderna* hos eleverna när han ställer frågan till dem (rad 1-2). I slutet av diskussionen aktiverar läraren strategin textkopplingar genom att uppmana eleverna att koppla situationen till sina tidigare erfarenheter *text-till-själv* (rad 9).

När E1 och E2 har pardiskussion (rad 3-4) aktiveras strategin *mellan raderna* i samband med att de svarar på frågan. E3 aktiverar strategin *mellan raderna* för att svara på frågan samt förstärker sitt svar med en ledtråd som hen hittar i texten (rad 6-7). Eleverna räcker upp handen och uppfattas att de aktiverar strategin *text-till-själv*, där de kopplar texten till sina tidigare erfarenheter.

Exempel 4

I det här exemplet visas en helklassdiskussion om varför pappan i texten har svårt att läsa det som står i lappen som han har fått av sin son. Flera strategier aktiveras här *på raderna*, *mellan raderna* och *skapa inre bilder*.

Helklassdiskussion
01 L: *Varför har pappa först lite svårt att tyda vad som står?*
02 E1: *Han hade svårt att läsa och han hade skrynklat ihop det och lagt det i fickan.*
03 L: *Hur vet vi att han hade pappret i fickan?*
04 E2: *I texten står det att han viker ihop pappret och stoppar ner det i fickan.*
05 L: *I jeansfickan ja, precis*
06 L: *Och så finns det ett ord till där som är en bra ledtråd, är det någon som har hittat*
07 *det?*
08 E3: *När han slätar pappret går det lättare att läsa*
09 L: *Just, precis*
10 L: *Hur många av er får bilder i huvudet med hjälp av ledtråden?*

Alla elever räcker upp handen.

I ovanstående exempel aktiverar läraren strategin *på raderna* och *mellan raderna* hos eleverna (rad 1). Strax därefter (rad 3) ställer läraren en följdfråga och aktiverar strategin *på raderna*. Läraren ställer ytterligare en fråga (rad 6-7) och aktiverar strategin *mellan raderna* med hjälp av ledtråden som finns i texten. En annan strategi som läraren aktiverar är *skapa inre bilder* och detta görs med hjälp av ledtråden (rad 10).

E1 aktiverar strategin *mellan raderna* när hen svarar på frågan (rad 2). E2 och E3 nämner ledtrådarna som de hittar i texten och aktiverar strategin *på raderna* (rad 4 och 8). I slutet av

diskussionen uppfattas det att eleverna aktiverar en sista strategi och det är att *skapa inre bilder* med hjälp av ledtråden som de får av läraren (rad 10).

Exempel 5

I exemplet nedan diskuteras frågan i helklass. Diskussionen handlar om mängden valfria utvecklingssamtalstider som läraren Barbro har delat ut till eleverna. Strategier som aktiveras är *på raderna* och *mellan raderna*.

Helklassdiskussion
01 L: *Vad är Barbro generös med?*
02 E1: *Typ, många tider eller inga bra tider*
03 L: *Nja, kan fråga en annan här, det har med många tider att göra.*
04 E2: *Man får välja mellan många olika tider, om de passar eller inte.*
05 L: *Hur många var inne på det som E2 tänkte på?*

Alla räcker upp handen och läraren fortsätter med en förklaring till frågan.

06 L: *Det stod inte rätt ut, man kunde tyda det genom att läsa noga i texten och hitta*
07 *ledtrådar som "generös" och "kryssa i det alternativ som man kan".*

I exempel 5 ställer läraren en fråga och aktiverar strategin *mellan raderna* hos eleverna (rad 1). På (rad 5) ställer läraren en fråga om hur många elever i klassen som har liknande tankar som E2. Läraren poängterar (rad 6-7) att svaret på frågan inte står explicit i texten och aktiverar strategin *mellan raderna* samt uppmuntrar eleverna att ta hjälp av de ledtrådar som finns i texten och aktiverar strategin *på raderna*.

E1 aktiverar inga strategier utan gissar bara på frågan (rad 2). När det gäller (rad 4) aktiverar E2 strategin *mellan raderna* med hjälp av ledtråden som hen får från läraren.

Exempel 6

I det här exemplet använder läraren EPA-modellen. Diskussionen handlar om en del av den lästa texten, det vill säga att några av eleverna i klassen inte har lämnat in utvecklingssamtalspappret och läraren Barbro blir tvungen att påminna dessa elever. I den här diskussionen aktiveras strategierna *på raderna* och *mellan raderna*.

01 E: *Varför får Barbro påminna igen? Fundera först själva sedan får ni diskutera par*

Eleverna får några minuter att fundera individuellt sedan blir det pardiskussion.

Pardiskussion
02 E1: *Kanske att de ska ta hem lapparna*
03 E2: *Antingen att de ska ta hem dem eller att de ska lämna in utvecklingsslapparna*
04 E1: *Hon kanske inte har fått in alla lappar och hon vill ha in dem*
05 E2: *Det står att hon får påminna igen*

Helklassdiskussion
06 L: *Okej, vad säger Niklas*

07 E3: *Hon påminner så att man lämnar in lapparna och så man inte glömmer att fylla i*
08 L: *Hur många av er var inne på det?*

Nästan alla i klassen räcker upp handen.

När läraren ställer frågan till eleverna aktiverar han strategin *mellan raderna* hos dem (rad 1). Senare (rad 8) ställer läraren en fråga till hela klassen för att stämma av hur många av eleverna som tänkte likadant som E3.

I pardiskussionen aktiverar E1 och E2 två strategier och den första strategin är *mellan raderna* (rad 2-3) och den andra strategin är *på raderna* (rad 4-5). I helklassdiskussionen svarar E3 på frågan och ger ett utförligt svar samtidigt som hen aktiverar strategin *mellan raderna* (rad 7).

Exempel 7

Även i det här, sjunde, exemplet väljer läraren att använda EPA-modellen där eleverna funderar individuellt, sedan i par och slutligen i helklass. Diskussionen handlar om vad Armin och hans pappa diskuterar när det gäller vad som ska behandlas under utvecklingssamtalet. Strategier som aktiveras här är *på raderna, mellan raderna* och *text-till-själv*.

01 L: *Vad funderar och skriver Armin och hans pappa om? Fundera först själv sedan får ni diskutera i par*

Pardiskussion
02 E1: *De kanske diskuterar om någonting som har hänt i skolan.*
03 E2: *Ifall de kan komma eller inte*

Helklassdiskussion
04 L: *Då vill jag höra vad Alex tycker*
05 E3: *Att de kanske skriver upp vad de vill ta upp på utvecklingssamtalet*
06 L: *Varför tror du det? Då vill jag höra lite ledtrådar*
07 E3: *För att de ska till utvecklingssamtal, och så undrar pappa om det är något mer som*
08 *armin vill att de ska prata om eller diskutera inför morgondagen.*
09 L: *Ni har också varit med om utvecklingssamtal tidigare där ni har skrivit vilka tider ni*
10 *och era föräldrar kan.*

Läraren aktiverar strategin *mellan raderna* hos eleverna (rad 1) när han ställer frågan till dem. På (rad 6) ställer läraren en följdfråga och aktiverar återigen strategin *mellan raderna* genom att uppmana eleven att nämna ledtrådarna i texten. När det gäller (rad 9-10) aktiverar läraren strategin *text-till-själv* där han uppmanar eleverna att koppla texten till sina tidigare erfarenheter om utvecklingssamtal.

E1 och E2 har pardiskussion (rad 2-3) och aktiverar inga strategier eftersom de svarar på frågan genom att gissa sig fram. E3 aktiverar strategin *mellan raderna* när hen svarar på frågan (rad 5). När det gäller (rad 7-8) aktiverar E3 två strategier, först aktiveras strategin *mellan raderna* och sedan läser eleven ledtråden och aktiverar strategin *på raderna*.

Textsamtal om faktatexten - Karl XII

Här presenteras några exempel från textsamtalet om den andra typen av text som ingår i denna studie, det vill säga faktatexten. Texten är tagen ur en historiebok och handlar om Karl XII som soldatkung och även om anfallet på Norge. Texten består av fyra sidor med korta texter följt av underrubriker och bilder (se bilaga 6-9). Textsamtalet pågår i 70 minuter där eleverna först erbjuds förförståelse av texten med hjälp av olika strategier och sedan läser läraren texten högt för eleverna. När läraren läser högt för eleverna gör han några pausar för att påminna dem om de svåra begrepp (gatlopp, marschera, olyckskorpar och räkenskaper) som diskuterats i början av textsamtalet och ställer även en fråga som inte finns med i texten. Denna fråga redovisas nedan i exempel 7.

Exempel 1-2 är hämtade från början av textsamtalet och handlar om att förutspå texten. Exempel 3-6 handlar om begrepp som läraren har skrivit upp på tavlan. Han ber här eleverna diskutera varje begrepp i par för att sedan diskutera dem i helklass.

Exempel 1

Diskussionen berör vad texten handlar om och eleverna förutspår med hjälp av bilder och rubriker. Eleverna får först diskutera i par och sedan i helklass. Här redovisas enbart pardiskussionen. Detta görs för att visa hur det kan vara när två elever diskuterar vad texten kommer att handla om. Strategin som aktiveras här är *förutspå*.

01 L: *Titta i sidorna 154-157 och förutspå med hjälp av rubriker och bilder i texterna.*

Eleverna diskuterar tillsammans i par och läraren observerar.

Pardiskussion
02 E1: *Jag förutspår att vi kommer att läsa om slaget i Poltava för att det står i rubriken*
03 E2: *Jag förutspår att det kommer handla om Karl XII för att det står i rubriken och det*
04 *finns bilder på honom*
05 E1: *Ja det tror jag också*

Läraren (rad 1) uppmanar eleverna att titta i följande sidor för att förutspå vad texten kommer att handla om. Här aktiverar läraren strategin *förutspå* hos eleverna. I pardiskussionen aktiverar E1 och E2 strategin *förutspå* genom att hänvisa till rubriker och bilder i texten (rad 2-5).

Exempel 2

I det här exemplet valdes en liten del av en helklassdiskussion. Diskussionen handlar också här om att förutspå vad texten handlar om. Läraren inleder diskussionen med en fråga som diskuteras med en elev. Här aktiveras två strategier *förutspå* och *på raderna*.

Helklassdiskussion
01 L: *Vad tror du att texten kommer att handla om?*
02 E: *Jag förutspår att texten kommer att handla om Karl XII som var en soldatkung.*
03 L: *Varför tror du det?*
04 E: *För att det står i rubrikerna*

Läraren ställer en fråga om vad texten kommer att handla om och aktiverar strategin *förutspå* hos eleverna (rad 1). När det gäller en kommande replik (rad 3) visas att läraren ställer en

följdfråga som uppmanar eleven att motivera sitt svar. Här aktiverar läraren strategin *på raderna* (rad 3).

Eleven svarar på lärarens fråga och aktiverar strategin *förutspå* när hen besvarar frågan om vad texten kommer att handla om (rad 2). Eleven motiverar sitt svar om varför hen tror att texten kommer handla om Karl XII. I motiveringen aktiverar eleven strategin *på raderna* när hen kopplar sitt svar till rubrikerna som finns i texten (rad 4).

Exempel 3

Pardiskussionen handlar om begreppet gatlopp och eleverna diskuterar begreppet tillsammans. Strategierna som aktiveras här är *på raderna* och *reda ut oklarheter.*

Pardiskussion
01 E1: *Vi tar första ordet som står på tavlan, gatlopp*
02 E2: *Det kanske är att springa ett lopp*
03 E1: *I texten står det straff*
04 E2: *Det kanske är springa straff*
05 E1: *Jaa att man kanske är straffad*

I pardiskussionen diskuterar eleverna ordet gatlopp och därmed aktiverar strategierna *på raderna* och *reda ut oklarheter*. E2 förklarar vad hen tror begreppet betyder och aktiverar strategin *reda ut oklarheter* (rad 2). E1 aktiverar strategin *på raderna* genom att berätta att det står explicit i texten om straff (rad 3). E1 och E2 bekräftar att det är straff det handlar om (rad 4-5).

Exempel 4

Diskussionen här handlar om begreppet marschera som diskuteras först i par och sedan i helklass. I den här delen av diskussionen valdes enbart helklassdiskussionen där läraren väljer att dramatisera begreppet. Här aktiveras strategierna *skapa inre bilder* och *reda ut oklarheter*.

Helklassdiskussion
01 L: *Vad betyder ordet marschera?*
02 E: *Det är när man går på ett sätt*
03 L: *Ställ er upp och föreställ er att ni är soldater och marschera, hur gör ni då?*

Eleverna ställer sig upp, agerar soldater och marscherar.

04 L: *Bra då förstår ni*

I det här exemplet ställer läraren en fråga som handlar om ett begrepp och aktiverar därmed strategin *reda ut oklarheter* hos eleverna (rad 1). Läraren ber eleverna att ställa sig upp, agera soldater och marschera. Här aktiverar läraren strategin *skapa inre bilder* (rad 3). Eleven förklarar vad begreppet handlar om och aktiverar strategin *reda ut oklarheter* (rad 2). När eleverna ställer sig upp och marscherar uppfattas de aktivera strategierna *skapa inre bilder* och *reda ut oklarheter*.

Exempel 5

Även här valdes en liten del av en helklassdiskussion eftersom den visar hur elever tolkar frågan med hjälp av olika strategier som aktiveras. Diskussionen fokuserar på ett okänt begrepp som finns med i texten. Strategierna som aktiveras i diskussionen är r*eda ut oklarheter, text-till-själv, text-till-världen* och *på raderna*.

Helklassdiskussion
01 L: *Vad betyder ordet olyckskorpar?*
02 E: *Jag tror inte det är fåglar*
03 L: *Nej, det är bra, fundera lite*
04 E: *Jag tror att det är personer som säger dåliga saker som ska hända eller typ skvallrar..*
05 *det var något liknande i texten*
06 L: *Ja ungefär åt rätt håll, det betyder att det inte kommer gå bra eller inte kommer gå*
07 *vägen, det är olyckskorpar som säger så*
08 L: *Tänk er att en av er ska spela en tennismatch mot en bra tennisspelare och så säger*
09 *några personer den andra tennisspelaren är för bra du kommer aldrig vinna, då är*
10 *man en olyckskorpa. Det kan också vara hur situationen är i världen som exempel*
11 *Trumph och Nordkorea, är man en olyckskorpa så säger man: att de kommer bli krig,*
12 *det här är inget bra*

Läraren aktiverar alltså flera strategier hos eleverna i exempel 5. Det börjar med att läraren ställer en fråga till eleverna som handlar om ett begrepp, med denna fråga aktiverar läraren strategin *reda ut oklarheter* (rad 1). Läraren förklarar vad begreppet olyckskorpar betyder och aktiverar strategin *reda ut oklarheter* (rad 6-7). När det gäller de sista raderna, det vill säga, (rad 8-12) gör läraren textkopplingar till begreppet, *text-till-själv* och *text-till-världen*.

Eleven aktiverar inga strategier (rad 2). Efter några minuter är hen nära svaret och nämner att hen har sett begreppet innan i texten. Här aktiverar hen strategin *på raderna* för att besvara frågan (rad 4-5).

Exempel 6

I det här exemplet inleder läraren helklassdiskussionen med en fråga som handlar om ett okänt begrepp som finns med i texten, begreppet räkenskaper. Sedan diskuteras detta begrepp av läraren och tre elever. Strategier som aktiveras här är *reda ut oklarheter*, *på raderna* och slutligen *text-till-själv*.

Helklassdiskussion
01 L: *Vad betyder räkenskaper?*
02 E1: *Jag vet inte riktigt*
03 L: *Det var något i texten som var ledtråd, är det någon som vet*?
04 E2: *Kanske någon slags redovisning*
05 L: *Och vad för typ av redovisning?*
06 E2: *Hmmm jag vet inte kanske det handlar om räkor*
07 L: *Njaa, inte räkor den här gången men det liknar ett ämne som vi har i skolan*
08 E3: *Kanske man har räknat ut skatt, det står skatt i texten*
09 L: *Precis, det är hur många personer som betalar skatt, hur mycket som man fått in på*
10 *tullavgift, hur mycket inkomst staten har fått, det handlar om ekonomin i landet*

Exemplet ovan visar att läraren ställer en fråga till eleverna om ett okänt begrepp (rad 1) som de ska svara på med hjälp av ledtrådar (rad 3). I dessa två rader (rad 1 och 3) aktiverar läraren strategierna *reda ut oklarheter* och *på raderna* hos eleverna. Strax därpå (rad 5) ställer läraren en följdfråga och när han inte får svar på frågan (rad 7) kopplar han begreppet till ett ämne i

skolan nämligen matematik. Här aktiverar läraren strategin *text-till-själv* (rad 7). På (rad 9-10) svarar läraren på frågan och aktiverar strategin *reda ut oklarheter*.

E1 aktiverar inga strategier eftersom hen inte försöker svara på frågan utan berättar att hen inte kan svaret (rad 2). Därefter (rad 4) aktiverar E2 strategin *på raderna* med hjälp av lärarens stödjande fråga (rad 3). E3 svarar rätt på frågan genom att aktivera följande strategier *på raderna* och *text-till-själv* (rad 8).

Exempel 7

I det här exemplet valdes en pardiskussion som visar hur två elever diskuterar en fråga som läraren ställer till dem. Frågan handlar om något som inte står med i texten. Under diskussionen aktiveras olika strategier och dessa är *skapa inre bilder*, *text-till-själv* och *text-till-världen*.

01 L: *Hur skulle ni styra landet om ni var 15 år under Karl XII:s tid? Diskutera detta i par*

Pardiskussion
02 E1: *Det är jobbigt att vara kung och styra hela landet, om man har många fiender*
03 E2: *Ja man är bara 15 år och man tror att man är inte stark för att man är ung*
04 E1: *Ja tänk fienderna kanske kommer och attackerar oss*

I exempel 7 ställer läraren en fråga (rad 1) och aktiverar följande strategier hos eleverna *skapa inre bilder, text-till-själv och text-till-världen.* Läraren ber eleverna att diskutera i par (rad 1). Under diskussionen om frågan som läraren ställer, aktiverar eleverna strategierna, *text-till-själv*, *text-till-världen* och *skapa inre bilder*. E1 aktiverar strategierna *text-till-själv* och *text-till-världen* (rad 2). E2 aktiverar strategin *text-till-själv* när hen svarar att 15 åringar inte är starka för att de är unga (rad 3). När det gäller sista raden aktiverar E1 strategin *skapa inre bilder* (rad 4).

Sammanfattning av exempel 1-7 i båda textsamtalen

Exemplen som redovisas ovan är valda för att de visar många och varierande strategier som uppfattas att läraren aktiverar hos eleverna och som eleverna aktiverar hos sig själva vid respektive textsamtal. Avsikten med urvalet var även att variera mellan helklassdiskussioner och pardiskussioner för att visa hur samtalen ter sig då läraren använder EPA-modellen och dess olika steg.

Exemplen visar att både läraren uppmuntrade till flera strategier och att eleverna likaså aktiverade flera strategier under diskussioner om texterna. Läraren hade huvudrollen och styrde båda textsamtalen där han inledde diskussionerna och ställde stödjande frågor till eleverna när de inte kunde svara på frågor. Nedan presenteras analysscheman med en sammanfattning av strategiaktivering vid respektive textsamtal.

Tabell 2. Strategiaktivering vid textsamtal om fiktionstexten

Strategiaktivering	**Förutspå**	**Reda ut oklarheter**	**Textkopplingar**			**På raderna**	**Mellan raderna**	**Skapa inre bilder**	**Sammanfatta texten**
			S	**T**	**V**				
Läraren	-	-	√	-	-	√	√	√	-
Eleverna	-	-	√	-	-	√	√	√	-

(√) - Läraren uppfattades aktivera hos eleverna/eleverna aktiverade följande strategi
(-) - Ingen strategiaktivering

Tabell 2 visar både de strategier som läraren uppfattades aktivera hos eleverna och de strategier som eleverna aktiverade. Strategierna var följande *text-till-själv*, *på raderna*, *mellan raderna* och *skapa inre bilder*. De strategier som inte aktiverades var *förutspå*, *reda ut oklarheter*, *text-till-text*, *text-till-världen* och *sammanfatta texten*.

Tabell 3. Strategiaktivering vid textsamtal om faktatexten

Strategiaktivering	**Förutspå**	**Reda ut oklarheter**	**Textkopplingar**			**På raderna**	**Mellan raderna**	**Skapa inre bilder**	**Sammanfatta texten**
			S	**T**	**V**				
Läraren	√	√	√	-	√	√	-	√	-
Eleverna	√	√	√	-	√	√	-	√	-

(√) - Läraren uppfattades aktivera hos eleverna/eleverna aktiverade följande strategi
(-) - Ingen strategiaktivering

Tabell 3 visar både de strategier som läraren uppfattades aktivera hos eleverna och de strategier som eleverna aktiverade och dessa var *förutspå*, *reda ut oklarheter*, *text-till-själv*, *text-till-världen*, *på raderna* och slutligen *skapa inre bilder*. Tabellen visar även några strategier som inte aktiverades. Dessa strategier var *text-till-text*, *mellan raderna* och slutligen *sammanfatta texten*.

Strategiaktivering i två olika typer av textsamtal

I det här avsnittet besvaras den tredje frågeställningen som är följande: Vad kännetecknar strategiaktiveringen i två olika samtal som genomförs på två olika texter och på två olika sätt?

Det är viktigt att poängtera redan nu att samtalen involverade olika texter. Det ena textsamtalet handlade om ett utvecklingssamtal (fiktionstext) och det andra om en faktatext tagen ur en historiebok. Textsamtalen genomfördes på olika sätt och pågick olika fiktionstexten pågick i 30 minuter medan faktatexten pågick i 70 minuter.

Både skillnader och likheter mellan de genomförda textsamtalen kunde iakttas men skillnaderna var fler. Strategierna som uppfattades att läraren aktiverade hos eleverna och som

eleverna aktiverade under textsamtalet om fiktionstexten var följande: *På raderna, mellan raderna, textkopplingar* och *skapa inre bilder* av texten. I flera av frågorna som ställdes uppmanade läraren att eleverna skulle koppla texten till sina tidigare erfarenheter och kunskaper. Eleverna kunde på så sätt svara på frågorna utifrån sina tidigare erfarenheter och kunskaper. Frågorna som ställdes var även formulerade på ett sätt där eleverna skulle läsa *på raderna, mellan raderna* och *skapa inre bilder* för att inte enbart utgå från tidigare erfarenheter och kunskaper som kan leda till minnesirrelevans.

I textsamtalet som handlade om Karl XII var det strategierna att *förutspå* och att *reda ut oklarheter* som framträdde ofta utöver strategierna som användes i textsamtalet om fiktionstexten, förutom *mellan raderna* som inte aktiverades i textsamtalet om faktatexten. Läraren använde strategin *förutspå* på ett sätt som fick eleverna att fundera över vad de förutspår och motivera varför de förutspår något. När eleverna skulle reda ut oklara begrepp valde läraren vid några tillfällen att dramatisera dessa.

En likhet mellan båda textsamtalen var att de strategier som uppfattades att läraren aktiverade hos eleverna när han ställde frågor i respektive textsamtal medförde att eleverna aktiverade motsvarande strategier. En annan likhet var att EPA-modellen användes under båda textsamtalen för att involvera alla elever i diskussionerna.

DISKUSSION

Utifrån undersökningen har syftet och frågeställningarna uppnåtts och detta diskuteras i resultatdiskussionen. Vidare diskuteras metoden med hänsyn till studiens reliabilitet och validitet. Slutligen diskuteras didaktiska konsekvenser utifrån studien.

Resultatdiskussion

När det gäller den första frågeställningen visade resultatet att läraren uppfattades aktivera flera olika strategier hos eleverna. Resultatet visar även att läraren styrde textsamtalet och skapade en kreativ relation mellan texten och eleverna och därmed visade eleverna direkt och indirekt vilka strategier som ska användas i respektive textsamtal. Detta kan relateras till den synen som transaktionsteorin har på lärarens roll i ett klassrum, det vill säga att skapa en kreativ relation mellan texten och läsaren.

I en tidigare studie (Reichenberg & Löfgren 2014) genomförde lärarna textsamtalen mycket likt det textsamtal om faktatext som undersöktes i denna studie. Lärarna i Reichenberg och Löfgrens studie var stöttande innan läsningen av texten för att ge eleverna en förförståelse med hjälp av strategin *förutspå* i likhet med denna studie, där läraren använde sig av samma strategi, *förutspå*.

Det var även flera strategier som aktiverades hos eleverna som besvarar den andra frågeställningen. Under de textsamtal som undersöktes upptäcktes det att eleverna aktiverade olika strategier med hjälp av helklassdiskussioner respektive pardiskussioner. Detta relateras till transaktionsteorin som beskriver att med hjälp diskussioner om texter i klassrummet får elever möjligheten att dela idéer med varandra. Med detta tycks det att eleverna var kritiska tänkare där de delade idéer med varandra och aktiverade därmed flera strategier i båda

textsamtalen som undersöktes och som kan relateras till synen på eleven/läsaren i transaktionsteorin.

Eftersom fokus var enbart på strategiaktivering är det svårt att uttala sig om elevernas läsförståelse har ökat eller inte, men det är viktigt att poängtera att strategiaktivering i klassrummet eventuellt har fått eleverna att förstå de lästa texterna bättre. Vid flera tillfällen kunde eleverna svara rätt på frågor som läraren ställde med hjälp av strategier som eleverna aktiverade och som därmed visade att de hade god förståelse för texterna även fastän det inte var fokus i studien.

Med Rosenblatts (2002) resonemang tycks läraren och eleverna aktiverat flera strategier än att bara koppla till tidigare erfarenheter (textkoppling) vilket kan leda till minnesirrelevans där kopplingen inte har någon relevans i den lästa texten. Detta upptäcktes i textsamtalen som undersöktes. Vid flera tillfällen aktiverade eleverna sina tidigare erfarenheter och kunskaper för att kunna besvara en fråga som läraren ställde. Vid vissa tillfällen använde eleverna textkopplingar fel och angav därmed orimliga svar som resulterade i minnesirrelevans.

Det är viktigt att nämna att strategierna *text-till-text* och att *sammanfatta texten* inte framgick i något av textsamtalen. Då ingen uppföljningsintervju med läraren genomfördes på grund av tidsramen går det inte att uttala sig om orsaken till detta. Det är även viktigt att poängtera att i några exempel i båda textsamtalen som undersöktes är det enbart det som uppfattades att eleverna aktiverade när de räckte upp handen eller dramatiserade begrepp.

Eftersom likheter och skillnader upptäcktes under båda de textsamtal som undersöktes gällande strategiaktivering som besvarar den tredje frågeställningen, kopplas det till Li, Murphy och Firetto (2014) som förklarar skillnaderna mellan fiktionstexter och faktatexter. Enligt dessa studier är det mer vanligt att elever uppfattar svårigheter i att förstå faktatexter än vad de gör vid läsning av fiktionstexter. Detta faktum upptäcktes också under de textsamtal som undersökte i denna studie; eleverna tycktes ha svårt att förstå fler begrepp i faktatexten än vad de gjorde i fiktionstexten. I samtalet om faktatexten aktiverades strategin *reda ut oklarheter* ofta under samtalet för att reda ut de oklara begreppen, medan det i fiktionstexten var vanligare att koppla texten till sina tidigare erfarenheter än vid faktatexten som hade ny kunskap och nya begrepp som aktiverade strategin *reda ut oklarheter*. Tiden för textsamtalen varierade, fiktionstexten pågick i 30 minuter och faktatexten pågick i 70 minuter vilket kan bero på antal sidor i respektive text. Vår tolkning är även att läraren vid textsamtalet om faktatexten ville ge eleverna en förförståelse av texten innan han läste den högt för dem eftersom texten innehöll svåra begrepp som tar längre tid tillskillnad från fiktionstexten där eleverna hade mer erfarenhet av innehållet i texten, det vill säga utvecklingssamtal.

Det är viktigt att notera att i respektive textsamtal var det olika strategier som aktiverades. I textsamtalet om fiktionstexten var det *textkopplingar, på raderna, mellan raderna* och *skapa inre bilder* som läraren uppfattades aktivera hos eleverna och som eleverna aktiverade, i likhet med de tidigare studierna (Hall 2012; Li, Murphy & Firetto 2014; Richardson 2010; Tengberg 2011; Torr 2004).

I textsamtalet om faktatexten var det mer strategier som både läraren uppfattades aktivera hos eleverna och som eleverna aktiverade hos sig själva. Dessa var *förutspå, reda ut oklarheter, textkopplingar, på raderna* och *skapa inre bilder.* Även här kopplas strategiaktiveringen till de tidigare studierna som gäller samtliga studier förutom Reichenberg (2008) som hade andra strategier nämligen QtA som inte framgick i någon av de två textsamtal som undersöktes.

Sammanfattningsvis poängteras det både i den teori som har använts i denna studie och i tidigare forskning vikten av diskussioner och samtal om texter. Teorin har som utgångspunkt diskussioner och samtal om texter, det vill säga sambandet mellan läsaren och texten, där läraren har rollen som skapare av en kreativ relation mellan läsaren och texten och eleven ses som en kritisk läsare. I tidigare forskning har det visat att textsamtal har utvecklat elevers förståelse för texter med hjälp av strategiaktivering.

Metoddiskussion

I första hand valdes ljudinspelningar som insamlingsmetod för denna studie. Men efter diskussioner med varandra användes ett till redskap (anteckningar) för att få en bättre förståelse för ljudinspelningarna med koppling till Kihlström (2007, s.231) som beskriver att användning av flera redskap i en undersökning ökar studiens validitet. Om enbart anteckningar hade använts hade mycket information missats som eventuellt skulle leda till en låg reliabilitet av undersökningen.

Textsamtalen som undersöktes genomfördes i helklass men nu i efterhand hade det varit intressant att även studera samtal som genomförs i mindre grupper. Det hade möjligtvis underlättat att spela in vad varje elev aktiverade för strategi när de hade pardiskussioner, för att få en högre reliabilitet på undersökningen.

Det går inte att uttala sig om vilka strategier som läraren ville aktivera hos eleverna vid respektive textsamtal. Eftersom ingen uppföljningsintervju genomfördes med läraren efter samtalen går det bara att uttala sig om det som uppfattades att denne aktiverade. En uppföljningsintervju med läraren hade underlättat för oss att avgöra vilka strategier som läraren hade i avsikt att aktivera och därmed få en högre reliabilitet på undersökningen. Detta kan ses som en svaghet. Fastän ingen uppföljningsintervju med läraren genomfördes efter samtalen, har vi fått ut mycket från de två textsamtalen som genomfördes.

Texterna som användes till textsamtalen lästes innan undersökningen genomfördes, vilket kan ses som en styrka. Dessa texter underlättade för oss att få en överblick om vilka strategier som skulle kunna aktiveras i klassrummet under respektive textsamtal.

Didaktiska konsekvenser

Utifrån resultatet tolkas det att lärarens strukturerade och välplanerade textsamtal gjorde det både lärorikt och roligt för eleverna, vilket även vi som var med och undersökte dessa textsamtal erfor. Läraren fokuserade mycket på EPA-modellen, vilket ingen tidigare studie tycks ha haft fokus på. Med EPA-modellen verkar elever få goda möjligheter till strategiaktivering med hjälp av lärare och klasskamrater.

Läraren har en viktig roll i ett textsamtal. Textgenrer har inte en stor betydelse om lärare inte kan genomföra ett strukturerat textsamtal som får elever att tänka, lyssna, dela idéer med varandra och aktivera rätt strategi vid rätt tillfälle och situation. I likhet med några studier i den tidigare forskningen indikerar denna studie att lärarledda och strukturerade textsamtal är att föredra för elevers vidareutveckling i sin läsförståelse av texter. Ibland kan det hända att elever har svårt att förstå texter och aktiverar strategier på fel sätt. Med lärarens stöttning och modellering av olika strategier kan vi anta att elever får en bättre förståelse av olika texter och strategier.

En slutsats av denna studie är att lärarutbildningen bör framhäva vikten av strategiaktivering i samband med textsamtal för att hjälpa lärarstudenterna att främja sina framtida elever i sin utveckling. Modellering av textsamtal och hur olika strategier ska aktiveras behöver framgå mer i lärarutbildningen vilket eventuellt hjälper lärarstudenterna i deras framtida klassrum.

Avslutningsvis är aktivering av olika strategier viktigt för att kunna tolka olika texter. För att elever ska kunna aktivera olika strategier vid rätt sammanhang behöver de ha en lärare som stöttar dem och hjälper dem att aktivera dessa.

REFERENSER

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Dimenäs, J. (2007). Enkät som redskap. I Björkdahl Ordell, S. & Dimenäs, J. *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss.82-96.

Hall, L.A. (2012). The Role of Reading Identities and Reading Abilities in Students' Discussions About Texts and Comprehension Strategies. *Journal of literacy research*, 44(3), ss.239–272.
doi: 10.1177/1086296x12445370

Kagan, S. & Stenlev, J. (2017). *Kooperativt lärande: samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur.

Kihlström, S. (2007). Uppsatsen - examensarbetet. I Björkdahl Ordell, S. & Dimenäs, J. *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss.226-246.

Li,M., Murphy,K. & Firetto, C. M. (2014). Examining the Effects of Text Genre and Structure on Fourth-and Fifth-Grade Students' High-Level Comprehension as Evidenced in Small-Group Discussions. *International journal of educational psychology*, 3(3), ss.205–234.
doi: 10.4471/ijep.2014.12

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2017) [Elektronisk resurs] (2017). Skolverket.
Tillgänglig på internet: http://www.skolverket.se/publikationer?id=3813

Maloch, B. (2008). Beyond Exposure: The Uses of Informational Texts in a Second Grade Classroom. *Research in the teaching of English*, 42(3), ss.315–362.

Palincsar, A.M. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension - fostering and comprehension - monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), ss.117-175.

Reichenberg, M. (2008). "But before You Said You Believed That…": A Longitudinal Study of Structured Text Talks in Small Groups. *The Reading Matrix*, 8(1), ss. 158–185.

Reichenberg, M. & Emanuelsson, B-M. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: en interventionsstudie. *Acta didactica Norge*, 8(1), ss.1-17.

Reichenberg, M. & Löfgren, K. (2014). An Intervention Study in Grade 3 Based Upon Reciprocal Teaching. *Journal of education and learning*, 8(2), ss. 122-131.

Richardson, A. (2010). Exploring Text through Student Discussions: Accountable Talk in the Middle School Classroom. *English journal*, 100(1), ss.83–88.

Rosenblatt, L.M. (1988). *Writing and reading: The transactional theory* (Tech. Rep. No. 416). Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, Center for the Study of Reading.

Rosenblatt, L.M. (2002) *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur: Lund.

Spörer, N., Brunstein, J. C. & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and instruction*, 19(3), ss.272-286.

Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Diss. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Torr, J. (2004). Talking about picture books: The influence of maternal education on four-year-old children's talk with mothers and pre-school teachers. *Journal of early childhood Literacy*, 4(2), ss.181–210.
doi:10.1177/1468798404044515

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* Stockholm: Vetenskapsrådet.
Tillgänglig på Internet:
https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf/
[2018-02-20]

Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. 2. utg.., Stockholm: Natur & kultur.

Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse: mellanstadiet*. 1. uppl. Stockholm: Natur & kultur.

Widmark, M. (red.) (2014). *En läsande klass - Träna läsförståelse*. Insamlingsstiftelsen En läsande klass: Liber.
Tillgänglig på internet: http://www.enlasandeklass.se/wp-content/uploads/2013/05/Studiehandledning_ELK_ensidig.pdf

Wirdenäs, K. (2014). Samtal som lärandestöd. I Boglind, A. (red.). *Mötesplatser: texter för svenskämnet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, ss. 85-107.

BILAGOR

Bilaga 1. Missivbrev

HÖGSKOLAN
I BORÅS

Informationsbrev Datum:

Till vårdnadshavare med barn på xxxx-skolan

Vi heter Rwan Kadhem och Fereshteh Heravi och studerar vår åttonde och sista termin till grundskollärare vid Högskolan i Borås, Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT. Under sista terminen ska vi studenter genomföra ett examensarbete där ett valt område skall undersökas. Vi har valt att fokusera på textsamtal som sker i klassrummet under lärarens ledning**.** Vi kommer att spela in textsamtalen för att sedan använda det i forskningssyfte.

Det är viktigt att ni som vårdnadshavare vet att vi i vår undersökning utgår ifrån de forskningsetiska principerna. Det innebär följande:

- Alla uppgifter i undersökningen kommer att behandlas med största varsamhet, så att inga obehöriga kan ta del av dem.
- De uppgifter som framkommit i undersökningen används enbart för denna undersöknings syfte.
- Alla uppgifter kring deltagarna i undersökningen kommer att vara konfidentiella. Fiktiva namn på elever, pedagoger och skola används så att allas identiteter skyddas.
- Undersökningen är frivillig och det går när som helst att avbryta deltagandet.

För att kunna genomföra undersökningen behövs vårdnadshavares samtycke. Vi ber er därför fylla i blanketten som följer med denna information och därefter lämna till xxxx på skolan.

Om ni har frågor och funderingar kring undersökningen kan ni nå oss på xxxx / xxxx eller mobilnummer 07xxxx/ 07xxxx

Med vänliga hälsningar

Rwan Kadhem & Fereshteh Heravi

Bilaga 2. Samtyckesblankett

Samtyckesblankett för vårdnadshavare

Tag med och lämna till klassföreståndare

Jag/vi har informerats om undersökningen och tagit del av de forskningsetiska principer som studien vilar på. Jag/vi vet att mitt/vårt barns deltagande är helt frivilligt och att deltagandet när som helst kan avbrytas. Ringa in valt alternativ.

JA, jag/vi samtycker till att mitt/vårt barn ska få delta i undersökningen.

NEJ, jag/vi samtycker INTE till att mitt/vårt barn ska få delta i undersökningen.

_____
Barnets namn

_____
Underskrift vårdnadshavare Namnförtydligande

_____
Underskrift vårdnadshavare Namnförtydligande

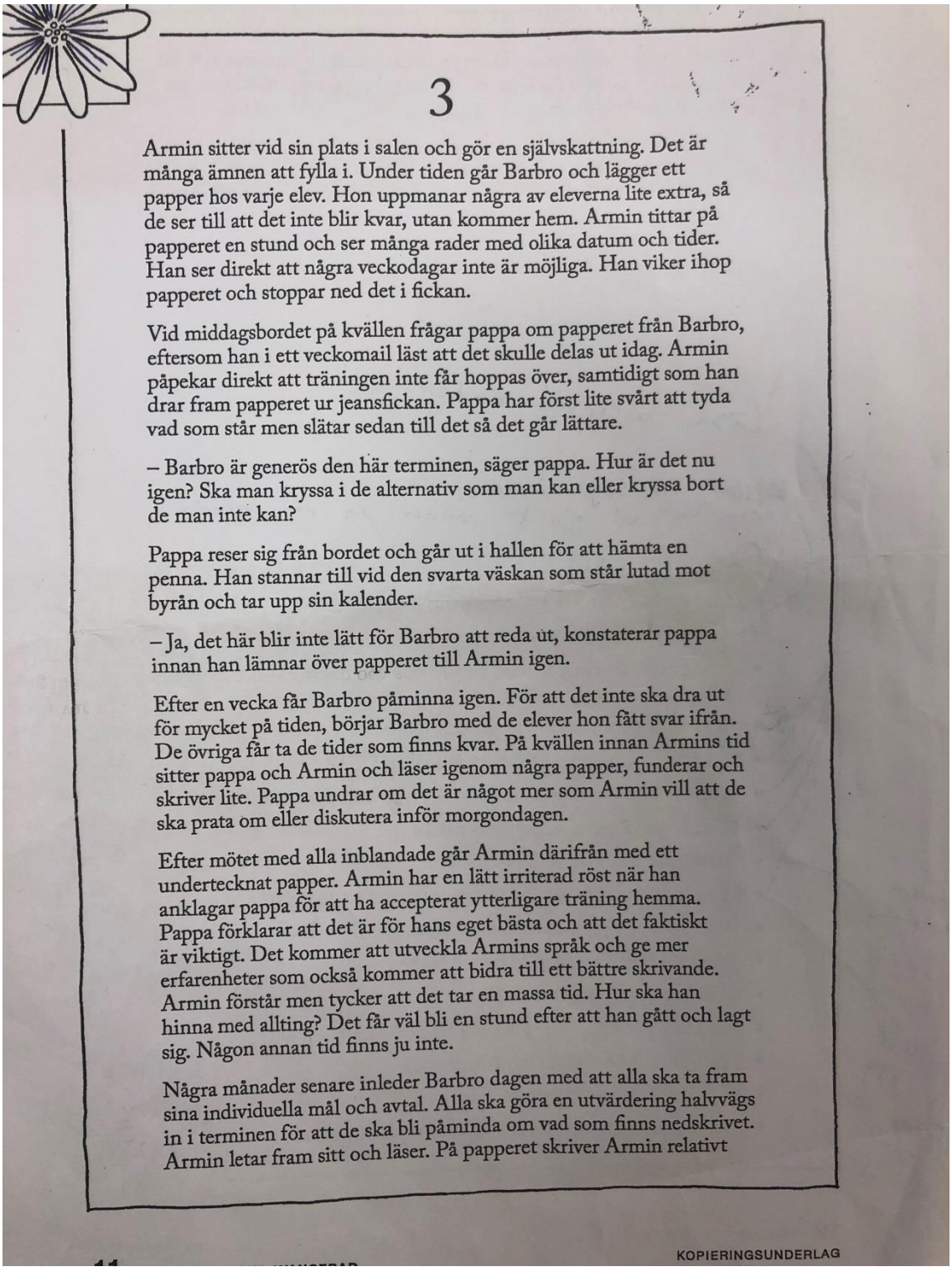
Datum:_____

Bilaga 3. Strategiaktivering och texttyp i studier från år 2004-2014

Artikel	**Strategiaktivering**	**Texttyp**
Hall, L.A. (2012). The Role of Reading Identities and Reading Abilities in Students' Discussions About Texts and Comprehension Strategies. *Journal of Literacy Research*, **44(3)**, ss.239–272.	Textkopplingar och skapa inre bilder	Framgår inte tydligt vilken texttyp som används
Li,M. Murphy,K. & Firetto, C. M. (2014). Examining the Effects of Text Genre and Structure on Fourth-and Fifth-Grade Students' High-Level Comprehension as Evidenced in Small-Group Discussions. *International Journal of Educational Psychology*, **3(3)**, ss.205–234.	På raderna och mellan raderna	Fiktionstexter och faktatexter
Reichenberg, M. (2008). "But before You Said You Believed That…": A Longitudinal Study of Structured Text Talks in Small Groups. *The Reading Matrix*, **8(1)**, ss. 158–185.	QtA: ifrågasätta författarens budskap	Faktatexter
Reichenberg, M. & Emanuelsson, B-M. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: en interventionsstudie. *Acta Didactica Norge*, **8(1)**, ss.1-17.	QtA och RT: Ifrågasätta författaren, förutspå, reda ut oklarheter, ställa frågor till texten och sammanfatta	Fiktionstexter
Reichenberg M, Löfgren K. (2014). An Intervention Study in Grade 3 Based Upon Reciprocal Teaching. *Journal of Education and Learning*, **8(2)**, ss. 122-131.	RT: Förutspå, reda ut oklarheter, ställa frågor till texten och sammanfatta	Fiktionstexter
Richardson, A. (2010). Exploring Text through Student Discussions: Accountable Talk in the Middle School Classroom. *English Journal*, **100(1)**, ss.83–88.	Textkopplingar, skapa inre bilder och ställa frågor till texten	Framgår inte tydligt vilken texttyp som används
Spörer, N. Brunstein, J. C. & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects	RT: Förutspå, ställa frågor, reda ut oklarheter och sammanfatta RTP: Lik RT men i par	Faktatexter

of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, **19(3)**, ss.272-286.	IG: Lik RT men här är det enbart läraren som leder samtalen	
Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Diss. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.	Mellan raderna och textkopplingar	Fiktionstexter
Torr, J. (2004). Talking about picture books: The influence of maternal education on four-year-old children's talk with mothers and pre-school teachers. *Journal of Early Childhood Literacy*, **4(2)**, ss.181–210. doi:10.1177/1468798404044515	Textkopplingar, beskrivningar, jämföra, ställa frågor till texten och reda ut oklarheter	Fiktionsbilderbok och faktabilderbok

Bilaga 4. Fiktionstexten



3

Armin sitter vid sin plats i salen och gör en självskattning. Det är många ämnen att fylla i. Under tiden går Barbro och lägger ett papper hos varje elev. Hon uppmanar några av eleverna lite extra, så de ser till att det inte blir kvar, utan kommer hem. Armin tittar på papperet en stund och ser många rader med olika datum och tider. Han ser direkt att några veckodagar inte är möjliga. Han viker ihop papperet och stoppar ned det i fickan.

Vid middagsbordet på kvällen frågar pappa om papperet från Barbro, eftersom han i ett veckomail läst att det skulle delas ut idag. Armin påpekar direkt att träningen inte får hoppas över, samtidigt som han drar fram papperet ur jeansfickan. Pappa har först lite svårt att tyda vad som står men slätar sedan till det så det går lättare.

– Barbro är generös den här terminen, säger pappa. Hur är det nu igen? Ska man kryssa i de alternativ som man kan eller kryssa bort de man inte kan?

Pappa reser sig från bordet och går ut i hallen för att hämta en penna. Han stannar till vid den svarta väskan som står lutad mot byrån och tar upp sin kalender.

– Ja, det här blir inte lätt för Barbro att reda ut, konstaterar pappa innan han lämnar över papperet till Armin igen.

Efter en vecka får Barbro påminna igen. För att det inte ska dra ut för mycket på tiden, börjar Barbro med de elever hon fått svar ifrån. De övriga får ta de tider som finns kvar. På kvällen innan Armins tid sitter pappa och Armin och läser igenom några papper, funderar och skriver lite. Pappa undrar om det är något mer som Armin vill att de ska prata om eller diskutera inför morgondagen.

Efter mötet med alla inblandade går Armin därifrån med ett undertecknat papper. Armin har en lätt irriterad röst när han anklagar pappa för att ha accepterat ytterligare träning hemma. Pappa förklarar att det är för hans eget bästa och att det faktiskt är viktigt. Det kommer att utveckla Armins språk och ge mer erfarenheter som också kommer att bidra till ett bättre skrivande. Armin förstår men tycker att det tar en massa tid. Hur ska han hinna med allting? Det får väl bli en stund efter att han gått och lagt sig. Någon annan tid finns ju inte.

Några månader senare inleder Barbro dagen med att alla ska ta fram sina individuella mål och avtal. Alla ska göra en utvärdering halvvägs in i terminen för att de ska bli påminda om vad som finns nedskrivet. Armin letar fram sitt och läser. På papperet skriver Armin relativt

KOPIERINGSUNDERLAG

Bilaga 5. Fiktionstexten

omgående om sina insatser. Därefter lämnar han nöjt in papperet till Barbro. Barbro tittar förvånat på det han skrivit, men nickar sedan godkännande mot Armin och lägger papperet på skrivbordet.

FRÅGOR TILL TEXT 3

Vad handlar Armins självskattning om?

Varför gör han den?

Vad är det för papper med datum och tider som Barbro delar ut?

Vad är det som Barbro uppmanar om?

Varför tror du att vissa datum inte är möjliga?

Varför har pappa först lite svårt att tyda vad som står?

Vad är det Barbro är generös med?

Varför får Barbro påminna igen?

Vad funderar och skriver Armin och hans pappa om?

Vad bestäms på mötet som irriterar Armin?

Vilket ämne ska Armin träna extra?

Har inte Armin tid, tror du?

Vad tror du Armin ska göra när han gått och lagt sig?

Vad skriver Armin på sin utvärdering?

Har Armin tränat hemma?

Varför tittar Barbro förvånat på Armins papper?

Bilaga 6. Faktatexten

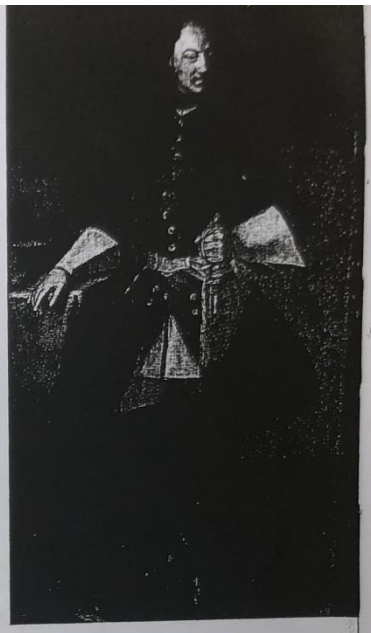
Karl XII – soldatkungen

Karl XI efterträddes av sin son, som fick kunganamnet Karl XII (den tolfte). Riksdagen lät honom bli myndig, trots att han bara var 15 år.

"Ska den där valpen regera en stormakt som Sverige? Hur ska det gå?" undrade många.

Strax efter Karl XI:s död brann Stockholms slott ner, och stora delar av riksarkivet med alla viktiga brev och räkenskaper förstördes. Det ståtliga tornet med de tre kronorna i toppen rasade ihop i ett regn av gnistor.

Olyckskorparna kraxade: "Akta er! Detta är Guds varning ... Framtiden ser mörk ut."



Karl XII, Sveriges kung 1697–1718, klädd i sin fältuniform.

Tre mot en

Och olyckskorparna fick rätt. År 1700 anfölls Sverige av Danmark, Polen och Ryssland samtidigt. Det stora nordiska kriget hade börjat, ett krig som skulle pågå i 20 långa år.

Varför anföll de? Jo, alla tre ville ha bort Sveriges kontroll över handeln på Östersjön. Danmark ville dessutom göra ett nytt försök att vinna tillbaka Skånelanden.

Krig! Nu ringde kyrkklockorna i alla byar och städer. Det var signalen till att alla Sveriges soldater måste dra på sig uniformen, lämna sina soldattorp och sina familjer. De flesta skulle aldrig komma tillbaka.

Stockholms gamla slott – Tre kronor – förstördes av en brand den 7 maj 1697. Redan nästa dag startade arbetet på det nuvarande slottet, som inte blev färdigt förrän i mitten av 1700-talet.

Bilaga 7. Faktatexten

Seger på seger

Efter en snabb seger mot Danmark förde Karl XII över sina trupper till Estland. Där slog de en mycket större rysk armé vid Narva och marscherade sedan in i Polen. Efter flera år av strider var den polske kungen tvungen att sluta fred med Sverige.

Svåra motgångar

Kriget mot Ryssland fortsatte och Karl XII bestämde sig för att tåga rakt mot Moskva, Rysslands huvudstad. Enda sättet att snabbt få slut på kriget var att anfalla Ryssland och krossa landet en gång för alla, menade kungen.

Det beslutet ledde till stora problem. Männen måste ha mat och hästarna foder. Men överallt på svenskarnas väg hade de ryska bönderna flytt, sedan de först hade bränt och förstört sina egna förråd.

Svenskarna hittade knappt någonting att leva på. Vintern 1709 tvingades därför armén att vända söderut, in i Ukraina. Där fanns det mat. Men där drabbades man i stället av en ovanligt hård och kall vinter. Halva armén frös ihjäl.

Slaget vid Poltava

När svenskarna belägrade Poltava sårades kungen i foten och kunde inte leda sina soldater som han brukade. Sommaren 1709 kom så en stor rysk armé för att göra slut på svenskarna. Resterna av den svenska armén besegrades, och de som överlevde blev krigsfångar.

De svenska fångarna tvingades att gå till Moskva. Där fick de springa gatlopp genom staden medan Moskvaborna hånade och spottade på de hatade angriparna.

År 1700 lämnade Karl XII Sverige för at
i främmande länder. Det skulle dröja fj
år innan han kom tillbaka hem igen. I
stannade han i Bender (i Turkiet), där h
förberedde nya krig mot Ryssland. Den
pilen visar ungefär hur kungen och har
drog kors och tvärs genom Europa.

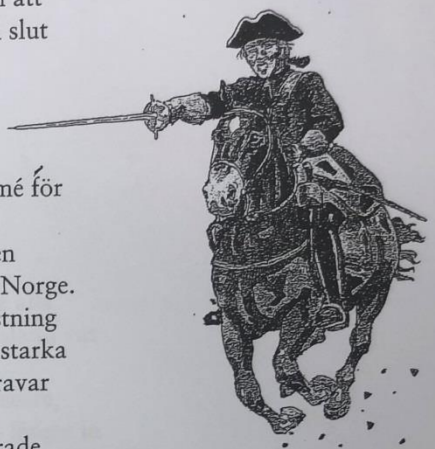
Ännu en fiende – pester

Hemma i Sverige drabbas folket av ännu värre olyckor. År 1710 slog pesten till igen, samma fruktansvärd böldpest som på medeltiden hade kallats digerdöden. Pesten krävde fle människoliv än alla Karl XII:s krig. Bara i Stockholm dog 20 000 männi-skor, det var stadens halva befolknir

Bilaga 8. Faktatexten

Anfallet på Norge

Efter slaget vid Poltava flydde kungen söderut, till Turkiet. Där stannade han i flera år för att övertala sultanen att anfalla Ryssland. När han inte lyckades red han till slut hela den långa vägen hem till Sverige, år 1714.



Karl XII:s soldater kallades karoliner.

Kungens sista strid

Väl hemma samlade Karl XII genast ihop en ny armé för att försöka erövra Norge från Danmark.

En styrka gick över fjällen mot den norska staden Trondheim. Kungen själv ledde anfallet mot södra Norge. Där, nära gränsen till Sverige, ligger än i dag en fästning som heter Fredriksten. Svenskarna omringade den starka fästningen, och soldaterna grävde ner sig i skyttegravar för att skydda sig mot fiendens kulor.

Den 30 november år 1718 när kungen inspekterade grävandet, träffades han av en kula som gick rakt genom huvudet. Han dog omedelbart.

Den kulan satte punkt för det svenska stormaktsväldet.

Den vita döden i fjällen

Efter kungens död drog sig svenskarna tillbaka från Fredriksten. Och de 5 000 man som stod utanför Trondheim vände också hem. De gick över fjällen för att komma in i Jämtland.

Då utbröt plötsligt en fruktansvärd snöstorm. Soldaterna gjorde allt för att skydda sig mot de iskalla vindarna, men ovädret fortsatte i tre dagar. Över 3 000 frös ihjäl!

År 1917 öppnades Karl XII:s kista i Riddarholmskyrkan i Stockholm. Då togs den här bilden. Vetenskapsmännen vet ännu inte vem som sköt kungen.

Bilaga 9. Faktatexten

Ryssland – den store vinnaren

När det äntligen slöts fred fick Sverige lämna ifrån sig alla sina områden öster om Östersjön, utom Finland. Ryssland var den store vinnaren.

Nu kunde den ryske tsaren (= kejsaren), Peter den store, bygga färdigt sin nya huvudstad – Sankt Petersburg – längst in i Finska viken. Och svenska krigsfångar tvingades hjälpa till!

Soldatkungen

Karl XII var en ovanlig människa. Han var ganska tyst och sluten och liksom sin far, Karl XI, var han enkel och sparsam. Karl XII krigade i nästan hela sitt vuxna liv. Han trivdes med det hårda soldatlivet och hade alltid med sig sina fyra hundar Pompe, Caesar, Turk och Snushane. Karl XII gifte sig aldrig.

Karl XII:s likfärd heter den här välkända målningen av Gustaf Cederström.

HÖGSKOLAN
I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se