

# Metodrushen

TEXT Monica Reichenberg, Professor vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, IPS, Göteborgs universitet, forskar om läsning, framför allt läsförståelse.

## Metodrushen

*No reciprocal teaching study provided a checklist that could be used to evaluate the quality of the dialogues using criteria that were specific to reciprocal teaching. Few studies provided samples of the actual dialogues. Aside from the original Palincsar and Brown (1984) study, there was little assessment of the quality of the student questions and summaries during the dialogues. Those who wish to implement reciprocal teaching in their classrooms, or who wish to conduct future studies, have no source for guidance in practice and for assessment of implementation.* (Rosenshine & Meister, 1994, s.518)

## Bakgrund

Ovanstående citat är hämtat från Rosenshines och Meisters artikel (1994) i vilken de kritiskt granskat 16 interventionsstudier där Reciprocal Teaching (Palincsar & Brown, 1984) använts. Under de senaste åren har det varit mycket fokus på just denna metod i Sverige som är exempel på en strategiinriktad, strukturerad undervisningsmetod i läsförståelse.

Reciprocal Teaching tränar på fyra strategier:

1. Förutspå/förutsäga/ställa hypoteser om handlingen. Med hjälp av t ex rubrik och bilder ska eleverna öva på att förutspå vad de tror att texten kommer att handla om, dvs göra inferenser. Det innebär också att eleverna ska kunna dra slutsatser från vad de redan vet i ljuset av ny information som dyker upp i texten.
2. Ställa egna frågor före, under och efter läsningen av texten. Eleverna ska öva sig i vad som är viktigt, att skilja det väsentliga i texten från det oväsentliga.
3. Reda ut oklarheter, exempelvis svåra ord, komplicerad syntax, centrala idéer.
4. Sammanfatta texten med egna ord.

Att just dessa strategier tränas beror på att det är de som aktiva läsare använder vid sin läsning. Läraren har rollen som den som synliggör strategierna för eleverna i Reciprocal Teaching (RT). Det sker genom att läraren tänker högt och modellerar och texten läses stycke för stycke. Läraren har delat upp texten i segment i förväg.

Det har kommit ett antal populärvetenskapliga publikationer där RT beskrivs (Westlund, 2009, Felth, Sjölund,

Hed Andersson, Westlund & Wänblad, 2013) samt projektet "En läsande klass". Detta har för övrigt Marie Trapp berättat om i *Specialpedagogisk tidskrift*, nr 3/2014. Projektet har fått stort genomslag då en bok, som innehåller en studiehandledning och texter, har skickats ut gratis till varje låg- och mellanstadium i Sverige under våren 2014. Som framgår i citatet ovan har RT omsatts på olika sätt i undervisningspraktiken. I Sverige har man i de populärvetenskapliga publikationerna och i *En läsande klass* dessutom anammat så kallade figurer, ibland också benämnda läsfixare. Ett bokförlag har tagit fasta på detta och säljer dessa figurer i form av dockor. Här kan det vara på sin plats att påpeka att Palincsar och Brown (1984) aldrig använde figurer. Det har heller inte Reichenberg och Fälth (2014) och Reichenberg och Emanuelsson (2014) gjort i sina studier.



Ambitionerna hos *En läsande klass* är högt ställda. På en läsande klass' hemsida står det "År 2018 görs nästa stora internationella undersökning vad gäller barn och ungas förmåga till läsförståelse. Vi hoppas och tror att vårt projekt då kommer att ha givit mätbar effekt." De lärare som skrivit studiehandledningen har återkommande i media deklarerat att förståelsen har ökat hos deras elever efter träningen. Här uppstår vissa problem. För att man ska kunna uttala sig om mätbar effekt måste man mäta elevernas läsförståelse före och efter själva lästräningen. Då kan man få fram om förändringarna i resultaten är statistiskt säkerställda, dvs om det rör sig om en verklig ökning eller om ökningen endast beror av slumpen. Vidare är det viktigt att använda normerade test när man mäter läsförståelsen. Själv har jag använt exempelvis "Vilken bild är rätt?" (Lundberg, 2001), "Igelkotten" (Madison, 1998) och *Logos* (Høien, 2007).

Gör man inte dessa mätningar blir det svårt, för att inte säga omöjligt, att uttala sig om effekterna av lästräningen. Ett annat problem är att det inte finns kontrollgrupper i *En läsande klass*. Genom att det inte heller finns några urvalskriterier för de klasser som tränade kan vi inte veta om de goda resultaten beror på metoden eller på att det råkade vara väldigt begåvade elever som använde den.

Därmed inte sagt att jag gör tummen ned för detta projekt. Tvärtom menar jag. Jag har fått så många signaler från lärare som säger att deras elever – såväl pojkar som flickor – numera läser. Ja, till och med pojkar som tidigare inte velat läsa. Orsaken enligt lärarna är alla de spännande texter som finns till *En läsande klass*. Att få elever motiverade att vilja läsa är en bedrift. Ingvar Lundberg framhöll alltid att motivationen är den viktigaste drivkraften bakom läsning (Lundberg, 2010). Innan eleverna är motiverade blir det svårt att undervisa i läsförståelse. Här har således *En läsande klass* givit ett värdefullt bidrag genom att få med elever i läsandets gemenskap.

### Få svenska studier

Det torde vara svårt att finna en metod som är så väl beforskad som RT. I Sverige däremot finns det väldigt få studier. Det som finns är tre interventionsstudier varav två i särskolan (Lundberg & Reichenberg, 2013; Reichenberg & Fälth, 2014) och en i årskurs 3 i grundskolan (Reichenberg & Emanuelsson, 2014). Det torde också vara svårt att finna en metod för undervisning i läsförståelse som fått så stort genomslag bland svenska lärare som RT. Många lärare har hört av sig till mig och frågat om jag har varit med och författat *En läsande klass* eftersom jag är en av tre forskare som tackas i förordet. Jag vill därför passa på att säga att jag inte varit med och skrivit. *En läsande klass* är ett projekt som står på egna ben.

Jag får också återkommande mail från lärare inklusive förstalärare som ber mig om hjälp med upplägg när de ska använda sig av RT på den grundskola respektive gymnasieskola där de undervisar. Trots detta genomslag vill jag ändå höja ett varningens finger.

Men, RT är en metod och det finns flera. Det ligger en fara i att bara förlita sig på en metod hur väl beforskad den än visat sig vara. Elever är olika och lärare är olika. Vad som är bra för en elev behöver inte vara bra för den andra. Också lärare är olika. Vi känner oss bekväma med olika metoder. Därför är det viktigt att uppmärksamma fler metoder. På sina håll verkar det också som om figurerna har tagit överhanden. Det finns en uppenbar risk med detta, nämligen att eleverna lägger alltför mycket energi på vilken figur de ska använda på bekostnad av själva läsförståelsen (McKeown, Beck, & Blake, 2009).

I våra studier har vi följaktligen aldrig nöjt oss med en metod. Vi har tvärtom använt flera. En av dem är *Questioning the Author* (QtA) (Beck & McKeown, 2006). Om nu RT är en strategiinriktad metod så är QTA en innehållsinriktad. Avsikten med innehållsorienterad undervisningsmetodik är att eleverna ska skapa mening i texten samtidigt som de läser. Lärarens uppgift är här liksom i RT att leda eleverna genom textinnehållet.

### Innehållsorienterad undervisningsmetodik :

#### Questioning the Author och Inferensträning

*Questioning the Author* går, som namnet antyder ut på att ifrågasätta textförfattaren. Metoden kan användas för såväl faktatexter som skönlitterära sådana. Avsikten med ifrågasättandet är att uppmärksamma läsaren på att det bakom varje text döljer sig en författare. QtA vill bryta ner avståndet mellan läsare och författare. Den vill uppmärksamma eleverna på att författaren har ett stort ansvar när det gäller texters läsbarhet och att eleverna har all rätt att ifrågasätta författarens auktoritet. QtA vill således lyfta skuldbördan från eleverna till författaren, dvs. få dem att inse att det är den senare som kan uttrycka sig oklart och inkonsekvent. Men, QtA nöjer sig inte med att få eleverna att kritisera utan syftar också till att träna dem på att bli aktiva, medskapande läsare genom att få dem att ställa egna frågor till texten och komma med förslag till omformuleringar av den. För att hjälpa eleverna på traven har lärarna ett frågebatteri. Ingångsfrågorna är tänkta att vara just ”ingångar” till texten för att få fram författarens övergripande budskap och idéer. Frågorna ska uppmärksamma textens viktigaste delar, och påminna eleverna om att det bakom de skrivna tankarna återfinns en författare som står för dessa åsikter. Kännetecknande för frågorna är att textförfattaren tas in i sammanhanget. På samma gång ska frågorna lägga ansvaret på eleverna att själva söka förstå texten och tänka sig in i problemställningarna. Exempel på ”ingångsfrågor” är: Vad är det författaren vill säga? Vilket budskap vill författaren framföra?

Sedan eleverna fått denna ”ingång” i texten, ställer läraren så kallade ”uppföljningsfrågor”. Dessa har ett delvis annat syfte och de fokuserar på viktiga delar av innehållet. Avsikten är att få eleverna att gå under textytan och försöka få fram vad texten egentligen betyder och på vilket sätt eleverna uppfattat innebörden i det aktuella textavsnittet. En annan avsikt är att få eleverna att fundera över hur det de läst hänger ihop med vad de läst tidigare i texten och med sina förkunskaper om textens ämne. Uppföljningsfrågorna är också tänkta som hjälp för eleverna att ta reda på varför de misstolkat en text: Fick vi veta det av författaren? Gav författaren oss ett svar på det? Genom att textförfattaren dras in får eleverna möjlighet att träna källkritik. Med tanke på att skolelever kommer i kontakt med en stor mängd information och läser många webbtexter är det viktigt att de får en vana i att ifrågasätta vad de möter. Som torde ha framgått får således eleverna i QtA på ett helt annat sätt ”gå i närkamp” med texten än vad de gör i RT. Också i QtA läses texten stycke för stycke.

Reichenberg och Emanuelsson (2014) lät hälften av eleverna träna efter QtA medan den andra hälften fick träna efter RT. I studierna i särskolan fick hälften av

eleverna använda RT och hälften av eleverna Inferens-  
träning (IT) (Franzén, 2002). Inferensträning är också en  
strukturerad metod. Även i denna metod får eleverna ”gå  
i närkamp” med texten, om än inte i lika hög grad som i  
QtA.

En central idé hos Franzén (2002) är att svaga läsare be-  
höver undervisning i hur man analyserar en direkt ställd  
fråga på en läst text för att kunna ge ett korrekt svar.  
Strategin går ut på att leta efter svaret. Det kan tyckas lätt  
men så är ingalunda fallet då eleverna ska finna tre olika  
typer av svar. Bara en typ av svar går att finna ”precis  
där” i texten. Vissa svar finns inte ens tydligt utskrivna i  
texten utan eleverna måste hitta svaret ”i sitt eget huvud”  
med hjälp av ledtrådar i texten. Ytterligare en typ av svar  
kräver information från mer än bara en mening eller ett  
avsnitt i texten. Den sistnämnda strategin innebär också  
att kunna dra slutsatser från vad eleverna redan vet i lju-  
set av ny information som dyker upp i texten.  
Inspiration till modellen fick Franzén i en artikel av Ra-  
phael (1982) i *Reading Research Quarterly*.

### Sammanfattande kommentar

Ovanstående genomgång har uppmärksammat att RT  
och QtA har flera likheter:

- (a) hela texten läses inte direkt utan läsningen sker on-  
line, dvs. stycke för stycke. Läraren har segmenterat  
(delat upp) texten i förväg. I IT segmenteras inte texten  
och där läses hela texten direkt.
- (b) I början dominerar läraren mycket i alla tre metoder-  
na men efterhand som elevernas metakognitiva färdighet  
ökar blir de mer självständiga och deras känsla av att  
kunna bemästra strategierna ökar (jfr Bandura, 1986).
- (c) RT, QtA och IT har sina rötter i utvecklingspsykolo-  
gi (Massey, 2009) och
- (d) metoderna har använts i klassrum av lärare och  
då har det gemensamma samtalet varit centralt. Den  
bärande tanken är alltså att samtalet skall fungera som  
stöd ”scaffolding” för att utveckla elevernas metakog-  
nitiva färdigheter. Stödet i samtalet kommer dels från  
läraren dels från kamraterna. Genom att ställa frågor  
och bolla idéer mot lärare och kamrater lär sig eleven att  
utveckla sina egna metakognitiva färdigheter. Här finns  
en tydlig teoretisk koppling till Vygotskys (1978) teori  
om att eleven kan använda samtalet som ett ”verktyg”  
för att strukturera sitt tänkande. Det finns också en tydlig  
koppling till Bruners teori om scaffolding, vilket är en  
precisering av Vygotskys teori (Wood, Bruner & Ross,  
1976). Såväl RT, QtA som IT betonar båda vikten av  
elevens ansvarstagande för sitt eget lärande. Följaktligen  
finns det också en koppling till Banduras teorier om  
självreglerat lärande (1986).

En skillnad mellan RT å ena sidan och QtA och IT å den  
andra sidan är att i de senare är det större fokus på själva  
textprocessandet, dvs eleverna får mer gå i närkamp med  
själva innehållet i texten.

### Hur gick det i våra studier?

I Lundberg och Reichenberg (2013) – där elever från  
såväl grundsärskola som träningskola deltog – visar  
resultaten att läsförståelsen ökade signifikant både hos  
de elever som övade enligt IT och enligt RT. Vi kunde  
också se att eleverna som övade enligt RT ställde egna  
frågor och reflekterade över innehållet i texterna. Elever-  
na hakade spontant på varandras inlägg och samtalen  
blev mer livaktiga i RT än i IT. Själva interaktionen –  
dvs. läsprocessen – fick vi fram genom att videofilma  
samtalen. I Reichenberg och Fälth (2014) – där också  
elever från grundsärskola och träningskola deltog –  
visar resultaten att elevernas läsförståelse ökade signifi-  
kant både hos de elever som övade enligt IT och enligt  
RT. Intressant med denna studie är att här ingick också  
elever med kommunikativa svårigheter. Följaktligen fick  
vi här därför använda såväl bildstöd som teckenstöd.  
Elevernas läsförståelse före och efter interventionen test-  
ades med hjälp av *Logos* (Høien, 2007).

I Reichenberg och Emanuelsson (2014) visar resultaten  
att läsförståelsen ökade signifikant både hos de elever  
som övade enligt RT och de som övade enligt QtA.  
Även elevernas läshastighet av enskilda ord – *ordkedjor*  
(Jacobson, 2001) – enskilda meningar – *Vilken bild är  
rätt?* – och sammanhängande text – *Igelkotten* – ökade i  
båda betingelserna, men läshastigheten av sammanhän-  
gande text ökade mest för de elever som fått träna efter  
QtA. Här kan en orsak vara att såväl elever som lärare  
läste texten högt vid varje textsamtal. Detta torde gynna  
elever som har problem med sin avkodning. Eleverna  
som tränade enligt QtA var initialt långsammare i sin  
läshastighet. Den gemensamma läsningen av korta text-  
segment innebar med stor sannolikhet att eleverna inte i  
lika hög grad hämmades av sin långsamma, stapplande  
avkodning. Istället kunde de använda sin energi åt att  
tillsammans med sina kamrater försöka skapa mening i  
texten.

### Slutsatser och varningar

En slutsats vi kan dra är att det verkar som om ett re-  
gelbundet övande med texter är det avgörande: När  
elever får rikliga tillfällen att resonera om innehåll och  
strategier för förståelse, ger det resultat oavsett vilken  
modell man arbetar efter. En annan slutsats blir att valet  
av modell borde avgöras av varje enskild lärare och sty-  
ras av lärarens allmänna undervisningsstil och elevernas  
förutsättningar. En tredje slutsats är att läsförmågan hos  
elever i grundsärskolan ofta inte är så god, men ändå fullt  
tillräcklig för att meningsfulla och givande textsamtal  
ska kunna genomföras. En fjärde slutsats är att lärare i  
särskolan inte får vara så rädda att utmana eleverna i den  
närmaste utvecklingszonen.  
Jag vill också dela ut två varningar. Den första är att inte  
förlita sig på en enda metod. Den andra är att varna för  
en övertro på figurerna.

### Referenser:

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action (pp. 5-107). Prentice Hall.: Englewood Cliffs, NJ.
- Beck, I.L. & Mc Keown, M.G. (2006). Improving comprehension with questioning the author: a fresh and expanded view of a powerful approach. New York, N.Y.: Scholastic.
- Felth Sjölund, I., Hed Andersson, I; Westlund, B., & Wänblad, M. (2013). Nyckeln till skatten. Lärarhandledning. Stockholm: Natur och Kultur.
- Franzén, L. (2002). Läsförståelse. Att göra inferenser – teori och träningsprogram. Solna, Sweden: Ekelund.
- Høien, T. (2007). LOGOS. Handbok. Diagnostisering av dyslexi och andra lässvårigheter. Bryne: Logometrica AS.
- Jacobsson, C. (2001). Läskedjor. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Massey, D. D. (2009). Self-regulated comprehension. Handbook of research on reading comprehension, 389-399.
- Mc Keown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. Reading Research Quarterly, 44(3), 218-253.
- Lundberg, I. (2001). Vilken bild är rätt? Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, I. (2010). Läsnings psykologi och pedagogik. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. Scandinavian Journal of Educational Research, 57(1), 89–100.
- Madison, S. (1998). Normalisering. Madisons test. Lund: Madisons undervisningskonsult.
- Mc Keown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. Reading Research Quarterly, 44(3), 218–253.
- Palincsar, A M. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension – fostering and comprehension – monitoring activities. Cognition and Instruction. 1, 117–175.
- Raphael, T. (1982). Improving question – answering performance through instruction. (Reading Education Rep.No. 32). Urbana: University of Illinois, Center for the study of reading.
- Reichenberg, M. & Emanuelsson, B-M. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. Acta Didactica Norge, 8(1), Art-11.
- Reichenberg, M & Fälth, L. (2014) The importance of structured text talks for students’ reading comprehension. An intervention study in special schools. Journal of Special Education and Rehabilitation, 15, 77-94.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. Review of Educational Research, 64, 479-530.
- Westlund, B. (2009). Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik. Stockholm: Natur och Kultur.
- Vygotskij, L.S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving\*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89–100.

## Mänskliga Rättighetsdagarna 13-15 november 2014

TEXT Gudrun Nylander och Eva Rydholm.

**Årets Mänskliga Rättighetsdagar (MR-dagarna) var förlagda till Umeå Folkets Hus och var en av alla de aktiviteter, som gick av stapeln i Umeå under kulturhuvudstadsåret. Årets tema var KULTUR. "Vad är kultur? Vem har rätt att utöva kulturen?"**

Under tre dagar genomfördes 200 olika aktiviteter i form av seminarier, teaterföreläsningar, diskussionsforum och utställningsmontrar med aktiva informatörer och cirka 50.000 besökare strömmade genom lokalerna.

Eftersom ett av kunskapsspåren under kulturhuvudstadsåret var den samiska kulturen och det samiska språket hade många verksamheter anknytning till den levande samiska kulturen och dess historia.

Kultur- och demokratiminister Alice Bah Kuhnke invigningstalade och hon betonade att den fria kulturen växer ur demokratin. Kultur och demokrati är varandras

förutsättningar inte varandras verktyg. Alice Bah Kuhnke delade också ut regeringens årliga Per Angerpriset för humanitära och demokratifrämjande åtgärder till den nepalesiska människorättsförfvararen Rita Mahato, som verkar för våldsutsatta kvinnor i Nepal.

Därefter följde en dokumentär gestaltning "Den tomma stolen", som bygger på filmade berättelser som gjorts med de tio aktivister, som hittills fått Per Angerpriset. Ett pedagogiskt material för arbete i klassrummet finns på: [www.levandehistoria.se/perangerpriset](http://www.levandehistoria.se/perangerpriset)