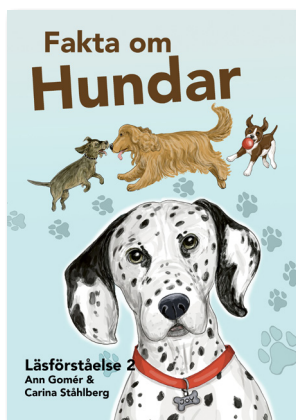
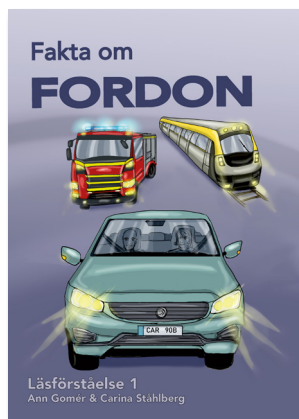


Lärrarhandledning för
läromedel om läsförståelse
av Ann Gomér
med texter om hur man
arbetar med läsförståelse
av Lena Franzén.



Förlag:
Bona Signum AB
Lavstigen 1
261 72 Häljarp
kontakt@bonasignum.se
www.bonasignum.se

Författare: Ann Gomér
Illustratör: Carina Ståhlberg

© 2026 Bona Signum AB. Får ej kopieras.

Innehåll

Sid 3: Författaren Ann Gomér har ordet

Sid 6: Exempel på arbetsgång

Sid 11: Inledning av Lena Franzén

Sid 13: Läsförståelse

Sid 18: Schema

Sid 23: Inferens

Sid 28: Läsförståelseundervisning

Sid 31: Att läsa mellan raderna

Sid 38: Att göra inferenser

Sid 38: Avslutande ord från författaren

Sid 39: Tips på mer läsning

Inledning av Ann Gomér

Här kommer du att få ingående information om hur man arbetar med läsförståelse, både i mina tre böcker men även generellt i vilken bok som helst. I den här lärarhandledningen finns även delar av Lena Franzéns bok "Läsförståelse - att göra inferenser" utgiven av Gleerups.

Jag gjorde 2023 en förstudie om läsförståelse för elever med särskilda behov med ett antal klasser i anpassad skola. Där lärde jag mig oerhört mycket om hur enormt stort spann det är mellan olika elevers förmåga att läsa och förstå en text. För en del elever var de lättaste texterna för svåra och för andra elever var de svåraste texterna för lätta. Så för att vara väldigt tydlig: de här böckerna om fordon, hundar och kändisar är skrivna för elever som lärt sig läsa, där läsningen är automatiserad. Om man inte kommit dit än är det svårt, eller ofta helt omöjligt, att jobba med läsförståelse. Man kan inte kräva av en elev att den ska ljuda sig igenom ord för ord och sedan samtidigt kunna komma ihåg allt den har läst. Men däremot kan elever som jobbar med läsning istället lyssna på texterna och frågorna på vår digitala sida BonaPlay.se. På det sättet kan även de eleverna få ta del av texternas innehåll och frågorna.

Metoden som används i läromedlet baseras på Lena Franzéns metod. Det finns dock ett antal skillnader på Franzéns texter mot hur ni kommer att arbeta med mina böcker som vi ska peka på för att underlätta för er lärare.

Den största skillnaden är att Lena Franzén har använt skönlitterära texter som grund för sin metod och sina exempel. Att jobba med läsförståelse och framför allt inferenser i en skönlitterär text är väldigt annorlunda mot att göra det i en faktatext, som är den typen av text som vi arbetar med. En skönlitterär text kan tolkas väldigt fritt och det kan finnas ett

stort spann mellan det som är rätt och fel i de olika tolkningarna.

Det är tvärtom med en faktatext. Där finns det mindre utrymme för egna tolkningar. Och det är just den delen vi anser vara viktig för elevernas fortsatta studier. De kommer i sina liv, både i skolan och i sin vardag, att få läsa många texter med fakta som de måste läsa aktivt, koppla ihop med det de redan känner till och sedan fylla i det som inte står uttryckligen i texten, dvs göra inferenser. Det är därför vi har valt att rikta vårt fokus mot faktatexter.

En annan stor skillnad är att Lena Franzén inte har anpassat sin metod till elever i anpassad skola. Franzén har arbetat till största delen med elever i grundskolan. Hon har dock lagt stort fokus på att försöka arbeta med svaga läsare. Därför kommer ni ibland att behöva ha en större flexibilitet när ni arbetar med era elever. Vissa elever kommer att klara detta alldeles utmärkt, medan andra elever kommer att behöva mer stöd. Det är bara ni som lärare som vet vilka elever som behöver vilket stöd. Därför får ni se tabellen med ansvarsfördelning som Franzén skapat som en utgångspunkt och sedan använda ert eget omdöme för att varje elev ska få bästa förutsättningarna att ta sig igenom lektionen.

Det är väldigt viktigt att anpassa för varje elev så att man hittar en individuell nivå som både innehåller en känsla av att det är hanterbart och begripligt för eleven och samtidigt stimulerar till att lära sig.

Lena Franzéns elever har fått tre olika frågor de ska svara på som hon kallar "**Precis där**", "**Tänk efter och leta**" och slutligen "**På egen hand**". "På egen hand" är frågan som är lite knepigare där svaret inte finns att hitta i texten, dvs inferensfrågan. Här måste eleven hitta ledtrådar och lägga ihop de ledtrådarna med sin egen förkunskap. Själva resonemanget hur man gör det där är det som är kärnan i den här metoden. Hur hittar man ledtrådar i texten? Hur kopplar du ihop det med det du redan vet?

I de första texterna kommer du som lärare få agera förebild och både ställa frågor och sedan svara på dem. Det du sedan ska göra är att visa eleverna hur du hittade ledtrådar och hur du sedan kopplade ihop ledtrådar med det du redan kan. När eleverna förstått hur du gjorde är det enklare för dem att själva göra det nästa gång.

Jag vill också vara väldigt tydlig med att en av de stora vinsterna med metoden är just att den sker i en liten grupp. Lärarens och elevernas resonemang om hur man kommer fram till olika svar är till stöd för alla i gruppen. Då är det viktigt att gruppen inte är för stor eller för liten.

Slutligen vill jag ännu en gång påminna att Lena Franzéns teorier och metod är skapat för elever i grundskolan. Det gör att elever i anpassad skola kan ha svårare för att följa de scheman som Franzén skriver om, de kan ha svårare att göra abstrakta kopplingar mellan olika delar av texten osv. Det är därför läraren är så viktig i undervisningen, för att stötta och leda eleverna rätt. Vi hoppas ändå att den här metoden ska kunna ge många elever en bättre läsförståelse och att de sedan kan använda sig av sättet att läsa aktivt framöver i livet.

På lektionen

En lektion i veckan är lämpligt att göra detta. Det första som bör ske på lektionen är att man pratar om den text man ska arbeta med den lektionen. Finns det något på bilden som kan härledas till ämnet? Efter att man småpratats några minuter om det är det dags att läsa. Ge eleverna en stund att själva läsa igenom texten. Därefter börjar arbetet med frågorna.

Här följer nu två uppslag med exempel från böckerna och lite förslag på hur man kan arbeta.

Några exempel

Jag ska nu ge er två exempel av de texter ni ska arbeta med och förklara mer ingående hur det är tänkt att ni ska arbeta. Jag har först valt en av texterna från vår förstudie från boken om bongårdar som handlar om kor.

Kor

Har du sett ett kosläpp någon gång? Korna bor ju inne i stallet på vintern, då slipper de att frysa. Men på våren släpps de ut från stallet, ut till kohagen. Då blir korna så glada att de skuttar ut! Hela sommaren går de ute och betar i hagarna. Kor tycker om att leka och att vara tillsammans med andra kor.

Mia får mjölk från sina kor. Nästan varje dag kommer en stor mjölkbil och hämtar mjölk från Mias gård. En del av mjölken blir sedan ost, smör och grädde.

Frågor:

”Precis där”: Var bor korna på vintern?

”Tänk efter och leta”: Varför bor korna i stallet på vintern?

”På egen hand”: Varför tror du att korna blir glada av att komma ut i kohagen?

Svaren på de första frågorna är ganska lätta att hitta i texten.

Var bor korna på vintern? Svar: De bor i stallet.

Varför bor korna i stallet på vintern? Svar: Så att de inte ska frysa.

Sen kommer den tredje frågan, inferensfrågan.

Varför tror du att korna blir glada av att komma ut i kohagen?

Svaret på den frågan finns inte utskriven i texten. Då måste eleven hitta ledtrådar i texten. Var hittar man ledtrådarna?

Vi kan läsa i texten att vid kosläppet blir korna så glada att de skuttar ut i hagen. Man kan också läsa att kor tycker om att leka och att vara tillsammans med andra kor. Kanske har man sett hur kor står i spiltor på vintern i stallet. Om man sedan har sett bilder på kor som litar sig i hagen och betar (eller kanske man har läst om Mamma Mu) då vet man att kor trivs i friheten ute i hagen. Så svaret kan då vara att de får frihet att röra sig hur de vill, att slippa stå bunden i sin spilta, att få beta, leka och umgås med andra kor.

Om eleverna inte hittar ledtrådar i texten själva får du som lärare försöka leda dem rätt. Fråga eleverna till exempel:

Varför tror du att de skuttar ut så där på kosläpp?

Om ingen elev har sett ett kosläpp kan man ta fram ett klipp på youtube. Det är riktigt härligt att se!

Exempel två kommer även den från vår förstudie, från boken om huvudstäder.

Världsdal: Europa

Land: Sverige

Stad: Stockholm

Har du tänkt på att många huvudstäder i världen ligger vid kusten? Sveriges huvudstad Stockholm ligger också vid kusten. Hit kom många skepp från hela världen för handel förr i tiden. Här skeppades varor som timmer och spannmål iväg till andra länder. Från andra länder kom skepp med varor som kryddor och keramik.

I Stockholm finns landets riksdag och regering. Det är också där Skansen och Gröna Lund ligger, många har kul där på sommaren.

Kungliga slottet ligger mitt i staden på en ö som heter Gamla stan. Man kan besöka slottet om man vill, det är öppet året runt. Men du träffar nog inte på kungen och drottningen där, för de bor inte där. De bor på ett annat slott utanför Stockholm.

Frågor:

”Precis där”: Vad heter Sveriges huvudstad?

”Tänk efter och leta”: Vad hade skeppen med sig som kom till Stockholm?

”På egen hand”: Varför tror du att så många huvudstäder i världen ligger vid kusten?

Svaren på de första frågorna är enkla att hitta i texten:

Vad heter Sveriges huvudstad? Svar: Stockholm

Vad hade skeppen med sig som kom till Stockholm? Svar: Kryddor och keramik.

Tredje frågan:

Varför tror du att så många huvudstäder i världen ligger vid kusten?

Då får vi leta efter ledtrådar. Redan i första meningen slås det fast att det är så, många huvudstäder ligger verkligen vid kusten. Sen läser vi vidare om handel. Skepp som går ut med varor och kommer in med varor. Man vet oftast att det bor mycket människor i huvudstäder. Människor som både behöver ha ett arbete och som behöver köpa och sälja varor. Så då kan man kanske dra slutsatsen att det är bra att kunna frakta varor till andra länder. Så kanske det är så att folk flyttade till platser där det fanns mycket arbeten och varor och att det var därför städer vid kusten växte?

Det här resonemanget kräver lite mer av eleverna. Därför är du som lärare väldigt viktig eftersom du kan styra resonemanget åt rätt håll.

Om eleverna hjälper varandra med att hitta ledtrådar är det jättebra. I vissa grupper är det viktigt att även de tysta eleverna får ge förslag, så det blir du som får styra upp hur det fungerar i just din klass.

Nu följer Lena Franzéns viktiga text om teorin bakom detta och om läsning och läsförståelse.

Inledning av Lena Franzén

”Läsandet är en arena där författaren och läsaren tillsammans uppför ett fantasiskådespel. Det är inte blott författaren som är kreativ utan också läsaren.”

Ovanstående citat är hämtat ur Olof Lagercrantz bok ”Om konsten att läsa och skriva” (1985).

Min önskedröm är att alla ska kunna läsa så, som Lagercrantz beskriver. Tyvärr är det långt ifrån så i verkligheten. I mitt arbete som specialpedagog för elever inom grundskolan har jag under årens lopp kommit i kontakt med många elever med svårigheter i att förstå en läst text. Jag avser i detta sammanhang främst skönlitterära texter. De flesta kan ta sig igenom en text rent mekaniskt, men förstår ändå inte det de läst. Om de får frågor att besvara i anslutning till texten klarar de bara sådana, då svaret finns explicit i texten. Frågor, där det gäller att dra egna slutsatser utifrån det lästa och att göra tolkningar klarar de i betydligt mindre omfattning. Orsakerna till detta kan vara många, men har troligen sin grund i att eleverna inte är medvetna om att det krävs något av dem i lässituationen. De förhåller sig passiva till texten och har inte trätt in på den arena, som Lagercrantz nämner i citatet ovan. En annan orsak kan vara att de inte är vana vid frågor, vars svar inte tydligt återfinns i texten.

Målet för min undervisning beträffande läsning med dessa elever med uttalade svårigheter att förstå en skriven text är att få dem att läsa aktivt genom att ”läsa mellan raderna”. Att ”läsa mellan raderna” kallas också för att göra inferenser. Begreppen är synonyma. Denna förmåga är viktig och möjliggör den önskade läsförståelsen på ett djupare plan. Den kräver ett aktivt

förhållningssätt till texten av läsaren. All information skrivs ju inte ut i en text, det skulle vara för omständligt och tråkigt. En förståelse bortom det skrivna ordet bör vara målet för all läsning. Ytterligare ett citat ur Lagercrantz exemplifierar detta.

”Joseph Conrad, den polsk-engelske diktaren skrev till en vän, som han satte högt:
- Vilka underbart goda nyheter att just du tycker om min bok ty man skriver bara halva boken, andra hälften får läsaren ta hand om”.

Denna bok handlar om inferenser och hur man kan lära svaga läsare göra sådana. Med svaga läsare avser jag personer som tekniskt sett kan ta sig igenom en text, men som läser helt mekaniskt utan eftertanke och därmed inte får någon större förståelse av det lästa. Det är inte uteslutet, att de kan göra inferenser i dagligt tal, men de använder inte denna förmåga i lässituationer. Boken baserar sig på forskning och undersökningsresultat. Min lic.avhandling med titeln ”Att ’läsa mellan raderna’. En studie över goda läsare i år 5 och deras förmåga att göra inferenser samt några inferensträningssmetoder för svaga läsare” (1993) ligger som grund.

Jag avser att först teoretiskt redogöra för läsförståelse i allmänhet och inferenser i synnerhet. Det har visat sig, att metoden lämpar sig bäst för en mindre grupp elever, eftersom materialet mycket bygger på att diskutera vad man kommit fram till.

Läsförståelse

Vad är läsförståelse? Är det att ta sig igenom en text och kunna tyda de ord som lästs eller är det något mer? Givetvis är det betydligt mer än så. Att bara koncentrera sig på orden i texten resulterar endast i en mekanisk läsning och ger en ytlig förståelse. Att förstå på djupet innebar däremot att gå bortom det skrivna ordet. Läsförståelse är följaktligen en komplicerad process.

Utan motivation och lust att läsa blir det troligen heller ingen djupare förståelse. Det stannar även då på en mekanisk och ytlig nivå. Som motvikt till denna passiva läsning kan ställas en läsning, där nyfikenhet på det fortsatta skeendet i en berättelse utgör grunden för ett reflekterande lässätt. I och med att läsaren funderar och drar slutsatser blir förståelsen en helt annan.

Man kan likna läsförståelse vid en process, där författare och läsare samarbetar på bästa möjliga sätt. Det blir då för läsarens del en sorts problemlösning, där problemet består i att fundera ut vad författaren avser med den skrivna produkten. Olof Lagercrantz har uttryckt samma sak så här:

”Läsandet är en arena där författaren och läsaren tillsammans uppför ett fantasiskådespel. - Det är inte blott författaren som är kreativ utan också läsaren”.

Precis som så mycket annat inom forskning varierar åsikter om läsning och läsförståelse från tid till annan. Redan i början av detta sekel var amerikanen Huey inne på samma tankegång som dagens forskare, nämligen att författare och läsare samarbetar. Läsning var för honom inte bara att avläsa det som står skrivet, lika viktigt var att tänka på betydelsen av det skrivna, att gå bortom själva orden i texten. Han menade att läsning alltid är en

sorts översättning och att den måste vara fri. Var och en tänker på det lästa på sitt sätt. Därför uppfattar inte två människor en text på exakt samma sätt. Under läsningens gång skapas också inre bilder av det lästa, och dessa bilder förändras allteftersom läsaren kommer framåt i texten.

Trots Hueys betoning av tankens betydelse för läsning sysslade läsforskare under första hälften av 1900-talet mest med att undersöka ordförrådets betydelse för förståelsen. Detta är givetvis också en viktig del i arbetet med att förstå en läst text, men det ena utesluter därför inte det andra. Inte förrän på 1950-talet började uttrycket läsförståelse att användas så som Huey gjorde, och så som vi också gör idag.

På 1960-talet började insikter om vikten av förkunskaper om textens ämne att vinna terräng inom läsforskningen. Forskare lade vikt vid faktorer utanför själva texten. De menade, att läsningen grundades på en kunskapsbaserad process, en top-downstyrd process, där läsaren styrs av sina förväntningar på vad den aktuella texten kan handla om och ställer hypoteser om denna. Man förlitar sig på yttre ledtrådar som ges av själva sammanhanget. Tidigare hade forskare mer varit inriktade på tankar om att läsaren huvudsakligen arbetade utifrån texten i sig, en bottom-up-styrd process, där läsaren utnyttjar de ledtrådar själva texten ger.

Ingen läsare tar dock till sig en text utifrån enbart en av modellerna. Istället används ibland bottom-up-processer, ibland top-down-processer, beroende dels på läsförmågan dels på vilken texttyp det handlar om. Läsning utgår på detta sätt från en interaktiv modell. Vid läsning av enklare berättelser, där läsaren har god förkunskap om textens ämne är en top-down-modell mest lämplig. För en sakprosetext däremot, där förväntningar om vad texten kan handla om inte finns i samma utsträckning, är en bottom-up-modell mer användbar.

Trots att man på 1960-talet började diskutera vikten av

förkunskaper om en texts ämne trodde många samtidigt fortfarande att förståelse av en text innebar att få ett grepp om själva orden. Om en läsare förstätt en text eller inte berodde på förmåga att så textnära som möjligt återge författarens idéer. Man såg förståelse ur ett reproduktionsperspektiv. Man undervisade inte i skolan om läsförståelse, den bara praktiserades, huvudsakligen i arbetsböcker. De frågor som ställdes där var om själva texten.

På 1980-talet anlade man i allmänhet en betydligt mer konstruktiv syn på vad som menas med att förstå en text. Man lämnar själva texten till förmån för läsaren, och det är hos denne förståelsen finns, inte i de enskilda orden på papperet. Det läggs större vikt vid strategier när det gäller att förstå en text, och man börjar fundera över om det inte behövs en konkret undervisning riktad mot läsförståelse.

Läsforskare idag är i stort överens om att läsarens erfarenhet av en texts ämne är av stor betydelse för en djupare förståelse. Förståelse är, utifrån dagens sätt att tänka, att bygga broar mellan det nya och det redan kända. Läsaren kan inte låta bli att tolka och ändra det han läser i förhållande till den förkunskap han redan har, och detta sker omedvetet. Det är emellertid inte alltid tillräckligt att ha relevant förkunskap för att nå förståelse, förkunskapen måste också aktiveras för att den ska vara maximalt användbar.

Om inga ledtrådar i form av en överskrift eller något liknande finns kan det vara besvärligt att aktivera relevant förkunskap. Följande utdrag är exempel på detta.

"The procedure is actually quite simple. First you arrange things into different groups. Of course, one pile may be sufficient depending on how much there is to do. If you have to go somewhere else due to lack of facilities that is the next step, otherwise you are pretty well set. It is important not to overdo things. That is, it is better to do too few things at once than too many. In the short run this may not seem important but complications can easily arise. A mistake can be expensive as well. At first the whole procedure will seem complicated. Soon, however, it will become just another facet of life. It is difficult to foresee any end to the necessity for this task in the immediate future, but then one never can tell. After the procedure is completed one arranges the materials into different groups again. Then they can be put into their appropriate places. Eventually they will be used once more and the whole cycle will then have to be repeated. However, that is part of life."

Den citerade texten handlar om rutiner vid tvätt av kläder, men eftersom detta inte framgår tydligt, kan troligen även andra tolkningar göras. En amerikansk byråkrat trodde till exempel att textcitatet handlade om hans eget arbete, som till stor del bestod i att fösa papper fram och tillbaka.

Läsare med olika bakgrundskunskap tolkar alltså en och samma text på olika sätt, vilket i sin tur innebär, att olika personer inte förstår en text på samma sätt. Det som förstås är inte heller alltid det som författaren avsett. Läsaren måste använda sina

förkunskaper om textens ämne, och författaren får inte vara alltför otydlig i sitt uttryckssätt. Ledtrådar måste finnas i texten som hjälp för läsaren att nå full förståelse. Förståelsen är därmed inte bara begreppsorienterad utan även textorienterad. Förståelse innebär också att läsaren gör många inferenser, dvs "läser mellan raderna" under läsningens gång. Inferenser är en oundviklig del i förståelseprocessen och de görs ofta med hjälp av ett schema, dvs av de inre bilder eller scenarios som uppstår hos läsaren.

För att få fullständig förståelse av en text är det viktigt att man gör fortlöpande inferenser vid läsning av alla slags texter, även mycket enkla sådana. Hur många och vilka slags inferenser en läsare gör beror däremot på läsarens förkunskaper om ämnet.

Att knyta an sina förkunskaper till en texts ämne kräver ett aktivt lässätt, en aktiv lässtrategi, och ju rikare erfarenheter av omvärlden och ju större ordförråd en läsare har desto större möjligheter finns för en förståelse bortom det skrivna ordet.

Alla läsare har emellertid inte ett aktivt förhållningssätt till läsning utan är istället passiva läsare. De ställer inte frågor till sig själv om de förstår eller inte, de håller i stort samma läshastighet oavsett om de har en svårare faktatext eller en lättare prosatext framför sig. Många håller också ett för högt tempo i förhållande till sin läsförmåga, vilket ofta medför att de får en dålig överblick över det lästa, och i och med det en dålig förståelse. Att vara passiv i sin läsning måste innebära att läsförståelsen blir lidande, eftersom god läsförmåga ju kräver en aktiv läsare. Passiva läsare har heller ingen förmåga att läsa mellan och bortom de skrivna orden, då de inte bygger broar mellan det de redan vet om textens ämne och det som står i texten.

Schema

Schema är ett slags nyckelbegrepp i läsförståelsesammanhang. Ordet kommer från engelskan och kan översättas med tankesystem, modell eller kanske hellre referensram. Vad är då ett schema? Det är de bilder eller associationer som väcks till liv i ens huvud när man hör eller läser ett ord eller en sats. Givetvis skiljer sig dessa bilder eller associationer från person till person beroende på de erfarenheter och kunskaper man har om det aktuella ämnet man läser eller hör talas om. Man kan också säga, att världen förstås genom att bli tolkad i schematermer, t ex fotbollsmatch-schema eller restaurang-schema. Olika scheman överlappar varandra, vilket exemplet om restaurang-schemat visar.

Ett restaurang-schema kan se ut så här: Man kommer in på en restaurang, tar av sig sina ytterplagg och överlämnar det till en rockvaktmästare, blir hänvisad plats av en hovmästare och får en meny att välja rätter ur, beställer sin mat, väntar en stund, får maten serverad osv. Så ber man att få betala och då kan ytterligare ett schema dyka upp. Man kan betala kontant, med kort, check osv. Detta schema kan kallas för betalnings-schema. Samtidigt fortsätter restaurang-schemat med att man efter betalningen reser sig upp, hämtar ut sina ytterkläder, betalar för dem och lämnar så till sist restaurangen.

En och samma person kan spela olika roller i ett schema. En kypare kan t ex spela en roll i kundens ögon, en i sina egna ögon och ytterligare en i restaurangägarens ögon.

En person som associerar ett restaurangbesök till besök på en hamburgerbar har givetvis ett helt annat schema. Där behåller man sina ytterkläder, lägger dem kanske över en stol, hämtar själv sin mat, betalar meddetsamma osv.

Man kan ha ett schema för ett föremål, t ex träd, och får då en inre bild av ett träd - stam, grenar, löv, rot plus allt annat man associerar till, som skogspromenad, park, fågelbon osv. Man kan också ha ett schema för en abstrakt idé, en känsla, en handling,

en händelse eller ett förhållningssätt. Schema för ordet party t ex kan innefatta inte bara mat, vänner, musik osv utan också hur man ska klä sig, ta sig dit, hur länge man tänker stanna osv. Givetvis skiljer sig olika människors schema för ordet party, beroende på personliga erfarenheter.

Ett schema aktiveras i regel redan vid läsningens början, men det modifieras ofta allteftersom läsningen fortskrider, för att till slut bidra till att full förståelse ska kunna uppstå. På grund av de scheman en läsare har tillgång till kommer förståelsen av en och samma text att vara olika från individ till individ och från grupp till grupp. Hur detta kan gå till visar följande exempel.

Vid luckan

Han slängde en hundralapp i disken vid luckan.
Hon försökte att ge honom enfemtiolapp, men
han ville inte ha den, så då de kom in köpte hon
en stor påse popcorn till honom.

Redan vid första meningen börjar läsaren att bygga upp ett inre scenario av textens innehåll. En läsare ser kanske en kapplöpningsbana framför sig, en annan kanske en bank och en tredje en biograf. De scheman som aktiveras är beroende av de olika erfarenheter läsarna sedan tidigare gjort av sådana här scenarion. Den hur bilden eller modellen verkar sedan som en ram för läsarens fortsatta förståelse av textens enskildheter. Det gäller då att fylla i vissa "hål" så att den önskade förståelsen uppstår. "Han" blir t ex till en spelare i kapplöpningsmodellen, till en kund i bankmodellen och till en biografbesökare i biografmodellen.

I ett bank-schema uppfattas "hon" i regel som mottagare av pengarna och femtiolappen som växel. När hela texten väl ur läst uppstår i regel en konflikt. Popcornen passar inte in i denna

modell. Bankmodellen stämmer inte längre. Den är omöjlig, osammanhängande och ofullständig. Man måste göra om den, modifiera sitt schema, ifrågasätta sina tidigare tolkningar och ta fram ett helt annat schema. Efterhand kommer läsaren troligen fram till att det handlar om att köpa två biljetter och om ett försök från den ena partens, en flicka, sida att betala sin egen biljett. Bearbetningen fortsätter alltså tills dess bitarna faller på plats och tolkningen är trolig, sammanhängande och fullständig. En tänkbar tolkning är att det handlar om ett biobesök eller något liknande.

Användandet av ett schema kan delas in i två grundläggande processer: schema-identifikation och schematillämpning. Schemaidentifikation är, som namnet antyder, att känna igen ett mönster. Ju mer information som ges, t ex i form av en överskrift, desto troligare ur det att det avsedda schemat kommer att identifieras. När ett schema väl blivit identifierat startar ett antal processer för att läsaren ska kunna tillämpa det så som exemplet om biljettluckan visade, bl a. följande:

- Ett schema ger den bakgrundskunskap eller det sammanhang som behövs för tolkning av den information som är relevant för schemat. Utan denna bakgrundskunskap går det inte att få något vettigt ur det lästa. Det schema som tas fram beror på läsarens ålder, kön, ras, religion, nationalitet, yrke osv. Det beror med andra ord på den kultur läsaren lever i (kapplöpningsschema, bankschema, biografschema)

- Ett schema tillhandahåller den bakgrundskunskap som är relevant för att göra inferenser, att fylla i tankeluckorna, "hålen" (mannen var spelare, kund respektive biografbesökare i exemplet).

- Ett schema skapar förväntningar på vad som ska komma att hända i texten (kapplöpningsschemat skapar t ex förväntningar på att ord som vadslagning, odds, hästar och jockeyer snart ska

förekomma i texten och biografischemat skapar förväntningar på att fortsättningen ska handla om filmtitel, godis och en scen med filmduk).

Ibland misslyckas en läsare med att förstå en text. Det finns flera orsaker till detta, som kan förklaras med hjälp av schemabegreppet. Det kan helt enkelt vara så, att läsaren inte har något lämpligt schema för ett visst ämne. Då kan det självklart bli mycket svårt att få någon förståelse av det lästa. En mer trolig situation är dock, att det finns ett schema, men att det är ofullständigt. Därmed får läsaren endast en liten inblick i vad texten egentligen handlar om. Det schema en person har bestämmer vad som kommer att läras av en given text.

Bristen i själva texten kan också vara en bidragande orsak till att något schema inte aktiveras hos läsaren. Den kan t ex vara alltför knapphändig, abstrakt eller ologisk i förhållande till läsarens befintliga scheman. Om texten däremot skrivits enklare och tydligare hade troligen schemafunktionen fungerat på ett mer tillfredsställande sätt. Om vissa ledtrådar i texten som t ex rubrik saknas kan det vara svårt att av alternativa scheman plocka fram det rätta. Fel bild kan komma att kartläggas.

Jag visade tidigare med exemplet om hur det går till att tvätta kläder, på hur besvärligt det kan vara att förstå en text om inga ledtrådar hjälper till att aktivera rätt schema. Till sist kan det vara svårt att förstå en text om den innehåller en avvikande information jämfört med den som hör till det schema läsaren har om textens ämne. Exempel på detta är olika restaurang-scheman, ett från en "god" restaurang jämfört med ett från en hamburgerbar.

I skolsammanhang bör man därför som lärare ställa sig frågan om en elev har relevanta scheman innan läsning av en text tar vid. Är elevens förkunskap tillräcklig för att förstå texten? När läsningen väl börjat, använder eleven då sina scheman? Det är

svårt för en lärare att avgöra. Att eleven inte gör det kan hos eleven visa sig som en allmän brist på intresse. Det kan också vara så, att en läsare inte "håller fast" sina scheman på grund av att all energi går åt till själva avkodningen. En dåligt skriven text kan ju också orsaka att en läsare inte orkar hålla fast sina scheman. Slutligen kan alltför många eller alltför ovidkommande supplerande upplysningar också förorsaka problem.

Inferens

Vad menas med inferens? Enligt uppslagsverk definieras begreppet som slutledning. I lässammanhang kan begreppet definieras som "läsning mellan raderna", vilket innebär att utnyttja ledtrådar från en text eller ett textavsnitt och koppla dessa till det man redan vet om det som texten handlar om och som finns lagrat i läsarens minne. Då kan man dra slutsatser om det som författaren menar, men inte skriver ut direkt i texten. Att som författare skriva ut allt skulle bli för omständligt och för tråkigt för läsaren. Det som utelämnas tror författaren läsaren om att själv kunna fylla i. Att förstå en text innebär på detta sätt en interaktiv process, där informationen från texten integreras med läsarens förkunskaper. Inferenser görs med hjälp av scheman, dvs det som läsaren associerar till utifrån textens ämne. Förmågan att aktivera ett schema och att göra inferenser är intimt relaterade. Förkunskaperna är då mycket viktiga.

Inferenser spelar en stor roll vid läsning, och de görs mer eller mindre medvetet. De grundar sig ofta på de förväntningar läsaren gör under läsningens gång, men som inte alltid behöver infrias. I t ex detektivberättelser vilseleds läsaren ju medvetet av författaren. Hur många inferenser en läsare gör i en text beror i stor utsträckning på hur läsaren ger sig i kast med en text. Om lästempot t ex är mycket högt kommer troligen ytterst få inferenser att göras. Det som är avgörande är om det som läses upplevs som viktigt eller inte för läsaren. Viktigheten och intresset ökar sannolikheten för att inferenser görs.

Man skiljer på två olika sorters inferenser, modellbaserade och textbaserade. Vid modellbaserade inferenser fyller läsaren i sådan information, som inte finns klart uttalad i en text. Man fyller alltså i tankeluckor utifrån den förkunskap man har om textens ämne och det schema eller den modell som frammanas i ens inre om detta ämne. Vid textbaserade inferenser hittar

läsaren semantiska eller logiska relationer mellan olika satser i en text. Dessa kan befinna sig långt från varandra i texten. Den vanligaste av de två inferenstyperna är den modellbaserade. Den är direkt kopplad till schemateorin. För att en idé i en text ska förstås tillfullo måste den exemplifiera ett schema i läsarens långtidsminne. I och med detta är läsarens förkunskaper av stor betydelse, inte bara när det gäller att ur långtidsminnet ta fram ett för textens ämne lämpligt schema utan även när det handlar om att göra inferenser.

Det behövs alltså stor omvärldskunskap för att kunna göra inferenser. Följande exempel visar på detta.

1. "Mary had a little lamb. It's fleece was white as snow."
2. "Mary had a little lamb. She spilled gravy and mint jelly on her dress."
3. "Mary had a little lamb. The delivery was a difficult one and afterwards the vet needed a drink."

I det första exemplet alluderar Mary på en person i ett för engelskspråkiga barn känt barnkammarrim och är en liten flicka, som har ett älsklingsdjur, ett lamm. Mary i det andra exemplet är en kvinnlig varelse. Hon är troligen en liten flicka, eftersom det är vanligare att små barn spiller på sig än att vuxna gör det. Orden "gravy" och "mint jelly" antyder, att lammet är en måltid, inte ett älsklingsdjur. I det tredje exemplet, slutligen, antyder orden "vet" och "delivery" att Mary just fött ett litet lamm och själv alltså är ett vuxet kvinnligt får. Veterinären är troligen en vuxen manlig person, vars yrke består i att sköta om sjuka djur. Drinken är förmodligen någon alkoholhaltig dryck, avsedd att få veterinären att slappna av efter den besvärliga lammfödseln. Det behövs en stor del kunskap - om barnkammarrim, ägarskap, keldjur, små flickor, får, mat, djurfödslar, veterinärer och alkohol - för att man fullt ut ska förstå de tre meningarna.

I regel gör en läsare inte bara en enda inferens vid läsning av ett textstycke utan det kan handla om ett stort antal, en serie inferenser eller en inferenskedja. Följande meningar belyser detta.

Mannen steg upp på bussen och fumlade i fickan efter pengar till biljetten. Han drog upp tre enkronor och två femtioöringar. Vid nästa hållplats steg han av.

Vid läsning av detta görs troligen en serie inferenser. Mannen hade bara fyra kronor på sig, fyra kronor var inte var tillräckligt för en biljett, mannen var upprörd när han steg av bussen osv. Inferenser kan göras såväl bakåt som framåt vid läsning av en text. De bakåtriktade är vanligast och görs under läsningens gång, dvs något ord eller stycke i texten får läsaren att tänka tillbaka på något redan läst, och av detta drar läsaren en slutsats eller fastställer en orsak, gör med andra ord en inferens. En framåtriktad inferens kan däremot göras även efter avslutad läsning och läsaren haft tillfälle att fundera över följderna av innehållet i det lästa. Framåtriktade inferenser handlar om prediktioner, vad som kommer att hända i fortsättningen. En sådan inferens kan därmed göras även efter det texten är helt färdigläst. Många böcker har ju öppna slut, där läsaren själv genom en framåtriktad inferens får bilda sig en uppfattning om fortsättningen.

Det är lättare att vid läsning fastställa en orsak, att göra en bakåtriktad inferens, än att göra en framåtriktad, en prediktion. Förståelsen blir på detta sätt mer bakåt- än framåtriktad. Eftersom en läsare gör inferenser utifrån sina tidigare erfarenheter besitter vuxna, av naturliga skäl, denna förmåga i betydligt större utsträckning än barn. Denna avsaknad av förkunskaper begränsar yngres förmåga att göra en inferens i en bestämd situation. Man kan ju inte resonera om sådant man inte

har god kunskap om, vilket följande mening exemplifierar.

Jane beslöt sig för att inte ta på sig sina matchande silversmycken i form av halsband, örhängen och skärp därför att hon var på väg till flygplatsen.

Det finns många nivåer, där barn kan sakna den nödvändiga bakgrundskunskapen för att förstå den här meningen. En extremvariant är att barnet totalt saknar information om vad en flygplats är. På en annan nivå kan barnet veta något om begreppet, men ändå inte klara av att förstå allt, som är inbegripet i det. Barnet vet kanske att flygplatser är ställen, där flygplan startar och landar, men inte att det finns metalldetektorer där, vilket troligen var orsak till att Jane inte bar sina smycken. Barnet vet därmed något om flygplatser, men dess flygplats-schema är ännu inte så utvecklat som hos en vuxen, och detta begränsar barnets möjligheter att göra en modellbaserad inferens, att fylla i tankeluckorna. Ett barn som känner till att flygplatser är ställen, där flygplan landar och startar men också är ställen med stor folkträngsel och därför en tillflyktsort för tjuvar kan tolka meningen som att Jane inte bar sina smycken, därför att hon var rädd att någon skulle ta dem. För att ett barn ska förstå att orsaken till att Jane inte tog sina smycken berodde på metalldetektorerna räcker det inte med att förklara att det finns sådana på en flygplats. Barnet måste förstå vad det är för något och hur de används. Hur mycket information som behöver ges beror givetvis på den mängd bakgrundskunskap barnet redan har och så bygga vidare där.

Förmågan att göra inferenser ökar självklart i takt med att omvärldskunskapen ökar. Detta stämmer också med Piagets teorier, att ju äldre ett barn blir desto större blir dess förmåga att göra abstraktioner och dra logiska slutsatser. När det befinner sig i det preoperationella stadiet har det t ex svårt att

se handlingar ur annan synvinkel än den egna och kan därför inte göra inferenser utifrån andras perspektiv. Denna förmåga kommer så smått i och med att barnet kommer in i de konkreta operationernas stadium. Först i 11-12-årsåldern, då det nått de abstrakta operationernas stadium kan ett barn emellertid, enligt Piaget, göra hypoteser och pröva dem tankemässigt. Detta innebär, att det då blir ännu lättare att göra inferenser. Små barn saknar inte förmåga att göra inferenser i de dagliga aktiviteterna. Redan som små börjar de analysera likheter och olikheter. De gör emellertid inte dessa inferenser lika konstant och naturligt, när de möter motsvarande aktiviteter i läsuppgifter.

Många elever gör inga inferenser spontant när de läser en text. De vet ofta inte hur de ska kunna konstruera svar utifrån förkunskaper och textsammanhang. En del förstår inte heller hur processen att besvara inferensfrågor skiljer sig från den som används vid textnära frågor. Dessa elever har inte kommit till insikt om att de vid besvarandet av inferensfrågor måste fungera som detektiver - söka efter ledtrådar och information för att konstruera svar. Speciellt svaga läsare har svårighet med att integrera textinformation med bakgrundskunskap, dessutom tittar de sällan vare sig bakåt eller framåt i en text. De kommer inte, till skillnad mot goda läsare, på "inferensspelet" av sig själva. De behöver direkt instruktion i hur man går tillväga när man besvarar en inferensfråga.

Läsförståelseundervisning

I föregående kapitel visades exempel på att svaga läsare behöver direkt instruktion i hur man t ex går tillväga när man besvarar en inferensfråga. Sker då en sådan undervisning i våra skolor? Det är mycket tveksamt.

På 1970-talet gjordes en amerikansk undersökning om vad som faktiskt pågick under en lektion inriktad på läsförståelse. Huvudfrågan var vad lärarna gjorde för att få eleverna att förstå en text bättre. Resultatet av undersökningen blev att det i realiteten inte förekom någon undervisning alls. Eleverna läste i regel texter tyst för sig själva och svarade därefter på ett antal flervalsfrågor. Detta kan knappast kallas för en undervisning i läsförståelse.

Troligen ser det likadant ut i svenska skolor. Om man tittar i arbetsböcker till olika fackläromedel som används i skolan och i fristående läsförståelseböcker ser man, att de flesta uppgifterna består i frågor, vars svar man lätt finner i själva texten. Där behöver eleverna inte aktivera något schema eller "läsa mellan raderna".

Exempel på sådana fråga - svars-relationer är direkta frågor, där svaret lätt hittas i den lästa texten, korsordsfrågor, meningar där ett ord saknas och detta ord finns i texten, meningar där ett ord saknas och man har att välja mellan ett antal givna ord, ett antal meningar som ska ordnas i rätt följd, början av ett antal meningar i en spalt och slutet på meningarna i en annan och där uppgiften är att dra streck mellan de meningar som hör ihop osv. Listan kan göras lång. Sådana uppgifter utföres i regel helt mekaniskt av eleverna. Någon djupare förståelse äger inte rum. Eleverna blir på grund av detta oerhört textbundna och förutsätter att alla svar finns i texten. Deras egna tankar och

funderingar duger inte. Detta i sin tur leder till en passiv läsning. I rättvisans namn finns även andra frågor, där eleverna får dra egna slutsatser, men de är inte många vid jämförelse.

I en av mig utförd undersökning med åk 5-elever, om hur goda läsare i den åldern besvarar inferensfrågor, framgick det med stor tydlighet att de kan besvara sådana frågor. Alla tio eleverna verkade ha kommit till insikt om att svar på en fråga i anslutning till en text inte nödvändigtvis behöver finnas direkt i texten utan att mycket finns inom dem själva. Eftersom så många förståelsefrågor i anslutning till texter av olika slag ju inte i någon större utsträckning har andra frågor än mycket textnära måste det innebära, att dessa elever kommit på "inferensspelet" av sig själva. Visserligen svarade de ofta mycket olika på de ställda inferensfrågorna, men det är ju helt naturligt. Det finns inget absolut svar på en inferensfråga. Var och en "läser mellan raderna" på sitt sätt utifrån de erfarenheter och kunskaper de besitter. Olika scheman plockas fram och aktiveras. Den egna erfarenheten och den egna personligheten är styrande. Resultatet av svaren visar emellertid med stor tydlighet på att de förstått själva kärnan av innehållet i texten.

Passiva läsare är däremot, till skillnad mot goda läsare, mycket bundna av själva textmaterialet. De läser på ett ineffektivt sätt. De använder inga aktiva strategier vid läsning. De gör heller inte några inferenser, eftersom de inte kommit på hur man ska göra, vilket goda läsare har gjort. Troligen gör de av någon anledning inte den koppling mellan det som står i texten och det de redan vet om textens ämne, vilket är en nödvändig förutsättning för att kunna göra inferenser. De är därmed inga aktiva läsare och tar sig i regel igenom en text på ett helt mekaniskt sätt utan eftertanke. Kanske är de helt enkelt inte medvetna om att det krävs en aktiv insats från deras sida i lässituationen.

Eftersom man kommit fram till att svaga läsare behöver direkt undervisning i hur man besvarar inferensfrågor och i hur man

under läsningens gång själv är aktiv genom att ställa frågor till texten osv är det av stor vikt att man griper sig an denna uppgift i skolan. Detta kan ske på olika sätt, förslagsvis antingen genom ett konkret beskrivande arbetssätt eller genom en modellundervisning, där läraren fungerar som en modell och visar hur man gör.

I den första modellen går undervisningen ut på att eleven först ska ta ställning till om svaret på en ställd fråga till en text finns i den lästa texten eller inom eleven själv, innan frågan besvaras. I modellundervisningen börjar läraren med att både ställa och besvara inferensfrågor till en läst text innan eleverna lotsas vidare genom delat ansvar lärare - elever till eget självständigt arbete.

Att "läsa mellan raderna"

Att "läsa mellan raderna" eller att göra inferenser, som det också heter, innebär att använda ledtrådar från en text eller ett textavsnitt och koppla dessa till det du redan vet om det som texten handlar om och som finns lagrat i ditt minne. Då kan du dra slutsatser eller gissa dig till det som författaren menar, men inte skriver ut direkt i texten.

En artikel av Raphael från 1982 med titeln "Question-answering strategies for children" ligger till grund för ett inferensträningsprogram utifrån en förklarande eller beskrivande modell. Raphael menar, att svaga läsare behöver direkt undervisning i hur man ska analysera en ställd fråga till en läst text för att avge ett korrekt svar och menar, att det föreligger ett samband mellan en fråga, den text som frågan hänför sig till och den förkunskap om textens ämne som läsaren besitter. Strategin går ut på att vid besvarandet av frågor till en läst text lära eleverna att fundera över om de ska leta efter svaret i texten eller om de ska söka efter det "inne i huvudet". Alla svar finns ju inte tydligt utskrivna i texten, vilket många tror. De har tre svars kategorier att utgå från: Precis där, Tänk efter och leta och På egen hand.

Kategorin Precis där används för att besvara detaljfrågor som kräver ett svar direkt från texten. Orden i frågeställningen och i det mest lämpliga svaret finns i en och samma mening. Precis där-kategorin kan exemplifieras med följande korta berättelse.

"Ralph sat in an old wooden rocking chair. He rocked harder and harder. Suddenly he found himself sitting on the floor." (Raphael, 1982, s 187).

En fråga på den texten kan vara: "Vad för slags stol satt Ralph i?" Svaret blir givetvis att han satt i en gungstol. Den första strategin är alltså att i texten leta reda på de ord som

används i frågeställningen och så titta på de övriga orden i den meningen för att hitta svaret.

Den andra kategorin, Tänk efter och leta, inbegriper även den en fråga som har ett svar i texten, men detta svar kräver information från mer än en mening eller ett avsnitt. Den enklaste varianten är att orden i frågeställningen härrör från en mening och svaret i en därpå följande. En fråga i denna kategori till texten ovan kan vara: "Vad gjorde Ralph när han satt i stolen?" och svaret blir att han gungade högre och högre. Längre stycken kan dock kräva att eleven måste skumläsa hela textavsnitt för att hitta rätt information och svar.

Den tredje och sista kategorin, På egen hand, representerar en fråga, där svaret inte finns angivet i texten utan måste hittas i läsarens egen omvärldskunskap, "i läsarens eget huvud".

Svaret är relevant till texten men går inte att finna där. En fråga passande in på den här kategorin till den korta berättelsen ovan kan vara: "Varför fann Ralph sig sitta på golvet?" Här kommer läsarens förmåga att göra inferenser in, och läsaren måste själv bestämma vilken bakgrundskunskap som kan tillämpas på den ställda frågan. Ett troligt svar är att Ralph gungat så kraftigt, att han ramlat ur gungstolen.

Hur de tre fråga-svarskategorierna presenteras för eleverna visas i nedanstående figur.

1. Precis där

Svaret finns i berättelsen och är lätt att hitta. De ord som används i frågan och de ord som utgör svaret är Precis där, i samma mening.

2. Tänk efter och leta

Svaret finns i berättelsen, men är lite svårare att hitta. Du hittar kanske inte orden i frågan och orden i svaret i samma mening, utan du måste tänka efter och leta efter svaret.

3. På egen hand

Svaret kommer inte fram direkt i texten. Du måste leta efter svaret i ditt huvud. Tänk: "Jag måste svara på denna fråga på egen hand, berättelsen är inte till mycket hjälp".

När det gäller kategorin Precis där förväntas det inte bli någon större skillnad i svaren, men när man förflyttat sig över den andra kategorin, Tänk efter och leta, till den tredje, På egen hand, kommer svaren att bli ganska olika varandra. De kommer att bli allt mer beroende av läsarens egna erfarenheter och allt mindre av texten. Förhoppningsvis kan texterna ge upphov till intressanta diskussioner med olika elevsvar som utgångspunkt. Därför är detta inget material man låter en elev sitta och arbeta med individuellt. Det kommer bäst till sin rätt om en mindre grupp på cirka fem elever arbetar med en text samtidigt. Ett väl fungerande arbetssätt är att först tillsammans ta del av texten och att eleverna i gruppen sedan, var och en för sig, besvarar de ställda frågorna. Sist följer diskussion om hur eleverna besvarat frågorna och vad som eventuellt skiljer svaren åt. Denna diskussion är det som bäst gör eleverna inferensmedvetna och får dem att förstå att olika svar kan alla vara lika korrekta utifrån de bakgrundskunskaper man har. Man kan också tolka frågeställningarna olika på grund av detta.

Nästa steg i arbetet med att göra svaga läsare inferensmedvetna

är att låta dem själva göra upp frågor till en text och be någon av de andra i gruppen att besvara dem. Slutmålet är att ställa inferensfrågor till sig själv under läsningens gång och samtidigt besvara dem.

REFERENSER

Franzén, L. Läsförståelse för lässvaga barn. Utvecklingsarbete och fältförsök (Malmö: Lärarhögskolan), Rapport 8, 1988.

Franzén, L. Att "läsa mellan raderna". En studie över goda läsare i åk 5 och deras förmåga att göra inferenser samt några inferensträningsmetoder för svaga läsare. Fil.lic.avhandl.

Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Rapport nr 582, 1993.

Raphael, T.E. Question - answering strategies for children. The Reading Teacher, 1982, 36,186-191.

Pearson, P.D. & Johnson, D.D. Teaching Reading Comprehension. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

Att göra inferenser

Att "läsa mellan raderna" eller att göra inferenser, som det också heter, innebär att använda ledtrådar från en text eller ett textavsnitt och koppla dessa till det du redan vet om det som texten handlar om och som finns lagrat i ditt minne. Då kan du dra slutsatser eller gissa dig till det som författaren menar, men inte skriver ut direkt i texten.

Två artiklar, av Gordon och av Pearson, ligger till grund för ett inferensträningsprogram utifrån en modellinriktad undervisning. Hur jag använt detta med läs-svaga elever i skolår 6 och hur det fungerade finns redovisat i lic, avhandlingen "Att 'läsa mellan raderna'. En studie över goda läsare i åk 5 och deras förmåga att göra inferenser samt några inferensträningsmetoder för svaga läsare" (Franzén, 1993). Intresserade rekommenderas vända sig dit för fylligare bakgrundsinformation. Här följer endast en konkret beskrivning av hur man använder inferensträningsprogrammet i det direkta arbetet med eleverna och då företrädesvis med elever i skolår 6 till 9.

Att lära elever att göra inferenser genom en modellinriktad undervisning innebär att läraren efter att ha definierat vad en inferens är läser ett kortare textstycke högt, ställer en inferensfråga, ger själv svaret samt tydliggör det resonemang som lett fram till svaret. I detta resonemang lyfter läraren fram de ledtrådar texten ger och den egna kunskapen om textens ämne. Gradvis tar eleverna sedan själva över de olika momenten i processen för att så småningom klara allt på egen hand. Målet med att i denna form visa på hur man gör inferenser är att få eleverna "inferensmedvetna", och därmed mer aktiva under läsningens gång. Svaga läsare har svårt att utan konkretion göra dessa för läsförståelsen så viktiga inferensema.

Pearson visar i schematisk tabellform på en viss arbetsfördelning i arbetsgången mellan lärare och elev. Jag har dock modifierat denna något, eftersom jag i mitt arbete med elever fann det svårt att arbeta strikt utifrån den. Jag visar därför nedan min modifierade tabell.

L = lärare och E = elev.

Tabell 1.1 Ansvarsfördelning i inferensträningssuppgifter

Steg	Ställa frågor	Besvara frågor	Hitta ledtrådar	Resonemang
1. Modellundervisning	L	L	L	L
2. Guidad träning	L	L	E	LE
3. Guidad träning	L	E	L	EL
4. Självständig träning	L	E	E	E

Steg 1 innebär enbart modellundervisning av läraren och steg 4 självständig träning eller tillämpning av eleverna. De två mellanliggande stegen representerar dels lärarledd instruktion dels träning för eleverna i att göra inferenser. I steg 1 och 4 har ingen förändring skett jämfört med Pearsons schema. Det som har tillkommit i mitt schema i steg 2 och 3 är ansvaret för resonemanget som delats på lärare och elev, där läraren har huvudansvaret i steg 2 (LE) och eleven i steg 3 (EL). I Pearsons schema hade eleven ensam ansvaret.

Gordon har konkretiserat hur en arbetsgång utifrån ovanstående schema kan se ut. Hon menar dock, att för att klara av en sådan modellundervisning på ett bra sätt måste läraren först själv fundera över sina egna tankeprocesser när det gäller att göra inferenser. Detta är nödvändigt, menar hon, på grund av att många läsare gör inferenser på ett automatiskt snarare än medvetet sätt.

Utifrån Pearsons schema, som jag ju modifierade, och Gordons konkretiserade arbetsgång har jag gjort upp ett material bestående av tre texter till vart och ett av de fyra stegen. Givetvis kommer svaren till viss del att skilja sig åt hos de elever som arbetar med materialet, beroende på att de olika förkunskaper de kan ha om textens ämne. Detta ger i sin tur förhoppningsvis upphov till många intressanta diskussioner.

1) Till det första steget arbetar man utifrån modellundervisningstanken, här gör läraren allt arbetet själv, dvs läser en text högt, ställer en inferensfråga, besvarar den och förklarar hur han eller hon kommit fram till svaret.

2) I steg 2 börjar den guidade träningen. Här är det dags för eleverna att själva aktivt börja delta i inferensprocessen. Detta sker genom att läraren själv både ställer en inferensfråga och besvarar den, men inbjuder eleverna till att vara delaktiga i resonemanget till varför svaret blev som det blev. Eleverna ska berätta om de ledtrådar de kan hitta i texten, dels den kunskap de själva äger om det texten i fråga handlar om. De uppmanas att använda sig av uttrycken "Det står i texten..." (ledtråd) och "Jag vet inne i huvudet..."

3) Steg 3 består också av guidad träning, dvs lärare och elev delar arbetet och ansvarar för viss del var. Här ställer läraren som hittills inferensfrågor till de tre texterna, men besvarar dem inte. Det gör eleverna. Därefter visar läraren fram ledtrådar utifrån elevernas svar och låter slutligen eleverna sköta så mycket av resonemanget som möjligt och göra själva kopplingen, dvs göra inferensen.

4) Det sista och fjärde steget innebär, att eleverna tagit över ansvaret i inferensprocessen. Läraren ger frågan och eleverna gör resten. De besvarar frågan, stödjer svaret med ledtrådar "från huvudet" och från texten och kopplar detta med texten. Här smälter då ledtrådar och resonemang samman till ett helt.

Avslutande ord från projektledaren

De här symbolerna i elevernas böcker visar de olika typerna av frågor i böckerna.



Frågorna som finns efter bokstaven A är lättast.
Svaret finns precis där i början av texten.



Frågorna som finns efter bokstaven B är lite svårare.
Nu måste du tänka efter och leta i texten för att hitta svaret.



Frågorna som finns efter bokstaven C är svårast.
Nu ska du tänka ut svaret på egen hand med hjälp
av ledtrådar i texten. Ofta kan det vara bra att jobba
med C-frågorna tillsammans med andra och hjälpas åt
att klura ut svaren.

Jag hoppas att du med den här lärarhandledningen fått en större förståelse och inblick i hur läsförståelse fungerar. Nu är det spännande att se om dina elever kommer att kunna arbeta med mina texter och om deras förmåga att läsa mellan raderna därmed kan öka. Jag hoppas på det!

Lycka till nu!

/Ann Gomér, författare

Tips på mer läsning om läsförståelse och närbesläktade ämnen:

Monica Reichenberg, Ingvar Lundberg: Läsförståelse genom strukturerade textsamtal : för elever som behöver särskilt stöd

Monica Reichenberg: Vägar till läsförståelse: TEXTEN LÄSAREN SAMTALET

Jag vill också rekommendera er följande:

SPSM har mycket material om läsning och läsförståelse.

Karin Nilsson på Linköpings universitet forskar om läsförmågan hos elever med intellektuella funktionsnedsättningar. Hon har flera publikationer på universitetets sida:
<https://liu.se/medarbetare/karni79>

Åsa Elwér, även hon på Linköpings universitet, forskar om läsning och läsförståelse. Även där finns projekt att följa och publikationer att läsa.
<https://liu.se/medarbetare/asael36>