

Grundskola

Modul: Samtal om text
Del 3: Läsloggen – ett tankeredskap

Läsloggen – ett tankeredskap

Gunilla Molloy

I *Läsloggar – en introduktion* står det ”läslogg” i singular som om det finns *en* slags läslogg. Så är inte fallet. Hur och när man använder läsloggen beror både på *vad* man ska lära sig och *vem* det är som ska lära sig och *hur* man ska lära sig. I denna artikel kommer begreppet ”läslogg” att förklaras närmare. Olika typer av läsloggar kommer att beskrivas och exempel kommer att ges på hur de kan användas vid läsning och samtal om alla slags texter med både lärare och bibliotekarier. I texten används oftast ordet ”lärare” för den som leder undervisningen. Det är lärarens ansvar att organisera undervisningen så att elevernas lärande gynnas på bästa sätt, men alla i skolan ska samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande. Ordet ”lärare” i denna text kan även stå för skolbibliotekarien. Skolbibliotekarien är en naturlig samarbetspartner för läraren i samband med textarbeten. Genom skolbiblioteket får lärare och elever tillgång till fysiska och digitala texter och skolbibliotekarien kan hjälpa till med valet av texter. Lärare och bibliotekarier arbetar också ofta tillsammans under lektioner där textsamtal används.

Läslogg som metodiskt redskap

Ett metodiskt redskap uppstår ofta ur ett behov. I det här fallet har det varit många elevers svårigheter med att läsa och samtala om både sakprosatexter och skönlitteratur. Läsloggen har i många fall visat sig fylla detta behov. Den har varit användbar i det vardagliga arbetet i klassrummet när elever läser och tolkar texter. Reflektioner i läsloggarna har i båda fallen kunnat visa dels *hur* elever har förstått texten, dels vilka språkliga *svårigheter* som eleverna ser i texter och vad som hindrar deras förståelse. Denna textförståelse gäller både sakprosatexter och skönlitterära sådana. Läsloggen, i vilken form den än uppträder, är alltså mer än ett tillfälligt metodiskt redskap som kan användas då och då i klassrummet. Den kan istället ses som ett arbetsredskap, med vars hjälp eleven och läraren kan följa både elevens tankeutveckling och läs- och skrivutveckling. Eleven kan själv se förändringar både i sitt skrivande och i sitt tänkande. I läsloggarna kan eleven uttrycka sina åsikter och personliga tankar. Eleven kan också möta andras tankar och åsikter, både i samtal om det lästa och i andras läsloggar. Om läraren har en tillåtande och respektfull attityd till elevernas funderingar och reflektioner, kommer detta att prägla stämningen i klassrummet och bidra till att skapa ett tryggt lärandeklimat. Vid läsning och samtal om olika texter, såväl sakprosa som skönlitterära, kan dessutom allas röster bli hörda, om eleverna fått möjlighet att i läsloggen skriftligt fundera över textens innehåll före samtalet.

Elevens anteckningar i läsloggen kan hjälpa läraren att förstå var varje elev befinner sig i det som Vygotskij kallar för den proximala utvecklingszonen - ett begrepp som avser det avstånd som finns mellan det lärande som individen själv kan utveckla och den problemlösning som kräver vägledning med stöd av någon annan. Samtidigt kan läraren

Grundskola

identifiera klassens kollektiva utvecklingszon. Elevernas läsloggar kan därmed bli ett underlag för läraren att planera innehållet i undervisningen.

Det är viktigt att se att läsloggen som metod är ett uttryck för en sociokulturell inställning till lärande. Den är också en källa till viktig information när läraren vill förstå varför vissa elever utmanas av vissa texter eller inte förstår ord eller begrepp i dem. När en lärare planerar en undervisningsprocess som innehåller läsning och samtal om texter, vilket ju sker i *alla ämnen*, är ofta första tanken ”hur kan alla elever i min klass utveckla sin läs-och skrivutveckling *samtidigt* som mina val av arbetsredskap hjälper dem att växa i ett socialt samspel?” Eftersom den frågan är en så stor del av läraruppdraget är det naturligt att den kommer först i planeringen. Svaret kan bli ”med hjälp av läsloggar”. Teorier om lärande och teorier om hur läsare möter texter utgör grunden för användandet av läsloggar.

Läsloggen i praktiken

I *Reflekerande läsning och skrivning* (1996/2008) dokumenterar Gunilla Molloy läs-och skrivutvecklingen hos eleverna i en högstadieklass från årskurs 7 till årskurs 9 med hjälp av elevernas läsloggar. Molloy utgår från det sociokulturella perspektiv på lärande, som betonar att kunskap skapas genom samarbete i en meningsfull kontext. Molloy's elever arbetar med olika slags texter i sina läsloggar, såväl sakprosa som skönlitterära texter, och dokumenterar även sina lärprocesser. Det långa tidsperspektivet på tre år ger eleverna möjligheter att gå tillbaka både till anteckningar om tidigare ämneskunskaper och till reflektioner över texter för att skriva metareflektioner. Detta innebär att de skriver kommentar både om sin språkutveckling och om sitt kunskapsinhämtande (Molloy 1996/2008. s. 218).

I sitt arbete med denna klass märkte Molloy inget av det motstånd mot att läsa skönlitterära texter som pojkar annars ibland uppvisar. Men eftersom pojkars motvilja mot att läsa skönlitteratur vid det här laget är väldokumenterad, så genomförde Molloy under åren 2004 – 2007 en treårig studie med fokus på pojkars motstånd mot att läsa och samtala om skönlitteratur. Resultatet finns i *När pojkar läser och skriver* (2007). Även i denna treåriga undervisningsprocess, som visade hur pojkarnas initiala motstånd gradvis kunde övervinnas, är elevernas läsloggar underlaget för lärarens undervisning. Eleverna använde en *läslogg* för egna reflektioner. Läsloggen blev också en *dialoglogg* då eleverna bytte läslogg med en kamrat och en *demokratilogg* när läsloggen lästes av flera kamrater, som också skrev in sina kommentarer. Denna treåriga aktionsstudie visade att pojkarna gärna både skrev och samtalande om de skönlitterära texterna. Begreppen dialoglogg och demokratilogg förklaras längre fram i texten under rubriken *Läsloggarnas form och innehåll*. De elevexempel som exempel på olika läsloggar är hämtade från boken *När pojkar läser och skriver*.

Den pedagogiska grundtanken

Molloy är inte den enda lärare som arbetar med läsloggar, vilket andra metaböcker och även forskning visat. Vad som förenar de lärare som konsekvent arbetar med läsloggar är den gemensamma pedagogiska grunden. Tanken med läsloggen utgår från Vygotskij, som betonar kommunikation mellan individer som grunden för lärande. Tanke- och språkutveckling var enligt Vygotskij två ömsesidigt beroende parallella processer. I läsloggarna kan eleverna inte bara följa sin egen språkutveckling, utan även kommentera

Grundskola

den. Enligt Vygotskij pågår det en växelverkan mellan ord och mening i all kunskapsutveckling. När eleverna möter nya begrepp, vare sig det är ”atom” eller ”revolution”, så kan de diskutera begreppets innebörd i sina läsloggar. Dessa abstrakta begrepp, som metafor eller atom, kan få ny mening då de senare används av eleverna själva. Så kan abstrakta begrepp skapa mening och förståelse. Läraren kan därmed få syn på elevens utveckling inom den proximala utvecklingszonen. Utifrån sin erfarenhet att en lärare inte hinner ha individuella samtal med alla elever i klassen under en lektion har Molloy utvidgat begreppet proximal utvecklingszon och använder begreppet kollektiv utvecklingszon¹. Det sociokulturella perspektivet i undervisningsprocesserna lyfter fram betydelsen av att eleverna samarbetar kring sitt kunskapsinhämtande, vilket de kan göra med läsloggarnas hjälp. I läsloggarna kan läraren också se varför vissa texter bereder vissa elever svårigheter och därmed hjälpa eleverna vidare i deras läsutveckling.

Skillnad i läsförståelse

Hur en läsare uppfattar och förstår en text är kärnan i receptionsteorin, som betonar varje läsares sociala och kulturella bakgrund. I en klass där vi ofta har läsare med olika läserfarenheter och dessutom olika bakgrunder, kan därför förståelsen av en text se olika ut. För att textsamtalet inte skall domineras av de mest talföra (och talvana) eleverna som kan bestämma vad texten handlar om, kan läsloggarna bli det metodiska redskap som ger alla elever en möjlighet att i lugn och ro fundera över innehållet i texten. För att möjliggöra en djupare förståelse av elevernas reflektioner i läsloggarna, kommer här en kort presentation av en receptionsforskare, Louise M. Rosenblatt. Med hjälp av Rosenblatts två begrepp *efferent* och *estetisk* läsning kan du bättre förstå varför reflektioner i elevernas läsloggar kan se så olika ut eller varför eleverna ibland avvisar en text eller inte vill kommentera den alls.

Rosenblatt beskriver två *läsarstrategier* som lärarens val av texter kan aktivera hos eleven. Eleven måste ”föra med” sig något ur texten. Det förklarar Rosenblatts begrepp ”*efferent läsning*”, eftersom ”*efferere*” betyder ”föra bort” eller ”ta med sig” på latin. En *efferent* läsart kan, beroende på vad läraren frågar efter i texten, tränga undan en mer ”*estetisk läsning*” där fokus ligger på ett mer personligt och tolkande möte med en skönlitterär text. Rosenblatt ser själv ingen motsättning emellan en *efferent* och en *estetisk* läsning. I undervisningspraktiken betyder det bara att elevens upplevelse, den *estetiska* läsningen, bör komma före den *efferenta* läsningen, när det gäller läsning av skönlitteratur. Rosenblatt menar att båda typerna av läsning är viktiga men påpekar att alla tolkningar av en text inte är lika hållbara och att målet är att hjälpa eleven fram till en alltmer försvarbar och giltig förståelse av texten. Din möjlighet att få eleverna att utvecklas till mer kompetenta läsare, kan öka med kunskapen om Rosenblatts begrepp *efferent* och *estetisk läsning*. I läsloggarna kan du se hur eleverna skapar sin förståelse av texten och om de använder sig av en *efferent* eller *estetisk* läsart. Du kan också, när du känner till begreppen, lättare och mer medvetet välja att formulera frågor som aktiverar olika läsarter. Elevernas egna reflektioner och tänkande bör därför uppmuntras under hela läsprocessen, vilket underlättas av anteckningar

¹ Se även artikeln ”Läsloggar- en introduktion” av Gunilla Molloy. Artikeln återfinns i modulens fördjupningsmaterial.

Grundskola

i läsloggarna. Lärarens val av läsloggar visar dessutom att elevens tankar om textens innehåll är viktiga för *allas* förståelse av texten.

Hinder vid mötet mellan läsare och text

Liksom Louise M. Rosenblatt ser Kathleen McCormick läsning som en dialogisk process mellan läsare och text. Hennes grundläggande antagande är att både läsare och text äger en *allmän* och en *litterär repertoar*. McCormick menar att varje gång vi läser en text, så möter vi också föreställningar, uppfattning och perspektiv från en annan tid och en annan kultur. Dessa utgör textens allmänna repertoar och kan mer eller mindre skilja sig från våra egna föreställningar och uppfattningar. Även läsaren har en allmän repertoar, som enligt McCormick består av en uppsättning kulturellt betingade erfarenheter, övertygelser, kunskaper och förväntningar om till exempel politik, livsföring, kärlek, utbildning, rätt och fel. Eftersom varje läsare har sin egen allmänna repertoar, så är det inte förvånande att varje möte mellan en läsare och en text blir unikt, vilket också Rosenblatt är noga med att påpeka. De flesta läsare är inte medvetna om sin egen allmänna repertoar förrän de konfronteras med andras, vare sig det är textens eller klasskamraternas.

Den litterära repertoaren är enligt McCormick uppbyggd av litterära konventioner som styr texten och av formella strategier. De flesta litterära texter har ett persongalleri och en handling som skildras ur en viss synvinkel. Hur olika läsare kan möta olika textgenrer beror på hur van läsaren är vid textens genre. En del elever är vana vid sagans öppning ”Det var en gång...” och det tretal som förekommer i de flesta sagor, eftersom de hört sagor både hemma och på förskolan. Andra elever har inte den kunskapen. En del äldre elever rör sig hemtamt i långa romaner med ett stort persongalleri som *Sagan om Ringen*, men har ingen erfarenhet av att läsa komprimerade facktexter. Under en skolvardag möter eleverna en rad olika textgenrer. Det är till exempel stor skillnad mellan strukturen i facktexter och i litterära texter. Texterna i läromedlen i SO och NO är starkt komprimerade, består ofta av fackuttryck och betydelsebärande begrepp. När läsaren möter en ny textgenre är det vanligt att läsaren avvisar texten. Men genom att hela tiden koppla läsande till skrivande, så kan eleverna anteckna sina farhågor och frågor i läsloggen. Det behöver inte vara något fel vare sig på texten eller på eleven. Elevens avvisande av texten kan också sökas i lärarens didaktiska val av en viss text för en viss klass. Skälet till avvisandet kan, om läraren uppmuntrar elevernas tänkande och uppfattningar, stå att finna i läsloggarna.

Rosenblatt, som själv undervisade lågstadiel elever under många år, pekar också på lärarens roll. Vilken text som läraren väljer för sina elever och vilka frågor som läraren ber eleverna att svara på när texten skall diskuteras, kommer att styra elevernas förståelse av den. Är texten för svår eller ointressant för eleverna, så kommer de att avvisa den. Har de svårt att komma in i texten, så kan ett samtal om just svårigheterna hjälpa eleverna att komma vidare. Men vilket skälet än är, så kan vi inte få veta det om eleverna sitter och tigger om sina svårigheter, vilket enligt t ex Skolinspektionen (2012) verkar vara ett vanligt elevbeteende. I läsloggarna kan eleverna skriva kommentarer som ”jag fattade ingenting” eller ”varför gjorde han så” eller ”jag läser aldrig sådana här texter”. Då kan också ett samtal om texten utifrån elevernas egna funderingar börja. Här kan läsloggarna bli ett viktigt metodiskt

Grundskola

redskap, eftersom elevernas reflektioner styr innehållet i samtalet och förvandlar samtalet från ett monologiskt till ett dialogiskt sådant.

Läsloggarnas form och innehåll

Läslogg är idag det vanligaste namnet för den skrivbok eller det dokument i vilken eleverna skriver sina reflektioner över en läst text. Eftersom den beteckningen är etablerad, kommer vi att använda den här och diskutera *vad* som skrivs i läsloggarna, *när* det skrivs och *varför* det skrivs. Läsloggens betydelse ligger i det innehåll som eleverna producerar. Vi ska därför se hur en elevgrupp använder läsloggarna när undervisningen betonar det sociala samspelet mellan eleverna *samtidigt* som det ämnesmässiga kunskapsinhämtandet är viktigt. Samtliga elevexempel är hämtade ur *När pojkar läser och skriver* (Molloy, 2007) och behandlar både fackprosa och skönlitterära texter.

Läsloggens form

En läslogg kan se ut på olika sätt. Det är upp till dig hur du vill utforma den och om du vill ha den i pappers- eller digital form. Använder du pappersformat är det lämpligt med en bok i A4-format. Ett digitalt dokument kan behöva göras liggande, eftersom det ofta behövs gott om utrymme, särskilt i de fall eleverna byter läsloggar med varandra².

Oavsett hur du väljer att utforma dina elevers läsloggar kan det vara bra att tänka igenom följande frågor:

- Hur ska arbetet med läsloggarna organiseras och genomföras, t ex när ska eleverna byta läslogg med en eller flera kamrater?
- Hur ska du som lärare få tillgång till elevernas tankar och funderingar, dvs. ska du samla in deras läsloggar, ”dela dokument” med dem eller ”bara” lyssna på dem i samtalet?
- Hur kan du använda elevernas tankar och reflektioner för att utveckla undervisningen?

Läsloggens innehåll

När man ska börja använda läsloggar i sin undervisning kan det vara enklast att börja med den läslogg som eleven skriver för sig själv vid mötet av en text. Läsloggen kan då också användas till att eleverna besvarar en fråga från läraren (*riktad skrivning*), skriver en reflektion över texten eller tar upp språkliga hinder i texten. I en första spalt, A-spalten, skriver eleven till exempel ett citat från texten eller en fråga på texten. Denna anteckning kommenterar eleven själv i en andra spalt, B-spalten.

² Se sid 7 avsnittet Dialogloggar
Läsloggen – ett tankeredskap
<https://lasochskrivportalen.skolverket.se> 5 (11)

Grundskola

Riktad skrivning

Redan innan eleven möter texten kan läraren förbereda eleverna inför läsningen genom att be dem besvara en fråga som anknyter till temat i den kommande texten. Tanken med riktad skrivning är att skriva ner vad man vet eller inte vet om ett ämne eller ett begrepp eller formulera sina tankar kring en bestämd fråga. En sådan fråga var ”Tror du att människan har en själ?”, som eleverna i en årskurs sju fick innan de började läsa Mats Wahls *Den osynlige* (i vilken en mördad pojkes själ sitter osynlig i klassrummet i bokens första kapitel). Eleverna skrev ner frågan i vänsterspalten (A) och besvarade den sedan i högerspalten (B). Det framgick att de flesta av de 22 eleverna trodde att människan hade en själ. Dessutom trodde de att om man var snäll så kom man till himlen, var man elak kom man till helvetet och hade man gjort något dumt blev man ett spöke för att komma tillbaka och ställa tillräta.

Varje lektionspass avslutades med den riktade frågan ”Vad var ny kunskap idag?” eller ”Vad var mest intressant idag?” eller ”Vad var svårast idag?”. På frågan om vad som varit mest intressant svarade eleverna oftast att det var mest intressant att höra de andra klasskamraternas tolkningar.

Reflektioner

En reflektion är inte samma sak som att ”tänka noga” på något, utan snarare ett försök att fundera över tidigare erfarenheter i ljuset av nya. Dessa nya erfarenheter kan finnas i texten genom en fiktiv persons handlande eller i ett läromedel kring ny kunskap. Det kan också vara ett yttrande som fälls under ett litteratursamtal. Syftet med att skriva reflektioner är att eleven kan lyfta fram vad som fångat uppmärksamheten i texten eller i samtalet. Via reflektionerna får läraren lättare tillgång till de funderingar som upptar elevernas tankar som kan bli utgångspunkten i textsamtalen. Lika intressanta som svaren på om människan har en själ, var de reflektioner som eleverna skrev efter att de läst första kapitlet i *Den osynlige*. En del elever hade uppfattat att den ”osynlige” satt i klassrummet som osynlig för att de andra kamraterna inte ville se honom, dvs. att han var mobbad. När eleverna skulle söka stöd för sina tolkningar i texten, fick de gå tillbaka i den för att leta efter ledtrådar. När eleverna blir mer vana vid att läsa och att skriva reflektioner, kommer de att utveckla dem mer. Året efter att eleverna läst *Den osynlige* skrev en pojke en lång reflektion vid läsningen av Joyce Carol Oates *Stor i käftan*. I den reflektionen jämförde han sina egna känslor med den manlige huvudpersonens samt kommenterade positivt den kvinnliga huvudpersonens mod och civilkurage.

Textsamtal

De flesta lärare har erfarenhet av att en del elever är duktiga när det gäller att yttra sig i klassrumsdiskussionerna, men dåliga på att lyssna på andra. Läraren kan göra en poäng av att det inte bara är texten som skall vara underlag för elevernas reflektioner i läsloggarna, utan även klasskamraternas åsikter efter ett textsamtal. När eleverna har textsamtal med sina reflektioner i läsloggarna som utgångspunkt, är det viktigt att gruppen inte är för stor. Fyra-fem elever är lagom för att alla skall hinna både läsa och lyssna på varandra.

Grundskola

Vid läsningen av *Ulrike och kriget* av Vibeke Olsson, använde eleverna sina reflektioner i läsloggarna som underlag i textsamtalen. Efter att ha samtalat med två klasskamrater kommenterade en flicka i klassen deras åsikter på följande sätt i en metarefleksion: "...vi pratade om Lena och Anders texter. Ur Anders text lyftes det fram att under press kan man tro vad som helst. Lena sa att om man bombade ett fängelse så skulle man inte bry sig lika mycket som om det var ett barnhem. Jag kan inte göra annat än att hålla med, hur hemskt och kallt det än låter..." (Molloy 2007, s. 123). I skolan kan vissa åsikter strida mot grundläggande demokratiska värderingar. Några sådana grundläggande värderingar som skolan skall spegla och gestalta är alla människors lika värde samt förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. I en demokrati skall också alla människor ha rätt att säga sin åsikt. I gestaltandet av denna rätt i klassrummet kan läsloggarna vara ett stöd och utgångspunkt för samtal om värdegrunden. Men det räcker inte med att få säga sin åsikt, utan den måste också kunna förklaras och försvaras. Se vidare *Dialog(läs)logg* och *Demokrati(läs)logg*.

Språkliga hinder

Vid läsningen av *Den osynlige* stötte olika elever på olika språkliga hinder. En pojke satt och letade efter en beskrivning av en kniv i texten, eftersom det stod att "nu var det strid på kniven". En annan elev undrade vad citatet "Bättre börda bär ingen än mycket mannavett", egentligen betydde. En tredje elev förstod inte hur en man kunde "stå i skjortärmarna och diska", eftersom hon för sin inre syn såg en man som tagit av sig skjortan, trätt benen i ärmarna och sedan ställt sig att diska. Alla tre eleverna hade svenska som första språk. Vi kan därför lätt föreställa oss vilka svårigheter som elever med svenska som andra språk kan stöta på i en skenbart enkel text. Istället för att läraren gissar vilka ord och uttryck som kan vara nya för eleverna, så kan de själva tala om svårigheter i texten för läraren. Ofta är det ord och uttryck som vi lärare inte tycker borde utgöra språkliga hinder. Genom att eleverna frågar om uttryck som "en strid på kniven" kan läraren förklara vad idiomatiska uttryck är, liksom att "att stå i skjortärmarna" är inte skall läsas bokstavligt.

Elevernas frågor om texten skapade en gemensam diskussionsstund varje dag. Denna stund blev en del av elevernas gemensamma utvecklingszon. Genom att olika elever frågade om olika saker, så upplöstes ganska snart också uppfattningen att en del elever är "läsare" och andra är "icke-läsare". Redan läsningen av första kapitlet i *Den osynlige* visade också hur läsningen både är *estetisk*, nämligen att "osynlig" i elevens värld kan betyda att man är mobbad, och *efferent*, som i frågor om vissa ords betydelse. Glidningen mellan att vara osynlig och att vara mobbad visar oss på en erfarenhet som har relevans i elevernas värld. Uppföljningen av elevernas respons på texten har därför ett värde när den utgår från elevernas reflektioner i läsloggen.

Under de första lästillfällena i klassrummet av *Den osynlige* använde eleverna läsloggen enbart för sina egna reflektioner och som underlag vid de första textsamtalen. När eleverna vant sig vid att läsning alltid också var knutet till skrivande och till samtal, så introducerades dialog(läs)loggen för dem.

Grundskola

Dialog(läs)logg

Molloy (2007, 2011) använder beteckningen *dialoglogg* när eleverna är i dialog med varandra, men det är fortfarande läsloggen som eleverna skriver i. För att poängtera att det nu sker en dialog i läsloggen, används beteckningen *dialoglogg* i fortsättningen. I den kan eleven få respons på sina texttolkningar genom att byta läslogg med en kamrat. Tanken bakom detta sätt att använda läsloggen är att få möta andra tolkningar och andra läsningar av samma text och därmed också lära sig något om andra människors uppfattningar. Visserligen kan eleverna i litteratursamtal höra andras uppfattningar. Men *dialogloggen* kan ge eleverna tillfälle att lugnare reflektera över en uppfattning som strider mot deras egen.

Den första eleven skriver sina tankar i A-spalten och lämnar därefter över sin läslogg till en kamrat, som skriver sin respons i B-spalten. *Dialogloggen* går sedan tillbaka till den första eleven, som kan fortsätta att skriva i A-spalten och lämna över den för en ny kommentar i B-spalten. o.s.v. När de elever som läst *Den osynlige* följande år läste *Lilla Marie* av samma författare, flammade en hetsig begreppsdiskussion i ett litteratursamtal upp kring orden ”feminin” och ”feminist”. *Dialogloggen* användes då för att eleverna dels skulle kunna förklara sin uppfattning av dessa två begrepp (riktad skrivning), dels få en annan elevs uppfattningar om vad orden stod för. När *dialogloggen* används får alla elever möjlighet att möta och bemöta någon annans åsikt – eller få syn på att man i denna fråga faktiskt inte har någon kunskap att formulera en åsikt kring. En förutsättning för att kunna säga sin mening är ju att man har någon. En del elever hade inte någon kunskap om innebörden i orden ”feminin” och ”feminist”, för att inte tala om skillnaden dem emellan. Däremot hade de en hel del förutfattade meningar. En del elever visste inte heller vad orden betydde, vilket deras meningsutbyte i *dialogloggarna* visade.

Det går att använda samma A4-bok eller textdokument både som läslogg och som *dialoglogg*. Syftet är detsamma, att eleverna skall få möjlighet att tänka och reflektera över frågor som texten väcker, vare sig de är av estetisk eller efferent art. De skall kunna fördjupa sin kunskap om ett ämne och de skall kunna gå i dialog med sina klasskamrater. Det ”ämne” som denna gång krävde fördjupade kunskaper var begrepp som ”feminin” och ”feminism”. Andra ämnen som kunde fördjupas var till exempel begrepp som ”idiomatiska uttryck” eller ”metafor”.

Demokrati(läs)logg

Ibland räcker det inte med att två elever går i dialog med varandra. En elev har kanske inte någon uppfattning alls, eller kunskap om någon fråga och då uteblir dialogen. Det kan då vara viktigt att denna elev får möta mer än en åsikt. En fråga kan också vara så komplex att fler röster kan vara nödvändiga för att frågan skall kunna nyanseras. Då kan en utveckling av *dialogloggen* bli *demokrati(läs)loggen*, som i fortsättningen kallas för *demokratiloggen*.

Men medan endast två elever kan skriva i *dialogloggen*, så är *demokratiloggen* avsedd för tre läsare/skribenter.

Grundskola

En fråga som vid denna tid (2007) och i denna klass väckte starka känslor, var frågan om homosexuella skulle få adoptera barn eller inte. En elev presenterade frågan som en *riktad fråga* och alla elever skrev sin åsikt i spalt A. Därefter gick läsloggen vidare till en klasskamrat, som i spalt B skrev både en kommentar till åsikten i A-spalten och sin egen åsikt i den aktuella frågan. Därefter gick den till en tredje klasskamrat, som kommenterade åsikterna i spalt A och B, samt skrev sin egen åsikt i en tredje spalt, C-spalten. Sedan gick läsloggen tillbaka till A, som läste vad B och C skrivit, och som sedan skrev en reflektion över deras åsikter i spalt D. Vad som kunde ha blivit en hetsig diskussion i vilken några elever skrek i munnen på varandra, blev nu istället ett skrivpass då alla elever i klassen dels fick framföra sin egen åsikt dels fick fundera över två andra åsikter i lugn och ro. Denna fråga delade klassen i två läger (jmf Mc Cormicks allmänna repertoarer) vilket i sin tur gav underlag till mer skrivande och funderande för eleverna med utgångspunkt från skolans värdegrund (se Molloy 2007, s. 87-96).

Inre bilder

De flesta läs- och skrivforskare betonar vikten av att eleverna skapar sig egna bilder vid läsningen av texten. En del elever kan också ”se” vad texten skildrar. För andra är det svårare. För att hjälpa eleverna till detta ”seende” kan läsloggen också användas för att teckna en ”inre bild”.

Vid högläsningen av första kapitlet av *Lilla Marie* tecknade eleverna den bild som de såg tydligast för sin inre syn vid läsningen av första kapitlet. Sedan bytte de läsloggar med en kamrat, vars uppgift var att i texten finna vad som blivit illustrerad. Eftersom ovana läsare inte ställer frågor till texten, vare sig under läsningens gång eller efter, så kan bilder ur texten vara en första ingång till samtal om texten. Att teckna i samband med läsning av skönlitterära texter betydde inte att eleverna skulle lära sig teckna, vilket de också förstod. Tecknandet skulle vara en väg till tolkning och förståelse av en text. Textsamtalet kan då handla om *varför* de valt just den bilden och vilken betydelse den hade för textens handling (Molloy 2007, s. 69).

Även vid sammanfattningar av böcker användes tecknandet och då i seriestrippens form, som eleverna kände väl till. När de tecknat sina egna bilder ur *Lilla Marie*, skedde det av naturliga skäl individuellt. När de skulle sammanfatta ett helt verk, i det här fallet *Herr Arnes penningar*, skulle de arbeta i par. Uppgiften var att lyfta ut ett bärande tema i boken, som förde handlingen framåt. (Molloy 2007, s. 138-142).

Meta-reflektioner

Syftet med meta-reflektioner är att eleven skall kunna formulera funderingar och problem kring det egna lärandet för att närma sig strategier för olika problemlösningar. Lärarens instruktion kan vara specificerad efter en enskild lektion, som ”Vad var svårast idag?” eller ”Formulera det problem som du vill ha förklarat en gång till” (se *Riktad skrivning*). Men meta-reflektionen kan också omfatta ett bestämt moment, som till exempel den egna arbetsinsatsen under ett grupparbete och en reflektion om huruvida den arbetsinsatsen blev

Grundskola

den bästa för hela gruppen. (Molloy 2007, s. 76). Meta-reflektionen kan också användas när eleven ser sig själv som läsare i mötet med en text. Elever kan diskutera olika förståelser kring ordet "vacuum" eller skriva sina uppfattningar om ordet "demokrati". Även tolkningar av litterära texter kan kommenteras. Efter läsningen av *Herr Arnes Penningar* skrev en pojke att "jag blev ganska chockad över att Elsa-Lill tog sitt liv. Det var inte väntat för mig. Jag trodde hela tiden att hon skulle mörda honom". Eftersom han hade läst *Herr Arnes penningar* som en deckare där det gällde att pussla ihop ledtrådar, blev slutet oväntat för honom (jmf McCormicks litterära repertoarer). Elevernas uppfattningar om innebörden i ordet "demokrati" eller tolkningar av en litterär text har inget med "rätt" eller "fel" att göra, utan skall ses som ett kvitto på den kunskap eller genrekompetens som redan finns.

Meta-reflektionen fungerar även när eleven arbetar om en text. Att spara en text under flera månader för att sedan skriva om den och då inte bara beskriva vad som ändras, vad som tas bort och vad som läggs till, utan också *varför* dessa ändringar görs, kan visa elevens tankeprocess under skrivprocessen. På samma sätt kan eleven skriva en meta-reflektion över sitt lärande, över ett tydligt uttalat lärandemål eller över en längre undervisningsprocess.

Goda skolprestationer

Forskarna Martin Nystrand och Adam Gomoran redovisar en studie där läsloggsskrivandet var en aktivitet som kännetecknades av ömsesidighet, vilket i sin tur resulterade i ett kunskapsutbyte. Eleverna fick skriva om vad som var angeläget för dem. Anteckningarna i läsloggen hade en hög grad av autenticitet. Eleverna fick lov att pröva, associera och ställa frågor vilket skiljer läsloggen från traditionella prov. Lärarna rättade inte, men skrev ofta en kommentar. Nystrand och Gomorans stora undersökning visade också på ett tydligt samband mellan goda skolprestationer och ett äkta engagemang. En betingelse för ett äkta engagemang kan vara att läraren tydligt visar att eleven har något att bidra med och skickar signaler om detta genom att använda elevernas reflektioner i läsloggen.

Detta pedagogiska förhållningssätt kan också förvandla ett monologiskt klassrum till ett dialogiskt, när läraren använder sig av elevernas reflektioner som utgångspunkt för sin lektionsplanering. När lärare har höga förväntningar på elevernas bidrag till det gemensamma lärandet, så uppmuntrar de också elevernas medverkan i skapandet av en kollektiv utvecklingszon i klassrummet. Ett perspektiv på ett sådant dialogiskt klassrum, där både lärare och elever har ansvar för lärandeprocesserna, är en förutsättning för ett demokratiskt samhälle.

Litteraturlista

McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading. The Teaching of English*. Manchester: University Press.

Molloy, Gunilla (1996/2008) *Reflekterande läsning och skrivning*. Studentlitteratur. Lund.

Grundskola

Molloy, Gunilla (2007) *När pojkar läser och skriver*. Studentlitteratur. Lund.

Skolinspektionen (2012) *Läsundervisningen i svenska för årskurs 7-9*.
www.skolinspektionen.se