

Läsloggar – ett tankeredskap

Gunilla Molloy, Stockholms universitet

Ett metodiskt redskap uppstår ofta ur ett behov. Många elever har svårigheter med att läsa och samtala om både sakprosatexter och skönlitteratur. Läsloggen har i många fall visat sig fylla detta behov. 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.

Vad är en läslogg?

Ordet läslogg är en översättning från engelskans *learning log*. Det närbesläktade ordet loggbok (”skeppsdagbok”) kan ge associationer till att resa. Det är också poängen. Den resa vi här tänker på är elevens bildningsresa. Den kan vara språkutvecklande, eftersom frågor kring olika begrepp, som till exempel ”evolution” eller ”metafor” kan antecknas i läsloggen för att diskuteras i helklass. Språkutveckling kan också handla om förståelsen av idiomatiska uttryck, som vad uttrycket ”en strid på kniven” kan betyda. Den kan vara undersökande, när eleven skriver egna funderingar och associationer som en förberedelse till ett kommande tema, som till exempel ”Vad vet jag redan om franska revolutionen?”. Tanken bakom detta undersökande skrivande är att vi ofta vet mer än vad vi är medvetna om (Dysthe, 1996; Molloy, 1996). Den kan vara reflekterande, när eleven vid läsning av skönlitterära texter antecknar sina tankar både om textens innehåll, dess språk och dess struktur. Den kan bidra till att bredda elevens literacykompetens genom frågor om sambandet antingen i den aktuella texten, eller mellan den aktuella texten och andra texter. Läsloggen kan på detta sätt, när den används vid olika tillfällen, för olika ändamål och i olika skolämnen, vara både språk- och tankeutvecklande. Dessutom kan den både ge eleven kunskap om sitt eget lärande inom olika ämnen och läraren underlag för planeringen av ett ämnesområde.

Det är nödvändigt att läraren tar reda på vilka förkunskaper eleverna har om ett ämne innan undervisningen börjar, eftersom elevernas förkunskaper är utgångspunkten både för elevens lärande och för lärarens planering (Gibbons, 2010). Det betonar inte bara elevens delaktighet i undervisningen. Det ger dem också en möjlighet att bearbeta sin förförståelse av de texter som skall läsas. Skolinspektionen har i kvalitetsgranskningen *Läsprocessen i svenska och naturorienterande ämnen* (2010) konstaterat att det finns stora skillnader i hur lärare förbereder elever för en text och därmed också för textsamtal. På en majoritet av skolorna hjälpte inte lärarna eleverna i tillräckligt hög grad med hur de skulle bearbeta, analysera och förstå de texter som användes i undervisningen. Läsloggen kan då bli ett enkelt metodiskt tankeredskap för att eleverna ska bli delaktiga i den läroprocess som innebär att texter kan bearbetas, analyseras och samtalas om. Läsloggen blir därmed också ett redskap för en demokratisk läroprocess.

Samtal om texter innebär att eleverna kan lära sig att fördjupa sig i texter och att anknyta dem till sin erfarenhetsvärld. Men textsamtal kan också vara ett sätt att upptäcka vilka åsikter vi - och andra - har om en fråga. I ett textsamtal kan man säga sina egna åsikter, men man kan också få höra andras uppfattningar. För de elever som vågar säga sina åsikter i det offentliga rum som klassrummet utgör, kan textsamtal vara både språkutvecklande och en del av skolans demokratiuppdrag. Men alla elever har inte den trygghet som gör att de vågar delta i ett samtal. Ändå är det alla lärares uppgift att ”organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Lgr 11, s. 14).

Martin Nystrand m fl (1997) har visat att en god lektion kännetecknas av hög elevaktivitet och interaktivt lärande. Det finns också stöd i forskning som pekar på att den bästa undervisningen sker i ett dialogklimat, eftersom språket är människans främsta överföringsmedium för kunskap (Säljö, 2005). Att elever får utöka sin förståelse för ett ämnesinnehåll genom att lyssna på andra och genom att sätta ord på sin egen kunskap kan också bidra till ett tillåtande lärandeklimat i klassen (Skolverket, 2013). Vid samtal om texter bör lärare därför använda sig av metoder som ger alla elever möjlighet att förbereda sig inför samtalet, så att de kan och vågar delta. I läsloggen kan eleven skriva ner sina frågor och tankar om texten före samtalet. Läsloggen blir därmed ett medel för att lektionen ska kunna kännetecknas av hög elevaktivitet och interaktivt lärande för alla elever, eftersom läsloggen utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande.

Att tänka med pennan i handen

Att använda en läslogg vid textläsning, då eleven läser och tänker med pennan i handen, kallas i amerikansk forskning för WAC. Det står för Att skriva i alla ämnen (Writing across the Curriculum), vilket betonar att en läslogg kan användas i *alla* ämnen. Men att läsa och tänka med pennan i handen faller sig inte naturligt för alla elever. En del elever har också en negativ bild av sig själva som skribenter. Men i läsloggen skriver eleverna för sig själva, för att anteckna begrepp och uttryck, för att få syn på sina tankar kring ett ämnesinnehåll och för att få hjälp med att reflektera över sina åsikter och ställningstaganden. Eftersom eleverna vet att de inte skriver för att bli bedömda, så skriver de flesta, vilket bidrar till en hög elevaktivitet. Frågor och funderingar i elevernas läsloggar ger också läraren kunskap om var eleverna befinner sig inom ett kunskapsområde, vilket underlättar lärarens kommande planering. Att eleverna får erfara att deras redan befintliga kunskaper inom ett ämne blir utgångspunkten för lärarens planering bidrar till ett demokratiskt klassrumsklimat. Det bör därför poängteras att läsloggen är en kunskapskälla, fri från all bedömning, för både elever och lärare. En uppriktig och konstruktiv dialog mellan lärare och elev förutsätter att eleverna är trygga i förvisningen om att deras frågor och tankar inte utgör underlag för en summativ betygsbedömning. Läraren kan också få kunskap om vilka funderingar som samma skönlitterära text kan väcka hos olika elever, vilket kan ge en förståelse för varför texttolkningar kan bli så olika. Eftersom läsloggarna ger läraren information om vad eleverna har förstått och vad undervisningen behöver ta upp, så kan läsloggarna däremot användas som en formativ bedömning både av elevens lärande och av lärarens undervisning. Dialogen mellan elevernas läsloggar och lärarens undervisning kan också

bidra till att göra lärandeprocesserna mer synliga. Det synliga lärandet äger rum när läraren ser lärandeprocessen genom elevernas ögon och när eleverna ser sig själva som sin lärare (Hattie, 2009).

När och varför läslogg?

Läsloggar kan man väl använda först när eleverna lärt sig skriva? Nej, tvärtom! Läsloggar är ett utmärkt sätt att introducera eleverna i skriftspråket, eftersom de ju redan kan *tänka*. Avsikten med läsloggarna är att eleverna skall få möjlighet att samla sina egna tankar innan de möter kamraternas tankar i en diskussion. Karin Jönsson beskriver i sin avhandling *Litteraturarbetets möjligheter* (2007) hur elever som är sex och sju år och som just börjat skolan skriver korta läsloggar. När läraren har läst en text får eleverna i uppgift att rita något som de fastnat för i texten och de elever som kan, skriver. En del elever dikterar sina tankar för läraren och får hjälp med skrivandet. När alla elever tecknat eller skrivit, så läser de upp sina korta texter eller visar sina teckningar och berättar för varandra vad de tänkt och tyckt. Texten och innehållet kan på så sätt bli föremål för en diskussion som utgår från elevernas egna reflektioner. Samtalet om texten blir då inte bara ett sätt att upptäcka sina egna och andras tankar och göra kopplingar till egna erfarenheter. Samtalet ger också stöd för själva läsandet och ett mönster för hur en läsare kan möta texter, för hur de kan ställa frågor till texten och hur de kan läsa vidare för att få svar på sina frågor.

På samma sätt beskriver Birgitta Bommarco i sin avhandling *Texter i dialog* (2006) hur gymnasieelever använder läsloggar när fokus i undervisningen läggs på läsande och skrivande. De gymnasieelever som Bommarco studerar använde sina läsloggar för att med egna ord uttrycka sina tankar och sin förståelse kring en text eller ett ämnesinnehåll. Anteckningarna i läsloggarna låg till grund för textsamtalen. Att anteckningar i läsloggarna också kan stödja eleverna i att se en progression i det egna lärandet framgår i Gunilla Molloy's *Reflekterande läsning och skrivning* (1996/2008), där eleverna i en klass från årskurs sju till årskurs nio kontinuerligt gavs tillfälle att utöver reflektioner kring vad de läst, även skriva metareflektioner över sitt lärande och sin språkutveckling i läsloggarna. I dessa metareflektioner beskrev eleverna hur deras *tänkande* kring olika teman i olika texter förändrats under åren. De kommenterade även hur den språkliga utvecklingen i de egna texterna, från enklare texter i årskurs sju till fylligare och mer nyanserade texter i årskurs nio, utvecklades under tre år.

Läsloggen som ett metodiskt redskap för att synliggöra lärprocesser och för att förbereda textsamtal i klassrummet är alltså, från de första årskurserna till de högsta, både en vetenskapligt beforskad och en i klassrummet beprövad metod. Det finns inget som i princip skiljer Karin Jönssons beskrivning av hur de yngsta eleverna kan använda läsloggar från hur Gunilla Molloy's högstadieselever använder dem eller från Birgitta Bommarcos beskrivning av gymnasieelevernas läsloggar. Oavsett elevernas ålder använde de tre lärarna läsloggarna för att utveckla elevernas läs- och skrivförmågor, deras tankar och reflektioner och för att förbereda dem för samtal om olika texter. För elever som inte har svenska som förstaspråk kan läsloggarna vara ett extra stöd i språkutvecklingen. Skrivandet i läsloggen har också den fördelen att mer tillbakadragna elever, som drar sig för att säga något högt i

klassrummet, får en möjlighet att använda sig av språket och att formulera sig i skrift (Molloy 1996/2008, 2007, Dysthe 1996). 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. Enligt Vygotskij pågår det en växelverkan mellan ord och mening i all kunskapsutveckling. När eleverna möter nya begrepp, vare sig det är ”evolution” eller ”revolution”, så kan de diskutera begreppets innebörd i sina läsloggar och även med varandra. Ett sociokulturellt perspektiv på undervisningen lyfter fram betydelsen av att elever, oavsett årskurs, samarbetar kring sitt kunskapsinhämtande. Att använda läsloggar i klassrummet kan hjälpa dig som lärare att uppnå det övergripande målet att eleverna ska kunna ”använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” (Lgr 11, s. 13).

Läsloggar, kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget

Det ”finns ofta en klyfta att överbrygga i fråga om att omsätta styrdokumentens teorier, begrepp och formuleringar i praktisk handling” skriver Skolinspektionen i sin rapport *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund* (2012, s. 22). Men en del av skolans undervisning handlar om att konkretisera abstrakta begrepp. Här kan läsloggarna vara ett metodiskt redskap för att överbrygga denna klyfta som rapporten pekar på. Skolinspektionen skriver vidare i sin rapport (s. 21):

Svårigheten för skolor att förverkliga ett uppdrag som demokrati- och värdegrundsarbetet, ligger i det som händer när skolpolitiska mål, exempelvis i form av läroplanens formuleringar, skall omsättas i praktisk handling samtidigt som skolvardagen måste fungera här och nu.

”Det som händer här och nu” och ”praktisk handling” behöver inte vara mer komplicerat än att eleverna i sina läsloggar skriver hur de tolkar olika abstrakta begrepp, som till exempel ordet demokrati, för att i ett textsamtal kunna diskutera sina olika tolkningar. När två elever i sina läsloggar skrev om sina tolkningar av begreppet skrev en pojke att: ”Enlig min uppfattning är min klass en demokratisk klass, för vi brukar rösta”. Men en flicka skrev att: ”Enligt min uppfattning är vår klass inte en demokratisk klass för alla får inte säga vad de tycker. Det är en del i klassen som alltid vill synas och höras” (Molloy, 2007 s. 45). Dessa två korta reflektioner visar att båda eleverna har rätt, men utifrån olika förståelser av ordet demokrati. Att få rösta är en demokratisk *handling*. Men att lyssna på andra utan att dominera eller tysta andra är ett demokratisk *handlande*. Det första är en del i ett demokratiskt regelverk. Det andra är en del i en demokratisk relation människor emellan. Både det demokratiska regelverket och det demokratiska handlandet skall finnas i ett klassrum, men skillnaden dem emellan måste synliggöras.

Läroplanen påpekar att det ”inte är tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer” (Lgr 11, sid 8). Läsloggen är en sådan demokratisk arbetsform, eftersom den

ger varje elev möjlighet till personliga ställningstagande i olika demokratiska och etiska frågor.

Krock mellan läsare och text

När elever får möjligheten att reflektera över texter i sina läsloggar kan texttolkningarna se olika ut. Kulturkrockar mellan elever kan synliggöras och diskuteras när eleverna i läsloggarna skriver sina tolkningar av olika texter. Framför allt när de även skriver sina argument till *varför* de har vissa uppfattningar i till exempel olika värdegrundsfrågor som alla människors lika värde, olika sexuella läggningar eller olika etniska tillhörigheter.

Hur en läsare uppfattar och förstår en text är kärnan i olika receptionsteorier, som betonar varje läsares sociala och kulturella bakgrund. Kathleen McCormick ser 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, 1994). Varje läshändelse, menar McCormick, är också ett möte med föreställningar, uppfattning och perspektiv från en annan tid och en annan kultur. Dessa föreställningar utgör textens allmänna repertoar och kan mer eller mindre skilja sig från våra egna föreställningar och uppfattningar. Varje läsares allmänna repertoar består av en uppsättning kulturellt betingade erfarenheter, övertygelser, kunskaper och förväntningar om till exempel politik, livsföring, kärlek, utbildning, rätt och fel. Det är därför inte förvånande att varje möte mellan läsaren och texten blir unikt. De flesta läsare är inte medvetna om sin egen allmänna repertoar förrän de konfronteras med andras, vare sig det är med textens eller med klasskamraternas.

Den litterära repertoaren är enligt McCormick uppbyggd av både litterära konventioner som styr texten och av formella strategier. Hur olika läsare kan möta olika textgenrer beror på vilken literacykompetens läsaren har. En del elever är vana vid sagans öppning ”Det var en gång...”, eftersom de hört sagor både hemma och på förskolan. Andra elever har inte den literacykompetensen. En del elever rör sig hemtamt i långa romaner med ett stort persongalleri som *Sagan om Ringen*, men saknar erfarenhet av att läsa komprimerade facktexter. I skolan möter eleverna en rad olika textgenrer och det är skillnad mellan strukturen i facktexter och i litterära texter. När en läsare möter en ny textgenre är det inte ovanligt att läsaren avvisar texten. Det behöver inte vara något fel vare sig på texten eller på eleven, utan avvisandet kan bero på vad McCormick kallar för en krock (engelska *mis-matching*) mellan läsare och text. Det är inte heller alltid som elever kan förklara varför de får svårigheter med en text. Vilka skälen än är, så får vi inte veta dem om eleverna sitter och tiger om sina svårigheter, vilket enligt 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 textens genre och språk börja utifrån elevernas egna funderingar.

Läsloggarnas form och innehåll

En läslogg kan se ut på olika sätt. Den kan föras på papper eller i digital form. Läsloggens betydelse ligger i det innehåll som eleverna producerar. Men läraren kan också vid vissa moment vid läshändelsen styra *vad* som skall skrivas genom frågor, en så kallad *riktad fråga*. Eleven avgör däremot själv vad hen vill skriva när det är en *reflektion* över texten eller

språkliga hinder i texten. Visserligen kan eleverna även i samtalet höra andra åsikter. Men dialog(läs)loggen kan ge eleverna tillfälle att lugnare reflektera över en uppfattning som eventuellt går emot deras egen.

Eftersom läsning av en text, oavsett längd, ofta genererar frågor både om textens språk och innehåll, så kan läraren även följa elevens läs- och skrivutveckling genom läsloggen, när den används vid läsning av längre texter, exempelvis hela romaner. Exemplet som följer är hämtat från årskurs sju, då en klass började använda läslogg vid läsningen av Mats Wahls *Den osynlige*. Övriga elevtexter är hämtade från *När pojkar läser och skriver* (Molloy, 2007).

Riktad fråga

Redan innan eleven möter texten kan läraren förbereda eleverna inför läsningen genom att be dem besvara en fråga som anknyter till ett tema i den kommande texten, en så kallad *riktad fråga*. En sådan fråga var ”Tror du att människan har en själ?”, som eleverna 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 en vänsterspalt (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 tillräkta. 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 och åsikter.

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. Det kan också vara ett yttrande som faller under ett textsamtal. Syftet med att skriva reflektioner är att eleven kan kommentera vad som fångat uppmärksamheten i texten eller i samtalet. Via reflektionerna får läraren lättare tillgång till de funderingar som upptar elevernas tankar. 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 i betydelsen ”osynliggjord” för att de andra kamraterna inte ville se på honom, det vill säga att han var mobbad. Elevernas olika reflektioner visade läraren flera saker. Dels att en del elever hade gjort en koppling mellan den inledande riktade frågan och att det var en själ som satt i klassrummet. Denna koppling visade på en bredare literacykompetens än hos de elever som skrev att han var osynliggjord i betydelsen mobbad. Men de kommentarerna visade istället på en koppling mellan ett tema i bokens allmänna repertoar och elevernas egna liv. Innehållet i de reflektioner som kunde uppfattas som ”fel” blev istället ett tillfälle för läraren att integrera kunskapsuppdraget med demokratiuppdraget. Genom att lyfta fram elevernas reflektioner om att vara osynliggjord visade läraren att deras tankar var viktiga bidrag vid ett textsamtal om förutsättningar för en trygg klassrumsmiljö. Reflektionerna om vara osynliggjord i ett klassrum ledde till ett samtal om olika demokratiska arbetsformer.

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 förstaspråk. Vi kan därför lätt föreställa oss vilka svårigheter som elever med svenska som andraspråk 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 notera språkliga svårigheter i texten. Elevernas frågor om texten skapade ett gemensamt textsamtal varje dag. Genom att olika elever frågade om olika saker, så försvann ganska snart uppfattningen att en del elever är ”läsare” och andra är ”icke-läsare”. Redan läsningen av första kapitlet i *Den osynlige* visade hur läsningen av texten skapade problem både på tolkningsnivå och på språknivå.

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.

Dialog(läs)logg

I dialogloggen får eleven respons på sina frågor och texttolkningar genom att byta läslogg med en kamrat. När de elever som läst *Den osynlige* följande år läste *Lilla Marie* av samma författare, flammade en hetsig begreppsdiskussion i ett textsamtal upp kring orden ”feminin” och ”feminist”. Dialogloggen användes då för att eleverna dels skulle kunna förklara sin uppfattning av dessa två begrepp och dels få en annan elevs uppfattningar om vad orden kan betyda. När dialogloggen används får alla elever möjlighet att möta och bemöta någon annans åsikt – eller få syn på att man 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. Exempel på ett utdrag ur en dialoglogg mellan två elever om *Allt jag vet om feminism och feminister*:

Ur Hasses läslogg	Malins kommentarer i Hasses läslogg
Feminister är ute efter jämställdhet. Men dom verkar mer försöka lyfta upp kvinnan över mannen. Jag får inte heller ordet feminism att gå ihop med jämställdhet, med tanke på att feminint är samma sak som kvinnlighet. Så varför lägga ihop feminism med jämställdhet. Kan inte gå ihop. Dom blir ju skitsura om man kallar sig maskulinist.	Bra! Det tror jag beror på att mannen redan dominerar i samhället.
Jag har inget emot att kvinnor ska få samma lön som män för samma jobb.	Det är ju självklart att män och kvinnor ska ha samma lön för samma jobb.
Men när de börjar ge kvinnan privilegier över männen och kalla det för jämställdhet, går allt överstyr.	Kan du ge exempel på några kvinnliga privilegier?
	Jag tycker du har skrivit jättebra och tagit upp många saker.

Figur 1. Dialoglogg mellan två elever om *Allt jag vet om feminism och feminister*

Malin berömmar Hasse för ett argument, kommenterar två andra och ställer en fråga till ett fjärde. Deras dialog innehåller frågor som är intressanta att gå vidare med. Men framför allt visar dialogen på den begreppsförvirring som kan uppstå även vid läsning av en skönlitterära text och som innebär att en del elever kan avvisa texten, eftersom det sker en krock (*mis-matching*) mellan läsarens och textens allmänna repertoarer.

Demokrati(läs)logg

En fråga som vid denna tid (2007) och i denna klass väckte starka känslor, var frågan om homosexuella skulle få adoptera barn. Vid läsningen av *Vargön* av Petter Lidbeck presenterade en elev denna fråga 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 och 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. Här är exempel på ett utdrag ur en

demokratilogg mellan tre elevers svar på den riktade frågan *Skall homosexuella få adoptera barn?*

<i>Ur Francines logg</i>	<i>Svar till Francine från Ninna</i>	<i>Svar till Francine och Ninna från Pelle</i>	<i>Francines svar till Ninna och Pelle</i>
Nej, absolut inte, jag menar stackars barn. Man kan bli mobbad för det och mobbning är hemskt. Ska barnet dessutom inte få en normal uppväxt? OK, det är inget fel att vara homosexuell, men det är onaturligt.	Jag förstår inte hur du kan säga att homosexualitet är onaturligt, det har funnits i hela mänsklighetens historia. Och om barnet blir mobbat, samhället har alldeles för lite tolerans med homosexuella och det måste ändras...	Det är klart att ungen blir mobbad, jag har själv mobbat bögar	Homosexualitet är onaturligt på det sättet att barn inte skapas på det sättet. Ja, just det, samhället har för lite tolerans, hur ska då barnet tolereras? Se själv på Pelle som skriker "bög" efter nästan alla killar.

Figur 2. Demokratilogg mellan tre elevers kring frågan *Skall homosexuella få adoptera barn?*

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 en riktad fråga efter en enstaka lektion, som "Vad var svårast idag?" eller "Formulera det problem som du vill ha förklarat en gång till". I det efterföljande samtalet när elever beskriver olika problem med (eller i) texten kan klasskamrater föreslå lösningar eller medge att även de har liknande problem. Fokus på problemen kan därmed förskjutas från *eleven* till *texten* och till samtal om olika allmänna eller litterära repertoarer eller olika literacykompetenser. 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 den bästa för hela gruppen. Meta-reflektionen kan också användas när eleven ser sig själv som läsare i mötet med en text. Vid läsningen av *Ulrike och kriget* i årskurs nio, då eleverna själva tog ansvar för att allas röster skulle bli hörda i textsamtalet, skrev de också meta-reflektioner över samtalens innehåll. Läsningen av boken inleddes med att läraren ställde den riktade frågan "Kan man få vem som helst att tro på vad som helst?" Ur en flickas läslogg:

/.../vi pratade om Lena och Anders texter. Ur Anders text lyfte vi fram att under press kan man få vem som helst att tro på vad som helst/.../Lena sa att om man bombaade ett fångelse så skulle man inte bry sig lika mycket om det gällde ett barnbarn. Jag kan inte göra annat än att hålla med hur kallt det ändå låter/.../Jakob bygde på med en tanke,

hur reagerar man om man bombar homosexuella och de som inte kan få barn, för de är inte så viktiga för mänsklighetens överlevnad...

Denna reflektion visar hur elevernas tankar och frågor kan utgöra drivkraften i samtalet (Dyson, 2005). När eleverna refererar till varandras funderingar bekräftar de också Martin Nystrands tes att en god lektion kännetecknas av hög elevaktivitet och interaktivt lärande (Nystrand m fl, 1997). Att alla åsikter får komma till tals är också grunden i ett demokratiskt klassrumsklimat. Samtidigt visar reflektionen att eleverna själva tar upp frågor kopplade till värdegrunden.

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. Eleven kan också skriva en meta-reflektion över sitt lärande, över ett tydligt uttalat lärandemål eller över en längre undervisningsprocess.

Goda skolprestationer

Nystrand (1997) redovisar tillsammans med fyra andra forskare 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. Undersökningen 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 genom att använda elevernas reflektioner i läsloggen vid textsamtalen.

Detta pedagogiska förhållningssätt kan också förvandla ett monologiskt klassrum till ett dialogiskt sådant när läraren använder sig av elevernas reflektioner som utgångspunkt för textsamtal eller för sin lektionsplanering. En lärare som har höga förväntningar på elevernas bidrag till det gemensamma lärandet uppmuntrar också elevernas medverkan i skapandet av en kollektiv utvecklingszon i klassrummet. Ett sådant dialogiskt klassrum, där både lärare och elever har ansvar för lärandeprocesserna, är ett viktigt bidrag till en demokratisk lärandemiljö.

Referenser

- Bommarco, Birgitta (2006). *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturundervisning*. Malmö Studies in Educational Sciences No 25.
- Dyson, Anne Haas (2005). "Crafting the humble prose of living" Rethinking oral/written realtions in the echoes of the spoken word". *English Education*. NCTE (37) 2, s 149-164.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Fritzell, Christer (2003). Demokratisk kompetens. Några steg mot en praktisk-pedagogisk deliberationsmodell. *Utbildning & Demokrati* 2003, 12:3. Örebro universitet, s 9-39.

- Gibbons, Pauline (2010). *Ljft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Hattie, John (2009) *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jönsson, Karin (2007) *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F3*. Malmö Studies in Educational Sciences No 33.
- McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester Univ. Press.
- Molloy, Gunilla (2007) *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (1996/2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nystrand, M. (1997). Martin Nystrand with A. Gamoran, R. Kachur, and C. Prendergast, C. *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Language and Literacy Series. New York: Teachers College Press.
- Skolinspektionen (2010). *Läsprocessen i svenska och naturorienterande ämnen, Kvalitetsgranskning*, Rapport 2010:5.
- Skolinspektionen (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Rapport 2012:9.
- Skolverket (2011/2017)- *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* 2011.
- Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet*. Skolverket.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.