

Läskompetens och läsundervisning i alla ämnen

Ingrid Mossberg Schüllerqvist, Zara Hedelin & Marie Wejrum, Karlstads universitet

I *En historia om läsning* (Manguel, 2005) beskrivs det ögonblick där bokstavstecken kopplas samman hos en läsare och tecknen får en mening. Läsförmåga och läskompetens börjar där och blir aldrig avslutad. Den här modulen arbetar med olika steg på vägen mot en komplex läsfärdighet, läsförståelse och läskompetens (Roe, 2014) för olika ämnestexter på gymnasiet. Med läsfärdighet avses avkodning, läsning med flyt och sammanhang och elementär förståelse. Läsförståelse är när en läsare kan läsa och förstå olika typer av texter på olika sätt och kan beskrivas som en ständigt pågående process genom inspel från skolans undervisning och läsning på fritiden. Läskompetens, menar Roe, innebär ”textförståelse, lässtrategier, inställning till läsning och förmåga att använda läsningen i olika sammanhang”(2014:26). Läsförståelse, läsfärdighet och läskompetens utvecklas genom nya kunskaper och möten med olika texter under hela livet. Eleverna kommer till gymnasiestudierna med mycket olika läskompetens. Men, de har också valt en ämnesinriktning för studierna, av intresse, på grund av kompisar, och/eller som en förberedelse för en framtida yrkesinriktning. Gymnasiestudierna ställer då krav på en fördjupning av kunnandet i olika ämnesområden, inklusive läs- och skrivförmågan, och undervisningen bör då synliggöra och stötta utvecklingen av detta. En av modulens utgångspunkter är att ämneskunskaper underlättar läsförståelse och utveckling av läskompetens. När en läsare, även en god sådan, stöter på nya ämnesområden eller nya texttyper återgår hen till att läsa osjälvständigt och stapplande.

Lärare i olika ämnen har specifika kunskaper om hur man läser och skriver inom sina ämnen. De har kunskap om vilka begrepp, metaforer, modeller och resonemang som kännetecknar ämnesförståelsen och ämnestexter. Det är därför ämnesläraren som kan undervisa om och bedöma läs- och skrivkompetensen inom ämnet. Det är viktigt att skickliga ämneslärare också blir skickliga *ämnesläslärare* eftersom ämnesläsundervisningen bidrar till elevernas kunskapsutveckling inom ämnet. Modulen strävar efter att bidra till utveckling av denna ämnesläslärarkompetens.

Läsning har nog traditionellt setts som något som svensklärare undervisar om. Forskning visar (Roe, 2014; Kulbrandstad, 2012; Hajer & Meestringa, 2014) att avancerad läskompe-

tens kräver kunskaper inom de områden som behandlas i olika ämnestexter/sakprosatexter¹ inom ämnen. Det är inte svensklärarna som sitter inne med lösningen för hur elever ska läsa och tolka texter inom fysik och samhällskunskap på ett komplext sätt. De ska istället, enligt ämnesplanerna, lära elever att läsa texter om språkhistoria, litteraturhistoria och litteraturanalys, om grammatik och undervisa om hur skönlitterära texter kan förstås och tolkas på ett mer teoretiskt sätt.

I läslärarkompetensen ingår kunskaper om hur lärare kan synliggöra för eleven vad läsningen av en ämnestext innebär. I en explicit ämnesläsundervisning utgår läraren från hur erfarna och självständiga läsare gör och tänker, och lär ut just det. Därigenom synliggörs och avmystifieras ämnesläsningen och ämnesförståelsen för eleven.

Detta sätt att betrakta och bedriva ämnesläsundervisning står i kontrast till en icke explicit läsundervisning, där läsning betraktas som något man bara ska göra och sedan plötsligt kunna som av sig själv. Bilden av läsning kan jämföras med hur brännbollsspelande ofta sker i skolan. Brännboll spelas ibland på idrottslektionerna, men oftast i ett gemensamhets-skapande syfte i samband med klassdagar eller liknande. Elever klassas ofta som ”starka” och andra som ”svaga” brännbollsspelare. Någon kan springa snabbt medan andra är lätta att bränna. Men vad skulle hända om undervisning i brännbollsspelande var systematisk när det gäller slagteknik, sving, fotplacering och bollgrepp? På samma sätt kan strategisk systematisk läsundervisning ge alla elever möjligheter att utvecklas till komplexa läsare. Elever föds inte som goda läsare men genom undervisning och övning kan de bli det.

Hur kan då ämneslärare bli skickliga läslärare av ämnestexter, skickliga på att hjälpa eleverna att öva för att bli goda ämnestextläsare? Jo, genom att analysera olika typer av ämnestexter och genom att ta del av forskning om vad läsare gör när de läser och vad som kännetecknar goda läslärare. Att undervisa om hur elever kan läsa ämnestexter innebär också att undervisa om ämnets alla komplexiteter när det gäller innehåll och förmågor. I modulen presenteras flera olika synsätt och modeller som kan utveckla gymnasielärares läsundervisning om ämnestexter och vad som kännetecknar olika ämnestexter. I del 2 och 3 kommer artiklarna att presentera källhantering och ämnestexter och i del 4-6 kommer lässtrategier före, under och efter läsning att presenteras och diskuteras. Del 3-7 kommer också att innehålla inriktningsartiklar för olika ämnen. Del 7 fokuserar på ordförråd och begrepp medan del 8 sammanfattar modulararbetet och pekar framåt.

¹ I modulen kommer fortsättningsvis termen ämnestexter användas för de texter som inom svenskämnet kallas för sakprosa. I svensk- och engelskämnet är också skönlitterära texter ämnestexter men i denna modul menar vi faktatexter när vi skriver ämnestexter.

Goda läsare och avancerad läsförståelse av olika ämnestexter

Skolinspektionen har i en serie rapporter om läsning och skrivande i grundskolan visat att det finns stora brister eftersom det saknas en systematik och tydlighet i undervisningen (Skolinspektionens rapporter 2012:10, 2010:5). Gymnasielärare kan inte förutsätta att elever har god läskompetens från tidigare stadier och läsundervisningen inom olika ämnen behöver dessutom fördjupas när eleverna byter nivå i skolsystemet och specialiserar sig och når nya nivåer av ämnesförståelse (Golden, 2016). Caroline Liberg (2010), Lise Iversen Kulbrandstad (2012) och Astrid Roe (2014) efterlyser också en sådan läsundervisning, med utgångspunkt i skrivprocessens systematik och tydlighet. Astrid Roe, läsforskare bl.a. med ansvar för PISA i Norge, diskuterar hur lärare kan undervisa om läsning och utveckla läskompetens hos eleverna (Roe, 2014). Hon belyser kännetecken hos både goda läsare och goda lärlärare, men analyserar också hur oerfarna läsare gör när de försöker ta sig igenom texter. I fördjupningsmaterialet finner du en översikt från Roe av vad som kännetecknar olika läsare. Forskning om flerspråkiga elevers och andra elevers läskompetens, bl.a. hos Kulbrandstad, visar att kunskaper om t.ex. användning av metaforer och verb inom ämnen har betydelse för utveckling av ämnesläsförståelse och ämnesläskompetens (Kulbrandstad, 2012).

Medan tanken på att undervisa om lässtrategier är tämligen ny i Sverige, har läsforskningen och läsundervisningen internationellt uppehållit sig kring lärarstött läsutervisning sedan slutet av 70-talet (Westlund, 2015). Många forskare väljer att dela in läsprocessen och vad läsaren gör med texten i tre faser; vad som sker innan läsning, vad som sker under läsning och vad som sker efter läsning (Kulbrandstad, 2012; Roe, 2014). Många modeller har vuxit fram där tyngdpunkten legat i arbetet med vissa strategier. Gemensam nämnare är t.ex. tankarna på att synliggöra hur avancerade läsare gör när de läser, strukturera tankeprocesserna med hjälp av olika strategier och sedan systematiskt lära ut just dessa strategier. Undervisningen bygger ofta inledningsvis på att låta eleverna lära sig en strategi i taget, för att sedan arbeta med kombinationer av strategier i relation till de ämnestexter som ska läsas. Eleverna behöver sedan med hjälp av lärare succesivt bygga upp en repertoar av strategier som de i undervisningen får öva sig i att använda och så småningom själva kan välja mellan eller kombinera på ett optimalt sätt för den aktuella texten. Att lära ut lässtrategier handlar om att synliggöra och lära ut tankemönster vid läsning. Genom att bygga upp elevernas repertoar av lässtrategier, tankestöttor, har de något att hålla fast vid då de stöter på problem i sin läsning (Roe 2014). Man kan se dessa tankestöttor och den support eleverna får av sina lärare i läsprocessen som en byggnadsställning, på engelska *scaffold*. Begreppet *scaffolding* används utbrett för att tala om en stöttande undervisning. *Modellering*, att läraren går före och visar, är centralt i sammanhanget. Ni kan läsa mer om modellering i modulens inledning i artikeln ”Om modellering och scaffolding”. När eleven lärt sig att använda strategierna och automatiserat användningen av dem, kan byggnadsställningen tas ned. Det är viktigt att tänka på att det inte finns några fasta gränser och att flera av strategierna är användbara i flera av faserna (Kulbrandstad, 2012).

Braunger & Lewis (2006) menar att goda läsare analyserar målet med läsningen *före läsningen*, aktiverar tidigare kunskaper om ämnet, om ämnestexterna i det aktuella ämnet och väljer en utgångsstrategi till att börja med i mötet med texten. En erfaren och kunnig *ämnesläsare* tittar på framsidan, baksidan, läser igenom innehållsförteckningen och rubriker för att skaffa sig en översikt över vad texten handlar om, hur den är strukturerad, om det finns länkar till hypertexter, modeller, diagram, vad den innehåller och från vilket perspektiv den är skriven. En avancerad läsare funderar också över vilka olika sätt att läsa, lässtrategier, som behöver användas för att förstå texten och skaffa sig nya kunskaper och integrera dem med tidigare kunskaper. En oerfaren och kämpande läsare kan ha svårigheter med alla aspekter av det som sker före läsning. En god ämneslärlärare kan då systematiskt undervisa om olika strategier som läsare kan använda före läsning. I del 4 fördjupas resonemanget om lässtrategier före läsning.

Under läsningen är goda läsare fokuserade och uppmärksamma. De kommer med antaganden och förslag, använder förklarande strategier när de inte förstår och använder sammanhanget i texten för att förstå nya ord och uttryck i relation till ämnet. De använder också textens struktur för att förstå bättre. De organiserar och kopplar ny information till tidigare information. Goda läsare kontrollerar sin egen förståelse, är medvetna om när de förstår, är medvetna om vad de förstått och vad de inte förstått. En god ämneslärlärare kan under läsningen av en text avbryta läsningen om hen uppmärksammar att eleverna har problem och modellera hur de kan ta sig vidare. Lärare kan exempelvis undervisa och modellera hur man sammanfattar under läsning av en ämnestext. I del 5 fördjupas resonemanget om lässtrategier under läsning.

Efter läsningen reflekterar goda läsare över vad de har läst, uppfattar framgång som ett resultat av insats, sammanfattar det viktigaste och söker kompletterande information från andra källor. Beskrivningen av vad en erfaren läsare gör visar också läsprocessens alla facetter. Det går också utifrån denna beskrivning att definiera vad oerfarna läsare behöver lära sig med hjälp av undervisning för att bli erfarna och avancerade läsare. En god ämneslärlärare kan modellera för eleverna hur den bygger samman textens innehåll med tidigare kunskaper. Elise Seip Tønnessen (2015) menar att det är först när det som har lästs sätts samman med det som läsaren kunde sedan tidigare som man kan tala om nya kunskaper. I del 6 fördjupas resonemanget om lässtrategier efter läsning.

En sådan beskrivning av läsprocessen som getts ovan innebär att goda läsare har ett metaperspektiv i läsningen, sovrar, sammanfattar och tänker under läsningen. Det innebär en helt annan tankeprocess än att läsa från sidan 1 till sidan 23. Det innebär också att de kan byta lässtrategier under läsningen om de stöter på problem som de inte kan lösa. Goda och självständiga läsare har läskompetens, (Roe, 2014) dvs. att de har textförståelse, tillgång till olika lässtrategier, har en positiv inställning till läsning och förstår varför de läser och vad de kan använda läsning till.

Mindre erfarna och kämpande läsare har få eller inga kunskaper om lässtrategier, om texter, om ämnesområdet och kan inte se hur en läsning av en text ingår i ett sammanhang av kun-

skaper och texter. De har inte heller tillgång till olika sätt, lässtrategier, för att ta sig igenom texter och förstå dem, utan de går vilse i läsningen. Roe (2014) benämner dessa läsare som svaga och osjälvständiga men hon skriver också att svagheter är beroende av lässituation och brister i kunskaper om innehåll, framställningsformer och texttyper. Undervisning kan överbrygga de här svårigheterna. Varje gång en läsare möter ett nytt ämnesområde och en ny texttyp blir även vana läsare oerfarna och får svårigheter. Läskompetensen är alltså en färskvara. Båda dessa kategorier av läsare och alla däremellan behöver både utmaningar och stöttning från skickliga ämneslärare.

Ämnesläsning och ämnesläsundervisning

Ämnestexter i olika ämnen utgörs av texter som innehåller beskrivningar, diskussioner, argumenteringar om fenomen i verkligheten, tillsammans med modeller och forskningsbaserade resonemang om olika kunskapsområden. Receptionsforskare (Behrendt m.fl.), dvs. de som studerar hur läsare uppfattar och tolkar texter, menar att läsare sluter olika slags kontrakt med den text som ska läsas i förberedelsen innan läsningen. Kontraktet kan innehålla tankar om vilken form texten har, vilket innehåll som redovisas och läsaren kopplar detta till sina egna förkunskaper om text och innehåll. Många läsare av skönlitteratur upprättar ett faktiskt eller dokumentärt kontrakt med en roman och det innebär att texten läses som om den var sann och säger något om verkligheten. Eftersom många ämnestexter idag använder sig av berättartekniker, språk eller bilder från ett skönlitterärt sätt att berätta och skönlitteraturen "låtsas" vara dokumentär eller redogöra för verkliga förhållanden, behöver lärare hjälpa eleverna att sluta ett verklighetskontrakt med ämnestexterna, dvs. att de ska läsa och förstå den som en faktatext även om texterna har ett berättande inslag. Helge Strømsø (2008) menar att många läromedel använder sig av en berättande stil för att dra in läsaren som i en berättelse och detta kan lura läsaren att det som står i texten inte är sant. Sedan kan ämneslärarna undervisa om hur ämnestexterna strävar efter att påverka läsaren, undanhålla information och skönmåla i en kritisk granskning av texternas verklighetsbeskrivningar. Det faktum att många texter blandar framställningsform gör att Johan L. Tønnesson (2012) menar att sakprosan, det vi här kallar ämnestexter, är flerstämmiga likt en musikorkester.

I boken *Hva er sakprosa?* resonerar Tønnesson (2012) om hur sakprosan eller ämnestexter förhåller sig till verkligheten och han utgår från ett citat från den danske läroboksförfattaren Claus Detlef:

En sakprosatext är en text som mottagaren, utifrån sina förväntningar, uppfattar som en direkt skildring av verkligheten. Förväntningarna skapas bland annat utifrån den kontext som texten ingår i (Tønnesson 2012:23).

Att förväntningarna och kontexten är viktiga för läsaren, också när det gäller förhållandet till verkligheten, blir tydligt när Tønnesson ger ett exempel på hur en ateist och en troende läser *Bibeln*. Ateisten ser texten som en skildring av en historisk tid medan en bokstavstroende betraktar verket som en beskrivning av verkliga händelser (2012:26). Läsarens upp-

fattning av vilken slags text som han eller hon läser är därmed central, men lässituationen påverkar också läsarens förväntningar och kontrakt med texten.

Citatet anger att ämnestexter innehåller en direkt beskrivning av verkligheten, men Tønnesson poängterar att inga texter utgör direkta speglingar av det som sker i verkligheten, utan de är också framställningar om fenomen i omvärlden. Språk och språkliga beskrivningar är inte neutrala. Det är viktigt att undervisningen fokuserar på hur ämnesskribenter t.ex. använder metaforer, eftersom flerspråkiga elever och elever med få kunskaper inom ämnet kan ha svårt att förstå dessa inslag i texterna.

Partituranalys för komplex ämnesläsförståelse

För att utveckla komplex ämnesläsförståelse och ämnesläsundervisning kan Tønnessons partituranalys (2012:94-113) ge nya insikter och perspektiv i flerstämmigheten i ämnestexter. En partituranalys är ett sätt att analysera en text som visar hur olika faktorer kan påverka hur läsaren läser texten. Tønnesson menar att en ämnestext är som ett musikstycke där läsaren måste reda ut alla olika instrument som spelar i stycket för att kunna förstå stycket i sin helhet. Ett exempel på en flerstämmig text har hämtats från en lärobok:

Författaren till *Oliver Twist* var *Charles Dickens* (1812-1870). En av hans avsikter med romanen var att väcka den engelska opinionen mot de nya fattigvårdslagarna. Dickens hade själv erfarenheter som påminde om *Oliver Twists*. Hans far var bokhållare men spårade ur, och sonen måste som barn för en usel lön arbeta tolv timmar om dagen i en fabrik. Senare blev han kontorist på en advokatbyrå och tidningsreporter med bl. a. uppgift att bevaka rättegångar. Under den tiden fick han inblick i brottsligheten och domstolarnas verksamhet. (Rydén m.fl., 1977:190).

Textutdraget är från en faktatext där flerstämmigheten kan ses. Läsaren kan se en berättande ton ("Hans far var bokhållare ..." osv.), argumenterande drag (där författaren menar att Dickens ville påverka engelsmännen mot en ny fattigvårdslag), beskrivande text (Dickens arbetsliv gav honom kännedom som han behövde för att kunna skriva som han gjorde) och en metafor (spåra ur). För att en läsare ska förstå bör hen veta att författaren till detta textutdrag syftar till innehållet i Charles Dickens *Oliver Twist* och den fattigdom som skildras i romanen. Sambandet mellan Dickens författarskap och de romaner han skrev är oklart i exemplet genom de referenser som finns till Dickens bakgrund och författarskapet. De berättande dragen kan lura läsaren att tro att textens innehåll inte är riktigt sant vilket diskuteras tidigare i denna text (Strømsø, 2008). För att bedriva en ämnesläsundervisning bör lärare medvetandegöra flerstämmigheten i olika ämnestexter och diskutera hur en läsare kan gå till väga när hen ska läsa de flerstämmiga texterna.

Man kan i undervisningen börja med någon del och bygga på långsamt och systematiskt. En läsare som kan hantera alla aspekter i partituranalysen och kan välja vad hen behöver arbeta med för att förstå texten, har läskompetens och en utvecklad och komplex läsförståelse. Partituranalysen synliggör hur texten och läsaren är i ett samspel och genom att arbeta med partituranalysens aspekter i undervisningen tydliggörs också förhållandet mellan läsaren och texten. Ämnestexter eller sakprosatexter är uppbyggda av flera framställningsformer och

ibland också genrer. Uppfattningen att sakprosatexter är enhetliga och kan sägas tillhöra en genre som exempelvis argumenterande, ifrågasätts av Tønnesson. Bloggen är ett exempel på detta menar han. Den kan betraktas som en tidning, en dagbok och en biografi. Multimodala texter, dvs. texter som använder både ord, bilder, diagram, ljud eller rörlig bild, behöver nya analysredskap, förändrad undervisning och nya lässtrategier. I del 4-6 i den här modulen kommer vi att visa hur delar av partituranalysen kan användas i läsundervisningen.

Partituranalys som utgångspunkt för undervisning

Utvecklad och systematisk ämnesläsundervisning kan bygga på partituranalysen steg för steg. Läraren kan i ämnesläsundervisningen välja bland de olika delarna, modellera tankesätt och strategier, för att sedan kombinera en eller fler delar. Partituranalysen utgår från ett antal frågor som analysen kan besvara. Läraren kan använda sig av partituranalysen för att förbereda sin undervisning om texter men också systematiskt diskutera partituranalysens frågor med eleverna och förbereda dem på hur de själva kan svara på frågorna. En läsare som kan besvara partituranalysens alla frågor besitter en sådan läskompetens att hen kan läsa, förstå och lära sig av många olika texttyper. Om ni vill se en partituranalys kan ni läsa inriktningsartikeln i del 3 för svenskämnet.

Vilken kulturell kontext tillhör texten? För att lära eleverna att svara på den frågan behöver undervisningen visa hur elever kan analysera och fundera över var texten kommer ifrån och i vilken tid den skrivits och hur det kan påverka hur texten kan uppfattas. En annan fråga som kan ställas är tiden som texten kommit till i. Olika tidsepoker har haft olika ideal hur texter ska vara disponerade; textstrukturer är inte absoluta. För argumenterande text finns skillnader i hur olika textnormer, traditioner och språkområden bygger upp strukturen. I Sverige är idealet att texten är uppbyggd på följande sätt: presentation av tes, inledning, argument, motargument och avslutning där tesen ofta upprepas. Robert B. Kaplan (1966) menar att man kan tala om *diskursmönster* som ser olika ut för olika språkgrupper och kulturer. Detta synliggjorde han med sina s.k. doodlar där han ritade upp kommunikationsmönstren för olika språkgrupper.

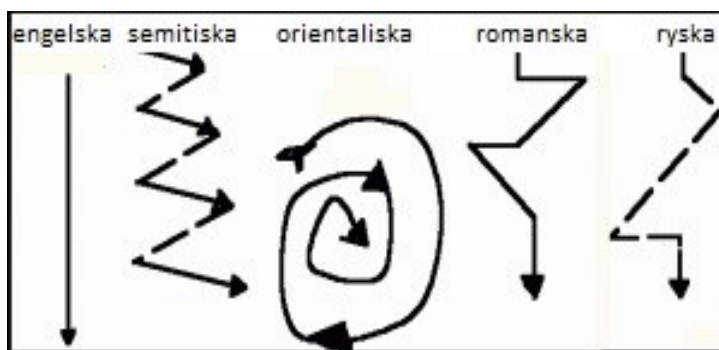


Bild från Kaplan (1966)

I bilden syns de olika dragen som är ideala för olika språkgruppers argumenterade texter. I engelskans kulturella sfär är det en rak linje, likt den svenska, med tes, bakgrund, argument

och upprepande av tes. I en arabisk (semitisk) textnorm är de argumenterande texterna uppbyggda enligt ett sicksackmönster. Den ska bestå av parallella stycken, istället för att avhandla ett argument i taget. Det kan vara svårt för en läsare som är van vid den raka uppbyggnaden att i en sådan textuppbyggnad kunna utskilja de olika argumenten och vice versa. Därför kan det vara relevant för lärare i klasser med flerspråkiga elever att i undervisningen ta upp hur en argumenterande text kan struktureras på olika sätt för att undvika missförstånd och utveckla kunskaper om olika sätt att utforma textstrukturer.

Vilka textkulturer och textnormer tillhör texten? Denna fråga har till viss del att göra med ovanstående, men här handlar det om att läsaren ska kunna förvänta sig vad som behandlas och på vilka sätt, när en text tillhör en viss textkultur. Innehållet är strukturerat på ett särskilt sätt och orden som används i texten hör samman med textkulturen och textnormen. Vetenskaplig text är ett tydligt exempel på en textkultur och textnorm som många kämpar med både att läsa och skriva då dessa texter skiljer sig från det narrativa, det berättande, och dessutom har en stor andel ämnesspecifika ord. Över tid har den vetenskapliga textnormen förändrats. Om en vetenskaplig text är femtio år gammal präglas språkbruket av kanslisvenska medan språket nu är mer tillgängligt även för läsare utanför akademien. Att i undervisningen diskutera textens språkbruk innan läsning kan underlätta för läsarna när de sedan ska möta texten. Olika texter tillhör olika textkulturer och textnormer och undervisningen kan synliggöra detta vilket påverkar både läsningen och produktionen av egna texter.

I vilken situation blev texten till? Här kan läraren undervisa om vad som påverkar textens tillkomst för att kunna diskutera med eleverna hur texten kan läsas. Då texter kan bevaras över tid och rum kan textens tid och rum skilja sig från lässituationens. En lärare kan skapa förståelse för detta genom att sätta texten i en kontext för eleverna. Om texten är från 1700-talet bör eleverna kortfattat få veta vad i den tiden som påverkade hur texten ser ut, vilka normer och konventioner som påverkar texten. Texter som är skrivna i nutiden påverkas också av situationen och dessutom kan läsaren ofta få reda på tillkomstsituationerna för texter. Ett SMS som är skickat i affekt kan läsas annorlunda än ett mer neutralt SMS och som läsare kan man fundera över textens tillkomstsituation. Emojis kan signalera en kontext för läsaren och i vissa SMS finns emojis och i andra inte. De påverkar läsaren genom att de signalerar denna kontext.

I vilken situation och i vilken kulturell kontext befinner sig läsaren? Läsaren påverkas av den situation hen befinner sig i, vilket i sin tur påverkar hur läsaren läser och uppfattar texten. Exempel här är texter från en annan tidsepok än den som elever nu befinner sig i. Det är svårt att läsa *Bibeln* och *Koranen* och tolka dem utifrån dagens kontext. Förståelsen för texterna bör sammanfogas med att aktivera förförståelse om hur det var att leva på den tiden och i den kulturella kontexten vid textens tillblivelse. En religiös läsning av dessa texter förändrar också läsförståelsen av texten. Här- och nuperspektivet kan stå i vägen för läsarens förståelse av vissa texter och då bör undervisningen hjälpa till att sätta texten i en kontext där läsaren blir medveten om sitt eget perspektiv.

Vilka aktörer finns i samspel med texten? Är den ett svar på något? Är texten en replik eller ett svar till någon annan? Vill texten kommentera något som händer någon annanstans utanför texten? Ett exempel här kan vara Sara Granér's politiska serier där dessa ofta är kommentarer till samhällsfenomen eller politiska beslut. För att läsaren ska förstå hennes serier måste hen kunna sätta in dem i det sammanhang som de har tillkommit i för att kunna förstå vad texten behandlar eller går i meningsstrid med. Läsaren måste också förstå Granér's positionering och tolka vilken åsikt författaren har i den fråga som kommenteras och undervisningen kan hjälpa med tolkningen genom att placera in åsikterna i ett politiskt spektrum.

Vilken texttyp tillhör texten? Texttypen är en viktig faktor för att förstå syftet med läsningen. Är det en argumenterande texttyp är textens främsta syfte att övertyga om något och då bör texten läsas på detta sätt och inte som en beskrivning av någonting. Att identifiera texttyp är svårt då olika texttyper ofta blandas i texter som ni såg i exemplet på sidan 6. En argumenterande text kan också ha berättande och förklarande drag men huvudsyftet är att övertyga om någonting. Undervisningen kan ta fasta på detta och låta eleverna diskutera hur de läst och uppfattat texterna.

Vilka intertexter kan identifieras? Är de explicita eller implicita? Intertexter² är de referenser som texter syftar tillbaka till, i ämnestexter är dessa intertexter ofta i form av referenser eller referatmarkörer. Detta är explicita intertexter medan de implicita intertexterna är svårare att upptäcka. Det kan handla om att en textförfattare är mycket inspirerad av någons åsikter och att texten är genomsyrd av dessa åsikter men kopplingen till den andre inte är explicit utskrivna som hos Granér. Här kan läraren hjälpa till genom att modellera de referenser hen hittar till andra texter och idéer som har diskuterats i undervisningen i frågan "Vilka aktörer finns i samspel med texten?".

Hur blir texten uppfattad av olika läsare? Det är spännande att visa och tillsammans med elever undersöka hur texter uppfattas och bemöts av olika personer utifrån deras läsning av texten. Hur texter uppfattas kan skilja sig åt genom faktorer som genus, flerspråkighet, kultur och tidigare texterfarenheter. Undervisningen kan låta eleverna presentera sina läsningar av olika texter och låta dem jämföra och diskutera skillnader.

Genom vilka modaliteter förmedlas texten? De modaliteter som texten förmedlas genom påverkar hur den kan läsas. Är det många bilder eller diagram måste läsaren ha strate-

² Intertexter är ett begrepp som myntades av Julia Kristeva (1996). Med det menade hon att texter förhåller sig till varandra, ingår i en väv. Det finns relationer mellan många texter och enligt Kristeva står ingen text för sig själv.

gier för hur hen ska tolka dessa och lägga till denna tolkning till tolkningen av texten. En multimodal analys är mer komplicerad då bilder, diagram och text uppfattas, analyseras och tolkas på olika sätt och läsaren måste göra en sammanfogning av de olika tolkningarna för att få en helhetsbild.

Vilken är den språkligt-retoriska strategin i texten? Här talar Tønnesson om vikten av att kunna identifiera beskrivningar, berättande, förklaringar och argumenteringar i texten, eftersom de olika texttyperna också berättar om vad skribenten vill framhålla. De flesta ämnestexter innehåller alla fyra formerna och undervisningen bör då identifiera dem i analysen i läsning och diskutera vilken som är textens huvudavsikt och hur olika läsare uppfattar detta. På sidan 6 i denna text finns ett exempel från en lärobok i svenska där utdraget visar en faktatext som består av berättande, argumenterande och beskrivande drag. I detta textutdrag syns alltså tre olika texttyper som bör läsas på lite olika sätt. Tønnesson diskuterar också bruket av påståenden, löften, direktiv och uttrycksfullhet som delar av skribentens sätt att visa fram åsikter och tematik i texten. I en partituranlys blir detta en viktig del eftersom den visar fram huvuddragen i skribentens syfte med texten, argumentera för eller beskriva något.

Textens metaforer hör också till det språkligt-retoriska perspektivet och det är viktigt att uppmärksamma för läsaren. Metaforer är svåra att begripa både för flerspråkiga elever och för modersmålstalande elever som inte har stött på dessa metaforer tidigare. Kulbrandstad (2012) skriver om metaforen ”medaljens baksida” som var rubrik i en text om Japan. De tidigare kapitlen i läroboken handlade om Japans framgångar och nu skulle rubriken lyfta fram att det också fanns mindre bra aspekter av att leva i Japan och dessa aspekter redogjordes för under rubriken ”Medaljens baksida”. De flerspråkiga eleverna förstod inte vad den överförda betydelsen av begreppet var och kunde därför inte aktivera sin förförståelse för läsning av texten under rubriken. De trodde istället att texten skulle fortsätta att beskriva Japans framgångar. Ibland kan alltså enstaka ord och uttryck ställa sig i vägen för läsningen och då är dessa metaforer viktiga att utreda för eleverna innan läsning.

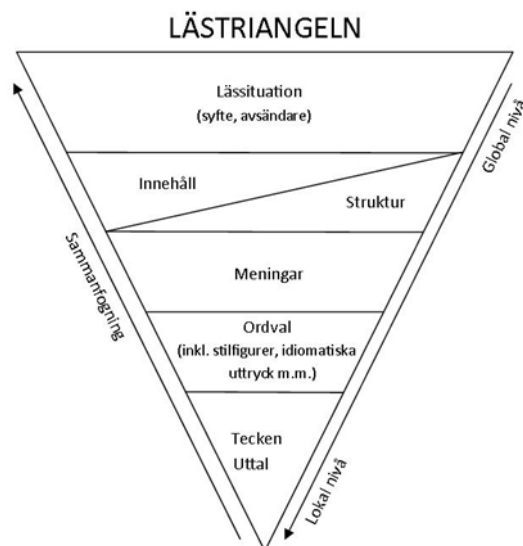
Vilka röster och motröster finns i texten? Används motröster för att stärka den egna framställningen eller används de för att visa olika perspektiv? Här kan texter i samhällskunskap tas som exempel där ett politikområde kan diskuteras utifrån olika politisk syn som redogörs för i texten. Om eleven inte har tillräckliga kunskaper kring politikområdet blir det också svårt att hitta de olika röster som finns i texten kring området.

Vilka läsanvisningar finns det i texten? Är de gömda eller tydligt artikulerade? Umberto Eco (1981) och Wolfgang Iser (1990/1991) har rubricerat sådana läsanvisningar som *modell-läsare* och *implicit läsare* i texten. Med det menas att skribenten har haft en slags idealläsare i tanken som mottagare för sitt skrivande. Det blir en inbjudan till en viss läsning av texten och med hjälp av undervisning om motröster eller intertexter kan dessa läsanvisningar synliggöras. Kan läsaren inte följa läsanvisningen kan det som Kathleen McCormick (1994) kallar för *mismatchning* uppkomma. Läsaren slutar läsa för att svårigheterna blir för stora och lämnar texten.

Partituranalysens frågor kan användas under olika delar av läsningen. Vissa frågor är mer relevanta att besvara t.ex. före läsningen medan andra är mer relevanta under eller efter. Partituranalysen visar komplexiteten i att läsa och förstå en text och att använda paraturanalysen eller delar av den, innebär i sig en användning av en rad lässtrategier för att för att närma sig och förstå text. I arbetet med partituranalysen utvecklas komplex och fördjupad läsförståelse och textkompetens.

Läsförståelseundervisning med lästriangeln

Lästriangeln är en modell för att visa vad som kan användas för att bygga upp systematisk läsundervisning. Med utgångspunkt i Kulbrandstad (2012) diskussioner om att använda sig av skrivundervisningens systematisering även i läsundervisningen har vi omformat Torlaug Løkensgard Hoels modell *texttriangeln* (Dysthe, Hertzberg & Hoel 2011) till en lästriangel.



Figur 2. Hedelin & Wejrum (2015). Utvecklad modell från Dysthe m.fl., (2011:41).

Lässituationen befinner sig överst i triangeln på en global, övergripande nivå, där läsaren undersöker och identifierar syftet med läsningen och texten samt vilka mottagare och avsändare texten har. Både texten och läsarens kontext spelar en roll på den globala nivån. Dessa kontexter påverkar läsarens förståelse och ibland kan både texten och läsarens kontext behöva redas ut innan läsning. Hur eleverna kan uppmärksammas på och arbeta med kontexterna finns beskrivna i partituranalysen. På en global nivå hamnar också aspekter som exempelvis *paratexter* (t.ex. baksidestexter och författarnamn) samt *intertexter* (t.ex. citat och andra textreferenser). Orden, ordklasserna och stilfigurer befinner sig på en lokal nivå långt ner i lästriangeln. Om läsaren har svårt att ta sig in i texten kan man undersöka om det är något i textens språk som gör att läsaren får problem. Det kan handla om att orden är ämnesspecifika och därmed blir hela texten svår att förstå om inte orden eller begreppen blir förklarade. Om problemen befinner sig på en lokal nivå bör undervisningen fokusera på att lära eleverna strategier för att ta reda på vad ett ord eller ett begrepp bety-

der. Det blir då ett emancipatoriskt förhållningssätt hos läraren att hen lär eleverna hur de ska klara sig själva i läsning av text när de stöter på svåra ord. Man kan också undersöka vad det är i språket som gör att läsaren uppfattar texten på ett visst sätt. Med hjälp av lästriangeln kan man ringa in var svårigheterna ligger och vad undervisningen ska behandla. Är det sammanhanget i lässituationen (exempelvis koncentrationssvårigheter eller otydliga instruktioner om syftet med läsningen) eller textens avsändare som gör texten svår eller är det detaljer som ord eller speciella tecken som läsaren fastnar på?

Tanken med lästriangeln är att synliggöra var fokus ligger i läsundervisningen. Om undervisningen ska fokusera på att lära ut olika texttyper som är vanligt förekommande i ett ämne, ska undervisningen befinna sig på den globala nivån, likaså om fokus är att se på skillnader i texter beroende på syftet med texten eller om mottagarna skiljer sig åt. Om t.ex. tidningsartiklar om bilanvändning och miljöpåverkan är publicerade i en oberoende dagstidning, i en tidskrift för miljöintresserade eller i ett säljmagasin för ett bilföretag kan de läsas och förstås på olika sätt eftersom både syfte och mottagargrupp är vitt skilda. Ska undervisningen istället under momentet behandla hur texten förklarar centrala begrepp befinner sig lärare och elever på en ordnivå, längre ner, i texttriangeln. Läsning och läsförståelse ska inte vara en mystisk aktivitet som inte går att få grepp om. Lärare ska kunna undervisa om läsning i sina ämnen, elever ska kunna förstå vad läraren pratar om och vad syftet är och lästriangeln kan vara ett verktyg för att synliggöra detta. I modulens olika delar återknyts till resonemangen om partituranalysen och lästriangeln.

Bedömningsstrategier för ämnesläsförståelse och ämnesläskompetens

Bedömning kan också utgöra ett stöd för att utveckla ämnesläsförståelse och ämnesläsundervisning. Olika former av arbetsuppgifter och prov samt frågepraktiker i klassrummet visar för eleverna vilket kunnande som undervisningen tar fasta på. Elever använder sig av lärares bedömningspraktiker för att ta sig igenom ämneslärandet och därmed kanske också välja lässtrategier för olika ämnen.

Allt fler studier visar hur bedömningspraktiker visar för elever vilket kunnande som eftersträvas i olika ämnen och ämnesområden. Christina Odenstad (2010) visar i sin studie av prov i samhällskunskap i gymnasiet att i kunskapsområdet Sveriges stasskick dominerar begreppskunskaper och läsningen gynnas av strategier för att minnas begrepp. När det gäller studier av massmedier, ekonomi och internationell politik behöver eleverna visa att de kan analysera och diskutera och det inverkar också på vilka lässtrategier som används av eleverna. En viktig fråga blir hur elevernas lässtrategier påverkas av dessa bedömningspraktiker. Odenstad visar också att bedömningspraktikerna skiljer sig åt mellan studieförberedande och yrkesförberedande utbildningar.

Anne-Beathe Mortensen-Buan (2015) visar att syftet med läsningen, t.ex. inför ett prov eller läxförhör, påverkar sättet som elever läser. Om läsningen inriktas mot att hitta information, t ex om viktiga begrepp för att komma ihåg dem, används en mer översiktlig läsning. Men leta-efter-informationsläsning påverkas också av texttypen. Hon menar att det är enklare att

översiktsläsa sammanhängande verbaltext och svårare att läsa tabeller. Men det kan också bero på att undervisningen premierar verbaltext, istället för att också fokusera på bilder, diagram, länkar och hur de samverkar med verbaltexten. Mortensen-Buan diskuterar vidare två andra mer övergripande lässtrategier, tolka och integrera information samt reflektera och värdera³. Båda kräver att läsaren kan identifiera huvudteman i texten, se hur delar hänger ihop med helheten i texten, summera läsningen och integrera det lästa med tidigare kunskaper och erfarenheter. Undervisning med hjälp av partituranalysen ger stöd för att utveckla sådan läskompetens. Dessa lässtrategier krävs för att kunna analysera, diskutera, argumentera och värdera i bedömningsuppgifter. Det är viktigt att analysera på vilka sätt lärare kan undervisa om läsning med utgångspunkt i olika bedömningsuppgifter och visa sambandet mellan läsning och uppgifter.

Bedömningsuppgifter för att utveckla metaperspektiv i läsning diskuteras också av Mortensen-Buan. Hon föreslår att lärare utvecklar tre *typer* av självvärderingsuppgifter med olika fokus. Den första typen efterfrågar *deklarativ* kunskap. Här kan läraren ställa frågor för att ta reda på om eleverna vet vad som påverkar läsningen av olika texter, vilka tidigare kunskaper och erfarenheter eleverna har inför det område som texten behandlar och hur dessa påverkar läshastighet och läsförståelse. Lässtrategier före läsning utgör en grund för detta men Mortensen-Buan menar också att eleverna ska kunna prata om och beskriva detta för att ha deklarativa kunskaper om läsprocesser på ett metaplan. Den andra metastrategin kallas *procedurkunskap* och den kan sammanfattas med att eleverna då kan tänka igenom vilka lässtrategier som är möjliga att använda men också fundera över kontexten för texten och för läsningen. Den tredje metastrategin *villkorskunskap* (conditional knowledge) innebär att eleverna ska ha en övergripande förståelse som kan beskrivas om vad som påverkar läsprocessen i förhållande till olika texter, olika kunskapsområden, varför vissa strategier är bättre än andra, t.ex. när man läser periodiska systemet eller förbereder för ett prov om Sveriges statsskick. För att eleverna ska kunna utveckla dessa metastrategier behöver lärare också undervisa om dem och kanske mycket oftare diskutera med eleverna om deras val och deras motiv till valen.

Agneta Grönlund (2011) diskuterar hur återkoppling kan användas efter prov och olika uppgifter. I australisk forskning (Hattie & Timperly, 2007) skiljer man mellan feedback och feed forward. Det första innebär att undervisningen arbetar med att ge respons på hur elever genomfört uppgifter och via den andra formen ger läraren förslag på hur arbetet kan utvecklas. I sådan återkoppling kan lärare visa hur elever kan läsa med hjälp av olika strategier och modeller för att utveckla svar och resonemang.

³ Dessa lässtrategier kan du läsa mer om i del 5 och 6.

Portföljbedömning för läsförståelse och läskompetens

Inom forskning om skrivprocessen används ofta portföljer för bedömning av elevers skrivna arbeten. Roe (2014) argumenterar för att portföljbedömning även kan användas för att bedöma och ge feedback och feed forward på ämnesläsförståelse t.ex. utifrån olika lässtrategier, lästriangeln och partituranalysen. Strukturen i portföljen för ämnesläsning i gymnasiet kan t.ex. baseras på lässtrategier före och under läsning, men också på partituranalysen. En metatext där eleverna får visa, skriva eller berätta muntligt i en podd om hur de arbetat med strategier, hur de förstått dem och hur de utvecklats i sin läsförståelse och läskompetens är en viktig del i en läsportfölj och synliggör läslärprocessen.

En portfölj behöver inte heller vara så avancerad. Den kan bygga på användning av olika lässtrategier före läsning, under läsning och efter läsning. Ett sätt för eleverna att visa hur de tänker och resonerar om olika lässtrategier är att be dem tänka högt utifrån en logg som förts under läsningen. Eleverna kan också spela in ljudfiler när de läser och visa t. ex. hur de byter strategier när ett diagram förs in i texten, eller hur de gör när de stöter på ord som är krångliga. En läsportfölj kan också utgöra en grund för att diskutera texter med kamrater i klassen och för självvärdering. Förslag på bedömningsuppgifter för att utveckla ämnesläsförståelse och ämnesläskompetens finns i varje del i modulen.

Referenser

- Braunger, J. & Lewis, J.P. (2006). *Building a Knowledge Base in Reading* (2 uppl.). Newark, DE: International Reading Association.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2011). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. (2, [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Eco, U. (1981). *The role of the reader: explorations in the semiotics of texts*. London: Hutchinson.
- Golden, A. (2016). Muntl. Plenarföredrag Svenskans Beskrivning 35, Göteborgs universitet. (2016-05-12). Konferansesammandraget Ord i Nord. Forskning på ordforråd, ordbruk og ordläring i et andrespråksperspektiv, med vekt på Sverige och Norge.
- Grönlund, A. (2011). *Redskap för lärande?: återkoppling i samhällskunskap på gymnasiet*. Licentiatavhandling (sammanfattning) Karlstad: Karlstads universitet, 2011. Karlstad.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning, en handbok*. Stockholm, Hallgren & Fallgren (andra upplaga).
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77(1), 81–112. doi: 10.3102/003465430298487.
- Hedelin, Z. & Wejrum, M. (2015). Del 3: Skönlitteratur- en språklig värld. I *Modul: Lässtrategier för skönlitteratur*. Stockholm: Skolverket.
- Iser, W. (1990[1987]). *The implied reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1991). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.

- Kaplan, R.B. (1966). Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. I: *Language Learning*, 16(1-2), 1-20.
- Kristeva, J. (1996[1986]). *The Kristeva reader*. Oxford: Blackwell.
- Kulbrandstad, L.I. (2012). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Liberg, C. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse: [fördjupad analys av PIRLS 2006]*. Stockholm: Skolverket.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Manguel, A. (2005). *En historia om läsning*. ([Ny utg.]). Stockholm: Ordfront.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester Univ. Press.
- Mortensen-Buan, A-B. (2015). Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I E. Maagerø & E.S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag*. (2 uppl.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap: en analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Licentiatavhandling (sammanfattning) Karlstad: Karlstads universitet, 2010. Karlstad.
- Palincsar, A.S. & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension - Fostering and Comprehension - Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik: efter den första läsinläringen*. (1 uppl.) Malmö: Gleerup.
- Rydén, H. (Red.) (1977). *Litteraturorientering: för gymnasiet: [treårssvenska]*. Stockholm: Natur & kultur.
- Skolinspektionen (2016): *Läs- och skrivundervisningen inom ämnena svenska/svenska som andraspråk i åk 4-6*. Rapport 2016:1.
- Skolinspektionen (2012): *Läsundervisning inom ämnet svenska för årskurs 7-9*. Rapport 2012:10.
- Skolinspektionen (2010). *Läsprocessen i svenska och naturorienterade ämnen årskurs 4-6*. Rapport 2010:5.
- Skolverket (2008). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse: [fördjupad analys av PIRLS 2006]*. Stockholm: Skolverket.
- Strømsø, H. (2008). Högläsning, snabb läsning och läsförståelse – om läsning och forskning om läsförståelse. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Tønnessen, E.S. (2015). Fakta i levende bilder. Om å lese og lære fra dokumentarisk film. I E. Maagerø & E.S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag*. (2 uppl.) Oslo: Universitetsforlaget.

Tønnesson, J.L. (2012). *Hva er sakprosa?* Oslo: Universitetsforlaget.

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