

Lässtrategier efter läsning

Marie Wejrum, Karlstads universitet

Som tidigare visats i modulen är det av största vikt att läraren bildar sig en uppfattning om och diskuterar med eleverna hur de beter sig i klassrummet under läsning och vad som händer när de läst klart en anvisad text. Den kämpande läsaren är nöjd över att ha tagit sig igenom texten och lägger den åt sidan och ägnar sig åt något annat. Den goda läsaren å andra sidan har förstått att läs- och textförståelseprocessen inte är slut för att man kommit fram till slutet på texten. Hen lämnar inte texten i tanken utan fortsätter att ägna sig åt den och har användning av sin erfarenhet från texten när hen senare möter nya texter. Den goda läsaren värderar texten genom att tänka på den och vilka betydelse den kan ha och hur textens innehåll stämmer med tidigare kunskap och andra texter läsaren känner till. Den goda läsaren ställer sig frågor kring texten och kan besvara vissa av dessa frågor genom en tankeprocess eller genom att söka efter svaren utanför texten. Den goda läsaren har också en förmåga att värdera sin egen läsning och förståelse och går tillbaka i texten och läser om sådant som hen tyckte var svårt att förstå. Den här processen beskrivs av många forskare, bl.a. av Pressley och Gaskins (2006) och det är den som lärare kan undervisa om, modellera för elever och lära elever som kämpar med sin läsning. Men som tidigare understrukits i modulen är inte distinktionen mellan goda och kämpande läsare knivskarp eller statisk. Alla läsare möter texter som bjuder motstånd, där innehållet eller formen kan vara ny, och där en medveten strategianvändning och en kunskap om den egna läsprocessen och läsförståelsen möjliggör en god läskompetens.

Den här delen fokuserar på strategier *efter läsning* och hur lärare kan undervisa för att utveckla läsförståelsen för elever på alla nivåer. Artikeln inleds med en presentation av några användbara strategier efter läsning och strategierna kopplas till olika former av sammanfattningar och synteser samt till partituranalysen. Därefter följer ett avsnitt om läsprocessen och hur läsaren kan skapa en förståelseväv. Artikeln avslutas med resonemang om vikten av metakognition för att läsaren ska kunna kontrollera sin egen läsprocess liksom vikten av att tydliggöra syftet med läsningen.

Lässtrategier att använda och kombinera efter läsning

Bråten och Samuelstuen (2005) delar in läsförståelsestrategier i fyra grupper; *minnesstrategier*, *organiseringstrategier*, *elaboreringsstrategier*¹ och *övervakningsstrategier*. Bråten (2007) menar att minnesstrategier hör till den enklaste typen av strategier och kan handla om att t.ex. repetera information, memorera, läsa om eller skriva ner t.ex. nyckelord. Minnesstrategierna är viktiga eftersom eleven behöver kunna återkalla tidigare kunskaper och erfarenheter för att kunna foga dessa samman med ny information och kunskap. Organiseringstrategierna används av läsaren för att organisera den information läsaren möter i texten, t.ex. gruppera eller binda samman information. Elaboreringsstrategierna handlar om att omsätta och använda textens innehåll på olika sätt, t.ex. att lägga samman den nya informationen med tidigare kunskaper. Den fjärde typen, övervakningsstrategierna, använder läsaren för att kontrollera och bedöma sin egen läsförståelse. Bråten (2007) menar att alla strategityper, utom minnesstrategier, utgör ”djupa” läsförståelsestrategier där läsaren tvingas bearbeta och ”göra om” textstoffet. Bråten menar att en systematisk användning av dessa strategier ger en bättre förståelse av den lästa texten. Strategierna som presenteras nedan hör samtliga till de djupa lässtrategityperna.

Visualisera ämnestexter

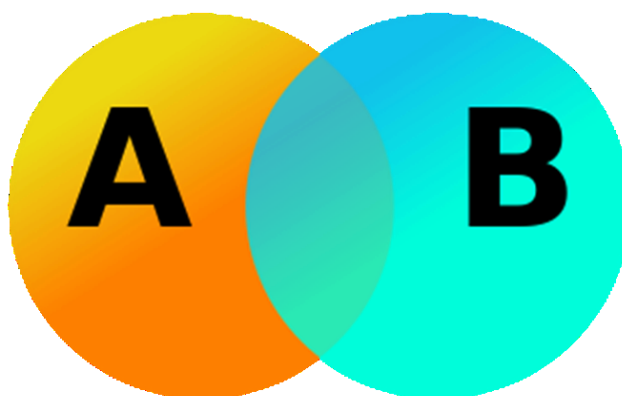
Att konstruera bilder till den lästa texten beskrivs som en kognitiv strategi av flera forskare (Duke & Pearson, 2002; Bråten, 2007). Som tidigare beskrivits i modulen är många faktexter multimodala och innehåller visualiseringar av textinnehållet. Det kan vara bilder, illustrationer, kartor och diagram; antingen som ett komplement med ytterligare information som kompletterar verbaltexten² eller som ett kompletterande sätt att uttrycka samma sak som verbaltexten. En erfaren läsare skapar själv bilder i huvudet under läsningen, bilder som bidrar till läsarens förståelse av texten. Men en läsare kan också aktivt välja att visualisera en text för att utveckla sin förståelse av texten. Det kan handla om att t.ex. tydliggöra processer i flödesscheman och modeller, att rita upp orsakssamband eller på andra sätt tydliggöra och organisera textens innehåll i en visuell form som skiljer sig från verbaltextens form (Roe, 2014).

Beroende på texttyp och innehåll kan man välja olika typer av visualiseringar och bara fantasin sätter gränser. För den som vill arbeta kreativt kanske det passar att måla, rita seriestrippar, göra bildserier, Youtube-klipp, dramatiseringar osv. Grafiska framställningar som t.ex. Venn-diagram är vanligt förekommande när det gäller att tydliggöra skillnader och

¹ Att elaborera betyder att noggrant utarbeta enligt SAOL.

² Verbaltext är text som enbart består av ord, inte t.ex. illustrationer och tabeller.

likheter mellan exempelvis två texter, två epoker, två författare eller andra för ämnet aktuella aspekter (Gear, 2008; 2015; Westlund, 2015; Arnbak, 2010).



Venn-diagram. Bild från <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Venn-diagram-AB.png>

Ett Venn-diagram består av två ovaler/cirklar som i viss mån överlappar varandra. Det som skiljer de två aspekterna som ska jämföras skrivs ned i varsin cirkel, A respektive B i figuren ovan, medan det som de har gemensamt noteras i det överlappande fältet. Att arbeta med visualisering på det här sättet gör att eleverna tvingas involvera sig i texten, att de får omsätta något abstrakt till något konkret, något som visat sig ge positiva effekter både på elevers förståelse för det lästa liksom i vilket utsträckning de minns den lästa texten (Roe, 2014).

Värdera

Efter att man läst en text är det viktigt att kunna göra en värdering av texten och textens innehåll för att kunna avgöra hur den ska förstås och tolkas och vad man har för nytta av texten, t.ex. hur texten kan användas för att lösa en uppgift eller skaffa sig en översikt osv. Här blir flera av partituranalysens frågor aktuella (Tønnesson, 2012; se också del 1 för närmare presentation av hela partituranalysen). För att kunna avgöra textens värde behöver man t.ex. ha klart för sig vem som skrivit texten och varför, i vilket sammanhang den tillkommit och i vilket textsammanhang den befinner sig. Genom att arbeta med strategin *värdera* blir eleverna aktiva och kritiska läsare. Detta kräver övning och kunskaper så att värderingen inte blir ett godtyckligt tyckande som vare sig grundar sig i kunskaper eller i texten. Ett sätt att undvika detta är att använda partituranalysens modell och lästriangeln (se del 1). Andra frågor från partituranalysen som är viktiga att besvara för att kunna värdera texten är t.ex. "Vilken texttyp tillhör texten?", "Vilken är den språkligt-retoriska strategin i texten?", "Vilka röster och motröster finns i texten" och slutligen "Vilka läsanvisningar finns det i texten?". Så gott som samtliga av partituranalysens frågor är alltså väsentliga att ha försökt besvara för att kunna göra en välgrundad värdering av texten och dess innehåll och en värdering av läsarens förhållande till textens innehåll och form. Mer om att värdera text kan du läsa i modulens del 2.

Göra textkopplingar

Erfarna läsare ser inte en sakprosa-text som en text som står för sig själv. De ser den i en kontext, t.ex. om den är ett svar på en annan text eller att den refererar till andra texter. För att undersöka detta kan man använda partituranalysens frågor ”Vilka aktörer finns i samspel med texten? Är den ett svar på något?” och ”Vilka intertexter kan identifieras? Är de explicita eller implicita?” (Tønnesson, 2012).

Keene och Zimmermann (2003) beskriver hur läsare under läsningen gör olika typer av kopplingar och hur lärare kan undervisa om dessa. *Text-till-text* är en av dessa kopplingar. Exempel på en sådan koppling kan vara om eleverna läser en läromedelstext som handlar om det amerikanska valsystemet och kopplar till en nyhetsartikel som behandlar presidentvalsprocessen.

Läraren kan medvetendegöra eleverna om kopplingar till andra texter genom att först modellera och sedan låta eleverna träna i grupp, med stöd, och så småningom självständigt. Eleverna kan t.ex. markera kopplingar de upptäcker med hjälp av överstrykningspenna, post-it-lappar med anteckningar m.m. På detta sätt kan eleven berätta om sina kopplingar och peka direkt i texten var dessa kopplingar finns. Dessa anteckningar kan också utgöra ett underlag för formativ bedömning eller bli en utgångspunkt för textsamtal om ämnestexter i klassrummet.

Sammanfatta efter läsning

Att skriva sammanfattningar är en vanlig uppgift i skolan, likaså att läsa ett visst avsnitt eller en artikel och därmed förutsätts att eleven har fått med sig textens kärna. Men för att kunna göra en sammanfattning behöver läsaren kunna:

- förstå texten som helhet för att kunna avgöra vad som är viktigast att ta med,
- förstå de ord och begrepp som förekommer i texten,
- omsätta textens innehåll så att sammanfattningen inte blir ett ordagrant urval av t.ex. nyckelmeningar.

Att sammanfatta en text är alltså en krävande och avancerad strategi som förutsätter en komplicerad kognitiv process. Eleverna behöver också få instruktioner om vilket syfte den aktuella sammanfattningen har. För att kunna avgöra vad som är viktigast att ta upp i sammanfattningen måste eleven känna till vad sammanfattningen ska användas till.

För att träna sammanfattningar kan läraren modellera hur hen sammanfattar en text som är aktuell för klassen och berätta hur hen tänker under arbetsprocessen. Genom att ta en sammanfattningsuppgift på allvar kan den användas på många olika sätt. Elever kan skriva sammanfattningar tillsammans, de kan skriva individuellt och presentera för varandra i par eller mindre grupper, de kan redogöra för vad de valt att ta med och varför, de kan jämföra sammanfattningar och komplettera sina egna om de önskar, de kan arbeta med färdiga sammanfattningar och värdera om dessa sammanfattningar är fullgoda eller om de kan utvecklas osv. Utöver detta finns en rad olika strukturerade modeller att använda sig av för den som vill arbeta med sammanfattningar i undervisningen. Roe (2014) presenterar några sådana, både mer regelstyrda och friare. Hon menar att ett systematiskt arbete med sam-

manfattningar i klassrummet har mycket goda effekter oavsett metodval och att även om arbetet kräver tid så är det en investering som lönar sig.

Syntetisera

I enlighet med Louise Rosenblatts *receptionsteori* (Rosenblatt, 2002) skapas textens mening i läsarens förståelse och tolkning av texten. Texten har inte en mening i sig utan meningen uppstår först då någon läser texten. Varje läsare tolkar texten utifrån sin förståelse, sina tankar och erfarenheter och det sammanhang där den läses. Texten blir aldrig exakt densamma för två olika läsare enligt detta synsätt. För att texten ska erbjuda läsaren ny kunskap behöver läsaren aktivera tidigare kunskaper och bearbeta de nya kunskaperna och lägga samman de nya kunskaperna med de gamla – en process som förenklas och påskyndas om läsaren arbetar aktivt med texten. Processen överensstämmer med Vygotskijs teorier om internalisering av ny kunskap (Vygotskij, 1999). Medan en sammanfattning innebär ett sammandrag av enbart det som står i texten, betyder syntetisering att läsaren lägger samman textens innehåll med tidigare kunskaper, och därmed utvecklar sina kunskaper. Under läsning gör läsaren *preliminära synteser* och efter läsningen kan läsaren fastställa sin syntes. Keene och Zimmermann (2003) liknar processen att syntetisera vid att lägga en mosaik där läsaren organiserar olika bitar, gammal och ny kunskap, och där helheten blir viktigare än de enskilda delarna.

Kontrollera läsförståelsen

Kontrollera läsförståelsen är en metastrategi där fokus är på läsarens förståelse av sin egen läsning. En god läsare har koll på när den förstår en text och när den stöter på problem. En van läsare går tillbaka till svåra partier och läser om och försöker bygga en mening utifrån tidigare kunskaper. När sådana kunskaper saknas försöker läsaren fylla dessa kunskapsluckor för att ha möjlighet att förstå, eller åtminstone bli på det klara med vad som är svårt och vilka partier som hen behöver reda ut (Bråten, 2007). Roe (2014) menar att kunna kontrollera sin egen läsprocess och förståelse kanske är den allra viktigaste strategin. Det är också anmärkningsvärt att kämpande läsare ofta har väldigt svårt att själva bedöma när och hur mycket de förstått av en text och hur deras läsprocess gått till. Genom att låta elever reflektera över sin egen förståelse efter textläsning, och vilka partier i texten som var svåra och fundera över varför, tränas elevernas metakognitiva förmåga. Reflektionen kan t.ex. ske genom loggboksanteckningar, quiz eller samtal. Mer om metakognition och metakognitiva strategier följer i avsnittet ”Metakognition och textförståelse” nedan.

Ställa frågor till texten efter läsning

Strategin *ställa frågor till texten efter läsning* är också en metastrategi, som hänger samman med att kontrollera sin läsning (Roe, 2014). Vilka frågor har man ställt sig innan och under läsningen som fortfarande är obesvarade? Vilka nya frågor uppstår hos läsaren då texten är genomläst? Handlar det om något som är oklart i texten som läsaren behöver gå tillbaka till och tänka igenom för att få svar på eller behöver läsaren gå utanför texten för att få svar på sina frågor?

Textförståelse som process

Kintsch och van Dijk (1978) har utarbetat en modell för att försöka beskriva de mentala processer som pågår när en läsare försöker förstå en text och det både reproduktiva och konstruktiva arbete som sker när en läsare arbetar med att minnas och sammanfatta en texts innehåll. Deras beskrivning av vad som sker påminner om Bråten och Samuelstuens indelning av de lässtrategier en läsare använder som nämndes i inledningen av lässtrategipresentationen (Bråten & Samuelstuen, 2005).

Kintsch och van Dijk menar att det första steget i förståelseprocessen handlar om att läsare organiserar textens meningsbärande element för att de för läsaren ska bli till en meningsfull helhet. Processerna som sker i nästa steg handlar om att läsaren arbetar med att sammanfatta textens innehåll för att få fram textens kärna. Det tredje steget är det som sker när läsaren arbetar med att producera egna texter utifrån det som hen läst och förstått, t.ex. då läsaren ska skriva en sammanfattning. Samtidigt poängterar de att läsförståelse är en så komplicerad process, med en oändlig mängd aspekter att väga in, att ingen modell kan täcka allt eller förklara allt. De menar också att många processer sker parallellt och andra i olika steg och sekvenser.

Kintsch och van Dijk beskriver läsprocessen som att läsaren kontinuerligt bygger upp sin förståelse som ett antal förslag som läsaren urskiljer i texten. Varje förslag består av ett begrepp eller ett predikat (det som sker i en sats eller mening) samt ett eller flera argument. När argumenten överensstämmer för läsaren skapas en sammanhängande förståelse som utgör en textbas. Om argumenten inte hänger samman för läsaren uppstår luckor i förståelsen. För att exemplifiera hur det kan fungera ges ett exempel utifrån en lärobokstext om språkliga knep (Sahlin & Stensson, 2011:16) och en möjlig läsning av denna:

”Det finns många språkliga knep för att göra en text mer lockande för läsarna.”

Förslag

Begrepp/predikat: knep. Argument: man kan göra en text mer intressant med hjälp av olika knep som har med språket att göra.

”I formella texter som debattartiklar är det viktigare än någonsin att språket är välformulerat.”

Förslag

Begrepp/predikat: formella texter. Argument: man måste formulera sig särskilt väl i just formella texter.

Möjlig lucka i förståelsen

Är välformulerat språk detsamma som ett språkligt knep?

Tankeprocesser sker samtidigt både på en makronivå och en mikronivå och dessa påverkar varandra på samma sätt som tidigare i modulen visats i lästriangeln där förståelsen på en global nivå är sammanlänkad av förståelsen på en lokal nivå, där t.ex. ordförståelsen inverkar på förståelsen och tolkningen av hela texten. Ett exempel kan vara begreppet kultur

som har olika betydelser i olika sammanhang. Om en elev har tidigare kunskaper och erfarenheter av begreppet kultur som något som har med estetiskt skapande att göra, försvårar detta förståelsen av ett kapitel med rubriken ”Kulturkompetens och Umgängesregler” inom ämnet information och kommunikation.

Läsarens mål med sin läsning styr hur läsningen går till och är avgörande för att bestämma om läsaren uppnår sitt mål med läsprocessen. Målen, som Kintsch och van Dijk (1978) benämner som *schema*, styr vilka förslag på mikronivå som blir relevanta för läsaren att tolka som textens centrala innehåll och hur den ska tolkas på en makronivå. Om läsaren har vaga mål för sin läsning, och om undervisningen inte heller ställer upp några mål, är det svårare för läsaren att dra övergripande relevanta slutsatser. Det är också lättare för läsaren att göra inferenser på en oklar grund och hamna fel i sin tolkning, och det är svårt att förutsäga vilka slutsatser den läsaren kommer att dra. Om läsaren har klara mål för sin läsning och finner och tolkar textens förslag som överensstämmande, kommer förslagen utgöra en sammanhängande förståelseväv.

Metakognition och textförståelse

Att medvetandegöra elever om hur läsprocessen går till och ge elever kunskaper och språk för att själva bedöma och kontrollera sin egen läsförståelse, har i ett flertal studier visat sig ge mycket goda effekter på elevers läsförståelse (Roe, 2014). Detta kan göras genom metadiskussioner och explicit undervisning om olika strategier och olika delar i läsprocessen, om modeller för att förstå text osv. Det är extra väsentligt att lyfta i samband med strategier efter läsning eftersom läsarens egenkontroll och förståelse för sin egen läsning är väsentlig för en djupare textförståelse, något som stämmer väl överens med forskning om självvärdering och synligt lärande (Hattie, 2014). Texten ska inte skjutas åt sidan när den är genomläst utan ska fortsätta bearbetas i tanken och/eller praktiskt och ligga till grund för vidare kunskapsarbete.

Dabarera, Renandya och Jun Zhang (2014) genomförde en studie i Singapore där de lät lärare arbeta med Reciprocal Teaching (Palincsar & Brown, 1984) och samtidigt med explicit undervisning av metakognitiva strategier och självbedömning. Eleverna var mellan 12 och 15 år och fick två sextiominuterslektioner per vecka i fem veckor. Varje lektion avslutades med en reflektion över läsprocessen och textarbetet. Gruppen som fick arbeta på detta sätt hade signifikant högre resultat på tester än kontrollgruppen, framför allt när det gällde metakognitiv medvetenhet, men också när läsförståelsen testades.

Eleverna behöver inte bara vara medvetna om *hur* läsningen går till utan också vad *syftet* med läsningen är för att kunna välja rätt strategi för läsningen och kunna avgöra vad som är viktigast i texten. I flera rapporter pekar Skolinspektionen (2016; 2012; 2010) på att en systematik saknas i många klassrum där lektionerna inte har en tydlig början eller slut och där syftet med lektionen eller med läsning av en text inte förklaras. Med inspiration från skrivforskningen kan läsundervisningen systematiseras och läsprocessen medvetandegöras och synliggöras (Roe 2014, Kulbrandstad 2012). Syftet med läsningen kan beskrivas med metastrategierna *läsa för att lära*, *läsa för att förstå* och *läsa för att kunna tillämpa*. Läsning för att lära handlar om att läsa för att möta ny kunskap. Läsning för att förstå handlar om att syntetisera

den nya kunskapen med den tidigare för att utveckla ny förståelse. Läsna för att kunna tillämpa innebär att man ska visa förmågan att använda kunskapen. Ett utförligare resonemang om metastrategierna finns i inriktningsartikeln i svenska.

Avslutningsvis

I den här artikeln har en rad användbara strategier efter läsning presenterats och hur lärare kan arbeta med dessa i klassrummet. Samtidigt är det högst väsentligt att som lärare fundera på vad som är relevant för den aktuella texten, målsättningen med läsningen och gruppen elever och undersöka om gruppen behöver eller kan utveckla nya strategier.

Artikeln har också berört hur komplex läsprocessen är och vikten av att arbeta med meta-kognitiva strategier så att eleverna utvecklar en säkerhet i att kunna läsa och förstå, inte bara texten utan också sin egen förståelse, för att veta när de har behov av att reda ut oklarheter i texten och kunna tillgripa de strategier de behöver för att nå de mål de har med sin läsning. Här är det också viktigt att poängtera att eleverna behöver ha målet med läsningen klart för sig, annars kommer de inte att ha förutsättningar för att nå den förståelse som läraren hade som avsikt med att använda den aktuella texten i undervisningen.

Referenser

- Arnbak, E. (2010). *Läsning av faktatexter: från läsprocess till lärprocess*. (1 uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Bråten, I. (Red.) (2007). *Lese-forståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bråten, I. & Samuelstuen, M.S. (2005). Selvregulert tekstlæring. I E. Solerød (red.). *Lese- og skriveopplæring som pedagogisk utfordring* (s. 35-52.) Halden: Høgskolen i Østfold. Rapport 2005:2.
- Dabarera, C., Renandya, W.A. & Jun Zhang L. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. I *System* 42(2014) (s. 463-472).
- Duke, N.K., & Pearson, P.D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. I A.E. Farstrup og S.J. Samuels (Red.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (ss. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Gear, A. (2015). *Att läsa faktatexter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gear, A. (2008). *Nonfiction Reading Power. Teaching students how to think while they read all kinds of information*. Markham, Ontario, Canada: Pembroke Publishers.
- Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skole-resultat*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Keene, E.O. & Zimmermann, S. (2003). *Tänkens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.
- Kintsch, W. & van Dijk, T.A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. I *Psychological Review* 5(85), 363-394.

Gymnasieskolan

Pressley, M. & Gaskins, I.W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? I *Metacognition and Learning* 1(2006), s. 99-113. doi:10.1007/s11409-006-7263-7.

Roe, A. (2014). *Läsdidaktik: efter den första läsinläringen*. (1 uppl.) Malmö: Gleerups.

Rosenblatt, L.M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

Sahlin, P. & Stensson, H. (2011). *Fixa genren*. Stockholm: Natur & Kultur.

Skolinspektionen. (2016). *Läs- och skrivundervisningen inom ämnena svenska/svenska som andraspråk i årskurserna 4–6*. Kvalitetsgranskning Rapport 2016:1.

Skolinspektionen. (2012). *Läsundervisning inom ämnet svenska för årskurs 7 – 9*. Kvalitetsgranskning Rapport 2012:11.

Skolinspektionen. (2010). *Läsprocessen i svenska och naturorienterade ämnen, årskurs 4-6*. Kvalitetsgranskning Rapport 2010:5.

Tønnesson, J.L. (2012). *Hva er sakprosa*. (2 utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Vygotskij, L.S. (1999). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 6, Scientific legacy*. New York: Plenum P.

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

Lässtrategier efter läsning i företagsekonomi och samhällskunskap

Niklas Jakobsson, Docent i nationalekonomi, Karlstads universitet

Denna artikel behandlar två av de lässtrategier som beskrivs i grundartikeln (Wejrums, 2016); att *sammanfatta efter läsning* och *syntetisera*, två centrala strategier som elever behöver behärska för att skapa sig en helhetsförståelse av texten och för att lära nytt av den. Eftersom den ekonomi som lärs ut i företagsekonomiämnet skiljer sig från den som lärs ut i samhällskunskapsämnet (främst nationalekonomi), och eftersom lärare i de båda ämnena inte nödvändigtvis har någon kunskap i det andra ämnet ges exempel från båda ämnena.

Läroböckerna i dessa båda ämnen består ofta av såväl verbaltext som figurer, diagram, tabeller och bilder; texterna är alltså multimodala. Bilderna förefaller framförallt vara till för att lätta upp tunglästa sidor medan figurer och diagram används för att förklara hur saker hänger ihop. Inom såväl samhällskunskapsämnet som företagsekonomiämnet lägger ämnesplanerna vikt vid att granska, diskutera och analysera samhällsekonomiska och företagsekonomiska frågor. Med hjälp av begrepp, teorier, modeller och metoder ska eleverna kunna identifiera orsaker och konsekvenser (Lgy 11). Centralt är alltså att diskutera och försöka att förstå hur individer, företag och samhället i stort fungerar och påverkas av olika händelser med hjälp av dessa begrepp, teorier och modeller.

Som tas upp i modulens del 1 karaktäriseras goda läsare av fokus och uppmärksamhet. Goda läsare är också medvetna om när de förstått och när de inte förstått och kan använda sammanhanget i texten för att förstå nya ord och uttryck. Ämneslärare kan också undervisa om metoder eller lässtrategier för att uppnå detta. Det finns en mängd olika lässtrategier och den kanske viktigaste handlar om att syntetisera (eller transformera). I grundartikeln till denna del förklaras att syntetisering, utöver att sammanfatta det som står i texten, innebär att läsaren kombinerar textens innehåll med sina tidigare kunskaper och på så sätt utvecklar nya kunskaper. Ett sätt att komma igång med såväl sammanfattning av en text som syntetisering är att ställa frågor till sig själv under läsningen (Roe, 2014:119). Att sammanfatta och syntetisera är lässtrategier som ligger mycket nära de mål som finns i företagsekonomi och samhällskunskap: att med hjälp av begrepp, teorier och modeller försöka förstå och förklara hur individer företag och samhälle fungerar och påverkas av olika händelser.

Texter om ekonomi kan se ut på många olika sätt. De finns i dagstidningar, faktaböcker, vetenskapliga artiklar, populärvetenskapliga böcker, och i läroböcker. Många läroböcker innehåller såväl sammanfattningar av kapitel som faktafrågor och diskussionsfrågor som eleverna kan använda sig av. Med hjälp av dessa frågor kan eleverna få hjälp med att repetera vad de läst samt att tillämpa sina nyvunna kunskaper. Enligt Roe (2014:120) vänjer sig elever vid vilka frågor som ställs och det påverkar läsförståelsen. Det är därför viktigt att läraren är medveten om att frågorna bör varieras och inte bara fokusera på faktakunskap utan också på tolkning och reflektion. Läraren måste också komplettera de frågor som redan finns i böckerna med nya frågor, och det är viktigt att vara medveten om vad tanken

med frågan är: är tanken att göra läsaren uppmärksam på fakta och information i texten eller att reflektera över textens innehåll?

Läraren kan hjälpa eleverna att formulera frågor som ett stöd för att sammanfatta och syntetisera texter. Till en början kan detta ske genom att läraren modellerar det och på så sätt får eleverna att börja använda dessa verktyg själva. Ännu viktigare är att lära eleverna att formulera egna frågor med utgångspunkt i texten eftersom detta är ett viktigt steg mot att kunna sammanfatta och syntetisera texter. Till hjälp här kan frågor som: Vad visste du innan du läste texten? Vad lärde du dig för nytt av texten? Men också mer specifika frågor med utgångspunkt i texten kan vara viktiga. Nästa steg är att besvara nya frågor med hjälp av tidigare kunskaper och kunskaper förvärvade från texten. Då får eleven bygga en syntes med de kunskaper som är erövrade på ett nytt område och därmed testa kunskaperna i praktiken. Men hur kan detta fungera i ekonomiämnet? I det följande går jag igenom två exempel för att illustrera detta; ett från samhällskunskapsämnets ekonomiundervisning och ett från företagsekonomi.

Exempel från samhällskunskap: utbud och efterfrågan

Vi börjar med exemplet om utbud och efterfrågan på marknader med fullständig konkurrens. Detta är kanske en av de viktigaste teoretiska modellerna i nationalekonomin och är något som de flesta gymnasieelever exponeras för, och den återkommer kontinuerligt i undervisningen också på högre nivåer. Modellen presenteras vanligen med hjälp av verbaltext och ett utbuds- och efterfrågediagram. Ofta presenteras utbudskurvan och efterfrågekurvan med påhittade exempel med verkliga varor; som glasspinnar eller brödlimpor, ibland kan dock presentationen av modellen göras i generella termer med en odefinierad vara. För att kunna använda modellen krävs en progression i lärandet från att eleverna läser om modellen till att de sedan ska utveckla en förmåga att använda modellen för att beskriva och analysera marknader.

För en inte obetydlig andel av gymnasieeleverna kan modellen till en början vara svår att förstå eftersom den beskriver något som är obekant för de flesta av dem. Den presenteras med såväl verbaltext som figurer, vilket kan vara utmanande för en del elever. Modellen är, liksom mycket annat i ekonomiämnet, abstrakt såtillvida att den med utgångspunkt i teori försöker beskriva verkliga marknader. Den bygger på antaganden som ofta har presenterats tidigare i texten men inte alltid explicit tas upp igen (exempelvis: att varan är homogen, att det inte finns några transaktionskostnader, att äganderätten är tydlig). De tar ofta upp ett antal förutsättningar för en fungerande marknadsekonomi, såsom många köpare och säljare samt privat äganderätt för att några sidor senare presentera utbuds- och efterfrågekurvorna. För någon som är kunnig inom ämnet är det inte svårt att förstå att dessa förutsättningar är viktiga för att modellen för utbud och efterfrågan ska vara en bra representation av verkligheten. För eleverna är dock modellen något nytt och det kan vara svårt att koppla att de tidigare gjorda antagandena är en förutsättning för att modellen ska vara en bra beskrivning av verkligheten.

Beskrivningen av efterfrågekurvan inkluderar vanligen verbaltext och en figur som visar den. Här är ett exempel som liknar presentationen i flera aktuella läroböcker:



Figur 1. Efterfrågekurvan

Modellen består av en efterfrågekurva som beskriver hur mycket av en vara som efterfrågas beroende på vad den kostar, och en utbudskurva, som beskriver hur mycket av varan som bjuds ut till försäljning vid olika priser. Efterfrågekurvan (se figur 1) på en marknad betecknas med D (från engelskans *demand*) och visar hur många enheter av en vara som efterfrågas vid olika priser på varan. På den vertikala axeln mäts varans pris (p), exempelvis priset på en brödlimpa i kronor. På den horisontella axeln mäts den efterfrågade kvantiteten (Q för *quantity*), exempelvis antal efterfrågade limpor per månad. Eftersom fler limpor efterfrågas när priset är lägre, lutar kurvan nedåt: det finns fler som tycker att en brödlimpa är värd 20 kronor och färre som tycker att den är värd 100 kronor.

För att förstå modellen är det viktigt att använda sig av goda lässtrategier efter läsning. Läraren kan modellera hur modellen kan användas för att beskriva en marknad (antingen genom att presentera exemplet från boken eller genom att välja ett nytt exempel) och sedan tillsammans med eleverna utföra en gemensam beskrivning och analys av en marknad eller en händelse på en marknad. Här kan läraren också hjälpa eleverna att formulera frågor som understödjer förståelse av modellen och möjligheter att applicera den på andra fall. Det gäller också att förstå när modellen kan fungera bra för att beskriva en marknad och när den kan fungera mindre bra. För att eleverna ska kunna bygga synteser, dvs. att de ska kunna förstå vad som påverkar utbudet och efterfrågan i ett diagram bör läraren i undervisningen visa några olika exempel för att öka förståelsen för diagrammets tillämpbarhet. Intressant kan vara att visa exempel med olika priselasticitet som exempelvis mjölk som är en oelastisk vara eller utlandsresor som har en hög elasticitet, dvs. att varan är priskänslig. Elasticiteten påverkas alltså av hur mycket människor har behov av en vara. Genom att få förståelse för elasticitetsbegreppet kan eleverna också få stor användning av efterfrågekurvan för att kunna dra slutsatser om prissättning av olika varor. Viktigt är att olika varor lyfts fram i undervisningen efter läsningen då diagrammen i ämnestexterna vanligtvis lyfter fram

en vara och om eleven ska kunna syntetisera kring efterfrågekurvorna krävs erfarenhet från fler varor (Karlsson, 2014:181 ff.).

Ett första steg är att ställa frågor för att kontrollera förståelsen när det gäller efterfrågekurvan, exempelvis: Vad händer med den efterfrågade kvantiteten när priset går upp? Varför lutar efterfrågekurvan vanligen nedåt? Svaret på frågorna står i regel att finna direkt i texten och är viktiga kontrollfrågor för att försäkra sig om att man har förstått. Tanken är att läraren genom att explicit ställa och besvara frågor som dessa demonstrerar hur detta kan vara en strategi för att förstå modellen.

I relation till figuren kan det också vara läge att ställa frågor för att försäkra sig om att man förstår den. Det kan vara: Vad illustrerar x-axeln? Vad illustrerar y-axeln? Vad händer med pris och kvantitet när vi rör oss till höger längs efterfrågekurvan? Detta är frågor som hjälper eleven att kontrollera sin förståelse och att sammanfatta sina kunskaper. Här kan det också vara bra att låta eleverna rita efterfrågekurvor för andra marknader utifrån tabeller med information om efterfrågad kvantitet vid olika priser. Med dessa frågor och övningar kan eleverna lära sig att förstå hur modellen fungerar och kunna generalisera utifrån kurvan. Tanken är att eleverna ska kunna använda sig av efterfrågekurvor för att kunna förklara hur exempelvis priset på en produkt påverkar efterfrågan på den.

Nästa steg är att ställa frågor som gör att eleverna testar sin förståelse av modellen och tillämpar den på nya frågor. Exempel på frågor för att kontrollera förståelsen kan vara: Varför lutar efterfrågekurvor nedåt och inte uppåt? Vad händer med efterfrågekurvan på brödbäcker om en ny brödbaserad diet plötsligt blir populär? Sedan gäller det att ställa frågor som gör att eleven måste använda sina nyförvärvade kunskaper och tillämpa dem på nya områden: Använd figurer med utbuds- och efterfrågekurvor för att beskriva vad vi kan förvänta oss hända med pris och antalet flygresor om människor på grund av rädsla vill flyga mindre. Vad borde enligt modellen hända med pris och kvantitet på olja om det blir svårare att hitta och pumpa upp olja? Och kan vi förvänta oss att utbudskurvan för digitala medier lutar uppåt?

Frågor som dessa ställs ibland explicit i den löpande texten i läroböckerna och det finns ibland liknande frågor som övningsuppgifter i slutet av boken. Till detta bör dock läraren fundera på vilken typ av frågor som kan ställas och också göra det direkt till eleverna. Som förklaras i grundartikeln kan det vara viktigt att läraren modellerar hur detta kan göras i ett avsnitt för att sedan låta eleverna göra det på egen hand. En möjlighet är exempelvis att läraren modellerar hur hen tar sig an förståelsen av efterfrågekurvan för att sedan låta eleverna försöka göra samma sak med utbudskurvan.

För att gå vidare kan läraren också lära eleverna att ställa reflekterande och värderande frågor: "Finns det marknader som inte kan beskrivas på detta sätt? Ge exempel på frågor som kan besvaras med hjälp av modellen. Ge exempel på frågor som inte kan besvaras med hjälp av modellen." På detta sätt kan läraren hjälpa eleverna att närma sig en syntetisering av texten, till en början med lärarens hjälp men tanken är också att läraren ska få eleverna

att själva ställa frågor som dessa under och efter läsning. På detta sätt kan läraren hjälpa eleverna att knyta ihop de förutsättningar som tidigare togs upp för att modellen ska vara en bra representation av verkligheten (exempelvis: att varan är homogen, att det inte finns några transaktionskostnader, att äganderätten är tydlig) med den presenterade modellen.

Exempel från företagsekonomi: Budgetering

Det andra exemplet kommer från företagsekonomin och handlar om *budgetering*. Avsnitten om budgetering i läroböckerna presenteras vanligen med såväl verbaltext som tabeller, ofta också med enkla matematiska formler. Ofta presenteras budgetering med påhittade företag (exempelvis en skoaffär eller en kiosk). För att kunna använda verktygen krävs en progression i lärandet från att eleverna läser om budgetering till att de sedan ska utveckla en förmåga att använda dessa verktyg, och också förstå varför det är viktigt att budgetera i ett företag. Det finns i regel övningsuppgifter där eleverna får ställa upp en enkel resultatbudget med andra företag än de presenterade i boken och detta är en viktig övning i att faktiskt kunna hantera dessa verktyg. Min egen (icke systematiska) genomgång av flera vanliga gymnasieläroböcker i samhällskunskap och företagsekonomi tyder på att det ofta finns fler och mer detaljerade övningar i företagsekonomiböckerna; det ställer något mindre krav på läraren att presentera egna exempel i företagsekonomiämnet än i samhällskunskapsämnet.

I många aktuella läroböcker inkluderar presentationen av resultatbudgeten verbaltext och en tabell som presenterar resultatbudgeten.³ Här är ett exempel som liknar presentationen i flera aktuella läroböcker:

Resultatbudgeten inkluderar företagets intäkter och kostnader under en viss period, exempelvis ett år. Resultatbudgeten visar företagets intäkter, kostnader och resultat. Företagets resultat är intäkterna minus kostnaderna. I tabell 1 presenterar vi resultatbudgeten för skoaffären Jakobs skor under det kommande året. Företagets beräknade vinst är 400 000 kronor.

³ Se exempelvis Anderson m.fl. (2016) eller Albertsson m.fl. (2016).

Tabell 1. Resultatbudgeten

Intäkter	
Försäljning	2 800 000
Kostnader	
Varuinköp	1 800 000
Lön	300 000
Hyra	200 000
Värdeminskning	100 000
Totala kostnader	2 400 000
Resultat	400 000

Det första steget är att ställa frågor för att kontrollera förståelsen när det gäller resultatbudgeten: Hur räknar vi ut intäkterna, kostnaderna och resultatet? Räknar företaget med en vinst under det kommande året? Hur stor? Vad skulle hända med intäkterna om försäljningen ökade kraftigt? Svaret på frågorna står i regel att finna direkt i texten och är viktiga kontrollfrågor för att försäkra sig om att man har förstått. Det kan också vara bra att ställa frågor som vad de olika kostnadsposterna består av och om det kan finnas andra kostnader. Med hjälp av dessa frågor kan läraren visa hur man kan sammanfatta den viktigaste informationen. Nästa steg är att ställa frågor som gör att eleverna testar sin förståelse och tillämpar den på nya frågor. De kan räkna ut intäkter, totala kostnader och resultat för ett annat företag. Efter detta kan eleverna få göra helt egna exempel: de kan välja en typ av företag och fundera på vilka intäkter och kostnader som kan tänkas finnas. På så sätt kan eleverna förstå hur man gör en resultatbudget.

Nästa steg är att ställa frågor som gör att eleverna testar sin förståelse av modellen och tillämpar den på nya frågor. ”Vad är svårast att förutse i en resultatbudget, intäkterna eller kostnaderna? Varför är det viktigt att göra en resultatbudget? Är det svårare att göra en resultatbudget för ett nystartat företag än för ett väletablerat företag?” Dessa frågor hjälper eleverna att syntetisera sin kunskap, till en början med lärarens hjälp men tanken är också att läraren ska få eleverna att själva ställa frågor som dessa under och efter läsning.

Avslutningsvis

Goda läsare ställer frågor, sammanfattar och syntetiserar (Gear, 2015; Roe, 2014). Jag har i denna text gett några exempel på hur frågor kan ställas vid läsning av läroböcker i ekonomi i gymnasieskolan. Läraren kan explicit ställa dessa (och andra) frågor till eleverna före, un-

der och efter läsning och låta eleverna använda dessa frågor för att sammanfatta och syntetisera texter, men målet bör också vara att få eleverna att själva göra detta när de läser en text. Som Wejrum skriver i grundtexten kan läraren modellera hur hen sammanfattar och syntetiserar en text och förklara arbetsprocessen för att sedan låta eleverna göra det på egen hand.

Referenser

Albertsson, S. & Lundberg, K. (2016). *Agenda 1 Företagsekonomi Faktabok*. Stockholm: Sanoma Utbildning.

Andersson, J-O., Ekström, C., Jansson, R. & Enqvist, J. (2016). *E3000 Classic Företagsekonomi 1 Faktabok*. Malmö: Liber.

Brolin, K. & Nohagen, L. (2016). *Forum Samhällskunskap 1*. Stockholm: Sanoma Utbildning.

Gear, A. (2015). *Att läsa faktatexter*. Stockholm: Natur & Kultur.

Karlsson, L. (2014). *Arena 123. Samhällskunskap för gymnasiet*. (2. uppl.) Malmö: Gleerup.

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. (2011). Stockholm: Skolverket.

Mossberg Schüllerqvist, I., Hedelin, Z. & Wejrum, M. (2016). Del 1: Läskompetens och läsundervisning i alla ämnen. I *Modul: Lässtrategier för ämnestexter*. Stockholm Skolverket.

Roe, A. (2014). *Läsdidaktik: efter den första läsinläringen*. (1 uppl.) Malmö: Gleerups.

Wejrum, M. (2016). Del 6: Lässtrategier efter läsning. I *Modul: Lässtrategier för ämnestexter*. Stockholm Skolverket.