

Att kliva in i språkliga och gestaltade föreställningsvärldar

Ingrid Mossberg Schüllerqvist, Karlstads universitet

När en läsare tar steget över tröskeln in i en skönlitterär föreställningsvärld, i romaner, noveller, drama och poesi, möter hen en språklig, berättad och gestaltad värld. I en fiktiv värld kan läsaren ställas inför miljöer och karaktärer som ligger bortom det hen hittills stött på, men också möta sådant som förefaller bekant. Erfarna och skickliga läsare kan obehindrat röra sig genom föreställningsvärlden och hitta orienteringspunkter under läsningen, eftersom de har en bred repertoar av kunskaper om textvärldar och berättande och många läserfarenheter att utgå från. Erfarna fiktionsläsare kan växla mellan att följa händelsekedjan, analysera hur karaktärer och miljöskildringar bär fram tematiken och tolka fiktionstexter på olika sätt. Oerfarna och kämpande läsare kanske till och med avbryter läsningen eftersom föreställningsvärlden är för obekant, uppbyggnaden av berättandet för komplicerat och språket skiljer sig från ett vardagligt sätt att prata och beskriva personer och händelser. Kathleen McCormick (1994) kallar ovanstående beskrivningar av textmöten för matchning respektive mismatchning. Erfarna läsare behöver bli utmanade genom att möta texter som utvecklar deras läserfarenheter ytterligare och oerfarna läsare behöver stöd att närma sig okända texter, för att överbygga eventuell mismatchning.

Forskning om *disciplinary literacy*, ämnesspecifik litteracitet, visar att ämnesbaserat läsande och skrivande behöver börja tidigt och vara tydligt strukturerat (Shannahan & Shannahan, 2008; 2012; Skaftun & Michelsen, 2017). För att utveckla läsförståelse och läskompetens av fiktionstexter hos elever kan lärare beskriva vilka lässtrategier avancerade läsare använder sig av när de läser och visa och modellera sådana strategier i undervisningen (Roe, 2014)¹. Undervisning om läsning av fiktionstext, epik, drama och lyrik, behöver också innehålla kunskaper om hur sådana texter struktureras, berättas, använder metaforer och

¹ Astrid Roe skiljer på läsförståelse och läskompetens och artiklarna i modulen använder sig av dessa begrepp. Läsförståelse innebär enligt Roe alla meningsskapande aktiviteter som en läsare arbetar med under läsningen. Läskompetens kan jämföras med literacybegreppet, det vill säga att kunna läsa och använda text som en erfaren och initierad läsare. Fiktionläsförståelse och fiktionläskompetens används istället för litterär läsförståelse och läskompetens, eftersom termen litterär ofta används i samband med romaner och noveller. Fiktionstexter kan vara multimodala, dramatiska, poetiska eller maskerade till biografier och självbiografier. Modulen syftar till att bredda betydelsen av vad fiktionstext innebär.

berättarperspektiv, undanhåller information om karaktärer, miljöer och handling, samt hur fiktionstexter samtalar med varandra genom historien och i samtiden (Bachtin, 1991) för att utveckla läskompetens hos elever. En vanlig undervisningsstrategi är att enbart fokusera på handlingen och läsare frågar ofta varandra om vad texten handlade om (Tengberg, 2011; Öhman & Tornberg Pantzare, 2019). I internationell forskning benämns den ofta som *reading for the plot*, det vill säga att läsaren läser för att se hur det går (Brooks, 1992). Men det finns så mycket mer att upptäcka, undervisa och samtala om för att öka elevers förståelse av fiktionstexter.

Läsning och tolkning av fiktionstexter

Fiktionstextens värld är skapad av en författare som skriver i enlighet med egna idéer, tankar om hur berättelser konstrueras och vilket språk som ska användas, men också i samverkan med litterära konventioner och traditioner, historiskt eller i nutid. Vad som räknas som skönlitteratur varierar mellan kulturer och historiska epoker (Showalter, 2003). Fiktionstexter består inte bara av skriven text, verbaltext, i romaner och noveller. Dramatexter och iscensatta föreställningar, poetisk text och olika former av multimodal fiktion, film, serier, bilderböcker och ljudböcker, utgör också fiktivt berättande.

Wolfgang Iser (1991) menar att fiktionstexter särskilt kännetecknas av en omfattande förekomst av så kallade *tomma luckor* (*telling gaps, lehrstellen*), det vill säga att allt som har betydelse för förståelsen av texten inte är explicit utskrivet. Läsaren kan fylla i med sin fantasi och på så sätt samspela med texten. Men fantasi är inte den enda möjligheten att fylla i tomma luckor. Läsaren kan också göra *inferenser*, det vill säga att läsaren använder tidigare kunskaper om fiktionstexters strukturer, sätt att berätta och skapa karaktärer och miljöer eller fyller i med erfarenheter från liv och omvärld (Keene & Zimmerman, 2003). Tomma luckor finns även i multimodal fiktionstext och i serier visas detta tydligt i mellanrummet mellan bildrutorna. I *Berättande bilder för barn* undersöker Magnusson (2005) seriemediets berättande. I del två i den här modulen utvecklas forskningsperspektiven om multimodal fiktion. I undervisning kan lärare visa hur tolkning och förståelse av fiktionstext varierar, beroende på hur läsaren fyller i de tomma luckorna och vilka inferenser som används. Syftet med en sådan undervisning är att visa för eleverna, att det är skillnad mellan att läsa en fiktionstext litterärt och att läsa för att känna igen sig, att läsa som om texten berättar något exakt om verkligheten eller endast uppleva något.

Showalter (2003) menar att läsning av romaner och noveller särskilt kan behandla och granska hur texten berättar om förhållanden till verkligheten. Kanske kan lärare i undervisningen till och med jämföra med hur sakprosatexter skildrar samma verklighet för att utveckla samtalen om verklighet och fiktion. Undervisningen kan ta upp frågor om vad som gestaltas och på vilka sätt och hur fenomen i verkligheten representeras i en roman, en novell, en dikt eller sångtext, ett realistiskt drama, en film eller en serie. I del tre och fyra i den här modulen behandlas detta tema mer ingående. Fiktionstexter utgör representationer i förhållande till en verklig värld och undervisning behöver behandla vad representationer innebär, för att undvika läsningar som utgår från att fiktion direkt speglar verkliga förhållanden.

Ämnesbaserad kunskap om fiktionstext inkluderar ofta både begrepp och metoder för analys av fiktion. Analysbegreppen används av erfarna fiktionsläsare för att undersöka texter. Analyser genomförs för att fylla i luckor, förstå strukturer och berättarteknik. Undervisningen behöver ge eleverna möjlighet att betrakta de litterära analysbegreppen som strategier och redskap för att förstå och tolka alla sorters fiktionstexter.

Att en gång för alla ringa in vad analys och tolkning av fiktionstexter innebär är nog en omöjlig uppgift, men Richard Loman (2017) menar att analysen innebär att läsaren lär känna texten genom att dela upp den i mindre beståndsdelar i enlighet med kunnandet inom området fiktionsförståelse i vid mening. Tolkningen bygger ihop en betydelse av texten, byggd på det läsaren fått reda på i analysen, till exempel vad texten säger om huvud- och bikastrakter, vad de får och kan göra och i vilka miljöer. En personlig tolkning som utgår från att läsaren känner igen sig och fyller i luckor med hjälp av fantasin bygger också på en analys av egna erfarenheter och vad i texten som utlöser igenkänningen, även om läsaren inte alltid är medveten om analysen och tolkningen i denna inre process. En sådan tolkning är byggd på andra aspekter än analys med hjälp av litterära begrepp och kunskap om fiktionstexters berättande.

I en litterärt ämnesbaserad tolkning tar läsaren fasta på särskilda teman och bortser kanske från en del aspekter, beroende på tolkningens syfte eller teoretiska ram (Loman, 2017). Analysen kan till exempel ta upp karaktärer, miljö, handling, tema samt klipp, ljud, ljus och scenografi i multimodal text. Men tolkningens resultat varierar beroende på den utgångspunkt läsaren väljer och de kunskaper om fiktionstexter som används.

Betydelsen av fiktiv läsförståelse och fiktiv läskompetens

Analys- och tolkningsförmågor behöver byggas och utvecklas långsamt och systematiskt från tidiga årskurser. Tolkning i grundskolan kan innebära att eleverna via analys upptäcker hur berättelsen använder språk och språkliga bilder och sätt att berätta för att sedan tolka och bygga en föreställningsvärld. Tolkningen kan redan i årskurs 4 fokusera på att hitta de tomma luckorna i texten och fundera över hur man själv och andra fyller i dessa luckor. Kunskaper om fiktionstext som behandlas i undervisningen kan ytterligare stötta ifyllandet av luckorna. En viktig lässtrategi för tolkning av fiktiv text är att fundera över och analysera från vilka erfarenheter och kunskaper eleverna fyller i, och samtala om det i klassen. Sedan har läsarna tillsammans möjligheter att diskutera och värdera olika tolkningar, samt förankra analyser och tolkningar i texten.

Att vandra i fiktiva föreställningsvärldar och utveckla läs- och tolkningskompetens

En modell för förståelse av och undervisning om fiktionstexter har utvecklats av Judith A. Langer (2005, 2011) i *Envisioning Literature*, på svenska *Litterära föreställningsvärldar*. Hon använder begreppet *föreställningsvärld* (envisionment) för att visa hur läsare tar sig in i, förstår och tolkar fiktiva världar när de bygger föreställningsvärldar (envisionment building). Modellen har utformats efter att Langer genomfört ett sjuårigt forskningsprojekt som undersökte hur lärare och elever samtalar om och förstår skönlitterära texter. Eleverna kom

från varierande socioekonomiska och flerspråkiga förhållanden. Langer menar att elever som ägnar sig åt att bygga föreställningsvärldar ägnar sig åt en komplex tolkningsverksamhet. Fiktiva texter ska inte, enligt Langer, läsas bokstavligt som en spegel av verkligheten, utan läsaren behöver fundera över vad saker och ting betyder och beakta olika möjliga tolkningar och referenser, särskilt i textens tomma luckor.

I forskningsprojektet identifierade Langer fyra positioner (stances), som läsarna intog men också hur de växlade mellan dessa positioner under läsningen av föreställningsvärlden.² Langers forskningsbaserade modell kan användas för undervisning om fiktionsläsning. Lärare kan modellera och ställa frågor till eleverna för att hjälpa dem att anta olika positioner under läsningen. I position ett och tre kan undervisningen ta upp personliga erfarenheter och fantasier för att fånga alla dimensioner av läsningen. I position två och fyra kan läraren ställa frågor om berättarteknik, miljöbeskrivning och karakterisering, under vilken tid som handlingen utspelar sig och rikta uppmärksamheten mot språkliga drag, metaforer och multimodal gestaltning.³ Efter läsningen kan lärare i undervisningen med stöd av textnära samtal, diskutera tolkningen av fiktionstexten, utifrån de personliga intrycken och de litterära kunskaperna. Det är viktigt att boksamtal av olika slag har tydliga syften och inte bara behandlar intryck och upplevelser från läsningen (Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011). I del åtta ges några förslag på hur syften med boksamtal kan utvecklas och preciseras.

Position ett kallas *Att stå utanför en föreställningsvärld och kliva in*. I denna position aktiveras läsarens förståelse genom titeln, baksidestexten, omslagsbilder och annat som omger föreställningsvärlden, så kallade paratexter. Kanske har en kamrat eller en lärare också berättat om texten. Genette & Maclean (1991) har visat betydelsen av att uppmärksamma dessa paratexter inför läsningen. Titeln och baksidestexten aktiverar läsarens förståelse och förbereder läsningen. En erfaren läsare lägger märke till och tolkar dessa signaler på ett annat sätt än en oerfaren läsare och ser fler möjliga sätt att göra inferenser och tolka texten och placera in fiktionstexten i ett litterärt sammanhang. Paratexterna har betydelse för hur läsaren kliver in i föreställningsvärlden.

² I den svenska översättningen används faser för stances. Vi har istället valt att kalla det positioner. Fas kan indikera att läsare tar sig igenom en läsning från nummer ett till nummer fyra i en linjär ordning. Langer menar att läsaren kan gå tillbaka till position nummer ett flera gånger under läsningen för att omvärdera var texten är på väg. Stance utgör en rumslig bestämning och position markerar en liknande rumslig dimension.

³ Multimodal fiktion behandlas särskilt i del två i modulen.

I position två, *Att kliva in i och röra sig i en föreställningsvärld*, stiger läsaren in i en språkligt gestaltad och skapad värld, där karaktärer, miljöer och handlingsmönster kan påminna om den verklighet som läsaren lämnat, men som styrs av berättelsens struktur och tematik. Här utforskar läsaren den föreställda världen och lär känna den.

I position nummer tre, *Att kliva ur en föreställningsvärld*, gör läsaren ofta referenser till sig själv, sin omvärld och sina kunskaper, för att sedan kliva in igen och fortsätta läsningen. I den här positionen är det lätt att börja läsa fiktionstexten som om den var en bild av verkligheten. I position tre kliver läsaren ur fiktionstextens värld och börja tänka på kopplingar till den verkliga världen och egna erfarenheter. Det kan uppstå svårigheter att gå från position tre till position fyra, när läsaren lämnar sin personligt färgade läsning och möter en undervisning som fokuserar på litterära kunskaper och begrepp i läsningen av fiktionstexter. Men det är också i förflyttningen mellan position tre och fyra som Nordberg (2017) menar att inlevelse i texten kan kombineras med kritisk distans och litterära kunskaper. Lärare kan först modellera hur en erfaren läsare kan kombinera dessa två aspekter av läsning av fiktionstext. Sedan kan läraren diskutera med eleverna vad som händer i förståelsen av den fiktiva föreställningsvärlden när de egna känslorna möter litterära metakunskaper om föreställningsvärlden.

Position fyra, *Att kliva ut ur föreställningsvärlden*, innebär att läsaren har möjligheter att tänka igenom det hen läst och begrunda sin förståelse, sina kunskaper om fiktionstexter, samtala om och arbeta med berättarstrukturer, person- och miljöskildringar, kompositionsprinciper, genre- och texttypsförståelse, språkliga iakttagelser, tematik och värderingar i undersökningen och förståelsen av fiktionstexten. Erfarenheter från textsamtal i position tre behöver också inkluderas. Undervisning och modellering är särskilt viktigt i denna position för att ge eleverna möjligheter att tänka igenom vandringen genom föreställningsvärlden för att lära sig att läsa på åtminstone två sätt; med både inlevelse och upplevelser samt användning av litterära kunskaper i analys och tolkning.

I position fyra och kanske redan i position två kan lärare visa hur olika läsarter ger olika förståelse och tolkning av fiktionstexter. Tengberg (2011) identifierar sex läsarter⁴ i några klassrum i årskurs 8 som han studerade: *handlingsorienterade*, *betydelseorienterade*, *värderingsorienterade*, *subjektorienterade*, *intentionorienterade* och *metakognitiva*. Den vanligaste läsarten, den handlingsorienterade, är den som fokuserar på det som händer i en text.

⁴ Läsarter visar olika syften och inriktningar för läsning av fiktionstext och lärare kan i undervisningen visa vad elever kan fokusera i läsningen. Dessa läsarter kan elever lära sig och använda som lässtrategier.

Mindre vanlig är den betydelseorienterade läsarten som fokuserar på att bygga mening, det som Langer kallar att bygga föreställningsvärldar. I en sådan läsart ingår också att kunna hitta de tomma luckorna och i undervisningen visa och diskutera på vilka sätt de kan fyllas i.

I den andra upplaga av *Envisioning Literature* från 2011 har Judith A. Langer utökat positionerna till fem. Den femte kallas för *To go beyond* (Att röra sig bortom), underförstått den aktuella texten. Positionen innebär att läsaren kan generalisera erfarenheter och kunskaper om tolkning som kan användas vid läsning och tolkning av andra fiktionstexter. Langer menar att denna position inte är så vanlig hos unga läsare.

Att röra sig mellan positionerna

Ett utmärkande drag i Langers modell är att läsaren rör sig mellan positionerna under läsningen, men inte som en rak linje från ett till fyra, utan fram och tillbaka. I ett moment i läsningen, till exempel i position två eller fyra, kanske läsaren behöver gå tillbaka till position ett, för att fundera igenom vilka intryck hen fått av paratexterna och revidera intrycken, för att på nytt kliva in i föreställningsvärlden. Detta sätt att läsa, avbrutet och med många tankar och funderingar på ett metaplan skiljer sig från idén att läsa en roman handlingsorienterat, från början till slut för att se hur det går, utan att fundera på hur texten är uppbyggd, berättar om personer och använder metaforer.

Att kliva ut ur en föreställningsvärld, att analysera den, innebär en distansering från texten med hjälp av kunskaper om litterära begrepp, fiktiva berättarstrategier och undersökningar av språket. I undervisningen kan lärare och elever analysera den språkliga världen via exempelvis berättarperspektiv. Medan läsaren befinner sig i position två är hen ofta uppfylld av föreställningsvärlden; hen läser för att se hur det går och vad som ska hända. Oerfarna läsare blir ofta fångade av föreställningsvärlden. Mer erfarna läsare kanske kliver in i föreställningsvärlden med inlevelse, men har samtidigt ett metaperspektiv om hur texten är skriven med hjälp av kunskaper om fiktionstexters uppbyggnad och struktur. I undervisningen kan lärare modellera och föra diskussioner om denna dubbelläsning.

Generella lässtrategier i vandringen i föreställningsvärldar

Många lärare har arbetat med läsning där boksamtal och reflekterande skrivande varit en naturlig del i undervisningen. Men för att göra eleverna medvetna om sin egen läsförmåga och läsutveckling behöver lärare undervisa om på vilka olika sätt fiktiva texter kan läsas. Både lärare och elever behöver tillägna sig modeller och ett språkbruk för att kunna beskriva vad som sker när vid läsning av fiktiv text. Ett sätt kan vara att kombinera litterära textkunskaper och Langers modell med generella lässtrategier för att visa på olika sätt att vandra igenom föreställningsvärldar för eleverna. Lässtrategier utgörs inte av förutbestämda metoder, utan de behöver utformas i relation till syftet med läsningen och elevernas läskompetens och kunskaper.

I anglosaxisk forskning har studier av lässtrategiundervisning utvecklats sedan 1980-talet och i Sverige har denna forskning uppmärksammats under senare år (Roe, 2014). Ett

gemensamt drag i detta forskningsområde är att eleverna behöver undervisning med stöttning (*scaffolding*) från läraren för att utveckla läsfärdighet, läsförståelse och läskompetens (Roe, 2014).⁵ Denna stöttning kan gradvis minskas i takt med att eleverna bygger upp egen kunskap och förmåga att läsa och förstå texter på olika sätt. Olika strategier för hur man kan läsa och tänka kring text visas i undervisning, oftast med en strategi i taget, för att sedan kombinera allt fler strategier. Strategierna kan fungera som tankestöttor för eleven när hen stöter på svårigheter i sin läsning. Genom att bygga upp en förtrogenhet hos eleven att använda sig av en repertoar av strategier, kan eleven självständigt kombinera och välja de strategier hen behöver för den aktuella texten och de utmaningar den ger (Duke & Pearson, 2002). Läsaren behöver ha tillgång till olika strategier före läsning, men också under och efter läsning. Duke och Pearson liksom Langer menar att undervisning om läsning innebär att läsningen förbereds, avbryts vid flera bestämda tillfällen under läsningen, för att sedan sammanfattas och diskuteras efter läsningen. Syftet med läsningen behöver vara mycket tydligt, att läsningen ska ge förståelse och kunskaper om olika aspekter i fiktionsläsning, för att sedan byggas på. Det ämnesspecifika läsandet betonas särskilt inom disciplinary literacy (Shannahan & Shannahan, 2012).

För att generella lässtrategier ska kunna användas ämnesspecifikt behöver en ämneskontext läggas till (Shannahan & Shannahan, 2012; Skaftun & Michelsen 2017). Lässtrategier för fiktionstexter kan, utöver Langers positioner och Tengbergs läsarter innebära ytterligare, mer specifika lässtrategier. Undervisningen kan visa hur förståelse av synvinklar och berättarperspektiv kan utveckla förståelsen av fiktionstexten, vilka effekter en läsning får, där intrigen fokuseras (Öhman & Tornberg Pantzare, 2019) och hur karaktärer beskrivs med hjälp av språk och handlingar. I del tre i den här modulen behandlas olika berättartekniker. Undervisningen kan också ge möjligheter att fundera över kopplingar till egna erfarenheter och kritiskt distansera sig till texten men också reflektera över varför jag känner som jag gör när jag läser texten.

Nell K. Duke och P. David Pearson (2002) menar att goda, erfarna och avancerade läsare kännetecknas av att de är aktiva i tanken under läsprocessen. De har mål med sin läsning, de utvärderar sina strategier och de kan byta strategier under läsningen. Eventuellt diskuterar de också sina tankar om texten med andra och får insyn i nya sätt att förstå text. I

⁵ Astrid Roe (2014) definierar läsfärdighet som förmågan att avkoda och att läsa med en grundläggande förståelse. Läsförståelse innebär enligt Roe alla meningsskapande aktiviteter som en läsare arbetar med under läsningen. Läskompetens kan jämföras med literacy, det vill säga kunna läsa och använda text som en erfaren och initierad läsare.

en ämnesinriktad läsning ingår också att erfarna läsare har kunskaper om fiktionstexter, historiskt och i nutid, och hur de ämnesområden som skildras har använts av andra författare. De kan också använda olika strategier före, under och efter läsningen av fiktionstexter.

Ett sätt att visa detta medvetna tankearbete och hur förståelsen utvecklas är att i undervisningen använda sig av metoden *Tänka högt* (*think aloud*) medan eleverna läser och sedan diskutera olika sätt att se på texten. Först behöver läraren via modelleringar visa eleverna hur en erfaren läsare kan gripa sig an en text, hur hen tänker under läsningen och löser eventuella svårigheter, kontinuerligt ändrar sin förståelse av texten, gör textkopplingar, aktiverar förförståelse och fyller i textens tomrum i relation till det syfte som läsningen har. Under högläsningen stannar alltså läraren upp och tänker högt för att sedan låta eleverna öva på att göra samma sak (Westlund, 2015). I sådana modelleringar är det viktigt att inte ta med för många aspekter i taget, utan tänka igenom en progression i modelleringarna. Tänka högt kan användas för att visa hur olika lässtrategier kan användas, synliggöra hur läsaren rör sig genom eller kliver ut ur en föreställningsvärld, hur en handlingsinriktad lässtrategi fungerar i förhållande till en mer symbolisk och hur inlevelse kan påverkas av hur fiktionstexten är strukturerad och berättad.

Innan läsning - förförståelse och analys av paratexter i position ett

I den första positionen hos Langer, att stå utanför en föreställningsvärld och kliva in, kan två lässtrategier vara viktiga att behandla i undervisning och låta eleverna diskutera för att de ska kunna kliva in i föreställningsvärlden. En erfaren läsare aktiverar sin *förförståelse* och använder därmed sina tidigare kunskaper om fiktionstexters sätt att berätta och erfarenheter inför läsningen (Roe, 2014). När läsaren är i färd med att kliva in utgör paratexterna (Genette & Maclean, 1991) också en grund för att aktivera förförståelse. Ju mer förkunskaper de har om fiktionstexter, om innehållet och sättet att berätta i texten, desto större är förutsättningarna för att eleverna ska kunna kliva in i föreställningsvärlden.

Under läsning - förutsägelser om föreställningsvärlden i position två

När läsaren väl klivit in i föreställningsvärlden, i position två hos Langer, är *förrutsägelser* en viktig strategi för att ta sig vidare in i världen. En erfaren och avancerad läsare har en föreställning om vad som kommer att ske i fiktionstexten genom tidigare textläsning och kunskaper om fiktionstext, medan en ovan läsare kanske har fullt upp med att förstå texten ord för ord. Erfarna läsare lämnar ofta läsningen i position två och det är viktigt att lärare i undervisningen fångar upp hur eleverna förstår textens värld och syftet med läsningen innan de tar sig vidare. När eleverna kommit in i föreställningsvärlden kan läraren i undervisningen regelbundet stanna upp i läsningen och diskutera med eleverna, tänka högt om vad som kommer att ske, hur personer utvecklas och vem som berättar eller ser. Ibland står den språkliga förmågan i vägen och då kan en konkret omformning av textens innehåll till en visuell form underlätta (Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011). Att rita serier eller storyboards, göra korta filmer om karaktärer eller dramatisera en scen är andra sätt att visa upplevelser och tolkningar av föreställningsvärldar.

De förutsägelser som görs ska vara grundade i den textvärld som läsaren läser, men också inkludera den förståelse eleverna har med sig in i föreställningsvärlden. Att låta eleverna tänka högt om inlevelsen i textvärlden i klassrummet visar olika sätt att uppfatta fiktiva texten. Det är mycket viktigt att läraren sammanfattar de olika förutsägelserna tillsammans med eleverna i klassen, för att börja bygga en tolkning.

Textsamtal kan organiseras vid olika vägskäl i textvärlden, till exempel vid nytt kapitel, tempusskifte, nytt berättarperspektiv och centrala händelser. Vartefter handlingen utvecklas och därmed förståelsen för den, kommer förutsägelserna, och grunden för förutsägelserna, också att förändras. Det viktiga är elevernas arbete med att fundera över och diskutera föreställningsvärlden (Duke & Pearson, 2002; Langer, 2011).

Under läsning - inferenser i tomma luckor i position två

Det mesta som berättas, exempelvis med repliker i romaner och dramer, med klipp, scenografi och kameravinklar eller serierutor i fiktionstexter, ska inte läsas bokstavligt utan textens tomma luckor ska fyllas i och tolkas. Tid passerar, människor förflyttar sig och ändrar sig utan att det finns explicita förklaringar. Vissa tomma luckor kan läsaren lista ut av sammanhanget, medan andra kräver mer tankearbete. För att fylla i luckorna behöver läsaren kunskaper om hur fiktiva texter berättar en historia samt tillgång till sina tidigare erfarenheter av läsning av fiktiv text. Genom att tänka högt och samtala om hur luckorna kan fyllas på under läsningen, får eleverna tillgång till olika sätt att tolka. Läraren kan också föra in litterära begrepp för att stötta förståelsen.

Under läsning - ställa frågor i position två

När läsaren befinner sig inne i föreställningsvärlden kan en rad frågor väckas, även för erfarna och avancerade läsare. Enkla frågor som man lätt finner svar på i texten kan läsare hantera själva men frågor som läsaren är tvungen att fundera över genom att koppla samman olika delar i texten, göra inferenser och aktualisera kunskaper om litterära texter behöver tas upp i undervisningen. De frågor som läsaren måste söka sig utanför texten för att få svar på, om de alls kan bli besvarade, kan behöva diskuteras efter läsningen. Medan läsaren befinner sig i föreställningsvärlden kan hen skriva ned de frågor som väcks och ta med sig till diskussioner under läsning i position två och i anslutning till undervisning i position tre och fyra, för att sedan kliva in i föreställningsvärlden med en ny förståelse och nya funderingar.

Efter läsning – berätta om egna erfarenheter i position tre

I position tre, när man klivit ur föreställningsvärlden, menar Langer att läsaren ofta kopplar det lästa till sig själv eller till saker som händer i omvärlden. För att läsaren inte ska tappa kontakten med fiktionstextvärlden, kan läraren fråga efter vad i texten som gjorde att eleverna gjorde inferenser till sig själva eller omvärlden och därmed underlätta kombinationen av inlevelse och kritisk distans i läsningen.

Efter läsning - undersökningar av språk, metaforer, berättartekniker och inferenser till andra texter i position fyra

När läsaren befinner sig inne i föreställningsvärlden lägger hen inte alltid märke till hur det litterära språket och olika berättarstrategier påverkar förståelsen av fiktionstexten. Strategin att fokusera på språk, metaforer, språkliga bilder och berättartekniker och hur dessa inverkar på karaktärer, miljöbeskrivningar och handling, kanske är mest till hjälp när läsaren intar position fyra där läsaren distanserar sig från föreställningsvärlden. Fiktionstexter innehåller ofta uttryck, metaforer och andra språkliga bilder som kräver en tolkning av läsaren för att de ska kunna förstås i relation till den föreställningsvärld där de finns. Extra svårt blir det för flerspråkiga elever när ordens innebörd inte går att direkt översätta eller där det krävs att läsaren har samma kulturella eller historiska erfarenhet som författaren för att texten ska bli begriplig (Roe, 2014). Del fyra i modulen kommer att behandla forskning om hur ämnesläsundervisning kan arbeta med obekanta texter, obekanta från både tid och rum.

Under läsningen kan eleverna notera märkligheter, språk och berättarstrukturer om syftet med läsningen har ett sådant fokus. I en fiktiv text är strukturen ofta mer dold än i en sakprosatext. Den ligger inbyggd i berättandet, exempelvis genom brott mot kronologin, dramaturgiska mönster och perspektivbyten. Lärare kan förbereda diskussioner i position fyra genom att i undervisningen inför läsningen av en roman eller en novell visa exempel på språkliga tricks, synvinkelskiftet och olika sätt att beskriva karaktärer. Del tre i modulen kommer att behandla hur berättarperspektiv och synvinklar inverkar på läsning och fiktiv läsförståelse.

Efter läsning - lässtrategier för att analysera, sammanfatta och tolka

I position fyra behöver förståelsen av föreställningsvärlden sammanfattas och tolkas tillsammans i klassrummet. Att kunna analysera och tolka en text är en komplex tankeverksamhet. Läsaren måste förstå hur texten är uppbyggd och hänger ihop, vilket syftet eller tematiken är, ord och begrepp som används och hur berättelsen gestaltar olika konflikter och karaktärer. En erfaren och avancerad läsare med utvecklad läskompetens sammanfattar, tolkar och reviderar sin förståelse kontinuerligt under läsningen. Förmågan att analysera och tolka fiktionstext tar lång tid att lära sig och undervisningen behöver om och om igen ta upp hur analyser genomförs, hur tolkningar baseras på analysresultat och elevers inlevelse och erfarenheter. Undervisning där olika sätt att analysera och tolka jämförs och diskuteras gynnar utvecklingen av ett metaperspektiv på fiktionsförståelse och fiktiv läskompetens. Därför är det viktigt att redan i mellanstadiet undervisning börja modellera och använda olika litterära analys- och tolkningsredskap i läsningen.

Partituranalys steg för steg

Fiktiv läsförståelse och fiktiv läskompetens kan ytterligare utvecklas genom att läsning av fiktionstexten bäddas in i ett historiskt, kulturellt och retoriskt perspektiv. Johan L. Tønnesson (2012) har utarbetat en analys-, förståelse- och undervisningsmodell, partituranalys, för sakprosatexter, men modellens frågor kan också användas i

fiktionsläsning. Tønnesson ser texter som flerstämmiga likt ett partitur för en orkester, där varje stämma har sin egen beskrivning. Partituret ska inte följas som en instruktion, utan tolkning är en viktig del av läsningen av partituret och hur konserten genomförs. Detsamma gäller för analys och tolkning av fiktiva texter. Partituranalysen kan kanske upplevas som svår för de första åren av mellanstadiet, men att långsamt och systematiskt ställa frågor i undervisningen med en tydlig progression om varför fiktionstexter skrivs på olika sätt i olika tider och hur läsare kan uppfatta texterna, hur författare arbetar med språkliga verktygsmedel i berättandet, möjliggör en utveckling och fördjupning av elevernas läsförmåga, läsförståelse och läskompetens.

Läraren kan i litteraturläsundervisningen välja bland de olika frågedelarna, modellera tankesätt och strategier, för att sedan kombinera en eller fler delar i ett långsiktigt arbete med fiktionsförståelse och tolkning. Partituranalysen kan användas av läraren för att förbereda sin undervisning om texter. Men också för att systematiskt diskutera partituranalysens frågor med eleverna i undervisningen och förbereda dem på hur de själva kan svara på följande frågor, det vill säga använda dem som olika läsförståelsestrategier och på sikt som ett sätt att göra självvärderingar av sin läsförståelse (Hirsch, 2017). Följande frågor ingår i partituranalysen (Tønnesson, 2012.) Efter varje fråga finns resonemang om hur de kan användas i undervisningen om fiktionstexter.

Vilken kulturell kontext är relevant för att förstå texten?⁶ För att lära eleverna att svara på den frågan behöver undervisningen visa hur elever kan analysera och fundera över var fiktionstexten kommer ifrån och i vilken tid den skrivits och hur det kan påverka oss läsare idag hur texten är skriven och kan uppfattas. Vid läsning av romaner från tidigare århundranden och från andra kulturkretsar än vår egen, behöver denna fråga aktualiseras. Olika tidsepoker har haft olika ideal hur texter ska skrivas och gestaltas.

Vilka textkulturer och textnormer tillhör texten? Denna fråga har till viss del att göra med den första, 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 den ämnesspecifika textkulturen och textnormen. Att i undervisningen diskutera vad som kännetecknar fiktionstextens språkbruk och uppbyggnad under en viss tidsperiod, som till exempel isländska sagor, innan läsning kan underlätta för eleverna när de sedan ska läsa texten.

⁶ Frågorna i partituranalysens olika steg är översatta till svenska. Originaltexten finns på sidorna 94-113 i *Hva er sakprosa*, Johan L. Tønneson, Universitetsforlaget 2012.

I vilken situation blev texten skapad, och vad skiljer den från vår? Här kan läraren undervisa om vad som påverkar textens tillkomst för att kunna diskutera med eleverna hur texten kan läsas. Textens tid och rum kan skilja sig avsevärt från den nutida lässituationen. Om texten är hämtad från en runsten eller från 1700-talet bör eleverna kortfattat få veta vad i den tiden som påverkade hur texten ser ut, vad den innehåller och vilka normer och konventioner som påverkar texten. Texter som är skrivna i nutiden påverkas också av situationen. För att förstå och tolka grafiska romaner och hypertexter behöver lärare undervisa om dessa olika texter.

Läsaren påverkas av sin plats i sin samtid, vilket i sin tur påverkar hur läsaren läser och förstår texter. Här- och nuperspektivet, så kallad presentism, kan stå i vägen för läsarens förståelse av till exempel historiska romantexter eller fiktion från länder utanför en svensk kulturkrets (Lilliestam, 2013; Nersäter, 2014). I del fyra i modulen behandlas detta perspektiv särskilt. Undervisningen kan till exempel fokusera på skillnaderna mellan nu och då för att eleverna ska få syn på sin nutidsförankring och bättre förstå andra tiders texter.

Vilken genre tillhör texten? Tønnesson menar att genreuppfattningar inverkar på förståelse och läsförståelsen, men att språkligt-retoriska strategier påverkar läsaren mer. Undervisningen kan ta upp hur en genreangivelse, till exempel sagor, inverkar på hur eleverna tar sig an texten. Att läsa och samtala om specifika drag i sagor från olika tidsperioder och kulturer kan utveckla elevernas förståelse av genrebegreppet.

Vilka hänvisningar till andra texter finns och vad ska de tjäna till? Intertexter är vanliga i fiktionstexter. De visar vilka andra texter som texten använder sig av och kan utgöra ett svar på något tidigare yttrande (Bachtin, 1991). I undervisningen kan lärare ställa frågor om eleverna kan identifiera referenser till andra texter, om de syns tydligt eller är dolda och diskutera i klassen hur referenser påverkar förståelsen av fiktionstexten. Intertexter⁷ är de referenser som texter syftar tillbaka till. De implicita intertexterna/referenserna är svårare att upptäcka. Det kan handla om att en textförfattare är mycket inspirerad av någons sätt att skriva eller ett litterärt manifest och att texten är genomsyrad av detta men kopplingen behöver inte vara explicit utskriven. Här kan läraren hjälpa till genom att visa de intertexter hen hittar. Fiktiv läskompetens innebär bland annat

⁷ Intertexter är ett begrepp som myntades av Julia Kristeva (1986). 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.

att kunna identifiera referenser och hur författare använder sig av andra fiktionstexter i sitt berättande.

Hur har texten blivit uppfattad? Tillsammans med eleverna kan läraren undersöka fiktionstexter, receptionshistoria och mottagande i nutid. Litterär kritik i olika tidningar och tidskrifter, allt från Kamratposten, webbrecessioner till dagstidningar, innehåller ett rikt urval av textreception och receptionshistoria, men också forskning om litteraturhistorieskrivning, bland annat utifrån genus. Nordisk kvinnolitteraturhistoria (Berglund, 2013) och regionala litteraturhistorieskrivning innehåller beskrivningar av vad som värderats och varför. Undervisningen kan också låta eleverna presentera sina nutidsläsningar av olika fiktionstexter och låta dem jämföra och diskutera skillnader. Barnboksjuryn och olika provningar av barn- och ungdomsböcker ingår också i receptionshistorier.

Genom vilka medier förmedlas texten? De modaliteter som texten förmedlas genom påverkar hur den kan läsas. I läsning av multimodal fiktion behöver läsaren ha strategier för hur hen ska tolka de olika modaliteterna var och en för sig och sedan lägga samman deltolkningar till en sammanhängande tolkning. En multimodal analys är mer komplicerad då bilder, ljud, klipp, scenframställningar av karaktärer och text har olika innehåll och uppfattas, analyseras och tolkas på olika sätt. I del tre i modulen behandlas läsning och tolkning av multimodal fiktionstext.

Vilken är den språkligt-retoriska strategin i texten? Textens stilistiska och grammatiska drag samt bildspråk och metaforer hör till det språkligt-retoriska perspektivet och det är viktigt att lärare uppmärksammar detta i undervisningen. Metaforer är svåra att förstå för flerspråkiga elever, för modersmålstalande elever som inte har stött på dessa metaforer tidigare och för bokstavligt orienterade läsare. I del sex och sju i modulen utvecklas resonemangen.

Vilka stämmor finns i texten? Denna rubrik refererar till namnet på modellen, partituranalys. Lärare kan i undervisningen undersöka hur många karaktärer och berättare som får säga något i texten.

Vilka förebildliga läsarter finns i texten? Vilka är modellläsarna? Är de gömda eller tydligt artikulerade? Umberto Eco (1981) och Wolfgang Iser (1990/1991) menar att det finns *modellläsare* och *implicita läsare* inskrivna i texten. Med det menas att skribenten har haft en slags läsare 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 *missmatchning* uppkomma (McCormick, 1994). Läsaren slutar oftast att läsa eftersom svårigheterna blir för stora och lämnar texten åt sitt öde.

Sammanfattning

Den här artikeln har tagit upp forskning om undervisningsmodeller för analys och tolkning av fiktionstext och hur tydliga lässtrategier kan underlätta utveckling av fiktionsförståelse och litterär kompetens. Fokus ligger på hur olika föreställningsvärldar kan vara konstruerade och uppbyggda, eftersom kunskaper om sådana gynnar utvecklingen av avancerad läsförståelse och läskompetens.

Lässtrategier för fiktionstext kan ses som sätt att systematiskt arbeta med olika delar av en text, koppla ihop det med olika elevers förförståelse och diskutera olika tolkningsstrategier. Finns det elever i klassen som har många olika referensramar när det gäller erfarenheter och textkunskaper blir analys- och tolkningsarbetet mycket intressant. Arbetet med lässtrategier utgör ett systematiskt undervisningsarbete för utveckling av fördjupad läsförståelse och tolkningsförmåga.

Referenser

- Bachtin, M. (1991). *Det dialogiska ordet*. Andra upplagan. Gråbo: Anthropolos.
- Berglund, M. (2013). *Värv och verk: Förnyelse och tradition i nordisk kvinnolitteraturhistoria från tillkomst till tryckt bok*. Karlstad: Karlstad University studies.
- Brooks, P. (1992). *Reading for the Plot: Design and Intention in Narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- 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.
- Eco, U. (1979). *The role of the Reader*. Bloomington: Indiana University Press.
- Genette, G., & Maclean, M. (1991). Introduction to the paratext. *New Literary History*, 22(2), 261-272.
- Hirsch, Å. (2017). *Formativ undervisning: utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Iser, W. (1991). *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.
- Keene, E.O., & Zimmermann, S. (2003). *Tänkens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.
- Kristeva, J. (1986). *The Kristeva reader*. New York: Columbia University Press.
- Langer, J.A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar*. Göteborg: Daidalos.

Langer, J.A. (2011). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. (2 uppl.) New York: Teachers College Press.

Lilliestam, A-L. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning: om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.

Loman, R. (2017). *Drama- och föreställningsanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Magnusson, H. (2005). *Berättande bilder. Svenska tecknade serier för barn*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2005. Göteborg.

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

Mossberg Schüllerqvist, I., & Olin-Scheller, C. (2011). *Fiktionsförståelse i skolan. Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Nersäter, A. (2014). *Att konstruera historiska förklaringar: Vad elever kan behöva lära för att kunna resonera om orsak samt tolka och använda källor inom gymnasieämnet historia*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Nordberg, O. (2017). Avkoppling och analys: empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2017.

Uppsala. Roe, A. (2014). *Läsdidaktik. Efter den första läsinläringen*. Malmö: Gleerups.

Shanahan, C., & Shanahan, T. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1).

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is Disciplinary Literacy and Why Does it Matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.

Showalter, E. (2003). *Teaching Literature*. Oxford: Blackwell Publishing.

Skaftun, A., & Michelsen, P.A. (2017). *Litteraturdidaktik*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

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

Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft. Att undervisa i lässtrategier för förståelse*. Högstadiet. Stockholm: Natur

Öhman, A., & Tornberg Pantzare, M. (2019). Att skugga intrigen: en modell för litteraturläsning i teori och praktik. I I. Lindell & A. Öhman (Red.), *För berättelsens skull: modeller för litteraturundervisningen* (ss. 17-38). Stockholm: Natur & Kultur.