

Metaperspektiv på fiktionsläsning och undervisning

Ingrid Mossberg Schüllerqvist, Karlstads universitet

Syftet med del åtta är att ge möjlighet att sammanfatta arbetet med modulen och reflektera över lärandeprocessen om undervisning av fiktionstexter. Förhoppningsvis ligger reflektionen till grund för det fortsatta arbetet att utveckla en allt mer komplex läsundervisning för fiktionstexter tillsammans med kollegor. Varför lärare undervisar om fiktionstexter, vilka texter som väljs ut för undervisning, för vilka elever de väljs ut och när de introduceras, och hur undervisning om fiktionstexter kan utvecklas, är relevanta frågor i ett metatänkande om alla val som sker för undervisning. Alla undervisningsbeslut som syftar till en fördjupad läskompetens för fiktionstexter innehåller metaperspektiv.

I en utvärderingsprocess kan ett metaperspektiv vara berikande. Det innebär att deltagare funderar över vilken förståelse de hade när de gick in i modularbetet och vilka delar som varit mest utmanande, berikande eller bekräftande av tidigare undervisningsbeslut. Metatänkandet, det vill säga att tänka om hur man tänker och vad man erfarit och lärt, kan innebära att man får syn på lärdomar och kan ta med dem in i fortsatt planering för undervisning och kollegialt utvecklingsarbete på skolan (Roe, 2014). Metaperspektivet kan också ge insikter i hur eleverna upplevt innehållet i undervisningen, vad de lärt sig och på vilka sätt undervisning kan utvecklas utifrån dessa insikter. Metafrågor och metaförståelse underlättar förändring, eftersom det övergripande perspektivet synliggör vad som hänt i en utvecklingsprocess.

Modulen har behandlat olika slags fiktionstexter och har gett förslag på undervisning i artiklar och webbtexter. Del åtta ger några förslag på hur lärare i en processororienterad läsundervisning kan utveckla frågor till eleverna om fiktionstextens särskilda berättande. Kriterier för urval och tolkning som kan bredda synen på vad som ska läsas och på vilka sätt behandlas också. Delen innehåller även förslag på hur lärare kan arbeta med en processororienterad läsundervisning om fiktionstext. Portföljer kan vara ett viktigt redskap i en processororienterad läsundervisning. I fördjupningsartikeln till del åtta om formativ läsundervisning och bedömningsformer ges förslag till metainriktad undervisning med hjälp av portföljer.

Metaperspektiv och scaffolding

I Norge finns en stark forskningstradition om undervisning baserad på stödstrukturer, eller *scaffolding* (Elstad, & Turmo, 2006; Kulbrandstad, 2003; Roe, 2014). När lärare utformar stödstrukturer i undervisningen tänker de igenom vilka kunskaper och förmågor som eleverna ska utveckla, vilka förkunskaper de har och vilka särskilda svårigheter som det nya kunskapsområdet kan innebära. Sedan utformas undervisningen och uppgifterna utifrån detta.

Teorier om utformning av stödstrukturer kan jämföras med undervisning utifrån bedömningsforskningens tre huvudfrågor *Vart ska jag? Var är jag?* och *Hur ska jag ta mig dit?* (Black, & Wiliam, 1998) samt forskning om formativ undervisning (Hirsch, 2017). Frågan ”Hur ska jag ta mig dit?” innebär att lärare kopplar ihop uppgifter, läsning av fiktionstexter och arbete med lässtrategier med mål och kunskapskrav, så att det blir tydligt för eleverna vad de arbetar med och varför de gör det de gör. En sådan tydlighet skapar motivation och ger möjlighet till reflektion över lärandeprocesser både för lärare och elever. Judith A. Langer (2002) har i ett forskningsprojekt undersökt vilka faktorer som inverkar på elevers resultat i socioekonomiskt utsatta skolor. Hon fann att tydlig explicit undervisning om vad som krävdes och stöttande undervisning med tydlig respons i förhållande till målen resulterade i höga betyg. I fördjupningsartikeln som hör till delen finns fördjupade resonemang om hur dessa arbetsformer kan utveckla elevernas fiktionsläsförståelse och fiktionsläskompetens.

Teorier om metalärande kan även appliceras på lärares lärande. Kompetensutveckling och kollegialt lärande behöver innehålla metaperspektiv och förståelse för vad det är som påverkar hur lärare, och i förlängningen elever, lär. De ämnesdidaktiska frågorna *varför, hur, vad, när, för vem och i vilken utsträckning* kan ingå i metadiskussionerna, men också vad som kännetecknar ett ämneslärande och ämnesläsande (Shanahan, & Shanahan, 2012). Metatänkande om undervisning och elevers kunskapsutveckling är ett viktigt arbete i en målstyrd undervisning. När det gäller kunskapsområdet skönlitteratur, fiktitivitet, multimodala fiktionstexter, serier och drama- och filmerättande och lässtrategier för dessa områden, behöver lärare fundera över vilka kunskaper, vilken undervisning, vilka modelleringar och vilka bedömningsformer som behöver utvecklas och på vilket sätt det ska ske. Att reflektera över hur nya kunskaper från modulen kan integreras med tidigare kunnande och tidigare undervisning utgör en betydelsefull metareflekation. Kollegiala diskussioner om hur nya synsätt och kunskaper från forskning kan omformas till undervisning utgör ytterligare viktiga dimensioner i ett metalärande för lärare. För att omformning ska ge resultat behöver lärare också fundera över och reellt undersöka vad eleverna kan och hur deras tidigare kunskaper kan relateras till innehållet och undervisningsförslagen i modulen.

Metaperspektiv i undervisning om fiktionstexter

Lise Iversen Kulbrandstad menar i *Läsning i utveckling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2003) att många elever uppfattar läsning som en mystisk aktivitet, kanske för att det mesta försiggår i tanken. Merparten av eleverna uppfattar att läsning är detsamma som avkodning. När elever svarar att det går bra att läsa kan det alltså betyda att de kan ta sig igenom texten utan att staka sig. Lärare kan följa upp frågan om det går bra att läsa, genom att be eleverna tänka högt under läsning av fiktionstext eller när de tittar på och tolkar multimodala fiktiva gestaltningar och berätta om vad de tänker på när de läser eller om det finns särskilda svårigheter i texten.

Kulbrandstad skriver också att de flesta associerar aktiviteten läsning med läsning av skönlitteratur med fokus endast på upplevelser eller på textens handling. Lärare kan fråga elever om vad de tänker om läsning av dikter, av romaner och serier för att bredda föreställningarna vad läsning av fiktionstext innebär. Tar man Kulbrandstad på orden skulle några exempel på frågor till eleverna inför eller efter avslutad undervisning kunna vara:

- Vad fokuserar du på när du läser romaner, dikter, serier, eller ser på film?
- Läser du fiktionstexter, ser på film eller spelar spel och tänker att det här är nog sant?
- Vad innebär en tom lucka i en berättelse?
- På vilket sätt kan du fylla i tomma luckor i en text?
- Hur tycker du att olika typer av berättarperspektiv påverkar hur du förstår en fiktionstext?

Kulbrandstad menar att oerfarna och osjälvständiga läsare har svårigheter att beskriva, berätta om och värdera sin läsprocess, det vill säga ha ett metaperspektiv på läsprocessen. Utvecklingen av systematisk läsundervisning för fiktionstext innefattar bland annat användning av olika lässtrategier och hur olika lässtrategier kan kombineras. Eleverna behöver få möta flera olika strategier och få pröva dem i klassrummet för att på egen hand kunna välja och kombinera de som bäst gagnar läsförståelsen i relation till syftet med läsningen. De behöver också öva sig på att prata om sin läsning för att utveckla sin förståelse och sitt metaspråk om läsning. Flerspråkiga elever kan tänka och berätta om sina lässtrategier på sitt förstaspråk om det finns tillgång till modersmåls lärare på skolan. Eftersom fiktionstexter kan förstås på många olika sätt behöver syftet med läsningen visas tydligt innan läsningen börjar. Undervisningen kan till exempel inriktas mot att identifiera och fylla i tomma luckor, undersöka språkliga bilder, olika berättarperspektiv och hur multimodala fiktionstexter berättar i jämförelse med texter med bara ord.

Eleverna behöver också stöttning via undervisningen för att kunna utveckla ett meta-tänkande om sin läsförståelse och sin läsprocess. Att diskutera vilka strategier som kan användas i läsningen av en särskild fiktionstext utvecklar ett sådant metatänkande och kan också bidra till att avmystifiera läsningen. Det blir då en aktivitet som lärare och elever kan tala om och beskriva för varandra.

En processororienterad läsundervisning

Kulbrandstad (2003) betonar att forskning om läsning och undervisning om läsning bör utveckla en liknande begreppsapparat och modeller som finns i processororienterat skrivande för att beskriva olika former av läsprocesser, till exempel *läsa för att lära* och *läsa för att förstå*. När det gäller fiktiva texter behöver lärare benämningar för andra typer av läsprocesser, till exempel *läsa fiktivt och faktivt*, *läsa för att analysera och tolka* och *fylla i tomma luckor vid läsning*. Hon noterar att det finns utvecklade metastrategier för undervisning och bedömning av

skrivande och önskar att en sådan processororienterad syn på undervisning ska utvecklas även om läsning.

Kulbrandstad diskuterar några exempel på vad en sådan undervisning kan innehålla. Hon menar att lärare behöver diskutera och utveckla processer för att kunna undervisa om lässtrategier i förhållande till Langers fem positioner.¹ Ett processororienterat läsande kan också generera tankar om vilka lässtrategier som behöver introduceras och diskuteras inför läsprojekt och vilka som ska diskuteras efter avslutad läsning. Att aktivera förförståelse är en viktig metastrategi inför all läsning som kan ingå i ett processororienterat läsande. Det är också viktigt att tillsammans med eleverna diskutera på vilka sätt förståelsen av texten påverkades av förarbetet och valet av lässtrategier. I en processororienterad läsundervisning kan samtal och skrivande om läsningen ge ett metaperspektiv på hur lässtrategier påverkar läsförståelse och läskompetens.

Judith A. Langer (2011) menar att när elever deltar i byggandet av föreställningsvärldar och får diskutera och samtala om texten och läsningen i de fem olika positionerna, utvecklas sakta men säkert en kompetens att tolka och värdera sin läsning, och på sikt, en avancerad tolkningsförmåga av fiktionstexter. Langer diskuterar också hur tolkningar, *envisionment building*, av händelser i vardagen kan användas i undervisningen för att långsamt bygga upp insikter om att tolkningar av gestaltade och konstruerade fiktiva världar skiljer sig från tolkningar av händelser i den verkliga världen. I del fem behandlades Wolfgang Isters (1993) resonemang om hur vardagshändelser kan användas i fiktionstexter för att bygga karaktärer och intriger genom fikcionaliseringshandlingar. Allt tas inte med, utan författare renodlar aspekter för att skapa fiktion. Att undervisa om skillnader mellan tolkning av verkliga händelser och tolkning av fiktion utgör ett viktigt metaperspektiv för att utveckla fiktiv läsförståelse och fiktiv läskompetens och kan rymmas inom en processororienterad undervisning.

Kulbrandstad menar att en processororienterad syn på läsning fokuserar på vad läsaren ska komma fram till i läsningen, vad syftet är och vad läsförståelse av fiktionstexter, både tryckta och multimodala, innebär. Fokus kan ju skifta, från övergripande perspektiv till smala.

En processororienterad läsundervisning kan innehålla textsamtal som baseras på Langers tankar om hur läsare tar sig igenom en föreställningsvärld, på någon eller några lässtrategier

¹ I del ett i den här modulen presenterades Langers positioner om hur läsare tar sig in i och igenom en föreställningsvärld.

för fiktionstext och på källkritisk läsning av faktiskt orienterade texter eftersom innehållet i dessa texter kan framstå som en direkt spegling av verkligheten och sanna fakta.

Partituranalysens frågor (Tønnesson, 2012), en eller flera, kan också vara en modell för samtal om fiktion. Stilistiska analyser och undersökningar av fiktionstexters bildspråk är ytterligare modeller för samtal om fiktionstext.

Inlevelse och kunskapsbaserad förståelse av fiktionstext

Ett annat innehåll i en processorienterad läsundervisning kan utgå från på *disciplinary literacy*, det vill säga en ämnesspecifik litteracitet som visar hur erfarna läsare och skribenter läser och skriver inom ämnet. Ett ämnesbaserat lärande behöver börja tidigt, ha en progression och vara tydligt strukturerad (Shanahan, & Shanahan, 2008, 2012; Skaftun, & Michelsen, 2017). På vilka sätt lärare kan ställa frågor som fokuserar det skönlitterära berättandet inom ramen för ett ämnesspecifikt läsande behandlas i Olle Nordbergs avhandling *Avkoppling och analys* (2017). Han resonerar om hur undervisning både kan betona inlevelse i och kritisk distans till fiktionstexten, så att läsaren kan behålla sin upplevelse, men också undersöka och få kunskaper om hur en litterär text struktureras med hjälp av karaktärer, miljö och handling.

Nordberg utgår från Örjan Torells tankar om hur litterär kompetens utvecklas, det vill säga förmågan att förstå och läsa en litterär text som en fiktiv text (Torell, 2002). Torell ser litterär förståelse och litterär kompetens som en samverkan mellan tre kompetenser eller förmågor, *literary transfer*, *performanskunskap* och *konstitutionell kompetens*.² Torell använder sig av konstitutionell kompetens för att han utgår från att människan har en medfödd förmåga att kunna föreställa sig annat än den verklighet som hen upplever och denna föreställningsförmåga är en förutsättning för att kunna leva sig in i fiktiva världar. När *literary transfer* används i läsningen kopplar läsaren textens värld bara till egna erfarenheter och gör inferenser till egna erfarenheter i livet eller i omvärlden.

I en läsning som utgår från performanskunskaper används kunskaper om strukturer och berättande i fiktionstexter, hur litterärt berättande förändrats genom litteraturhistorien och genom användning av litterära analysbegrepp, som hur karaktärer visas fram och var handlingen utspelar sig. Forskning och debatter i medier om litteraturundervisning förordar ofta det ena eller andra. Nordberg menar att Torell strävar efter en syntes mellan inlevelse och kunskaper om fiktionstext. Torell och Nordberg menar att en ensidig inlevelseläsning med kopplingar till omvärlden och egna erfarenheter inte leder till en förståelse av den

² De tre kompetenserna behandlades i del fyra ”Att läsa det obekanta”.

fiktiva världen. Men en läsning som alltför ensidigt fokuserar på begrepp och strukturer leder inte heller till en förståelse av fiktionstexten, eftersom båda sidor behövs. En processororienterad läsundervisning för fiktionstext kan diskutera på vilka sätt elever föreställer sig olika fenomen, hur man låtsas, leker och dagdrömmer för att undersöka konstitutionell kompetens. Fiktionstexter kan sedan läsas utifrån literary transfer och performanskompetens och i samtal och uppgifter jämföra de olika sätten att förstå fiktionstexten. Eleverna kan skriva, spela in, rita serier, göra film om hur de två perspektiven samspelar och hur de förstår texten utifrån syftet med läsningen.

Att läsa med litterär kompetens

Olle Nordberg undersöker i sin avhandling på vilka sätt elever på gymnasiet kommenterar en vald fiktionstext och finner att de flesta kan göra rimliga, litterärt baserade tolkningar av olika textställen och därmed visa litterär kompetens, om de får litterärt inriktade frågor att resonera kring och ges möjligheter att prata om upplevelser baserade på texten. Hedelin (2013) visade att elever kunde visa tecken på litterär kompetens om de fick relevanta frågor och arbetade med överstrykningspennor för att sortera i fiktionstexten.

Nordbergs avhandling visar resultat från gymnasiet men utvecklingen av förmågan att läsa fiktion är något som behöver behandlas i undervisningen under lång tid, från förskolan och till universitet och högskolor. En utmaning för en processororienterad läsundervisning från årskurs fyra är att börja formulera frågor utifrån både literary transfer och performans med utgångspunkt i de fiktionstexter som läses under mellanstadiet för att sedan utforma progressionen till högstadiet.

Nordbergs tolkningsmodell med mål för fiktionsundervisning är ett sätt att beskriva en balans mellan inlevelse och kritisk distans som Nordberg menar kan leda till förståelse av skönlitteratur och förmåga att visa litterär kompetens i läsning och tolkning av fiktionstexter.

En kompetent läsare av fiktionstext har (Nordberg, 2017, s. 117):

- en grundläggande förmåga att läsa och förstå fiktionstext, vilket också innebär en förståelse för den fiktionsella textens egenart
- en förmåga att som läsare känna inlevelse i de fiktiva världarna och identifiera sig med textens karaktärer med utgångspunkt i sin egen person och sina närmaste
- en förmåga att höja blicken och göra reflektioner mot allmänmänskliga situationer och känslolägen samt kopplingar till andra fiktionsberättelser utan att kontakten med texten förloras. Det vill säga att anlägga ett metaperspektiv i samband med fiktionsläsning
- en förmåga att utifrån ett metaperspektiv på sin litterära läsning medvetet kunna resonera kring hur denna påverkar den egna personen, bland annat i termer av personlig utveckling.

Nordberg menar att om elever ska kunna utveckla och visa sin fiktiva läsförmåga och tolkningsförmåga behöver de få litterärt inriktade frågor på texten att reagera på. Öppna eller generella frågor ger inte samma möjligheter att visa litterär kompetens. Nordberg använder en dikt Verner Aspenström (1975) ”När trädet svävar är du ensam” i sin undersökning och frågar bland annat om varför ett träd svävar i slutet av texten. En kollegial diskussion kan prova att formulera frågor till texter med utgångspunkt i Nordbergs resonemang.

För att elever genom undervisning ska kunna utveckla och sedan visa sina förmågor att läsa fiktionstext litterärt och med inlevelse, behöver undervisningen innehålla fiktionstexter som utmanar och utvecklar elevernas tolkningsförmåga. Urvalet av fiktionstexter blir därmed mycket viktigt (Nordberg, 2017). När lärare väljer texter för undervisning föreslår Nordberg att följande aspekter är tillgodosedda:

- att textens format är lämpligt
- att texten ger tolkningsmöjligheter och rymmer symbolik
- att texten har ”luckor”
- att texten erbjuder såväl matchning som utmanande olikheter (McCormick, 1994)³
- att texten ger möjlighet att läsa både kontextuellt, det vill säga i berättelsens samtid, och utifrån elevens nutida livserfarenheter och värderingar
- att en viss svårighetsgrad föreligger vad gäller textens struktur och berättarteknik.

I kollegiala samtal kan lärare diskutera hur de kan utforma specifika frågor i enlighet med Nordbergs tankar eller med utgångspunkt i delar i modulen och ställa sig frågor om vilka kriterier som ska gälla för urval av fiktionstext för årskurs fyra, sex, sju och nio.

Textsamtal inriktade mot tolkningsprocesser

I en processororienterad undervisning kan en ämnesspecifikt baserad tolkningsförmåga för att tolka fiktionstext på olika sätt utvecklas och fördjupas. Nordberg använder sig av Torsten Petterssons (1988) fyra krav eller kriterier på en rimlig tolkning av fiktion när han analyserar

³ Matchning innebär att läsaren läst liknande texter förut, både vad gäller innehåll, struktur och berättande. Mismatchning innebär att texten innehåller helt nytt innehåll, strukturer och behandlar ämnen som läsaren aldrig stött på.

elevernas svar och diskuterar vad tolkning innebär. Kriterierna kan också utgöra en grund för undervisning om tolkningsramar och hur läsare lär sig att genomföra tolkningar. Petterssons kriterier behöver anpassas till elevers kunskaper och förmågor på olika stadier, men de kan vara ett underlag för en målinriktning för komplex fiktionskompetens och läsförståelse i diskussioner i kollegiet.

- Tolkningen ska vara sammanhängande och ha ett stöd i texten.
- Tolkningen ska förklara eller lyfta fram något av vedertaget intresse ut texten⁴.
- Tolkningen måste överensstämma med gällande konventioner för språk och litteratur samt med vår kunskap om världen.
- Tolkningen får inte utelämnat allt för mycket.

Tolkning av fiktionstexter är en förmåga som behöver utvecklas under lång tid. Förmågorna att läsa och tolka fiktionstext kan utvecklas med hjälp av flera olika modeller. De är beroende av kunskaper om olika texters sätt att berätta, om ämnet som behandlas i texten och kunskaper om olika sätt att läsa och är därför olika på olika stadier i grundskolan. Om lärare arbetar systematiskt med dessa aspekter kan fler elever utveckla fördjupad läsförståelse och läskompetens av fiktionstexter.

⁴ Torsten Pettersson menar att det kan handla om psykologi, samhällsfrågor, moral och filosofiska frågeställningar.

Referenser

- Aspenström, W. (1975). När trädet svävar är du ensam. I *Blåvalen: Havssagor och andra prosastycken*. Stockholm: Bonniers, s. 113 - 118.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkehs på på lærernes praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hedelin, Z. (2013). *Vilse i litteraturen? Den autonarrativa litteraturen i teori och praktik. Erfarna och oerfarna läsaes läsning av två autonarrativa texter*. Masteruppsats, Karlstad: Karlstads universitet.
- Hirsch, Å. (2017). *Formativ undervisning: Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Iser, W. (1993). *The fictive and the imaginary: Charting literary anthropology*. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.
- Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Langer, J.A. (2002). *Effective Literacy Instruction. Building Successful Reading and Writing Programs*, National Council of Teachers of English.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2 utg.). Teachers college press, New York and London: Columbia University.
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys: Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Doktorsavhandling, Uppsala: Uppsala Universitet.
- Pettersson, T. (1988). *Literary Interpretation: Current Models and a New Departure*. Åbo: Åbo Academy Press.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik: Efter den första läsinläringen* (1 uppl.). Malmö: Gleerup.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders* 32(1), s. 7-18. doi: 10.1097/TLD.0b013e318244557a
- Skaftun, A., & Michelsen, P.A. (2017). *Litteraturdidaktik*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Torell, Ö. (2002). Resultat: en översikt. I Ö. Torell (Red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* : [rapport från projektet Literary

Competence as a Product of School Culture]. Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan.

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