

Systematisk läsundervisning i svenskämnenas sakprosatexter

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

Modulen Lässtrategier för sakprosa ger förslag på olika teorier och modeller för en systematisk läsundervisning, som syftar till att utveckla läsfärdighet, läsförståelse och läskompetens på mellan- och högstadiet för alla elever. Elever är beroende av explicit läsundervisning för att bli läsare med bred och utvecklad läskompetens. Det innebär att lärare beskriver och förklarar för eleverna vad undervisningen syftar till och varför de ska öva sig på olika lässtrategier. För att kunna läsa sakprosatexter i svenskämnenas behöver eleverna få undervisning om både generella och ämnesspecifika sätt att läsa och förstå ämnestexter. En explicit och systematisk läsundervisning ger alla elever, utifrån sina förutsättningar, möjligheter att utvecklas som läsare genom hela skoltiden. Ofta definieras inte vad läsning av olika sorters sakprosatexter med olika syften kan innebära. Modulen ger exempel på hur lärare kan undervisa om olika sätt att läsa sakprosatexter i de båda svenskämnenas, olika lässtrategier och hur undervisning om text- och ämneskunskaper fördjupar läsförståelse och läskompetens. Ofta avser frågan ”Kan du läsa?” om läsaren kan avkoda bokstäver och ha ett visst flyt i läsningen. Men ordet läsning innebär så mycket mer.

Roe (2014) definierar tre begrepp som är viktiga för att förstå komplexiteten i läsning. *Läsfärdighet* definieras som avkodning, läsning med flyt och sammanhang och elementär förståelse av texters innehåll. *Läsförståelse* innebär att en läsare kan läsa och förstå olika typer av texter utifrån olika syften med läsning och kan beskrivas som en ständigt pågående process genom skolans undervisning. *Läskompetens* däremot, menar Roe, innebär en samlad förmåga och tillämpning av ”textförståelse, lässtrategier, inställning till läsning och förmåga att använda läsningen i olika sammanhang” (2014, s. 26). Läsförståelse, läsfärdighet och läskompetens utvecklas genom explicit undervisning som behandlar generella och specifika kunskaper om ämnets sakprosatexter, om läsförståelsestrategier i relation till ämnestexter och systematiskt läsarbete i klassrummet. Läraren behöver ämnes- och textkunskaper samt kunskaper om lässtrategier och hur elever uppfattar läsning, för att utveckla *ämnesläskompetensundervisning* för alla elever. Det är viktigt att läraren använder många olika sätt att explicit beskriva läsningens olika innebörder i undervisningen så att eleverna förstår att texter kan läsas och förstås på en mängd olika nivåer och sätt.

Med sakprosa avses all text som inte är fiktiv. Ofta kallas sakprosa för faktatexter, men ämnets sakprosatexter innehåller också analyser, jämförelser och värderingar, inte bara fakta. Sakprosa ger bakgrunder, resonerar om olika kunskapsområden och argumenterar om och värderar olika fenomen utöver faktabeskrivningar. Genrer inom sakprosa innehåller olika typer av texter som berättande, argumenterande och diskuterande framställningsformer. Ibland förekommer alla tre framställningsformerna i samma text, vilket kräver en avancerad läskompetens av läsaren (Nordenfors, 2017). Multimodal sakprosatext innehåller fler modaliteter än bara verbaltext, det vill säga vanlig skriven text med ord tillsammans med bilder, länkar, diagram och kartor. En sådan text kräver komplexa läsförståelsestrategier som innebär att varje modus läses för sig för att sedan sammanfattas till en förståelse av hela texten. En argumenterande sakprosatext i svenska och svenska som andraspråk kan till exempel innehålla narrativa delar, bilder och diagram, där alla delar i texten ingår i argumentationen.

Eleverna har utvecklat olika grader av läskompetens under de första skolåren och en del elever kämpar fortfarande med sin läsförmåga långt upp i årskurserna. Eftersom textmängden ökar markant under mellan- och högstadiet behöver ämnesläsundervisningen arbeta explicit och systematiskt för att alla elever, så långt som möjligt, ska kunna utveckla en förståelse för hur olika syften med läsning leder till olika resultat och hur användning av lässtrategier kan underlätta ämnesläsning. Modulen innehåller också ett specialpedagogiskt perspektiv på ämnesläsning i svenskämnen och de olika delarna ger råd och stöd för en läsundervisning för alla elever. Undervisning som integrerar kunskaper och erfarenheter från speciallärare och specialpedagoger kan bredda synen på hur och på vilka sätt elever kan läsa text och kan bidra till att undervisningen stöttar fler att bli kompetenta läsare.

Gemensamma nämnare för framgångsrik undervisning är att lärare har ämneskunskaper om text och läsförståelsestrategier, kunskaper om och skicklighet i varierande sätt att undervisa om text och lässtrategier med många olika läsaktiviteter. De har också kunskaper om olika elevers behov av enskilda instruktioner och samtal, kunskaper om hur eleverna lär och förstår text och läsning på olika sätt och hur olika sätt att utforma tydliga stödstrukturer (scaffolds) inverkar på utveckling av läskompetens (Alatalo, 2011; Dysthe, 2003; Kamhi & Catts, 2005a, 2005b; Langer, 2000; Pressley, 2006a, 2006b; Tjernberg, 2013; Torgesen, 2007). Kunskaper om att läsning är kulturellt inbäddad, det vill säga att läsning inte utgör ett generellt fenomen utan ingår som en del av kulturella aktiviteter hos olika grupper (McCormick, 1994; Snow et al, 1998). Hur detta omsätts i explicit undervisning utgör också en viktig dimension i ämnesläsundervisning.

Läs- och skrivkompetens inom ett ämnesområde kan inte omedelbart översättas till ett annat ämnesområde (Liberg, 2008, 2009, 2010; Mortensen-Buan 2015; Shanahan &

Shanahan, 2008, 2012) och det innebär att läsare blir oerfarna igen när de möter nya texttyper och ämnesaspekter.

Att bli ämneslärläre

Lärare har via utbildning och fortbildning specifika kunskaper om hur man läser och skriver inom sina ämnen. De har kunskap om textstrukturer, begrepp, metaforer, modeller och resonemang som kännetecknar ämnets särskilda läspraktiker och texter och ämnesförståelse. Det är ämnesläraren som kan undersöka elevers kunskaper och förmåga att läsa ämnets texter, undervisa om ämnesläsning samt bedöma läskompetensen inom ämnet. Det är därför viktigt att skickliga ämneslärare också blir skickliga *ämnesläslärare* och bidrar till elevernas kunskapsutveckling inom ämnet och läskompetens av ämnets texter. Modulen ger stöd i en sådan utveckling.

Forskning visar (Roe, 2014; Kulbrandstad, 2012; Hajer & Meestringa, 2014) att avancerad läskompetens kräver kunskaper inom de områden som behandlas i olika ämnestexter och sakprosatexter inom ämnen, kunskaper om hur texter skrivs inom ämnet och kunskaper om lässtrategier och hur man använder dem. Shanahan och Shanahan (2012) visar att en viktig ingrediens i läsundervisningen i specifika ämnen är att definiera hur man tänker i ämnet. Lärarna i svenska och svenska som andraspråk har möjligheter att omforma sina egna kunskaper om läsning, texter och ämnen till undervisning, så att eleverna lär sig läsa och tolka olika texter inom de båda svenskämnen.

I ämneslärlärarkompetensen ingår kunskaper om hur undervisningen kan synliggöra vad en läsning av *olika* ämnestexter innebär för eleverna. En explicit ämnesläsundervisning kan utgå från hur erfarna och självständiga läsare gör och tänker, långsiktigt undervisa om användning av sådana olika lässtrategier (Tjernberg, 2013). Därigenom synliggörs och avmystifieras ämnesläsningen och ämnesförståelsen för eleven.

Lässtrategiundervisning innebär att undervisa om och träna på de strategier erfarna läsare använder sig av under läsning men också hur förkunskaper aktiveras om ämnet, om de texttyper som finns i texten och på syftet med läsningen.

Detta sätt att betrakta och bedriva ämnesläsundervisning står i kontrast till en icke explicit läsundervisning och till en grundläggande generell läsundervisning utan ämnesspecifika inslag (Shanahan & Shanahan 2008, 2012). Langer (2000, 2002, 2004) visar att en framgångsrik läs- och skrivundervisning arbetar explicit med både form och funktion i läsning och skrivning och en sådan undervisning låter inte eleverna upptäcka strukturer på egen hand. Liberg (2008) menar att skolans undervisning inte i tillräckligt hög grad arbetar med avancerad läs- och skrivförmåga.

Icke explicit läsundervisning kan jämföras med hur brännbollsspelande ofta sker i skolan. Elever klassas ofta inofficiellt som ”starka” och andra som ”svaga” brännbollsspelare och dessa roller hänger kvar genom skolgången. Men vad skulle hända om undervisning i brännbollsspelande var systematisk när det gäller slagteknik, swing, fotplacering och bollgrepp? På samma sätt kan strategisk, explicit och systematisk läsundervisning ge alla elever möjligheter att utvecklas till läsare med bred och utvecklad läskompetens.

I modulen presenteras flera olika synsätt och modeller som kan utveckla svensklärares ämnesläsundervisning med ett speciellt fokus på svenskämnenas sakprosatexter och alla elevers läsande. I del 1 presenteras forskning om undervisning om generella läsförståelsestrategier och två modeller, lästriangeln och partituranalysen, som tar fasta på undervisning om texter, om ämne och om läsning. Del 2 behandlar specialpedagogiska perspektiv på läsning och forskning om framgångsrik läsundervisning. Del 3 fokuserar på ämnesspecifika sakprosatexter som ingår i de båda svenskämnen, inklusive multimodala ämnestexter. Del 4 handlar om förståelse av ord och begrepp eftersom ämnesläsförståelsen till stor del är beroende av begreppsforståelse men också av mer generell ordförståelse. Del 5-7 tar upp lässtrategier för olika typer av text: argumenterande text, lärobokstext och webbtex. Del 8 sammanfattar modulararbetet och ger ett metaperspektiv på undervisning om läsning av ämnestexter baserad på kunskaper om ämne och typer av texter inom ämnet.

Undervisning för avancerad läskompetens

När elever kommer till mellan- och högstadiet kan läraren inte förutsätta att eleverna har god läskompetens från tidigare stadier. Läsundervisningen inom olika ämnen behöver fördjupas när eleverna byter nivå i skolsystemet, specialiserar sig inom nya språkdomäner, möter allt större textmängder och förväntas nå nya nivåer av ämnes- och textförståelse (Golden, 2016).

Metaundervisning om generella lässtrategier

Roe (2014) ger förslag på hur lärare kan undervisa om läsning och utveckla läskompetens hos eleverna med utgångspunkt i kännetecknen hos både erfarna läsare men också utifrån vad som utmärker oerfarna läsare när de försöker ta sig igenom texter. Erfarna läsare använder sig av metastrategier och metaforståelse före, under och efter läsning, vilket oerfarna läsare mer sällan gör. En sådan metastrategimodell utgår från hur läsaren arbetar med texten i tre faser; *innan* läsning, *under* läsning och *efter* läsning och använder sig av läsförståelsestrategier i varje fas (Kulbrandstad, 2012; Roe, 2014).

Före läsning

Braunger och Lewis (2006) menar att avancerade¹ läsare analyserar syftet med läsningen före läsningen, analyserar vilken typ av text som ska läsas, aktiverar tidigare kunskaper om ämnet och ämnestexterna i den aktuella lässituationen och väljer en utgångsstrategi att börja med i mötet med texten. En erfaren och kunnig *ämnesläsare* tittar på den eventuella fram- och baksidan, läser igenom innehållsförteckningen och rubrikerna för att skaffa sig en översikt över vad texten handlar om, hur den är strukturerad, om det finns länkar till hypertexter, modeller, diagram och från vilket perspektiv den är skriven. En avancerad läsare funderar också över vilka olika läsförståelsestrategier som behöver användas för att förstå texten utifrån syftet och hur nya kunskaper kan integrera med tidigare. En oerfaren och kämpande läsare kan ha svårigheter med alla aspekter av det som sker före läsning.

Under läsning

Under läsningen är avancerade läsare fokuserade och uppmärksamma. De kommer med antaganden och förslag i anslutning till syftet med läsningen, använder förklarande strategier när de inte förstår och använder sammanhanget i texten för att förstå nya ord och uttryck i relation till ämnet. De använder också textens struktur för att fördjupa förståelsen. Under läsprocessen organiserar och kopplar de ny information till tidigare kunskaper och texterfarenheter. Erfarna läsare kontrollerar sin egen förståelse, är medvetna om när de förstår, är medvetna om vad de förstått och vad de inte förstått i relation till syftet med läsningen. Erfarna läsare kan också byta lässtrategier under läsningen om de stöter på problem som de inte kan lösa. Avancerade läsare sovrar, sammanfattar och tänker under läsningen, vilket är ett helt annat sätt att ta sig fram genom texten än att läsa från sidan 1 till sidan 23 utan avbrott och utan att förstå vad man läser, som oerfarna läsare *ofta* gör.

Efter läsningen

Efter läsningen reflekterar erfarna och avancerade läsare över vad de har läst, sammanfattar det viktigaste i relation till syftet med läsningen och söker kompletterande information från andra källor.

¹ I modellen från Braunger och Lewis (2006) används termerna goda och svaga läsare. I modulen används istället erfarna/avancerade och oerfarna läsare.

Scaffolding och reciprocal teaching

I undervisningen kan modellens tre faser och lässtrategier övas genom att eleverna lär sig en strategi i taget, för att sedan arbeta med kombinationer av strategier i relation till de ämnestexter som ska läsas (Kulbrandstad, 2012). Eleverna behöver sedan med hjälp av lärare successivt bygga upp en repertoar av strategier som de i undervisningen får öva sig i att använda och så småningom själva kan välja mellan eller kombinera på ett optimalt sätt för den text som ska läsas i ett särskilt syfte. Att lära ut generella lässtrategier handlar om att synliggöra och lära ut tankemönster vid läsning. Genom att bygga upp elevernas repertoar av lässtrategier, tankestöttor (scaffolds), har de något att hålla fast vid då de stöter på problem i sin läsning eller möter nya texter (Roe, 2014). Modellering innebär enligt principer från *reciprocal teaching*, att läraren går före och visar, för att sedan lära eleverna att alltmer självständigt använda strategier (Pearson & Gallagher, 1983; Palinscar & Brown, 1984; Gear, 2015; Westlund, 2015). När eleven lärt sig att använda strategierna och automatiserat användningen av dem, behöver eleverna oftast inte påminnas om byggnadsställningarna. Några elever kommer att behöva fortsatta stöttor under hela skoltiden.

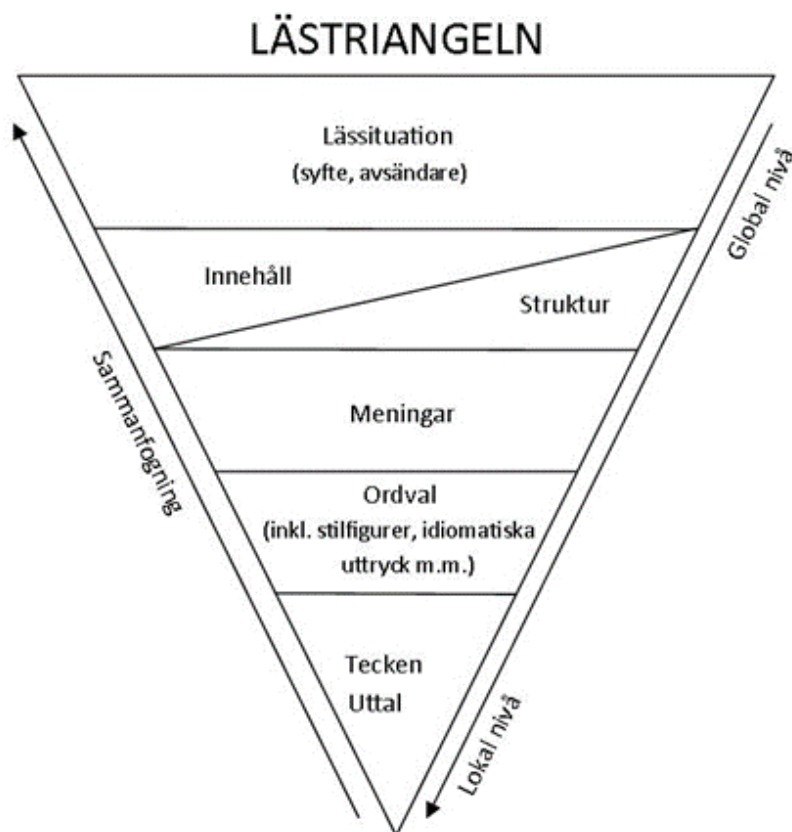
Kämpande och mindre erfarna läsare har få eller inga kunskaper om lässtrategier, om texter, om ämnesområdet och kan inte se hur en läsning av en text ingår i ett sammanhang av kunskaper om texter, lässtrategier och läsning. Undervisning om hur man gör när man läser är centralt för att utveckla alla läsare.

Lästriangeln – en undervisningsmodell för textstruktur och läskompetens

Lästriangeln utgör en visuell framställning av en ämnestexts uppbyggnad. Men den kan också användas som en utgångspunkt för att bygga upp systematisk läsundervisning om textkunskaper, läsförståelse baserad på undersökningar av textens olika nivåer och hur de kan inverka på förståelsen av hela texten. Med utgångspunkt i Kulbrandstad (2012) diskussioner om att använda sig av skrivundervisningens systematisering även i läsundervisningen har Torlaug Løkensgard Hoels modell *texttriangeln* (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2011) omformats till en lästriangel, se figur 1.

Figur 1.

Lästriangeln (Mossberg Schüllerqvist, Hedelin & Wejrum, 2016)



Överst i triangeln på en global, övergripande nivå, kan läsaren undersöka och identifiera lässituationen, syftet med läsningen, vilken typ av text och innehåll som läsaren möter samt vilka mottagare och avsändare texten har. Både texten och läsarens kontext spelar en roll på den globala nivån. Dessa kontexter påverkar läsarens förståelse och ibland kan både texten och läsarens kontext behöva redas ut innan läsning. På en global nivå hamnar också aspekter som exempelvis *paratexter*, till exempel baksidestexter och författarnamn (Genette, 1991) samt *intertexter*, till exempel citat och andra textreferenser, (Kristeva, 1986). Orden, ordklasserna och stilfigurer och hur de påverkar den globala nivån, undersöks på en lokal nivå långt ner i lästriangeln.

Om läsaren har svårt att ta sig in i texten kan undervisningen med hjälp av triangeln undersöka om det är något i textens lokala nivåer som gör att läsaren får problem. Det kan handla om att orden är ämnesspecifika och därmed blir hela texten svår att förstå om inte orden eller begreppen blir förklarade. Om problemen befinner sig på en lokal nivå

bör undervisningen fokusera på att lära eleverna strategier för att ta reda på vad ett ord eller ett begrepp betyder, vilka ord som är ämnesspecifika eller om de kan ha symboliska betydelser. Undervisningen kan också undersöka vad det är i språket som gör att läsaren uppfattar texten på ett visst sätt. Med hjälp av visualiseringen via lästriangeln kan lärare och elever undersöka eventuella svårigheter i ordförråd, grammatiska funktioner, svårigheter med alfabetiska strukturer och bokstavlig läsning och hur detta inverkar på den globala förståelsen. Forskning om flerspråkiga elevers och elever med olika lässvårigheter, visar att kunskaper om användning av metaforer och verb inom ämnen har betydelse för utveckling av ämnesläsförståelse och ämnesläskompetens och utvecklar ordförrådet (Kulbrandstad, 2012). En undervisning med fokus på lokal nivå kan också arbeta med fonologisk medvetenhet och alfabetiska principer.

Den globala nivån kan användas för att undervisa om kunskaper om genrer, texttyper, syfte med texten och tänkta mottagare. Ska undervisningen istället behandla hur texten förklarar och använder centrala begrepp befinner sig undervisningen på en ordnivå, längre ner, i lästriangeln. Lästriangeln kan fungera som ett visuellt stöd för elevernas textarbete före, under och efter läsning och kan utgöra ett verktyg för att visa vilka textaspekter som är i fokus i undervisningens läsarbete.

Partituranalys – undervisning om texters mångstämmighet och kontext

För att utveckla komplex ämnesläsförståelse och ämnesläsundervisning kan Johan Tønnessons partituranalys (2012) ge nya insikter och perspektiv på komplexa och flerstämmiga ämnestexter. En partituranalys är ett sätt att analysera en text som visar hur olika faktorer kan påverka hur läsaren förstår texten och hur den är skriven. Tønnesson menar att en ämnestext är som ett musikstycke där läsaren måste reda ut hur alla olika instrument låter i stycket för att kunna förstå stycket i sin helhet. Instrumenten kan till exempel bestå av läsarens position, i vilket sammanhang, även historiskt och geografiskt, som texten är skriven i.

En läsare som kan hantera alla aspekter i partituranalysen och lästriangeln och kan välja vad hen behöver arbeta med för att förstå texten, har avancerad läskompetens och en utvecklad och komplex läsförståelse av specifika sakprosatexter inom svenskämnen. Uppfattningen att sakprosatexter är enhetliga och kan sägas tillhöra en genre som exempelvis argumenterande text, ifrågasätts av Tønnesson. Den multimodala bloggen är ett exempel på detta menar han. Den kan betraktas som en tidning, en dagbok och en biografi. Sådana texter, det vill säga texter som använder både ord, bilder, diagram, ljud eller rörlig bild, behöver särskilda analysredskap, förändrad undervisning och nya

lässtrategier. Ämnesspecifika sakprosatexter texter är ofta uppbyggda av flera olika texttyper inom genren (Nordenfors, 2017).

Partituranalys steg för steg

Läraren kan i ämnesläsundervisningen välja bland de olika frågedelarna, modellera tankesätt och strategier, för att sedan kombinera en eller fler delar i ett långsiktigt läsarbete. 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.

Vilken kulturell kontext är relevant för att förstå texten?² För att lära eleverna att svara på den frågan behöver undervisningen visa hur elever kan analysera och fundera över var texten kommer ifrån, i vilken tid den skrivits och hur det kan påverka oss läsare idag. Vid läsning av runstenstexter behöver denna fråga aktualiseras. Olika tidsepoker har haft olika ideal hur texter ska vara disponerade. För argumenterande text finns skillnader i hur olika textnormer, traditioner och språkområden bygger upp strukturen. I Sverige är idealet idag att texten är uppbyggd på följande sätt: presentation av tes, inledning, argument, motargument och avslutning där tesen ofta upprepas. Ett historiskt inriktat arbete kan undersöka hur argumenterande texter har skrivits och lästs.

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. Vetenskaplig text är ett tydligt exempel på en textkultur och textnorm som många kämpar med både att läsa och skriva då dessa texter skiljer sig från det narrativa, det berättande, och dessutom har en stor andel ämnesspecifika ord. Att i undervisningen diskutera vad som kännetecknar textens språkbruk och uppbyggnad innan läsning kan underlätta för läsarna när de sedan ska

² Frågorna i partituranalysens olika steg är översatta till svenska. Originaltexten finns på sidorna 94-113 i *Hva er sakprosa*, Johan L. Tønneson, Universitetsforlaget 2012.

läsa texten. Även vetenskaplig text innehåller olika texttyper, till exempel abstract och resultatredovisning med sina särskilda normer.

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. Emojis kan signalera en kontext för läsaren och i vissa SMS finns emojis och i andra inte.

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 texter (Lilliestam, 2013; Nersäter, 2014). 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 genrer som tidningsartiklar och läromedelstexter inverkar på läsförståelsen, men att texttyper och språkligt-retoriska strategier påverkar mer.

Vilka hänvisningar till andra texter finns och vad ska de tjäna till? Referenserna visar vilka andra texter som texten använder sig av och kan utgöra ett svar på något tidigare yttrande. Texten kan kommentera något som händer någon annanstans utanför texten i referenserna. Läsaren behöver svara på om intertexter och referenser är implicita eller explicita och hur kan de identifieras. Intertexter³ är de referenser som texter syftar tillbaka till, i ämnestexter är dessa intertexter ofta explicita i form av referenser eller referatmarkörer. De implicita intertexterna eller referenserna är svårare att upptäcka. Det kan handla om att en textförfattare är mycket inspirerad av någons åsikter och att texten är genomsyrad av dessa åsikter men kopplingen till den andre inte är explicit utskrivet.

³ Intertexter är ett begrepp som myntades av Julia Kristeva (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.

Här kan läraren hjälpa till genom att modellera de referenser hen hittar till andra texter och idéer.

Hur har texten blivit uppfattad? Tillsammans med eleverna kan läraren undersöka hur texter uppfattas och bemöts av olika personer utifrån deras läsning av texten i nutid men också när och var texten skrevs. Hur texter uppfattas kan skilja sig åt genom faktorer som genus, flerspråkighet, kultur och tidigare texterfarenheter. Undervisningen kan låta eleverna presentera sina läsningar av olika texter och låta dem jämföra och diskutera skillnader.

Genom vilka medier förmedlas texten? De modaliteter som texten förmedlas genom påverkar hur den kan läsas. Är det många bilder eller diagram måste läsaren ha strategier för hur hen ska tolka dessa och lägga till denna tolkning till tolkningen av texten. En multimodal analys är mer komplicerad då bilder, diagram och text har olika innehåll och uppfattas, analyseras och tolkas på olika sätt. Läsaren måste göra en sammanfogning av de olika tolkningarna för att få en helhetsbild efter läsningen.

Vilken är den språkligt-retoriska strategin i texten? Här kan frågan om vilka texttyper som används i texten aktualiseras. Texttypen är en viktig faktor för att förstå syftet med läsningen. Är det en argumenterande texttyp är textens främsta syfte att övertyga om något och då bör texten läsas på detta sätt och inte som en beskrivning av någonting. En argumenterande text kan också ha berättande och förklarande drag men huvudsyftet är att övertyga om någonting. Undervisningen kan ta fasta på detta och låta eleverna diskutera hur de läst och uppfattat texterna utifrån sina kunskaper om olika texttyper.

Tønnesson (2012) påpekar vikten av att kunna identifiera beskrivningar, berättande, förklaringar och argumenteringar i texten, eftersom de olika texttyperna också berättar om vad skribenten vill framhålla. De flesta sakprosatexter i ämnen innehåller flera olika texttyper och undervisningen bör då identifiera dem i analyser i läsning och diskutera vilken som är textens huvudavsikt och hur olika läsare uppfattar detta. Tønnesson diskuterar också bruket av påståenden, löften, direktiv och uttrycksfullhet som delar av skribentens sätt att visa fram åsikter och tematik i texten. I en partituranalys blir detta en viktig del eftersom de olika texttyperna bidrar med olika stämmor till helhetsförståelsen av ämnestexten.

Textens metaforer hör också till det språkligt-retoriska perspektivet och det är viktigt att uppmärksamma för läsaren. Metaforer är svåra att förstå för flerspråkiga elever, för modersmålstalande elever som inte har stött på dessa metaforer tidigare och för bokstavligt orienterade läsare. Kulbrandstad (2012) skriver om metaforen ”medaljens baksida” som var rubrik i en text om Japan. De flerspråkiga eleverna förstod inte vad

den överförda betydelsen av begreppet var och kunde därför inte aktivera sin förförståelse för läsning av texten under rubriken.

Vilka stämmor finns i texten? En text har ofta flera stämmor: skribentens, de referenser som anges, men också de kunskaper och perspektiv som skribenten använder sig av. Läsundervisningen bör modellera för eleverna på vilka sätt stämmorna syns och kan identifieras och vad de uttrycker, särskilt för att undervisa om kritisk granskning och källkritik.

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 idealläsare i tanken som mottagare för sitt skrivande. Det blir en inbjudan till en viss läsning av texten och med hjälp av undervisning om motröster eller intertexter kan dessa läsanvisningar synliggöras. Kan läsaren inte följa läsanvisningen kan det som Kathleen McCormick (1994) kallar för *mismatchning* uppkomma. Läsaren slutar oftast att läsa eftersom svårigheterna blir för stora och lämnar texten åt sitt öde.

Sammanfattning

Artikeln introducerar och definierar en rad begrepp som används i hela modulen: läsfärdighet, läsförståelse, läskompetens, ämnesläsare, ämneslärlärare och systematisk och explicit ämnesläsundervisning. Den forskning som behandlas i artikeln lyfter fram betydelsen av att läsundervisning innehåller och visar metastrategier. Några metamodeller, strategier före, under och efter läsning, partituranalys samt lästriangeln introduceras och diskuteras. Modellerna återkommer i flera andra artiklar i modulen.

Modellerna kan på olika sätt kombineras i undervisningen beroende på syfte med läsningen, vilka ämnestexter som ska läsas och vilka läsförmågor och lässtrategier eleverna har behov av att utveckla. I arbetet med lässtrategier före, under och efter läsning, lästriangel och partituranalys utvecklas komplex och fördjupad läsförståelse och läskompetens.

Referenser

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg: Centrum för utbildningsvetenskap, Göteborgs universitet.

Braunger, J. & Lewis, J.P. (2006). *Building a Knowledge Base in Reading* (2 uppl.). Newark, DE: International Reading Association.

Dysthe, O. (2003). Om samband mellan dialog, samspel och lärande. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O., Hertzberg, & Hoel, T., L. (2011). *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. Uppl. 2. Lund: Studentlitteratur.

Eco, U. (1981) *The role of the reader.: explorations in the semiotics of texts*. London: Hutchinson.

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

Genette, Gérard (1991). "Introduction to the paratext" i *New Literary History*. Vol 22, No 2.

Golden, A. (2016). Muntl: Plenarföredrag Svenskans Beskrivning 35, Göteborgs universitet. (2016-05-12). Konferansesammandraget *Ord i Nord. Forskning på ordforråd, ordbruk og ordläring i et andrespråksperspektiv, med vekt på Sverige och Norge*.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning, en handbok*. (2. uppl). Stockholm, Hallgren & Fallgren.

Hirsch, Å. (2017). *Formativ undervisning: utveckla klassrumspraktiker med lärande i fokus*. Stockholm: Natur och Kultur.

Iser, W. (1990 [1987]). *The implied reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.

Iser, W. (1991). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.

Kamhi, A.G. & Catts, H. W. (2005a). Reading Development. In H.W. Catts & A.G. Kamhi (eds.) *Language and reading disabilities*, Boston MA: Allyn & Bacon.

Kamhi, A.G. & Catts, H. W. (2005b). Language and reading. In H.W. Catts & A.G. Kamhi (eds.), *Language and reading disabilities*. Boston MA: Allyn & Bacon.

Kristeva, J. (1996 [1986]). *The Kristeva reader*. Oxford: Blackwell.

- Kulbrandstad, L.I. (2012). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Langer, J. A. (2000). *Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well*. Albany NY: Center on English Learning and Achieve, State University of New York.
- Langer, J., A. (2002). *Effective Literacy Instruction: Building Successful Reading and Writing Programs*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Langer, J., A. (2004). *Getting to excellent: How to create better schools*. New York: Teachers College Press.
- Liberg, C. (2010). *Texters, textuppgifter och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse: [fördjupad analys av PIRLS 2006]*. Stockholm: Skolverket.
- Liberg, C. (2008). Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag. I A. Engström (red.), *Att erövra världen: Dokumentation av konferensen Grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och matematik, 26-27 november 2007, Linköpings universitet*. Linköping: Institutionen för pedagogik och didaktik, Linköpings universitet.
- Liberg, C. (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I P. Juvonen (red). *Språk och lärande: Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7-8 november 2008*. Uppsala: ASLA.
- Lilliestam, A-L. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning Om utveckling av elevers historiska resonering*. Göteborg: Göteborgs universitet. Gothenburg Studies in Educational Sciences 345.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester Univ. Press.
- Mortensen-Buan, A-B. (2015). Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I E. Maagerø & E.S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag*. (2 uppl.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Mossberg Schüllerqvist, I., Hedelin, Z. & Wejrum, M. (2016). Läskompetens och läsundervisning i alla ämnen. I *Lässtrategier för ämnestexter*, del 1, på Skolverkets lärportal. Stockholm: Skolverket.
- Nordenfors, M. (2017). *Elevernas texter*. 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.

Palinscar, A.S. & Brown, A.L. (1984) Reciprocal Teaching of Comprehension. Fostering and Comprehension-Monotoring Activities. I *Cognition and Instruction 1(2)*, 117-175.

Pearson, P. David & Gallagher, Margaret C. (1983). The instructions of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317-344.

Pressly, M. (2006a). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York, NY, Guilford.

Pressly, M. (2006b). *What the future of reading research could be*. Paper presented at the International Reading Association Reading Research Conference, Chicago, IL.

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

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.

Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Torgesen, J. K. (2007). Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. Malden MA: Blackwell.

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

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