

Sakprosa i svenskämnen

Zara Hedelin, Karlstads universitet

Sakprosatexter är texter som, enligt Johan L. Tønnesson (2012), redogör för, förklarar och analyserar något inom ett kunskapsområde i verkligheten. Tønnesson delar in sakprosan i två olika typer, *litterär sakprosa* och *funktionell sakprosa*. Skillnaden mellan dessa typer är att den litterära sakprosan använder sig av de litterära verkningsmedel som finns till hands för en författare, men texten skildrar fortfarande verkligheten. Språket kan alltså påminna om skönlitteraturens, men kopplingen till verkligheten är densamma som hos den funktionella sakprosan.

Den funktionella sakprosan utgörs av offentliga texter som har en funktion, exempelvis skyltar som berättar var och när bilen kan parkeras eller hur radioapparaten fungerar. Tidningsartiklar, läromedel och webbtexter är andra exempel på funktionell sakprosa (Tønnesson, 2012).

Svenskämnenas texter består av en mängd olika sakprosatexter i form av läromedel, litteraturhistorier, kritik och analyser av olika texter, Wikipediatexter, tidningsartiklar, dokumentära filmer och kartor, det vill säga det som Tønnesson (2012) definierar som funktionell sakprosa. För att eleverna ska bli avancerade läsare som klarar utbildningar och deltar i det demokratiska samhället bör de få undervisning i olika sätt att läsa ämnets texter, till exempel genom att använda lässtrategier i relation till olika syften med läsningen. Men de behöver också undervisning om ämnestexternas olika uppbyggnad, olika sätt att framställa kunskaper och olika sätt att tänka inom ämnet. Ju längre i grundskolan eleverna kommer, desto mer ämnesspecialiserat blir språket i texterna de läser och de texter de själva skriver.

Eva Maagerø (2009) poängterar att eleverna också ska bli kritiska läsare av ämnestexter. Det innebär att undervisningen behöver diskutera vilket urval som har gjorts i texten, vilka skildringar och perspektiv som finns från verkligheten och vilka värden som visas i texten. Särskilt viktigt är att studera vilka perspektiv som inte finns med i texten. Källkritisk och källvärderande granskning av ämnets texter är en avgörande del av ämnesförståelsen i en tid där falska nyheter förekommer och sprids.

Lärare har kunskaper om ämnestexters uppbyggnad, olika sätt att tänka, läsa och skriva inom de ämnesområden som ingår i svenskämnen samt vilka begrepp som är särskilt viktiga. Artikeln kommer att visa exempel på hur läraren kan modellera hur man kan använda textkunskaper i undervisningen för att fördjupa läsförståelse och läskompetens.

Vardagsläsförståelse och specialiserad läsförståelse

Eva Maagerø (2009) pekar på att elevernas språkbruk och ämnets skiljer sig åt och Timothy Shannahan och Cynthia Shannahan (2012) menar att en av skolans viktigaste uppgifter är att utveckla ämnesspecifik litteracitet (*disciplinary literacy*), för att fördjupa elevernas språkliga kompetens och ämneskompetens. Mary Macken-Horarik (1996) menar att det finns tre domäner för språket som människor förhåller sig till när de talar, skriver och läser: *vardagslivets domän*, *den specialiserade domänen* och *reflektionsdomänen*. Undervisningen kan visa skillnaderna mellan dessa olika språkdomäner och jämföra och diskutera språkbruk.

I *vardagslivets domän* används det som Gee (2003) kallar för primärdiskursen, det vill säga språkhandlingar som rör vardagliga företeelser och föremål. Språket används för att bygga relationer och upprätthålla vår egen värld. Ofta används berättande texter inom denna domän, vilket skiljer den från den specialiserade domänen. Elevers bakgrund spelar roll för dem när de ska gå vidare och bygga upp de andra domänerna. Familjer där man läser och diskuterar många olika typer av texter, både från den specialiserade och reflekterande domänen, ger sina barn ett språkligt försprång. Gee (2003) menar att skolans domän ligger närmare medelklassens språkdomän och att medelklassens barn därmed har en lättare väg in i skolans språk. När det gäller elevernas socioekonomiska bakgrund spelar skolans kompensatoriska uppdrag en viktig roll; alla elever, oavsett bakgrund, ska få förutsättningar att lyckas i skolan och få med sig kunskaper så att de kan leva sina liv utan att hindras av svårigheter med att läsa och granska text. En tydlig och strukturerad läsundervisning är ett sätt att få eleverna att vidga sin repertoar från vardagslivets domän till de specialiserade och reflekterande domänerna och lyckas i vidare studier och yrkesliv. Genom en explicit undervisning kommer elever att kunna välja brett bland texter och ha förtroende för sin egen förmåga.

I *den specialiserade domänen* ska eleverna socialiseras in i olika ämnesspråk där uttryck som används inom vardagslivets domän kanske har en annan betydelse.

Vardagsförståelsen av olika begrepp bör i skolan kontrasteras mot den mer specialiserade användningen av begreppen, för att som Shanahan och Shanahan (2012) skriver utveckla ämnesspecifik litteracitet. Begrepp som *objekt* och *analys* har en betydelse i vardagslivets domän och en annan betydelse i svenskämnets specialiserade domän. Ämnesspråket, menar Maagerø och Tønnessen (2015) består av mer abstrakt och formellt språk för att förhålla sig till de ämnestraditioner som ämnena har. Sakprosatexterna i svenskämnet förhåller sig också till ämnestraditioner, den vetenskapliga synen på ämnet och de framställningsformer och texttyper som vetenskapssamhället har som norm. Ämnestexterna blir därmed ämnesspecifika, både i struktur och i ordval, vilket medför att alla ämneslärare i undervisningen bör modellera och visa sina kunskaper om hur man läser dessa texter. En svensklärare är expert på att

läsa och skriva de texter som hör till svenskämnet, precis som en kemilärare är expert på att läsa och skriva kemiämnets texter.

I *reflektionsdomänen* reflekterar läsaren över det hen lärt sig och gör materialet till sitt eget. Macken-Horarik (1996) menar att det är i den här domänen som läsaren ställer sig vid sidan av texten och analyserar, diskuterar, granskar och utvärderar den kunskap som hen fått i de andra två domänerna och gör en syntes av detta. Genom att reflektera över det som lästs i förhållande till tidigare kunskaper är läsaren inne i reflektionsdomänen. Den kan sägas utgöra en meta-domän som är nödvändig för att eleverna ska kunna utveckla tänkandet inom ämnet och tillgodogöra sig högre studier.

Det viktiga är att uppmärksamma att språket som används i skolan i enlighet med resonemangen hos Shannahan och Shannahan (2012) bör gå mot en specialisering istället för en förenkling. På så sätt får eleverna ett språk för att kunna diskutera ämnens kunskapsområden på ett ämnesspecifikt sätt. Genom att eleverna förs in i den specialiserade domänen kommer deras ämneskunskaper och förmåga att uttrycka sig ämnesspecifikt att öka. Jämförelser mellan vardagsdomänens sätt att prata om ett ämne och den specialiserade domänens sätt att prata kan visa olikheterna i språkbruk. . Undervisningen kring olika texttyper och språkdomäner, och deras betydelse för elevernas eget läsande och egna skriftspråksproduktion, måste vara explicit för att eleverna ska få en chans att utveckla sin läsning och sitt språk i de olika domänerna och ämnena.

Maagerø (2009) pekar på betydelsen av att elevernas erfarenheter tas upp i undervisningen. Ett exempel på domänöverskridande teman i undervisningen kan vara att undervisa om ordval och grammatisk struktur i klotter och diskutera varför klotter ser ut som det gör i undervisning i grammatik eller språkhistoria. Eleverna kan i samband med läsningen och studiet av klotter träna på att diskutera sina vardagliga iakttagelser på ett ämnesspecifikt sätt. Det centrala är att eleverna ska lära sig att bli deltagare i den textliga offentligheten och utveckla en kunskapsmängd i olika ämnen genom att läsa och skriva ämnesspecifika sakprosatexter och hantera många olika texttyper.

Sådana metaperspektiv på domänbruk kan verka för att de språkliga skillnader som finns hos eleverna, beroende av bakgrund, kan överskridas. Elever i behov av språkligt stöd av annat slag utvecklas också av tydliga metaperspektiv i textundervisningen. Genom analyser och jämförelser, till exempel via modellering, kan läraren stötta i förståelsen av textuppbyggnad och texttyper.

Texttyper i sakprosa

I kursplanerna används det sammanfattande begreppet texttyper för sätt att konstruera texter med olika syften. Med detta menas att eleverna ska kunna skilja mellan

beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter för att kunna läsa och skriva texter med sådana utmärkande drag. Texter kan, enligt Mikael Nordenfors (2017), vara komplexa och innehålla flera olika texttyper. En recension kan till exempel innehålla både argumenterande, beskrivande och utredande drag. Filmen i denna del beskriver hur olika texttyper samspelar i en text. En mångfald av texttyper i en ämnesspecifik sakprosatext kan skapa problem för läsare. De kan få svårt både att uppfatta författarens syfte med texten och att granska texten ur olika perspektiv. Det kan också uppstå svårigheter när eleverna ska skriva egna texter av en särskild texttyp eller komplexa texter där olika texttyper kombineras.

För elever i behov av stöd kan problemet med komplexa texter bli ännu större och forskarna Christina R Carnahan och Pamela Williamson (2016) har studerat hur elever med autismspektrumtillstånd, ASD, gynnas av systematisk undervisning om sakprosans textstrukturer. Denna undervisning gynnar inte enbart elever med ASD utan alla elever tack vare den explicita instruktionen. Carnahan och Williamson menar att undervisningen ska fokusera på det som är typiskt för de olika texttyper som kan finnas i en text. Om eleverna inte har tillräckliga bakgrundskunskaper om det området som texten behandlar är kunskaper om textens strukturer centrala för att läsaren ska kunna fokusera textens innehåll snarare än strukturen. Många elever kan behöva ett auditivt stöd för att ta sig an de olika delarna i texten. Det kan till exempel bero på läs- och skrivsvårigheter eller att elever är auditivt starka. Eleverna kan behöva läsa och lyssna på texten många gånger. Många elever gynnas av att läraren läser texten högt samtidigt som eleverna följer med i texten. Det finns ofta inlästa versioner av texter, talsyntes eller ljudböcker att använda sig av då det inte finns någon till hands som kan läsa.

Explicit undervisning om olika texttyper innebär att varje texttyp som kan förekomma i en text lyfts fram genom att beskrivas med avseende på vad texttypen främst har för syfte, vilka signalord som ger läsaren en ledtråd till texttypen och vad texttypen kan svara på för frågor. Undervisningen kan också lyfta fram vilka texttyper som är vanligt förekommande i ämnestexterna. När eleverna möter komplexa texter, till exempel i läromedel, kan undervisningen stötta identifieringen av olika texttyper. Läraren kan tillsammans med eleverna undersöka vilken information, analys och värderingar som ryms inom varje texttyp, för att till sist göra en syntes av vad texten vill framföra. Partituranalysen kan utgöra en byggnadställning (scaffold) för detta ändamål.

Nedan beskrivs tre texttyper utifrån Carnahan och Williamson (2016) översiktligt: *beskrivande text*, *orsak- och verkantext* och *jämförande text*. I beskrivningarna syns att texttyperna kännetecknas av olika signalord. Texttyperna besvarar olika frågor och beskrivningarna syftar till att vara användbara när eleverna ska lära sig att känna igen texttyperna. Dock måste läsundervisningen lyfta fram vad eleverna ska göra med texterna efter att de har läst dem, så som att ställa kritiska, granskande frågor eller

fundera över om exempelvis signalorden som utmärker olika texttyper kan användas i andra texter för att ”lura” läsaren.

Texttypen beskrivande text

Beskrivande text beskriver en grundtanke, en individ eller ett objekt och dess element.

Signalord i texttypen är: *är, var, består av, faktum är, exempelvis* och *viktigast*.

Texten kan besvara frågorna: *Vilket ämne eller vilken idé beskriver författaren? Vilka är detaljerna som idén eller saken består av?* och *Vad är viktigt att komma ihåg av detaljerna?*

Textexempel från Simsalabim Grundbok 6:

I Sverige talar vi olika dialekter beroende på vilken del av landet vi är ifrån. Dialekter är varianter av fornsvenskan och de förändrades beroende på hur isolerade människor var eller hur mycket kontakt människor från olika områden hade med varandra. (Ingelsten & Pollack, 2014, s. 8).

I textutdraget ovan är ordet ”är” understruket för att visa att detta är en beskrivande text. Frågorna som besvaras i textutdraget är:

- Vilket ämne beskriver författaren?
- Vilka är detaljerna som saken består av?
- Vad är viktigt att komma ihåg av detaljerna?

Texttypen orsak och verkan i förklarande text

Orsak- och verkanstexter visar på kopplingen mellan en händelse och resultatet av denna.

Signalord i texttypen är: *på grund av, som ett resultat av, eftersom* och *för att*.

Texten kan besvara frågorna: *Vad hände?* och *Varför hände det?*

Textexempel från *Studio Svenska 3*:

De här deckarna kallas ofta för kioskdeckare, eftersom de var billiga och gavs ut i serier som såldes i kiosker och tidningsaffärer. (Eklundh, Nygren & Strömsten, 2012, s. 74).

I utdraget ovan är ordet ”eftersom” understruket för att markera att det är ett signalord som visar att stycket behandlar orsak och verkan. Frågorna som besvaras i textutdraget är:

- Vad hände?

- Varför hände det?

Texttypen jämförande text i utredande text

Jämförande texter visar upp likheter och skillnader mellan två olika koncept, individer eller objekt.

Signalord i denna texttyp är: *skiljer sig från, dessutom, i likhet med och inte bara.*

Texten kan besvara frågorna: *Vilka är de två idéerna, individerna eller objekten?, Hur liknar de varandra? och Hur skiljer de sig åt?*

Textexempel från *Studio svenska 3*:

Jämför de här meningarna:

Det var en dålig match.

Ville spelade dåligt.

Jens och Henke var fantastiska spelare.

Han dribblade fantastiskt.

dålig och fantastisk bestämmer substantiv (match, spelare). Därför är de orden adjektiv. Fantastiska är dessutom böjt i plural.

dåligt och fantastiskt bestämmer verb (spelade, dribblade). Därför är orden adverb (Eklundh, Nygren & Strömsten, 2012, s. 183).

I utdraget ovan är ordet ”dessutom” understruket för att visa att det handlar om en jämförande text. Texten kan besvara frågorna:

- Vilka är de två föremålen?
- Hur liknar de varandra?
- Hur skiljer de sig åt?

De beskrivna texttyperna kan ses som ett ideal och det finns få, om några, texter som är så renodlade. I ämnestexterna kombineras olika texttyper vilket Nordenfors (2017) menar gör texterna komplexa. Det är därför viktigt att undervisningen visar hur de olika texttyperna används. I en argumenterande text kan till exempel ett argument byggas upp med hjälp av en bild, en beskrivning, en utredning eller en karta.

Multimodalitet i sakprosatexter

Sakprosatexter kan bestå av olika inslag, både verbaltexter av olika texttyper och multimodala element. En verbaltext är en text som enbart består av ord (Roe, 2014). En multimodal text består av verbaltext och inslag av andra resurser som bilder, ljud, tabeller och diagram (Kress & van Leeuwen, 2001). Strukturer i verbaltexter och multimodala texter behöver visas explicit i undervisningen, till exempel hur man läser

diagramläsning och figurtexter. Många ämnessakprosatexter, inte minst de flesta läromedel, är multimodala till sin uppbyggnad och det innebär att en läsare måste använda och växla mellan flera lässtrategier samt utnyttja sina kunskaper om olika texter för att kunna läsa den multimodala texten med en god förståelse. Det räcker inte med lässtrategier enbart, utan det behövs även strategier för att förstå och analysera olika modaliteter och förmåga att bygga synteser av texten som helhet. Att tillsammans i klassen läsa och öva sig på att förstå vad olika modaliteter kan bära på för mening är en viktig övning i att läsa, förstå och så småningom kritiskt granska hur ett ämnesområde presenteras och diskuteras. En verbaltext, menar Anne Løvland (2015), kan åskådliggöra tidsskeenden och orsakssamband medan en bild, förutom att skapa en direkt kontakt med läsaren, kan ge ett rumsligt intryck av ett fenomen. Det kan handla om bilder som förklarar, sammanfattar eller ger trovärdighet åt något som står i verbaltexten. Att klargöra syftet med läsningen av texten explicit är en viktig läsinstruktion till eleverna.

Dagrun Skjelbred (2015) menar att en läromedelstext innehåller många multimodala inslag som bilder, teckningar och diagram. Dessa multimodala inslag kräver andra strategier och annan förståelse av läsaren. Vid läsning av verbaltext går blicken från vänster till höger och nedåt i texten medan ett multimodalt inslag kan läsas åt många olika håll. Ett tårtdiagram till exempel är indelat i bitar med olika färger och förklaringen till de olika färgerna kan finnas efter bilden. Därför har inte läsaren alltid med sig förklaringen till de olika färgerna in i läsningen av diagrammet (Holsanova, 2010). När texten är uppbyggd av kombinationer av bild och text måste eleverna utveckla förmågor att växla lässtrategier för text och bild och kunna sätta samman dessa olika förståelser av texten till en helhet. Om läraren modellerar hur hen läser en text som en helhet med alla modus och eleverna får rika tillfällen att öva sig på dessa synteser, kan också eleverna så småningom självständigt använda sig av de visade strategierna och kombinationerna av strategier.

Løvlands studier av läromedel och vad deras olika modaliteter uttrycker för mening visar att de flesta bilder syftar till att uttrycka *ideationell mening*, bilderna ska alltså representera någonting som står i texten. Hennes forskning visar att olika ämnen har olika multimodala strategier och att undervisning om detta också bör ingå i den ämnesspecifika läsundervisningen. En text studeras som en helhet med alla modus som ingår och hur de kan bilda en meningsfull helhet. Det är viktigt att även bilder, tabeller, diagram och andra resurser uppmärksammas, bearbetas och läggs till helhetsintrycken då många elever kan ha svårt med antingen verbaltext eller bildelement och därmed missar helheten.

Bildanalys

Bildanalys kan vara till hjälp när eleverna ska förstå multimodala texter. Att studera och analysera en bild innan verbaltexten läses kan hjälpa eleverna att göra en syntes av bilden och verbaltexten och därmed utöka sin förståelse av den multimodala texten.

Philip Yenawine (2014) har utvecklat en bildanalysmetod som han kallar för "Visual Thinking Strategies". Den innebär att en utvald bild studeras tyst i några minuter för att sedan efterföljas av tre linjära frågor:

1. Vad händer i den här bilden?
2. Vad ser du i bilden som får dig att tro det? Uppmana eleverna att beskriva det som de finner i bilden och koppla det tillbaka till den tolkning de gjorde i fråga 1. Ofta hoppar läsaren direkt till tolkningen och lämnar bildens detaljer åt sidan utan utgår direkt från sin tolkning. I tolkning av både bild och text får inte originalkällan lämnas utan det är fortfarande den som tolkningarna utgår från.
3. Vad kan vi mer se i bilden? Tolkningen kan förändras när eleverna studerar bilden ytterligare och kanske finner fler detaljer som är viktiga för förståelsen av bilden.

Svaren kan gärna diskuteras av eleverna och de kan utgå från sina iakttagelser för att formulera ett gemensamt svar på frågorna. Efter att eleverna har studerat och diskuterat bilden läser de verbaltexten för att sedan göra kopplingar mellan bilden och verbaltexten.

Thomas Koppfeldt (2006) menar att det är viktigt att först beskriva vad som finns i bilden för att sedan tolka den. För elever som läser bokstavligt kan en sådan tvåstegsmodell stötta utveckling av tolkningar baserade på iakttagelser.

Bildanalys för elever i läs- och skrivsvårigheter

Ibland har bilden endast ett dekorativt syfte i sakprosatexter, men oftast har den ett uppdrag att öka läsarens förståelse för verbaltextens innehåll. Eva Wennås Brante (2014) har forskat kring hur dyslektiker läser multimodala texter och hon menar att det oftast är elever som är erfarna läsare, som lyckas bäst med att bygga synteser mellan verbaltext och bild, oavsett om de har diagnosen dyslexi eller inte (2014). Många av de dyslektiker som deltog i hennes undersökning ägnade mindre tid åt att titta på bilden som hörde till verbaltexten än kontrollgruppen utan dyslexi (Wennås Brante, 2014).

Bilden tycktes stressa och störa dyslektikerna snarare än att vara till hjälp. Undervisning om att läsa multimodala texter bör alltså behandla sambandet mellan bild och text för att alla elever ska få tillgång till de multimodala texterna. Wennås Brante menar att de undersökta dyslektikerna blev stressade över att bilden tog tid från deras läsning som de redan hade fullt upp med. En av Wennås Brantes slutsatser av studien är att dyslektiker har nytta av att få se bilden innan de läser texten och få hjälp med olika sätt att tolka

bilden (2014). Alla elever måste, oavsett om de har dyslexi eller inte, lära sig tydliga strategier för att tolka och diskutera bilder som de kan använda sig av i sin läsning och i sin förståelse av multimodala texter.

Om elever med dyslexi får tillgång till bilderna innan en text ska läsas, exempelvis vid lektionen innan, eller genom ett kort flippat inlägg har de tid att förbereda sig inför lektionen. Viktigt är att eleverna också har fått undervisning om hur de kan läsa bilder. Arbetssättet och den strukturerade undervisningen gynnar de elever som har svårigheter, men också alla andra elever.

Analys av paratexter

Utöver modaliteter och texttyper kan också studier av *paratexter* visa hur läsningen kan påverkas innan läsaren börjat med texten. Paratexter nämns ofta i samband med läsning av skönlitteratur men de inverkar också på läsförståelsen av olika ämnestexter. Gérard Genette (1991) beskrev paratexternas betydelse som en texts portal som avgör hur vi förbereder oss för läsning av texten. Paratexter i lärobokstext kan vara bilder, baksidestext, förord, kursivering av centrala begrepp, rubriker och innehållsförteckningar menar Dagrún Skjælbred (2015). Om läraren genomför en paratextanalys tillsammans med eleverna före läsning av texten kan eleverna förbereda sig genom att välja ut lämpliga lässtrategier för just den texten. Frågor som kan ställas under en paratextanalys kan vara:

- Vilka rubriker finns? Fundera över hur boken är uppbyggd genom rubrikerna. Vad kommer först och hur byggs kunskapen på?
- Vilka ord har markerats, antingen med kursiveringar eller med fetstil?
- Vad visar bilderna?

En paratextanalys kan också utmynna i en klassdiskussion om vad texten ska behandla. Jämförelser mellan olika uppfattningar kan visa att läsare uppfattar texter på olika sätt beroende på vad man tar fasta på. Tydliga syften med läsningen kan inkluderas i diskussionen. Genom att arbeta med paratexterna parallellt med bildanalyser, lässtrategier och diskussion om olika texttyper förbereds eleverna på läsning av läromedlet och de vet vad texten kan komma att kräva av dem som läsare. Eleverna kan också diskutera hur paratextanalysen hjälper dem i arbetet med att läsa texten. Den förförståelse av texten som de går in i läsningen med påverkar deras läsning av den. Eleverna kan också spara sin beskrivning av sin förförståelse och sedan jämföra med sin förståelse efter läsningen av texten. Eleverna behöver också förstå varför en läsare uppfattar innehållet på ett visst sätt och då kan frågor från partituranalysen (Tønnesson, 2012) vara till hjälp som exempelvis: *Genom vilka modaliteter förmedlas texten?, Vilken*

är den språkligt-retoriska strategin i texten?, Vilka aktörer finns? och Vilka metaforer innehåller texten?

Uppgiftskonstruktioner – en del i en komplex text

I en komplex multimodal läromedelstext ingår uppgiftskonstruktioner, frågor och diskussionsuppgifter och de kan ses som en särskild typ av text. Eriksson, Berg, Danielsson och Ekvall (2010) har visat att frågor och uppgifter används av eleverna för att avgöra vad som är viktigt i en text. Dessa delar av läromedelstexten kan uppmärksammas och diskuteras i undervisningen, till exempel för att jämföra hur elever uppfattar vad som är viktigt och vad de bygger sina antaganden på. Tale Birkeland Engebretsen (2015) har med utgångspunkt i tidigare forskning analyserat norskämnets läromedelsuppgifter och hur uppgifterna påverkar elevernas läsning av läromedelstexterna. Genom att studera läromedlens uppgifter kan eleverna få svar på vilken slags läsning som krävs för att kunna genomföra uppgifterna och vad som är viktigt i ämnesinnehållet. Undervisningen kan också diskutera och jämföra olika elevers uppfattningar av vad som är viktigt i uppgifterna. Skjelbred (2009) menar att det är viktigt att studera uppgifter i läromedel eftersom de i sig utgör en läsanvisning till eleverna.

Engebretsen har kategoriserat olika uppgiftstyper som hon funnit:

Hitta svar. Eleverna ska gå in i texten för att hitta svar på frågorna. Frågorna är slutna och fungerar som en läskontroll. Har eleverna läst texten så att de kan svara på frågorna? Uppgifterna inleds ofta med frågeorden vem, vad och varför. Uppgifter som går ut på att hitta svar innebär ofta att läsningen påverkas och helheten i texten åsidosätts när eleverna skummar texten för att hitta svar på frågorna. En kritisk granskning uppmuntras inte.

Förbereda, utföra, bearbeta. Ofta ställs frågor som ska sätta in eleverna i ämnestexten och förbereda läsningen. Fördelen med dessa frågor är att det ofta krävs att eleverna aktiverar sina förkunskaper om ett ämne och textens kontext för att kunna besvara dem. Engebretsen menar att uppgifterna i ämnestexterna i norskämnet ofta leder bort eleverna från texten. När eleverna ska läsa skönlitterär text kan exempelvis frågor om författaren göra att eleverna läser texten biografiskt istället för som ett fiktivt verk, och då fungerar uppgiften sämre som förberedelse inför denna läsning.

Tolka och jämföra. Här förekommer frågor som behandlar textens innehåll och uppbyggnad. Exempelvis ska eleven kunna diskutera skribentens avsikt med texten och hur detta visar sig i texten. Uppgifterna kräver att eleven är medveten om ämnesspråk och texttyper för att kunna besvara dem. Engebretsen menar att det vid läsning av ämnestexter bör ställas fler frågor om textens genre och att eleverna bör diskutera

texts specifika drag och placera in dem i de olika texttyperna utifrån sina fynd i texten. Läraren kan också fokusera på texttyper i komplexa texter och även multimodala inslag. För att arbeta med denna typ av uppgifter kan Tønnessons (2012) partituranalys användas för att stötta eleverna med frågor som: *Vilken texttyp tillhör texten? Genom vilka modaliteter förmedlas texten? Vilken är den språkligt-retoriska strategin i texten? och Vilka är textens metaforer?* Engebretsen menar att uppgifter som efterfrågar svar på språkligt-retoriska detaljer i en läst text är vanligt förekommande i kategorin. Eleverna ska hitta språkliga grepp i en text som framkallar reaktioner hos läsaren, exempelvis hur en viss text kan uppfattas utifrån ett överraskande slut eller hur argumentation i en text påverkar läsaren.

Reflektera och värdera. Kategorin förekommer sällan enligt Engebretsens undersökning. Det är en krävande men viktig uppgift för eleverna; de ska förhålla sig till författare, kontext, språk, genre, ändamål, avsikt och sedan syntetisera detta till ny kunskap och reflektion (Engebretsen, 2015). Här kan läraren använda partituranalysens frågor: *Finns det motröster?, Vilka aktörer finns i samspel med texten?, Är den ett svar på något? och Vilka intertexter kan identifieras?* (Tønnesson, 2012). Om eleverna kan besvara dessa frågor kan de också göra reflektera och värdera-uppgifter

De sakprosatexter som förekommer i svenskämnen erbjuder många utmaningar för elever på olika nivåer i läsningen. De innehåller många olika texttyper, de är multimodala och ju äldre eleverna blir, desto mer ämnesspecifika blir de i uppbyggnad och språk. Partituranalysens frågor, lästriangeln och textkunskaper blir viktiga element för att arbeta tillsammans med eleverna för att fördjupa kunskaper och förståelse av ämnet och ämnets texter.

Referenser

- Carnahan, C. & Williamson, P. (2016). Systematically Teaching Students With Autism Spectrum Disorder About Expository Text Structures. I: *Intervention in School and Clinic* 2016 Vol. 51 (5) s. 293-300.
- Eklundh, M., Nygren, B. & Strömsten, I. (2012). *Studio svenska. [3. (2. uppl.)]* Stockholm: Liber.
- Engebretsen, T. B. (2015). Tekstoppgaver til sakprosa. Den andre leseopplæringar i videregående skole. *Norsklæraren*, (2015:4).
- Eriksson, I., Berg, A., Danielsson, K. & Ekvall, U. (2010). Vilket kemiinnehåll görs tillgängligt i finlandssvenska och svenska klassrum? I: Franke, S & Nihlfors, E. (red.) *Aktuell forskning om utbildning och lärande. Resultatdialog*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Eskilsson, U. (2013). *Prima svenska. 4, [Basbok]*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Gee, J.P. (2003). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. London: Routledge.
- Genette, G. (1991). Introduction to the paratext. I *New Literary History*, 22(2), Probing: Art, Criticism, Genre. (Spring, 1991). The Johns Hopkins University Press.
- Holšánová, J. (2010). *Myter och sanningar om läsning: om samspelet mellan språk och bild i olika medier*. (1. uppl.) Stockholm: Språkrådet.
- Ingelsten, E. & Pollack, L. (2014). *Simsalabim. 6, Grundbok*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Koppfeldt, T. (2006). Narrativitet och lärande. I: *Berättelse och kunskap*. Slutrapport nr 2. Red. Kollegiet för forskning och utvecklingsarbete på det konstnärliga området. Stockholm: Dramatiska institutet.
- Kress, G.R. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Lyberg Mogensen, A. (2007). *Ess i svenska. 7, Lärobok*. (4. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Løvland, A. (2015). Sammensatte fagtekster – en multimodal utfordring? I E. Maagerø & E. S. Tønnessen, *Å lese i alle fag*. (2 uppl.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Maagerø, E & Tønnessen, E.S. (2015). Å lese i alle fag. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen, *Å lese i alle fag*. (2 uppl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2009) Sakprosa i skolen. I *Norsklæraren*, (2009:2).
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum. Towards a model of register for secondary school teachers. I R.Hasan & G. Williams (Red.), *Literacy in society*. London: Routledge.
- Nordenfors, M. (2017). *Elevernas texter: redskap för textanalys, textsamtal och bedömning*. (Upplaga 1:1). Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter: en studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Diss. Göteborg : Univ.. Göteborg.
- Reichenberg, M. (2003). Är lättlästa texter verkligen lättlästa? I M. Linnarud & E. Sandlund (red.). *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium Karlstad 7-8 november 2002*. Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik. Efter den första läsinläringen*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Sahlin, P. & Stensson, H. (2011). *Fixa genren*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Shannahan, T. & Shannahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? I: *Top Lang Disorders*. Vol 32 No. 1. pp. 7-18.
- Skjeltbred, D. (2015). Framstillingsformer og lesemåter i fagtekster. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen, *Å lese i alle fag*. (2 uppl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjeltbred, D. (2012) Elevaktivitetens prinsipp og oppgaver i lærebøker. I R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjeltbred, D. (2009) Lesing og oppgaver i lærebøker. I B. Aamotsbakken, S.V. Knudsen & D. Skjeltbred (Red.), *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus forlag.
- Strømsø, H. (2008). Högläsning, snabbbläsning och läsförståelse – om läsning och forskning om läsförståelse. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Tønnesson, J.L. (2012). *Hva er sakprosa*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforl..

Ullström, S-O. (2009). Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I L. Kåreland (Red.) *Läsa bör man-?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Wennås Brante, E. (2014). *Möte med multimodalt material: vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild*. Diss. (sammanfattning) Göteborg : Göteborgs universitet.

Yenawine, P & Miller, A. (2014). Visual Thinking, Images, and Learning in College. I: *About Campus* september 2014 Vol. 19 Issue 4 s. 2-8.