

Lässtrategier för argumenterande text

Marie Wejrum, Karlstads universitet

Att skriva argumenterande text är en vanlig uppgift i skolan. Allt från att skriva insändare och debattartiklar till att skriva recensioner där eleverna får öva sig i att uttrycka sina åsikter ändamålsenligt. Mindre vanligt är att lärare undervisar om läsning av argumenterande text (Deane & Song, 2014; Haria & Midgette, 2014; Lyngfelt, 2017) och det saknas forskning om hur undervisning om läsning av argumenterande text ser ut i svensk skola (Norlund, 2009; Olin-Scheller & Tengberg, 2016). Skrivforskning har konstaterat att elever tycker att det är svårt att hålla isär tes och argument och hur man formulerar argument. Om elever anser att det är svårt att skriva argumenterande text kan det också vara svårt att läsa sådana texter, särskilt då argumentationen döljs bland många andra texttyper och bilder. Det är viktigt att undervisa elever om hur man kan analysera och granska argumenterande text eftersom de annars riskerar att påverkas utan att vara medvetna om att det sker. I en sådan undervisning behöver också textstrukturer och multimodalitet i samband med argumentering behandlas.

Vad är argumenterande text?

Med argumenterande text menas all text som är skriven och publicerad i syfte att föra fram åsikter och påverka läsarens tankar eller beteende. Sådana texter är ofta multimodala och kan exempelvis innefatta verbaltext, ljud, bild, modeller, diagram, kartbilder och film. Exempel på argumenterande texter som ofta förekommer i undervisning om argumenterande skrivande är insändare, debattartiklar och recensioner (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018). Andra exempel är reklam, bloggar, vloggar, samhällsinformation, politiska uttalanden, program, affischer för olika föreningar och så vidare.

Gemensamt för argumenterande texter är att de är uppbyggda av en *tes*, det vill säga en ståndpunkt, samt ett eller flera *argument* för tesen. Ibland förekommer argument mot tesen som då oftast bemöts. Argumenten stöds ofta av *bevis*, exempelvis med statistik och forskningsresultat. Bevisning, eller evidens, utgörs ibland av känslomässigt färgade argument, av hänvisningar till att något är naturligt eller av falska uppgifter. För att förenkla vid granskning kan man dela in argumenten i tre kategorier (Olin-Scheller & Tengberg, 2016 s. 119 f.); *logiska argument* som försöker övertyga genom till exempel siffror och faktauppgifter, *auktoritetsargument* som försöker påverka genom att man använder sig av en viss auktoritet - som till exempel tandläkare som uttalar sig i

tandkrämsreklam - samt slutligen *känslargument* som vill påverka genom de känslor som väcks hos den som läser eller tittar. Inom retoriken används begreppen *ethos*, *pathos* och *logos* för att uttrycka samma sak. *Ethos* handlar om talarens karaktär och trovärdighet. *Pathos* står för de känslor som väcks. *Logos* betyder ord och står för förnuftet, det logiska. Tillsammans utgör *ethos*, *pathos* och *logos* tre medel för övertalning enligt Aristoteles (Hellspong, 2011). För den som vill ha en mer omfattande genomgång av olika typer av argumentation kan vi exempelvis hänvisa till boken *Argumentationsanalys: färdigheter för kritiskt tänkande* av Gunnar Björnsson, Ulrik Kilbom och Anders Ullholm (2009) som bland annat visar hur man vid granskning av argument och deras beviskraft tittar på *hållbarhet* och *relevans*. Stämmer argumentet överens med verkligheten? Har det med saken att göra? För att kunna avgöra detta krävs oftast ämneskunskaper och erfarenheter. Utan kunskap har man därför svårt att avgöra vilken beviskraft som ligger i argumentationen och har lättare att bli påverkad.

Argumentation i text kan vara öppen eller dold. Vissa texter är öppet argumenterande medan andra har en mer osynlig avsändare och argumentationen är gömd, inbäddad i ordval eller liknande, vilket ställer större krav på läsaren. En komplikation vid läsning av argumenterande text är att den kan vara uppbyggd av flera olika texttyper. Texter kan till strukturen se ut att *inte* vara argumenterande. Att använda en narrativ, berättande, form för framställningen är ett exempel på det. Det kan också förekomma skiften mellan olika texttyper inne i en text. Mikael Nordenfors (2017) beskriver dessa skiften i en text som olika textaktiviteter och exempel på sådana aktiviteter är ställningstagande, förklaring och återberättelse. I undervisningen kan läraren låta eleverna – med stöd från läraren – läsa många olika argumenterande texter, för att kunna identifiera, analysera och värdera olika komponenter i både öppen och dold argumentation.

Att argumentera handlar om att övertyga och använda sig av retoriska strategier. För att komma underfund med vad en argumenterande text vill säga och hur detta åstadkoms kan man arbeta med textanalys och argumentationsanalys på olika sätt utifrån syfte och text. Granskning av argumentationslinjer, hur argumentation är uppbyggd och hänger samman i en text, är ett viktigt uppdrag i skolan för att utveckla komplex läs- och skrivförmåga. Ett teoretiskt perspektiv som används inom textforskning och textundervisning utgörs av kritisk litteracitet (*critical literacy*), vilket kan jämföras med en generell granskande och kritisk förmåga. Inom kritisk litteracitet ser man på text och undervisning utifrån maktförhållanden. Hilary Janks (2013) utgår från fyra dimensioner för att beskriva dessa maktförhållanden: makt (power), mångfald (diversity), tillgång (access) och utformning eller omformning (design/redesign). Vilka har makten och tillgång till makt? Är alla grupper synliga och inkluderade? Har alla grupper tillgång till information? Görs revideringar för att ge fler utrymme och tillgång, inkludera fler och ge fler makt? De fyra dimensionerna ska inte ses enskilt utan samverkar på olika sätt menar Janks. Elever ska lära sig att läsa, inte bara orden utan läsa världen. Ord är inte

”oskyldiga” utan ord gör att läsaren intar olika positioner. Världen – geografiskt, miljömässigt, politiskt och socialt – är formad av historien och mänskligheten. Likadant med ord och texter. Texter är aldrig neutrala och elever behöver träna sig i att förstå vilken roll texterna spelar och förstå kontexten. Vilka röster kommer fram och vilka gör det inte?

Sådana kritiska frågor blir spännande och relevanta ingångar för att granska argumenterande texter som används i undervisningen. Vid exempelvis läsning av en debattartikel som för fram att tidigare betyg i skolan orsakar att elever upplever en ökad stress kan läraren i undervisning ställa frågor som: Vilka bevis förs fram för att elever upplever en ökad stress? Vilka bevis förs fram för att en ökad stress har med betygen att göra? Vem är det som skrivit debattartikeln och ur vilket perspektiv? Är skribenten öppen med sitt ställningstagande? Öppnar skribenten upp för andra tolkningar? Får elever komma till tals i artikeln? Ges en trovärdig bild av elever? Eleverna kan behöva få hjälp att ställa frågor som är relevanta för den aktuella texten. Läraren kan modellera hur man kan tänka och eleverna och läraren kan tillsammans både ställa nya frågor och sedan besvara frågorna utifrån hur texten ser ut och vad som står i den.

Elevers förmåga att läsa och förstå argumenterande text

Hos Chambliss och Murphy (2002) beskrivs vad som skiljer barn och vuxnas förståelse vid läsning av argumenterande text. Elever i årskurs 4 och 5 visar goda resultat när det gäller att identifiera textens tes om texten tydligt uttrycker denna. Om textens tes och argumentationen är dold och eleverna måste göra inferenser, det vill säga dra egna slutsatser, så kan de göra det, men elevernas tolkningar blir ofta felaktiga. Läraren behöver alltså granska den tolkning eleverna gör och inte bara förmågan att göra inferenser eller ”läsa mellan raderna”. Eleverna kan ofta minnas detaljer från texten men har svårt att förklara hur olika delar i texten hänger samman och hur den ska tolkas som helhet, vilket de alltså behöver utveckla lässtrategier för. Det kan till exempel medföra att eleverna läser en argumenterande text som en informationstext, något som de har större erfarenhet av att läsa och använda. Elever som hade svårigheter att läsa och förstå texterna drog således antingen felaktiga slutsatser om vad texten ville säga eller uppfattade texten som en informationstext.

Chambliss och Murphy (2002) föreslår en ökad användning av argumenterande text i undervisning för att elever ska få erfarenheter och så kallade scheman, kognitiva minnesbilder lagrade i hjärnan, att koppla ny läsning till. Det betyder också att eleverna behöver textkunskaper, genrekunskaper och texttypkunskaper i relation till läsning av argumenterande texter. Elever behöver också tränas i att förstå text på lästriangelns globala nivå för att få syn på struktur och syfte istället för att enbart kunna återge textens detaljinnehåll i till exempel en förenklad punktlista där det inte framkommer hur olika

innehållsaspekter hänger samman. Det är bland annat förmågan att se en texts struktur och hur olika innehållsdelar förhåller sig till varandra som skiljer vuxnas förståelse från barns (Chambliss & Murphy, 2002). Läraren kan använda sig av lästriangelns nivåer för att lära eleverna hur detaljinformationen, som de ofta har läst och förstått på en lokal nivå, hänger samman med textens globala nivå i textens struktur. Läraren kan lyfta fram ett enskilt ordval med en tillhörande positiv eller negativ värdeladdning och visa hur ordvalet hänger samman med textens tes.

Känslomässigt engagemang

En svårighet vid läsning och förståelse av argumenterande text handlar om att läsarens egna kunskaper och åsikter har en stor inverkan på vad läsaren ser i texten, något som flera forskare uppmärksammar (Haria & Midgette, 2014; Asplund, Olin-Scheller, Tanner & Åberg, 2016). Haria och Midgette (2014) menar att läsaren behöver vara medveten om sina egna värderingar i den fråga som texten behandlar för att undvika faktaresistens, då läsaren tar fasta på det som bekräftar i stället för utmanar. För att synliggöra elevernas egna värderingar kan läraren exempelvis lista alla argument och låta eleverna göra ett kryss för alla argument de håller med om.

När läsaren blir känslomässigt engagerad tenderar det känslomässiga engagemanget att stå i vägen för läsarens förmåga att se och förstå vad som faktiskt uttrycks i texten. Antingen söker läsaren efter det som bekräftar den egna uppfattningen eller upprörs av det som krockar med egna åsikter. Om läsaren å andra sidan saknar förkunskaper om ämnet och inte har en egen uppfattning om frågan som diskuteras, tenderar läsaren att okritiskt acceptera textens argumentation (Asplund m.fl., 2016). Hos Asplund med flera (2016) blir detta tydligt i ett exempel från en skolklass i årskurs 9 när de läser argumenterande texter om vargjakt. Många elever har svårt att identifiera vad som uttrycks i texten utan hejdas i tankeprocessen av sina egna åsikter och känslor.

Effektiv undervisning för att utveckla läskompetens för argumenterande text

Priti D. Haria och Ekaterina Midgette (2014) har undersökt hur elever med lässvårigheter (struggling readers) i femte klass kan utveckla sin kritiskt analytiska förmåga när de läser argumenterande text med hjälp av specifika lässtrategier. Eleverna hade problem med att läsa och förstå argumenterande texter om de var längre än några stycken. I undersökningen fick eleverna träna sig i strategierna att identifiera, att summera och att kritiskt analysera, något som författarna valt att kalla CAAT, *critical analysis of argumentative text*, och de gjorde stora framsteg med hjälp av undervisningen. När eleverna arbetade med den sista strategin, att kritiskt analysera, fick de analysera skribentens position, syfte och bevis genom att ställa en rad frågor, till exempel ”Är bevisen starka och hållbara?”, ”Vilken position har skribenten?” och ”Är

bevisen relevanta i förhållande till skribentens position?”. Haria och Midgette (2014) poängterar särskilt vikten av en stöttande explicit läsundervisning för elever som har läs- och skrivsvårigheter när de ska utveckla en analytisk och kritisk läskompetens.

Haria och Midgette (2014) presenterar en rad svårigheter vid läsning av argumenterande text. En sådan svårighet är att elever inte är vana vid att läsa längre argumenterande texter och att de inte har kunskaper om hur sådana texter är strukturerade. Den argumenterande texten är ofta uppbyggd av två sidor, exempelvis jämförelser mellan två perspektiv, synliggörande av orsak – verkan och presentation av problem – lösningar. Haria och Midgette (2014) menar att argumentationer i grunden är dialogiska men att detta kan bli otydligt för läsaren när motparten, den som argumentationen ska bemöta eller övertyga, inte explicit syns i texten. Utifrån behovet kan lärare och elever använda sig av lässtrategier som ”Läsa för att se jämförelser”, ”Läsa för att se orsak och verkan” och ”Läsa för att se problem och lösningar”. Läraren modellerar hur en sådan läsning kan se ut och eleverna får träna i grupp och enskilt för att utveckla sin förmåga att upptäcka strukturen i argumenterande texter.

Paul Deane och Yi Song (2014) har i en studie designat formativa bedömningsuppgifter för att kunna mäta och stötta elevers utveckling av förmågan att kunna läsa och skriva argumenterande text genom elevernas hela utbildning. För att kunna göra det har de konstruerat kriterier för bedömning av argumentativ kunskap. Deane och Song (2014) ger följande exempel på progression:

- Kunna förstå skriven argumentation från en källa.
- Förstå skriven argumentation från fler källor.
- Kunna identifiera bristande argumentation.
- Kunna skriva ett bemötande av ett argument.
- Kunna koppla samman en tes (påstående) med ett argument (skäl).
- Kunna koppla samman argument med bevis.
- Kunna formulera ett effektivt argument.
- Kunna presentera en argumentation skriftligt.

Deane och Song (2014) menar att förmågan att läsa och förstå och själv kunna argumentera hänger tätt samman. De poängterar samtidigt att för att kunna argumentera eller förstå argumentation krävs ämneskunskap. Deane och Song (2014) utgår i sin studie från tanken att bedömningen sker för lärandet, som en del i lärandet, det vill säga formativt. Utifrån det läraren får reda på om elevernas kunskaper planeras fortsatt undervisning.

Christina Olin-Scheller och Michael Tengberg (2016) har tillsammans med en grupp forskare undersökt explicit lässtrategiundervisning i forskningsprojektet ”Läsa mellan raderna” (2012-2015) där en delstudie fokuserade på läsning och analys av argumenterande text i årskurs 9. De använde tre strategier i delstudien; *identifiera*, *analysera* och *värdera*. Lärarna undervisade om strategierna och modellerade, och eleverna fick öva sig i att använda dem under stöttning av lärarna. Under arbetet med strategin *identifiera* fick eleverna träna sig i att hitta tes, argument, bevis och eventuella motbevis. För att kunna göra detta krävs ofta att eleverna läser texten som helhet, kan summera texten och kan göra inferenser, det vill säga dra egna slutsatser. Att identifiera delar i texten kan låta som en enkel aktivitet men kan i själva verket vara mycket komplext i en autentisk argumenterande text. Ibland är det å andra sidan så enkelt att tesen uttrycks i textens rubrik. Strategin *analysera* innebär att eleverna tränar sig i att avgöra vad det är för slags argument som används i texten; är de baserade på ethos, patos eller logos? Är argumenten hållbara och relevanta? I den sista strategin, *värdera*, gör eleverna en helhetstolkning och värdering av argumentationen som helhet. Studien visade att låg- och medelpresterande elever gjorde stora förbättringar i sin förmåga att läsa och förstå argumenterande text efter en period med explicit strategiundervisning (Olin-Scheller & Tengberg, 2016).

Fallgropar blir undervisning

Emma Frans beskriver i boken *Larmrapporten: att skilja vetenskap från trams* (2017) hur läsare kan genomskåda argument som används i politisk debatt. Frans tar upp fem fallgropar:

1. Känslor framför fakta – argumentation där skribenten vädjar till vad som ”känns rätt” istället för vetenskapliga belägg.
2. Anekdotisk bevisföring – när ett narrativt berättat exempel används trots att det egentligen bara visar att något förekommit vid ett tillfälle.
3. Cherry-picking – skribenten väljer ut den information eller de resultat som passar för argumentationen utan att ta hänsyn till eller ge en rättvisande bild av helheten.
4. Vilseledande statistik – att det exempelvis förekommer jämförelser som inte är relevanta eller att texten antyder samband mellan företeelser som inte är jämförbara.
5. Omedveten faktaresistens – skribenten kanske inte avsiktligt vill vilseleda läsaren men är själv påverkad av känslor, värderingar och tidigare kunskaper och har därför inte tagit till sig ny information om ämnet.

Läraren kan undervisa eleverna om dessa fallgropar och tillsammans med dem analysera argumenterande texter och söka efter fallgroparna.

Kollegiet kan hjälpas åt att hitta argumenterande texter på en nivå som fungerar för elevgruppen och som berör ämnesområden som eleverna har kunskaper om. Genom att texterna behandlas gemensamt i klassen kan mer komplexa texter användas än om eleverna skulle ha arbetat enskilt. Undervisningen kan uppmärksamma eleverna på någon av fallgroparna ovan, till exempel cherry-picking. Att kunna identifiera att det rör sig om cherry-picking kräver dock kunskaper om ämnesområdet – och även detta är viktigt att belysa i undervisningen. Utan kunskap om både text och ämne är det lätt att bli förd bakom ljuset.

Läsa multimodal argumentation

I Christina Olin-Schellers och Michael Tengbergs (2016) delstudie om läsning och analys av argumenterande text ingick multimodala texter i materialet som användes. De konstaterar att även när man går in med särskilda resurser så är undervisning om och förståelse av argumenterande text komplext och tar tid. Anna Lyngfelt och Christina Olin-Scheller (2016) menar att det kan vara extra viktigt att i undervisning uppmärksamma läsning av texter som uppfattas som att de kommer från avsändare som förväntas vara neutrala, som till exempel myndigheter och institutioner. I ”Läsa mellan raderna”-projektet lät till exempel forskarna skolelever titta på och analysera Försvarsmaktens film *Vem bryr sig?* och en interaktiv webbaserad antilangningskampanj från Systembolaget. Resultatet visar att eleverna hade mycket svårt att förhålla sig kritiska och hade lättare för att tala om att de själva blivit övertygade eller inte och de fastnade i sina egna upplevelser och intryck. Diskussioner stannade oftast vid texternas form och yta istället för att bli en analys och värdering av textens argumentation.

Lyngfelt, Olin-Scheller och Tengberg (2017) lyfter fram hur argumentationen kan se annorlunda ut i multimodal text och att elever behöver förberedas också på detta. De menar att en traditionell skolundervisning om argumentation, som bygger på den klassiska retorikanalysen med sin grund från antiken och Aristoteles, drivs av en idé om en verbaltext med en tes, som uttrycks tydligt. De för fram att undervisning i retorisk analys bör innefatta multimodal text med ottydliga budskap och sofistikerad argumentation. Kunskaper om klassisk retorik kan ligga till grund för undervisningen, men den bör vidgas för att omfatta mer än verbaltext för att elever ska träna upp sin förmåga att läsa kritiskt. En skriven text är enklare att få en överblick över. En film eller en ljudfil behöver man spela upp många gånger, stanna och gå tillbaka i, precis som man behöver läsa och gå tillbaka i en text vid textanalys. En film och en bild använder sig dessutom av ytterligare modaliteter och vid analys finns det andra frågor att få svar på och andra aspekter att undersöka.

Anders Björkvall kopplar samman multimodal läsning med argumenterande läsning i sin doktorsavhandling (Björkvall, 2003) där han undersöker reklam och dess modellläsare, det vill säga de tänkta läsarna i olika åldersgrupper, både barn och vuxna. Han har också skrivit en rad artiklar som undersöker vilket tilltal som används i reklam till barn och ungdomar i deras roll som konsumenter (Björkvall, 2007) samt multimodala praktiker i klassrummet (Björkvall, 2014). Björkvall (2014) har undersökt sju- och åttaåringars samlande och användande av bilder i det digitala klassrummet och konstaterar att elevers bildintresse och bildsamlande på internet utgör en outnyttjad potential för lärande. Björkvall (2014) föreslår en undervisning där man kritiskt granskar bilder samt reflekterar över hur bilder skapar mening. En annan aspekt han lyfter fram för undervisning är att läsa och tolka bild och text i kombination. Läraren och eleverna kan titta på hur bilderna används för att föra fram och förstärka argument och påverka.

Kristina Danielsson och Staffan Selander presenterar i boken *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete* (2014) en analysmodell i fyra steg. Tanken bakom modellen och boken är att lärare genom ökad kunskap om de texter som används i undervisningen ska kunna förutse och undervisa om eventuella svårigheter i texterna. Men modellen kan också i en förenklad form fungera utmärkt som utgångspunkt för undervisning och elevers fortsatta arbete med analyser. Analysmodellen ser ut så här:

Övergripande struktur och iscensättning

- Vilket sammanhang befinner sig texten i?
- Vad är det för typ av text?
- Vilka förväntningar får läsaren?
- Hur bjuder texten in till läsning?
- Hur förväntas man läsa?
- Vad uppmanar texten till för typ av aktiviteter?
- Vad fokuseras särskilt?
- Vilka visuella resurser finns, till exempel bilder, kartor och diagram?
- Vilka begrepp och exempel lyfts fram som centrala?
- Hur används färg och form?
- Finns symboler?
- Vad signalerar typsnittet?

Samspel mellan textens olika delar

- Hur ser samspelet ut mellan olika texter, illustrationer och andra delar i texten?
- Hur ser samspelet ut mellan olika verbaltexter som till exempel rubriker, inledning, avslutning, ingresser, brödtexter, bildtexter, text i rutor m.m.?
- Hur är samspelet mellan text och bilder?
- Vilken funktion har bilder?
- Är något problematiskt i samspelet mellan textens olika delar?
- Finns någon speciell idé med layouten?
- Finns innehållsmässig kongruens, det vill säga överensstämmelse i till exempel layout och ordval mellan olika delar?

Verbalt bildspråk

- Vilka liknelser och metaforer finns i texten?

Värderingar

(Här får eleverna se den samlade information de har om texten genom de första tre stegen.)

- Vilka värderingar uttrycks explicit i texten?
- Vilka värderingar uttrycks implicit? Hur kan man se det?
- Vad lyfts fram?
- Vad får ta plats och vad får inte ta plats?
- Vad syns på bilder? Vad syns inte på bilder?
- Vilka röster hörs i texten? Vilka hörs inte?
- Vilka metaforer används och vilka konnotationer har de? Ett ogräs blir det till exempel något som bör rensas bort, medan en maskros betecknar något som lyckas blomma trots dåliga förutsättningar.

Modellen innehåller alltså ett specifikt steg för verbalt bildspråk, steg 3 ovan, eftersom detta är vanligt i pedagogiska sammanhang och bjuder på särskilda svårigheter för flerspråkiga elever och elever som läser texter bokstavigt. Metaforen är en stilfigur som är vanligt förekommande i argumenterande text och därför blir analyssteget också relevant i detta sammanhang.

En multimodal analys kan tyckas komplex efter läsning av alla frågor ovan. Det finns många aspekter i en multimodal text som elever kanske inte är vana vid att analysera och som därför är fruktbara att få syn på. Genom att i ett första steg beskriva varje modalitet, i nästa steg titta på hur modaliteterna samverkar och i ett sista steg göra en sammanvägd tolkning kommer läsaren långt i att bygga förståelse av texten. En sådan analysmodell modelleras nedan i avsnittet om mem.

Mem – en nutida multimodal texttyp

Ett nutida exempel på argumenterande multimodal text är *mem*. Ett mem är en bild med en kort text som förekommer flitigt framför allt i sociala medier. Memen använder ofta humor och är dråpliga och ofta ironiska. Ibland är syftet enbart att roa men många gånger finns ett politiskt budskap och skämt blir en del av argumentationen. Memen är också intertextuella. När man ser ett mem påminns man om den ursprungssituation det myntats i, till exempel en film, och betydelsen traderas. Anna-Malin Karlsson diskuterar memens funktion i *Svenska Dagbladets* språkspalt (171010) och lyfter problematiken med opinionsbildande mem. Bilder, vars källor inte är kända, sätts samman med text och läsaren får drar sina egna slutsatser utifrån information som framställs som sanning. Funktionen blir att knyta samman dem som hyser samma åsikter. Eftersom memen saknar saklig grund blir de svåra att bemöta. Och vem vill vara tråkig och komma med invändningar mot humor? Memen har blivit allt viktigare i politisk opinionsbildning. Anna Piata (2016) har undersökt mem i de grekiska valkampanjerna 2015 och hur politisk reklam gjordes om till mem som fick stor spridning på sociala medier.

Limor Shifman (2013) menar att mem-begreppet myntades av Richard Dawkins som jämförde memet med en gen. Båda sprids från person till person genom kopiering eller imitation, ibland med stor hastighet. De mem som är väl anpassade till sin omgivning får stor spridning medan andra försvinner. Shifman (2013) menar att memen, trots att de sprids på en mikronivå från person till person, får en makroeffekt, genom att de formar människors tankar och handlingar och påverkar hur grupper agerar. Eftersom mem blir allt vanligare och elever möter mem i sitt medieflöde behöver undervisningen behandla texttypen för att sedan låta eleverna få öva att läsa och förstå dem. Detta för att de exempelvis ska förstå att de är utsatta för påverkan från en avsändare som är okänd. Elever som tolkar bokstavligt har extra svårt att förstå ironi och göra kopplingar till händelser som alluderas. Shifman (2013) föreslår en tolkning av mem utifrån tre dimensioner: innehåll, form och hållning (det vill säga inställning), en lite enklare analysmodell än den som beskrivs ovan. I undervisningen kan läraren låta eleverna använda denna analysmodellen för att läsa, analysera och tolka mem.

Figur 1.

Mem hämtat från memecenter.com



En modellering av analys och tolkning av memet ovan kan se ut så här:

Innehåll

Texten är delad i två delar. Den första delen är "WHAT IF GLOBAL WARMING IS ALL A LIE" och den andra delen avslutar texten med "AND WE'RE MAKING THE WORLD A BETTER, CLEANER PLACE FOR NOTHING!?".

Bilden visar skådespelaren Keanu Reeves i sin roll som Ted Logan i en filmscen från science fiktionkomedin *Bill and Ted's Excellent Adventure* från 1989, en film där resor med en tidsmaskin och möten med kända personer ur historien möjliggör ett godkänt betyg i historia för filmens huvudpersoner. Reeves karaktär ser ut att vara rädd och kanske upprörd. Han blickar framåt och lite uppåt mot något obestämt mål. Munnen är öppen.

Form

Memet är kvadratisk. De båda textdelarna är placerade ovanpå fotot. Den första delen är placerad högst upp i bilden och den avslutande delen längst ner i bilden. Textdelarna ramar därför in bilden i överkant och nederkant. Bokstäverna är versaler. De är vita med svart kontur.

Fotot har dålig upplösning. Memet domineras av Reeves huvud som upptar nästan all plats. Beträktaren ser Reeves framifrån. I bildens centrum är Reeves öppna mun och hans ögon, där ögat till vänster i bilden är skarpare än ögat till höger.

Längst ner till höger under och delvis överlappande fotot, finns en webbadress och en logotype.

Hållning (inställning)

Hållningen som uttrycks i memet är ironiskt och anspelar på kritik från ”klimatförnekare” som anser att det är onödigt att tänka på och vidta åtgärder för att förhindra global uppvärmning.

Tolkning utifrån innehåll, form och hållning:

Avsändaren av memet förmedlar att kritiken från ”klimatförnekare” är obefogad eftersom det aldrig kan vara fel att se till att världen blir en bättre och renare plats. Reeves öppna mun ger honom en rädd och chockad uppsyn som tillsammans med texten blir en drift med dem som ifrågasätter forskning om klimatförändringar.

I undervisningen måste man lära elever att först iakttä, sedan tolka. Att gå från beskrivning till analys och tolkning kan vara svårt för elever. Genom att läraren modellerar och eleverna får dela idéer och diskutera tolkningar tillsammans kan de succesivt utveckla sin tolkningsförmåga.

Avslutning

Med tanke på senare års debatt om *fake news*, *alternativa fakta* och otydliga gränser mellan vad som är reklam och inte i exempelvis youtubefilmer, framstår undervisning om läsning av texter som försöker påverka och framföra olika åsikter som något av de viktigaste lärare och elever kan fördjupa sig i skolan – inte minst med tanke på skolans källvärderande och demokratiska uppdrag. Det är nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. Därför blir läsning och granskning av argumenterande texter inklusive reklam mycket viktigt – både som skoluppdrag och för att analysera texter i en samhällssfär.

Eftersom en kritisk läskompetens är så central i styrdokumentet behöver lärare fundera över och planera för en undervisning genom *hela* grundskolan som ska möjliggöra att eleverna når detta mål, oavsett förutsättningar. I den här artikeln presenteras vad argumenterande text är, vad den kräver av läsaren och forskning om läsning av argumenterande text. Artikeln presenterar också förslag på undervisning för att utveckla en läskompetens som gör eleverna bättre rustade att förstå de argumenterande texter de möter, både i och utanför skolan. Avslutningsvis kan konstateras att för att förstå, analysera och granska en argumenterande text behövs ämneskunskaper och kunskaper

om texter och texttyper. Eleverna behöver genom hela skolgången få undervisning om och arbeta med läsning och analys av argumenterande text, både verbal och multimodal, för att kunna kritiskt ta del av de texter de möter och fatta egna välgrundade beslut – både i och utanför skolan.

Referenser

- Asplund, S., Olin-Scheller, C., Tanner, M. & Åberg, M. (2016). Vargen kommer! Om läsundervisning och texter som väcker känslor. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg, (red.). *Läsa mellan raderna*. Första upplagan Malmö: Gleerups Utbildning.
- Björkvall, A. (2003). *Svensk reklam och dess modelläsare*. Diss. Stockholm : Univ., 2003
- Björkvall, A. (2007). Att göra barn till konsument: Språkhandlingar för utbyte av varor och tjänster i reklam i Kalle Anka & C:o under fyra decennier. I K. Milles & A. Vogel (red.) (2007). *Språkets roll och räckvidd: festskrift till Staffan Hellberg den 18 februari 2007*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet, s. 44-53.
- Björkvall, A. (2014) Practices of visual communication in a primary school classroom: digital image collection as a potential semiotic mode, *Classroom Discourse*, 5:1, 22-37.
- Björnsson, G., Kihlbom, U. & Ullholm, A. (2009). *Argumentationsanalys: färdigheter för kritiskt tänkande*. (2. [utökade] utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Bommarco, B. & Parmenius Swärd, S. (2018). *Läsning, skrivande, samtal: textarbete i svenska på gymnasiet*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Chambliss, M.J. & Murphy, P.K. (2002). Forth and Fifth Graders Representing the Argument Structure in Written Texts. *Discourse Processes*, 34(1), 91-115.
- Danielsson, K. & Selander, S. (2014). *Se texten!: multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Deane, P.D. & Song, Y. (2014). A case study in principled assessment design: Designing assessments to measure and support the development of argumentative reading and writing skills. *Psicología Educativa*, 20 (2014), 99-108.
- Frans, E. (2017). *Larmrapporten*. (Första upplagan). Stockholm: Volante.
- Haria, P.D. & Midgette, E. (2014). A Genre-Specific Reading Comprehension Strategy to Enhance Struggling Fifth-Grade Readers' Ability to Critically Analyze Argumentative Text, *Reading & Writing Quarterly*, 30:4, 297-327.
- Hellspong, L. (2011). *Konsten att tala: handbok i praktisk retorik*. (3., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Janks, H. (2013). Critical literacy and research¹. *Education Inquiry*, 4:22, 22-242.

- Karlsson, A-M. (2017, 10 oktober). Den som kämpar mot ett mem har förlorat på förhand. *Svenska Dagbladet*.
- Lyngfelt, A. (2017). Retorisk analys – en introduktion. I K. Helgesson, H. Landqvist, A. Lyngfelt, A. Nord & Å. Wengelin. (red.) *Text och kontext: perspektiv på textanalys*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.
- Lyngfelt, A. & Olin-Scheller, C. (2016). "Vem bryr sig?" – Om undervisning i critical literacy och argumenterande multimodal samhällsinformation. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (red.). *Läsa mellan raderna*. Första upplagan. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Lyngfelt, A., Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (2017). Inlindade budskap och sofistikerad argumentation: Om behovet av att utveckla klassiskt-retoriska analysformer. I K. Helgesson, H. Landqvist, A. Lyngfelt, A. Nord & Å. Wengelin. (red.) *Text och kontext: perspektiv på textanalys*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.
- Nordenfors, M. (2017). *Elevernas texter: redskap för textanalys, textsamtal och bedömning*. (Upplaga 1:1). Lund: Studentlitteratur.
- Norlund, A. (2009). *Kritisk läsning av sakprosa - didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Diss. Göteborgs universitet.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (red.) (2016). *Läsa mellan raderna*. Första upplagan Malmö: Gleerups Utbildning.
- Piata, A. (2016). When metaphor becomes a joke: Metaphor journeys from political ads to internet memes. *Journal of Pragmatics*, 106 (2016), 39-56.
- Shifman, L. (2013). Memes in a Digital World: Reconciling with a Conceptual Troublemaker. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 18 (2013), 362-377.