

# ”Man förstår nästan allt!” Läsförståelsearbete med faktatexter i årskurs 4

Robert Walldén och Annika Langwagen

Under många år har ämnesdidaktisk forskning lyft fram vikten av att främja elevers läsning i olika ämnessammanhang (t.ex. Edling, 2006; Halleson m.fl., 2018; Liberg, 1999). I språkligt heterogena klassrum blir frågor om stödjande textarbete särskilt centrala. Studier har varnat för att andraspråksinlärare riskerar att lämnas ensamma i läsningen av krävande ämnestexter (Olvegård, 2014) och möta textpraktiker som inte synliggör och tar tillvara tidigare kunskaper och erfarenheter (t.ex. Duek, 2017; Walldén, 2021). Ett explicit arbete med lässtrategier kan därför tillföra ett värdefullt stöd (Lindholm, 2019). Undervisning i lässtrategier är dessutom något som påbjuds av det centrala innehållet i grundskolans kursplaner för svenska och svenska som andraspråk (Skolverket, 2019). Lässtrategiundervisning är därmed en pedagogisk angelägenhet.

Det finns mycket forskning som har visat mätbara positiva effekter av tillämpning av lässtrategier i undervisning (se t.ex. Skolforskningsinstitutet, 2019). Som påpekas av Lindholm (2016) är dock inte mycket känt om den undervisning elever i språkligt heterogena klassrum möter när lässtrategier sätts i fokus. Studier som har belyst läsning i klassrum som en del av en social praktik, som *läspraktiker*, har dessutom haft ett större fokus på skönlitterära texter (t.ex. Bergöö, 2005; Skoog, 2012) än det faktabetonade läsande som är centralt för lärande och kunskapsutveckling i olika ämnen (Rose & Martin, 2013). Därför vill vi i denna artikel dela med oss av erfarenheter och preliminära resultat från en klassrumsstudie i årskurs 4 om ett ämnesintegrerat arbete med faktatexter och lässtrategier. Undervisningen byggde på ett samarbete mellan den förstälärare och den forskare som båda är författare till denna artikel. Inga anspråk görs på att visa vilken eventuell effekt undervisningen hade på elevernas läsförståelse. Däremot kommer vi med inspiration av Langers (2011, 2017) och Rosenblatts (1994) receptionsteorier belysa olika positioner läraren och eleverna intog till texter i den ämnesintegrerade undervisningen. I ett läge där elever behöver lära sig både om ett naturvetenskapligt ämnesinnehåll och ett mer medvetet sätt att förhålla sig till läromedelstexter och läsning blir läspraktiken komplex på ett sätt som förtjänar att belysas.

Den skola som studien ägde rum på ligger i ett socioekonomiskt utsatt område. Ungefär hälften av eleverna har migrationsbakgrund. På skolan finns en stor samsyn om att många elever, oavsett språkbakgrund, behöver pedagogisk stöttning i arbetet med olika typer av texter och ämnesinnehåll. Så var även fallet i den årskurs 4 där studien ägde rum. Läraren hade som en

del av sitt försteläraryupdrag identifierat läsning av faktatexter som ett utvecklingsområde i undervisning. Hon hade tidigare arbetat mycket med läsförståelse i samband med läsning av skönlitteratur, samtidigt som hon hade erfarenheter av att många av eleverna har mycket svårt att läsa lärobokstexter självständigt. I andra textrika ämnen, såsom NO och SO, hade läraren därför tidigare använt bildstöd och presentationer för att åskådliggöra det väsentliga innehållet. En sådan strategi kan dock bara fungera kortsiktigt, eftersom eleverna bara får stöd i att förstå den text som för tillfället ligger framför dem. Nu ville läraren i stället ge eleverna verktyg för att på längre sikt kunna läsa och förstå texterna själva genom att sätta fokus på strategier för faktabetonat läsande. Det såg läraren som viktigt även med tanke på att många av eleverna hade annat förstaspråk än svenska och annan kulturell bakgrund än den som ibland tas för given i läroböcker. Lärares ambition var att stärka både elevernas lärande och motivation genom att utveckla deras strategier för läsande av faktatexter och läroböcker.

Samarbetet mellan läraren och forskaren, som utgjorde en del av lärarens försteläraryupdrag, var etablerat sedan tidigare utifrån ett gemensamt intresse för stödjande textpraktiker i ämnesundervisning. Forskaren hade följt lärarens undervisning under två tidigare terminer. Innan hade forskaren deltagit genom klassrumsobservationer och uppföljande samtal, ofta med fokus på egenskaper hos lärobokstexter. Nu fördjupades dock samarbetet genom att undervisningen till viss del planerades gemensamt samtidigt som vi hade regelbundna möten för att reflektera över undervisningen och blicka framåt.

## Lässtrategier – Vad och vilka?

I ett inledningsskede var det nödvändigt för forskaren och läraren att skapa en gemensam förståelse för lässtrategiundervisning. En forskningsöversikt om lässtrategier (Skolforskningsinstitutet, 2019) och Anna Lindholms (2019) avhandling om läsförståelsearbete i flerspråkiga mellanstadieklassrum blev gemensamma utgångspunkter för samtal, liksom strategiprogrammet *reciprocal teaching* (RT, se Palincsar & Brown, 1986) som läraren var bekant med sedan innan. RT var en viktig inspiration för lärarens sätt att introducera och ordna klassrumssamtal för att träna strategierna.

Lässtrategier kan beskrivas och kategoriseras på många olika sätt. Som en referenspunkt för undervisningen tog forskaren och läraren fram en lista över möjliga strategier att fokusera på. Dessa innefattade några strategier med direkt koppling till RT – att summera, förutsäga och klargöra – samt flera andra: ordförståelsestrategier, att rikta uppmärksamheten mot olika textelement och att använda textkunskaper. Återkopplande och sammanlänkande strategier lades också till listan. Strategiarbetet blev dock mer tidskrävande än väntat. Därför var det tre strategier som hamnade i fokus under den tiden då forskaren observerade undervisningen. De valdes ut av läraren men speglar samtidigt hur forskarens och lärarens perspektiv möttes.

Först fokuserade läraren på betydelsen av textkunskap för att förstå faktatexter. Textkunskaper, såsom kunskap om typisk struktur och uppbyggnad, var något forskaren hade förespråkade som en resurs för läsförståelse utifrån en tidigare klassrumsstudie (Walldén, 2019). Läromedelstexters uppbyggnad hade också varit ett vanligt ämne i pedagogiska samtal mellan forskaren och läraren i anslutning till tidigare undervisning, men då med ett fokus på SO. Utifrån positiva erfarenheter av att ha arbetat med Gears (2015) strategier för läsning av faktatexter önskade läraren därefter lyfta fram betydelsen av olika textelement såsom bilder och figurer, vad Gears i svensk översättning kallar särdrag. En sådan multimodal strategi, som lyfter blicken från verbaltexten till de olika element som bygger upp till exempel ett läroboksuppslag, kan vara särskilt viktig med tanke på att läroböcker har blivit mer visuellt organiserade (se t.ex. Bezemer & Kress, 2016). När bilder inte bara illustrerar vad som står i texten utan tillför en egen innebörd behöver eleverna särskilt stöd i tolkningen av dem (Nygård Larsson, 2011). Den tredje strategin som gavs utrymme inspirerades av Cummins *Literacy Engagement Framework* för undervisning av flerspråkiga elever. Modellen trycker på nödvändigheten att aktivera elevers befintliga kunskaper och erfarenheter för att bygga upp en motivation och främja deras språk- och kunskapsutveckling.<sup>1</sup> Vi diskuterade modellen utifrån Lindholms (2019) avhandling och enades om att det var en god utgångspunkt för att säkerställa att strategiundervisningen och läsandet av ämnestexter inte blir mekanisk utan gav utrymme för eleverna att bidra till klassrumssamtalen och relatera till texterna. För att göra det lättare för eleverna att komma ihåg och samtala om strategierna satte läraren upp illustrerande kort på tavlan (bild 1).



Bild 1: Illustrerande bilder på lässtrategier

Valet av dessa strategier ska inte ses som att övriga strategier uteslöts. Tvärtom kommer vi att visa att de utvalda strategierna skapade förutsättningar

<sup>1</sup> (Cummins, 2016)

för att till exempel summera och förutsäga väsentligt innehåll (jfr Palincsar & Brown, 1986).

Läraren såg på strategiundervisningen i ett långsiktigt perspektiv, med ambitionen att eleverna till slut behärskar flera strategier som de kan växla mellan och även kan reflektera över vilka som passar i ett givet sammanhang. Den undervisning som belyses i denna artikel speglar en inledande fas, där läraren hade ett större ansvar för att introducera strategierna och leda samtal där eleverna fick träna på att tillämpa dem.

## Undersökningen

I den studerade undervisningen integrerades svenska/svenska som andraspråk med fysik och biologi. Det innebär att lässtrategier sattes i relation till kunskapsområden om vatten (fysik) respektive djurs utveckling och anpassning (biologi). Forskaren följde ca 40 lektioner under två månader varav hälften ägnades åt det ämnesintegrerade arbetet med lässtrategier som belyses i denna artikel. Det rörde sig i första hand om samtal i helklass och smågrupper om lärobokstexter som relaterade till arbetsområdena i fysik och biologi.

För att fånga elevernas perspektiv på arbetet med lässtrategier genomfördes även två fokusgruppsintervjuer med tre respektive fyra deltagande elever. Läraren valde ut eleverna utifrån riktmärket att grupperna skulle spegla heterogeniteten i klassrummet beträffande språkbakgrund och läsförmåga. Läraren och forskaren utformade intervjufrågor gemensamt som berörde både deras uppfattningar om att läsa faktatexter och deras tankar om lässtrategier. Det var sedan läraren som genomförde intervjuerna utifrån en önskan om att få insikt i hur undervisningen har landat. Denna pedagogiska (snarare än forskningsmässiga) avsikt gör att intervjuerna bäst kan ses som en förlängning av de samtal om läsning och texter som ägde rum under den pågående undervisningen.

## Faktabetonat läsande – en efferent läspraktik?

När studien påbörjades hade läraren och eleverna hunnit en bit in i arbetsområdet om vatten, med fokus på dess olika former. Detta innebar att eleverna behövde se en vardaglig företeelse, förekomsten av vatten, i ett nytt och ämnesspecifikt ljus. När läraren introducerade den första lässtrategin aktualiserades ytterligare ett abstrakt och komplext ämnesområde: kunskap om text. Det finns mycket forskning om vad som kännetecknar texter i olika skolämnen (se t.ex. Martin & Rose, 2008). Genrepedagogiskt inriktade studier har visat hur detaljerad kunskap om texttyper, såsom beskrivningar, förklaringar och argumentationer, kan främja ett ämneslärande (t.ex. Bergh Nestlog, 2017; Sellgren, 2011) men också leda in undervisningen på språkpedagogiska sidospår genom att ämnesinnehållet sätts på undantag (Walldén, 2019). Läraren valde en annan väg genom att främst relatera arbetet med lärobokstexter till skönlitterära texter. Det innebar att två breda

kategorier ställdes mot varandra, samtidigt som lärarens och elevernas delade erfarenhet av att läsa och diskutera skönlitteratur aktiverades som en resurs.

När läraren i inledningen av detta arbete frågade eleverna om de kunde peka på något i en lärobokstext som inte hade förekommit i en skönlitterär motsvarighet lyfte en av eleverna fram följande formulering överst på lärobokssidan "I det här kapitlet får du lära dig". Det var vanligt att både läraren och eleverna uttryckte att faktatexter läses för att lära. Utifrån Rosenblatts väl använda receptionsteori vittnar detta om en *effe*rent läsart, alltså läsning med fokus på vad man bär med sig från texten (i detta fall skolkunskaper). Detta upprepades till exempel när läraren frågade varför orden *fast form*, *flytande form* och *gas* stod i fet stil. Elever föreslog att "man ska komma ihåg dom" och att "det är det hela texten går ut på". En tredje elev relaterade till tidigare arbete med faktatexter genom att något frustrerat beskriva hur de arbetade *nonstop* med nyckelord i trean. Fetmarkerade ord lyftes därmed fram som ett kännetecken för faktatexter, och länkade även ihop själva strategin med det specifika naturvetenskapliga ämnesinnehåll som var i fokus. Senare framhöll läraren även fetmarkerade ord som ett särdrag, alltså som ett särskilt textelement att vara uppmärksam på (se nedan).

De strategier som beskrivs i programmet reciprocal teaching (RT) blev inte den uttryckliga utgångspunkten för strategiundervisningen. Samtalen om att lära sig från faktatexter, komma ihåg och greppa vad "hela texten går ut på" kan dock relateras till RT-strategin att *summera*. När läraren lyfte fram rubrikers tydliggörande funktion aktualiserades i stället RT-strategin att *förutsäga*. Läraren visade upp en skönlitterär bok som en elev hade på sin bänk och menade att det är "svårt att räkna ut" vad som ska hända utifrån en kapitelrubrik ("Utan bevis") jämfört en aktuell lärobokstext där det står "Var kommer vatten ifrån?".

Läraren poängterade för eleverna att hon genom samtal som dessa ville att de skulle fundera över hur faktatexter "är skrivna". Ett medvetet förhållningssätt till texter och läsning var ett viktigt pedagogiskt mål. Interaktionen främjade därmed vad Langer (2011, 2017) beskriver som att stiga ut ur texter och objektifiera dem (fas 4)<sup>2</sup>. Möjligheterna att lära från texten var i fokus för dessa samtal vilket återigen pekar mot en *effe*rent läsart, att läsa för att få information. Liknande perspektiv framkom under intervjuerna, då flera av eleverna menade att läsning av faktatexter är roligt "för att man lär sig" medan skönlitteratur kan vara "lite mer spännande". Att läsa för den spännande upplevelsens skull kan kopplas till en estetisk läsart (Rosenblatt, 1994), och uttrycktes allra tydligast av läraren under ett klassrumssamtal där hon beskrev läsningen av en favoritbok som att "äta en

---

<sup>2</sup> Langers faser ("stances") består i korthet av: 1) träda in i texten/skapa sig en inledande bild av ämnesinnehållet, 2) röra sig igenom texten/fördjupa sin förståelse, 3) lära från texten, 4) titta mer distanserat och kritiskt på texten, 5) röra sig vidare från texten (Langer, 2011, 2017). Langer betonar att faserna inte är bundna till en viss sekvens samt att de kan inträffa samtidigt och samspela med varandra (se även Walldén, 2019b).

påse godis”. En elev, som annars sade sig föredra att läsa faktatexter, formulerade det på följande sätt:

Det bästa jag gillar med skönlitterär böckerna är att när jag typ när det börjar så förstår du ingenting först. I faktatexter så förstår du *direkt* när du läser rubriken.

Eleven knöt tydligt an till klassrumssamtalen om rubrikernas betydelse och gav uttryck för spänningen att läsa en skönlitterär text. Uppfattningarna fördelade sig ganska jämt rörande vilken typ av text eleverna föredrog. Det starkaste ställningstagandet uttrycks av en elev som underströk att han ”gillar inte hittepå över huvud taget”. Precis som i Catarina Schmidts (2013) etnografiska avhandlingsstudie framkom det att flera av eleverna gärna läser och lånar faktatexter på fritiden.

Att en efferent position till faktatexter är framträdande är inte oväntat i sig. Rosenblatts läsarter har främst utvecklats och använts i relation till skönlitteratur, och då ofta för att varna för en undervisning där fokuset hamnat på ett lärande som ska uppnås genom läsningen (diskuteras i t.ex. Martinsson, 2018; Walldén, 2020; Öhman, 2015). Efferent läsning framstår som mer givet i relation till faktatexter, inte minst sådana från läromedel. Vad som gör läsarten intressant i denna artikel är att den blir föremål för samtal under arbetet med lässtrategierna, som en del av att objektifiera upplevelsen av texterna (Langer, 2011, 2017). Eleverna och läraren diskuterade uttryckligen texternas funktion och möjliga sätt att använda textkunskap för att förutsäga och fånga det väsentliga innehållet. Detta medvetna förhållningssätt till läsning blev en del av läspraktiken i den ämnesintegrerade undervisningen.

### ”Särdrag” som tydliggör och engagerar

Nästa lässtrategi läraren introducerade relaterade starkt till den första: att titta närmare på olika textelement som bygger upp faktatexter. I stället för att direkt lyfta fram det som en strategi valde läraren i stället att låta eleverna skapa sig en egen uppfattning om vilken betydelse till exempel bilder och rubriker har för läsningen. Hon delade ut en version av en lärobokstext där allt verbaltext var skriven i ett enda stycke. Denna fick eleverna läsa och sedan jämföra med den ursprungliga lärobokstexten som läraren projicerade på skrivtavlan. Att frånvaron av textelement, eller särdrag, spelade en stor roll för förståelsen blev då påtagligt. Flera av eleverna kommenterade olikheter i texterna men bara en av eleverna påtalade att det var två versioner av samma text. En elev reflekterade över att texten ”bara kröp ihop” under läsningen i versionen utan bilder och styckesindelningen. Under samma aktivitet fördes också ett värderande samtal om huruvida rubrikerna och bilderna i lärobokstexten passade ihop med de olika textavsnitten. Åsikterna gick isär bland eleverna om bilder på skridskoåkande respektive badande barn var ett passande sätt att illustrera *fast* och *flytande* form. En elev menade att ”dom hjälper inte alls” medan en annan uttryckte att ”man kommer ihåg mycket

bättre". Liksom tidigare var möjligheterna att lära från texten i fokus (Langers fas 3) samtidigt som ett samtal fördes om hur texten är framställd samt hur detta påverkade läsningen (fas 4).

Genom samtal som detta uppmärksammades eleverna även på relationen mellan olika textelement, till exempel hur bilder omformulerar eller tillför information till det som framgår i verbaltexten (Martin & Rose, 2008). Sådana diskussioner kan bidra till att *klargöra* innebörden i texten (Palincsar & Brown, 1986). I första hand presenterade läraren dock denna strategi som att sätt att skapa sig en inledande uppfattning om vad texten handlar om, vilket kan kopplas till RT-strategin att förutsäga. En av de elever som uttryckte mest entusiasm i intervjuerna för att använda lässtrategier menade att man "förstår nästan allt" om man tittar på rubriken.

Läraren introducerade sedan termen *särdrag* (Gear, 2015) som benämning på textelement som inte är löpande text. Att vara uppmärksam på till exempel bilder, bildtexter och rubriker inför läsningen av faktatexter blev då en tydlig del av läspraktiken. Denna blick på texterna ledde dock inte till en ensidigt efferent hållning till texten, med fokus på att förutsäga och lära det väsentligaste i texten. Vid flera tillfällen förde fokuset på särdragen samtalen i nya riktningar som vidgade perspektivet på ämnesinnehållet. På ett uppslag där bilder och bildtexter visar olika exempel på djurs utseende och anpassning till en viss miljö fastnade elevernas uppmärksamhet vid den färgstarka pilgiftsgrodan. Det framgick av bildtexten att en mycket liten del mängd gift räcker för att döda en människa. Men hur lång tid skulle det ta att dö, och hur överförs giftet till människokroppen? Detta var frågor eleverna som eleverna ställde och fick i uppgift att ta reda på till en kommande lektion.

Ett annat tillfälle då elevernas reaktioner på särdragen påverkade undervisningens innehåll på ett påtagligt sätt var vid en gemensam läsning av ett uppslag om djurens släkträd. Ett par elever fäste uppmärksamheten vid en särskild ruta med information om *Paraceratherium*, det största landlevande däggdjuret som funnits. Eleverna hade tillgång till datorplattor och använde en speglingsfunktion för att projicera bild på det utdöda djuret på klassrummets skrivtavla. Läraren kommenterade att "man ser inte hur stor den är här men den var gigantisk". Då bytte eleverna till en liknande bild där en visuell jämförelse mellan däggdjuret och en människa var inklippt. Eleven använde datorplattan för att rita en pil för att markera detta element på bilden: "Det går att visa. Titta hur liten människan är." På samma sätt visade andra elever bilder på sjöborrar. Sjöborrar nämns, tillsammans med sjöstjärnor, som exempel på tagghudingar i läroboken men det är bara en sjöstjärna som visas på bild. Läraren berömde eleverna för initiativet att ta reda på och visa hur sjöborrar ser ut. Några elever bidrog också med erfarenheter av att ha sett sjöborrar när de har badat. Under dessa samtal var eleverna tydligt engagerade, samtidigt som de utvidgade lärobokstextens innehåll när de sökte och visade ny information. Detta för tankarna till Langers fas 5 som handlar just om att gå bortom den aktuella texten.

Samtalen under läsningen var fortfarande inriktade mot att lära från text (fas 3). Taxonomisk kunskap om hur djur kan delas in i till exempel däggdjur och tagghudingar är central kunskap inom arbetsområdet. Den nya informationen som eleverna bidrog med om pilgiftsgrodor, väldiga däggdjur och sjöborrars utseende kan också ses som en del av en klagörande strategi. Elevernas sätt att låta intresset styra och bidra engagerat med innehåll för dock tankarna till en *estetisk* snarare än efferent läsning av lärobokstexten, något som fokuset på textens särdrag i detta fall tycktes främja. Sammantaget fanns en påfallande spännvidd i den ämnesintegrerade läspraktiken: särdragen användes både för diskussioner om hur rubriker och bilder kan vara ett stöd för att förutsäga och summera det väsentliga innehållet – en tydlig efferent hållning – och i engagerade diskussioner där eleverna bidrog till att utvidga och klagöra innehållet. De senare samtalen hade fortsatt stöd i Langers fas 4, genom att eleverna och läraren riktade blicken mot läroboksuppslag på ett visst sätt, men med större tyngdpunkt i att utforska och skapa en förståelse för ett ämnesinnehåll (fas 2).

### Att relatera till tidigare kunskaper och erfarenheter

Den tredje lässtrategin läraren introducerade var att relatera till tidigare kunskaper och erfarenheter. Läraren presenterade den för eleverna som ”Vad kan jag redan?” och betonade att det kunde röra sig om olika saker, som tidigare erfarenheter, andra texter om samma eller liknande ämnen samt att fundera över vilka ord som hör ihop med ämnen som eleverna redan kan på svenska eller andra språk. För att introducera strategin använde läraren två texter från ett läsförståelsematerial: en förklarande text om grodor och en beskrivande text om sniglar och snäckor. Läraren modellerade först hur strategin kunde användas genom att projicera texten om grodor och berätta om en erfarenhet vid en skogsdamm. Samtidigt pekade hon ut ord, såsom ”grodyngel”, som hon kände igen sedan tidigare. När eleverna tillämpade strategin under ett helklassamtal delgav de engagerat olika vardags-erfarenheter av grodor och sniglar, i Sverige och i andra länder. Några exempel var erfarenheter av mördarsniglar i farmors trädgård, småsyskon som gillar att trampa på skogssniglar, en mystiskt vit snäcka som påträffades i en skog samt en särskilt stor vinbergssnäcka som observerades under en resa i ett annat europeiskt land. I relation till texten om grodors utveckling gav en elev i stället en intertextuell referens, genom att skrattande återberätta ett filmklipp om hur karaktären Mr. Bean födde upp grodor i ett badkar som sedan attackerade honom. Läraren bekräftade då att eleven visste något om hur grodor utvecklas från grodyngel. Dessa samtal berörde sådant innehåll som är centralt i texterna ur ett naturvetenskapligt perspektiv: grodors utveckling och olika sorters sniglar och snäckor. Samtal av sådant slag kan fungera som ett sätt att med stöd i vardagserfarenheter stiga in i texter som belyser bekanta företeelser ur ett ämnesspecifikt perspektiv (Langers fas 1). Kopplingar till tidigare kunskaper som kan fördjupa ämnesförståelsen (fas 2)



gjordes företrädesvis av läraren, till exempel genom att hon fäste uppmärksamheten vid ordet "blötdjur" i snigeltexten och kopplade det till det tidigare arbeten med djurens släkträd, där blötdjur utgjorde en av grenarna.

Den återkopplande strategin användes sedan på en beskrivande text om Charles Darwin som kompletterade läroboken. Eleverna anknöt då direkt till en kort animerad film från Utbildningsradion som de hade sett om naturforskaren under en tidigare lektion. Bland annat relaterade en elev en satirisk bild i texten till vad som framkom i filmen om att Charles Darwin hånades för sin teori människors utveckling från aporna. Detta utgjorde ett exempel på samspel mellan de olika strategier som läraren lyfte fram, i detta fall mellan särdrag och att göra kopplingar till tidigare lästa texter. Vidare uppmärksammade läraren att texten, i strid mot vad som framgick i filmen, påstod att Charles Darwin aldrig gick någon universitetsutbildning. Detta hade kunnat tagits vidare till en källkritisk aktivitet som kunde ha lett till ett klagörande.<sup>3</sup>

Som framgår ovan innebar den återkopplande strategin även att fästa uppmärksamheten vid ämnesrelaterade ord som eleverna var bekanta med sedan innan. En av eleverna svarade snabbt "anpassa, evolution och, det, art" som dessutom var fetmarkerade i texten. Dessa ämnesrelaterade termer hade varit i fokus under många tidigare samtal och klassrumsaktiviteter under arbetsområdet om djurs anpassning och utveckling. De fungerade som en referenspunkt i den ämnesintegrerade undervisningen, både för strategiundervisningen och för utforskandet av det centrala naturvetenskapliga ämnesinnehållet.

## Diskussion

Undervisning i lässtrategier är omtvistad. Trots det vetenskapliga stöd som finns för att strategiundervisning kan främja elevers läsförståelse har forskare varnat för att det kan påverka undervisningens läspraktiker på oönskade sätt. Thavenius (2017) nämner strategiundervisning som en litteraturdidaktisk brännpunkt och menar att det kan leda till att texter i första hand används som pedagogiska exempel för att träna strategier. Walldén (2019a) har tidigare belyst hur arbetet med läsfixare från det RT-inspirerade projektet *En läsande klass* satte själva förståelsearbetet med texten på undantag, alltså det som borde ha varit centralt i läsförståelsefrämjande undervisning.

Även om det inte går att dra slutsatser om huruvida strategiarbetet påverkade elevernas förståelse av ämnestexterna tyder resultatet på en lovande potential i att skapa förutsättningar för en läspraktik som stärker elevernas medvetenhet både om texterna de möter och den egna läsningen. Medvetenheten kan innefatta att använda textkunskap och rikta uppmärksamhet mot olika textelement på ett sätt som gör det möjligt att förutsäga och

<sup>3</sup> Texten som användes byggde på en "enkel" version av artikeln om Charles Darwin som finns på NE.se. Felaktigheten i texten tycks bero på en feltolkning av den "långa" versionen.

summera väsentligt innehåll. Ett annat intressant resultat är att det skapades utrymme för något som liknar en estetisk läsart, som väckte elevernas engagemang, satte deras tankar i rörelse och stimulerade ett intresse för vidare fördjupning. Både läsning av faktatexter och lässtrategi-undervisning för annars tankarna till en efferent läsning med fokus på vad man kan bära med sig från texten, till exempel i form av förvärvade ämneskunskaper och förhöjd läsförståelse. Att efferent och estetisk läsning kan samspela är något Rosenblatt (1994) själv lyfter fram i relation till skönlitterära texter. Elevernas och lärarens uppmärksamhet vid särdrag som kanske hade förbisetts annars tycktes främja ett sådant samspel vid läsningen av lärobokstexterna. Det finns paralleller till forskning inriktad mot ämnesskrivande, där forskare har satt fingret på att undervisning som inriktar sig strategiskt mot måluppfyllelse även kan ge utrymme åt öppna och gemensamt förståelseskapande samtal som leds av elevernas intresse (se t.ex. Lindh, 2019). Exemplet med en elev som relaterade en läsförståelsetext om grodor till ett komiskt videoklipp visar även att elevernas erfarenheter av populärkultur kan bidra till och utgöra en del av undervisningens läspraktiker, något som har efterlysts i tidigare studier (se t.ex. Fasth, 2007; Schmidt, 2013).

En möjlig didaktisk lärdom som kan dras är att inte underskatta elevernas intresse av att läsa fakta- och lärobokstexter. Intresset kan användas för att göra kopplingar till vardagserfarenheter och, i linje med Langers fas 5, utvidga samtalen och undervisningsinnehållet på ett sätt som sträcker sig bortom den aktuella texten. Särskilt i språkligt heterogena elevgrupper bör aktivering av elevers motivation och förkunskaper ses en central komponent i litteracitetsutvecklingen (Cummins, 2016). Att få elever använda möjligheten att göra kopplingar till naturvetenskapliga ord och begrepp de lärt sig på andra språk kan ha flera möjliga förklaringar. Dels kan det vara så att många av eleverna har svenska som sitt starkaste skolspråk. Dels framstår det som rimligt att aktivering av kunskaper på andra språk är något som i sig behöver tränas vid upprepade tillfällen för att synlig- och medvetandegöras som en resurs. Det skulle, liksom mycket annat med läsförståelsearbetet, behövas ses som en långsiktig process.

Läsförståelsearbetet väcker även andra didaktiska reflektioner. Ur forskarens perspektiv dyker frågan upp om ett mer ingående perspektiv på typiska drag hos de naturvetenskapliga ämnestexterna kunde ha bidragit ytterligare till arbetet med läsförståelsestrategier (jfr Walldén, 2019). Kunde till exempel kunskap om beskrivande och förklarande genrestrukturer, och relaterade språkliga drag, ha använts för att klargöra, summera och ta ställning till det väsentligaste innehållet? Svaret framstår inte som givet. Sådana kunskaper hade kunnat appliceras på en del av de läsförståelsetexter som användes som exempel, men inte med självklarhet på lärobokstexterna. På de olika uppslagen var den visuella formgivningen med olika textelement viktig, vilket gjorde lärarens fokus på olika särdrag till en fruktbar ingång. Såsom har

påpekats i tidigare forskning behöver elever stöd i att förstå den innebörd som bärs upp av visuella element (Nygård Larsson, 2011),

Ett viktigt mål med strategiarbetet var att eleverna fick möjlighet att se på sin egen läsning med distans och bli medvetna om verktyg som stärker deras motivation och förmåga att ta sig an faktatexter. I de fokusgruppsintervjuer läraren och forskaren genomförde när de två första strategierna hade introducerats var det påtagligt att strategiarbetet landade på olika sätt. Två ytterlighetspunkter kunde ses i en av intervjuerna. En elev berättade engagerat och utförligt om att han använder "de tjocka orden" i texten (ett exempel på särdrag) ger en bild av vad som är viktigast att komma ihåg i texten: "Det är det ni kommer att fråga om." Detta var samma elev som menade att han "förstod nästan allt" genom att fundera över rubriken. Eleven uttryckte en tydligt efferent och skolanpassad hållning till läsningen, men också en glädje över att kunna läsa och förstå lärobokstexter. En annan elev hade påtagligt svårt att säga något alls om att använda lässtrategier. När läraren frågade om hur man kunde avgöra vad som är viktigast i en text svarade eleven att det är "jättesvårt att förklara ...nästan alla delar är viktigast ... på nåt sätt". Det intressanta i sammanhanget var att läraren upplevde denne elev som en stark läsare. Den elev som talade sig varm om lässtrategier fick däremot kämpa mer med läsningen. Inget kan med säkerhet sägas eftersom elevernas läsförståelse inte testades, men de olika uppfattningarna om strategiarbetet som uttrycktes speglar möjligen vad som har visats i tidigare forskning om att det är lågpresterande läsare som gynnas mest av undervisning om lässtrategier och texters uppbyggnad (se t.ex. Olin-Scheller & Tengberg, 2015; Rose & Martin, 2013). Annorlunda uttryckt kan elever som inte förvärvat förmågan att omedvetet använda sig av lässtrategier på framgångsrika sätt gynnas av en undervisning som främjar ett mer metakognitivt och metaspråkligt perspektiv på läsprocessen. En relaterad slutsats är att elever sannolikt behöver utmanas i läsningen för att se värdet av att medvetet använda lässtrategier. Det gör textvalet i relation till elevernas läsförmåga till en central fråga.

Som tidigare har framgått hade läraren ett långsiktigt perspektiv på strategiundervisningen som involverade att introducera fler strategier och så småningom låta eleverna tillämpa dem mer självständigt och flexibelt. Den blick vi har gett på den ämnesintegrerade undervisningen speglar ett tidigt skede. Vi hoppas att med denna artikel kunna bidra till en del nya insikter om hur en läspraktik formas när en lärare söker stödja elevernas läsning i möte med ett naturvetenskapligt ämnesinnehåll, samt hur denna läspraktik både kan visa vägar till centralt ämnesinnehåll och ge utrymme för elevernas engagemang, intressen och perspektiv.

## Bibliografi

Bergh Nestlog, Eva (2017), "De första naturvetenskapliga skoltexterna". *Educare* (1): 72-98.

- Bergöö, Kerstin (2005), *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö universitet.
- Bezemer, Jeff & Kress, Gunther (2016), *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. London: Routledge.
- Cummins, Jim. (2016), "Language differences that influence reading development". I Peter Afflerbach (red.), *Handbook of individual differences in reading. Reader, text, and context*. New York: Routledge, s. 223–244.
- Duek, Susanne (2017), *Med andra ord: samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Edling, Agnes (2006), *Abstraction and authority in textbooks: the textual paths towards specialized language*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Fast, Carina (2007), *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gear, Adrienne (2015), *Att läsa faktatexter: Undervisning i kritisk och reflekterande läsning* Stockholm: Natur & Kultur.
- Halleson, Yvonne, Visén, Pia, Folkeryd, Jenny W., & af Geijerstam, Åsa (2018), "Four classrooms—four approaches to reading. Examples of disciplinary reading in social science subjects in years five and twelve". *L1 Educational Studies in Language and Literature* 18: 1-29.
- Langer, Judith (2017), *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Langer, Judith (2011), *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Liberg, Caroline. (1999), *Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Skolverkets rapport nr. 160. Stockholm: Liber.
- Lindh, Christina. 2019. *I skrivandets spår: Elever skriver i SO*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö universitet.
- Lindholm, Anna (2019), *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska. Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad universitet.
- Lindholm, Anna (2016), "Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet". I Christina Olin-Scheller & Mikael Tengberg (red), *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups Utbildning, s. 173–196.
- Martin, J. R., & Rose, David (2008), *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Martinsson, Bengt-Göran (2018), *Litteratur i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Nygård Larsson, Pia (2011), *Biologiämnets texter: text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Olin-Scheller, Christina, & Tengberg, Michael (Red.). (2016). *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

- Olvegård, Lotta (2014), *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Palincsar, Annemarie S., & Brown, Anne L. (1984), "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities". *Cognition and instruction*, 1(2): 117-175.
- Rose, David & Martin, J. R. (2013), *Skriva läsa lära: Genre, kunskap och pedagogik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Rosenblatt, Louise (1994), *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: SIU Press.
- Schmidt, Catarina (2013), *Att bli en sån' som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Sellgren, Mariana (2011), *Den dubbla uppgiften: Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Skoog, Marianne (2012), *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Skolforskningsinstitutet (2019), *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier. Skolforskningsinstitutets systematiska översikter*. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Skolverket (2019), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2019. Stockholm: Norstedts juridik.
- Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (2016), "Argumenterande text i årskurs nio". I Christina Olin-Scheller & Michael Tengberg (red.). *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups Utbildning, s. 113–150.
- Thavenius, Marie (2017), *Liv i texten: om litteraturläsningen i en svenskläraryr utbildning*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Walldén, Robert (2021), "You know, the world is pretty unfair" – Meaning perspectives in teaching social studies to migrant language learners. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Walldén, Robert (2020), *Pedagogisk kommunikation i svenska som andraspråk: Språk, texter och samtal*. Lund: Studentlitteratur.
- Walldén, Robert (2019a), *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. Malmö: Malmö universitet.
- Walldén, Robert (2019b), "Genrekunskaper som ett led i läsförståelsearbetet: textsamtal i årskurs 1 och 6". *Forskning om undervisning & lärande*, 7(2): 95-110.
- Öhman, Anders (2015), *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups Utbildning.