

Litteracitetsutveckling i olika åldrar och ämnen

Monica Axelsson, Stockholms Universitet

Ett övergripande mål för alla elever i grundskolan är att utveckla litteracitet i varje skolämne, det vill säga att tala, läsa, skriva och använda multimodalitet kopplat till stoffet i varje ämne (jfr det vidgade textbegreppet). Syftet med denna artikel är att visa hur elevers kunskapsutveckling gynnas av att de under alla årskurser får undervisning i hur texter och multimodala uttryck ska läsas, förstås och skrivas i olika ämnen.

Litteracitet är ett övergripande begrepp som omfattar alla aktiviteter som i ett socialt sammanhang kan kopplas direkt eller indirekt till skriven text. Inbyggt i begreppet är den litteracitetspraxis som varje samhälle och språkgemenskap utformat och som omfattar normer, värderingar och konventioner om när, var och hur man läser, skriver och talar om text. Ett exempel på hur litteracitetspraxisen förändrats genom åren är förskjutningen från att man förr i Sverige värderade utantillkunskap högt till att man idag högre värderar reflektion och analys av texter. Ett annat exempel är den vanligt förekommande litteracitetshändelsen ”att läsa för barnet vid sänggåendet” som har utvecklat en litteracitetspraxis, ett mönster, för hur barnet och den vuxne förväntas agera med frågor och svar (Axelsson, 2005:23). Det är när barn medverkar i sådana litteracitetshändelser som de lär sig hur man i det givna sammanhanget förväntas interagera med text (Axelsson, 2005). Därför kan barn och ungdomar, som rör sig i olika samhällen och språkgemenskaper, behöva stöttning och undervisning om likheter och skillnader mellan de olika språkgemenskaperna och deras litteracitetspraxis. För de flerspråkiga eleverna kan särskilt modersmåls lärare, studiehandledare och lärare i svenska som andraspråk i samarbete ge den stöttningsen.

Den tidiga litteracitetsutvecklingen

De flesta barn som är födda och uppvuxna i Sverige har, innan de möter de första skolårens läs- och skrivundervisning, haft många tillfällen att i omvärlden upptäcka skrivna budskap av olika slag. Från födseln till femårsåldern utvecklas talspråket från joller och ett-ordssatser till ett språk som klarar det mesta som behövs i vardagen och som barnen använder för att berätta och återge händelser. Samtidigt har barnen under dessa tidiga år kommit i kontakt med multimodala uttryckssätt som text och bild i barnböcker, annat skrivet material, TV, dator, läsplatta samt traditionella och datoriserade spel. Sexåringen, som i tal anses ha ett ordförråd på cirka 8 000 - 10 000 ord i sitt förstaspråk (Viberg, 1993), har också sett många av dessa ord i skrift och känner igen ordbilder och enskilda bokstäver. Ett exempel från förskolan är treåriga lillasyster som under helgen har uppmärksammat ett stort rött M och skrattande säger till sin femåriga storebror: ”Mehmet, du har Mc Donald’s i ditt namn” (Axelsson, 2005). Att undervisningen utgår ifrån och bygger vidare på den kunskap och

förståelse en elev redan har är en pedagogisk självklarhet, men när elevgruppen är heterogen krävs större insatser för att tillsammans i klassrummet bygga upp en gemensam förförståelse inför varje ämnesområde och den litteracitet som kommer att användas (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren, 2002; Axelsson, 2005).

Det stora utbudet av litteracitetshändelser under tidiga levnadsår bidrar till att många barn med relativ lätthet knäcker den alfabetiska koden under de första skolåren, ofta redan i första klass (Danbolt Vesteraas & Kulbrandstad Iversen, 2008; Fast, 2007; Westlund, 2009). Många barn kommer till förskoleklassen och första klass med en bred bekantskap med skriven text och multimodala uttryckssätt som till exempel bild, symboler, datoranvändning och film vilka utgör en värdefull förförståelse inför den mer ”formella” läs- och skrivutvecklingen. Av stor betydelse är också den erfarna lågstadielärarens ofta eklektiska sätt att använda sig av flera olika källor i sitt meningsskapande arbetssätt vid den första läs- och skrivundervisningen. Läsinriktningar med olika didaktiska fokus som helord, ljudning, läsning på talets grund (LTG), skriva först läsa sen, bokflod et cetera används inte sällan sida vid sida för att få med alla barn på tåget och säkra såväl meningsskapande och läslust som ljud- och bokstavsförståelse (Westlund, 2009; Damber, 2013).

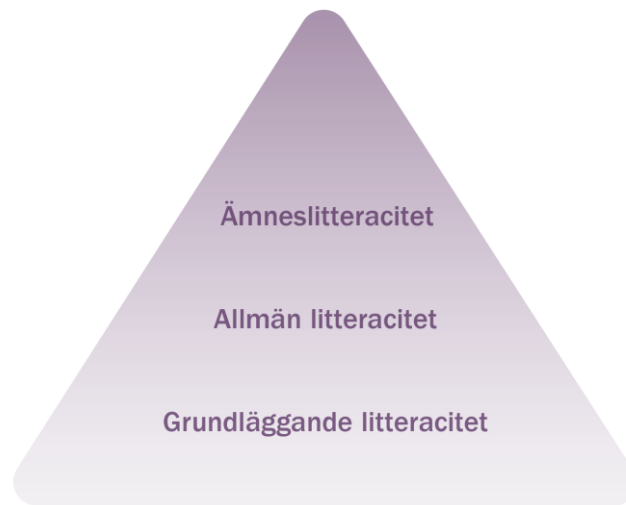
Fortsättningen av den tidiga läs- och skrivutvecklingen (från årskurs 2 och 3) innebär kontakt med mer avancerade och för eleverna nya texter. Texterna ska vara attraktiva men ändå lätta att läsa, vilket innebär att ”de ska vara möjliga att förutsäga, både språkligt och innehållsmässigt” (Björk & Liberg, 1996:82). Det betyder att texternas innehåll ska vara i linje med den förförståelse läsarna har. För barn uppväxta i andra samhällen och språkgemenskaper blir gemensamma aktiviteter, där elever och lärare tillsammans bygger förförståelse inför nya texter, särskilt viktiga. Samtidigt har studier av bokflodsarrangemang i flerspråkiga klassrum med ett stort utbud av olika typer av böcker visat hur elever lär sig navigera fram till böcker och texter som passar såväl intressen som läsförmåga (Alleklef & Lindvall, 2000; Axelsson, 2001). De gemensamma bearbetningar av lästa texter som görs kan omfatta både ett fokus på innehåll och språk för att fördjupa elevernas läsupplevelser och förtrogenhet med skriftspråket (Björk & Liberg, 1996). Att läraren högläser en text kan bidra till en ökad läsupplevelse såväl som till information om uttal och satsmelodi samtidigt som det ger en ingång i nya litterära världar och utvidgar det vardagsspråk barnen själva använder. Det kan innebära att barnet lär sig sagokonventioner som ”det var en gång” och ”snipp snapp, snut” eller ämnesspråk. När läraren högläser texter under låg- och mellanstadiet kan en uppmaning till eleverna att säga ”stopp” vid ett okänt ord ge naturliga tillfällen till ordförklaring i ett sammanhang. Återkommande gemensamma aktiviteter, som till exempel nyhetsläsning i form av korta intresseväckande tidningsartiklar i de första årskurserna, har också beskrivits som viktiga för den individuella elevens litteracitetsutveckling (Björk & Liberg, 1996:92). Det är innehållet i dessa nyhetsartiklar som är det centrala i aktiviteten och som kan ge en ingång till fördjupade samtal i klassrummet om vad texter och bilder visar. Läraren kan tillsammans med barnen analysera frågor om status och makt, det vill säga ”vem som säger vad till vem” och därmed stötta elevers komplexa och kritiska tänkande (Bergöö, 2016).

Genom att ha tillgång till olika typer av texter kan också de yngre eleverna bli uppmärksammade på och utveckla en uppfattning om skillnaden mellan vardagsspråk och ämnesspråk i såväl tal som skrift. Genom aktiviteter där eleverna själva får uttrycka sig vardagligt respektive ämnesmässigt blir de så småningom vana vid att röra sig fram och tillbaka i kontinuumet (skalan) vardagsspråk $\leftarrow$ ----- $\rightarrow$ ämnesspråk. Under hela skoltiden omfattar litteraciteten alla skolämnen och måste hanteras i varje ämne med avseende på hur respektive ämne byggt upp sin kunskapsstruktur.

Den fortsatta litteracitetsutvecklingen

Redan vid läsning av Lgr 11 och kursplanerna i grundskolans ämnen är det lätt att inse att de uttalade kunskapskraven har preciserats och vidgats och att dessa innebär stora språkliga utmaningar (Skolverket, 2011). I alla kursplaner betonas att eleverna ska kunna *kommunicera* om ämnet med det språk som är gängse i det aktuella ämnet. Det betyder att eleverna i olika sammanhang och ämnen på ett ämnesspecifikt sätt bland annat ska kunna *dokumentera, beskriva, förklara, analysera och värdera processer, resonera, diskutera* och *argumentera*. Med dessa preciserade krav följer också att språket får en ökad betydelse i bedömningen av elevens kunskaper i varje ämne. Alla elever, men särskilt de som står inför den dubbla uppgiften att lära sig svenska som ett andraspråk och samtidigt utveckla kunskaper via svenskan, behöver därför stöttas med undervisning i varje ämne om hur ämnet ska läsas, förstås, talas, skrivas eller uttryckas visuellt och kroppsligt.

Läsforskarna Timothy Shanahan och Cynthia Shanahan (Shanahan & Shanahan, 2008) har i en pyramid formulerat hur de uppfattar att elever utvecklar och specialiserar sin litteracitet under skollåren, se figur 1 nedan (2008:44). Den grundläggande litteraciteten korresponderar med vardagsspråket, den allmänna litteraciteten med skolspråket och ämneslitteraciteten med ämnesspråket (se artikel 1).



Figur 1. Modell för ökad specialisering vid utveckling av litteracitet (Axelsson efter Shanahan & Shanahan, 2008:44)

Det första steget när elever utvecklar litteracitet, här illustrerat som basen i pyramiden, utgörs av *den grundläggande litteraciteten* som i princip finns i alla texter och uppgifter. Denna litteracitet omfattar grundläggande avkodning och läs- och skrivkonventioner som till exempel att förstå att en text måste vara meningsfull, skillnaden mellan den tryckta texten och illustrationer, skrivriktning och vad som är ett ord. I detta skede lär sig eleverna också att känna igen högfrekventa ord, förvänta sig att texter har struktur genom att lära sig känna igen en grundläggande berättarstruktur och utgå ifrån att en text har en författare (Shanahan & Shanahan, 2008:44).

I nästa steg, utvecklingen av *den allmänna litteraciteten*, som vanligtvis infaller under mellanstadiet på väg mot högstadiet, är fortfarande färdigheterna gemensamma för många uppgifter. Eleverna fortsätter utvecklingen av förståelse av relativt vardagliga ord och förfinar sina färdigheter i att snabbt och enkelt kunna avkoda flerstaviga ord samt lär sig att med större automatik ta sig an icke-frekventa ord. De utvidgar sin kunskap om interpunktion och utvecklar ordförrådet och allmänna förståelsestrategier. Eleverna utvecklar också sin kognitiva uthållighet så att de kan ta sig igenom längre och mer komplexa texter, ha större kontroll över sin textförståelse och använda sig av olika strategier om de inte förstår. Dessa strategier kan innebära att de läser om, ber om hjälp, slår upp ord i ordböcker eller på nätet, läser mellan raderna och tolkar en text. Det är också under denna fas som eleverna kommer i kontakt med mer avancerad textstruktur liksom problemlösning och textupplägg utifrån orsak och verkan. De börjar också kunna se en författares intention och syfte och använda sig av det vid kritisk reflektion.

På den tredje nivån, *ämneslitteraciteten*, symboliskt placerad i toppen där pyramiden smalnar av och erbjuder ett begränsat område, börjar eleverna kunna hantera mer specialiserade rutiner och språkliga uttryck. Dessa litteracitetsfärdigheter är specialiserade för olika ämnen och generaliserbarheten mellan ämnena är begränsad. En högstadielev kan till exempel ha en utvecklad litteracitet när det gäller vardagliga berättelser, men ha svårigheter att både förstå och producera biologitext. För att utveckla ämneslitteracitet behöver eleven riktad undervisning om de specifika dragen i varje ämne.

Det har på många håll i världen, liksom i Sverige, funnits en uppfattning om att om bara den grundläggande litteraciteten blir lyckosam så utvecklas de följande nivåerna per automatik. I dagens komplexa samhälle fungerar det inte längre att tänka så. Expansionen av den informationsbaserade teknologin, internationaliseringen av arbetsmarknaden och förändrade krav på arbetsplatserna har medfört att litteraciteten fått en större betydelse för att man ska kunna ta aktiv del i samhället (Shanahan & Shanahan, 2008). I motsats till förr kräver de flesta arbeten idag en hög grad av läs- och skrivförmåga och att man klarar av att ta till sig skrivna instruktioner och manualer, läsa rapporter och skriva dokumentation. Dessvärre upplever vi samtidigt att våra ungdomar läser allt mindre sammanhängande text och att PISA-resultaten, som är starkt kopplade till litteracitetsförmågan, behöver förbättras ytterligare. Det finns med andra ord all anledning att stötta utvecklingen av litteraciteten. Redan i förskoleklassen kan man som lärare uppmärksamma den allmänna litteraciteten och ämneslitteraciteten, och i högstadiet kan man uppmärksamma färdigheter även på den grundläggande nivån för att finslipa elevernas användning av interpunktion och stavning.

Samtidigt behöver ämneslitteraciteten ett särskilt fokus så att eleverna får hjälp att utveckla ämnesspecifika lässtrategier och förstå att litteracitetskraven är unika för varje ämne (se kommande avsnitt om litteracitetskraven i matematik, kemi och historia respektive i bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd). Textförståelsen underlättas om eleverna uppmärksammas på att man bör närma sig olika ämnens texter på olika sätt, med olika linser, eftersom varje ämne genom åren, på grund av sin specifika kunskapsstruktur, utvecklats åt olika håll (Schleppesgrell, 2004).

Litteracitetskrav i matematik, kemi och historia

För att ta reda på de specifika litteracitetskraven kopplade till texter i olika ämnen satte Shanahan och Shanahan (2008) ihop expertgrupper bestående av två forskare, två lärarutbildare, två ämneslärare (högstadium/gymnasium) samt två litteracitetsforskare (de själva) i vardera ämnet matematik, kemi och historia. Utgångspunkten var frågan om hur man bäst når ämneskunskap och läsförståelse. Grupperna uppmanades att fokusera på de utmaningar elever möter vid läsning i varje ämne med avseende på ordförråd, förståelse, flyt och skrivande.

I *matematik* ansågs två lässtrategier viktigare än andra: att läsa nära och att läsa om eftersom varje ord, särskilt funktionsord som artiklar och prepositioner till exempel ”den, en, på, till” är betydelsefulla. I lästalet ”En väg är 24 m bred och går mellan två orter som ligger 12 km från varandra. Hur stor area har vägbanan? Svara i km².” hade läraren förklarat begreppet

area. Istället var det prepositionen *mellan* som orsakade problem för några av de flerspråkiga eleverna. När eleverna fick illustrera uppgiften framgick att deras förståelse av ”mellan två orter, A och B” inte omfattade innebörden ”från A till B”, vilket gjorde uppgiften omöjlig att lösa (Sjöqvist 2006:87-88). Shanahan och Shanahan (2008) konstaterade att elever ofta försöker läsa översiktligt, men det ansåg matematikerna inte fungerade i deras ämne. Istället poängterade de att det kräver precision att läsa matematik, varje ord måste förstås i förhållande till sin speciella betydelse och sammanhanget. Det gäller att vara uppmärksam när man arbetar med matematik.

I *kemi* ansågs kärnan i ämnet vara överföringen av information från en modalitet (uttrycksform) till en annan. När kemisterna läste en text så visualiserade de informationen, skrev ner formler och om de läste figurer, som grafer, diagram eller bilder, så pendlade de mellan figuren och texten för att förstå. För kemisterna behövdes både text och figur för att få full förståelse av stoffet. Kunskapsproduktion innebär för kemister att göra experiment (i motsats till historikerna, som vi snart kommer att se). Resultaten av dessa experiment beror på kvaliteten i utförandet, hur experimentet är designat och hur den statistiska analysen utförs och dessa variabler bestäms innan experimentet genomförs. Resultaten är generaliserbara till andra experiment som görs under samma villkor. Kemisterna litade mer på den skapade kunskapen än historikerna och räknade med att kunskapen skulle kunna användas för att förutsäga vad som skulle hända under liknande villkor. Det viktiga för dem med att läsa var att till fullo förstå hur ett experiment skulle gå till och få syn på processen som uppenbarades. För att få full förståelse av fenomenet behövde de dock visualisera det och överföra det i formler och ekvationer.

I *historia* poängterade historikerna att det före läsningen var viktigt att ta reda på vem författaren eller källan till texten var och därmed föreställa sig hur texten kunde vara vinklad. Det var viktigt för att under läsningen kunna komma underfund med vilken berättelse författaren ville berätta. Historikerna poängterade vikten av att vara medveten om att man läser en tolkning av historiska händelser och att texten inte är sanning. Vid läsning av historiska texter gäller det att vara medveten om både författarens och de egna utgångspunkterna. Jämför till exempel olika sidors beteckningar på kriget i Finland under tre månader 1918: inbördeskriget (neutral beteckning), klasskriget (de röda i Finland), frihetskriget, det röda upproret, torparupproret (de vita). Ämnet historia stödjer sig i hög grad på dokument och det är centralt att eleverna lär sig bedöma och tolka dokumenten genom att analysera hur de är skrivna. Annars kan det lätt bli så att eleverna enbart fokuserar på att lära sig fakta. Att läsa som en historiker innebär att vara kritisk mot texten. Dessvärre, konstaterar Shanahan och Shanahan (2008), är historiografi, det vill säga hur historia skrivs och presenteras, sällan uppe till diskussion på motsvarande högstadiets eller gymnasiets historiektioner.

Hanteringen av ordförrådet i de tre ämnena uppvisar också vissa skillnader. I matematik och kemi kan orden ha både generell och specifik betydelse medan detta inte är av vikt i historia. I matematik måste eleverna lära sig den exakta terminologin, utantill, för att kunna förstå den matematiska betydelsen. Begreppet ”primtal” kan bara förstås genom sin

definition och inte genom en analys av ordets delar ("prima" perfekt). Matematiken liksom kemin använder också bokstäver och symboler med specifika betydelser, och att kunna läsa och förstå dessa är helt avgörande i matematik. I kemin måste symboler förstås både på ett makro- och mikroperspektiv. Beteckningen H_2O står för substansen vatten, men också för den atomiska sammansättningen: två väteatomer för varje syreatom. Det speciella med ordförrådet i historia är att den tekniska terminologin kommer från och delas med flera olika fält som politik, ekonomi och sociologi. Ord som till exempel *aggressiv* eller *barbari* bedöms som svåra ord och det anses också vara en svårighet för eleverna att läsa och förstå ord om andra tidsåldrar som *Den gyllene tidsåldern* eller att förstå metaforer som *Svart torsdag*.

Typiskt för all vetenskaplig text är att nominaliseringar används i en strävan efter att gå från det specifika till det generella. Istället för att skriva "saltet löses upp" skriver en forskare "saltet genomgår en lösningsprocess". Kemisterna i Shanahans och Shanahans studie (2008) hade fokus på den specifika processen, men tänkte inte på att den uttrycks med en nominalisering (lösningsprocess). Sannolikt är det så för flera ämneslärare också i den svenska grundskolan (Nilsson, 2015) och det kan därför vara viktigt att poängtera vinsten med att stötta elevernas läsning av ämnestexter genom att packa upp en nominalisering som "lösningsprocess"¹. När eleverna sedan ska skriva texter i olika ämnen för att befästa och visa sina kunskaper samt uppfylla kraven i kursplanerna behöver de få explicit undervisning av ämnesläraren i hur vardagsspråket kan omvandlas till ett adekvat ämnesspråk, det vill säga packa språket i nominaliseringar och abstrakta, tekniska uttryck.

Litteracitetskrav i bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd

Ämnena bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd omfattas per definition av ett görande, en produktion, och för att framgångsrikt kunna utföra en uppgift krävs i många fall ett växelspel mellan görande och litteracitet. Maträtten som ska tillagas startar ofta i att man läser ett recept och tröjstickningen förutsätter att man läst stickbeskrivningen och förstått de specifika begreppen och beräkningarna av antal maskor och centimeter. Inom musiken kan förmågan att läsa noter eller ackordbeteckningar kopplas till olika typer av musicerande, och skapandet av musik vilar ofta på den kunskapen.

¹ Läraren kan till exempel påminna om hur eleverna i en laboration hållt salt i vatten och hur de iakttagit att saltet visuellt försvinner och uppgår i vattnet, en lösning, och att hela detta skeende är en kemisk process. Det underliggande skeendet, när saltet uppgår i vattnet, uttrycks "ekonomiskt" med ett ord – nominaliseringen "lösningsprocessen".

Att läsa recept, med instruktioner om hur matlagningen ska gå till och eventuellt en bild på den färdiga rätten, kräver ett pendlande mellan listan på ingredienser, instruktionen och bilden och kan jämföras med läsningen i både kemi och matematik. Läsningen måste vara noggrann, eleven måste förstå olika måttenheter, följa instruktionen steg för steg och sträva efter att produkten blir som på bilden. Närläsning, noggrannhet och kvalitet i utförandet förutsätts. På samma sätt kräver idrott och hälsa en förmåga att närläsa instruktioner om hur spel, rörelser eller träning ska utföras eller hur fakta om samband mellan fysiska funktioner och aktiviteter ska förstås. I dessa ämnen, liksom i kemi, blir det praktiska utförandet eller produkten ett kvitto på hur väl samspelet mellan görande och litteracitet fungerat.

Utöver själva produktionen finns också inslag av reception. Ämnenas produkter kan undersökas ur ett receptivt perspektiv. För att uppfylla kursplanernas krav behöver eleverna visa hur de kan föra allt från enkla till välutvecklade resonemang om fakta, funktioner, aktiviteter, företeelser eller processer kopplade till respektive ämne. I *bild* ska eleverna kunna tolka bilder från olika tider och resonera om dem genom att koppla till sina egna erfarenheter, andra verk och företeelser i omvärlden. Här finns likheter med kraven i *slöjd* eftersom det också där förväntas att eleverna ska kunna koppla resonemang om slöjdföremåls uttryck till egna erfarenheter liksom till trender och traditioner i olika kulturer. Resonemangen i *musik* kursplan är inriktade på musikens funktioner och dess betydelse genom åren för såväl individer som samhällen. I *hem- och konsumentkunskap* kan resonemangen omfatta så varierade områden som från hur man skapar hälsosamma måltider till skillnaden mellan reklam och konsumentinformation och inom ämnet *idrott och hälsa* förväntas eleverna föra resonemang om hur olika fysiska aktiviteter påverkar såväl hälsan som den fysiska förmågan. Både när det gäller skapandet av hälsosamma måltider och bedömning av fysiska aktiviteter innebär resonandet att olika aspekter, fördelar och nackdelar, behöver vägas mot varandra.

Att resonera inom olika ämnen förutsätter flera litteracitetsförmågor. Eleverna ska kunna välja ut de faktorer som resonemanget ska föras kring samt resonera om huruvida källorna för faktasamlingen är trovärdiga och relevanta. De ska också kunna resonera om orsaker och verkan samt väga olika aspekter, fördelar och nackdelar, mot varandra. Moment i resonandet som elever brukar uppleva som svåra och som läraren behöver undervisa om är enligt Bjerregaard och Kindenberg (2015:117) att ”välja ut och värdera relevanta faktorer”, resonera på ett logiskt sätt, ”föra ett resonemang i flera led” och använda begreppen på ett adekvat sätt.

Den litteracitet som följer på de praktiska processerna, görandet, i bild och slöjd omfattar också aktiviteter som innebär att eleverna iakttar och reflekterar över sin produkt, till exempel en bild eller ett slöjdföremål. Att reflektera kan innebära att den egna produkten jämförs med konstprodukter av redan erkända konstnärer inom ämnet. Det kan också innebära att eleverna själva granskar sina egna produkter, jämför med hur uppgiften beskrivits och de avsikter de själva haft. För att ytterligare förstärka litteraciteten kan eleverna också presentera och berätta för sina klasskamrater hur de tänkt och varför de valt

det material de använt. Ett moment av kritik från klasskamrater kan också ses som ett inslag av litteracitet och leda till diskussioner. Kritiken bör dock snarare bestå av frågor om olika val och beslut som tagits vid framställningen av verket eller produkten, än negativa och positiva kommentarer. Dessa litteracitetsaktiviteter är gemensamma och utförs oftast i tal. En individuell aktivitet däremot är att eleven skriver dagbok eller loggbok där målsättningen med och produktionen av bilden eller slöjdföremålet växer fram. Elevens egen beskrivning och egna reflektioner ger sen läraren möjlighet att i skrift ge respons på de iakttagelser eleven själv gjort (Lindström, 2006; Lindqvist, 2014).

Fokus på litteracitet inom musik har mycket gemensamt med bild och slöjd eftersom det också i musik handlar om att kritiskt värdera sina egna och kamraternas insatser. Gemensamt kan det handla om att diskutera vokala och orkestrala framföranden ur musikaliska aspekter, till exempel hur tonhöjd, rytm och diktion utförts och uppfattats. Individuellt kan elever få i uppgift att efter ett musikaliskt framförande fylla i ett kritikblad av såväl sin egen som den samlade insatsen. Liksom i loggskrivandet i bild och slöjd bör detta skrivande kommenteras av läraren (Lindström, 2006). Båda dessa litteracitetsuppgifter utvecklar elevernas självständiga iakttagelseförmåga, de blir skickligare på att ge omdömen, ställa frågor och förbättra sin egen produktion. Lindström (2006:186) formulerar litteracitetsarbetet som ”en ständig växelverkan mellan produktion, iakttagelse (perception) och reflektion” som driver arbetet framåt.

Litteracitetskraven i hem- och konsumentkunskap samt idrott och hälsa kan jämföras med naturvetenskapliga sätt (kemi och matematik ovan) att använda sig av information från olika modaliteter (uttrycksformer). Receptet med instruktionen för hur en maträtt ska tillagas, liksom rörelsebeskrivningen och manualen för hur en aktivitet eller ett spel ska utföras innebär båda ett pendlande i läsningen mellan figurer, bilder och texter för att förstå hur uppgiften ska utföras. Liksom för kemisten kan både text, bilder och figurer vara nödvändiga för att få full förståelse för hur en uppgift ska kunna utföras. Själva utförandet kan i såväl hem- och konsumentkunskap som idrott och hälsa jämföras med kemistens experiment. Resultaten beror på kvaliteten i utförandet, hur matlagningen respektive idrottsaktiviteten designats. Om man sen får ett positivt resultat som dokumenteras kan processen göras om med samma resultat. Och för båda ämnena handlar det om att eleverna måste läsa all information mycket noga för att förstå hur processen ska gå till och kanske visualisera själva görandet i bild, text och figurer. Faktainslagen i ämnena behandlas med en växelverkan mellan produktion, iakttagelse och reflektion som görs i form av talad eller skriven text, bilder och figurer.

Referenser

Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2000). Listiga räven. Läsinläring genom skönlitteratur. Ett läsprojekt i Kvarnbyskolan, Rinkeby i samarbete med Rinkeby bibliotek. Stockholm: En bok för alla.

Axelsson, M. (2001), Listiga Räven ur Cummins perspektiv. I: Naucér, Kerstin (red.), Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk, Stockholm: Sigma Förlag. s. 200-207.

Axelsson, Monica (2005). Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I: Axelsson, M., Rosander, C. & Sellgren, M., Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Axelsson, Monica, Lennartson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana (2002). Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. [www.pedagogstockholm](http://www.pedagogstockholm.se)

Bergöö, Kerstin (2016). Att hitta sin plats – i förskolan, i skolan och i världen. I: Jönsson, Karin (red.), Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola. Andra upplagan. Stockholm: Liber.

Bjerregaard, Maria & Kindenberg, Björn (2015). Språkutvecklande SO-undervisning – strategier och metoder för högstadiet. Stockholm: Natur & Kultur.

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). Väger in i skriftspråket tillsammans och på egen hand. Stockholm: Natur & Kultur.

Damber, Ulla (2013). Om tidig läsutveckling i det mångspråkiga samhället. I: Hyltenstam, K. & I. Lindberg (red.), Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur, s. 661-684.

Danbolt Vesteraas, A. M. & Kulbrandstad Iversen, L. (2008). Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Fast, Carina (2007). Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola. Acta universitatis upsaliensis, nr 115. Uppsala: Uppsala universitet.

Lindqvist, Eva (2014). Litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap. Fallstudier av flerspråkiga elevers textanvändning. Licentiatuppsats i Utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling. Stockholms universitet: Institutionen för språkdidaktik.

Lindström, Lars (2006). Portföljmetodik i estetiska ämnen. I: Lindström, L. & Lindberg, V. (Red.), Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap, s. 159-192. Stockholm: HLS Förlag.

Nilsson, Josefin (2015). Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Lärares lärande. En etnografisk studie om utveckling av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i undervisning för nyanlända högstadiel elever i ämnet biologi. Masteruppsats. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.

Schleppegrell, Mary (2004). The language of schooling. A functional linguistics perspective. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. Harvard Educational Review, Vol. 78, No. 1, 40-60.

Sjöqvist, Lena (2006). När språket inte gör tanken rättvisa – att bedöma flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. I: Lindström, L. & Lindberg, V. (Red.), Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap, s. 67-89. Stockholm: HLS Förlag.

Skolverket (2011). Kursplaner. www.skolverket.se

Viberg, Åke (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Ceru, Eva (Red.), Svenska som andraspråk. Lärarbok 2. Stockholm: Natur & Kultur och Utbildningsradion, s.13-83.

Westlund, Barbro (2009). Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik för de första skolåren. Stockholm: Natur & Kultur.