

Läsa och skriva i textrika ämnen

Anna Lyngfelt, Per Holmberg, Robert Sjöberg, Göteborgs universitet

Reviderad och omarbetad av Tore Otterup

Redan under de tidiga skolåren förbereds elever på att texter skrivs och används på olika sätt. Tidigt får de lära sig skillnaden mellan att skriva en saga, i berättande form, och till exempel en instruerande text. Ändå får många elever under den fortsatta skoltiden problem när de möter nya krav på att läsa och skriva som de inte blivit tillräckligt förberedda för. Det kan exempelvis handla om övergången till mellanstadiets textvärldar där det för första gången på allvar gäller att förstå hur texter skiljer sig åt mellan olika skolämnen. Det är en sak att leva sig in i en engagerande berättelse, en helt annan att hänga med i NO-bokens abstrakta förklaringar av väderfenomen och deras orsaker. Har man problem med dessa olika sätt att läsa text på, får man också svårt som elev att skriva text på det sätt som förväntas. Ju längre eleven kommer i sin skolgång, desto större skillnader kan det bli mellan olika texter som ska skrivas under en och samma skoldag. Det är vissa krav som gäller när ett händelseförlopp ska återberättas på ett läxförhör i historia, andra då eleverna uppmanas att formulera ställningstaganden i en aktuell samhällsfråga, och ytterligare helt andra krav som ställs när lösningen av ett matteproblem ska redovisas. För att kunna vägleda eleverna in i skolans olika textvärldar behöver man som lärare dels kunskap om betydelsen av skrift och skriftbruk, dels verktyg för att kunna samtala om text i skolans olika ämnen. I den här texten introduceras begreppen *litteracitet*, *genre* och *textaktivitet* som kommer att användas mycket i modulen. De är alla exempel på metaspråk, det vill säga ord och begrepp för att analysera och tala om språk.

Skrift och skriftbruk

Skrift och skriftbruk har varit av stor betydelse för mänskligheten ända sedan skriften uppfanns. En funktion texter haft sedan urminnes tider har varit att utgöra kollektivets minne. Så kan vi i forntidens gravinskrifter och släkttavlor se de första revolutionerande stegen mot vår egen tids digitala möjligheter att lagra och söka information. I alla tider har skrivna texter också gjort det möjligt för individer att positionera sig socialt. Genom upplästa påbud har kungamakt kunnat utövas över undersåtar, genom kärleksbrev har förtroliga band kunnat stärkas trots långa avstånd mellan älskande. Det är liknande sociala positioneringar som fortfarande sker när vi tar emot och besvarar texter, allt från myndighetsbeslut till sms.

Skriftbrukets historia präglas emellertid inte bara av kontinuitet utan också av dramatiska förändringar. Längre räckte det för de flesta i vårt land med den skriftkompetens som ligger i att kunna förstå en uppläst text. Successivt höjdes de samhälleliga förväntningarna på läsning, först av en liten mängd väl kända texter såsom katekes och psalmbok, sedan även av texter som läsaren inte tidigare hört läsas (eller sjungas), och i samband med folkskolans införande kom också ett krav på att eleverna inte bara skulle kunna läsa utan också själva producera text. Idag omges vi som aldrig förr av texter, och allt oftare i förening med bilder och symboler vilka också kräver tolkning. Texter möter oss i nästan alla miljöer vi vistas i - i hemmet, på jobbet, på bussen, i gaturummet. De finns på pappersark och lappar, på skyltar och tröjor, på digitala skärmar och displayer. Men det är inte bara kvantitativt som vår textvärld utmärker sig, utan också kvalitativt.

I högre grad än tidigare förväntas människor kunna förstå texter på ett sådant sätt att de omedelbart kan gå i dialog med dem och skifta från att vara läsare till att vara skribenter. Visst var redan brevväxlingen via papperspost interaktiv, men e-brevet och chatten har drivit upp tempot i kommunikationen så att det närmar sig samtalets hastighet. Men den mer intensiva interaktiviteten gäller också många andra områden. Som konsument behöver man idag ofta växla mellan läsande och skrivande, till exempel för att köpa en biobiljett på en webbsida, eller för att få support till en teknikpryl som inte fungerar som den ska. Som medborgare förväntas man likaså kunna orientera sig på webbplatser och till exempel kunna fylla i ansökningsformulär i enlighet med myndigheters anvisningar. Vad det innebär att kunna "läsa" en text är då inte självklart; i själva verket är det många parallella förmågor som vi måste lära oss för att kunna fungera i samhället. Dessutom måste vi lära oss att använda "rätt" språk i olika situationer, så att våra läsare reagerar på det sätt vi hoppas.

En skriven text består av mer än bara ord. Alla texter är mer eller mindre multimodala. Det innebär att olika uttrycksformer eller modaliteter, till exempel ord, bild, diagram och typsnitt, samspelar med varandra för att uttrycka textens innehåll. I digitala texter används också ofta ljud och rörlig bild. I dagens samhälle ställs mycket höga krav på att man ska kunna läsa, förstå och producera olika typer av text. Vad en text kan vara och betyda är dock inte självklart, inte heller hur man som lärare ska kunna förbereda sina elever på textmöten av vitt skilda slag - både i och utanför skolan. För allt detta, det vill säga för att beskriva bruk av skrift och skriftspråkliga uttrycksformer, används begreppet *litteracitet* (Barton, 2007). Litteracitet och begreppet text kan inbegripa även "talade texter" till exempel en lärargenomgång eller ett radioinslag. Även bild, film och andra media benämns ofta som texter och analyseras som sådana. I den här modulen

kommer emellertid fokus ligga på bruk av skrift och skriftliga uttrycksformer. Både språkbruk och skriftspråkliga uttrycksformer kan ses som situationsbundna; man brukar tala om *litteracitetspraktiker*. Med det menas att skriftspråk, läsande och skrivande bidrar till en meningsskapande verksamhet i en bestämd situation, tillsammans eller var för sig. Eleverna är aktiva i en mängd litteracitetspraktiker, både i och utanför skolans värld. I skolan kan det handla om att elever lyssnar till högläsning av en barnbok, antecknar formler som kemiläraren skriver på tavlan, söker information om ett land på nätet eller skriver och publicerar insändare med klasskamrater om ett kontroversiellt ämne.

Text och litteracitetspraktiker

Litteracitetspraktiker och deras olika texter utgör en stor del av vårt samhälle. Varje sådan litteracitetspraktik har vissa typiska drag vad gäller de ord, eller det verbala språk som utnyttjas, men oftast också vad gäller bruk av bilder och symboler. Såväl det verbala språket som andra meningsskapande resurser är kommunikations- och situationsberoende. Detta innebär att man lär sig att delta i en litteracitetspraktik som läsare eller skribent först när man också fått förståelse för hela det sammanhang som en litteracitetspraktik utgör. Exempel på detta kan vara att eleven som lyssnar till kemilärarens genomgång vet att formeln beskriver kemiska ämnen, att man förväntas anteckna och att genomgången kan komma att följas upp med en senare examination då eleven själv ska kunna använda dem.

Vad ska då elever lära sig för att kunna förstå olika litteracitetspraktiker och den meningsskapande verksamhet som dessa inbegriper? Hur ska elever själva kunna uttrycka sig i olika litteracitetspraktiker, så att de kan gå i dialog med olika typer av text och genomskåda budskap och syften med de texter som de möter? Och hur ska de kunna positionera sig och ta ställning till det de läser, och själva bli skribenter? Detta kräver kunskap om allt från grammatiska regler och disposition av text till kunskap om symbolsystem – i alla skolämnena. Att utveckla litteracitet innebär ju inte enbart att ordagrant kunna läsa skriven, sammanhängande text utan också att kunna förstå och tolka text i olika sammanhang. Att kunna läsa, förstå och skriva text i olika skolämnena kräver därför kunskap om hur man uttrycker sig i de olika ämnena.

I det flerspråkiga klassrummet kan det vara viktigt att tänka på att de litteracitetspraktiker som vi betraktar som önskvärda och vanliga i den svenska skolan inte nödvändigtvis är det för de elever som kommer från andra delar av världen och som har påbörjat sin skolgång där. Synen på lärande och kunskapsutveckling skiljer sig mycket åt mellan olika länder och skolsystem. Att tydliggöra de litteracitetspraktiker vi använder oss av i

skolan, och att motivera varför de används, för de flerspråkiga eleverna, kan därför vara nödvändigt för att de ska förstå vad som förväntas av dem.

Text i olika skolämnen

Texter skiljer sig åt mellan olika skolämnen. Att läsa och tolka en skönlitterär text handlar ofta om att kunna uppmärksamma mångtydigheter som präglar texten. Att tolka en facktext kräver däremot en annan typ av kompetens. Att kunna läsa texter i skolans naturvetenskapliga ämnen kräver till exempel att man kan förstå och använda specifika begrepp, symboler och figurer. Man måste dessutom kunna värdera data uttryckta som antaganden, hypoteser och slutsatser. I ett ämne som samhällskunskap, däremot, innebär förmågan att kunna läsa och använda text snarare att utforska och tolka text ur ett samhällsperspektiv, och att analysera textinnehåll kritiskt. För att ta ytterligare ett exempel, så utgör ”läsning” inom de estetiska ämnena en annan typ av kompetens där tolkning av tecken och symboler – vare sig det rör sig om bilder, noter eller kroppsspråk – utgör helt centrala element i samband med tolkningsarbetet.

Det vi förväntar oss av våra elever är med andra ord att de ska kunna läsa och skriva texter på sätt som olika situationer i den svenska skolan kräver. För att återknyta till litteracitetsbegreppet kan man uttrycka den kompetens som skolan efterfrågar så här:

För att vara litteracitetskompetent är det inte tillräckligt att förstå orden; man måste lära sig hur man deltar i den praktik som hör till en viss textgemenskap. Och detta inbegriper kunskap om vilka texter som är viktiga, hur de ska läsas och tolkas och hur de ska tillämpas i ord och handling. (Olson, 2003 s. 273, vår översättning)

Det som elever behöver stöttning i är förmågan att kunna gå utanför de erfarenheter av text som de redan har, så att de medvetet kan förhålla sig till andra slags texter än de redan är förtrogna med. Det är perspektiv och verktyg för en sådan stöttning som den här modulen vill erbjuda.

Text, genrer och textaktiveter

Att bli medveten om den mångfald av texter och litteracitetspraktiker som möter eleverna i skolans vardag kan vara ett första viktigt steg mot att kunna erbjuda tydligare stöttning för elevers läsning och skrivande. Men för att föra samtal om hur texter skiljer sig åt krävs ett metaspråk. I den här modulen ska vi ta vår utgångspunkt i två begrepp som etablerats inom modern textforskning: genrer och textaktiveter. Det är två begrepp som gör det enklare att kunna se skillnader mellan olika slags texter ur två kompletterande perspektiv som vi kan kalla utifrån- respektive inifrånperspektivet. Att tala om texter av olika slag som *genrer* är att förstå dem ”utifrån”, det vill säga att en genre är bunden till en social situation, till exempel en blogg. Att tala om

texter som olika *textaktiviteter* är att istället se dem från ett inifrånperspektiv det vill säga att textaktiviteter är uppbyggda genom fasta strukturer (Holmberg, 2014).

Låt oss först pröva utifrånperspektivet och se texter som genrer. Den som är van vid en viss situation och känner dess litteracitetspraktiker vet ganska väl vilka slags texter som kan komma att dyka upp där, och har i regel ord för att skilja dem åt. Det är denna klassificering som vi här kallar genrer. Den som varit på många mer formella möten vet att det papper som först delas ut förmodligen är en dagordning för mötet, och att någon snart ska bli utsedd för att skriva protokoll, liksom att två personer ska få en speciell roll som de första läsarna av detta protokoll. Den som är van vid att läsa dagstidningar vet på motsvarande sätt ungefär vilka olika slags texter som där pockar på uppmärksamhet: nyhetsartiklar, reportage, krönikor, recensioner, ledare och annonser. Den läsare som är förtrogen med en viss litteracitetspraktik kan ofta våga sig på en sådan kategorisering bara genom att iakttä var och när och i vilket format texten förekommer. Ledtrådar ges ofta redan av textens grafiska arrangemang (dagordningens punktlista, krönikans bredspalt) eller bruk av bilder (krönikans bildbyline, personreportagens porträttbild). Deltagarna i en litteracitetspraktik har alltså i allmänhet genrebeteckningar för att tala om praktikens texter, och man kan därför definiera genrer som socialt förankrade textsorter (Hellspong & Ledin, 2006, s. 24). Eftersom det finns en oräknelig mängd litteracitetspraktiker finns det ingen ände på antalet genrer. Också vana läsare och skribenter hamnar därför då och då i situationer där genren är ny, och tvingas då orientera sig med hjälp av erfarenheter från snarlika fall.

Låt oss byta perspektiv och istället betrakta texterna inifrån, som textaktiviteter. Textaktiviteter är framställningsformer som är kopplade till mer generella kommunikativa behov som att berätta, förklara, beskriva, instruera och ta ställning (argumentera) (se t.ex. Holmberg, 2006). Som läsare känner jag igen olika textaktiviteter och vet därmed vad skribenten typiskt vill få uträttat. Berättelsens syfte är i regel att skapa inlevelse i textens värld, förklaringen reder ut något komplicerat, beskrivningen delger information, instruktionen vägleder handlingar och målet med ställningstaganden är att övertyga. Det viktigaste draget för att skilja textaktiviteter åt är textens organisationsprincip, eller enklare uttryckt: det sätt skribenten väljer att steg för steg föra mig framåt mot textens slutmål. Den typiska berättelsen inleds till exempel med en orientering där personer, tid och rum presenteras, efter vilken ett kronologiskt händelseförlopp utvecklar en konflikt som till sist får sin upplösning. Förklaringen, däremot, inleds ofta med att något ställs upp som ett problem, vilket följs av en logiskt ordnad utredning som utmynnar i en slutsats.

Hur är då relationen mellan genre och textaktivitet? Den kan se lite olika ut. Vissa genrer är tydligt kopplade till en viss textaktivitet. En text i receptgenren rymmer alltid, eller nästan alltid, en instruktion (vilket förstås inte utesluter att även andra textaktiviteter kan tillkomma: berättelsen om maträttens uppkomst, beskrivningen av en ovanlig ingrediens, förklaringen av varför det är nödvändigt med en viss tillredningsprocess). Andra genrer är mer öppna för helt olika alternativ. Det är bara genom att samla in och granska olika texter inom exempelvis genren krönika som det går att uttala sig om vilka textaktiviteter som utmärker genren. En sådan undersökning skulle antagligen avslöja en mängd möjligheter: att hela texten kan vara ett ställningstagande som ger skäl för en åsikt, eller en sedelärande berättelse, eller en förklaring som utreder ett samhällsproblem, eller (kanske ännu vanligare) kombinationer av dessa olika textaktiviteter.

Som lärare är det viktigt att kunna tala om texter såväl utifrån deras speciella sociala funktioner (genrer) som utifrån möjligheter att bygga upp dem (textaktiviteter). Man bör emellertid lägga märke till att Lgr 11 inte gör en sådan uppdelning utan bara talar allmänt om *texttyper*. Det förekommer också att termen genre används i denna allmänna bemärkelse (det vill säga också för textaktiviteter). Exakt vilken terminologi man väljer i klassrumssamtal är då inte det avgörande, utan att man har beredskap att tala om texter såväl ”utifrån” som ”inifrån”. Det är, för att ta ett exempel från en litteracitetspraktik i NO, svårt att skriva sin laborationsrapport om man inte förstår såväl genrens funktion i den vetenskapliga praktiken som vilka textaktiviteter man förväntas engagera sig i och genom sin text.

De lärare som har elever som lär på sitt andraspråk i sitt klassrum bör också tänka på att genrer är starkt kulturbundna. Det innebär att man inte kan ta för givet att eleverna självklart vet hur exempelvis en spökhistoria eller en insändare förväntas byggas upp i en svensk kontext. Därför är explicit undervisning om detta viktig för att i synnerhet de flerspråkiga eleverna ska kunna prestera det som förväntas av dem.

Text och multimodalitet

Den digitala skriftteknologin har gett nya möjligheter och utmaningar vad gäller utvecklandet av litteracitetskompetens. Det är tydligt att det finns ett behov av att diskutera konsekvenserna av att texter är multimodala, det vill säga sammansatta på det viset att de består av ord, teckningar, fotografier, grafer och olika former av symboler. Det är då inte bara den grafiska utformningen av texter som är intressant utan frågan om hur alla delar av en ”texttyta” är potentiellt meningsbärande (Kress & van Leeuwen, 2006; Danielsson & Selander, 2014). Det intressanta är just att de är potentiellt meningsbärande. Ibland är det den skrivna texten som utgör den viktigaste modaliteten för att förmedla information, ibland bilden. Inte sällan utgörs

dock texter idag av modaliteter som kompletterar varandra, men de kan också förmedla motstridiga budskap.

En fråga som infinner sig är frågan om hur multimodalitet avspeglar sig i de olika skolämnenas texter, vilket i sin tur leder vidare till frågan om hur denna åtskillnad vad gäller multimodalitet skulle kunna användas för en fördjupad förståelse av likheter och skillnader mellan texter i skolans olika ämnen. Här skiljer sig förstås behoven åt, beroende på årskurs.

Viktigt att påpeka är också att läromedel i högre grad än tidigare blivit multimodala. I viss utsträckning kan detta förklaras genom faktaträngsel i skolämnen, men vi lever ju också i en tid då korta texter premieras (i kombination med bild). Samtidigt innebär det faktum att texter skiljer sig åt i de olika skolämnen att de multimodala karaktärsdragen ser olika ut i skolämnenas läromedel, och att detta kan bidra till både möjligheter och svårigheter för elever om man ser till de krav som ställs på dem. Det finns belägg för att elever förbiser den information som förmedlas genom bilder och att elever har svårt att tolka abstrakta modeller i naturorienterande ämnen. De kan också ha svårt att relatera olika bilder till varandra, och bilderna innehåller inte heller alltid den information som behövs för att de ska tolkas som det är avsett att de ska förstås (Nygård Larsson, 2011). Det faktum att elevers olika bakgrund och (kulturella) förförståelse bidrar till att de tolkar multimodala texter på olika vis utgör en ytterligare komplicerande faktor, om man vill försöka förstå varför elever "läser" multimodala texter som de gör. Samtidigt ska man vara medveten om att bilder kan vara ett ovärderligt stöd för elever som lär på sitt andraspråk. De kan vara ett stöd för att förstå den aktuella kontext som undervisningen berör och bilder kan underlätta förståelsen av för ämnet viktiga ord. Om man i undervisningen exempelvis behandlar olika sorters träd och ska förklara vad ett barrträd är kan en bild som exemplifierar barr betydligt snabbare leda till förståelse av ordet än om man försöker förklara enbart med hjälp av ord.

Text och flerspråkighet

Skolans värld har också förändrats på det viset att våra klassrum numera är flerspråkiga i högre grad än tidigare. En ökande andel av eleverna, uppemot 20 %, har andra modersmål än svenska och denna grupp elever, som vi ofta kallar *flerspråkiga elever*, utgör (självfallet) ingen homogen grupp; eleverna skiljer sig åt i fråga om ålder, vistelsetid i Sverige, erfarenheter, språkkunskaper och skolbakgrund, en skolbakgrund som inte sällan på olika sätt skiljer sig från den svenska.

Försöken att definiera vem som är en flerspråkig elev har varit många genom de senaste decennierna. Idag ser man individens flerspråkiga kompetens som en samlad resurs, där det ingår inslag från alla de språk som individen har

kunskaper i och använder sig av (jfr Rydenväld, 2017 s. 32). Därför kan man definiera en flerspråkig elev som en elev som använder fler än ett språk, vilket innefattar så gott som alla elever. I denna modul fokuserar vi emellertid på de flerspråkiga elever som läser, skriver och lär på svenska som sitt andraspråk och som behöver utveckla svenskan ytterligare som ett språk för lärande. Vi har därför valt att i modulen benämna dem ”elever som lär på ett andraspråk”. I detta innefattar vi både nyanlända elever och elever som har varit här längre än de fyra år en elev räknas som nyanländ, men som fortfarande behöver stöttning för att utveckla hela sin potential.

Dessa elever står inför den dubbla utmaningen att inte bara lära sig svenska utan också att inhämta kunskaper inom skolans olika ämnen, via sitt nya språk. Noteras bör då följande formulering i Lgr 11 under rubriken ”Skolans uppdrag”: ”Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.” (Skolverket, 2011a s. 9) Genom skrivningen betonas således att alla elever, oavsett bakgrund, ska ges möjlighet till utveckling utifrån sin egen förmåga.

I Lgr 11 står det också att ”Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Skolverket, 2011a s. 14). Idag, då de flesta klasser har ett antal elever som har svenska som sitt andraspråk och många klasser har en majoritet av elever som lär på sitt andraspråk, behöver alla lärare vara rustade för att möta dessa elever i sina klassrum. Detta innebär att ha kunskaper om språk- och kunskapsutvecklande arbete och på så sätt kunna underlätta för eleverna att erövra *det kunskapsrelaterade språket* i respektive ämne, det vill säga det skolspråk som eleverna möter i läromedel, uppgifter och prov. Nyanlända elever behöver även få undervisning i vardagsspråket parallellt och integrerat med skolspråket. Viktigt är att läraren undervisar om vad som utmärker texterna i de olika ämnena, och bearbetar ämnesstoffet på det viset att elevernas olika bakgrund tas tillvara. Detta gynnar ju inte heller enbart elever med svenska som andraspråk utan även de som har svenska som förstaspråk. För de elever som kommer sent under skoltiden (till exempel nyanlända i årskurs åtta eller nio) krävs emellertid stora insatser för att språket ska kunna utvecklas till det kunskapsrelaterade språk som fordras för att inhämta kunskaper i skolans alla ämnen. Den undervisning som skolan har att tillgå i detta sammanhang är undervisning i *svenska som andraspråk*, *modersmålsundervisning* och *studiehandledning*.

Svenska som andraspråk är ett eget ämne i den svenska skolan. Berättigade till undervisning i ämnet är de elever som har ett annat språk än svenska som modersmål, elever som har svenska som modersmål och som har tagits in från skolor i utlandet samt de elever som umgås med en av föräldrarna

huvudsakligen på svenska och med den andra på ett annat modersmål (SFS 2011:185). Modersmålsundervisning är frivillig och har som syfte dels att bibehålla och utveckla elevernas kunskaper i sina förstaspråk genom undervisning i språket och dels att utveckla deras kunskaper om hemlandets kultur och samhälle. Berättigade till denna undervisning är alla elever som använder ett annat språk än svenska i hemmet och som talar detta språk med minst en vårdnadshavare (SFS 2011:185). Studiehandledning på modersmålet är en undervisning som eleven till skillnad från modersmålsundervisningen inte själv kan välja. Det är skolan som fattar beslut om den som ett medel för att underlätta för eleverna att fortsätta inläringen i olika ämnen med hjälp av studiehandledning på det språk som är elevens starkaste, vilket oftast är modersmålet (Skolförordningen 2011:185). I några fall kan elever ha gått i skola på ett annat språk än modersmålet, som exempelvis kurder från Irak, vilka oftast haft arabiska som skolspråk eller kurder från Turkiet vars skolspråk oftast varit turkiska. I sådana fall kan det vara fördelaktigt att ge studiehandledning på elevernas tidigare skolspråk. I synnerhet för de nyligen anlända eleverna är studiehandledningen ett effektivt sätt att fortsätta utveckla ämneskunskaper utan att behöva invänta tillräckliga kunskaper i andraspråket svenska för att kunna följa ämnesundervisningen. Det är också hela tiden viktigt att alla elevens språkliga resurser får komma till användning för att eleven ska kunna förstå och uttrycka så mycket kunskaper som möjligt. Det kan innebära modersmålet, men också elevens skolspråk eller kunskaper i främmande språk. En elev från Somalia kan ha läst arabiska i samma omfattning som svenska elever läser engelska. Finns det då elever i klassen som kan arabiska men inte somaliska så kan det vara mer effektivt att använda det språket. Om en nyanländ elev går från en eventuell förberedelseklass till att fortsätta sin undervisning i en ordinarie klass är det viktigt att beakta att denna elev även fortsättningsvis behöver undervisning i svenska som andraspråk och studiehandledning på modersmålet, för att möjliggöra elevens fortsatta lärande och kunskapsutveckling och att modersmålsundervisning också ska erbjudas eleven.

Det språkutvecklande arbete som tidigare ansågs vara enbart svensklärares ansvar, uppfattas idag som en fråga för alla lärare. Genom ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, som betonar interaktiva aktiviteter och gemensam bearbetning av text, får eleverna möjlighet att utveckla det språk som skiljer sig åt mellan olika ämnen. Ämnesläraren har ju kunskaper om sitt ämnesspråk som läraren i svenska inte nödvändigtvis har. (Hajer & Meestringa, 2014). Det är då viktigt att lärare inte enbart fokuserar på ämnesbegrepp utan också lyfter fram hur man exempelvis uttrycker sig för att förklara samband, återberätta händelseförlopp och liknande i de olika skolämnena. Flerspråkigheten ska då ses som en tillgång i undervisningen,

vilket till exempel kan innebära att de olika språk som finns i klassrummet kan användas vid samtal om undervisningsämnet. Undervisningen behöver då också vara utformad så att elevernas kunskaper och erfarenheter kommer till användning, vilket gynnar allt lärande.

På väg mot ett bättre stöd för läsning och skrivande

Vad behöver då vi som lärare göra för att rusta alla elever för såväl skolans som vuxenvärldens textvärldar? Detta är förstås nästan omöjligt att svara på generellt; svaren kommer att variera beroende på vilka elever vi föreställer oss och vilka skolämnen vi tänker på. Ändå finns det några framgångsfaktorer som visat sig gälla tvärs över skolans stadier och ämnen.

I ett stort vetenskapligt projekt om litteracitet i det norska skolväsendet har lärare i alla ämnen prövat modeller, för att ge elever starkare stöd för skrivande i kombination med läsning (Berge & Skar, 2015). Projektet lyfter fram fem faktorer som är avgörande för goda resultat, nämligen 1) att lärarna har klara uppfattningar om vad det innebär att kunna läsa och skriva i olika ämnen, 2) att eleverna får tillfälle att skriva varierade texter i alla ämnen, 3) att lärare ofta gör elever uppmärksamma på hur texter kan bli bättre genom bearbetning så att innehållet går fram, samt 4) att lärarna arbetar med att skapa meningsfulla sammanhang där läsande och skrivande hänger ihop så att eleverna känner glädje över att lära sig. Och som en femte faktor, som är en förutsättning för de fyra första, pekar man på att de skolor som lyckas med sitt utvecklingsarbete är skolor där skolledningen är engagerade i lärarnas samverkan. Det var i samarbete med kollegor som lärarna bäst kunde fördjupa förståelsen av hur läsning och skrivande fungerar i olika ämnen, hitta på nya uppgifter och pröva nya arbetssätt för tydligare stöttning av elevernas lärande. Dessa slutsatser och lärdomar är relevanta också för den svenska skolan och för att inkludera de flerspråkiga eleverna i resonemanget kan man peka på vikten av att möjligheter ges till samarbete på skolan mellan klasslärare, ämneslärare, modersmålslärare, studiehandledare och lärare i svenska som andraspråk.

Referenser

- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, MA: Blackwell.
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Har Normprosjektet bidratt til å styrke elevenes skriveferdigheter?* (Normprosjektet: Resultater pr. 9.03.15 – Notat til Ludvigsen-utvalget.) Oslo: ILN, UiO.
- Danielsson, K. & Selander, S. (2014). *Se texten. Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerup.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hellspång, L. & Ledin, P. (1997) *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, P. (2006). 2006. Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: Lindberg, I. & K. Sandwall (red.), *Språket och kunskapen. Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg*. (Rapporter om svenska som andraspråk 7.) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk. S. 129–146.
https://www.academia.edu/7053775/Funktionell_grammatik_f%C3%B6r_textarbete_i_skolan
- Holmberg, P. (2014). Genre under förhandling. Gymnasister skriver deckare. I: Boglind, A., Holmberg, P. & Nordenstam, A (red.) *Mötesplatser. Texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur. S. 111–130.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Malmö: Malmö högskola.
<http://lup.lub.lu.se/lup/download?func=downloadFile&recordId=1940571&fileId=1962632>
- Olson, D. R. (2003). *Psychological Theory and Educational Reform. How School Remakes Mind and Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rydenvald, M. (2017). *Inflätat och överlappande. Flerspråkighet och språkanvändning bland svensktalande ungdomar i Europa*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 28.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet..
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.