

Utveckling av ämneslitteracitet och stöttning av läsning i undervisningen

Lotta Olvegård, Göteborgs universitet

Läromedelstexter och läsning

Förmågan att läsa och tolka text är en förutsättning för lärande i skolan och på komvux, oberoende av vilken kurs man går. Grundskolans och gymnasieskolans läromedel och andra skrivna texter i olika ämnen har uppmärksammats i olika studier (Nygård Larsson, 2011; Ribeck, 2015; Olvegård, 2014). Resultaten visar bland annat att texterna är informationstäta och språkligt komplexa och därmed svårtillgängliga för många elever. Studier om elevers möten med skolans texter visar på vikten av inte lämna elever ensamma med texterna utan att istället arbeta med läsförståelse på ett stöttande sätt.

Läromedelstexter och arbete med text och språk i vuxenutbildningen har inte undersökts i samma utsträckning. I vuxenutbildningen finns emellertid elever med skilda förutsättningar att förstå och producera text. Många har tidigare negativa skolupplevelser och studieprestationer. Andra har lärt sig svenska i vuxen ålder och kan ha kort eller ingen utbildningsbakgrund. Ytterligare andra kan ha läs- och skrivsvårigheter/dyslexi eller andra funktionsnedsättningar som gör att texterna man möter i undervisningen är svåra att förstå och använda.

Många elever i vuxenutbildningen är med andra ord i behov av så goda förutsättningar för lärande som möjligt, vilket till exempel kan vara tät kontakt med lärare, interaktion med lärare och andra elever, stöttning i sitt skrivande och i möten med texter. Samtidigt ser villkoren helt annorlunda ut i vuxenutbildningen där ansvaret för studier i större omfattning lämnas till eleverna själva. Kurser går på kortare tid och har färre undervisningstimmar jämfört med grundskolan och gymnasieskolan. Dessutom genomförs utbildningar ofta helt eller delvis på distans, vilket bland annat skapar sämre förutsättningar för interaktion mellan elever och lärare och mellan elever.

Ämnes- och yrkeslitteracitet

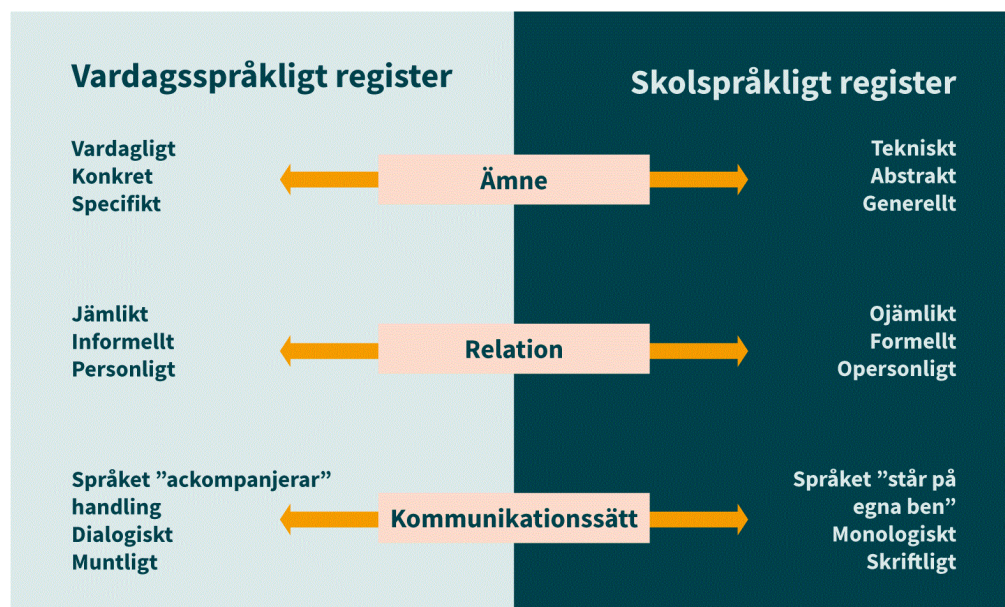
I forskning om språk och texter i skolans värld brukar man skilja mellan ”vardagsspråkliga register” och ”skolspråksregister”. Skolspråket kan beskrivas som abstrakt och opersonligt, självbärande och främst baserat på skrift (se figur 1 nedan). Det här språkbruket, med sina typiska drag utmärker, i olika hög grad, läromedelstexter i

alla utbildningar och kurser i ungdomsskolans senare skolår och i vuxenutbildningens grundläggande och gymnasiala kurser.

För att sätta in de texter som denna text ska handla om i ett undervisningssammanhang, återknyter vi alltså till begreppet *språkliga register* som introducerades i del 1 (bland annat Gibbons, 2006:19). Kortfattat handlar det om skilda sätt att använda språket beroende på den situation texten skrivs eller talas. Registret utgörs av tre samverkande *variabler*: det texten handlar om (*ämnet*), relationen mellan författare och läsare eller talare och lyssnare (*relationen*), samt sättet texten framförs på (*kommunikationssättet*) till exempel huruvida texten är talad eller skriven eller om de som kommunicerar befinner sig på samma plats eller inte (bland annat Holmberg & Karlsson, 2019). I beskrivningen av de två språkliga register som är mest relevanta i skolans värld utgår man ofta från pilar där man placerar det vardagliga språkliga registret längst ut till vänster och ett skolspråkligt register längst ut till höger:

Figur 1.

Språklig variation utifrån registervariablerna ämne, relation och kommunikationssätt (Jämför Skolverket 2017:79)



I såväl högskoleförberedande som yrkesförberedande ämnen och kurser förväntas eleverna att under skolåren röra sig längre och längre bort från vardagsspråket, mot ett självständigt användande av det abstrakta och informationstäta förväntade språkbruket. Vardagsspråket är främst ett redskap i tillägnandet av skolspråket; det används bland annat för att förklara och förankra nya ord och begrepp och för att skapa förståelse

inför nya arbetsområden. Men ska man bli en framgångsrik elev förväntas man behärska det skolrelaterade språket.

I forskning om språk och text i olika skolämnen brukar man använda termen *ämnesspråk* (till exempel Bergh Nestlog, 2019), vilket innebär att varje ämne byggs upp av och genom ett språk som inte går att separera från innehållet. I högskoleförberedande skolämnen (som historia, fysik eller matematik) är det språk och textanvändning i de olika vetenskapliga discipliner som ligger till grund för skolans ämnesspråk. Skolans ämnesspråk är alltså inte samma språkbruk som används inom akademien, men det har sitt ursprung där och man kan därför hitta förklaringen till de språkliga och innehållsmässiga skillnader som finns mellan olika skolämnen och kurser. Språket i läromedelstexterna bygger på de här språkliga konventionerna, till exempel vad gäller vilka texttyper som dominerar i olika skolämnen och kurser, eller hur bilder, figurer och tabeller används. Ämnesspråk handlar även till stor del om vilken vokabulär och vilka grammatiska drag som präglar texterna.

För att lyckas bra i varje skolämne måste eleverna utveckla olika *ämneslitteraciteter* (Shanahan & Shanahan, 2012; Fang & Coatoam, 2013), det vill säga en medvetenhet om vilka språkliga krav och förväntningar som ställs i det specifika ämnet, både vid läsning, skrivande och muntliga uppgifter. Att utveckla ämneslitteracitet handlar förstås även om att kunna använda texterna och att tolka och skriva ämnestexter på ett förväntat sätt. Språkutvecklande undervisning i de här ämnena handlar därför främst om att stötta eleverna fram till en ämneslitteracitet som innebär att de själva kan använda skol- och ämnesspråk.

I yrkeskurser och yrkesämnena, där eleverna i första hand förbereds för arbete i olika professioner, är situationen mer komplex. Varje profession har sina specifika språkliga krav och förväntningar, muntliga såväl som skriftliga. Det typiskt skolspråkliga registret hittar man främst i läromedelstexter och, i vissa fall, i skriftliga prov, rapporter eller andra skriftliga uppgifter. Eleverna i de här kurserna ska därför tillägna sig, förutom det skolspråkliga registret, en rad andra register vars typiska drag är beroende av de situationer som präglar de olika yrkena. Eleverna måste även lära sig att röra sig mellan och inom dessa olika register. Detta innebär till exempel att eleverna ska lära sig att prata i olika situationer och med olika personer på arbetsplatsen som med kollegor, vårdtagare, kunder och så vidare. Det innebär även att kunna skriva och läsa olika typer av texter som används i respektive yrke.

Det är ämnes- och yrkeslärare som har bäst kunskap om hur typiska texter ser ut och hur de används i deras ämnen och kurser, och den här kunskapen behöver synliggöras för eleverna. För att kunna göra detta, krävs att läraren själv är medveten om vilka språkliga krav som ställs i ämnet och vet hur man ska undervisa på ett språkstödande sätt. Ämnes- eller yrkeskultur blir lätt så självklar att den blir till tyst kunskap. Det kan vara

bra att då och då som lärare ställa frågor till sig själv om språkliga förväntningar på eleverna i ens ämne: Vad förväntas eleverna göra i språket? Vilken typ av frågor brukar ställas och vilka typer av svar förväntas från eleven? Vilken typ av tänkande och resonemang är viktigt? Vilka typer av texter kommer eleverna att läsa? Vilka typer av texter kommer eleverna att skriva?

Styrdokumentet ger en viss vägledning ifråga om språkliga förväntningar på eleverna, framför allt vad gäller sättet eleverna ska visa sin kunskap på. Eleverna ska till exempel kunna redogöra för, analysera, diskutera, beskriva och föra resonemang. Man kanske inte alltid tänker på detta som språkliga aspekter i ens skolämne, men att redogöra för något kräver att man gör andra språkliga val än när man till exempel beskriver något. Det handlar både om hur man organiserar sin text och om vilka ord eller vilken grammatik man väljer.

Förväntningar på förmågan att läsa och använda text är mindre tydlig i styrdokumentet, men finns mer eller mindre implicit med i kunskapsmålen i de flesta kurser. Som exempel förväntas att eleven för att få betyget C i Fritids- och idrottskunskap ”söker och bearbetar (eleven) **med viss säkerhet** information från olika källor samt värderar dem med **nyanserade** omdömen”. För samma betyg i Fysik 1B1 krävs att eleven ”använder (eleven) olika typer av källor och gör **välgrundade** bedömningar av informationens och källornas trovärdighet och relevans”.

God läskompetens innefattar såväl förståelse av textens innehåll som medvetenhet om hur man kan använda och utveckla de kunskaper man som läsare skaffar sig i mötet med en text. Elever som lär på ett andraspråk och som utvecklat en förmåga att möta och använda olika typer av text på ett annat språk kan överföra den förmågan till möten med text i andra situationer och på andraspråket (Cummins, 2017). Man behöver dock fortfarande stöttning i att tolka språkliga aspekter i texten, som ordförråd och grammatik. Elever utan eller med kort utbildningsbakgrund eller med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi kan behöva mycket stöttning både med de språkliga delarna och med andra delar av läskompetensen, som textens och läsningens syfte, hur texten ska användas, olika sätt att läsa en text etc. Längre fram i den här texten ges exempel på hur läraren kan arbeta stöttande med text i undervisningen.

Potentiella utmaningar i läromedelstexter

Ordförrådet i läromedelstexter

Läromedelstexter präglas av en rad skriftspråkliga drag som tillsammans kan göra texterna svårtillgängliga för ovana eller ovilliga läsare eller för elever som läser på sitt andraspråk och elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. En av de viktigaste förutsättningarna för att kunna ta till sig innehållet i en text är förstås att man förstår

orden i texten. Att ha tillgång till ett rikt ordförråd är även viktigt för att kunna visa både skriftligt och muntligt att man förstått det man har läst. Det är därför en av skolans viktigaste uppgifter att erbjuda eleverna möjligheter att utveckla ett brett och nyanserat ordförråd.

I läromedelskorpusen OrdiL (Lindberg & Johansson Kokkinakis, 2007), där man har kartlagt och kategoriserat ordförrådet i ett stort antal läromedel i olika skolämnen, är orden indelade i fyra grupper:

Ämnesneutrala ord	Ämnesrelaterade ord
Frekventa ord, det vill säga ord man ofta stöter på i olika texter och situationer (<i>har, exempel, barn, många, stor</i>)	Allmänspråkliga ord som är mer löst knutna till ett eller ett par olika skolämnen (<i>hälsa, absorbera, reflektion, klyva, produktion</i>)
Skriftspråksaktiga ord, det vill säga ord man främst hittar i formellt skrivna texter (<i>avtar, påverkar, motsvarar, föremål</i>)	Fack/ämnesord och fack/ämnesbegräpp som är unika för ett visst skolämne (<i>fotosyntes, imperialism, kopplingsschema</i>)

Ytterligare två kategorier har senare lagts till de fyra kategorierna ovan, nämligen *mellanfrekventa ord* under ämnesneutrala ord (som kunskap, åsikt) och *homonymer* under ämnesrelaterade ord (Johansson & Ohlsson, 2019). Homonymer är ord som stavas och uttalas på samma sätt men som har olika betydelse beroende på sammanhanget. Exempel på sådana ord är ”springa”, ”tillstånd” och ”bråk”. När man läser och talar på sitt modersmål förstår man ordets betydelse i sammanhanget, men för elever som läser på sitt andraspråk kan de här orden skapa förvirring om inte sammanhanget ger de ledtrådar som behövs.

I undervisningen tar läraren vanligtvis upp ämnesord och ämnesbegräpp (eller fackord och fackbegräpp), ord som är unika för ett visst ämne, eftersom de dels är så tydligt kopplade till ämnesinnehållet, dels antas (av läraren) vara okända för de flesta elever. Det är också de ord som återkommer i texter och i de prov och andra uppgifter som eleverna ska göra. De ämnesneutrala skriftspråksaktiga orden, det vill säga ord som inte kan kopplas till ett specifikt skolämne och ord som har lösare koppling till ämnet och som kan ha olika betydelse i olika ämnen, glöms emellertid ofta bort (Golden, 1984). De skriftspråksaktiga orden är viktiga att uppmärksamma eftersom eleverna sällan hör eller själva använder dem till vardags. Utmaningen i gruppen homonymer och orden i kategorin allmänspråkliga ord som är knutna till ett visst eller till vissa ämnen ligger i att man måste förstå flera olika betydelser av orden. Om man endast känner till en betydelse av orden, kan det skapa missförstånd när man möter dem i ett annat sammanhang där de har en annan betydelse.

Lärare kan aldrig förutsätta att elever förstår alla ord i en text. För elever som läser på sitt andraspråk, kan ord i samtliga kategorier vara okända och därför hindra förståelse av texten. Elever i vuxenutbildningen kan nyligen ha anlänt till Sverige, vilket innebär att man ännu inte använt det svenska språket i så många olika situationer och därför inte har hunnit bygga upp sitt ordförråd på svenska. Även elever med svenska som andraspråk som varit längre i tid i Sverige kan av olika anledningar haft få möjligheter att utveckla sin muntliga eller skriftliga svenska och kan därför behöva extra stöttning vad gäller ordförrådsutvecklingen. Detta gäller även elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi eller med andra funktionsnedsättningar.

Vi nämnde tidigare vikten av att utveckla ett rikt och nyanserat ordförråd för att klara sig i olika situationer och för att kunna tillägna sig olika typer av texter. Man brukar tala om att man ska bygga upp både bredd och djup i sitt ordförråd. Ett brett ordförråd handlar om att kunna ett stort antal ord från många olika områden. Ett djupt ordförråd handlar om att kunna mycket om varje ord, till exempel hur ett ord böjs, och om relationer mellan olika ord, som synonymer och motsatsord eller vilka uttryck ordet kan ingå i.

Grammatiska drag i läromedelstexter

Många nya och okända ord i en text kan alltså göra en text svårläst, men det finns även andra språkliga drag i texterna som kan skapa hinder för läsförståelsen. Den informationstäthet som kan göra att texterna blir svårgenomträngliga, beror till stor del på att författarna använder sig av den grammatiska resursen *nominalisering*. Nominalisering kan kortfattat beskrivas som ett sätt att låta substantiv (nominaler) ”ta över” andra ordklasser (främst verb och adjektiv). Den vanligaste typen av nominalisering är när verb görs om till substantiv, som att använda substantivet ”uppfattning” istället för verbet ”uppfattar”, eller substantivet ”mått” istället för verbet ”mäter”. En annan vanlig typ av nominalisering är att använda substantiv istället för adjektiv, som att skriva ”värme” istället för ”varm” eller ”storlek” istället för ”stor”. På det här sättet kan man som författare packa ihop information samtidigt som man lägger fokus på viktiga begrepp inom ämnet. De två satserna nedan är ett exempel på hur man kan ”packa ihop” information genom att använda nominaliseringar (nominaliseringarna är understrukna):

Exempel: Om man sprutar gift på sin gräsmatta förstör man miljön → Giftbesprutning av gräsmattan orsakar miljöförstöring.

På grund av sin förmåga att packa in information, används nominaliseringar ofta i rubriker, eller som del av rubrik, till texter (se exempeltext 1 nedan som är hämtad från ett läromedel på Bygg- och anläggningsprogrammet). Rubrikens nominalisering (Etablering) sammanfattar innehållet i texten och är därför viktig för läsarens

förförståelse av texten. För att en rubrik ska fungera stöttande för förståelsen krävs dock att läsaren förstår vad den betyder, vilket inte är så enkelt för alla elever när den, som i texten nedan, är en nominalisering som man sällan möter i vardagsspråket.

Exempeltext 1

Etablering

När man pratar om ”etablering” inom byggsektorn, menar man den process som pågår innan man startar själva bygget. Det är mycket som måste förberedas, planeras och samordnas för att allt ska fungera smidigt under byggtiden. Etableringen kan bli rätt omfattande om det rör sig om ett större byggprojekt, men även mindre byggen kräver planering och samordning.

Etableringen börjar efter det att man fått bygglov. Alla ritningar är då färdiga och byggtreprenören, dvs den firma som ska bygga, har utsetts.

Text 1 ovan innehåller fler nominaliseringar: ”bygget”, ”planering”, ”samordning”, ”bygglov”. Nominaliseringar kan man alltså hitta både bland de allmänspråkliga och skriftspråksaktiga ord (planering, samordning) och bland de ämnes- och yrkesrelaterade orden (bygglov). Nominaliseringar kan också bli en del av ett mer vardagsspråkligt ordförråd (som bygget) och man tänker inte längre på dem som ett skriftspråkligt drag.

Nominalisering som en språklig resurs används i läromedelstexter i alla skolämnen i grundskolans senare skolor, gymnasieskolan och i vuxenutbildningen. Exempeltext 2 nedan är hämtat från ett läromedel på Barn- och fritidsprogrammet. Liksom i exempeltext 1 ovan innehåller rubriken i exempeltext 2 en nominalisering (föresättningar). I brödtexten som följer efter rubriken finns det flera exempel på nominaliseringar (inverkan, hälsa, levnadsvanor, omgivning, föresättningar och personligheter). För att förstå innehållet i den här informationstäta texten är ett stort och brett ordförråd en föresättning, men även en djupare förståelse om ord kan stötta förståelsen. Det blir till exempel lättare att tolka ordet ”levnadsvanor” (som är en nominalisering och ett sammansatt ord) om man kan se sambandet mellan den första delen i ordet, ”levnad”, och verbet ”lever”, eller om man känner till att det lilla ”in” är ett vanligt prefix i ord.

Exempeltext 2

Individuella föresättningar

Frisk- och riskfaktorer kallas sådana faktorer i individens liv som har positiv eller negativ inverkan på dess hälsa. En del av dessa faktorer har att göra med livsstil, levnadsvanor och omgivning. Andra har snarare att göra med individens medfödda föresättningar och personligheter.

I historieämnet används nominaliseringar ofta för att undvika att peka ut historiska aktörer och för att tona ner handlingar (jämför Eggins et al., 1993) och istället framställa skeenden som om de bara ”hände”. På så sätt ökar även graden av generalisering i ämnesinnehållet och ger texten en känsla av objektivitet. Om författaren till exempel väljer att skriva ”Striden för frigörelse” istället för ”x stred för att göra sig fria från y” slipper hon eller han att skriva ut vem som stred mot vem och vilka som försökte göra sig fria. Eftersom förmågan att granska, tolka och värdera innehållet i olika texter är en viktig del i kunskapskaven för skolämnet historia är det viktigt att kunna ”packa upp” nominaliseringar av det här slaget för att kunna tolka och värdera innehållet i texten. För uppnå kraven i kunskapsmålen, och därigenom kunna få högre betyg, krävs alltså god läskompetens hos eleverna.

Ett annat vanligt förekommande grammatiskt drag i läromedelstexter är passiv konstruktion av en sats. Ofta görs detta, lite förenklat uttryckt, genom att lägga till ett ”s” på verbet (*planeras, förklaras*). På så sätt ändras betydelsen av innehållet. I exempeltext 1 ovan (med rubriken Etablering) finns flera exempel på den här typen av passiv konstruktion: ”som måste förberedas, planeras och samordnas” och ”den firma som ska bygga, har utsetts”. Den passiva konstruktionen är praktisk eftersom författaren inte behöver tala om vem som gör något, i det här fallet vem som förbereder, planerar och samordnar, eller vem som utser fiman. Passiv konstruktion kan också användas när man vill framställa något som en naturlig process som ”bara händer”. Det senare är vanligt i till exempel texter i naturorienterade ämnen där man beskriver kemiska eller fysikaliska skeenden där processen är det centrala, inte vem ”som gör något”. Exempeltext 3 nedan, hämtat från ett läromedel i fysik, är ett exempel på just detta. Flertalet verb i texten står i passiv form: sänds ut, accelereras, bromsas upp.

Exempeltext 3

Röntgenstrålning

Gemensamt för alla elektromagnetiska fenomen är att strålningen sänds ut när en elektrisk laddning accelereras. Radiovågor sänds ut av de svängande laddningarna i en sändarantenn och röntgenstrålningen sänds ut när snabba elektroner bromsas upp i materia.

Den passiva konstruktionen av verb kan vara utmanande för förståelsen eftersom verb som ”passiviseras” ofta är betydelsebärande verb och alltså särskilt viktiga för innehållet. Om de, som i texten ovan, dessutom är ämnesrelaterade ord, blir det extra viktigt att läsaren förstår både betydelse och funktion. Passivisering av verb bidrar även, precis som nominalisering, till en förtätning av information i texten, vilket ytterligare kan försvåra läsningen.

Akkumulering av språkliga utmaningar i en text

Ovan har vi beskrivit två karakteristiska språkliga drag för läromedelstexter, nämligen nominalisering och passiv konstruktion. Båda dragen bidrar till att komprimera informationen vilket kan göra texten svårgenomtränglig. Ofta uppträder de här båda dragen tillsammans med andra potentiella språkliga utmaningar. Det är inte ovanligt att svårigheter, så att säga, staplas på varandra i texter. I textutdraget från läromedlet i fysik ovan till exempel, är meningar och ord långa och ordförrådet, såväl substantiv som verb, domineras av ämnestypiska fackord. Två av de passivt konstruerade verben, *sänds ut* och *bromsas upp*, är så kallade partikelverb, det vill säga verb som kan ha en eller flera olika partiklar (i de här fallen ”ut” och ”upp”) som specificerar verbets betydelse. Bromsas upp betyder något annat än bromsas ned eller bromsas in, och sänds ut betyder något annat än sänds upp och sänds in. De här små partiklarna, som kan vara svåra att identifiera för många läsare, kan göra stor skillnad för betydelsen av texten.

Partikelverb är vanliga i svenska språket, och utgör en svårighet i läsningen på ett andraspråk. Feltolkningar av små men betydelsefulla ord som partiklar eller prepositioner kan leda en läsare på fel spår i läsningen. Det kan också vara svårt för en ovan läsare, eller en elev som läser på sitt andraspråk, att avgöra vilka ord som hör ihop i grupper av ord som till exempel ”sänds upp”. Detta gäller även andra flerordsuttryck, det vill säga par eller grupper av ord som tillsammans bildar en specifik betydelse och som ska tolkas i en enhet. Exempel på sådana flerordsuttryck är ”var och en”, ”hålla sams”, ”gå till sängs”, ”sitta och äta”, ”med jämna mellanrum” med flera. Svårigheten i de här uttrycken ligger alltså i att orden måste förstås som enhet. Om man försöker tolka varje ord för sig förlorar uttrycket (och i förlängningen texten) sin betydelse.

Det finns flera andra exempel på olika potentiella språkliga ”fällor” i texter för ovana läsare, elever som läser på sitt andraspråk eller elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Ett urval av dessa ”fällor” är:

”Vanliga” verb med flera olika betydelser (ta, få)

Lexikala metaforer (”medaljens baksida”, ”som ett rinnande vatten”, ”ett hästjobb”)

Idiomatiska uttryck (”sätta käppar i hjulet”, ”inget att hänga i julgranen”)

Sammanfattande ord (människouppfattning, jordbruksmark)

”Falska vänner” (hemsk – inhemsk)

Fonologiskt lika ord (fördrag – företag – föredrag)

Översätta namn på geografiska platser (Klippiga bergen, Stilla havet)

Olika semiotiska tecken (citationstecken, kursiveringar, pilar med mera)

Om flera av de här språkliga företeelserna är samlade i en och samma text, vilket de ofta är, kan texten upplevas som svårläst och svårtolkad. Om det dessutom är en text där man saknar eller har liten förkunskap om innehållet, kan man som läsare behöva mycket stöttning i sitt läsande i undervisningen. För att stöttningen ska bli effektiv bör läraren arbeta med texten på olika nivåer och med både innehåll och språk. Läsaren kan behöva bli uppmärksam på textens uppbyggnad och syfte, och få arbeta med textens ordförråd och grammatik (jämför Fang & Schleppegrell, 2008). I arbetet med texten kan läraren särskilt uppmärksamma språkliga utmaningar av det slag som nämnts ovan.

Implicit information och underförstådda antaganden

Det är inte bara orden och grammatiken som kan vålla problem i en text. För att förstå innehållet i en text, måste man även förstå det som inte syns explicit i texten, den information som ”finns mellan raderna”. För att hitta den informationen måste man inferera (läsa mellan raderna), vilket handlar om att hitta och förstå samband mellan texten och ens egen kunskap och referensramar. Vi infererar i alla typer av kommunikation med andra människor och oftast sker det automatiskt. Men, när vi läser texter om ett nytt ämne eller texter som innehåller många nya ord, kan det vara svårare att göra de nödvändiga sambanden eller inferenserna. I stöttning av läsförståelse i undervisningen är det därför viktigt att träna ”läsning mellan raderna” genom att till exempel peka ut ställen i texten där detta behöver göras och varför man måste läsa mellan raderna.

Underförstådda antaganden av författaren att hon eller han delar referensramar med läsaren, kan också försvåra tolkningen av en text. I läromedel används ofta exempel från vardagslivet för att sätta in innehållet i ett för läsaren antaget bekant sammanhang. Alla elever delar dock inte vardagserfarenheter med författaren (som fredagsmys, hundpromenader eller bastubad). Underförstådda gemensamma referensramar och företeelser som antas vara en del av svensk kultur och värdegrund räknas ofta som ”allmänbildning” (till exempel Carlson & von Brömssen, 2011) och kan gömma sig i texter i form av händelser, kända personer, maträtter, musik- och konstverk etc. I sådana här antaganden och i de exempel författaren använder kan man ibland också utläsa vilken ”typisk” läsare författaren eller förlaget vänder sig till: en elev i ungdomsskolan eller en elev i vuxenutbildningen.

Samspelet mellan bild och text i läromedel

I avsnitten ovan har fokus legat på det skrivna ordet i de texter som används i undervisningen. Men läromedel, liksom de flesta andra texter, är så kallade multimodala texter, vilket innebär att de består av både skriven text och bild, det vill säga olika modaliteter. Informationen som läsaren ska tillägna sig finns alltså inte bara i den skrivna texten utan även i bilder, tabeller, kartor med mera (till exempel Danielsson & Selander, 2014).

Bilder, tabeller, figurer med mera i texter kan fungera avlastande för förståelsen av innehållet i en text. Bildens avlastande roll ska dock inte tas för given. På samma sätt som skriven text kan bära underförstådda antaganden om världen kan bilder göra det. De kan även innehålla implicit information, som referenser till andra bilder, historiska händelser, kända personer, platser, företeelser etc. Bilder kan precis som skriven text manipulera läsaren (jämför Janks, 2010), och det är viktigt att kunna granska bilder kritiskt. Valen av bilder kan också spegla vilka läsargrupper man vänder sig till, till exempel om man vänder sig till barn och ungdomar eller till vuxna människor.

Bilder fyller olika funktioner i olika texter och sammanhang. Som vi tidigare nämnt har det bland annat att göra med konventioner och traditioner inom olika skolämnen. Naturorienterande och naturvetenskapligt inriktade texter har ofta figurer och tabeller där samma innehåll som i den skrivna texten presenteras i en annan modalitet. En fysikalisk process eller företeelse kan dels beskrivas med ord, dels beskrivas i en figur eller i en formel. Detsamma gäller i matematik och kemi. Det ingår alltså i ämneslitteraciteten att förstå och tolka både ord och figur.

I läromedelstexter i andra skolämnen och kurser kan informationen i bilder och i den skrivna texten också komplettera varandra. Då måste läsaren kunna tolka olika typer av information för att tillägna sig innehållet i texten. Ibland finns det en bildtext som förklarar innehållet i bilden, vilket innebär att det blir ytterligare en text att tolka och förhålla sig till. Bilder kan också helt enkelt fungera som ”intresseväckare”, eller för att illustrera en viss historisk epok eller en viss religion.

Stödstrukturer för läsning i undervisningen

Läsning i skolan, vare sig det sker i grundskolan, gymnasieskolan eller i vuxenutbildningen, handlar nästan alltid om att läsa för att lära sig något som sedan ska redovisas på ena eller andra sättet. Det är därför viktigt att stötta läsning, läsförståelse och tolkning av texter för de många elever som av olika anledningar kämpar med läromedelstexter och andra texter de möter i undervisningen. Den här delen avslutas med ett avsnitt om vad lärare kan tänka på vid arbetet med texter och läsförståelse.

Inför ett nytt ämnesområde och nya texter i undervisningen, är det bra att som lärare ställa sig själv frågor om syfte och mål med texten och läsningen, som till exempel: Vilka frågor kommer att ställas på innehållet i texten och vilka typer av svar förväntar jag mig från mina elever när de har läst texten? Vilka typer av texter kommer eleverna att skriva? Vilken typ av tänkande och resonemang kommer jag att kräva av eleverna? Kommer eleverna att visa sin kunskap om ämnesinnehållet muntligt, skriftligt eller praktiskt? Vilket eller vilka språk kan eleven uttrycka sin kunskap på? I samband med de här frågorna bör jag också som lärare fundera på vilken typ av stöttning som kommer

att behövas i olika skeden av läsningen och i arbetet med text på andra sätt, samt hur jag som lärare kan planera stöttningen.

I undervisningen av vuxna elever kan det här vara extra viktigt att inför läsningen ta reda vilka kunskaper eleverna tar med sig till mötet med texten. Detta handlar inte bara om vikten att ta reda på vad eleverna redan kan om ämnet för att kunna möta deras behov av stöttning, utan även om att visa respekt och intresse för de vuxna elevernas tidigare erfarenheter och kunskap. Man bör också tänka på att eleverna, i så stor utsträckning som möjligt, inte lämnas ensamma med nya texter. Ge till exempel inte slentrianmässigt ”läsläxor” som eleverna förväntas utföra på egen hand hemma, utan förbered alltid mötet med texten i undervisningen och kontrollera efter läsningen att alla har förstått innehållet i texterna. Om elever lämnas ensamma med språkligt och innehållsligt krävande texter finns det risk att de misstolkar innehållet eller att de ägnar orimligt mycket tid åt att försöka tränga igenom texten.

Inför ett nytt arbetsområde och i andra genomgångar om ämnesinnehåll bör man tänka på att utgå från den text eller de texter eleverna kommer att läsa så att de får arbeta med just de ord och andra språkliga drag som finns i de här texterna. Om ord och stoff i gemensamma genomgångar i undervisningen skiljer sig åt från orden och stoffet i texterna, stötts inte elevernas läsförståelse på ett effektivt sätt. När eleverna får arbeta med språk och innehåll i texterna de ska läsa och skriva i undervisningen byggs broar mellan gammal och ny kunskap och mellan vardagsspråk och skolspråk (jämför Gibbons, 2006).

Kunskap och förståelse utvecklas bäst i interaktion med andra (Säljö, 2013), vilket gör samtal om språk och innehåll i texterna till en lämplig metod för att stötta elevernas läsförståelse. Genom gemensamma textnära samtal, det vill säga samtal om språk och innehåll i text (i moment C framgår det i aktiviteten vad ett textnära samtal kan innefatta) får man som lärare en djupare kunskap om elevernas förståelse samtidigt som eleverna får möjlighet att ställa frågor och prova sin förståelse av texten (till exempel Gibbons, 2018; Uddling, 2019; Visén, 2019). Textsamtal kan upplevas tidskrävande eftersom man går igenom språk och innehåll i texten på ett metodiskt och inkluderande sätt. För många elever är det här arbetssättet emellertid nödvändigt för att de ska kunna ta till sig innehållet i texten och bli medvetna om olika språkliga drag. På längre sikt handlar det även om att erbjuda verktyg för läsaren att i fortsättningen på egen hand kunna ta sig an en text och förstå vilka språkliga drag som förväntas i deras eget skrivande.

I textsamtalen är det viktigt att vara lyhörd för elevernas tolkningar och att inte snabbt förkasta ett svar som verkar fel eller irrelevant i sammanhanget. Utgå gärna istället från att alla elever vill förstå det de läser, och att de, när de möter svårigheter i texten, använder olika resurser, både i och utanför texten, för att tolka vad det står (Olivegård,

2014). Som läsare kan man till exempel använda tidigare kunskap om ämnet, associera till saker man läst, hört eller sett tidigare, förstå omgivande ord för att tolka betydelsen av ett nytt ord, eller se om man känner igen ordet från ett annat språk. Ibland fungerar de resurser man använder för att förstå innehåll eller nya ord, men ibland kan ledtrådarna man använder leda fel, vilket är viktigt att vara uppmärksam på som lärare. Det kan också vara nödvändigt att uppmuntra eleverna att, så att säga, ha en fot kvar i texten under samtalet så att de inte rör sig för långt bort från vad som faktiskt står i texten. Man kan ställa frågor som ”Var i texten står det? Hur kan man se det i texten? Vilket eller vilka ord i texten visar detta? Om man inte förankrar samtalet i den specifika texten, finns det risk att elever som kämpar med textens språk och innehåll hittar strategier för att dölja sina svårigheter (Hall, 2007). En sådan strategi är att låta som om man pratar om texten fast man egentligen pratar om något utanför texten men med koppling till innehållet. En annan strategi är att hålla en så låg profil som möjligt och undvika frågor från läraren. Många elever vill, av olika anledningar, inte visa eller tala om att de inte förstår innehållet i en text eller det man pratar om. Det kan också handla om att texten eller innehållet är så svårt att man helt enkelt inte vet *vad* man ska fråga om. Det kan också handla om att man inte vill störa undervisningen eller ta upp tid för andra elever genom att ställa frågor, eller också tror man att alla andra förstår.

Läraren bör arbeta med texter på olika nivåer, genom att bland annat sätta in texten i ett större sammanhang, visa hur texten är uppbyggd och vilket syfte texten har (till exempel om författaren förklarar, beskriver eller återger något) och tala om ord, grammatik och innehåll (jämför Fang & Schleppegrell, 2008). Tidigare i den här delen betonade vi vikten av att utveckla ett både brett och djupt ordförråd för att kunna tillägna sig olika typer av text. Om orden som eleverna lär sig ska fastna i minnet, måste de också få använda och bearbeta orden på olika sätt (Enström, 2013). Man kan till exempel arbeta med tankekartor för att visa relationer mellan olika ord (vilket stöttar ordförrådets djup), man kan packa upp nominaliseringar (genom att förklara betydelse på ett mer vardagligt språk eller säga samma sak fast på ett vardagligt sätt) och sammansätta ord i texter eller man kan översätta orden till andra språk med hjälp av tvåspråkiga ordböcker eller olika appar. På motsvarande sätt kan läraren uppmärksamma grammatiska företeelser i texten som antingen är typiska för skolspråksregistret (som nominaliseringar och passiva konstruktioner) eller är som utgör potentiella utmaningar för många av eleverna (se exemplen på språkliga ”fällor” tidigare i den här texten).

För många elever som lär på ett andraspråk kan användningen av andra språk än svenska vara en viktig tillgång vid läsningen. Det kan till exempel handla om att få diskutera texter med en elev med samma modersmål eller som man delar ett annat språk med. Man kan också försöka använda texter som finns översatta på andra språk (det kan till exempel gälla skönlitteratur). Om det finns tillgång till studiehandledning på modersmålet kan det underlätta lärandet för de elever som behöver extra språklig

stöttning. Studiehandledaren kan fungera som resurs i undervisningen tillsammans med läraren eller gå igenom det nya ämnesmaterialet på modersmålet före eller efter lektionen.

Ett sätt att förbereda textarbetet och (re)aktivera elevernas förförståelse inför ett nytt ämnesområde är att gå igenom innehållet på vardagsspråklig svenska och, om möjligheten finns, med stöttning på elevernas starkare språk. Under genomgången kan man skriva några av de viktigaste orden och begreppen på tavlan så att eleverna även kan följa med visuellt vilket främjar lärande och textförståelse. Efter den muntliga genomgången på vardaglig svenska och med eventuellt språkstöd på modersmålet, kan man börja titta närmare på språk och innehåll i texten ett stycke i taget. Uppmärksamma både ordförråd och särskilt utmärkande grammatiska företeelser och vilken roll dessa har för textens betydelse och tolkning. Det är också viktigt att inkludera bilder, figurer, tabeller med mera i närläsningen. Samtal om vilken roll bilder och figurer spelar för innehållet, vilken information som finns i bilderna och/eller i bildtexter och hur samspelet mellan bild och text ser ut kan stötta förståelsen av texten.

Efter den textnära stycke för stycke läsningen bör man gå tillbaka till hela texten igen så att eleverna får en helhetsbild och möjlighet att repetera språk och innehåll. Läraren kan ställa frågor om textens syfte och huvudpunkter och eleverna kan själva gemensamt formulera frågor på innehållet till varandra. Gruppen kan också gemensamt diskutera om de läst liknande texter tidigare, och i så fall i vilka sammanhang. Efterarbetet är betydelsefullt för att befästa nya kunskaper om språk och innehåll. Variera gärna formerna för arbetet med texten efter läsningen och blanda muntliga och skriftliga uppgifter. Eleverna bör genomföra uppgifterna gemensamt i så stor utsträckning som möjligt. På så sätt får de fler möjligheter att interagera och att stötta varandra. För lärare som vill läsa mer om hur man kan arbeta språk- och kunskapsutvecklande på olika sätt och med olika språkliga kompetenser (läsa, skriva, tala och lyssna) finns det flera bra och utförliga handböcker som bygger på forskning och beprövad erfarenhet. Pauline Gibbons båda böcker till exempel, *Stärk språket, stärk lärandet* (Gibbons 2018) och *Lyft språket, lyft tänkandet* (Gibbons), ger handfasta förslag på språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt i olika skolämnen. Båda böckerna är skrivna med elever med svenska som andraspråk i fokus, men arbetssätten som beskrivs ger lärare redskap att stötta utvecklingen av ämneslitteracitet hos alla elever.

Referenser

Bergh Nestlog, Ewa (2019). Ämnesspråk - en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter. *HumaNetten*(42), s. 9-30. doi: 10.15626/hn.20194202.

Carlsson, Marie & von Brömssen, Kerstin (red.) (2011) *Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar*. Lund: Studentlitteratur

Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.

Danielsson, Kristina & Selander, Staffan (2014). *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerups.

Eggins, Suzanne, Wignell, Peter & Martin, James R. (1993). The discourse of history. Distancing the recoverable past. In: Ghadessy, Mohsen (ed.), *Register Analysis*. London/New York: Pinter Publishers, s. 75-109.

Enström, Ingegerd (2013). *Att undervisa om ord. En studie av lärares behov, förutsättningar och kunskapsutveckling i svenska som andraspråk*. Forskningsrapporter från institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Fang, Zhihui & Suzanne Coatoam 2013. Disciplinary Literacy : What You Want to Know About It. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 56(8), s. 627-632. doi: 10.1002/JAAL.190.

Fang, Zhihui & Schleppegrell, Mary (2008). *Reading in Secondary Content Areas. A Language-Based Pedagogy*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Gibbons, Pauline (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London/New York: Continuum.

Gibbons, Pauline (2018). *Stärk språket, stark lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Gibbons, Pauline (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Golden, Anne (1984). Fagord og andra ord i fagbøker for grunnskolen. I: Hvenekilde, Anne & Ryen, Else (red.), *"Kan jeg få ordene dine, lærare?"*. Oslo: Cappelen, s. 170-175.

Hall, A. Leigh (2007). Understanding the Silence. Struggling Readers Discuss Decisions About Reading Expository Text. *The Journal of Educational Research* 100, s. 132-141.

Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2019). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, Sofie, & Ohlsson, Elisabeth (2019). 12 Visualizing Vocabulary: An Investigation into Student Assignments in CLIL and Non-CLIL Contexts. I Liss-Kerstin Sylvé (ed.) *Investigating Content and Language Integrated Learning*. Multilingual Matters.

Lindberg, Inger & Johansson Kokkinakis, Sofie (2007). *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. (Rapporter om svenska som andraspråk, ROSA, 8.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Nygård Larsson, Pia (2011). *Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. (Malmö Studies in Educational Sciences 62.) Malmö: Lärarutbildningen. Malmö högskola.

Olvegård, Lotta (2014). *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråkläsares möten med lärobokstexter i historia i gymnasieskolan*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 22.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Ribeck, Judy (2015). *Steg för steg. Naturvetenskapligt ämnesspråk som räknas*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap xx.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Shanahan, Timothy & Cynthia Shanahan 2012. What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in language disorders* 32(1), s. 7-18.

Skolverket (2017). *Bygga svenska. Bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling i årskurs 7-9 och i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, Roger (2013). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Uddling, Jenny (2019). *Textsamtalens möjligheter och begränsningar i språkligt heterogena fysikklassrum* (Doctoral dissertation, Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet).

Visén, Pia (2019). Ämnesspråk i ett textsamtal om svetsteknik. *HumaNetten*, (42), 60-77.