

Språklig tillgänglighet

Maria Rubin, Högskolan Kristianstad

Introduktion

Artikelns tankegångar är grundade i forskning om språkinriktad och inkluderande ämnesundervisning. Texten beskriver utgångspunkter för språklig tillgänglighet och stödstrukturer som kan främja elevers aktiva deltagande och därigenom skapa förutsättningar för undervisning och lärande.

Idag studerar nästan alla ungdomar vidare på gymnasiet och en gymnasieexamen har stor betydelse för kommande studier och yrkesliv och för att inte hamna i utanförskap (SCB, 2017). Gymnasietiden är för många elever ett viktigt steg på väg mot att bli vuxen och utbildningen på gymnasiet ställer på många sätt andra krav än grundskolan. Ofta ökar förväntningarna på elevers ansvarstagande och engagemang för skolan och på att elever redan har erövrat vissa strategier i det egna lärandet. En del elever upplever övergången från grundskolan självklar, medan andra elever tycker att det är en betydligt större utmaning och omställning när kraven förändras.

I varje klassrum möter du som gymnasielärare både elever som är i behov av olika former av stöd i sitt lärande och elever som utan vidare tar sig an en ny utbildning och ett nytt ämnesinnehåll. Elever kommer från olika hemmiljö och skolbakgrund och har också med sig skilda erfarenheter av språk och lärande. Det innebär att du som lärare undervisar elever som i olika utsträckning har bemästrat ett *skolspråk* och *ämnesspråk* (Skolverket, 2014). Medan en del elever har stor vana vid språkande, så som att självklart delta i samtal eller att på egen hand läsa längre texter med ett alltmer avancerat ämnesinnehåll, är det för andra elever svårt att komma igång med en uppgift, att formulera tankar i skrift eller att muntligt beskriva hur olika saker hör samman.

Utbildningen på gymnasiet ställer också ytterligare krav på elevers språkliga förmåga och Läroplanen för gymnasieskolan, Gy11 fördjupar de obligatoriska skolformernas skrivning om att språk, lärande och identitetsutveckling hänger samman. I gymnasieskolans ämnesundervisning används språket på ett annat sätt jämfört med hur många ungdomar använder ett vardagsspråk i samtal med kamrater och i umgänge utanför skolan. *Vardagsspråket* är många gånger muntligt och mer konkret, medan *skolspråket* och *ämnesspråket* oftare är skriftligt och mer abstrakt. Skolspråket återkommer i flera ämnen, och används för att förstå och kunna resonera och beskriva samband med hjälp av ord som däremot, medan, antingen eller (Hajer, 2018).

Ämnesspråket blir i gymnasieskolans undervisning alltmer specialiserat och knutet till olika ämnen. I varje ämne, oavsett om det är programspecifika yrkesämnen som medicin eller bygg och anläggning, eller programgemensamma ämnen som matematik eller svenska, finns ämnesspecifika termer och begrepp men också specifika sätt att använda ämnesspråket.

Forskning visar att det är en förutsättning för elevers ämneslärande att ämnesspråket är greppbart och begripligt och därmed tillgängligt för eleverna (Rubin, 2019). Det handlar både om att som elev förstå det ämnesspråk som används och om att få möjlighet att delta aktivt i undervisningen och använda språket på många olika sätt.

Tillgänglighet och deltagande i ämnesundervisning

Erfarenheter från undervisning med flerspråkiga elever och forskning om språk- och ämneslärande har gjort att språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (SKUA) har vuxit fram under de senaste decennierna (Skolverket, 2011). Ett exempel på SKUA är den språkdidaktiska modellen *språkinriktad undervisning* (Hajer & Meestringa, 2014). Den språkinriktade didaktiken understryker betydelsen av att alla lärare tillför språkligt stöd, att undervisningen förankras i en välkänd kontext i elevers förförståelse och erfarenheter och att undervisningen innebär många möjligheter att i samspel med andra få använda ämnesspråket i tal och skrift. Bakgrunden till den språkinriktade didaktiken är forskning om att språkutveckling sker i socialt samspel och i interaktion med andra och att det därmed är genom att eleverna aktivt använder olika ämnesspråk som språkutveckling sker (Rubin, under utgivning). Dessa tankegångar stämmer också väl överens med specialpedagogisk forskning om inkluderande undervisning där frågor om att hantera elevers olikhet är centrala och betydelsen av elevers deltagande betonas (Haug, 2017). I en språkinriktad och inkluderande undervisning sammanstrålar frågor om hur ämnesinnehållet kan bli tillgängligt för alla elever.

Elever använder språket funktionellt i all ämnesundervisning. Det innebär att ämnesspråket används under undervisningens olika aktiviteter med syfte att nå fördjupade ämneskunskaper. Genom att delta i ämnesundervisningens aktiviteter breddar och fördjupar elever sitt ordförråd och de utvecklar också alltmer specialiserade sätt att resonera och förstå samband. Aktiviteter som enskilda lärare ser som återkommande i den egna undervisningen och som kan förankras i ämnets lärandemål och betygskriterier kan beskrivas som *typaktiviteter* (Danielsson, 2011). En typaktivitet kan till exempel vara att läraren håller i en genomgång, har en introduktion av ett nytt ämnesområde, att eleverna lyssnar och samtalar i smågrupper, eller läser och diskuterar en text (Rubin, 2019). Under varje typaktivitet ska elever använda ämnesspråket på ett specifikt sätt och det finns en *ämnesspecifikt litteracitet*, alltså specifika sätt att samtala, läsa, tolka och förstå text samt skriva, som är knutna till de ämneskunskaper och mål

som eleverna ska erövra. Det innebär att du som ämneslärare planerar för ett visst *ämnesspråkligt deltagande* i din undervisning.

Styrdokumentet, både läroplan och ämnesplaner, understryker att lärare i alla ämnen har ett gemensamt uppdrag för att elever ska utveckla sin språkliga förmåga (Skolverket, 2014). I arbetet med att främja språklig tillgänglighet och skapa förutsättningar för eleverna att delta aktivt behöver varje lärare uppmärksamma och synliggöra hur det egna ämnesspråket är formulerat i ämnesplaner, betygskriterier och mål (Skolverket, 2012). Det innebär till exempel att konkretisera vad det innebär att i ämnet samhällskunskap ”redogöra för, och analysera” att i bygg- och anläggning ”samverka och kommunicera med andra” och använda ett ”enkelt fackspråk”, eller att i kemi ”använda ett naturvetenskapligt språk och anpassa det till syfte och sammanhang” (Läroplan för gymnasieskolan [Gy-11], 2019). De olika ämnesspråkliga kraven som framkommer i ämnets syfte, innehåll och betygskriterier relaterar direkt till elevernas ämnesspråkliga deltagande. Det är under olika typaktiviteter som när eleverna skriver en laborationsrapport i naturkunskap eller när eleverna i ämnet medicin beskriver den fysiologiska orsaken till en sjukdom som eleverna övar sig i att använda ämnesspråket. Det är således viktigt att du som ämneslärare frågar dig hur elevernas ämnesspråkliga deltagande ser ut i just ditt ämne. I vilka typaktiviteter deltar dina elever och hur förväntar du dig att de ska visa sin förståelse genom att använda specifika ämnesbegrepp och föra ämnesspecifika resonemang?

Olika språklig erfarenhet i möte med ämnesspråkliga krav

Det är välkänt från tidigare forskning att elever ibland undviker att delta om ett ämnesinnehåll är alltför svårt, liksom att elever riskerar att tappa engagemang om ett ämnesinnehåll är alltför enkelt (Mariani, 1997). Många gånger är det en utmaning att främja elevers kunskapsutveckling och att samtidigt se, uppmärksamma och bekräfta varje enskild elev. Inte minst när variationen är stor och några elever snabbt bemästrar både språk, förståelse och förväntningar medan andra behöver mycket stöd (Rubin, 2020). I en studie där lärare främjar språkinriktad och inkluderande undervisning uttrycker en lärare det på följande sätt:

Hur jag än gör så tappar jag någon, antingen Sofia som behöver ett extra stöd som ser ut så eller Nina som behöver den utmaningen som ser ut på ett annat sätt. I alla moment är det verkligen en utmaning att få med alla elever. (Rubin, 2019, s. 16)

Många gymnasielärare vittnar precis som läraren i citatet om utmaningen att skapa möjligheter för alla elevers aktiva deltagande mot bakgrund av att elever i samma undervisningsgrupp kan ha olika behov. Språkliga utmaningar och svårigheter kan för en del elever beskrivas i diagnostiska termer som dyslexi och språkstörning. Ett

kompletterande och vidare sätt är att benämna språkliga svårigheter som *språklig sårbarhet* (Bruce, m.fl., 2016; Bruce, 2020).

Begreppet sårbarhet visar hur språkliga svårigheter varierar i relation till vilka språkliga krav som ställs och det stöd som ges. Det innebär en kontextuell och dynamisk förståelse som komplement till de medicinska diagnoserna. I spänningsfältet mellan elevens språkliga förutsättningar, ämnets språkliga krav och tillgången till pedagogiskt stöd finns det risk för glapp som innebär att eleverna hindras från att delta fullt ut. I undervisningssituationer kan en språklig sårbarhet maskeras av andra svårigheter såsom koncentrationssvårigheter eller svårigheter att ta sig an nya uppgifter. Att upprätthålla uppmärksamhet över tid, minne och socialt samspel bottnar också i en språklig förmåga (Ivarsson & Jälmbrant, 2020). Ibland saknas kunskap om orsakerna till vad som hindrar eleven från att delta fullt ut. Oavsett anledning är det betydelsefullt för alla elever att få lärarens stöd i att utveckla kunskaper om hur skolspråket och ämnesspråket används.

Vad den språkliga sårbarheten innebär och när den blir kännbar skiftar mycket mellan olika ämnen och elever. En strävan efter inkluderande undervisning gör det väsentligt att uppmärksamma när sårbarheten blir märkbar i relation till det ämnesspråkliga deltagandet i den egna undervisningens typaktiviteter. I en del ämnen kan det vara när eleverna ska läsa stora mängder text medan det i andra ämnen är när eleverna ska använda ämnesspecifika begrepp och föra resonemang i samtal. Du som lärare behöver därför uppmärksamma vad språklig sårbarhet innebär för dina elever i just ditt ämne och utifrån de ämnesspråkliga kraven som ställs i just dina ämnen och typaktiviteter.

Stödstrukturer på väg mot språklig självständighet

I gymnasieskolan betonas elevers valfrihet och eget ansvar, ofta utifrån att skolformen är formellt frivillig (Lundgren, 2011). I språkforskning återkommer samtidigt tankegångar om att elever är beroende av både höga krav och utmaning och av stödstrukturer för att på sikt *bli* självständiga (Mariani, 1997). Det språkliga stödet ses därför som väsentligt för att elever längre fram i livet på egen hand ska kunna använda kunskaper från gymnasiet i andra sammanhang, som i fortsatta studier och i yrkesliv. För att eleverna ska bli självständiga är det därför också väsentligt för elever i högre årskurser att stödjas i att nå fördjupad kunskap om det egna sättet att lära och vilket stöd man behöver för att lära, något som man kan kalla metakognitiv insikt.

Forskning har visat att det finns risk för att lärare stödjer elever genom att främst sänka undervisningens krav (Klapp & Jönsson, 2020; Hajer, 2000). Inom språkforskning beskrivs det som en *nedåtgående språkspiral* när lärare sänker kraven och dessutom begränsar elevers språkliga aktivitet (Hajer, 2000). Det kan till exempel handla om att enbart låta elever läsa en begränsad eller omskriven förenklad text (Rubin, 2019). Om

elever inte får hjälp att klara mer avancerade texter och material, får de också problem med den fördjupade förståelsen av ämnet.

Det stöd som lärare kan tillföra i sin undervisning kan både vara planerat och improviserat utifrån de situationer som uppstår i undervisningen (Gibbons, 2006). Båda varianterna är betydelsefulla och som lärare växlar man många gånger mellan dem. Följande avsnitt introducerar tre generella utgångspunkter i planeringen för att stödja och skapa möjligheter för elevernas ämnesspråkliga deltagande. En första utgångspunkt för språkligt stöd är att det idag finns en förståelse för att lärare i olika ämnen aktivt behöver stödja elever i att förflytta sig mellan *vardagsspråk*, *skolspråk* och *ämnesspråk*. I takt med att elever lär sig begrepp och resonemang som är alltmer ämnesspecifika och som fördjupar ett ämneskunnande blir den kognitiva utmaningen för elever allt större. När kraven ökar i gymnasieskolan finns det risk för obalans mellan elevernas förutsättningar, undervisningens krav och undervisningens stödstrukturer. Ett sådant glapp kan till exempel uppstå om undervisningen börjar direkt i ett skol- och ämnesspråk där eleven saknar tillräcklig förförståelse. Därför blir det språkligt stödande när du som lärare uppmärksammar växlingen mellan vardagsspråk, skolspråk och ämnesspråk. Genom att förankra ny kunskap i elevers tidigare erfarenheter blir det också möjligt att stödja elever att ytterligare fördjupa sitt ämneskunnande (Alexander, 1996). Ett planerat stöd kan till exempel vara aktiviteter som visar elevers förförståelse, eller att som introduktion till ett ämnesområde använda vardagsnära texter eller korta filmer för att knyta an till elevers erfarenheter av ämnesinnehållet.

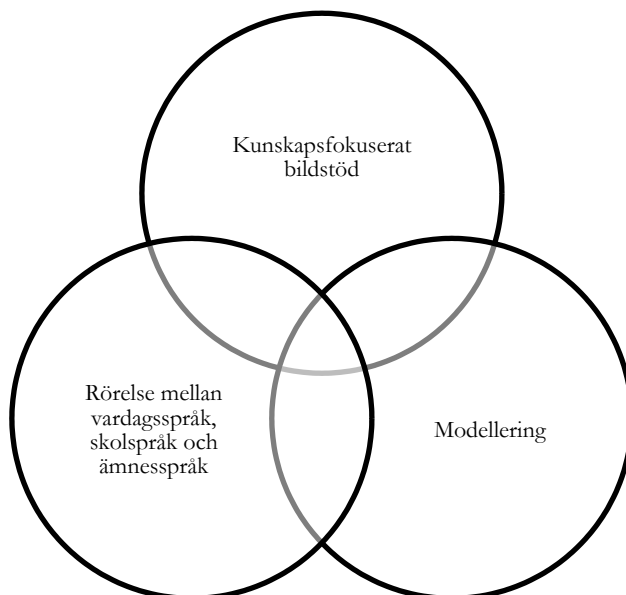
En andra utgångspunkt för språkligt stöd handlar om att som lärare *modellera*, alltså att du som lärare ger eleverna konkreta exempel och visar *hur* ämnesspråket kan användas i olika aktiviteter (Gibbons, 2006). För att göra det behöver du i förväg, på egen hand eller i kollegiala samtal, själv uppmärksamma hur eleverna förväntas att delta i de typaktiviteter du och ni ser som centrala. Återigen blir det väsentligt att du själv har kunskap om vilken ämnesspråklig förmåga som står i centrum, så att du kan formulera för dig själv hur eleverna ska använda ämnesspråket under olika typaktiviteter.

En tredje utgångspunkt för språkligt stöd handlar om att förstärka sådant som läraren säger genom att *visualisera*. Både forskare (Gibbons, 2010) och Specialpedagogiska skolmyndigheten beskriver hur bild- och symbolstöd kan stödja och komplettera det verbala språket som lärare använder. För elever i behov av stöd i sitt lärande visar forskning att det är särskilt betydelsefullt att genom bilder och symboler stödja och förstärka det som läraren säger muntligt. Stöd som visuellt förstärker det som eleven ska lära sig i ämnet kan beskrivas som *kunskapsfokuserat bildstöd* (Partanen, 2021). Att det visuella stödet är kunskapsfokuserat innebär att också det är knutet till vad eleverna ska göra och kunna. Ett planerat kunskapsfokuserat bildstöd kan vara att förstärka

instruktioner genom att också visa visuellt på en uppgifts struktur eller att explicit synliggöra hur eleverna förväntas att delta i en aktivitet.

Det är hur eleverna ska använda ämnesspråket i typaktiviteter i just din ämnesundervisning som avgör vilket stöd du planerar för. Detta innebär att det är du som yrkes-, och/eller ämneslärare som slutligen måste ta ställning utifrån ditt specifika ämnesinnehåll och din elevgrupp (Kouns & Bringeus, 2019). Du kan alltså planera för att tillföra stöd genom att:

- uppmärksamma växlingen mellan vardagsspråk, skolspråk och ämnesspråk och förankra i elevers erfarenheter
- modellera och förevisa hur eleverna ska använda språket
- tillföra visuellt kunskapsfokuserat bildstöd.



Följande avsnitt ger några exempel på stödstrukturer som du kan använda som lärare. Vilka de är följer av om eleverna under aktiviteten i din undervisning ska lyssna och samtala, läsa, tolka och förstå text, eller om eleverna ska skriva text med olika syften.

Lyssna och samtala

Det är genom att eleverna använder ämnesspråket aktivt och tillsammans med andra som deras tänkande främjas. Därför är det väsentligt att skapa förutsättningar för eleverna att delta aktivt i samtal med varandra. Under typaktiviteter i samtal i helklass kan du stödja dina elever genom att utveckla och fördjupa interaktionen (Otterup & Gistedt, 2011). Du kan be elever att utveckla sitt svar eller att klargöra vad som sagts, till exempel genom att ställa en följdfråga som ”menar du...?”, eller ”kan du förklara

mer?”. Även att muntligt sammanfatta, upprepa och bekräfta det elever svarar kan fungera stödjande. Det kan också vara att du uppmärksammar hur eleverna kan uttrycka sig i ämnet genom att fråga ”vilket begrepp skulle du kunna använda dig av för att förklara detta”. Därigenom blir det en uppmuntran och en påminnelse om att eleverna ska våga använda ämnesspecifika begrepp i sina svar som att i matematik tala om subtraktion istället för minus. Omformulering av vad som sägs ytterligare en gång och att uppmärksamma specifika begrepp eller uttryckssätt stödjer eleverna i växlingen mellan vardagsspråk, skolspråk och ämnesspråk och ger en formativ återkoppling (Hajer, 2017). Den här formen av stöd sker ofta spontant och bygger på lärares följsamhet (Ljungblad, 2016).

Ytterligare exempel på en stödstruktur kan vara att som elev få visuellt stöd som visar ämnesspråket och konkret ger exempel på hur man kan uttrycka sig i samtal under olika typaktiviteter. Skolor i USA som arbetar aktivt med att främja språklig tillgänglighet och inkluderande undervisning, visar hur elever får mallar med exempel på hur de kan svara muntligt som stöd framför sig under samtliga lektioner. För eleverna blir stödstrukturen visuell och visar hur eleverna kan formulera frågor, utveckla ett resonemang eller argumentera för något under olika aktiviteter i ämnesundervisningen.

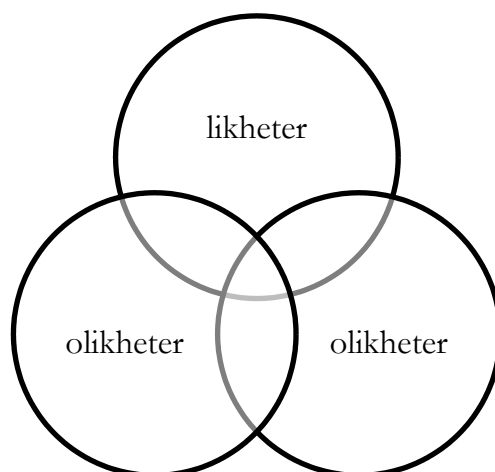
En återkommande typaktivitet i undervisning är att elever ska samtala och arbeta tillsammans i smågrupper. Ofta är ett syfte med sådana aktiviteter att alla i gruppen ska få komma till tals och att alla ska få använda ämnesspråket. Aktiviteter i grupp ställer samtidigt krav på sociala relationer och tillit mellan elever (Rubin, 2019). Det kan till exempel finnas en osäkerhet både i att samtala med andra och inför vad som förväntas av en som elev. En stödstruktur för arbete i smågrupper kan vara att elever får veta att de har olika ansvarsområden under grupparbeten som att någon antecknar och någon fördelar ordet. Stödstrukturen kan också omfatta modellering som visar hur man kan uttrycka sig, till exempel genom rollen som ordförande för att leda samtalet vidare, eller med uppgift att sammanfatta vad som har sagts. I aktiviteter som gäller talat språk är det också väsentligt att få använda alla sina språkliga resurser, något som för flerspråkiga elever kan handla om att få möjlighet att uttrycka ämneskunskaper på andra språk än svenska (Wedin, 2020).

Muntligt språk är flyktigt till skillnad från ett skriftligt språk. Det ställer därför andra krav på elevers arbetsminne att till exempel lyssna när typaktiviteten innebär att läraren håller en genomgång, eller när andra elever har en muntlig presentation. Det ställer också krav på att som elev kunna urskilja vad som är mest väsentligt, vilket är avgörande för att till exempel kunna föra anteckningar. Även här kan du som lärare planera för stöd genom att modellera och konkret visa för eleverna hur de kan upprätthålla fokus under en aktivitet som inbegriper att lyssna. Det kan innebära att föra samtal med eleverna om hur man kan urskilja ett centralt innehåll. Det kan handla om att

stödja elevers uppmärksamhet genom att eleverna får frågor inför en genomgång, eller genom att läraren i skrift visar de rubriker som kommer att tas upp. Det som sägs kan därmed förstärkas visuellt. Ett visuellt kunskapsfokuserat stöd kan vara att använda grafiska modeller och nyckelscheman för att uppmärksamma samband mellan begrepp, skeenden och resonemang (Rubin, 2019). Det kan i ett ämne som religionskunskap handla om att genom venndiagram synliggöra likheter, skillnader och gemensamma tankegångar i olika religioner. I ett annat ämne som historia kan grafiska mallar ge stöd i hur olika historiska skeenden och förhållandet mellan dåtid och nutid kan beskrivas. Grafiska modeller som används i undervisningen kan också återkomma utan att vara ifyllda vid examination och då fungera som ett stöd för minnet. Elevers användning av grafiska modeller som minnesstöd kan också stödja eleven i att successivt utveckla egna studiestrategier och stödstrukturer.

Figur 2.

Exempel på grafisk modell i form av venndiagram. (jmf. Rubin, 2019; Hajer & Meestringa, 2014).



Läsa, tolka och förstå

Läsning av olika sorters text sker i typaktiviteter i alla ämnen i skolan. Att kunna läsa skrivna texter är avgörande för kunskapsutveckling och lärande och i samhället i stort som demokratisk medborgare. När man läser har många faktorer betydelse, såsom kognitiva och språkliga förmågor, motivation, kunskaper och erfarenheter (Edvardsson & Svensson, 2020). Läsforskaren Roe (2014) beskriver hur läskompetens omfattar flera olika delar som ”textförståelse, lässtrategier, inställning till läsning och förmåga att använda läsningen i olika sammanhang” (s. 26). I ämnesundervisningen möter du som gymnasielärare elever med olika erfarenheter av att läsa. En del elever har med sig

negativa erfarenheter och det är väl känt att elever som känner motstånd och olust vid läsning också läser mindre. Det beskrivs ibland som en Matteuseffekt (Stanovich, 1986) när en elev som lyckas också blir motiverad och exempelvis läser alltmer, medan en elev som misslyckats och blir omotiverad läser allt mindre och riskerar en negativ utveckling. För elever som inte har mött en viss sorts text tidigare riskerar det att bli glapp mellan tidigare läserfarenheter och nya (Svensson, 2011; 2018). Att läsa ett alltmer specialiserat ämnesspråk innebär texter med andra begrepp och formuleringar än vad eleverna har mött tidigare. Läroböcker har ofta idag även många illustrationer som också de innehåller information utöver den skrivna texten vilket ställer ytterligare krav på elever som läsare (Bezemer & Kress, 2010). Digital läsning innebär exempelvis att elever återkommande behöver navigera mellan text, bilder och symboler (Rasmusson, 2014).

Erfarna läsare använder sig under läsningen av sammanhanget för att relatera sådant som är nytt i texten till tidigare erfarenheter. Ofta har erfarna läsare också strategier för att förstå nya ämnesord och för att komma vidare i läsningen även om det är något man inte förstår. Elever som inte har erövrat sådana strategier börjar oftare läsa direkt utan att reflektera närmre över textens sammanhang och ordens betydelse och utan att läsa av hur texten är uppbyggd (Roe, 2014). För att främja elevernas läskompetens kan ämneslärare visa på lässtrategier och sätt att tänka vid läsning av ämnestexter. Det kan innebära att skapa utrymme för elevernas förförståelse för att skapa en bro mellan vardagsspråk och ämnesspråk. Konkret kan det handla om att förankra i elevers erfarenheter, göra förutsägelser till texten, ställa frågor till texten inför läsning och att uppmärksamma centrala begrepp (Wejrum, 2016).

Du som ämneslärare har en viktig roll i att stödja elever i att läsa alltmer avancerade texter som innehåller specifika ämnesspråk. I varje ämne behöver lärare därför vara ämnesläslärare för att främja elevers kunskapsutveckling (Mossberg m.fl., 2016). Ett sätt att planera för stödstrukturer i relation till elevers läsning är att dela in läsprocessen utifrån vad som sker före, under och efter läsningen (Kulbrandstad, 2012; Roe, 2014). Läraren kan inför läsning stödja eleven genom att förankra nya erfarenheter i tidigare och välkända kontexter, något läsforskare ser som avgörande eftersom det eleven läser organiseras i förhållande till tidigare kunskaper och fördjupas efterhand som eleverna möter alltmer avancerade och specialiserade texter.

Stödstrukturer kan också vara att som ämnesläslärare och under läsningen uppmärksamma sådant som Braunger och Lewis (2006) beskriver att erfarna läsare gör. Det kan vara att resonera högt om läsningens syfte och att tala högt om hur man gör när man inleder sin läsning, till exempel genom att läsa av rubriker och bilder för att se och förstå hur texten är uppbyggd, och hur man skapar sig en uppfattning om vad texten handlar om. Det gäller också vid digital läsning där elever kan behöva stöd i att läsa av

både text och illustrationer (Liberg, Folkeryd & af Geijerstam, 2013; Wennås Brante, 2014). Genom att ge en modell och visa hur läsprocessen fungerar får eleverna stöd i att längre fram läsa ämnestexter på egen hand. Det innebär också att elever får möjlighet att bygga upp en repertoar av lässtrategier och sätt att tänka vid läsning som de också kan använda när de stöter på problem (Roe, 2014). En osäkerhet kan också uppstå om man som elev inte har läserfarenhet nog för att avgöra om texten ska läsas översiktligt eller väldigt noggrant. Lärare kan därför stödja elever genom att stanna upp vid vad som är mest väsentligt i en text och samtala om på vilket sätt just den texten ska läsas och visa lämplig strategi för det. Det gäller också vid läsning av digitala texter där det finns ökad risk för distraktion och där elever behöver stödjas i att nå en fördjupad läsning. Genom aktiviteter som knyts till läsningen kan du som lärare stödja elever i att urskilja vad som är mest väsentligt i en digital text till exempel genom att visa hur läsningen går till och lyfta fram huvudbudskapen i texten (Delgado, m.fl., 2018).

Estenberg (2016) ger exempel på hur lässtrategier kan integreras med innehåll och med förmågor som elever ska utveckla. Genom att integrera lässtrategierna med några kunskaper och förmågor i betygskriterierna blir undervisningen en central del av kursen. Som exempel beskriver Estenberg hur det i ett ämne som historia kan innebära kunskaper om orsak och konsekvens som en del av förmågan att använda en historisk referensram. En stödstruktur som ger kunskapsfokuserat bildstöd kan här vara en grafisk modell där eleverna under sin läsning får visualisera de samband som uttrycks i texten i relation till en viss händelse eller en tidsperiod. I andra ämnen som när elever ska läsa och sedan skriva en argumenterande text kan en grafisk modell användas för att samla argument, motargument och textexempel i olika rutor. Elevernas samtal om ordningen kan tillsammans med den grafiska modellen fungera som stöd och skapa en struktur som ligger till grund när eleverna senare ska skriva fram en egen text.

Skriva med olika syften

Varje ämne har sina texttyper som utgår ifrån ämne, syfte eller situation och mottagare. Att skriva är ett viktigt redskap för att få syn på tankeutveckling och lärande för att erövra det specifika skol- och ämnesspråket. Skriftliga uppgifter kräver ofta att eleverna både behöver tänka igenom strukturen av texten och bearbeta och omformulera ett ämnesinnehåll. Bergman (2020) beskriver hur lärare kan skapa en medvetenhet om ämnets krav på skrift. Det kan till exempel ske genom att som lärare själv formulera hur ämnesspecifika sätt att tänka ska formuleras skriftligt under olika aktiviteter.

Det blir alltså viktigt att fundera över både syfte med den text som eleverna ska skriva och vad det finns för utmärkande drag i olika texter (Palmenius Swärd, 2019). Elever behöver få veta vilka förväntningar som finns på hur de ska formulera sig i skrift för att skriva en mer komplex text. En stödstruktur som förevisar hur eleverna kan skriva är skrivmallar. En skrivmall kan visuellt förstärka och ge ett kunskapsfokuserat stöd.

Mallar kan också ge en förebild och modellera och visa för eleverna hur de kan strukturera skrivandet av de specifika typer av texter som finns i olika ämnen (Hajer & Meestringa, 2014). Skrivmallar kan också stödja elever i att komma igång med en uppgift genom att visa exempel på hur en text kan inledas. I ett ämne där argumenterande texter ska skrivas kan en sådan skrivmall innehålla meningar som ”Jag vill ge min åsikt angående...”, ”Jag anser att...”. Det kan handla om att få se vad som kännetecknar en utredande, argumenterande eller resonerande text och samtala om de språkliga dragen innan eleverna ska skriva en liknande text själva. Det kan också vara att synliggöra och ge exempel på mellanled i texten som utmärker textens struktur och hur de kan formuleras som för att anknyta till en argumenterande text kan vara ”för det första...och för det andra”, ”dessutom”, ”avslutningsvis tycker jag...”. Eleverna kan därmed stödjas i specifika sätt att resonera och tänka i olika ämnen genom modellering. Även här kan grafiska modeller fungera som stödstruktur för att stödja eleven i att fatta beslut om vad som ska användas var i texten.

Avslutande ord

Avslutningsvis är det viktigt att poängtera att det inte enbart är lärares enskilda angelägenhet att främja en språkligt tillgänglig undervisning. Lärare behöver istället gemensamt i arbetslag och ämneslag och i organisationen som helhet arbeta aktivt och förebyggande med att skapa förutsättningar som blir hållbara för både lärare och elever. I det arbetet kan ämneslärare, språklärare samt specialpedagoger och speciallärare stödja varandra genom att uppmärksamma olika aspekter av språklig sårbarhet och vad som främjar språklig tillgänglighet. Ett kollegialt stöd kan göra det möjligt att steg för steg bygga upp en gemensam repertoar av stöd. Skolkulturer som arbetar aktivt med inkluderande undervisning visar på erfarenheter av en sådan kollegial kultur och på att lärare kan samarbeta för att främja språkliga stödstrukturer i alla ämnen. Lärare beskriver exempelvis hur de delar upp avsnitt i ämnesundervisningen och utformar stödstrukturer för olika typaktiviteter. Därmed bygger de upp en gemensam bank av erfarenhet och av stödstrukturer som de kan använda i den egna undervisningen och som ger en nödvändig tidsmässig vinst.

En slutsats är att alla lärare enskilt och gemensamt behöver möjliggöra för elevers ämnesspråkliga deltagande. Att göra det är avgörande för att ämnesspråket ska bli tillgängligt så att elever blir självständiga och på egen hand kan använda de ämnesspråk som de tillägnar sig på gymnasiet i kommande yrkesliv och studier. Det är i undervisningens faser av att *planera*, *möjliggöra* och *reflektera* som lärare kan nå en *språklig beredskap* och främja en språkligt tillgänglig undervisning för att möta elevers olika behov (Rubin, 2019). I gymnasieskolans undervisning är det du som ämneslärare som bäst kan beskriva hur eleverna ska använda språket i just ditt ämnes typaktiviteter. Dina kunskaper om just din elevgrupp och ditt ämnes språkliga krav är därför avgörande

för att synliggöra i vilka situationer som språklig sårbarhet blir kännbar för eleverna. Att som lärare enskilt och kollegialt observera och reflektera över de glapp som uppstår mellan elevernas förutsättningar och ämnets språkliga krav och stödstrukturer är en förutsättning för att kunna planera och möjliggöra för en undervisning som stödjer eleverna i att delta.

Referenser

- Bergman, L. (2020). Från sårbar till hållbar skrivutveckling i högre utbildning. I B. Bruce. (Red.), *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning* (s. 189-206). Studentlitteratur.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2010). Changing text: A social semiotic analysis of textbooks. *Design for Learning*, 3(1-2), 10-29.
- Borgfeldt, E. & Magnusson, P. (2020). Språkliga krav i läroplanstexter – lärarens pedagogiska möjligheter. I B. Bruce (Red.), *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning* (s. 43-58). Studentlitteratur.
- Braunger, J. & Lewis, J.P. (2006). *Building a Knowledge Base in Reading*. International Reading Association.
- Bringaeus, E. & M. Kouns (2016) Språkanvändning, undervisning och lärande. Del 1 Modul Språk- och kunskapsutvecklande arbete. www.lasochskrivportalen/Skolverket.se
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Studentlitteratur.
- Bruce, B. (Red.). (2020). *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning*. Studentlitteratur.
- Danielsson, K. (2010). Läsa kemi – textanvändning och textsamtal i ett finlandssvenskt kemiklassrum. I. Eriksson (Red.) (2010). *Innehållet i fokus – kemiundervisning i finlands-svenska klassrum*. Stockholms universitets förlag.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38.
- Edvardsson, J. & Svensson, A-K. (2020). Från sårbar till hållbar läsning. I B. Bruce (Red.), *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning* (s. 207-224). Studentlitteratur.
- Estenberg, M. (2016). Lässtrategier före läsning i ämnet historia. Del 1 Modul *Lässtrategier för ämnestexter*. www.lasochskrivportalen/Skolverket.se

- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: students, teachers and researchers*. Continuum.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket – lyft tänkandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, M. (2000). Creating a Language Promoting Classroom: Content-Area Teachers at Work. I J. Kelly Hall & L. Stoops Verplaetse. *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Erlbaum.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning – en handbok*. Hallgren & Fallgren.
- Hajer, M. (2017). Språkutvecklande arbetssätt främjar lärande. Del 1 Modul *Från vardagsspråk till ämnesspråk*. www.lasochskrivportalen/Skolverket.se
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
- Ivarsson, U. & Jälmbrant, E. (2020). Språkliga utmaningar och en språkligt tillgänglig undervisning. I B. Bruce (Red.), *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning* (s. 61-76). Studentlitteratur.
- Klapp, A. & Jönsson, A. (2020). Scaffolding or simplifying: students' perception of support in Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00513-1>
- Kouns, M. & Bringeus, E. (2019). Språkanvändning, undervisning och lärande. Del 1. I *Modul Språk- och kunskapsutvecklande arbete*. Skolverket.
- Kulbrandstad, L.I. (2012). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Ljungblad, Ann- Louise (2016). Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 381) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. Avhandling. Göteborgs universitet. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/41112>
- Lundgren, U. P. (2011). Skolans huvudmannaskap och styrning– ansvarsfördelning mellan stat, kommun och fristående skolor. Vägval i skolans historia. *Tidskrift från föreningen för svensk undervisningshistoria*, 11(3-4). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019*. (2019). Skolverket.
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *A Journal of TESOL Italy*, XXIII, (2). <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>.

Mossberg Schüllerqvist, I., Hedelin, Z. & Wejrum, M. (2016). Del 1: Läskompetens och läsundervisning i alla ämnen. I *Modul: Lässtrategier för ämnestexter*. Skolverket.

Otterup, Tore & Gistedt, Maud (2011). I Sabine Wilmes, Franziska Plathner, Tatjana Atanasoska (Red.). *Second Language Teaching In Multilingual Classes Basic Principles for Primary Schools* (s. 363- 370). European Academy of Bozen.

Parmenius Swärd, S. (2019). Språkliga strukturer i vetenskaplig text. Del 4: Arbete med ämnesspecifika begrepp. I *Modul: Att läsa och skriva text av vetenskaplig karaktär*. Skolverket.

Partanen, P. (2021, 10 februari). Är det som är nödvändigt för vissa elever alltid bra för alla andra? – Om arbetet med tillgängligt lärande. *Skolutvecklarna Sverige*.

<https://skolutvecklarna.se/2021/02/10/ar-det-som-ar-nodvandigt-for-vissa-elever-alltid-bra-for-alla-andra-om-arbetet-med-tillgangligt-larande/>

Rasmusson, M. (2014). *Det digitala läsandet. Begrepp, processer och resultat* [Doktorsavhandling, Mittuniversitetet]. <http://miun.diva-portal.org/smash/get/diva2:770228/FULLTEXT01.pdf>

Roe, A. (2014). *Läsdidaktik: efter den första läsinläringen*. Gleerups.

Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap- språklig beredskap. En praktknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning*. (Malmö studies in Educational Sciences, 85) [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. Malmö University Electronic Publishing, <http://muep.mau.se/handle/2043/28286>

Rubin, Maria (2020). Språklig sårbarhet i gymnasieskolan. I B. Bruce (Red.), *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning* (s. 43-58). Studentlitteratur.

Rubin, M. & Ivarsson, U. (2020). Språklig och pedagogisk sårbarhet i en flerspråkig skola. I Barbro Bruce (Red.) *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning* (s. 107-126). Studentlitteratur.

Rubin, M. (under utgivning). Språk, samspel och lärande: sociokulturella teorier i undervisning. I M. Serder & A. Jobér (Red.), *Vetenskapliga teorier för lärare*. Studentlitteratur.

SCB (2017). *Utbildning och arbete. Unga utanför? Så har det gått på arbetsmarknaden för 90-talister utan fullföljd gymnasieutbildning* (Temarapport 2017:4).

<https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efteramne/utbildning-och-forskning/befolkningens-utbildning/analyser-ochstatistik-om-befolkningens-utbildning/pong/publikationer/unga-utanfor--sahar-det-gatt-pa-arbetsmarknaden-for-90-talister-utan-fullfoljd-gymnasieutbildning/>

Skolverket (2011). *Greppa språket*.

Skolverket (2014). *Få syn på språket*.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, 21(4), 360-406.

Svensson, A-K. (2011). Lärarstudenters berättelser om läsning: från tidig läsning till mötet med lärarutbildning. (Malmö studies in Educational Sciences, 58) [Doktorsavhandling, Malmö universitet].

Svensson, A-K. (2018). The importance of "significant others" in bridging the gaps between different reading contexts. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(2), 231-249.

Wedin, Å. (2020). Negotiating identities through multilingual writing: Local school policy that opens up spaces for students' diverse languages. *Linguistics and Education*, 55, 1-8.

Wejrum, M. (2016) Lässtrategier före läsning. Del 4. *I Modul: Lässtrategier för ämnestexter*. Skolverket.

Wennås Brante, E. (2014). Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild? (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 381) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. Avhandling. Göteborgs universitet.
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/35512>