Skolverket

Tidig läsundervisning

Denna modul lyfter fram undervisningens betydelse för den tidiga läsutvecklingen. Målet är att ge lärare i förskoleklass och årskurs 1–3 verktyg för att identifiera elevernas påbörjade läsutvecklingsprocess och att planera och genomföra undervisning som stödjer den vidare. Fonologisk medvetenhet och ordavkodningsförmåga är grundläggande för läsutvecklingen och ges därför en särskild teoretisk fördjupning. En fördjupad kunskap om varför fonologisk medvetenhet är betydelsefull och hur ordavkodningsförmåga och läsförståelse hänger samman skapar även möjligheter att utforma undervisning utifrån enskilda elevers behov och att tidigt kunna identifiera indikationer på särskilda behov.

I modulen beskrivs elevers läsutveckling teoretiskt och kopplas till undervisningsaktiviteter som handlar om utveckling och bedömning av fonologisk medvetenhet, ordavkodning och läsförståelse. Dessutom ges förslag på ordförrådsutvecklande aktiviteter och hur läsutvecklingen kan främjas hos elever med annat modersmål än svenska. Delarna i modulen presenterar forskning som visar hur lärare kan skifta fokus mellan form, funktion och innehåll i läsundervisningen.

Modulen tydliggör att en språkutvecklande undervisning är en förutsättning för alla elevers möjligheter att utveckla sin läsförmåga.

Målgrupp: Lärare i årskurs 1–3 och lärare och förskollärare i förskoleklass. Modulen är framtagen av Högskolan Dalarna.

Modulen innehåller följande delar:

1. Tidig läs- och skrivundervisning
2. Form, funktion och innehåll i samspel
3. Fonologisk medvetenhet
4. Ordavkodning och läsflyt
5. Att arbeta medvetet med ordförrådet
6. Läsförståelse genom högläsning
7. Läsförståelse med flera språk som resurs
8. Bedömning av läsutveckling under de första skolåren
9. Utmaning och motivation i läsundervisningen

Skolverket

Del 2. Form, funktion och innehåll i samspel

För att utveckla en god läsförmåga behöver eleven en stimulerande miljö och en språkutvecklande undervisning. Den här delen handlar om hur en sådan undervisning kan skapas genom didaktiska val och en varierad undervisning med språkliga fokusskiften.

Det innebär att läraren skiftar fokus mellan formaspekter som avkodning och fonologisk medvetenhet och andra textaspekter till exempel samtal om innehåll och textens funktion. Medvetna didaktiska val kring miljö och läsundervisningens fokus tydliggör undervisningens syfte och värdet av de kunskaper och färdigheter eleven utvecklar.

Del 2: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet. För gärna anteckningar som underlag för diskussionen i moment B.

Läs

Läs artikeln ”Form, funktion och innehåll i samspel”. Artikeln ger en bild av de delar som behöver samspela i undervisningen från förskoleklass till årskurs 3 då de flesta barn lär sig att läsa och skriva. Den tar upp såväl teoretisk kunskap som didaktiska redskap och introducerar centrala, bärande begrepp som sedan kommer att presenteras närmare i modulens övriga artiklar.

Se filmen

Skolverket

Se filmen ”Språkarbete i förskoleklass”. I filmen genomför en lärare i förskoleklass ett stationsbaserat upplägg med språkutvecklande moment.

Material

Form, funktion och innehåll i samspel
Catharina Tjernberg

Språkarbete i förskoleklass
Filformatet kan inte skrivas ut.

Form, funktion och innehåll i samspel

Catharina Tjernberg, Karlstads universitet

Barn utvecklar det talade språket i kontakt med andra människor. Den utvecklingen sker automatiskt genom kommunikation människor emellan. Till skillnad från det talade språket utvecklas inte läs- och skrivkunnighet enbart av att ett barn vistas i en läsande och skrivande miljö, utan det behövs undervisning. Om barn ska kunna tillägna sig skriftspråket krävs insikt om språkets beståndsdelar. De måste klara att flytta fokus från språkets innehåll till dess form. Detta kallas att bli språkligt medveten. De behöver även utveckla förmågor som begreppsförståelse, ordförråd, grammatisk kompetens och artikulatorisk färdighet (Adams, 1990). Det finns dock många kopplingar mellan talspråksutveckling och skriftspråksutveckling. Talspråksutvecklingen bygger vidare på den språkliga grund som grundläggs under barnets tidiga år. Läsning och skrivning är en språklig aktivitet precis som talet och kan ses som en fortsättning på talspråksutvecklingen.

Den här artikeln är tänkt att ge en bild av delar som behöver samspela i undervisningen från förskoleklass till årskurs 3 då de flesta barn lär sig att läsa och skriva. Den tar upp såväl teoretisk kunskap som didaktiska redskap och introducerar centrala, bärande begrepp.

Läraren och lärmiljön

Det råder samstämmighet bland forskare om lärares betydelse för elevers lärande (Dillon, O´Brien, Sato & Kelly; 2011 Hattie, 2009). En av lärarens viktigaste uppgifter är att utforma lärmiljöer och lärsituationer som leder till elevers lärande, och att arbeta för att förebygga, identifiera och undanröja hinder i deras väg. Interaktionen mellan lärare och elev är den mest avgörande faktorn för hur eleven ska lyckas i skolan. Detta gäller såväl relationen mellan undervisning och lärande, som elevens identitetsskapande (Cummins, 2000). Lärarens uppmärksamhet och stöd är av betydelse för såväl elevens lärande som identitetsutveckling (Cummins, 2000).

För att lärare framgångsrikt ska kunna genomföra en undervisning som stödjer alla elever att lära och utvecklas, fordras att de besitter såväl ämneskunskaper och kunskaper om lärprocesser, som didaktisk kompetens.

Läs- och skrivundervisningen bör utgå både från en god lärmiljö och en planmässig undervisning. Här kopplas god läs- och skrivmiljö samman med systematisk, insiktsfull

undervisning där viktiga komponenter för skriftspråksutvecklingen ingår. Utmärkande för språkutvecklande undervisning är att läraren medvetet och på ett funktionellt sätt pendlar mellan att uppmärksamma eleverna på olika aspekter av språket, i form av språkets form och funktion (Langer, 2004; Pressley, 2006; Tjernberg, 2013).

För att eleverna ska utveckla nödvändiga läs- och skrivförmågor behöver undervisningen bestå av många olika undervisningsformer och innehålla flera olika skriftspråksaktiviteter, till exempel högläsning, textsamtal och processkrivning, som läraren väljer utifrån eleverna, situationen och sammanhanget. Det syftar till att bygga upp ordförråd, utveckla läsförståelse, lära eleverna att läsa och skriva olika typer av texter för olika ändamål, samt utveckla den metaspråkliga förmågan (Tjernberg, 2016b), det vill säga att utveckla ett gemensamt språk för att tala om språket och lärandet. Dessutom kan det vara viktigt att variera formerna för arbetet genom att skapa möjligheter för eleverna att läsa och skriva på digitala skärmar, vilket i en studie har setts vara fördelaktigt för vissa delar i elevers tidiga läsinlärning (Hultin & Westman, 2013).

Olika texter fordrar skilda förmågor, till exempel krävs det andra förmågor för att läsa på skärm än på papper. Texten på skärmen är ofta mer multimodal, det vill säga att den kombinerar olika uttryck som bild, ljud och text. Den kan också ha en annan layout och diverse sökfunktioner. Att läsa på skärm innebär att man måste kunna orientera sig i flödet, kritiskt granska innehållet, sovra i informationsflödet och välja ut det man söker. Därför är det viktigt att eleverna utvecklar digital kompetens. Eleverna behöver utveckla olika förmågor för att kunna ta till sig och använda olika typer av texter med god förståelse, och till det behövs lärarens kunniga och medvetna undervisning. Westman och Hultin (2013) kunde se hur dialogerna mellan eleverna stärktes i samband med elevernas textskapande på datorn samt att det gav fler helklassamtal i gemensamma diskussioner om de texter som skapats. Dessutom utvecklade många elever tidigt sin förmåga att tala om både språkets form och innehåll genom att de diskuterade exempelvis ordval, stavning och interpunktion med varandra och läraren.

Språk- och kunskapsutveckling går hand i hand. Därför är det betydelsefullt att arbeta språkutvecklande inom olika ämnesområden. I en språkutvecklande undervisning får elever möta och använda språk och skriftspråk i många olika sammanhang. I dessa sammanhang uppmärksammas såväl språkets *form* som dess *funktion*, exempelvis hur en text är uppbyggd (form), vad den säger och för vem den är skriven (funktion). Att arbeta språkutvecklande innebär att språket används, utforskas och utvecklas utifrån elevernas erfarenheter och kunskaper (Snow & Juel, 2007). Elevernas engagemang och deltagande i lärprocessen står i centrum. Intresse och motivation för lärandet hänger nära samman med elevens tilltro till den egna förmågan. För att få en **positiv självbild** behöver man få uppleva att man klarar de uppgifter man ställs inför. Detta i sin tur

förutsätter anpassning av undervisningen utifrån varje enskild elevs förutsättningar och behov. Rose och Martin (2013) menar att en tydlig, strukturerad och systematisk undervisning gynnar *alla* elevers språk- och kunskapsutveck-ling.

Delkomponenter i tidig läs- och skrivutveckling

Undervisningen ska syfta till att ge alla elever goda förutsättningar genom ett främjande och förebyggande språkutvecklande arbetssätt. För att lägga en god grund är det viktigt att eleverna får möjlighet att utveckla *fonologisk medvetenhet*, att de muntligt och skriftligt får möjlighet att utveckla sitt *ordförråd*, får *flyt i läsningen* och utvecklar *läs- och skrivstrategier* som ger bra *läsförståelse* och *textmedvetenhet*. I den tidiga läsinlärningen är det grundläggande att arbeta både med avkodnings- och förståelsestrategier. De färdigheter som ska läras bör ingå i en helhet, men också studeras separat i väl strukturerade undervisningssammanhang (Langer, 2004).

Följande förmågor är delkomponenter i den tidiga läs- och skrivundervisningen:

- fonologisk medvetenhet
- koppling mellan ljud och bokstav (den alfabetiska principen)
- ordavkodning
- läsflyt
- ordförrådsutveckling
- läsförståelse
- läs- och skrivstrategier (Snow & Juel, 2007; Torgesen, 2007).

Fonologisk medvetenhet innebär en medvetenhet om språkets ljudmässiga uppbyggnad. Fonem är de språkljud som är språkets minsta betydelseskiljande enheter. I skolan brukar man ofta prata om ljud eller språkljud när det gäller fonem. Ofta representeras ett fonem i skrift av ett grafem, det vill säga en bokstav. Det finns också många fonem i svenskan som inte har ett eget grafem, utan som skrivs med två eller tre grafem, till exemel tje-ljud och sje-ljud. Att vara fonologiskt medveten handlar alltså om att uppfatta om ett fonem finns i början, mitten eller slutet av ett ord eller att man kan lägga till eller ta bort ett fonem ur ord: ”Vad blir kvar om man tar bort /m/ i mask - ask, /g/ i gris – ris”? ”Vad blir det för ord om man lägger till /k/ till att – katt, /b/ till ur - bur”? Fonemen kan också manipuleras, det vill säga bytas ut: **k**att, **h**att, **sk**att. Då kan man också urskilja om ord rimmar: ”Vilka två ord rimmar: blad, glad, blomma?” Det barn som är fonologiskt medvetet säger blad och glad och uppfattar att det handlar om språkets form och inte dess innehåll. Den som är fonologiskt medveten förstår vidare att det finns korta och långa ord oberoende om föremålet som ordet representerar är litet eller stort, till exempel tåg–nyckelpiga. Först när den fonologiska medvetenheten är

tillräckligt utvecklad kan en framgångsrik läs- och skrivinlärning ta sin början. Den fonologiska medvetenheten slutar inte att utvecklas efter att man lärt sig läsa utan dessa färdigheter utvecklas parallellt (Poskiparta, Niemi & Vauras, 1999).

När man lärt sig den alfabetiska principen, vilket innebär att koppla fonem till grafem, används först den fonologiska strategin. Då sker avkodningen i mindre delar såsom bokstäver och stavelser som binds ihop till en fonologisk enhet. Vid läsning av ordet ”sol” så känns först bokstäverna och deras fonem igen om dessa finns i långtidsminnet och ljudas ihop som /s/ /o/ /l/. Därefter kan en fonologisk igenkänning av hela ordet ske i långtidsminnet. Avkodningen blir relativt mödosam, men när man har sett och läst ett ord så många gånger att det är etablerat som en ordbild i långtidsminnet, övergår man till att använda den ortografiska (ungefär detsamma som stavningssätt) strategin. Den ortografiska strategin innebär att läsaren gör en visuell analys av ordet och känner igen fonem och orddelar. Ordet går då direkt till långtidsminnet och känns igen utifrån dess ortografi och fonologi. Den ortografiska vägen blir mer och mer den huvudsakliga lässtrategin, men den fonologiska strategin har fortfarande en viktig roll. När läsaren stöter på okända ord i texten kopplas den fonologiska strategin på, vilket innebär att läsaren ljudar ihop orden (Myrberg, 2007). Så läser oftast vuxna, ögonen löper över texten, orden känns igen och läsningen går snabbt. Vid obekanta ord ljudas bokstävernas fonem ihop.

Vid läsning använder man således både den fonologiska och ortografiska strategin. Den vana läsaren utnyttjar båda dessa strategier i sin läsning och skiftar smidigt mellan dem och har också stor nytta av alla ordbilder som finns införlivade i långtidsminnet. Då är läsningen helt automatiserad och utgör inget hinder för att ta till sig innehållet i olika texter. Den som läser mycket ökar sitt ordförråd, sin kunskap om olika texttyper och sitt läsflyt.

Även skrivutvecklingen består av olika stadier. Barnet låtsasskriver först och berättar gärna vad det står. Sedan lär sig barnet att kopiera bokstäver. Så småningom kan det koppla ihop fonem med bokstav och skriver som det låter. Vidare i utvecklingen får det en förståelse för språkets ljudstruktur och blir fonologiskt och morfologiskt medvetet, vilket medför att det klarar den regelbundna stavningen av ord. Att vara morfologiskt medveten innebär att uppfatta språkets morfem. Morfem är minsta betydelsebärande enheter i ord, till exempel ändelsen -are i roligare, varmare och finare. Ordet o-för-glöm-lig är exempel på ett ord som är byggt av fyra morfem. Morfologisk medvetenhet kan också handla om förståelse för att ord kan vara uppbyggda av flera morfem, som till exempel vid ordsammansättningar. Till slut kommer barnet underfund med att samma språkljud kan stavas på olika sätt och med träning automatiseras sedan stavningen och det skriver lätt och säkert och behöver inte längre tänka på hur ordet stavas (Tjernberg, 2013).

De språkliga lagren

I en språkutvecklande läs- och skrivundervisning är *form, funktion* och *innehåll* i undervisningen i harmoniskt samspel med varandra. Färdigheter som ska läras, lärs in i funktionella sammanhang. Vid behov lyfter läraren fram specifika delar och undervisar särskilt om dem i väl strukturerade sammanhang (Liberg & Säljö, 2014; Langer, 2004). Det kan handla om grammatik och meningsbyggnad likväl som om hur man läser och skriver olika typer av texter. En sådan syn på språket innebär att läs- och skrivundervisningen ansvarsfullt kopplas samman. Uppmärksamheten flyttas fram och tillbaka mellan läsande och skrivande, mellan talande och skrivande, mellan tänkande och skrivande. Kopplingen mellan läskraft och skrivkraft är tänkande (Gear, 2016). Genom att modellera, det vill säga att först visa hur hon eller han själv tänker om ett undervisningsmoment, kan läraren synliggöra tänkandet för eleverna. Detta förhållningssätt utvecklar den metakognitiva förmågan, det vill säga förmågan att tänka om det man gör och tänker. Genom att skifta mellan att vara läsare och skribent uppmärksammas kopplingen mellan läsning och skrivning: När man läser behöver man tänka sig in i hur författaren gått tillväga, och när man skriver behöver man ha läsaren i åtanke. Nybörjarläsare kan uppmuntras att tänka på vad boken handlar om och knyta det till eventuella illustrationer i texten.

Roz Ivaničs modell (figur 1) om de språkliga lagren används här för att åskådliggöra språkliga lager, och visa hur språkliga fokusskiften kan ske i undervisningen. Den lärare som har kunskap om detta kan på ett funktionellt sätt pendla mellan olika språkliga lager och färdigheter i sin undervisning (texten, kognitiva processer, språkhändelser, den sociokulturella och politiska kontexten). En undervisning som innefattar alla dessa lager skapar en större tydlighet över syftet och värdet av de kunskaper som eleven tillägnar sig.

Figur 1.

Ett perspektiv på språk i fyra lager. Tjernberg, 2013, s. 38. Fritt efter Ivaničs, 2004, s. 223.

I mitten av Ivaničs figur finns texten, där uppmärksamheten riktas mot språkets form, till exempel fonologisk medvetenhet, grammatik, ord och meningar. I en undervisningsgrupp där man arbetar med en högläsningsbok kan det innebära att läraren under läsningen lyfter fram ord som eleverna undrar över och hur ljud i dessa ord uttalas och stavas. Nästa språkliga lager, kognitiva processer, riktar fokus mot de kognitiva och praktiska processer som eleverna är inblandade i när de samtalar, läser och skriver. I samband med samma högläsning fokuserar läraren exempelvis gruppens gemensamma förståelse av bokens innehåll. I det tredje lagret riktas intresset mot själva språkhändelsen, det vill säga syftet med och funktionen för skriftspråksaktiviteten samt sammanhanget och samspelet mellan deltagarna. Här kanske läraren ställer frågor om bokens budskap och funktion eller samtalar med eleverna om varför man läser böcker. I det fjärde lagret, sociokulturell och politisk kontext, sätts samtalandet, läsandet, och skrivandet in i ett vidare samhällelligt perspektiv. Det kan vara att diskutera något som boken tar upp och jämföra med den samhälleliga verklighet eleverna känner till. Här handlar det om samspelet mellan läsare och skribent i olika sammanhang och texttyper (Ivanič, 2004; Liberg & Säljö, 2014). Den lärare som har kunskap och medvetenhet om de olika språkliga lagren och deras betydelse kan lättare ta till vara viktiga lärtillfällen i undervisningen och skifta fokus mellan dem, till exempel mellan språkets form och funktion. Detta kallas att göra språkliga fokusskiften (Tjernberg, 2013; Tjernberg, 2016a; 2016b). Ett exempel på ett fokusskifte mellan form och funktion är att läraren väljer ut ett moment och undervisar om det. Det kan till exempel vara hur man skriver ett brev, hur man skriver med punkt och stor bokstav eller hur man lägger till adjektiv i sin text. Momentet förs sedan in i ett sammanhang igen där det fyller en funktion i

elevernas fortsatta skrivande. Man kan också skifta fokus mellan olika ämnen, till exempel mellan svenska och engelska eller mellan undervisningens innehåll och samhälleliga frågor.

Meningsfull klassrumsinteraktion

Cummins (2000, 2017) betonar språkligt användande i meningsfulla sammanhang för att skapa goda villkor för andraspråkselevers lärande, men hans resonemang erbjuder samtidigt sådant som gagnar alla elevers språk-, läs- och skrivlärande.

Cummins menar att klassrumsinteraktionen mellan lärare och elev är central. Läraren har en ledande roll i att tolka, genomföra och förändra språkpolicyn i sitt klassrum. Läraren har således stor betydelse för såväl elevens lärande som identitetsskapande. Cummins betonar betydelsen av att läraren skapar undervisningssammanhang där eleverna är aktiva deltagare och medskapare i lärandeprocessen. I denna ömsesidiga process, där läraren tar del av elevernas kultur, erfarenheter och kunskaper, utvecklas såväl lärandet som undervisningen. I interaktionen sker lärande och utveckling samtidigt som identiteter prövas och utvecklas. Cummins formulerar detta som maximalt *kognitivt engagemang* och maximal *identitetsinvestering*. Det innebär att när eleven förbättrar sina studieresultat stärks elevens självkänsla, vilket i sin tur påverkar studieresultaten i positiv riktning. Utöver klassrumsinteraktion lyfter Cummins fram tre centrala fokus:

- fokus på innehåll
- fokus på språk
- fokus på språkanvändning

Fokus på innehåll innebär att innehållet görs begripligt för eleverna. Innehållet i undervisningen behöver således konkretiseras och presenteras på olika sätt och förmedlas på ett språk som eleven förstår. Samtidigt är det viktigt att inte sänka den kognitiva nivån, utan eleven behöver utmanas och stöttas i den närmaste utvecklingszonen.

Fokus på språk innebär att eleverna når en djupare nivå av språkligt och kognitivt processande. De behöver utveckla förståelse för ord och begrepp samtidigt som de utvecklar förmåga att förhålla sig kritiskt till texter och att reflektera över det som de läser och skriver. Eleverna behöver få stöd att utveckla ett resonemangspråk som knyter ihop vardagsspråket med det språk de möter i skolan. Det räcker alltså inte med ämnesspecifika ord och begrepp. De behöver också lära sig hur man resonerar om innehållet.

Genom fokus på språkanvändning lär sig eleverna att anpassa skrivandet efter mottagare och medium. Språket knyts till autentisk kommunikation i naturliga sammanhang, såväl

i tal som skrift. Läraren synliggör elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper och tillvaratar på så sätt deras förförståelse så att de blir aktiva deltagare i lärandeprocessen samtidigt som de lär av varandras kultur, bakgrund och kunskaper. Eleverna uppmuntras hela tiden att språkligt uttrycka vad de lärt sig. Att sätta ord på sitt kunnande är en viktig förmåga. Det ger också läraren viktig information om vad eleven lärt sig och detta kan läraren sedan använda sig av i undervisningen.

En språkutvecklande läs- och skrivundervisning

Den tidiga läs- och skrivundervisningen behöver alltså fokusera på form, funktion och innehåll och läraren behöver hela tiden skifta fokus. Ett språkutvecklande förhållningssätt har fokus på process och kan därför kallas för en processinriktad läs- och skrivundervisning. Det innebär att undervisningen är inriktad på en arbetsprocess med fokus på syfte och mål och att läraren medvetandegör eleverna om varför de läser och skriver. När man läser blir den som skrivit texten viktig för läsaren och läsaren på mottagarsidan av varje text som skrivs blir lika viktig som skrivandet i sig. Processen och tillhörande samtalande, läsande och skrivande kopplas samman och blir betydelsefulla.

Utmärkande för processinriktad läs- och skrivundervisning är att den är väl strukturerad och systematisk. Läraren anknyter till elevernas förförståelse, ger explicita och tydliga instruktioner i varierande läs- och skrivtekniker, och låter eleverna pröva och förankra den nyvunna kunskapen under lärarens vägledning. Eleverna lär sig göra textkopplingar, ställa frågor till texten, dra slutsatser, skapa inre bilder och anknyta till egna kunskaper och erfarenheter och världen utanför. Man arbetar både med språkets form och dess funktion, vilka båda är viktiga för en texts kommunicerbarhet (jfr Ivaničs modell). Här blir syftet med att skriva, det vill säga att förmedla ett budskap till en mottagare, uppenbart (Tjernberg, 2016a).

Lärarens undervisning står således ständigt i relation till elevens lärande. Eftersom eleverna kommit olika långt i sitt lärande är det viktigt att läraren anpassar undervisningen till varje elevs förutsättningar och behov, samtidigt som läraren har höga förväntningar på dem alla. Läraren behöver kunna bedöma var var och en befinner sig i sitt lärande och utifrån det ge kognitiva utmaningar.

I undervisningen använder sig läraren både av summativa och formativa bedömningar. Summativa bedömningar summerar resultat och ger en bild av vad eleven uppnått i sin kunskapsutveckling. Dessa summativa bedömningar kan sedan användas formativt för att främja lärandet. En formativ bedömning som involverar eleven i lärprocessen är viktig både för elevens kunskapsutveckling och tillit till den egna förmågan (Wiliam, 2013). Enligt Lundahl (2014) är den formativa bedömningens syfte att stärka elevernas lärande när det pågår. Här blir följande frågor centrala för lärandet: Vad är målet? Var är

jag? Vad blir mitt nästa steg för att nå målet? När det gäller andraspråkselever är det nödvändigt att läraren reflekterar över vad för sorts stöttning som eleverna behöver för att fullfölja sina uppgifter, så att de får kognitivt utmanande, och inte förenklade uppgifter (Gibbons, 2010). I ett tillåtande klassrumsklimat, där elever vill lära och där de får möjlighet att lära, påverkas elevens motivation och självbild positivt.

Betydelsen av att låta eleverna arbeta tillsammans, samtala om hur de upplever texten och hur författaren har gått tillväga för att skapa vissa effekter, lyfts fram i processinriktad läs- och skrivundervisning. Sådana diskussioner leder till att de utvecklar sitt metaspråk.

Det är viktigt att arbeta interaktivt med de språkliga aktiviteterna tala-läsa-skriva, eftersom de är nära sammankopplade med varandra. Om det brister i läsning och läsförståelse så drabbas förstås även förmågan till skriftlig framställning. Man kan till exempel: *läsa* och studera berättelsens delar; *skriva* och använda sig av berättelsens struktur; *samtala* och reflektera tillsammans (Tjernberg, 2016a).

Processinriktad läs- och skrivundervisning är mer ett förhållningssätt till lärande än en metod. Det innebär att lärandet knyts till autentisk kommunikation i naturliga sammanhang, såväl i tal som skrift, där det vägledande samtalet är centralt. Denna språkutvecklande undervisning syftar till att stärka identiteten av att vara en läsande och skrivande person. Var och ens liv är värt att berätta och skriva om, och allas bidrag är viktiga för helheten.

Referenser

Adams, M. J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.

Cummins, J. (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Nauclér, K. (red.), Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande. Stockholm: Sigma förlag.

Cummins, J. (2017). Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid. Stockholm: Natur och kultur.

Dillon, D. R., O'Brien, D. G., Sato, M., & Kelly, C. M. (2011). Professional development and teacher education for reading instruction. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.), Handbook of reading research (Vol. 4., pp. 629–660). New York, NY: Routledge.

Gear, A. (2016). Att skriva faktatexter. Stockholm: Natur & Kultur.

Gibbons, P. (2010). Lyft språket. Lyft tänkandet. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Gibbons, P. (2012). Stärk språket. Stärk lärandet. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Hattie, J. A. C. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Hultin, E. & Westman, M. (2013). Early Literacy Practices go Digital. *Literacy Information and Computer Education Journal, 04*(02), s. 1005–1013.

Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. Language and Education, 18, 220–245.

Langer, J. A. (2004). Getting to excellent: How to create better schools. New York, NY: Teachers College Press.

Liberg, C. (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I P. Juvonen (red.), Språk och lärande: Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008 (ASLA:s skriftserie, 22, s. 11–25). Uppsala: ASLA.

Liberg, C., & Säljö, R. (2014). Grundläggande färdigheter – att bli medborgare. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.), Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare (3., rev. o. utökade uppl., s. 335–359). Stockholm: Natur & Kultur.

Lundahl, C. (2014). Bedömning för lärande. Stockholm: Norstedts.

Myrberg, M. (2007). Dyslexi: En kunskapsöversikt (Vetenskapsrådets rapportserie, 2007:2). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Poskiparta, E., Niemi, P. & Vauras, M. (1999). Who benefits from training in linguistic awareness in the first grade, and what components show training effects? Journal of Learning Disabilities, 32(5), 437–446.

Pressley, M. (2006). Reading instruction that works: The case for balanced teaching (3:e upplagan). New York, NY: Guilford.

Rose, D., & Martin, J. (2013). Skriva, läsa, lära. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Rothery, J. (1996). Making the changes: developing an educational linguistics. I R. Hasan & G.Williams (red.), Literacy in society (s. 86-123). London: Longman.

Snow, C. E., & Juel, C. (2007). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), The science of reading: A handbook (pp. 501–520). Malden, MA: Blackwell.

Tjernberg, C. (2013). Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken (Doktorsavhandling). Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Tjernberg, C. (2016a). Skrivundervisning. Procesinriktat skrivande i klassrummet. Stockholm: Natur & Kultur.

Tjernberg, C. (2016b). Balanserad läsundervisning. I: T. Alatalo (red.). Läsundervisningens grunder: elever 6–10 år. Lärobok för lärarstudenter och verksamma lärare. Malmö: Gleerups förlag.

Torgesen, J. K. (2007). Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), The science of reading: A handbook (pp. 521–537). Malden, MA: Blackwell.

Vygotskij, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1930, 1933, 1935)

Westman, Maria & Hultin, Eva (2013). Literacy teaching, genres and power. Education Inquiry, Umeå: Umeå Universitet 4(2): 279–300.

Wiliam, D. (2013). Att följa lärande: Formativ bedömning i praktiken (B. Önnerfält, övers.; C. Lundahl, fackgranskn.). Lund: Studentlitteratur.

Skolverket

Del 2: Moment B – kollegialt arbete

Diskutera

Diskutera med utgångspunkt i era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Om ni vill kan ni också använda diskussionsfrågorna nedan som stöd för samtalet.

- Ge exempel på hur man kan göra språkliga fokusskiften i undervisningen.
- Ge exempel på en konkret undervisningssituation där flera eller alla lager i Ivanis figur är med (se figur 1 sida 6 i artikeln).
- Beskriv vilka fördelar det kan finnas för elevernas läsutveckling när läraren medvetet skiftar fokus mellan lagren i Ivanis figur i sin undervisning.
- Diskutera vad Cummins uttryck kognitivt engagemang och maximal identitetsinvestering kan innebära konkret och varför det kan gynna elevers lärande.

Planera och förbered

Planera en undervisningsaktivitet utifrån era diskussioner och det material ni tagit del av i moment A. Nedan följer ett exempel på hur en sådan aktivitet kan planeras.

Observera egen undervisning
Syftet med aktiviteten är att ni ska bli medvetna om hur och hur mycket ni arbetar med grundläggande läs- och skrivfärdigheter. Dokumentera under en veckas tid vilka grundläggande färdigheter ni arbetar med och ta med som underlag för diskussion.

Använd gärna matrisen nedan som stöd för dokumentationen.

Material

PDF **Matris**

Grundläggande färdighet: / Eleven övar detta genom att:	Fonologisk medvetenhet	Utökat ordförråd	Ordavkodning	Läsflyt	Läsförståelse-strategier	Skrivstrategier
Läsa						
Skriva						
Tala						

Notera i tabellen vilka grundläggande färdigheter ni arbetar med. Notera de gånger färdigheten övas under en vecka och om det sker genom att tala, skriva eller läsa. Skriv en kortfattad minnesnotering om vad ni gjorde, till exempel i rutan Utökat ordförråd-Tala: ”förklarade ord i helklass” och i rutan Fonologisk medvetenhet-Läsa: ”fokusskifte från högläsning till fonologisk medvetenhet”.

Skolverket

Del 2: Moment C – aktivitet

Genomför observation av egen undervisning som ni planerat i moment B. Notera gärna

- hur observationen fungerar utifrån sitt syfte
- vad du får syn på i den egna undervisningen.

Ta sedan med dina anteckningar som underlag till moment D.

Del 2: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C och diskutera hur aktiviteten fungerade i era grupper. Om ni vill kan ni använda diskussionsfrågorna nedan som stöd för samtalet.

- Vad får ni syn på genom er observation?
- Vilken förmåga övades mest respektive minst under en vecka?
- Vilka språkliga fokusskiften gjordes?
- Vad får ni syn på vad gäller interaktionen i klassrummet?
- Vad vill ni förändra eller utveckla i er egen undervisning när det gäller språkutvecklande arbetssätt?