



Språket på väg

DEL I

Ett kartläggningmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans åk 7–9

REVIDERAD UPPLAGA ENLIGT LGR 11

Skolverket

Språket på väg

DEL I

Ett kartläggningmaterial i svenska och
svenska som andraspråk för grundskolans åk 7–9

REVIDERAD UPPLAGA ENLIGT LGR 11

Skolverket

Beställningsadress: Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Fax: 08-690 95 50
E-post: skolverket@fritzes.se

Beställningsnummer: 11:1251
Grafisk form: AB Typoform
Tryck: Edita Västra Aros
Upplaga: 6 000 ex
Stockholm 2011

Innehåll

Förord 4

Inledning 5

Kartläggning för utveckling 7

Ett stöd i undervisningen 7

Att stödja elevernas språkliga utveckling 8

Olika typer av texter och uttryck 9

Tala, läsa och skriva – processer och strategier 11

Text – en tankemodell 12

Elev möter text – text möter elev 14

Svenska som andraspråk 18

Kommunikativ och innehållslig kvalitet 18

Den språkliga analysen 19

Kommunikationsstrategier 19

Kartläggningsmaterialet 21

Det talade ordet 22

Det skrivna språket 24

Språket på väg 30

Litteratur och källor 31

Förord

Skolverket ger ut både nationella prov och övriga bedömningsstöd. *Språket på väg* är ett kartläggningsmaterial som är tänkt att användas av lärare i svenska och svenska som andraspråk som undervisar i grundskolans årskurs 7–9, gärna i samarbete med modersmåls lärare. Materialet ska vara ett stöd för bedömning av i vilken utsträckning eleverna uppfyller kunskapskraven för årskurs 9 och utgår från kursplanerna i de båda svenskämnena. Kunskapen om vad som påverkar språkutveckling vidgas hela tiden tack vare ny forskning och nya erfarenheter. Detta material är ett led i att praktiskt omsätta nya rön i en svenskundervisning där elevers språkutveckling står i fokus.

Materialet består av två delar, ett lärarhäfte och matriser för bedömning. Lärarhäftet är ett bakgrundsmaterial som tydliggör de tankar och teorier som ligger till grund för materialet. Den andra delen innehåller matriser som stöd för att beskriva elevers språkutveckling. Matriserna beskriver utveckling stegvis inom

områdena *samtala, tala, skriva* och *läsa: läsarorienterad läsning* och *textorienterad läsning*. För varje område finns två versioner: en lärarmatris och en elevmatris. Matriserna beskriver också fyra utvecklingssteg. Dessa steg ska inte förväxlas med de olika kunskapskraven för betygen E–A i årskurs 9 utan är tänkta att åskådliggöra en progression i elevernas språkutveckling.

Språket på väg har på uppdrag av Skolverket utvecklats av Ewa Bergh Nestlog, Margareta Olsson och Kåre Wennersten vid Höskolan i Kalmar. Gun Hägerfelth, Malmö högskola och Hanna Olsson, Malmö kommun har granskat materialet utifrån ett andraspråksperspektiv. Anpassning av materialet till Lgr 11 har gjorts av Inger Tinglev, Skolverket och Ewa Bergh Nestlog, Linnéuniversitetet.

Det är vår förhoppning att *Språket på väg* kommer att vara ett stöd för lärare och elever i att synliggöra utveckling och att det därmed ska bidra till elevers utveckling i de båda svenskämnena.

Stockholm i november 2011

Ragnar Eliasson
Avdelningschef

Karin Hector-Stahre
Enhetschef

Inledning

Språket på väg är ett kartläggningsmaterial främst avsett för dig som undervisar i svenska eller svenska som andraspråk i årskurs 7–9 och vill kartlägga dina elevers språkutveckling. Det kan med fördel även användas av dig som är modersmåls lärare. Genom kartläggning av både elevers modersmål och deras svenska språk kan ni få en hel bild av svenska som andraspråkselevers språkutveckling. En del av materialet vänder sig direkt till eleverna. Kartläggningsmaterialet handlar inte om att leta efter fel eller svaga punkter i elevernas språk, utan vill uppmärksamma dig på elevernas språkutveckling som något ständigt pågående.

Även lärare i andra skolämnen kan ha användning av *Språket på väg*. I läroplanen och kursplanerna betonas språkets roll i lärandet i alla ämnen. Detta material kan vara ett stöd i att utforma en medveten ämnesundervisning där ämnesinnehåll och ämnesspråk samverkar så att elevernas kunskapsutveckling på bästa sätt främjas. Varje ämne har sitt specifika språk i form av genrer, uttryck och begrepp som elever genom att samtala, tala, skriva, läsa och lyssna lär sig att förstå och använda under kunskapsprocessen. Den medvetna läraren arbetar därför strategiskt med ämnets språk.

Man kan likna elevernas språkutveckling vid en sten som faller i vattnet och skapar ringar på vattenytan. Det lilla barnet har sitt språk som fungerar väl i sitt sammanhang och den vuxne skribenten har sitt språk – båda är rika och välfungerande. En människas språk är i ständigt växande, och kartläggningsmaterialet är ett stöd för dig att främja elevernas språkutveckling. Med

hjälp av kartläggningsmaterialet blir det också lättare för dig att se var den enskilda eleven befinner sig i sin språkväxt. När grundskolan är slut ska varje elev kunna känna att hon har ett språk som fungerar i olika situationer och sammanhang. Hon har rätt att känna att hennes språk lever och därmed ständigt utvecklas inom utbildning, arbetsliv, samhälle och privatliv. Språket ska lyfta och språket ska alltid vara på väg.¹

Materialet består av två delar: del I är en genomgång av centrala teorier, tankar och modeller om talande, skrivande och läsande, del II utgörs av matriser som utgår från kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk. I del II finns matriser som vänder sig både till lärare och elever.

Del I innehåller fyra kapitel. Det första kapitlet, *Kartläggning för utveckling*, handlar om undervisning som främjar språkutvecklingen och den enskilda elevens språkväxt. Det andra kapitlet, *Tala, läsa och skriva – processer och strategier*, redogör för teorier och tankar som ligger till grund för utformningen av kartläggningsmaterialet i stort. Kapitel tre, *Svenska som andraspråk*, tar upp aspekter av språkutveckling som särskilt berör elever med annat modersmål än svenska. Det fjärde kapitlet, *Kartläggningsmaterialet*, beskriver övergripande materialet och de teorier som ligger till grund för kartläggningen av muntlig och skriftlig språkutveckling, det vill säga kartläggningen av de kunskaper som materialet huvudsakligen lyfter fram.

Del II innehåller dels tankar om hur du kan kartlägga elevernas språkutveckling, dels de fem matriserna

1. I litteraturlistan som finns längst bak i del I hittar du litteratur som ytterligare fördjupar frågor om muntligt och skriftligt språk. Det refereras inte till alla titlarna i den löpande texten.

Samtala, Tala, Skriva, Läsarorienterad läsförståelse och Textorienterad läsförståelse. Var och en av matriserna finns i två versioner – en för dig som lärare och en för eleverna. Med hjälp av elevmatriserna ska eleverna – med stöd av dig – kunna se och förstå sin egen utveckling. En förutsättning är att du aktivt arbetar med att levandegöra innehållet i matriserna. Lärarmatriserna är uppbyggda på samma sätt som elevmatriserna, men de är lite fylligare och mindre konkreta.

För att kunna använda kartläggningsmaterialet behöver du ta del av teorierna och tankarna i del I. Sedan kan du kontinuerligt använda materialet i del II direkt i din undervisning. Ibland kan det vara bra att gå tillbaka till del I för att sätta undervisningen i ett teoretiskt sammanhang.

Kartläggning för utveckling

DET HÄR AVSNITTET BESKRIVER hur du kan använda kartläggningsmaterialet när du utvecklar undervisningen och kartlägger elevernas språkutveckling.

Ett av skolans och lärarnas viktigaste uppdrag är att ge eleverna goda möjligheter att utveckla sitt språk. Det är en uppgift för alla lärare, men lärare i svenska och svenska som andraspråk har ett särskilt ansvar att ge eleverna ”förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för olika syften”.² För att eleven ska kunna uppfylla kunskapskraven i svenska alternativt i svenska som andraspråk i årskurs 9 och dessutom utvecklas till en väl fungerande samhällsmedlem, krävs att hon skaffar sig ett väl fungerande språk. Skolans uppdrag är dels att ge alla elever goda möjligheter att utveckla sitt språk, dels att förstå och sätta ord på var eleverna befinner sig i sin språkliga utveckling. Det bör göras med hänsyn tagen till de förmågor eleven ges förutsättningar att utveckla i undervisningen och till kunskapskraven i årskurs 9. Det här kartläggningsmaterialet ger dig som lärare stöd att klara båda uppdragen.

Ett stöd i undervisningen

Meningen med kartläggningsmaterialet är att du ska få stöd både om du undervisar i svenska och om du undervisar i svenska som andraspråk. Matriserna är ett

underlag som tydliggör hur du kan uppmärksamma och samtala om elevernas förmåga att samtala, tala, skriva och läsa. Med utgångspunkt i den förståelsen, ämnets syfte och centrala innehåll kan du sedan utforma undervisningen med hänsyn tagen till elevers olika förutsättningar och behov. Som lärare är en av dina uppgifter att se till att utbildningen är likvärdig för alla elever, men det innebär alltså inte att du ska utforma undervisningen på samma sätt för alla.³

En språkutvecklande undervisning ger dig möjlighet att skapa en helhet av de olika delarna samtala, tala, skriva, läsa, lyssna, se och gestalta. I svenska som andraspråk läggs större explicit tonvikt på att välja och använda språkliga strategier, men även i detta ämne är det viktigt att du utformar undervisningen utifrån elevernas behov och förutsättningar och ett helhetstänkande.

Svenskämnet och ämnet svenska som andraspråk – ett exempel på integrering av ämnenas delar

Följande exempel⁴ är en tankemodell som du kan variera och utveckla på många sätt. Modellen ger stöd att undervisa i linje med kursplanen i svenska och svenska som andraspråk samt med läroplanen för grundskolan.

- Som reflekterande lärare planerar du undervisningen utifrån didaktiska frågor⁵ och en kunskaps- och äm-

2. Lgr 11:222 och 239.

3. Lgr 11:8.

4. Jfr Bergh Nestlog 2005.

5. Framför allt gäller det frågorna: Vilka är eleverna? Vem är jag som lärare? Vad ska undervisningen handla om för dessa elever? Hur ska undervisningen genomföras för dessa elever, med mig som lärare och med detta innehåll? Vad ska eleverna läsa och skriva om? Vilka språkfunktioner förväntas de ha utvecklat när arbetsområdet avslutas? Varför just detta innehåll och varför på detta sätt?

nessyn som är kopplad till styrdokument och aktuell forskning.⁶

- Som didaktiskt medveten lärare börjar du ett nytt arbetsområde eller tema med att ta reda på elevernas förkunskaper.
- Det kan vara lämpligt att utgå från ett innehåll som har stöd i kursplanen och som är väsentligt för eleverna. Undervisningen kan inledas med ett utforskande samtal utifrån en fråga, en text (där tal, film, teater och bilder kan ingå). Tillsammans samlar ni tankar och idéer om innehållet. Förklara språkliga uttrycksformer, särskilt för elever med svenska som andraspråk. I början kan eleverna göra ett eget så kallat kortskrivande som de kan använda i det fortsatta skrivandet.
- I nästa steg kan ni närmare studera en eller fler skrivna texter, kortare eller längre, i en speciell genre eller i olika genrer⁷, för att på ett naturligt sätt koppla innehållsdiskussionen till diskussioner om texters funktion, språk och kulturbundenhet. Här kan alltså närläsning av något stycke och samtal om detta vara ett bra sätt att närma sig en text. Koncentrera er på innehållet, men ställ gärna innehållet i relation till formen. Andraspråkselever behöver fokusera både på textens innehåll, struktur och typiska språkdrag. Använd gärna reflekterande skrivande i loggbok i samband med samtalen. Efter att ha blivit inspirerade av läsningen och samtalet kan ni sedan gå tillbaka till den egna texten, och börja experimentera med den. Laborera till exempel med modelltexter eller bara inledningen med inriktning på genren som sådan. Både du och eleverna kan ge respons på texterna.
- Fortsätt sedan att växelvis studera och diskutera den text ni läser och den text eleverna själva skriver utifrån valda perspektiv. Aktualisera det reflekterande skrivandet under läsningen, till exempel i loggboken som ni sedan använder vid textsamtalen. Arbeta i skrivprocessens anda i det egna skrivandet och koncentrera er vid olika tillfällen på olika nivåer i texten (globala och lokala) enligt texttriangeln på sidan 13. På så sätt integreras elevernas skrivande med undervisning om språkliga strukturer och därmed kommer grammatiken in i ett sammanhang. Ge även eleverna utrymme för responsarbete med kamraterna. Många elever behöver ett strukturerat stöd från läraren för att komma vidare i sin språkutveckling.

- Nu kan det kanske vara lämpligt med något slags gestaltande (bild, musik, drama) och avslutande textsamtal. Detta innebär bland annat att ni tillsammans *fyller tomrum* på olika sätt. Samtidigt får du som lärare möjligheten att medvetandegöra eleverna om olika sätt att läsa en text, vilket kan vara särskilt värdefullt i klasser med elever med olika modersmål.⁸
- När ni har kommit så här långt med integreringen av innehåll och språk kan det vara lämpligt att förbereda en egen muntlig text. Det sker i en process som liknar skrivprocessen. Eleverna processar ett manus som de slutligen framför som en muntlig text, med eller utan manus tillgängligt.
- När eleverna är färdiga med texterna, är det dags för publicering i muntlig, skriftlig eller i annan form.
- Låt gärna eleverna avslutningsvis göra en utvärdering av undervisningen och en värdering av det egna arbetet. Samtala slutligen med varje elev om elevens utveckling inom de områden som de olika matriserna aktualiserar kopplat till kunskapskraven.

Ett sådant här upplägg ger många tillfällen att kartlägga elevernas språkliga förmågor. Dessutom öppnar arbetet många möjligheter till språkanvändning i olika former i tal och skrift.

Att stödja elevernas språkliga utveckling

Kartläggningsmaterialet är tänkt som ett verktyg för dig och eleverna att förstå och sätta ord på var eleverna befinner sig i sin språkliga utveckling i relation till de nationella *kunskapskrav som anges* i årskurs 9 i svenska och svenska som andraspråk inom kunskapsområdena samtala, tala, skriva och läsa.⁹ Genom att använda matriserna får både du och dina elever successivt ett gemensamt språk som gör det lättare att tala om elevernas språkutveckling. När eleverna erövrar ett språk som samtidigt synliggörs, kan också deras medvetenhet om språket påverkas så att även kunskaper om språkliga kvaliteter utvecklas.

Språkutveckling går inte att mäta i absoluta tal, och kartläggningen är inte ett mål i sig. Men som lärare är din uppgift att främja språkutvecklingen. Ämnena svenska och svenska som andraspråk går inte att ruta

6. Observera att vissa skillnader finns i kursplanen i svenska resp. svenska som andraspråk, och att forskare (t.ex. Echevarria, m.fl. 2004; Gibbons 2006) pekar på att ett välstrukturerat innehåll, som tydliggör både språk- och innehållsmål, gagnar andraspråkselevs lärande.

7. Genrer, se s. 10.

8. Skolans lästraditioner kan se olika ut i olika kulturer. Därför kan det vara befogat med ett medvetandegörande om olika sätt att läsa.

9. Hur du kan bedöma lyssnande kan du läsa mer om under rubriken Samtal. Du kan också studera Nunan (1995) eller Adelman (2009).

in, vilket matriserna kan antyda, och förhoppningsvis skymms inte helheten även om du kartlägger varje del för sig. Låt heller inte kartläggningen stjäla för mycket energi, utan se dess innehåll som en naturlig del av undervisningen och aktualisera det med klokhet. Låt tyngdpunkten variera mellan olika kompetensområden.

Du ska kunna använda kartläggningsmatriserna i den ordinarie undervisningen. Vill du bara kartlägga ett specifikt område, till exempel tala, går det bra att bara använda matrisen för det. Den enskilda elevens resultat kan bli olika beroende på om det område som du kartlägger ingår i ett större undervisningssammanhang, en tematisk undervisning där svenskämnenas olika delar integreras, eller om du utformar kartläggningen som en isolerad företeelse. Både styrdokument och aktuell forskning talar om helheter. Låt undervisningsramen för kartläggningen integrera delarna till en funktionell helhet där eleverna skapar mening och förståelse. I idealfallet har den undervisning som eleverna deltagit i, gett dem utrymme att i så hög utsträckning som möjligt visa hur långt de har kommit i sin utveckling inom ämnet. Du kan förstås utforma en sådan undervisning på många olika sätt. Undervisningens utformning utgår från ämnets syfte, centrala innehåll och de förmågor som undervisningen ska ge förutsättningar för eleverna att utveckla i de båda undervisningsämnena. Samtidigt påverkar utformningen av undervisningen den enskilda elevens prestationer och därmed även hur, och om, eleverna uppfyller kunskapskraven för olika betyg i slutet av nionde skolåret. Det betyder att du kan använda kartläggningsmaterialet på minst två sätt: utveckla undervisningen och kartlägga elevernas språkliga förmågor (se del II).

Innan vi presenterar materialet och de olika matriserna, får du ta del av några centrala begrepp och de tankar som ligger bakom materialets utformning och innehåll.

Olika typer av texter och uttryck

Förutsättningarna för kommunikation har tack vare teknikens landvinningar förändrats radikalt under de senaste decennierna. Det har lett till förändrade kom-

munikationsmönster. Vi kan i dag läsa tidningen eller se och höra olika program via Internet-uppkoppling; vi chattar, sms:ar, bloggar och skapar webbplatser där vi tar hjälp av bilder, film, ord och musik tillsammans eller var för sig. Dessa förändrade språkvanor och språkliga uttrycksmöjligheter har i sin tur gett forskare anledning att omdefiniera traditionella tolkningar av begrepp som *språk*, *text* och *genre*.¹⁰ Ett sådant vidgat synsätt kommer även till uttryck i kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk:

*Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier. [...] Eleverna ska även stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer. [...] I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden.*¹¹

Traditionellt har vi i utbildningssammanhang använt begreppet språk huvudsakligen i betydelsen system av ljud, ord och ordkombinationer som vi skapar texter med, muntligt eller skriftligt. I dag tänker man sig språk i vidare bemärkelse, helt enkelt som en uppsättning av verktyg eller resurser för meningsskapande, olika för olika uttrycksformer.¹² Språk(liga uttrycksformer) är så att säga redskap för vårt tänkande och skapande och resultatet blir en text, något som någon skapar mening av i något sammanhang. Begreppen språk och text har alltså fått en vidgad betydelse. En dans, ett musikstycke eller en webbplats kan alltså kallas text.¹³ Den kan skapas verbalt eller ickeverbalt, genom rörelse och ljud eller genom en kombination av flera olika språkliga uttrycksformer (multimodalt¹⁴). I ungdomskulturen navigerar många unga människor utan större svårigheter mellan olika multimodala textvärldar, när de chattar, spelar datorspel eller surfar runt på olika webbplatser. Också i läromedel skapas texter på många nya sätt. Förhållandet mellan bild och text har också förändrats i de läromedel som används i dag.¹⁵

Trots detta är det verbala språket fortfarande vårt viktigaste språkliga redskap och har störst tyngd i utbildningssammanhang, även om synen på literacy¹⁶

10. Se t.ex. Johns 2002; Karlsson 2007; Kress m.fl. 2004; Myndigheten för skolutveckling 2007; Ongstad 1996 för en genomgång av begreppsförändringar, i synnerhet i utbildningssammanhang.

11. Lgr 11: 222 och 239.

12. Begreppet text definieras av Halliday & Hasan (1976:kap.1) eller hos Halliday (2004:3) som "any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language".

13. Text kommer från latinets *textus* som betyder väv. Det vidgade textbegreppet kan alltså ses som en väv som kan skapas av olika material som ord, musik, bilder och andra visualiseringar eller rörelser.

14. Multimodal betyder genom många (multi) uttrycksformer (modaliteter).

15. Se t.ex. Kress & van Leeuwen 2004; Årheim 2003.

16. I engelskspråkig litteratur används begreppet literacy för läs- och skrivkunnighet i vid bemärkelse (kunskap om språk, text, genre). En försvenskning av termen till litteracitet föreslås av en del forskare (t.ex. Axelsson 2005), men eftersom termen av många uppfattas som vilseledande av olika skäl, finns i dag ingen konsensus om en bra svensk term.

eller läs- och skrivkunnighet förändras i snabb takt. Det är också det verbala språket som fokuseras i detta material.

Begreppet *genre* kan tolkas på olika sätt. Därför används i svenskämnenas kursplaner istället oftast uttrycket ”typer av texter”. Man talar till exempel om skönlitteratur eller berättande texter samt sakprosatexter. I *Språket på väg* använder vi begreppet *genrer* för att benämna hela texter som är socialt förankrade i ett sammanhang. Genrer är sociala konventioner, det vill säga de har mer eller mindre medvetna mönster för hur en text i en viss situation med ett visst syfte brukar se ut, och mönstren skiljer sig från kultur till kultur. Man kan säga att genrer är en social överenskommelse om hur man betar sig i text i en viss situation. Människor känner igen genrer och förstår att en viss text är exempelvis en saga, en insändare, ett reportage, en vetenskaplig uppsats, ett privat telefonsamtal, ett högtidstal eller en predikan. Dessa genrer är kulturellt betingade och därför har människor, beroende på tidigare erfarenheter och bakgrund, olika föreställningar om hur texter är uppbyggda. Genre är ett begrepp som används och behövs när vi talar om hela texter i ett visst sammanhang. Eftersom genrer är socialt situerade kan inte svenskämnenas ensamma erbjuda eleverna alla möjligheter till att utveckla genrekompetens, men alla skolämnen har tillsammans rikliga möjligheter. Genrer som nämns i kursplanerna i olika ämnen är exempelvis sagor, myter, tidningsartiklar, arbetsbeskrivningar, intervjuer, skriftliga rapporter, berättelser och recept.

Det är också bra att kunna definiera en hel text eller del av text ur ett mer generellt och tekniskt perspektiv, utan att förankra den i ett socialt sammanhang. Berättande, beskrivande, förklarande, instruerande, argumenterande och utredande framställningar är exempel på texter eller delar av texter som nämns i kursplanerna för svenskämnen. I såväl kursplaner som i *Språket på*

väg kallas framställningar ur ett sådant perspektiv för *texttyper*. Till exempel genren insändare är i sin helhet framställd som en argumenterande text. Förutom den argumenterande övergripande strukturen kan en insändare byggas upp av exempelvis berättande, beskrivande och förklarande delar. Delarnas funktion är framför allt att underbygga argumentationen och göra texten trovärdig och övertygande. I Lgr 11 skriver man om att kunskaper kommer till uttryck i olika kunskapsformer, till exempel att analysera. Ett sätt att förstå om eleverna kan analysera är att de i språklig form framställer sitt kunnande, till exempel genom beskrivande och förklarande texttyper. Texttyperna används i olika omfattning och blandningar i olika genrer.

Formuleringen ”ett vidgat textbegrepp” används inte i kursplanerna eftersom begreppet inte är entydigt. Istället talar man om olika typer av texter och medier samt scenkonst och estetiskt berättande. Man menar dock att innebörden i det vidgade textbegreppet är lika aktuellt nu som i tidigare kursplaner¹⁷. Ett centralt innehåll i svenskämnen är enligt kursplanerna:

*Texter som kombinerar ord, bild och ljud, och deras språkliga och dramaturgiska komponenter. Hur uttrycken kan samspela med varandra, till exempel i tv-serier, teaterföreställningar och webbtexter.*¹⁸

Sådana multimodala eller sammansatta texter bildar också genrer. Många sakprosatexter, till exempel läroböcker i no- och so-ämnen är sammansatta texter. Vid läsning av sådana texter behöver lässtrategierna inbegripa både ord, bilder, tabeller och eventuella andra uttrycksformer. *Språket på väg* fokuserar i första hand på verbalspråkliga texter. Därför är inte matriserna specifikt utvecklade för att direkt kunna användas när man arbetar med multimodala texter, men de kan utvecklas och anpassas för detta ändamål.

17. Skolverket 2011a:6; Skolverket 2011b:6.

18. Lgr 11:226 och 244.

Tala, läsa och skriva – processer och strategier

I DET HÄR AVSNITTET TAR VI upp aktuell forskning om centrala aspekter av läroprocesser i svenska och svenska som andraspråk, det vill säga processer som rör skrivande, läsande och talande. Vi tar inte upp gestaltande processer av olika slag mer ingående än under avsnittet *Text – en tankemodell* på sidorna 12–13 och något i själva kartläggningsmaterialet. Vid talande, skrivande och läsande sker hela tiden ett samspel mellan texten, talaren och lyssnaren eller texten och skribenten, läsaren. Vad som kommer ut av detta samspel beror på sociala och kulturella faktorer, förväntningar, känslor, tidpunkt, syftet med skrivandet, läsandet och talandet¹⁹ samt sammanhanget. Vidare är samtal med andra en faktor som påverkar skrivandet, läsandet (läsförståelsen och läsupplevelsen) respektive talandet. Hela detta samspel mellan olika faktorer gör att texten får mening. Meningen finns alltså inte inneboende i texten i sig. Inte heller finns den hos läsaren respektive lyssnaren eller skribenten respektive talaren, utan den skapas kontinuerligt hos läsaren respektive lyssnaren genom samspelet, interaktionen, med texten. Dessutom skapas meningen i ett visst sammanhang, till exempel undervisningens, och genom interaktion med röster från elever, lärare och texter. Reflekterande samtal och skrivande är därför ett viktigt stöd för elevernas språkutveckling.²⁰

Det betyder att vi genom att använda språk i många olika språkliga sammanhang lär oss språk. Vi påverkas

av andras språkliga uttryck och skapar egna. Skolans uppdrag är enligt läroplanen Lgr 11 att ge varje elev rika möjligheter att samtala, läsa och skriva för att kunna utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade.²¹

Språklig kompetens innefattar reception, det vill säga att kunna läsa, se, lyssna till, erfara och tolka olika språkliga uttrycksformer. Till denna tolkande funktion läggs också en skapande funktion, det vill säga att kunna skriva, tala och samtala. I multimodala och multimediala²² texter förekommer språklig reception och produktion även i form av bilder, ljud och rörelser, som då också behandlas tillsammans med övriga språkliga uttryck. Därför behöver skolan också uppmärksamma sättet att skapa mening multimodalt. Text och bild kan exempelvis fylla samma funktioner, komplettera varandra eller ha olika funktioner, var för sig eller tillsammans.²³ Eleverna förväntas utveckla sin förmåga att hantera språkliga verktyg som lämpar sig för alla möjliga sammanhang. Det gäller att vidga den språkliga kompetensen så mycket som möjligt, så att eleverna lättare kan röra sig från muntliga texter till skriftspråkliga, från ett privat till ett offentligt språk, men också att fördjupa kunskaperna inom respektive genre. Figur 1 nedan illustrerar de här rörelserna.

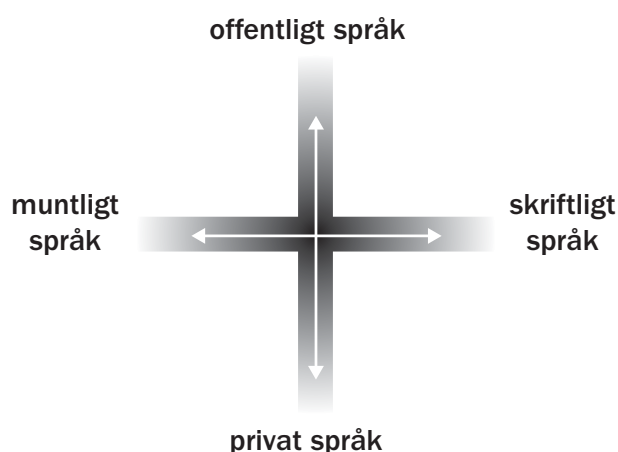
19. Det är viktigt att uppmärksamma skillnader i olika kulturer, t.ex. när det gäller lästraditioner. Det innebär att andraspråks elever, särskilt de som kommer i tidiga tonår, behöver bli medvetna om de förväntningar som ställs på deras förmåga att läsa och tolka text i ett svenskt sammanhang.

20. Se t.ex. Dysthe 1996; Gibbons 2002 och 2006.

21. Lgr 11:9.

22. Det vill säga med hjälp av olika medier, som bok, högtalare, mp3-spelare eller den egna kroppen.

23. Se t.ex. Kress m.fl. 2004; Kress & van Leeuwen 2004; Björkqvall 2009.



Figur 1. System för språkliga uttryck.

I koordinatsystemet i figur 1 kan man placera in alla möjliga genrer på olika platser. Men man måste betänka att ytterändarna i axlarna över tid har närmat sig varandra: det offentliga har närmat sig det privata och vice versa – offentliga personer kan i dag använda ett mer vardagligt och privat språk än förr, och i vardagliga samtal hör vi i dag inte så ofta utpräglade dialekter som tidigare.²⁴ På samma sätt är det med den andra axeln. Chattspråk är förvisso ett skriftspråk, men liknar mer ett muntligt språk. Skalorna är glidande. Under grundskoletiden gäller det alltså att verka för att eleverna utvecklar språk som fungerar i varierade situationer och att de utan större svårigheter kan röra sig i koordinatsystemet. Här spelar skön- och facklitterära genrer en huvudroll i både språklig produktion och reception. En utmaning för svenskämnen är att utveckla strategier för att hantera de genrer som dagens elever möter i nya medier.²⁵

Kursplanen i både svenska och svenska som andraspråk framhåller att skolan i sin undervisning i svenska ska ge eleverna förutsättningar att formulera sig och kommunicera i tal och skrift och att urskilja språkliga strukturer och normer i språket. Du kan även med fördel använda modersmålslärares kompetenser i din kartläggning av svenska som andraspråk. För att kunna främja utvecklingen av elevernas kunskaper i genrer, texter och språk under processen och i produkten behöver du som lärare kunna stödja eleverna på olika sätt under hela deras arbete. Du kan använda de olika matriserna som stöd och verktyg i diskussionerna med eleverna under arbetets gång. Se stödet som en bygg-

nadsställning som du använder så länge den behövs. Så småningom får eleverna ett språk för hur de talar om, och tolkar, texter och kan klara mer och mer på egen hand.

I detta avsnitt har vi lyft fram de processer som rör talande, skrivande och läsande. Närliggande begrepp som fokuseras i kursplanerna är språk-, skriv- och lässtrategier. Eleverna behöver strategier, det vill säga verktyg för att utveckla kunskaper som rör muntligt och skriftligt språk och språkbruk. De behöver också lära sig när och hur strategierna kan användas. Därför är det viktigt att du undervisar om sådana strategier och också erbjuder eleverna rikliga möjligheter att använda dem. Skrivstrategier handlar om att lära sig hur man kan skriva olika slags texter, det vill säga hur man kan bygga upp dem och vilket språk som lämpar sig för olika genrer. Med lässtrategier avses konkreta sätt att ta sig an en text och handlar om vad läsaren faktiskt gör med texten i arbetet med att förstå den.²⁶ Exempel på andra språkliga strategier är tankekartor och stödord som hjälp att minnas och lära. Elever med svenska som andraspråk behöver lära sig språkliga strategier att förstå och göra sig förstådda när det egna svenska språket inte räcker till.²⁷

Om du använder *Språket på väg* och innehållet i matriserna som en naturlig del i undervisningen får eleverna många tillfällen att lära sig och att använda olika skriv- och lässtrategier och strategier för det muntliga språket.

Till ovanstående tankar om språkliga processer och strategier vill vi lyfta fram ytterligare två övergripande aspekter. Det ena aspekten gäller texter där vi föreslår en texttriangel som tankemodell.²⁸ Se den som en övergripande stödstruktur när du tolkar och skapar muntliga eller skrivna texter. Den andra aspekten rör valet av texter och den bedömning du gör av deras svårighetsgrad.

Text – en tankemodell

Skrift- och talspråk är olika på många sätt, men de har också många likheter. Med muntlig text menar vi den text som talaren skapar själv (producerar) eller återger (reproducerar), inte ett skrivet manus som kan ligga till grund för talet. Att se på text på det sättet innebär att du i samtal om till exempel en film kan bedöma elev-

24. Jfr Einarsson 2004.

25. Se t.ex. hur Bjørn Iversen m.fl. 2002 presenterar mediedidaktik för danska förhållanden.

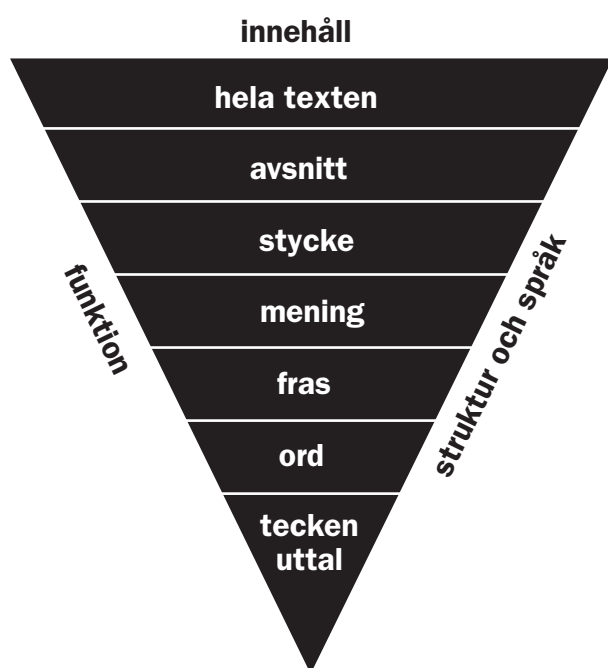
26. Skolverket 2011a:12; Skolverket 2011b:14–15.

27. Lgr 11:243.

28. I systemisk funktionell grammatik talar forskare i stället om språk i termer av cirklar (se t.ex. Halliday 2004:25). Det är svårt att genom en modell få fram dynamiken som gäller samspelet mellan olika aspekter i textskapandet.

ernas ”läsförståelse”, det vill säga hur de förstår filmens innehåll, struktur och språk, med hjälp av de båda läsförståelsematriserna²⁹ (se del II på sidan 36–45). Begreppet *text* används huvudsakligen i mera traditionell betydelse i materialet, med tonvikten lagd på talat och skrivet språk.

Texttriangeln (figur 2) är en tankemodell som framför allt är till stöd när du granskar skönlitterära texter och sakprosatexter som elever producerar i skolan. Den hjälper dig att hålla ordning på vad du ska inrikta dig på vid olika stadier i skrivprocessen och i arbetet med att förbereda muntliga texter.³⁰



Figur 2. Texttriangel för muntliga och skriftliga texter.³¹

Texttriangeln i figur 2 visar att textproduktion i grunden handlar om att ha en medvetenhet om mottagare, syfte, situation och medium när man producerar, processar och arbetar fram skrivna och muntliga texter som andra ska läsa eller lyssna till. I början av processen gäller det att hålla sig till de *globala nivåerna* och särskilt granska och reflektera över innehåll och struktur. Sedan kan man successivt ta sig allt längre ner i triangeln. Det är först i slutet av processen, när de globala nivåerna fungerar, som det blir intressant för eleven att fokusera på till exempel stavning eller röst användning i de *lokala nivåerna*. Naturligtvis är alla nivåerna mer eller

mindre aktuella hela tiden genom processen. Särskilt de elever som kommit längre i sin utveckling kan ofta växla mellan nivåerna. Det finns en tendens att allt för tidigt glida ner till de lokala nivåerna i triangeln och se på detaljerna vid en tidpunkt när eleven kanske snarare borde koncentrera sig på övergripande innehåll och struktur. I skrift syns till exempel lättast stavfel och i muntlig text finns en tendens att inrikta sig på icke-verbala signaler. En medveten och väl strukturerad undervisning kan hindra en alltför tidig nedglidning i texttriangeln. Man kan systematiskt gå uppifrån och ner under skrivprocessen, det vill säga börja med de globala nivåerna och inte förrän i slutet av processen granska texten utifrån de mindre detaljerna i de lokala nivåerna. I praktiken är det omöjligt att så systematiskt gå uppifrån och ner, eftersom man i tanken oftast hoppar fram och tillbaka mellan nivåerna i triangeln, men i undervisningen kan du ändå tydliggöra olika nivåer vid olika tillfällen.³²

För att en text ska bli begriplig så att läsaren kan skapa sammanhang och mening, behöver den bindningar på de olika nivåerna. Det handlar till exempel på det globala planet om att tydliggöra vad hela texten handlar om och dess funktion, det vill säga genre. Det kan ske genom att rubriker och det inledande stycket klargör textens makroproposition, påstående som sammanfattar hela texten. Mellan styckena kan den röda tråden tydliggöras genom övergångsmeningar och metatext som säger något om hur texten är uppbyggd, till exempel: ”Jag ska nu redogöra för ...” eller ”För det första [...]”. För det andra [...]”. Inom styckena tydliggörs sammanhang med olika sorters textbindningar, till exempel referentbindningar, konjunktioner och andra sammanhangssignaler.³³ För skrivna texter är dessa aspekter särskilt viktiga, eftersom det sällan är möjligt att förtydliga eller ändra något när texten väl är färdig. I muntliga sammanhang finns återkopplingsmöjligheter om något inte tydligt framgår.

Genom att eleverna systematiskt lär sig att granska texter får de kunskap om språkets uppbyggnad och system, och erövrar därmed ett språk för att tala om texter och språk. Explicit lärlärd undervisning där elever och lärare är i ständig dialog främjar en sådan utveckling.³⁴ I svenska som andraspråk är det särskilt viktigt eftersom det på så sätt blir möjligt att med hjälp av språket erövra nya begrepp och lära sig se sammanhang, tänka logiskt, tolka, granska kritiskt och värdera.

29. Se t.ex. Hertzberg & Roe 1999; Adelman 2002.

30. Se t.ex. Hoel 2001.

31. Modifierad modell av Hoel 2001.

32. Hoel 2001.

33. För vidare läsning se t.ex. Hedeboe & Polias 2007; Josephson, Melin & Oliv 1990:14–27; Strömquist 2000:91–96; Nyström 2001.

34. Se t.ex. Bergh Nestlog, kommande publikation.

Elev möter text – text möter elev

Att du som lärare tar till dig mängder av texter av olika slag är självklart, det är dessutom nödvändigt om du både ska kunna bedöma texters svårighetsgrad och stödja eleverna i deras val av skönlitteratur och andra sorts texter. Hur läsningen lyckas, det vill säga hur kommunikationen blir, beror både på läsaren, texten, sammanhanget och situationen.

Kunskap att bedöma till exempel skönlitterära texters lämplighet för en viss elev är hos svensklärare eller lärare i svenska som andraspråk ofta en mer eller mindre tyst kunskap. Men det är viktigt att kunna formulera i ord vad det är som gör en text svårare eller lättare att läsa.³⁵ Medvetenheten om texter påverkar språkutvecklingen och denna utveckling sker i ett växelspel mellan att läsa text, att skriva text och att samtala om text. Idealet är att eleven ska hitta böcker som är precis lagom utmanande, som kräver lite mer än tidigare lästa texter och ger ytterligare något tillbaka i form av läsupplevelse, läsförståelse och tankeinspiration. Eleverna växer, och när de använder de nya erfarenheterna i det egna skrivandet utvecklas även det. När det gäller andraspråkselever är det viktigt att du anpassar muntliga och skriftliga texter både efter elevens kognitiva och språkliga nivå. Utgångspunkten måste alltid vara att innehållet i texten ska kunna intressera och engagera eleverna. Om innehållet intresserar eleverna, är de också mer motiverade att kämpa språkligt. Att ha ett rikt språk för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts framhålls i kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk som betydelsefullt.³⁶

Ett mål är alltså att hitta litteratur som eleverna med eller utan stöd kan ha behållning av. Det rör sig om texter som de kan genomleva, som ger upphov till känslor och tankar, som stimulerar till reflexioner och värderingar, så att de utvecklar sin förmåga att läsa och förstå, tolka, uppleva, kritiskt granska och värdera texter av olika slag. Eleverna ska naturligtvis tycka att texterna har ett meningsfullt innehåll. Det kan till exempel innebära att texternas innehåll berör sådana livsfrågor som eleven själv funderar över eller ger eleven stöd i den egna identitetsutvecklingen.³⁷

I läroplanens anda ligger att för varje elev hitta lagom svåra texter, så att hon har möjlighet att utifrån sin nivå på läsningen kunna ta till sig och engagera sig i det lästa. Nivån på den skrivna text eleven läser samt det som står nedan om läsaren och undervisningen, har alltså betydelse för elevens resultat. I följande avsnitt

tar vi upp ett antal aspekter som avgör en skriven texts svårighetsgrad. Analysmodellen för textorienterade kvaliteter står i tabellform där ytterligheterna är kort beskrivna i två kolumner för att du ska få bättre överblick. Mellan de två ytterligheterna finns en steglös progression där du kan placera olika texter.

Läsarorienterade och textorienterade kvaliteter – läsaren, texten och undervisningen

Det är viktigt att du kan ta ställning till om en text passar eleven eller inte. Följande påståenden och frågor kan vara en utgångspunkt för valet av texter:

- Det är lättare att läsa om läsaren och texten matchar varandra, det vill säga om läsaren tycker att texten angår henne eller honom.
- Kan eleven identifiera sig med personerna i boken när det gäller ålder, kön eller kulturell tillhörighet?
- Om läsaren inte hunnit så långt i sin läsutveckling kan högläsning ibland vara ett alternativ till tyst läsning.
- Lärarledda samtal eller samtal i grupp i olika skeden av läsningen kan utveckla elevens förståelse och språk.

Det är viktigt att observera att om en elev upplever texten som lätt eller svår i praktiken, också har att göra med aspekter som ligger utanför texten, som har med läsaren och sammanhanget att göra. Det komplicerar möjligheten att utifrån en specifik text bedöma hur långt en elev har kommit i sin läsutveckling. Det innebär också att en text som matchar eleven väl kan vara språkligt mer komplicerad utan att eleven upplever den som svår, medan samma språkliga komplexitet kan vara ett hinder om det inte finns en grundläggande matchning mellan text och läsare. En läsare som ser texten som angelägen borde därför ha större möjligheter att kunna utmanas språkligt. Som lärare är det således viktigt att du strävar efter att stötta eleverna både före och under läsningen så att matchning med texterna främjas.

I följande översikter gör vi ett försök att systematisera texters svårighetsgrad utifrån språkliga aspekter som har med texten att göra, snarare än med läsaren och hans eller hennes förutsättningar. Märk väl att nedanstående kvaliteter kan kombineras på olika sätt, och att olika kombinationer kan leda till att en elev upplever texten som svår eller som lätt. Som lärare behöver du känna dina elever som människor och som läsare, och samtidigt koppla den förståelsen till kunskaper om vad olika kvaliteter i texter kan innebära för läsningen.

³⁵ Se t.ex. Hertzberg 2001.

³⁶ Lgr 11:222 och 239.

³⁷ Skolverket 2011a:16; Skolverket 2011b:20.

Textorienterade kvaliteter³⁸ – innehållet och strukturen i stort (mer global nivå i triangeln)

Skönlitterära texter

Lättare att läsa	Svårare att läsa
Texten är inriktad på handlingen, händelseorienterad.	Texten är mer inriktad på reflexion, problemorientering samt på beskrivningar av miljö och personer.
Händelser, personer och miljö klargörs tidigt i texten. Läsaren hjälps snabbt in i föreställningsvärlden.	Händelser, personer och miljö tydliggörs successivt i texten. Man får pussla mycket själv för att få ihop sammanhanget.
Texten är kronologiskt upplagd.	Texten har en annan mer komplicerad dispositionsprincip än den kronologiska.
Handling, miljö, personer och fenomen är konkret beskrivna och gestaltade. Bilderna är konkreta.	Handling, miljö, personer och fenomen är abstrakt beskrivna och gestaltade mer indirekt genom till exempel bildspråk och mer abstrakta bilder.
Texten utspelar sig i eller handlar om nutid.	Texten utspelar sig i eller handlar om dåtid eller i en framtid.
Texten utspelar sig i eller handlar om en känd miljö – här.	Texten utspelar sig i eller handlar om en okänd miljö – där.
Bindningarna mellan olika avsnitt och kapitel är tydliga genom att företeelser och begrepp återkommer.	Bindningarna mellan olika avsnitt och kapitel är otydligare.
Det finns inga eller få tomrum i texten som läsaren måste fylla för att förstå. Läsaren behöver inte fylla några komplicerade tomrum för att kunna dra slutsatser utifrån texten och förstå den.	Det finns många tomrum i texten som läsaren måste fylla för att förstå. Läsaren behöver fylla otydligare och mer komplicerade tomrum för att kunna dra slutsatser utifrån texten.
Elevnära ämne. Innehåll som knyter an till elevens personliga, och vardagliga erfarenheter och till sammanhang som eleven känner till.	Ämne som ligger långt från elevens erfarenheter. Innehåll som ligger långt från elevens personliga, och vardagliga erfarenheter och till sammanhang som eleven känner till. Innehåll som kräver specifika ämneskunskaper.
Konkreta exempel, situationer, ämnen, idéer och tankar.	Abstrakta exempel, situationer, ämnen, idéer och tankar.

38. Se bl.a. Liljestrand 1993; Melin & Lange 2000; Reichenberg 2000 och 2008.

Textorienterade kvaliteter³⁹ – innehållet och strukturen i stort (mer global nivå i triangeln)

Sakprosatexter

Lättare att läsa	Svårare att läsa
Texten är inriktad på att informera om ett fenomen eller en tankegång genom att beskriva, klassificera eller förklara det.	Texten är inriktad på att informera om eller framföra olika ståndpunkter om flera fenomen eller tankegångar genom att analysera, utreda, sammanställa och värdera.
Enkla och tydliga tankegångar och resonemang.	Komplexa och mångbottnade tankegångar och resonemang.
Handling, miljö, personer och fenomen är konkret beskrivna och gestaltade. Bilderna är konkreta.	Handling, miljö, personer och fenomen är abstrakt beskrivna och gestaltade mer indirekt genom till exempel bildspråk och mer abstrakta bilder.
Texten utspelar sig i eller handlar om nutid.	Texten utspelar sig i eller handlar om dåtid eller i en framtid.
Texten utspelar sig i eller handlar om en känd miljö – här.	Texten utspelar sig i eller handlar om en okänd miljö – där.
Bindningarna mellan olika avsnitt och kapitel är tydliga genom att företeelser och begrepp återkommer.	Bindningarna mellan olika avsnitt och kapitel är otydligare.
Det finns inga eller få tomrum i texten som läsaren måste fylla för att förstå. Läsaren behöver inte fylla några komplicerade tomrum för att kunna dra slutsatser utifrån texten och förstå den.	Det finns många tomrum i texten som läsaren måste fylla för att förstå. Läsaren behöver fylla otydligare och mer komplicerade tomrum för att kunna dra slutsatser utifrån texten.
Elevnära ämne. Innehåll som knyter an till elevens personliga, och vardagliga erfarenheter och till sammanhang som eleven känner till.	Ämne som ligger långt från elevens erfarenheter. Innehåll som ligger långt från elevens personliga, och vardagliga erfarenheter och till sammanhang som eleven känner till. Innehåll som kräver specifika ämneskunskaper.
Konkreta exempel, situationer, ämnen, idéer och tankar.	Abstrakta exempel, situationer, ämnen, idéer och tankar.

39. Se bl.a. Liljestrand 1993; Melin & Lange 2000; Reichenberg 2000 och 2008.

Textorienterade kvaliteter⁴⁰ – struktur och språk (mer lokala nivåer i triangeln)

Skönlitterära texter och sakprosatexter

Lättare att läsa	Svårare att läsa
Tankegångar klargörs med till exempel konjunktioner och andra sambandssignaler där så behövs. Trots förenklad syntax är inte sambanden otydliga, det vill säga meningarna är väl bundna. Logiska resonemang, orsakssamband och andra samband tydliggörs språkligt med sambandssignaler. Tydlig menings- och textbindning. Obs! Detta är eftersträvansvärt i de flesta genrer.	Tankegångar blir inte klargjorda med till exempel konjunktioner och andra sambandssignaler. Syntaxen är sådan att sambanden blir otydliga, det vill säga meningarna är inte väl bundna. Logik, orsaker och andra samband tydliggörs inte språkligt med sambandssignaler, Menings- och textbindning är otydlig. Obs! Detta är inte eftersträvansvärt i de flesta genrer.
Enkel syntax: enkla huvudsatser, korta huvudsatser. Enkla tankegångar. Korta meningar. Om texten ska vara lätt att förstå, är meningarna väl bundna med varandra och textbindningen tydlig . Även en text med långa och komplicerade meningar kan vara lätt att förstå om meningarna väl bundna med varandra och textbindningen tydlig . (Jfr med rutorna ovan och till höger)	Komplicerad syntax: huvudsatser utbyggda med bisatser. Komplicerade tankegångar som reds ut och kräver en komplicerad syntax. Långa meningar. En text med enkel syntax: enkla huvudsatser, korta huvudsatser och korta meningar kan vara svår att förstå om tankegångar och sammanhang inte är tydliggjorda med väl utvecklad meningsbindning och textbindning. (Jfr med rutorna ovan och till vänster)
Talspråklig syntax: finita verbet i huvudsatsen kommer tidigt i meningarna, många meningar börjar med subjektet.	Skriftspråklig syntax: finita verbet i huvudsatsen kommer sent i meningarna, många meningar börjar inte med subjektet.
Elevnära och vardagligt språk. Många vanliga och vardagliga ord och fraser som i sammanhanget betyder det eleven är van vid.	Ämnesspråk som ligger långt från elevens vardag (skolspråk, fackspråk, vetenskapligt språk). Många mer ovanliga och icke vardagliga ord. Ord och fraser som är vardagliga, men som i sammanhanget har en annan betydelse än den vardagliga.
Större text, bilder och större radavstånd.	Mindre text, inga bilder och mindre radavstånd.
Informellt språk	Formellt språk
Skribenten är närvarande i texten, bl.a. genom att använda pronomina vi och vår och genom att tala till läsaren genom att t.ex. ställa frågor till läsaren.	Skribenten är frånvarande och distanserar sig i texten. Inga språkliga signaler som drar in läsaren i texten.
Låg informationstäthet	Hög informationstäthet

40. Se bl.a. Liljestrand 1993; Melin & Lange 2000; Reichenberg 2000 och 2008.

Svenska som andraspråk

DET ÄR PÅ SIN PLATS att särskilt belysa några aspekter som är viktiga när du analyserar talat och skrivet andraspråk i ämnet svenska som andraspråk.

*Undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket. Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkliga förmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. [...] Undervisningen ska också stimulera deras intresse för att läsa och skriva. [...] samt få kunskaper om skönlitteratur.*⁴¹

När du analyserar elevernas språk bör du i första hand ta fasta på vad de klarar av att förmedla. Kraven på den funktionella behärsningen av språket när det gäller innehållet, den röda tråden, genrer och begriplig struktur är lika höga i båda svenskämnen. Bedöm elevernas språkbehandling utifrån hur långt de har kommit i sin utveckling mot förstaspråksnivån. Du kan inte bedöma den formella språkliga korrektheten isolerat, utan måste relatera den till både den innehållsmässiga och den språkliga komplexiteten. När eleverna får tankemässigt krävande uppgifter anstränger de sin språkförmåga. Lyckas eleverna klara de innehållsmässiga utmaningarna, kan det bli på bekostnad av språkriktigheten. Väljer eleverna däremot att hålla sig till enkla ämnen, formuleringar och strukturer, kan de ofta formulera sig med ett språk som liknar det som en elev med svenska som förstaspråk skulle kunna välja. Trots det är deras språk ofta mer begränsat och de följer inte alltid de språkliga konventioner som en förstaspråkselev skulle göra. Nedan berörs främst kvaliteter i skriftlig text.

41. Lgr 11:239.

42. Lgr 11:239.

Kommunikativ och innehållslig kvalitet

De kommunikativa och innehållsliga kvaliteterna vävs ofta samman i en text. Det viktigaste är att skribenten kan förmedla ett relevant innehåll. Om innehållet inte tydligt framgår kan det vara svårt att avgöra den kommunikativa kvaliteten och syftet med texten. Samtidigt kan den kommunikativa kvaliteten bli lidande även av mindre språkliga begränsningar. Det kan bland annat vara svårt för eleven att klart förmedla fokus i texten och ge texten en tydlig struktur.

Kursplanen framhåller vikten av den tankemässiga komplexiteten genom att poängtera att undervisningen ska utveckla elevernas språk för att tänka, kommunicera och lära. Därför är det viktigt att undervisningen ger:

*eleverna rika möjligheter att kommunicera på svenska utifrån sin kunskapsnivå utan att ställa för tidiga krav på språklig korrekthet.*⁴²

När du bedömer innehållet tar du ställning till den kognitiva svårighetsgraden, graden av kontextbundenhet och hur genren stämmer överens med textens syfte. Du måste ställa lika höga krav som i modersmålssvenska. Men andraspråkselevs skrivna texter kan vara svårare att bedöma än texter skrivna av elever med svenska som modersmål. Begränsningar som gäller språkliga strukturer kan leda till att eleven inte kan följa den språkliga konventionen på olika nivåer i texten – speciellt om eleven visar prov på hög kognitiv förmåga och strävar efter en högre språklig komplexitet. Ett begränsat antal språkliga register i andraspråket kan göra det svårt att anpassa språket till den aktuella genren.

Den språkliga analysen

Den språkliga analysen är beroende av de kommunikativa och innehållsliga kvaliteterna. Man kan göra en performansanalys av texten för att få en bild av hur den innehållsliga och språkliga komplexiteten samt den formella språkliga förmåga hänger ihop. Vid en sådan analys jämför du det som eleven har klarat av med eventuella icke-funktionella formuleringar, för att få en helhetsbild av elevens aktuella språkliga nivå. När du analyserar olika grammatiska företeelser var för sig får du en bättre bild av de olika komponenterna.

Om eleven använder *utbyggda* nominalfraser visar sig den språkliga förmåga i hur eleven hanterar genus, numerus, bestämdhet och kongruens, och i sådana konstruktioner blir eventuell språklig osäkerhet lätt synlig. Om eleven bara arbetar med *enkla* nominalfraser kan det vara lättare att dölja språklig osäkerhet av det slaget.

I verbfraserna kommer eventuell osäkerhet fram tydligare om eleven använder och växlar mellan flera tempus samt använder flera semantiska fält och partikelverb. Samtidigt är det viktigt att exempelvis våga växla mellan tidsformer för att få fram en bra informationsstruktur.

För att informationen ska bli tydlig är det viktigt att variera användningen av adverbialfraser både till frastyp och placering i satsen. När andraspråkselever spetsställer adverbial, särskilt i form av bisatser, eller använder satsadverbial får det ofta negativa konsekvenser för den språkliga strukturen, eftersom ordföljden påverkas av adverbialens placering. Att undvika satsadverbial eller spetsställning avslöjar däremot inte så mycket om den verkliga språkbehärskningen – den språkliga konventionen följs i stor utsträckning, men den språkliga komplexiteten och variationen blir mindre. Olämplig ordföljd efter spetsställning kan alltså vara mera avancerad än lämplig ordföljd utan spetsställning och du bör därför se det som någonting positivt.

När du har analyserat de olika grammatiska företeelserna var för sig, kan du också se om de olika komponenterna i språket har utvecklats i olika takt. Ibland kan till exempel meningsbyggnaden vara komplex och välutvecklad medan nominalfraserna är enkla och inte särskilt varierade. När du väger samman detta vid helhetsbedömningen, kompenserar de mer välutvecklade komponenterna en eventuell eftersläpning på något annat område.

Den grammatiska analysen måste alltid relateras till ordförrådet – dess storlek, variation, precisionsgrad och så vidare. När eleverna prövar sig fram och använder mindre frekventa ord inom frasen behöver kraven på lämplig användning inte vara lika strikt som vid användningen av enkla basord. På ordnivå är det

därför viktigt att även ta hänsyn till de strategier eleven använder för att kompensera ett begränsat ordförråd, till exempel att använda omskrivningar som ”en rum att man kan dricka och prata med varandra” och övergeneraliseringar, som ”jag bytade skolan”.

I samband med textbindningen kan osäkerhet i den formella språkbehärskningen ofta få stora konsekvenser som kan vara svåra att direkt peka på vid en relativt ytlig språklig analys. Icke-funktionell ordföljd syns ofta tydligare än komplexiteten i *meningsbyggnaden* samtidigt som de kan förklaras utifrån denna komplexitet. Användningen av olika typer av spetsställningar och bisatser är exempel på komplexitet som ibland leder till språkliga strukturer som inte fungerar väl. Även små skillnader i *textuppbyggnad* på olika språkliga nivåer får ofta stora konsekvenser för flyt och begriplighet i en text. Skillnader i *satsbindningen*, bland annat en mindre varierad användning av sammanbindande (konnektiva) adverb – ofta en överanvändning av *sen* – än hos elever med svenska som modersmål, kan göra att en andraspråkselevs text känns ensidig. Prövar eleven däremot en mer varierad och idiomatisk användning av dessa element påverkas ofta ordföljden negativt.

Rent formell osäkerhet i språkförmågan med bland annat begränsad erfarenhet av synonyma uttryckssätt påverkar ibland *referensbindningen* och syftningen negativt. När eleven återanknyter till en tidigare omtalad företeelse kan den begränsade erfarenheten av synonymer göra att samma ord måste upprepas, vilket ger ett ensidigt intryck, som ”en bra förebild ska vara en med gott omdöme, han ska vara en bra förebild”. Om eleven prövar att använda synonymer som hon inte helt behärskar kan en blandning av olika register och stilnivåer bli följden. Lärare ser ofta det som negativt när de bedömer en text, men hos andraspråkselever är det ofta tecken på en dynamisk fas i språkutvecklingen.

När eleven befinner sig på avancerad nivå i språket och närmar sig nivån som elever med svenska som förstaspråk har, är den språkliga komplexiteten inte alltid utslagsgivande. Eleven kan då medvetet välja att skriva enkelt för att nå en viss stilistisk effekt. Då är det inte enbart språkförmågan som styr valet av struktur, utan i lika hög grad innehållet i texten och syftet med skrivandet. Eleven kan ibland välja den skenbara enkelheten som ett medel för att höja abstraktionsnivån i texten och ge språket en idiomatisk prägel.

Kommunikationsstrategier

När du bedömer andraspråksinlärares texter är det viktigt att du inte låter dig störas av användningen av komplexa strukturer som eleven inte helt behärskar. Se det i stället som en utvecklingsprocess där det är viktigt att eleverna använder hela sin kommunikativa

språkförmåga. Beakta därför också de inlärnings- och kommunikationsstrategier som eleverna visar prov på vid tankemässigt krävande uppgifter. Bemöt risktagande positivt, förutsatt att eleven samtidigt uppvisar en sådan språklig medvetenhet att de kommunikativa och innehållsliga kvaliteterna inte blir lidande. Strategierna är ett samspel mellan tanke och språklig formulering och blir synliga när du ser dem i relation till det avsedda innehållet. Strategierna blir inte alltid synliga när elever med annat modersmål utvecklat sitt svenska språk till en kvalitet som kan jämföras med det språk elever med svenska som modersmål har, och när de har utvecklat kunskaper att välja mellan olika språkliga uttryckssätt.

En andraspråksinlärares språkliga förmåga i det nya språket är vid grundskoletidens slut kanske inte utvecklad till en kvalitet som kan jämföras med det språk elever med svenska som modersmål har – särskilt inte om eleven vistats bara under en del av sin skoltid i den svenska skolan. När du bedömer texter är det därför viktigt att du, utifrån elevens text, ser och tar hänsyn till de möjligheter eleven har att utveckla språket vidare på olika nivåer. Samtidigt är det viktigt att eleven kan använda språket som tanke- och inlärningsinstrument.⁴³

43. Abrahamsson & Bergman 2005.

Kartläggnings- materialet

DET HÄR KAPITLET BESKRIVER först övergripande hur materialet är utformat och hur du kan använda det. Därefter förtydligar vi synen på de olika språkliga kompetenserna som ingår i materialet i separata avsnitt.

I kartläggningsmaterialet ingår fem matriser:⁴⁴

- Samtala
- Tala
- Skriva
- Läsarorienterad läsförståelse
- Textorienterad läsförståelse

Var och en av matriserna tar sin utgångspunkt i beskrivningar och tolkningar av kvaliteter i de båda svenskämnenas *kunskapskrav för betygen E–A i årskurs 9* och sätter fokus på elevens förmåga att samtala, tala, skriva och läsa. Förmågor som undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla i de båda svenskämnen stämmer huvudsakligen överens, men de språkliga förutsättningarna för lärande i alla skolans ämnen behöver också uppmärksammas. För elever med svenska som andraspråk behöver läraren ta hänsyn till sådana aspekter som hur länge eleven bott i Sverige och vilken möjlighet han eller hon fått att röra sig i olika språkliga kontexter. Tiden kan sätta käppar i hjulet för sent anlända andraspråkselever, eftersom de samtidigt behöver utveckla både språkliga baskunskaper och den språkliga utbyggnad som elever med svenska som modersmål helhjärtat kan ägna sig åt att utveckla. Tänk på att elever med svenska som andraspråk har en kognitiv förmåga likvärdig med elevers med svenska som

förstaspråk, men av naturliga skäl ser den receptiva och den produktiva språkförmågan annorlunda ut. Balansgången mellan innehåll och språklig utformning kan många gånger vara svår.

Med hjälp av matrisernas beskrivningar kan du lättare sätta ord på din bedömning.⁴⁵ Som lärare vet du hur kunskaperna förväntas se ut, men beskrivningarna i matriserna hjälper dig att också uttrycka dem. Kvaliteterna i matriserna är ordnade i en progression med en förnivå och fyra steg. Förnivån är inte kvalitetsbeskriven. Här kan du och din elev beskriva hur långt eleven har nått i förhållande till steg 1. Tänk igenom hur undervisningen i ämnet ska se ut för att främja elevens språkutveckling från förnivå till steg 1 på bästa sätt. Eventuellt kan eleven vara i behov av särskilt stöd. Om du inte gör något åt undervisningen och inte heller på annat sätt ger stöd, kan det bli svårt för eleven att uppfylla kunskapskraven för betyget E eller högre betyg i årskurs 9. Därför är det viktigt att eleverna har uppnått steg 1 i början av de senare åren i grundskolan. **Observera att de olika stegen i matriserna inte är relaterade till kunskapskrav för olika betyg, och därmed inte heller ska fungera som kunskapskrav.**

När det gäller elever med svenska som andraspråk bör du även låta modersmålsläraren delta i bedömningen, så att du också får en uppfattning om elevens förstaspråksnivå. Detta kan vara en hjälp för att till exempel bedöma om eleven är i behov av mera stöd och hjälp i sin språkutveckling. Att fylla i en individuell förnivå kan vara ett utmärkt sätt att starta med bedömningen av andraspråkselevs språkfärdigheter. För

44. Matriserna inriktas huvudsakligen på muntliga och skriftliga texter.

45. När det gäller bedömning av elever med svenska som andraspråk, se också t.ex. Bergman & Abrahamsson (2004) och Polias (2006).

dessas elever kan det också vara bra att använda studiehandledning på modersmålet, där du kan ta tillvara den resurs som lärare med kunskaper i elevens förstaspråk besitter för att hjälpa eleven till snabbare förståelse än annars. Om du har elever med annat förstaspråk än svenska är det viktigt att ta reda på vad som är vanliga utvecklingsproblem och vad som är speciella problem i språkutvecklingen, det vill säga låt personal med kunskaper om andraspråk och andraspråksutveckling delta i diskussionen om vilken typ av stimulans eleven behöver. Du måste också ta hänsyn till hur länge de har vistats i Sverige, vilken erfarenhet de har av språkanvändning, elevens förstaspråk samt läs- och skrivkunighet på både första- och andraspråket.

Det är flera faktorer som påverkar elevernas resultat – sammanhanget, situationen och nivån på elevernas kognitiva och sociala utveckling samt valet av texter och genrer att skriva och läsa. Vi kan till exempel tänka oss en elevtext som i matrisen för Skriva blir bedömd till steg 3 för en elev i årskurs 7. Den texten ser ut på att annat sätt än en text på samma steg som en elev i årskurs 9 producerar. Inom respektive steg kan kunskaperna fördjupas och förtätas. Elever som befinner sig på förnivån och på steg 1–3 behöver få delta i en undervisning som främjar utvecklingen från ett steg till nästa.

Se varje steg i matriserna som en växtpunkt. Det innebär att materialet tar fasta på vad eleverna kan i stället för vad de inte kan. Ett kartläggningsmaterial som behandlar elevernas språk och språkbehandling på det här sättet bygger på insikten om att responsen på deras texter, muntliga och skriftliga, är en lärandesituation, en form av samtal med syftet att vidareutveckla deras språk. Det betyder att du som lärare i din dagliga undervisning behöver hålla beskrivningarna levande genom kontinuerliga överväganden och diskussioner. Genom dessa diskussioner, gärna med exempel från både elevernas egna och andras texter, får du och dina elever gemensamma referensramar och konkreta kunskaper om vad bedömningarna innebär. Använd dig gärna av de begrepp och fackuttryck som finns i matriserna och gör dem begripliga för eleverna. För att få till stånd en språk- och kunskapsutveckling hos alla elever är det viktigt att du och dina elever samverkar och reflekterar både muntligt och skriftligt. Därför finns *samtalet* och *reflexionen* med som en röd tråd genom kartläggningsmaterialet. I det sammanhanget kan *loggbok* och *portfolio* vara viktiga verktyg.

Det betyder att matriserna, förutom att kvalitetsbeskriva elevernas språkutveckling, är konstruktiva

underlag för dina diskussioner med eleverna. Matriserna är även ett stöd när du planerar undervisningen. Dessutom kan du använda resultatet av kartläggningen i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna och du kan aktualisera det vid utvecklingssamtal med elever och föräldrar.⁴⁶

De följande avsnitten beskriver var för sig synen på den muntlighet och skriftlighet som ligger till grund för matriserna i kartläggningsmatriserna.

Det talade ordet

Språkutveckling främjas av och sker i sociala samspel. Förmågan att samspela och kommunicera med andra, är en förutsättning för att lära sig skriva, läsa, tala och lyssna. Tydliga samband finns alltså mellan tal och skrift.

Eleverna ska utveckla muntlig säkerhet, och använda det muntliga språket som ett medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan. De ska också i dialog med andra utveckla sin förmåga att uttrycka tankar och känslor, liksom att kunna bearbeta sina texter utifrån andras råd. Läroplanen talar om att eleverna ska lära sig uttrycka och förstå hur andra tänker och känner, formulera och bemöta argument; de ska ha ett rikt och varierat språk för att förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts.⁴⁷ Här kan du behöva undervisa explicit om uttal för elever med svenska som andraspråk, beroende på när de kommit till Sverige och vilka möjligheter de har att använda svenska språket utanför skolan.

Det är en angelägenhet inte bara för svenskämnen – utan för alla ämnen – att stimulera eleverna och ge dem rika möjligheter och tilltro till den egna språkliga och kommunikativa förmågan i svenska som andraspråk är detta speciellt viktigt. En förutsättning för att kunna uttrycka sig på andraspråket är att eleven har tilltro till sin språkliga förmåga. När elever samtalar möter de olika upplevelser, åsikter och värderingar. De tydliggör och stärker sin identitet och ökar sin förståelse för människor med olika kulturella bakgrunder och kulturarv. I samtalet använder de kommunikativa strategier⁴⁸ för att formulera tankar, känslor, upplevelser, reflexioner, tolkningar och värderingar. Språket och samtalet spelar alltså en viktig roll i kunskapsutvecklingen.⁴⁹

46. De kan dessutom vara ett gott stöd för modersmållärare i deras undervisning.

47. Lgr 11:222 och 239.

48. Norrby 1996.

49. Se t.ex. Dysthe 1996; Sandström Madsén 2007; Dysthe 2003; Gibbons 2002 och 2006.

Samtala och tala

Kunskapsområdet samtal (läs mer i del II på sidan 9–12) består av de två delarna tala och lyssna;⁵⁰ utan de båda delarna blir det inget samtal. Det hela kompliceras av att reflexion är en viktig del i ett samtal. Det är lätt att bedömningen kommer att handla om just förmågan att tänka. Jämfört med den forskning som har bedrivits om läsning och skrivning är det inte mycket som skrivits om samtal, som kan vara till hjälp när du ska bedöma elevernas förmåga att samtala.⁵¹ Avsikten med materialet är att kartlägga hur själva aktiviteten och kommunikationen fungerar, snarare än att bedöma elevernas språk- eller reflexionsförmåga.

Ingen ifrågasätter vikten av muntlighet. Talandets värde som idé och målsättning accepterar skolan naturligtvis, och i flera skolämnen strävar man efter att utveckla eleverna till självständiga talare och goda kommunikatörer.

Samspelet i talandesituationen är avgörande för hur kommunikationen mellan talare och lyssnare ska fungera; förmågan att tala och lyssna är intimt förknippade. Kommunikationssituationen kräver kunskap om, och förståelse för, det delade ansvar som talare och lyssnare har för att få den att fungera på bästa sätt.⁵²

Talandet (läs mer i del II på sidan 13–19) sker i samspel med aktiva och kompetenta lyssnare som kan identifiera och handskas med lyssnarhinder och som också kan använda lämpliga lyssnarbeteenden. I detta samspel skapar talaren och lyssnarna en språklig brygga mellan varandra i en process som sker samtidigt hos båda parter. Talaren skapar språket i stunden beroende på egna reaktioner på sina språkliga val, men också i samspel med lyssnarnas reaktioner.⁵³ Precis som i skrivna texter finns det tomrum i muntliga texter som lyssnaren kan fylla, och lyssnaren behöver liksom läsaren kunna röra sig i texten. När vi talar – berättar, högläser, redovisar, informerar och argumenterar – gör vi den muntliga texten till vår egen. Genom att vi varierar den icke-verbala kommunikationen (till exempel gester och röst) ger vi ledtrådar till hur lyssnarna ska tolka vårt talade språk.

Muntlighetens plats i svenskämnen består av kunskaper om funktioner hos olika typer av talande, som

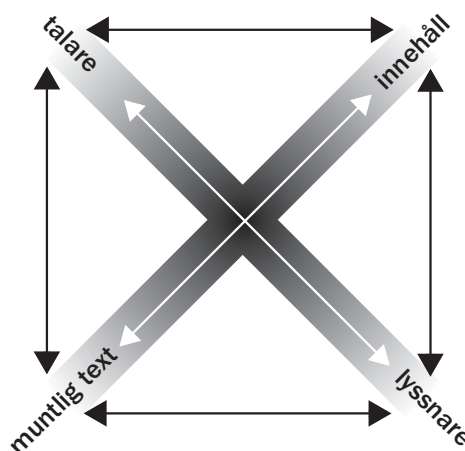
informerande, argumenterande och berättande. Det muntliga språket har också en viktig social funktion. Kunskaperna består dessutom av förståelse för språkets uttrycksmöjligheter, men även av medvetenhet om samspelet mellan talare och lyssnare och möjligheterna att färga språket med hjälp av röst och kropp. Muntliga och skriftliga texter handlar alltså framför allt om språkliga uttryckssätt för att nå och påverka ett antal lyssnare.

En beskrivning av människans språkliga förmågor är att dela in dem i en skapande och en tolkande funktion.⁵⁴

Skapande funktion	Tolkande funktion
tala	lyssna
skriva	läsa

Figur 3. Språkliga kunskapsområden.⁵⁵

Trots att modellen inte ger sig ut för att vara en kommunikationsmodell, kan en sådan indelning av språkliga funktioner uppmuntra till isolerad färdighetsträning. Dagens läroplaner och kursplaner stödjer snarare en helhetssyn på språklig utveckling och kommunikation, ett synsätt som modellen i figur 4 visar.⁵⁶ Den pekar på det intrikata samspelet i talandesituationen.



Figur 4. Samspelet i talandesituationen.

50. Observera att det finns skillnader i olika kulturers sätt att samtala (se t.ex. Wierzbicka 2003). Elever med svenska som andraspråk kan behöva göras explicit uppmärksamma på sätt som värderas i Sverige – gör gärna explicita jämförelser mellan samtalsregler i olika kulturer. Några bra utgångspunkter är Vem får tala med vem i vilket sammanhang och på vilket sätt? (Se också t.ex. Heath 1984/87; Ochs 1988).

51. Palmér (2010) skriver om muntlighet i klassrummet. Hon tar bland annat upp dels hur samspelet i samtal fungerar, dels hur man kan bedöma tal. I Hägerfelth (2004) undersöks bl.a. hur elever samtalar när de löser uppgifter i naturkunskap. De modeller som utarbetats där kan du använda också i andra skolsammanhang. I avhandlingen jämförs elever med svenska som förstaspråk och elever med svenska som andraspråk, bl.a. avseende deras sätt att samtala och delta i samtalen.

52. Adelman 2002.

53. Volosinov och Bakhtin enl. Adelman 2002.

54. I andra sammanhang talas det om produktion och reception.

55. Teleman enl. Adelman 2002, modifierad modell.

56. Jämför också figur 1 på s. 12.

Figuren visar dynamiken i talandesituationen där *talaren* är sitt eget medium och använder sig av röst och kropp för att färga sin text. Talaren kan sägas ha tre riktningar i sitt talande – en riktning mot lyssnarna, en mot sig själv och en riktning gentemot innehållet. Dessa riktningar samvarierar och stödjer varandra när talaren strävar efter att skapa tillit till sin text och för sitt framförande. Om riktningen gentemot innehållet i form av högläsning ur ett manuskript blir alltför bunden, leder detta till att talarens möjligheter till interaktion med lyssnaren inskränks och därmed begränsas också de tillitsskapande möjligheterna. *Den muntliga texten* består av språklig form samt kroppsliga och röstmässiga delar. Talaren gör språkliga val som lyssnarna tolkar och förhoppningsvis förstår. För att hjälpa sina lyssnare att bättre förstå färgar talaren sin text med kroppsliga och röstmässiga signaler. *Innehållet* i den muntliga texten är förberett. Talaren har valt ämne och struktur på texten, det vill säga disposition. Hon har också funderat över genre, innehåll, språkdräkt och ordval som lämpar sig för talsituationen. Dessutom kanske hon har övat talet, för att kontrollera om hon med hjälp av ett stolpmanus eller en tankekarta kan framföra en väl fungerande muntlig text. *Lyssnarna* påverkas av talarens textproduktion i form av en berättelse, redovisning, instruktion och argumentation eller genom textreproduktion i form av högläsning. Lyssnarna är naturligtvis inte passiva, utan samspelar med talaren. Den möjlighet som lyssnarna har att påverka talaren till att våga visa sig som talare både i språk och framförande, är grundläggande för om kommunikationen ska fungera.⁵⁷

Man kan säga att talet är till för att genomföra samarbete mellan människor. Det finns alltså ett ömsesidigt beroende mellan talare och lyssnare. De har ett gemensamt ansvar för att kommunikationen ska fungera, och de stärker förtroendet emellan sig med hjälp av tillitsskapande åtgärder. Med andra ord handlar det om talarens upplevelse av att lyssnarna har en vilja att lyssna och förstå, och lyssnarnas upplevelse av att talaren har förtroende för deras vilja att lyssna och förstå. Då har talare och lyssnare tillit till varandra.

För att kommunikationen ska fungera gäller det också att det valda ämnet passar situationen. Ibland kan det vara lätt att blanda ihop mål och medel. Målet för den muntliga texten är att påverka lyssnarna med känslor, budskap och tankar. Talaren har olika syften med sin text; det kan handla om information, instruktion och redovisning eller attitydskapande och uppma-

ning till handling. Utöver det kan talaren ha emotionella och sociala syften. Talaren vill skapa ett bestående minne hos lyssnarna, skapa intresse för innehållet och göra lyssnaren engagerad. Medel för att nå dessa mål är språkval och sättet talaren färgar sitt budskap med röst och kropp. Det räcker alltså inte med att träna färdigheter som röstvariation och blickkontakt, det vill säga det som rör de lokala nivåerna i den muntliga texten. Talaren måste ha kunskap om textgenrer, komposition, dispositionsmönster och dessutom göra lämpliga språkval.

Det är den muntliga texten, lyssnarna och sammanhanget som måste stå i centrum för hur talaren använder språket och också för vad du ska bedöma. Det handlar precis som i den skrivna texten om att välja mellan olika genrer och förhålla sig till texttriangelns olika nivåer (se texttriangeln på sid. 13). Texten och meningen skapar talaren och lyssnaren gemensamt och samtidigt. Texten går genom våra munnar och öron, och meningen skapas i talarens och lyssnarnas hjärnor.

Kartläggningsmaterialet beaktar samspelet mellan talaren och lyssnaren, innehållet och den muntliga texten. Hur långt har eleven kommit i sin utveckling att tala inför andra? Hur väl har eleven anpassat innehåll, struktur och språk efter den muntliga textens syfte och mottagare? Lyckas eleven engagera sina lyssnare? Att göra bedömningar av elevens solitära tal är en svår uppgift, eftersom talet är flyktigt och lyssnaren påverkas av både innehållet, den språkliga kvaliteten och det personliga framträdandet.⁵⁸

Det skrivna språket

Svenskämnena ska syfta till att utveckla elevernas tilltro till den egna förmågan att skapa och tolka texter. Eleverna ska utveckla sin språkliga säkerhet så att de kan formulera egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier. De ska samspela med andra, utveckla sin förmåga att arbeta i demokratiska former, lära sig utforska samt lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Vidare ska de kunna läsa aktivt och kunna uttrycka tankar, känslor, upplevelser, reflexioner, tolkningar och värderingar och idéer i både tal och skrift.⁵⁹

Skriva

Skrivandet (läs mer i del II på sidan 20–33) är en process som ofta börjar med en tanke, en idé om vad som

57. Se t.ex. Olsson Jers 2005.

58. Se t.ex. Hellspong 2004.

59. Lgr 11:222, 225, 239 och 243.

ska skrivas, och slutar med att eleven bestämmer sig för att texten är klar. Däremellan har eleven på egen hand och tillsammans med läraren och andra skrivit, läst, diskuterat, bearbetat och utvecklat sin text. Man kan tala om tre stadier: förstadiet, skrivstadiet och efterstadiet, och ofta har man i skolan förbiset både för- och efterstadiet.⁶⁰ Många författare vittnar om att själva skrivstadiet är den del som kräver minst tid och för- och efterstadiet mest. Särskilt förstadiet är oftast det mest krävande och tidsödande. Får eleverna tillräckligt med stöd i hela processen eller blir de oftast lämnade att på egen hand hantera sin skrivprocess? Hur stödjer du eleverna i att utveckla sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket? Hur får de hjälp att utveckla sin språkliga säkerhet, så att de vill, vågar och kan uttrycka sig? Hur ser det svenskämne ut där eleven genom eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket och där elevens förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang utvecklas?⁶¹ Alla elever behöver utveckla såväl ordförråd som kunskaper om texters och svenska språkets byggnad. Särskilt elever med svenska som andraspråk kan behöva sådant explicit stöd i sitt skrivande.

Stödstrukturer

För att eleverna ska få hjälp i sitt skrivande och sin skrivutveckling behöver de stödstrukturer av olika slag, både av sin lärare och sina kamrater. Sådana stödstrukturer kan du till exempel skapa genom att klassen under din ledning (eller i grupp eller individuellt) parallellt läser och reflekterar över andra elevers texter eller professionellt skrivna texter. Därmed blir eleverna mer medvetna om texters innehåll, språkliga mönster och strukturer, det vill säga olika genrer, som de kan dra nytta av i sitt eget skrivande. Om man ser på skrivande på det här sättet medför det att man genom hela skrivprocessen och skrivutvecklingen kommunicerar med andra, och med sig själv, om det man håller på att skriva. Utanför skolan gör eleverna det på olika sätt utifrån sina behov och möjligheter, men i skolan behöver man bygga in stödstrukturer i undervisningen. I en sådan undervisning tar läraren ofta initiativ till samtal om texter och som en följd av att elever efter hand lär sig och blir vana vid att tala om texter kommer de själva att ta initiativ till diskussioner om texters innehåll och språk. I responssamtal om elevernas egna texter har många lärare tyckt att det har varit svårt att få samtalen att fungera tillfredsställande. Ett sätt att ge

eleverna stöd och trygghet i detta arbete är att använda så kallade responsformulär och att skapa en rutin för hur samtalen ska gå till⁶², som ett komplement till de samtal som vi föreslagit här. Undervisningen hjälper på så sätt eleverna att utveckla sin kunskap i att bearbeta sina texter utifrån egna värderingar och andras råd samt att respektera andras sätt att uttrycka sig i tal och skrift.⁶³

Ytterligare en aspekt är att olika genrer ser olika ut, kanske på både globala och lokala nivåer. Vetenskapliga uppsatser brukar till exempel bestå av ett antal kapitel där rubrikerna ofta är fastslagna och den vedertagna skriftspråkliga normen är given. Däremot kan en dikt börja och sluta hur som helst och vill skribenten inte använda punkter och versaler behövs inte det. Det handlar om att man vid val av språkligt uttryck lär sig ta hänsyn till sammanhanget eller kontexten, det vill säga situation, syfte, vem man är eller vill visa sig vara som skribent och vem man vänder sig till. Med anledning av detta kan det oftare vara mer fruktbart att tala om lämplighet i struktur och språk i en text än om rätt och fel. En viktig aspekt är att få eleverna att reflektera över och värdera sina språkliga val. Som lärare kan du dessutom inte vare sig föreskriva en given skriftspråksnorm eller acceptera vad som helst. Men för andraspråkselever kan explicita samtal om svenska skriftspråksnormer som tydliggör målspråkets strukturer ofta vara en hjälp till snabbare språkutveckling. Vad vill skribenten säga och hur gör hon det så att det på bästa sätt går fram till den som ska läsa texten? Det krävs kunskaper både för att kunna följa en norm och bryta mot den, till exempel kännedom om språkriktighet samt om olika genrer och textmönster (läs mer i del II på sidan 20–24).

Man kan säga att varje genre har sina egna språkdrag och de val skribenten måste göra på varje nivå är beroende av textens innehåll, genremönster och syfte, skribentens identitet, den tänkta läsaren samt språkliga konventioner eller normer. Dessa kan dessutom skifta beroende på sammanhang. Generellt har man oftast större frihet på de globala nivåerna och man bör eller ska i större utsträckning följa skriftspråkliga normer på de lokala nivåerna. Således är språkriktighet mer aktuellt på de lokala nivåerna, som meningsbyggnad, språkliga uttryck, ordval och stavning. Det är viktigt att eleverna kan diskutera och göra sina språkliga val avsiktligt; de ska lära sig hantverket och göra eventuella normbrott medvetet för att uppnå ett visst syfte, så att vi inte lurar dem att tro att alla språkliga val är accepte-

60. Strömquist 1993; Strömquist 2000.

61. Molloy 1996; Brodow, Nilsson m.fl. 2000; Nilsson 2004; Smidt 2004; Bergh Nestlog, kommande publikation.

62. Hoel 2001.

63. Jfr Hedeboe & Polias, 2007; Hellspong & Ledin 1997.

rade och möjliga i alla situationer och sammanhang.⁶⁴ För andraspråkselever kan det centrala vara att förmedla ett budskap och att diskutera olika möjligheter på de lokala nivåerna i texttriangeln (läs mer på sidan 13) snarare än att texten helt följer normen.

När du som lärare ger eleverna muntlig eller skriftlig respons på deras texter är det viktigt att du i första hand funderar över vad det är eleven försöker säga i sin text så att du kan ge eleven relevant stöd att skriva en effektiv text. Forskning visar att det finns en risk att läraren har sin egen uppfattning om texter i allmänhet som hon utgår från i sin respons. En sådan respons bygger ofta på en statisk norm för texter som inte tar hänsyn till den specifika textens syfte och genre. Elever vill gärna tillfredsställa sina lärare och om responsen inte stöder elevens syfte med texten, kan responsen ta hennes uppmärksamhet från det egna syftet med texten och istället göra att hon koncentrerar sig på att begripa vad läraren menar. Om hon överhuvudtaget förstår responsen kanske eleven försöker bearbeta texten på ett sätt som inte är lämpligt med tanke på syfte och genre. En annan risk är förstås att hon tappar sitt engagemang för skrivandet. Anledningen till en sådan missriktad respons kan vara att läraren för tidigt har glidit ner i texttriangeln. Det gäller att i början av skrivprocessen fokusera på innehåll, logik och textstrukturer i stort. Skriftliga kommentarer som samtidigt talar om till exempel både stavning och att hela stycket behöver koncentreras, riskerar att förvirra eleven – det felstavade ordet kanske egentligen inte kommer att vara kvar i nästa version av texten. Skriftliga kommentarer som kan hjälpa eleven att förbättra sin text har betydelse för lärandet och skrivutvecklingen, men oftast bara om eleven har möjlighet att fortsätta bearbeta texten innan den ska bedömas.⁶⁵

Läsa

Undervisningen i svenskämnen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla förmågan att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften. (läs mer i del II på sidan 34–45). Eleverna ska också få undervisning om olika typer av lässtrategier som kan användas för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier.⁶⁶

Avkoda och omkoda

Läsande är liksom skrivande en komplex aktivitet. När man skriver skapar man en tanke som ska kodas till skrift. När man läser möter ens egna tankar textens tankar. För att texten ska bli begriplig måste läsaren omkoda och samspela med texten. Läsarens hjärna aktiveras, och tankar och bilder skapas, vilket är en komplex process. Forskning visar att de flesta elever klarar att avkoda text i 9–10-årsåldern.⁶⁷ De läsproblem som kan uppkomma har visat sig bland annat bestå i att många har otillräcklig ordförståelse och att vissa elever inte förstår syntaktiskt komplexa meningar.⁶⁸ De här eleverna kan också ha svårigheter med att bygga ut meningar när de skriver, det vill säga i skrift uttrycka utbyggda tankar. Förmåga att avkoda räcker inte för att kunna tillgodogöra sig och värdera texter. För att förstå, tolka, kritiskt granska och uppleva texter av olika slag och anpassa läsningen till dess syfte och karaktär, krävs kunskaper i att omkoda texten till egna inre bilder och tankar. Elever med svenska som andraspråk kan behöva mer tid att omkoda till svenska, beroende på när de kom till Sverige och vilken kulturell läsbakgrund de har. Läsning är en social och kulturell praktik som försiggår i ett konkret sammanhang. Att lära sig läsa innefattar också att lära sig sätt att läsa som är knutna till de olika sammanhangen och att lära sig tala om läsning.⁶⁹ I dessa sammanhang är det också särskilt viktigt, i synnerhet när det gäller elever med svenska som andraspråk, att samtala om olika traditioner och förväntningar när det gäller att avkoda, omkoda och tolka text, och vad som då förväntas av eleven. Olika kulturer har olika traditioner, och de kan avvika på många punkter från de krav den svenska skolan ställer på läsaren. Dessutom är det viktigt att i svenska som andraspråk explicit diskutera ord och ordbildning samt strategier för att läsa text även om eleverna inte förstår varje ord.

Läsarens och textens repertoarer

I forskning om läsning och läsförståelse är receptionestetik och receptionsteorier aktuella.⁷⁰ Den teoretiska grundsatsen kommer från teorier om hur mening och förståelse skapas i interaktionen mellan texten och läsaren. På så sätt matchas textens och läsarens så kallade repertoarer, det vill säga de samlade kunskaper,

64. Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005.

65. Sommers 1982.

66. Lgr 11:225 och 243.

67. Magnusson & Naucélér 2003.

68. Andraspråkselever kan uppleva större svårigheter med ordkunskap än elever med svenska som förstaspråk. För att förstå text är också förförståelse speciellt viktig för dessa elever.

69. Thorson 2005a:12.

70. Se t.ex. McCormick 1994; Langer 1995 och 2005; Rosenblatt 2002; Molloy 2003; Wolf 2003.

erfarenheter och värderingar som finns i texten och hos läsaren.⁷¹ Om läsaren inte kan eller vill läsa en text har den här matchningen inte fungerat. Det är alltså fråga om dubbla riktningar mellan läsaren och texten, inte som i den traditionella kommunikationsmodellen med en riktning från sändare till mottagare där texten sågs som ett objekt med en inneboende mening som skulle blottläggas tillsammans med författarens intentioner.

Läsarens rörelser i texten

Vid läsning talar man således om att texten och läsaren är två aktiva parter som båda är verksamma vid läsningen genom interaktion och där läsaren förstår, tolkar och skapar en ny, virtuell text av sina tankar och inre bilder.⁷² Samtal och samspel med andra blir då viktiga, eftersom många virtuella texter skapas vid textläsning. Dessa texter bör du belysa i undervisningen. Samtal är ett effektivt sätt att utveckla läsningen på, eftersom eleverna då får formulera sig om vad som har skett i interaktionen med texten. I arbetet med litteraturen och i litteratursamtalen spelar du en viktig roll genom att du visar på förhållningssätt och på hur samtalen kan gå till.⁷³



Figur 5. Läsprocessen.

I texter finns det tomrum, som man som läsare kan fylla genom att göra så kallade inferenser.⁷⁴ Det innebär att man gör rimliga slutledningar och förutsägelser utifrån vad man vet och har förstått om texten samt utifrån ens tidigare kunskaper och erfarenheter. En sådan förväntning på sättet att läsa text är inte självklar för alla elever utan behöver göras explicit upprepade gånger, särskilt för dem med annat förstaspråk än svenska. I mötet mellan text och läsare spelar läsarens livserfarenhet, logiska tänkande, kreativitet, klokskap och mognad en viktig roll för läsförståelsen. Den bokstavliga tolkningen av en text räcker alltså inte för att en individ kan sägas ha god läsförståelse. Läsning hand-

lar om att kunna röra sig i texten och fylla i textens tomrum och därigenom ge texten en personlig tolkning och innebörd.⁷⁵ Avancerade läsare är de individer som har förstått att de ska röra sig i texter. Mindre avancerade läsare har svårigheter med denna rörelse. Forskning visar att elever som i undervisningen inbjuds att diskutera, argumentera, omformulera, reflektera, berätta och arbeta med att minnas och formulera sina tankar när de läser och skriver, också förbättrar sin läsförståelse och ökar sitt intresse för böcker och andra texter.⁷⁶

Att kunna fylla tomrum handlar alltså om läsarens rörlighet i texten – läsarens förmåga att dra slutsatser utifrån det som står genom bakåtriktade och framåtriktade rörelser samt rörelser som går utgår från texten mot det egna livet och samhället.⁷⁷

Genom att fylla tomrum och röra sig i föreställningsvärlden skapar läsaren sin virtuella text.

Olika läsarter – olika lässtrategier

När man läser en text är det många faktorer som påverkar hur man läser och vilken förståelse man skapar.⁷⁸ Om man läser en skönlitterär bok på semestern gör man det på ett annat sätt än om man läser samma roman inför ett seminarium på en litteraturvetenskaplig institution. Inte bara den skrivna texten i sig utan också situationen, sammanhanget, syftet med läsningen och läsarens erfarenheter och kunskaper påverkar läsarterna, det vill säga hur texten blir läst. Olika läsarter innebär att läsaren väljer olika lässtrategier.

På frågan om varför vi läser skönlitteratur kan vi få svar som handlar om att få en upplevelse, ta del av andras erfarenheter och kunskaper, gå in i nya miljöer och se saker utifrån nya perspektiv. Det handlar om att se det välkända på ett nytt sätt – att främmandegöra det välbekanta.⁷⁹ Om vi i stället frågar oss varför vi läser facklitteratur handlar svaren framför allt om att vi vill utveckla kunskaper.

I receptionsforskningen talas om två grundläggande läsarter: *estetisk läsart* och *effeent läsart*.⁸⁰ Den förstnämnda är den läsart som man oftast tillämpar när man läser skönlitteratur och den innebär att läsaren går in i föreställningsvärldar och lever sig igenom de stämningar, scener och situationer som skapas under läsningen. Läsaren är uppmärksam mot den känslomässiga och kognitiva upplevelsen av texten, det vill säga

71. McCormick 1994.

72. Iser 1978.

73. Thorson 2005b.

74. Iser 2006.

75. Se bl.a. Liberg 2003; Folkeryd, af Geijerstam m.fl. 2006.

76. Keene & Zimmermann 2003.

77. Se bl.a. Liberg, 2003, Folkeryd, af Geijerstam m.fl. 2006.

78. Se t.ex. Tengberg 2011.

79. Šklovskij 1975.

80. Efferent från latinerna "ta med sig" Rosenblatt 2002; Wolf 2003; Thorson 2005a. Tengberg (2011) talar om sex olika läsarter.

förnimmelser, känslor, föreställningar och idéer. Denna läsning är svår att sammanfatta fullt ut men ingen kan "läsa en dikt i vårt ställe".⁸¹ Skönlitterära texter kan i sig knappast heller sägas ha specifika syften eller inneböende budskap. Deras primära funktion är att bli lästa, samt att på något sätt tolkas och förstås.⁸²

Däremot kan till exempel skrivna tidningstexters primära syfte snarare vara att övertyga eller informera. Man kan också sammanfatta en sådan text på ett acceptabelt sätt, eftersom man då har en annan läsart, nämligen den efferenta, då läsaren hämtar information från texten för att sedan kunna använda på något sätt. Denna läsart är den vanligaste vid läsning av sakprosa-texter.

Men den estetiska läsarten är inte alltid kopplad till skönlitteratur, inte heller är det alltid man läser sakprosa med en efferent läsart. Man kan läsa en roman för att lära sig något om ett lands historia och då tillämpar man snarare en efferent läsart, och kokböcker läser många i dag ibland med en estetisk läsart där man "lever sig igenom" recepten utan att sedan gå till köket för att laga de läckra rätterna. Resonemanget om läsarter är viktigt, eftersom det visar att sättet att läsa en text varierar. Även om det är vanligast att läsa en viss genre med en viss läsart eftersom förutsättningarna för en viss läsart ligger i texten, är inte genren avgörande för läsarten. Läsartsbegreppet är alltså starkare knutet till läsaren och situationen medan genrebegreppet är starkare kopplat till den skrivna texten.

Olika läsarter kan dessutom tillämpas på samma text vid olika tillfällen. Därför kan du uppmuntra omläsningar av texter – ibland kan omläsningen resultera i en annan läsart. Men det fördjupar också upplevelsen och förståelsen av texten om man behåller samma läsart som tidigare – till exempel kan läsaren ofta inte uppfatta hela den skönlitterära texten vid ett och samma tillfälle. Hur man först väljer att läsa en text beror ibland på till exempel titeln, framsidan av boken, informationen och recensionsutdrag på pärmen eller andra så kallade paratexter.

Läsar- och textorienterade förhållningssätt

Kartläggningsmatrisen *Läsarorienterad läsförståelse* (läs mer i del II på sidan 34–41) är tydligt kopplad till den estetiska läsarten, medan matrisen *Textorienterad läsförståelse* (läs mer i del II på sidan 42–45) framför allt är kopplad till den efferenta läsarten. Ett dilemma som du behöver fundera över är vad som händer med den

estetiska läsarten när eleverna ska uppleva skönlitteratur och samtidigt bli bedömda i sin läsutveckling.

Du kan använda de två matriserna på alla sorters texter, men tänk på att de fokuserar på var sitt förhållningssätt:

- *Läsarorienterat* förhållningssätt lägger tyngdpunkten på läsarens upplevelser av texten, vilket bland annat innebär att koppla till egna erfarenheter och tankar, fylla i tomrum som finns i texten.
- *Textorienterat* förhållningssätt inriktar sig på vad som faktiskt står i texten och vilka språkliga verktygsmedel som finns.

Aktuell forskning visar att både läsarorienterade och textorienterade förhållningssätt främjar en god läsutveckling hos eleverna. Däremot visar det sig att frågor av instuderingsstyp, frågor där man kan hitta ett kort och rätt svar i den skrivna texten till och med kan försämra läsförståelsen.⁸³ Därför är det värt att fundera över vad som händer om eleverna vid läsning av skönlitteratur primärt koncentrerar sig på en efferent läsart genom innehållsfrågor och krav på enskilda redovisningar.⁸⁴

Det läsarorienterade förhållningssättet har i dag stor spridning. Men många svensklärare ser en risk med att arbeta enbart utifrån detta synsätt. Om elever bygger sina reflexioner enbart på egna tankar kan de snart komma ifrån texten så att de faktiskt bara med svårighet kan se kopplingar till det lästa, kanske så att de till och med kan vara mycket aktiva i ett boksamtal utan att egentligen ens ha läst boken. Genom att se till att eleverna är parallellt orienterade mot den skrivna texten kan de hela tiden växla mellan att utgå från eget gods och från vad som faktiskt står i texten. Man kan se det som en gungbräda där den ena änden representerar den skrivna texten och den andra läsaren. Tyngdpunkten växlar således mellan de båda perspektiven. Genom att fördjupa de textorienterade kunskaperna utvecklar eleverna också kunskaper som främjar det läsarorienterade förhållningssättet. Kartläggningsmaterialet separerar de båda förhållningssätten i de två olika matriserna, men det är en pedagogisk förenkling att separera dessa båda åt. I praktiken går de in i varandra och kan vara svåra att särskilja, men det är viktigt att låta elever förstå att båda förhållningssätten är väsentliga för läsförståelsen och läsutvecklingen.⁸⁵

Din uppgift är att låta elevernas olika upplevelser, åsikter och värderingar mötas, med utgångspunkt i

81. Rosenblatt 2002.

82. Thorson 2005b.

83. Marshall 1987.

84. Thorson 2005b.

85. Jfr McCormick 1994.

deras eget kulturella skapande och med anknytning till deras erfarenheter av olika texter, till exempel böcker, film och teater. Arbeta framför allt med samtal om dessa erfarenheter. I dialog med andra uttrycker eleverna tankar och känslor som en sådan text väcker, och utvecklar reflexioner och värderingar. Här lämpar sig både läs- och textorienterade förhållningssätt.⁸⁶ Många elever tycker mycket om att samtala om böcker och filmer, men färre gillar att skriva formaliserade bokrecensioner. Det goda textsamtalet kännetecknas av att de aktiverar både läsaren och texten, vilket många gånger behöver ske under professionell ledning. Det brukar vara givande att inleda med ett läsarorienterat förhållningssätt där eleverna i samtalet tillåts glida ut från texten, men sedan också dras tillbaka in i texten mot en textorientering.⁸⁷ Det kan vara värt att notera att du kan använda de båda läsförståelsematriserna, med ett vidgat textbegrepp, både på skrivna texter och på andra texter.

För att utveckla sina möjligheter att tolka och producera skriven text behöver eleverna gå tillbaka till texten. Läsning kräver ansträngning, eftersom förståelsen inte alltid är omedelbar. Genom att till exempel närläsa och utöva begründande läsning av texter blir läsaren mer inriktad mot reflexion och fördjupad förståelse. När elever på så sätt inriktar sig mot att kritiskt granska, förstå, tolka, uppleva och värdera texten som den faktiskt är formulerad, kan de ibland bli både förvånade över vad man kan se i en text och engagerade i både innehållsliga och språkliga diskussioner. Sådana resonemang kan de dra nytta av även i det egna skrivandet där de laborerar med innehåll, struktur och språk.⁸⁸ Flera didaktiska forskare framhåller även elevers egna kulturella skapande inte bara i verbala former utan betonar också drama, bild, musik och film som viktiga uttrycksmedel i anslutning till läsande och skrivande.⁸⁹

86. Observera att textorienterad här inte inbegriper sätt att "läsa och tolka" andra texter än verbalspråkiga. Varje typ av text har sin uppsättning av språkliga redskap. När det gäller film handlar det bl.a. om att kunna tolka filmens språk med redskap som bildurval och bildstorlek, kameravinkel; chattande har sina språkliga redskap som skiljer sig från traditionell skriven text, m.m. Dessa redskap berörs inte i detta sammanhang.

87. Se t.ex. Langer 1995; Chambers 2003; Nikolajeva 2004; Langer 1995 och 2005.

88. Lundqvist 1995; Macken-Horarik 2002; Bergh Nestlog 2009.

89. T.ex. Johns 2002; Liberg 2003.

Språket på väg DEL I

När eleven går ut grundskolan ska hon ha erövrat sådana språkliga kunskaper att hon kan skapa och tolka texter i skilda situationer och sammanhang. Hon ska med tillit till sig själv kunna gå vidare som elev i högre utbildning, men också utvecklas som privatperson och samhällsmedborgare i både den lilla och den stora världen. Om hon har gått i en skola där språket lever – en skola där hon har fått växa i sitt språk, där hon har fått användbara verktyg för fortsatt språkutveckling – då vet hon var hon befinner sig och vart hon är på väg.

Litteratur och källor

- Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (red.) (2005). *Tänkarna springer före. Att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS förlag.
- Adelmann, Kent (2002) *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Malmö: Malmö högskola.
- Adelmann, Kent (2009) *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- af Geijerstam, Åsa (2006) *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Uppsala: Akademisk avhandling.
- Alexandersson, Mikael & Hansson, Thomas (red.) (2011) *Unga nätmiljöer. Nya villkor för samarbete och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnbak, Elisabeth (2010) *Läsning av faktatexter. Från läsprocess till lärprocess*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Axelsson, Monica, Olofsson, Michael, Philipsson, Anders, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana (2006) *Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*. Stockholm: Nationellt Centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Axelsson, Monica, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana (2005) *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Bergh Nestlog, Ewa (2005) *Hela svenskan*. Växjö: Växjö universitet, Institutionen för humaniora.
- Bergh Nestlog, Ewa (2009) *Perspektiv i elevtexter. Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Växjö: Växjö universitet, Institutionen för humaniora.
- Bergh Nestlog, Ewa & Tinglev, Inger (2010) *En idé om samverkan mellan klasslärare och speciallärare*. Stockholm: Nationellt centrum för språk-, läs- och skrivutveckling, Skolverket. Tillgänglig online: <http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/93/43/Ewas%20och%20min%20artikel.pdf>
- Bergh Nestlog, Ewa (2011) Att bli människa i sitt språk och växa i sina texter. Artikel i *Svensklärarens årskrift 2010*.
- Bergh Nestlog, Ewa (kommande publikation) *Vad är meningen? Om elevers diskursiva texter och skrivande i grundskolans mellanår*. Växjö: Linnéuniversitetet, Institutionen för språk och litteratur.
- Bergman, Pirkko & Abrahamsson, Tua (2004) Bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkselever. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 597–627.
- Björkvall, Anders (2009) *Den visuella texten. Multimodal analys i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Bjørn Iversen, Gurli, Asmundssen, Jørgen, Bang Carlsen, Benny & Nelson, Claus (2002) *Mediedidaktik*. Köpenhamn: Danskläraryrkeförbundet A/S.
- Brodow, Bengt, Nilsson, Nils-Erik & Ullström, Sten-Olof (2000) *Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Chambers, Aidan (2003) *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Dysthe, Olga (1996) *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga, Ed. (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Echevarria, Jana, Vogt, Mary Ellen & Short, Deborah (2004) *Making Content Comprehensible for English Language Learners. The SIOP Model*. Second Edition. USA. Pearson Education.

- Economou, Catharina. (2007) *Svenska som andraspråk på gymnasiet – behövs det?* Malmö Studies in Educational Sciences: Licentiate Dissertation Series, 2007:1.
- Einarsson, Jan (2004) *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Flyman Mattsson, Anna & Håkansson, Gisela (2010) *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkeryd, Jenny Wiksten, af Geijerstam, Åsa & Edling, Agnes (2006) Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I: Bjar, Louise (red.) *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur. S. 169–188.
- Garme, Birgitta (2010) *Elever skriver. Om skrivande, skrivundervisning och elevers texter*.
- Gibbons, Pauline (2002) *Scaffolding language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann. (I svensk översättning (2002): *Stärk Språket Stärk Lärandet*. NC & Hallgren & Fallgren.)
- Gibbons, Pauline (2006) *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London & New York: Continuum.
- Gibbons, Pauline (2010) *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, Maaike (2004) Språkutvecklande ämnesundervisning – ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I: Olofsson, Mikael (red.) *Symposium 2003. Arena andraspråk*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, Ruqaiya (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K., (2004) *An introduction to functional grammar*. London : Arnold.
- Heath, Shirley, Brice (1984/1987) *Ways with words. Language and Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedeboe, Bodil & Polias, John (2007) *Genrebyrå. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hellspång, Lennart & Ledin, Per (1997) *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspång, Lennart (2004) *Konsten att tala. Handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hertzberg, Frøydís (2001) Tusenbenets vakre dans. I: *Rhetorica Scandinavica. Tidskrift för Skandinavisk retorikforskning* nr 18 Tema: Retorik och genre. S. 92–105.
- Hertzberg, Frøjdís & Roe, Astrid (1999) *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hoel, Torlaug Løkenstgard (2001) *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmegaard, Margareta (1999) *Språkmedvetande och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk*. Akademisk avhandling. Göteborgs universitet.
- Hägerfelth, Gun (2004) *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Malmö. Akademisk avhandling i svenska med didaktisk inriktning. Malmö Studies in Educational Sciences No.11.
- Iser, Wolfgang (1978) *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore/London: The John Hopkins University Press.
- Iser, Wolfgang (2006) *How to do theory*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2010) *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Johns, Ann M., Ed. (2002) *Genre in the Classroom. Multiple perspectives*. London & New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Josephson, Olle, Melin, Lars & Oliv, Tomas (1990) *Elevtext. Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Anna-Malin (2007) Grammatik som förändrar världen – funktion före form. I: *Språktidningen*. Nr 2, oktober 2007. (S.44–47).
- Keene, Ellin Oliver & Zimmermann, Susan (2003) *Tänkens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2004) *Reading Images. The Grammar of Visual design*. Second Edition. London & New York: Routledge.
- Kress, Gunther (2004) *Literacy in the New Media Age*. London & New York: Routledge.
- Kress, Gunther, Jewitt, Carey, Bourne, Jim, m.fl. (2004) *English in Urban Classrooms. A multimodal perspective on teaching and learning*. London & New York: Routledge.
- Kuyumcu, Eija: (2004) Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund. Studentlitteratur. (S. 573–595).
- Kåreland, Lena (red.) (2009) *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Langer, Judith A. (1995) *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers' College Press.

- Langer, Judith A. (2005) *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Laursen, Helle-Pia (2002) *Dansk som andetsprog i relation till danskfaget*. Köpenhamn: CVU Köpenhamn och Nordsjælland.
- Laursen, Helle-Pia (2003) *Dansk som andetsprog i fägene*. Köpenhamn: CVU Köpenhamn och Nordsjælland.
- Ledin, Per (1996) *Genrebegreppet. En forskningsöversikt*. Lund : Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Lgr 11, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig online: <http://www.skolverket.se/>
- Liberg, Caroline (1993) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline (2003) Möten i skriftspråket I: *Barn utvecklar sitt språk*. Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline, Geijerstam, Åsa af & Folkeryd, Jenny Wiksten (2010) *Utmana, utforska, utveckla! Om läs- och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljestrand, Birger (1993) *Språk i text. Handbok i stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger & Kokkinakis, Sofie Johansson (red.) (2006) *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Göteborg. Rosa serien 8. ISA.
- Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (red.) (2006) *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapport från nordisk konferens den 7–8 oktober 2005 i Göteborg. Göteborg: Rosa Serien. ISA.
- Linnér, Bengt & Lundin, Katarina (2011) *Klassrummens många språk. Att förhålla sig till elevens språkbruk*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljunggren, Nadja (2008) *Flygfärdigande. Tanke- och inspirationsbok för svensklärare*. Stockholm: Liber.
- Lorentzen, Rutt Trøite & Smidt, Jon (2009) *Det nödvändiga skrivandet. Om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. Stockholm: Liber.
- Lundqvist, Ulla (1995) *Läsa, tolka, förstå. Litteraturpedagogiska modeller*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Löthagen, Annika & Staaf, Jessica (2009) *Skön litteratur. Vägar till läslust och språkutveckling*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Löthagen, Annika, Lundenmark, Pernilla & Modigh, Anna (2008) *Framgång genom språket. Verktyg för en språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Löthagen, Annika, Lundenmark, Pernilla & Modigh, Anna (2010) *Framgång genom språket. I praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Macken-Horarik, Mary (2002) Something to Shoot For. A Systemic Functional Approach to Teaching Genre in Secondary School Science I: *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. Johns, Ann M. London/Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Magnusson, Eva & Naucclér, Kerstin (2003) *Läsinläring och läsutveckling hos barn med olika språkliga förutsättningar*. Hässleholm.
- Magnusson, Ulrika (2008). *Språk i ämnet*. Stockholm: Skolverket.
- Marshall, James D. (1987) The Effects of Writing on Students' Understanding of Literary Texts I: *Research in the Teaching of English* 21 (1): (S. 30–63).
- McCormick, Kathleen (1994) *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester/NY: Manchester University Press.
- Melin, Lars & Lange, Sven (2000) *Att analysera text. Stilanalys med exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Melin, Lars (2004) *Språkpsykologi. Hur vi talar, lyssnar, läser, skriver och minns*. Stockholm: Liber.
- Melin, Lars (2009) *Nyfiken på texten. Textteori för textpraktiker*. Stockholm: Liber.
- Molloy, Gunilla (2003) *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2007) *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2007) *Skolämnet svenska. En kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2008/1996) *Reflekterande läsning och skrivning: årskurs 7–9*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2011) *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*. Lund: Studentlitteratur.
- Musk, Nigel & Wedin, Åsa (red.) (2010) *Flerspråkighet, identitet och lärande. Skola i ett föränderligt samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2007) *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*.
- Nikolajeva, Maria (2004) *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Nils-Erik (2004) *Elevforskning i grundskolan – orsaker, problem, förslag*. Lund: Studentlitteratur.
- Norberg Brorsson, Birgitta (2007) *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro: Örebro universitet.
- Norberg Brorsson, Birgitta (2009) *Skrivandets makt. Om det demokratiska skrivandet i skolans svenskämne*. Stockholm: Liber.
- Norrby, Catrin (1996) *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela (2010) *Introduktion till sociolingvistik*. Stockholm: Norstedts.

- Nunan, David & Miller, L.(eds.) (1995) *New ways of teaching listening*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages. (TESOL).
- Nyström, Catarina (2001) *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Ochs, Ellinor (1988) *Culture and language development. Language acquisition and language socialisation in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olin-Scheller, Christina & Wikström, Patrik (2010) *Författande fans. Om fanfiction och elevers literacyutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Olofsson, Mikael (red.) (2010) *Symposium 2009. Funktionellt språk och genrer i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Olsson, Anne (2008) *95 skrivövningar. Dikt, manus, prosa*. Stockholm: Liber.
- Olsson Jers, Cecilia (2005) *Mållös eller mål med mening. Respons(situationen) efter muntlig framställning*. Malmö: Malmö högskola.
- Ongstad, Sigmund (1996) *Sjanger, positionering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag till et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Trondheim: NTU. Akademisk avhandling.
- Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2005) *Bedömning av elevtext. En modell för analys*. Stockholm: Natur och kultur.
- Palmér, Anne (2010) *Muntligt i klassrummet. Om tal, samtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pihlgren, Ann S. (2010) *Sokratiska samtal i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Polias, John (2006) Assessing learning: a language based approach. I: Olofsson, Mikael (red.) *Symposium 2006. Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm. HLS-förslag. (S.40–66).
- Reichenberg, Monica (2000) *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Reichenberg, Monica (2008) *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rosenblatt, Louise M. (2002) *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandström Madsén, Ingegärd (2007) *Samtala, läsa och skriva för att lära: i ett utvecklingsperspektiv från förskola till högskola*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Šklovskij, Viktor (1975) *Konsten som grepp I: Form och struktur*. Aspelin, Kurt Lundberg, Bengt A. Stockholm: Pan/ Norstedts.
- Skolverket (2011a) *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig online: <http://www.skolverket.se/>
- Skolverket (2011b) *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig online: <http://www.skolverket.se/>
- Skolverket (2011c) *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig online: <http://www.skolverket.se/>
- Smidt, Jon (2004) *Sjangerer og stemmer i norskrommet. Kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommers, Nancy (1982) Responding to Student Writing. I: *College Composition and Communication*, vol. 33, nr. 2. S. 158-156.
- Stensson, Britta, (2006) *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.
- Strömquist, Siv (1993) *Skrivprocessen: teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömquist, Siv (2000) *Skrivboken*. Malmö: Gleerups.
- Sundgren, Eva (2007) *Sociolinguistik*. Stockholm: Liber.
- Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik (2001) *Inledning till grammatiken*. Stockholm: Svenska akademien/Norstedts.
- Tengberg, Michael (2011) *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Thorson, Staffan (2005a) *Den dubbla receptionen. Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet.
- Thorson, Staffan (2005b) Om 'ovana' läsaes möten med litterära texter i lärarstyrda samtal I: *Utbildningsvetenskap 2005 – resultatdialog och framåtblick*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Vetenskapsrådets rapportserie.
- Wagner, Åse Kari Hansen, Strömqvist, Sven & Uppstad, Per Henning (2010) *Den flerspråkiga människan. En grundbok om skriftspråkslärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Wierzbicka, Anna (2003) *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Wolf, Lars (2003) *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.
- Årheim, Annette (2003) Svenskläraren och mediepedagogiken. I: Einarsson, Jan & Malmgren, Gun. (red.) *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Växjö 8–9 januari 2003. (S.141–161).

