



Utvärdering av Läslyftet

Delrapport 3: 14 nya moduler

Astrid Roe och Michael Tengberg



Umeå Centre for Evaluation Research
Evaluation Report, August 2017

Förord

Föreliggande rapport är den tredje i en serie rapporter som presenteras inom ramen för den nationella utvärderingen av Läslyftet. Utvärderingen, som genomförs på uppdrag av Skolverket, undersöker avtryck och effekter av Läslyftet på bl.a. undervisningen. Utvärderingen utförs av en grupp forskare vid Centrum för utvärderingsforskning (UCER), Umeå universitet, tillsammans med forskare vid Göteborgs, Karlstads och Oslo universitet. Utvärderingens slutrapport kommer att presenteras i juni 2019.

I en första rapport presenterades en analys av de 13 moduler som deltagare i Läslyftet kunde välja bland under läsåret 2015/16 (Roe & Tengberg, 2016). I denna rapport presenteras en analys av ytterligare 14 moduler som deltagande skolor kunnat välja bland under läsåret 2016/17. Information om hur man arbetar med modulerna beskrivs på Skolverkets Lärportal <https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/5-las-skriv/alla/alla> där också modulerna presenteras.

Rapporten har utarbetats av professor Astrid Roe, Oslo universitet Astrid.roe@ils.uio.no och docent Michael Tengberg, Karlstad universitet Michael.tengberg@kau.se. Modulanalyserna baseras på det samlade material som funnits tillgängligt på Lärportalen under språk, läs- och skrivutveckling under våren 2017.

En referensgrupp¹ till utvärderingen har lämnat synpunkter på ett utkast till rapport vid ett referensgruppsmöte i april 2017. Dessa synpunkter har, tillsammans med synpunkter från Skolverket och övriga forskare i utvärderingsteamet, beaktats vid färdigställandet av rapporten. För rapportens innehåll, slutsatser och eventuella fel och brister svarar författarna.

Vår förhoppning är att rapporten kan komma till användning i det fortsatta arbetet att vidareutveckla Läslyftets moduler och likaså i andra satsningar som syftar till att utveckla elevers språk-, läs-och skrivutveckling. Har du synpunkter på rapporten går det bra att mejla dem till författarna och undertecknad. Kort information om utvärderingen finns på UCER:s hemsida där också rapporten kan laddas ner.

<http://www.edusci.umu.se/forskning/utvardering/pagaende-forskningsprojekt---utvardering/>

Umeå, augusti 2017

Anders Hanberger, anders.hanberger@umu.se

Projektledare för utvärderingen, UCER, Umeå universitet

¹ I referensgruppen ingår Anna Slotte, docent, universitetslektor i pedagogik, Institutionen för beteendevetenskaper, Helsingfors universitet. Ulf Fredriksson, docent, avdelningen för internationell pedagogik, Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet. Elisabeth Arnbak, lektor, Danmarks institut för paedagogik och uddannelse, Århus universitet. Eva Lindgren, universitetslektor vid Institutionen för språkstudier, Umeå universitet

Umeå Centre for Evaluation Research
Umeå University, Sweden

ISSN 1403-8056
ISBN 978-91-7601-775-3

© UCER, Astrid Roe och Michael Tengberg

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	4
1.1 Modulanalysens utgångspunkter	5
1.1.1 Syfte med modulen	5
1.1.2 Sammanfattning av innehåll och material	6
1.1.3 Forskningsbakgrund	6
1.1.4 Koherens och progression	6
1.1.5 Modulens modeller och metoder	6
1.1.6 Avslutande kommentar.....	6
1.2 Beskrivning av hur lärarna förväntas jobba med en modul.....	6
2. Läsa och skriva i förskolan (F)	8
2.1 Syfte med modulen.....	8
2.2 Sammanfattning av innehåll och material	8
2.3 Forskningsbakgrund.....	9
2.4 Koherens och progression.....	10
2.5 Modulens modeller och metoder	10
2.6 Avslutande kommentar	11
3. Från vardagsspråk till ämnesspråk (F-9).....	12
3.1 Syfte med modulen.....	12
3.2 Sammanfattning av innehåll och material	12
3.3 Forskningsbakgrund.....	13
3.4 Koherens och progression.....	14
3.5 Modulens modeller och metoder	14
3.6 Avslutande kommentar	15
4. Kritiskt textarbete - att läsa, samtala och skriva (om) världen (7-9).....	16
4.1 Syfte med modulen.....	16
4.2 Sammanfattning av innehåll och material	16
4.3 Forskningsbakgrund.....	18
4.4 Koherens och progression.....	19
4.5 Modulens tankemodeller och perspektiv	19
4.6 Avslutande kommentar	19
5. Skriva i alla ämnen (7-9)	20
5.1 Syfte med modulen.....	20
5.2 Sammanfattning av innehåll och material	20
5.3 Forskningsbakgrund.....	22
5.4 Koherens och progression.....	23
5.5 Modulens modeller och metoder	23
5.6 Avslutande kommentar	24

6. Analysera och kritiskt granska (gy)	25
6.1 Syfte med modulen.....	25
6.2 Sammanfattning av innehåll och material	25
6.3 Forskningsbakgrund.....	26
6.4 Koherens och progression.....	27
6.5 Modulens modeller och metoder	27
6.6 Avslutande kommentar	28
7. Läsa och skriva vetenskaplig text (gy)	29
7.1 Syfte med modulen.....	29
7.2 Sammanfattning av innehåll och material	29
7.3 Forskningsbakgrund.....	30
7.4 Koherens och progression.....	31
7.5 Modulens modeller och metoder	31
7.6 Avslutande kommentar	31
8. Lässtrategier för ämnestexter (gy).....	33
8.1 Syfte med modulen.....	33
8.2 Sammanfattning av innehåll och material	33
8.3 Forskningsbakgrund.....	35
8.4 Koherens och progression.....	36
8.5 Modulens modeller och metoder	36
8.6 Avslutande kommentar	36
9. Perspektiv på litteraturundervisning (gy)	38
9.1 Syfte med modulen.....	38
9.2 Sammanfattning av innehåll och material	38
9.3 Forskningsbakgrund.....	39
9.4 Koherens och progression.....	40
9.5 Modulens modeller och metoder	41
9.6 Avslutande kommentar	41
10. Språk i yrkesämnena (gy)	43
10.1 Syfte med modulen	43
10.2 Sammanfattning av innehåll och material	43
10.3 Forskningsbakgrund	45
10.4 Koherens och progression.....	45
10.5 Modulens modeller och metoder	45
10.6 Avslutande kommentar	46
11. Språk- och kunskapsutvecklande arbete (gy)	47
11.1 Syfte med modulen.....	47
11.2 Sammanfattning av innehåll och material	47
11.3 Forskningsbakgrund.....	48
11.4 Koherens och progression.....	49

11.5 Modulens modeller och metoder	49
11.6 Avslutande kommentar	50
12. Textarbete i digitala miljöer (gy).....	51
12.1 Syfte med modulen	51
12.2 Sammanfattning av innehåll och material.....	51
12.3 Forskningsbakgrund	52
12.4 Koherens och progression.....	53
12.5 Modulens modeller och metoder	53
12.6 Avslutande kommentar	54
13. Läsförståelse och skriftproduktion (gysär).....	55
13.1 Syfte med modulen	55
13.2 Sammanfattning av innehåll och material.....	55
13.3 Forskningsbakgrund	57
13.4 Koherens och progression.....	57
13.5 Modulens modeller och metoder	58
13.6 Avslutande kommentar	58
14. Narrativt skrivande (gysär).....	59
14.1 Syfte med modulen	59
14.2 Sammanfattning av innehåll och material.....	59
14.3 Forskningsbakgrund	61
14.4 Koherens och progression.....	61
14.5 Modulens modeller och metoder	62
14.6 Avslutande kommentar	62
15. Grundläggande litteracitet för nyanlända elever (7–9 och gy).....	64
15.1 Syfte med modulen	64
15.2 Sammanfattning av innehåll och material.....	64
15.3 Forskningsbakgrund	65
15.4 Koherens och progression.....	66
15.5 Modulens modeller och metoder	66
15.6 Avslutande kommentar	67
16. Avslutning.....	68
16.1 Hur mycket metodstöd ges?.....	68
16.2 Anpassning till elevers olikheter.....	70
16.3 Forskningsanknytning	71
16.4 Samspel mellan olika typer av material i modulens delar	73
16.5 Koherens och progression i modulerna	74
16.6 Sammanfattning.....	75
Referenser.....	77

1. Inledning

I den här delrapporten analyseras 14 nya moduler som fanns tillgängliga att välja mellan tillsammans med 13 andra moduler (Roe & Tengberg, 2016) läsåret 2016–2017. Numera finns alla dessa 27 moduler tillgängliga på den gemensamma Lärportalen (<https://larportalen.skolverket.se/>). Föreliggande rapport vänder sig i första hand till intressenter på tre nivåer: 1) riksdagspolitiker och tjänstemän på Utbildningsdepartementet; 2) ansvariga på Skolverket och de ämnesexperter som på Skolverkets uppdrag utarbetat Läslyftets moduler; samt 3) Läslyftets deltagare (det vill säga huvudmän, rektorer, handledare och lärare).

Läslyftet syftar övergripande till att förbättra alla elevers språk- läs- och skrivförmåga genom att stärka och utveckla kollegialt lärande och lärarnas undervisning. Modulerna ska bidra till reflektion över undervisningen, låta lärare få möta vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt, stimulera till kollegiala diskussioner där lärare lär av och med varandra liksom till gemensam planering och att lärare tillsammans utvecklar elevernas språk-, läs- och skrivförmåga.

Syftet med den här delrapporten är att svara på i vad mån det språk-, läs- och skrivdidaktiska innehållet i modulerna är ändamålsenligt för att Läslyftet ska kunna uppfylla dessa intentioner. Rapporten består av en första inledande del, som redogör för utvärderingens utgångspunkter. Därefter följer 14 avsnitt som i tur och ordning behandlar de 14 modulerna. Avslutningsvis ges en kortfattad summering av och diskussion om Läslyftets modulinnehåll som en helhet. Här kommenterar vi dels några inbördes likheter och skillnader mellan de 14 analyserade modulerna, dels några observerade skillnader mellan de 14 moduler som analyserats i den här rapporten och de 13 moduler som analyserades i den första rapporten. Vi ger också en sammanfattande bedömning av den helhet som modulerna tillsammans utgör. Avslutningsvis pekar vi på några centrala områden som vi bedömer saknas eller borde utvecklas ytterligare i modulinnehållet.

En av de 14 moduler som behandlas i rapporten vänder sig till förskollärare, 3 av modulerna vänder sig till lärare i grundskolan, 7 moduler vänder sig till lärare i gymnasieskolan, två moduler vänder sig till lärare i gymnasiesärskolan och slutligen en modul vänder sig till lärare i svenska som andraspråk och modersmålslärare i åk 7–9 och gymnasieskolan (*Grundläggande litteracitet för nyanlända elever*). Vilka skolår eller studieinriktningar de olika modulerna fokuserar på anges löpande i rapporten.

Ordningen i vilken modulerna behandlas i rapporten bygger på följande logik. Inledningsvis analyserar vi modulen *Läsa och skriva i förskolan*, som är den enda modulen i den här rapporten riktad mot förskolan. (Kommande moduler riktade mot förskolan kommer att analyseras i en tredje delrapport om Läslyftets moduler.) Därefter analyserar vi de tre modulerna riktade mot grundskolan (*Från vardagsspråk till ämnesspråk; Kritiskt textarbete* och *Skriva i alla ämnen*) samt de sju modulerna som utvecklats för gymnasieskolan

(Analysera och kritiskt granska; Läs och skriva text av vetenskaplig karaktär; Lässtrategier för ämnestexter; Perspektiv på litteraturundervisning; Språk i yrkesämnena; Språk- och kunskapsutvecklande arbete och Textarbete i digitala miljöer), följt av de två moduler som vänder sig till lärare i gymnasiesärskolan (Läsförståelse och skriftproduktion samt Narrativt skrivande). Avslutningsvis analyseras modulen *Grundläggande litteracitet för nyanlända elever*, som vänder sig till lärare både i grundskolans senare årskurser (7–9) och i gymnasieskolan.

1.1 Modulanalysens utgångspunkter

Modulanalyserna genomförs efter samma principer som de första 13 modulerna och är avsedda att ge både en beskrivning och en bedömning av det teoretiska underlaget för lärarnas arbete i respektive modul. Varje modulanalys är uppbyggd och presenteras under sex rubriker: *syfte; sammanfattning av innehåll och material; forskningsbakgrund; koherens och progression; modeller och metoder samt avslutande kommentar.*

När det gäller bedömning av i vilken mån innehållet i de olika modulerna kan väntas bidra till uppfyllnad av Läsluftets intentioner utgår vi från fyra kriterier:

- relevans
- tillgänglighet
- vetenskaplig förankring
- koherens.

För det första har vi bedömt modulinnehållets, inklusive filmer och praktiska uppgifter, relevans i förhållande till den övergripande intentionen med Läsluftet, i förhållande till det mer specifika syftet med modulen samt i förhållande till den avsedda målgruppen lärare med avseende på ålders- och ämnesinriktning. För det andra har vi bedömt teoriinnehållets och de praktiska förslagens tillgänglighet för lärarna, det vill säga i vilken mån modulinnehållet kan anses vara väl anpassat till mottagarna. För det tredje har vi undersökt om de metoder och arbetssätt som föreslås är vetenskapligt (teoretiskt och empiriskt) väl underbyggda, det vill säga om förslagen till undervisning stödjer sig på forskning som visat att just dessa metoder eller arbetssätt bidrar till god läs- och skrivutveckling. För det fjärde har vi gjort en bedömning av hur väl de olika delarna i modulen hänger samman och om de lägger grund för en successiv progression av lärares läs- och skrivdidaktiska kompetens.

Nedan redogör vi för de mer specifika frågeställningar som vi ställt till materialet under respektive rubrik/del av analysen.

1.1.1 Syfte med modulen

Här besvaras frågan om modulens avsedda plats i förhållande till Läsluftets övergripande intentioner, kort sagt vad vill man uppnå med modulen och utifrån vilka skäl vill man uppnå detta? Vad är det för kvaliteter i elevers språk-, läs- och skrivutveckling som modulens undervisningsprinciper ska bidra med? Vad för slags språk-, läs- eller skrivdidaktisk kompetens hos läraren ska modulen stimulera till? Detta avsnitt är huvudsakligen beskrivande och baseras på de syften som presenteras på Lärportalen.

1.1.2 Sammanfattning av innehåll och material

Under den här rubriken summeras de olika delarna som ingår i modulen. Här anges också vilka principiella pedagogiska förhållningssätt som modulen avser förmedla. Vilka aspekter av språk-, läs- och skrivförmåga lägger de olika delarna vikt vid? I vilken mån uppmuntrar modulen till övning av ny praxis i klassrummet, och i vilken utsträckning uppmanar den till pedagogisk reflektion? I vilken mån uppmuntrar de olika delarna i modulen till arbete med särskilda texttyper? Detta avsnitt är huvudsakligen beskrivande och baseras på det material som presenteras på Lärportalen.

1.1.3 Forskningsbakgrund

Här analyseras modulens forskningsbakgrund. Vilka teoretiska perspektiv ges företräde, eller presenteras? Är materialet förankrat i etablerad och aktuell forskning? Presenteras vetenskaplig evidens för de föreslagna undervisningsmetodernas fördelar och effekter på elevers språk- läs- och/eller skrivutveckling? Vi undersöker och diskuterar också *hur* forskningen hanteras med avseende exempelvis på referenser etc., det vill säga vi bedömer läsarvänlighet eller mottagarmedvetenhet.

1.1.4 Koherens och progression

Här analyseras förhållandet mellan modulens olika delar. I vilken mån hänger de samman? I vilken mån överlappar delarna varandra? I vilken mån går det att spåra en successiv progression mellan delarna i modulen, teoretiskt och praktiskt? Med teoretiskt avses exempelvis huruvida det teoretiska innehållet lägger upp för en successiv fördjupning eller utveckling av tidigare presenterat innehåll. Med praktiskt avses exempelvis om de olika delarna uppmuntrar lärarna till en successivt utvecklad och fördjupande diskussion och reflektion.

1.1.5 Modulens modeller och metoder

Under den här rubriken beskriver vi de metoder och arbetssätt som lärarna ska arbeta med i modulen. Vilka pedagogiska redskap ska lärarna ta i bruk i klassrummet och hur presenteras dessa i modulen? I vilken utsträckning innehåller materialet en hjälp till läraren för att kunna avgöra om undervisningen haft avsedd effekt på elevernas lärande eller inte? Finns det kriterier för eller instruktioner om hur materialet kan differentieras i förhållande till elevers olika förutsättningar?

1.1.6 Avslutande kommentar

Här ges en sammanfattande kommentar till modulen med fokus bland annat på om dess texter och övningsuppgifter är väl valda i förhållande till syftet med modulen. Modulens starka och svaga sidor lyfts fram bland annat med utgångspunkt i modulens egna syften, de avsedda mottagarna samt i förhållande till Läslyftets övergripande intentioner?

1.2 Beskrivning av hur lärarna förväntas jobba med en modul

Arbetsgången för de lärare som deltar i Läslyftet är densamma i samtliga moduler. Innehållet i modulerna ligger till grund för kollegiala diskussioner och reflektioner över undervisningen, samt för gemensam planering och uppföljning av aktiviteter i klassrummet.

Varje modul är uppbyggd av åtta delar som lärarna bearbetar i tur och ordning under terminen. Varje del är i sin tur indelad i fyra moment: A, B, C och D. Moment A består av individuella förberedelser och innehåller vanligen ett textunderlag kompletterat med en eller flera kortare filmer. Moment B utgörs av en kollegial träff då lärarna diskuterar de texter och filmer de tagit del av samt gemensamt planerar den undervisningsaktivitet som ska genomföras. Moment C består av själva undervisningsaktiviteten medan moment D består av ytterligare en kollegial träff där undervisningsaktiviteten följs upp med gemensam diskussion och reflektion.

I denna rapport lägger vi följaktligen huvudsaklig vikt vid det innehåll som lärarna tar del av i moment A. För att kunna göra en rimlig och rättvisande bedömning av innehållet har vi självfallet också tagit i beaktande vad lärarna förväntas göra i klassrummet liksom hur diskussionsfrågor och planeringsdokument i moment B och D stöttar den förväntade kunskapsutvecklingen.

2. Läsa och skriva i förskolan (F)

2.1 Syfte med modulen

Modulens målgrupp är förskollärare, barnskötare och andra som arbetar i förskolan. Syftet med modulen är att göra alla som arbetar i förskolan medvetna om vad skriftspråket kommer att betyda för barnets utveckling i framtiden, och hur de kan bidra till att främja barnens intresse för skriftspråket, bland annat genom att väcka deras nyfikenhet med olika läs- och skrivaktiviteter och muntliga aktiviteter. I modulen betonas genomgående att barnens sociala bakgrund spelar en roll i deras utveckling, och det framhävs som av stor betydelse att vuxna är läsande förebilder för barnen. Förskolan kan kompensera för bristande läsning i hemmet, men samarbete med hemmet är också ett mål.

Modulen ska alltså bidra till att ge kunskap om språkutveckling till alla som arbetar i förskolan, både genom teori och genom en rad förslag på aktiviteter som ska inspirera dem i detta arbete.

2.2 Sammanfattning av innehåll och material

I modulen ingår följande åtta delar:

- 1 Samarbete med hemmen
- 2 Högläsning
- 3 Samtala om texter
- 4 Berätta en saga
- 5 Leka och dramatisera berättelser
- 6 Läsmiljö
- 7 Läsande förebilder
- 8 Barns tidiga skrivande

Centralt i hela modulen är barnens deltagande och engagemang, liksom vikten av att ta utgångspunkt i varje barns förutsättningar för lärande, inte bara på grund av att barn är olika, men speciellt eftersom barngrupperna ofta har ett åldersspann. Deltagarna uppmuntras att skapa en reflektionslogg när de arbetar med modulen. Med undantag av del 1 och 7, ingår det också en film som illustrerar det tema som varje del fokuserar på. I del 2, 3 och 4 finns det fördjupningsmaterial. I alla delarna ges exempel på metoder som deltagarna kan använda i sina grupper. Dessa konkretiseras både i artiklarna, filmerna, förslagen på aktiviteter och i fördjupningsmaterialet.

Del 1 fokuserar främst på samarbete mellan hem och förskola. Det argumenteras för hur ett sådant samarbete kan bidra till att bygga broar mellan barnens vardagstillvaro och det skriftspråk de successivt kommer att möta. Att barnets intresse för skriftspråket i

förskoleåldern bör utnyttjas, är i linje med läroplanen för förskolan. Del 2 tar upp högläsningens positiva effekt på språkutvecklingen, med hänvisning till forskning. Här finns en lång referenslista med förslag för vidare läsning. Filmen visar en högläsningssituation med användning av olika strategier. Fördjupningsmaterialet handlar om att läsa facklitteratur och här finns också två dokument med förslag på hur facklitteratur kan läsas, och varför barn bör presenteras för facklitteratur. Facklitteraturen borde ha fått större uppmärksamhet, gärna en separat del.

Del 3 handlar om att samtala om texter genom att fundera och komma med hypoteser. Författarna argumenterar med hänvisning till forskning att litterära samtal stöder barnens kognitiva utveckling. Stor vikt läggs på struktur och planering, med många förslag på vidare läsning och filmer. Filmen visar barn som pratar om en text de läst. Del 4 handlar om att berätta historier och betonar berättandets positiva inverkan på språk, identitet och fantasi, samt att det skapar sammanhang och bidrar till god moral. Det hävdas vidare att lärandet förstärks genom berättelser, och att de kan relatera till barnens eget liv. Här finns flera förslag på sagosamlingar. Filmen visar en förskollärare som berättar en saga, och fördjupningsmaterialet visar hur barnen själva kan skapa en berättelse.

Del 5 fokuserar på leken och användandet av hela kroppen för att dramatisera och gå in i roller, och det läggs stor vikt på barnets skaparglädje och lust att härma, med hänvisning till forskningen om hur dramatisering genom lek leder till lärande när förskollärare har en kunskapsbas i botten. Filmen visar hur barn på 1–3 år leker och dramatiserar en berättelse med fokus på ordförråd. Del 6 handlar om läsmiljöns roll och den fysiska utformningen av förskolan, där det bör finnas böcker tillgängliga, eftersom synlighet väcker intresse. Samarbete med biblioteket rekommenderas; forskning visar att biblioteken används för lite. Både artikeln och filmen har flera konkreta förslag på arbete i stimulerande läsmiljöer.

Del 7 kallas "Läsande förebilder" och tar upp forskning som visar att barn som växer upp i miljöer där det läses och pratas om texter och böcker har större chans att bli nyfikna på att läsa själv. Samarbete med hemmet betonas, och här nämns särskilt elever med annat modersmål. Delen innehåller flera förslag på aktiviteter. Del 8 vänder strålkastarljuset mot barns tidiga skrivande och visar exempel på att barn tidigt utforskar skrivande och hur de gradvis förstår sambandet mellan ljud och grafem. Slutligen diskuteras hur det går att arbeta med skriftspråk i förskolan. Filmen visar hur barn uppmuntras att intressera sig för skrivet språk, också med hjälp av datorer.

2.3 Forskningsbakgrund

Många av referenserna i artiklarna visar både äldre och nyare forskning om läsandets roll för kognitiv utveckling, såsom Clay från 1966 och Teale och Sultzby från 1986. Forskning om barns tidiga intresse för skriftspråket refererar till nyare australisk forskning, där man är särskilt medveten om att barn utvecklar intresse för skrivet språk vid olika tidpunkter, några långt före skolåldern. När det gäller barnens sociala och kulturella bakgrund refereras till Heath (1983). I del 3 om textsamtal refereras bland annat till Pihlgren (2008), som visar att dialog främjar förståelsen när den vuxna är förebild och modell.

Judith Langers (2005) teorier om att gå utifrån och in i skönlitteraturen finns också med, och de kan anpassas till de flesta åldrar, även förskolebarn. Här hänvisas också till Adler (1982), som utvecklade ett samtalsformulär och en skiss över inläringens tempel på tre pelare, samt en lista över mänsklighetens grundläggande idéer. Detta kan uppfattas som mindre relevant, men överfört till förskolan blir det vettigt när det innebär att genom samtalet bedöma barnens egna och andras idéer. Del 6 är också en genomgång av forskning som visar att miljön spelar en viktig roll för att öka barns intresse för läsning och därmed bli bättre läsare, och här finns många referenser. PIRLS-undersökningen tas också upp. Den visar att svenska barns läsförmåga och läsintresse har avtagit, men att det finns en positiv korrelation mellan de två, något som betonar vikten av att motivera barn för läsning i tidig ålder. Skrivandet får inte så mycket uppmärksamhet i modulen, men Hagtvets studier av barns tidiga skrivande tas upp.

2.4 Koherens och progression

Modulen har ett bra tematiskt sammanhang, eftersom alla delarna handlar om att arbeta med skriftspråsutveckling i förskolan. Modulen har ingen typisk inledande och avslutande/sammanfattande del, som många av de andra modulerna har. Del 1 är övergripande tematiskt sett, men huvudfokus här är något smalare, nämligen samarbete med hemmet. Utvecklingen är inte så tydlig, men det finns en viss logik i att högläsning och muntliga aktiviteter kommer först, i del 2, 3, 4 och 5. Sedan närmar det sig läsning med del 6 om läsmiljöer och läsande förebilder. Del 8 om skrivande kommer som ett tillägg till de andra delarna. Skrivande borde för det första ha kommit tidigare och, vilket nämns i sammanfattningen, ha varit tydligare genom hela modulen (se avslutande kommentar). När detta skrivs är det dock klart att förskolan får en modul som behandlar barns tidiga skrivande, skapande och kommunicerande och en modul om läsande och berättande.

2.5 Modulens modeller och metoder

Strukturerade samtal är en återkommande metod där barnens erfarenheter och kunskaper tillämpas när de ska utvecklas som tidiga läsare och skribenter. Detta är grunden till många av de uppgifter som beskrivs i modulen. Ett frågeformulär som kan användas för att fastställa barnets hembakgrund och intressen återges i del 1.

Modulen innehåller många förslag på aktiviteter och metoder som kan användas för att inspirera och motivera barns läs- och skrivintresse i förskolan. I del 3 presenteras två arbetsformer för samtal om texter: eftertänksam dialog och dialogisk högläsning. Här beskrivs både hur eftertänksam dialog kan struktureras i fyra punkter och hur en sådan kan planeras och genomföras i detalj. Det har också utarbetats en dialogmatris i del 3, som underlag för planering av aktiviteterna, bland annat med en tabell som visar Langers föreställningsvärldar.

En annan modell är "läs- och skrivutvecklingsträdet" (The tree of literacy) med stam, krona, grenar och blad som representerar olika stadier i barns skriftspråkutveckling, och trädmetaforen, som här anspelar på barnets sociala bakgrund indikerar vilken betydelse det har var trädet växer och vilket slags näring det får. I del 4 finns en Storyboard som hjälp att

komma ihåg viktiga händelser i en berättelse. Storyline som metod presenteras också. Cummins fyrfältsmodell som används för att studera högläsning har här anpassats av Liberg (2003). Till skillnad från vissa andra teoretiska modeller förklaras här mycket väl vad som är utmanande i de fyra fälten.

2.6 Avslutande kommentar

Läsa och skriva i förskolan är en modul som kan bidra till att ge alla som arbetar i förskolan en solid, forskningsbaserad bakgrund till att utveckla engagemang och intresse för läsande – och i viss mån skrivande – bland förskolebarn. Även om barn inte lär sig att läsa och skriva i förskolan är det inskrivet i läroplanen att de ska beredas för skriftspråk. Modulen är väl förankrad i teori och forskning, och ger ett antal förslag på aktiviteter som kan genomföras med barn i olika åldrar, med detaljerade förklaringar och exempel på hur de kan genomföras.

En av svagheter i modulen är att den i mycket liten grad betonar facklitteratursgenrer; det finns nästan bara exempel på att arbeta med drama, berättelser och fiktion. Facklitteraturen borde åtminstone ha fått en egen del; här är det bara en fördjupningsdel. Många barn tycker om att läsa faktaböcker, och när de skriver är det ofta argumenterande, refererande eller rapporterande. En annan svaghet är att skrivande och textproduktion har fått för lite utrymme. Skrivandet har visserligen fått en egen del (del 8), men vi vet att många barn skriver innan de läser, så skrivandet kunde genomgående ha lyfts fram.

3. Från vardagsspråk till ämnesspråk (F–9)

3.1 Syfte med modulen

Modulen är anpassad till hela grundskolan från förskoleklass till och med högstadiet. Utgångspunkten för modulen är att utveckla elevernas ämnesspråk, vilket motiveras med att språket spelar en central roll i elevernas inläring i alla ämnen på alla steg. Modulen är avsedd att ge lärare och förskollärare kunskap om språkets funktion i alla ämnen, både när det gäller läsande, skrivande och samtal. Modulen är baserad på ett utökat språk- och textbegrepp och omfattar både tal, skrift, bilder och digitala resurser. Målet är att främja elevernas lärande, och det betonas att även ämnets praktiska och estetiska sidor kommer att betonas liksom de teoretiska, delvis eftersom de praktisk-estetiska aspekterna av ämnet kan bidra till språkutveckling hos flerspråkiga elever och elever som generellt har ett mindre ordförråd.

Dessutom lyfts det fram att elevernas ämnesrelaterade problem ofta visar sig hänga ihop med språkproblem, och därför är målet med modulen att ge lärarna verktyg som de kan använda för att stödja elevernas språkutveckling genom att kontextualisera det ämnesrelaterade innehållet i texterna, genom klassrumsinteraktion och genom att eleverna får olika typer av språkligt stöd. Utvecklingen av ett ämnesspråk genom gemensamma erfarenheter är centralt i hela modulen.

3.2 Sammanfattning av innehåll och material

I modulen ingår följande åtta delar:

- 1 Språkutveckling främjar lärande
- 2 Att utforska verkligheten
- 3 Muntlighet i klassrummet
- 4 Litteracitetsutveckling
- 5 Ordförrådet
- 6 Att möta multimodala texter
- 7 Att skapa multimodala texter
- 8 Multimodala resurser för lärande

De olika delarna i modulen använder gemensamma erfarenheter som utgångspunkt för samtal. Ämnesspecifika lässtrategier presenteras, och det ges förslag på aktiviteter där eleverna får möta och skapa texter, gärna multimodala texter. Modulen innehåller flera filmer förutom artiklarna, samt ett antal konkreta exempel på texter och uppgifter som kan anpassas till olika ämnen och åldrar. I flera av artiklarna ges det exempel med illustrationer av hur textarbetet kan gå till och hur både elevtexter, lärobokstexter och autentiska texter kan se ut.

I del 1 betonas språkets betydelse för inläring i alla ämnen och hur det ämnesspecifika språket skiljer sig från vardagsspråket och utvecklas under hela skoltiden. De exempel som ges är lite ytliga och kunde ha fördjupats. Filmen är en bra illustration av hur en klass nyanlända elever jobbar med språk- och kunskapsutveckling inom Hem- och konsumentkunskap och svenska som andraspråk. Del 2 fokuserar på i vilken kontext eleverna lär sig och vilka möjligheter den erbjuder för att variera undervisningen, särskilt med en multimodal utgångspunkt och ett utökat textbegrepp. Elevernas aktiviteter är viktiga, men lärarens ansvar betonas när det gäller både planering och genomförande. Filmen visar hur begrepps-inläring går till under en musiklektion.

Del 3 diskuterar talets betydelse för språkutvecklingen, med särskild tonvikt på flerspråkiga elever. Artikeln är informationsrik, med många referenser och framstår som lite tung och omständlig, kanske eftersom den tar upp för mycket på en gång. Avsnittet om nyanlända elever kunde ha utvecklats mer. Filmen konkretiserar innehållet i artikeln på ett utmärkt sätt. Del 4 syftar till att visa hur elevernas kunskapsutveckling stöds av att de får lektioner i hur texter och multimodala uttryck ska läsas, förstås och skrivas i alla ämnen. Artikeln ger en bra inblick i hur olika texters innehåll och ändamål påverkar språk och genre, och därför kräver olika lässtrategier.

Del 5 handlar om ordförråd med särskild tonvikt på de utmaningar elever med svenska som andraspråk ställs inför. Det ges många bra exempel på betydelsen av ord och sammanhang, något som lärare i olika ämnen kanske inte är så medvetna om. Det presenteras flera metoder som lärare i alla ämnen och i alla skeden kan ha användning av, och filmen stödjer innehållet i artikeln. Del 6 handlar om texters multimodalitet, ett begrepp som också definieras. Det ges exempel på hur lärare kan stödja elevernas arbete med multimodala texter genom sin undervisning. Här presenteras många metoder och tekniker, kopplade till viktig kunskap om texter.

Del 7 diskuterar hur elevernas produktion av multimodala texter kan främja lärande och skapa mening. I artikeln presenteras ett antal exempel på elevtexter i olika ämnen. Det estetiska och utseendemässiga betonas också, samt att digital utrustning både har möjligheter och begränsningar. Det läggs stor vikt vid användningen av modelltexter som utgångspunkt för samtal. Del 8 diskuterar hur multimodala resurser kan användas i inlärningsprocessen, och att särskilt tvåspråkiga elever kan dra nytta av möjligheterna med visualisering och konkretisering med dessa texter. Filmen handlar om kommunikation genom kroppsspråk.

3.3 Forskningsbakgrund

Det är uppenbart genom hela modulen att den bygger på forskning som till stor del har sina rötter i funktionell språkvetenskap. Det passar väl in med modulens avsikt att stärka lärarnas kunskap och medvetenhet om språket i de ämnesspecifika texterna. Modulens omfattande referenslista domineras av svenska och angloamerikanska forskare. Många räknas som de viktigaste inom sina områden.

Förutom de språkvetenskapliga teorierna ägnas uppmärksamhet åt teorier om språkutvecklande, elevaktiva arbetssätt. En viktig referens här är Pauline Gibbons bok "Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande" (2010) som alltså finns på svenska. När det gäller flerspråkiga elevers språkutveckling i klassrummet, används ofta Cummins teorier. Cummins bok om effektiv undervisning av flerspråkiga elever är nu översatt till svenska, vilket gör referensen relevant och ökar chansen att lärare läser den. Forskning om ordförråd visar bland annat att Carlo och Snows (2005) översiktsstudie om vilka metoder som fungerar bäst när det gäller att öka ordförrådet.

Gunter Kress är, som i många av Läslyftets moduler, en central referens när det gäller texters modaliteter (2010). Det refereras också till Applebees och Langers "Writing instruction that works" (2013). Det är en bok som visar vilka metoder för skrivinläring som har visat sig ha god effekt. Modulen stödjer sig med andra ord på ansedda forskare inom området.

3.4 Koherens och progression

Modulens uppenbara återkommande tema i alla delar är vikten av språkkunskap för att kunna läsa, skriva och lära sig i alla skolämnen. Multimodala texter är också en röd tråd. Det är dessa moment som i störst utsträckning skapar sammanhang i modulen, som i alla delarna ger stor kunskap om olika texters språk och form.

De första fem delarna behandlar olika sidor av språk och språkdidaktik, men med undantag av del 1 som är övergripande och presenterande, följer de ingen uppenbar logisk ordning. Eventuellt skulle del 5 om ordförråd ha kommit tidigt i modulen, till exempel som del 2. Samtidigt är det en del som vänder sig speciellt till elever med svenska som andraspråk, och på så sätt fungerar ordningsföljden bra. De tre sista delarna handlar alla om multimodala texter, som för övrigt också tas upp på flera ställen i de tidigare delarna. På så sätt utgör de en sammanhängande enhet. Utvecklingen är med andra ord relativt otydlig. Det är mer olika, parallella aspekter av språkets kunskapsutvecklande roll som framhävs med olika inriktning i varje del.

3.5 Modulens modeller och metoder

Modulen innehåller ett antal konkreta förslag på hur lärare i alla ämnen kan arbeta med elevernas språkutveckling. Kopplingen mellan vardagsspråk, skolspråk och ämnesspråk presenteras i en översiktlig figur i del 1. Det samma gäller tabellen där eleverna själva kan skriva in målsättning för innehåll och språk i olika undervisningssituationer. Arbetssättet "utforskande samtal" som används för att bygga broar mellan vardags- och ämnesspråket är bra beskrivet. I del 3 finns en modell för språkutvecklande progression inom ett tematiskt kunskapsområde. Förklaringen av modellen kan framstå som relativt teoretisk, men den kan fungera bra i arbetet med elever som har ett annat modersmål och som har varit kort tid i Sverige.

Pyramidmodellen, efter Shanahan och Shanahan, visar hur grundläggande litteracitet utgör grunden, därefter följer allmän litteracitet och överst den ämnesspecifika litteraciteten. Det är en enkel men självklar modell som visar hur språkutvecklingen blir mer specialiserad.

Dessutom finns det en mängd olika modeller i form av tabeller och figurer som visar hur ord och grupper av ord kan delas in i logiska eller hierarkiska grupper som visar hur de är uppbyggda eller förhållandet mellan dem. Dessa framställningar är mycket bra och kommer att kunna användas av lärare i planeringen av undervisningen och av eleverna, om den anpassas efter ålder och språklig nivå. Många ämneslärare kan ha stor nytta av denna kunskap, som de kanske inte har genom sin utbildning om de inte är språklärare. Modulen presenterar också en modell för att strukturera ämnesbegrepp, till exempel begreppskort och tankekartor. I del 6 finns en punktlista med användbara tips för arbete med ord och fraser. I del 8 presenteras Lindströms tabell om att lära sig i, om, med och genom, men det är inte helt lätt att förstå syftet med det. Filmer hjälper till att stödja det metodologiska genom konkreta exempel på en kontextrik undervisning där ämnesbegreppen används i ett konkret sammanhang.

3.6 Avslutande kommentar

Att skapa en modul som både ska omfatta hela grundskolan och förskoleklassen och samtidigt representera alla ämnen är utmanande. Men författarna är på god väg att lyckas med det, eftersom det mesta av materialet och metoderna kan anpassas till de flesta ämnen och årskurser. Det är positivt att modulen hämtar exempel från de praktiskt-estetiska ämnena för att visa hur man i t.ex. idrott och hälsa, bild och hem- och konsumentkunskap kan använda konkreta exempel för att utveckla elevernas språk. Mycket av det som handlar om flerspråkiga nyanlända elever kan till exempel överföras till förskolan och de lägsta årskurserna. Det kunde trots det ha uttryckts ännu tydligare i modulen vad som passar bäst för olika åldrar.

Med undantag för del 1 och 3, som delvis framstår som lite informationstäta och omständliga, är modulen översiktlig och lätt att hitta i. Inte minst ges det väldigt många förslag på hur lärarna kan arbeta i klassrummet. Modulen innehåller också en hel del kunskap om språk och text. Det är kunskap som kanske bara språklärarna har i sin utbildning, men som är mycket användbar för att göra lärarna medvetna om vad som gör texter utmanande och hur de kan stödja elevernas utveckling.

4. Kritiskt textarbete - att läsa, samtala och skriva (om) världen (7–9)

4.1 Syfte med modulen

Den här modulen har som övergripande syfte att visa hur lärare genom ett kritiskt textarbete i klassrummet kan bidra till att elever förstår sig själva och sin omvärld och att de ska få en röst för att kunna delta och påverka världen runt omkring sig. Modulen har således en viktig utgångspunkt i skolans värdegrundsuppdrag och riktar sig till lärare i åk 7–9.² Centralt för de artiklar och filmer som ingår i modulen är begreppet *kritisk literacy*. Med kritisk literacy avses ett kritiskt språk- och kunskapsperspektiv, vilket inkluderar både det att läsa och skriva texter på ett analyserande och reflekterande sätt. Begreppet kritisk literacy handlar om att rikta uppmärksamhet mot sociala och kulturella förgivettaganden i texter och ge elever förutsättningar att förhålla sig kritiskt till och delta i ett kritiskt prövande av texter och dess innehåll.

Att utveckla kritisk literacy utifrån den här modulens perspektiv handlar därmed om att bli medveten om att texter inte är värderingsmässigt neutrala utan står för *en* beskrivning av världen bland många möjliga beskrivningar. Det innebär också att det kritiskt prövande textarbetet i skolan ska bidra till att synliggöra alternativa perspektiv, att identifiera röster som inte kommer till tals i texten liksom att peka på de förgivettaganden om världen som texten bygger på.

4.2 Sammanfattning av innehåll och material

I modulen ingår följande åtta delar:

1. Ett kritiskt språk- och kunskapsperspektiv
2. Att läsa och välja texter
3. Organismer
4. En mångfald av texter och röster
5. Kritiskt textarbete ur ett makt- och demokratiperspektiv
6. Ord och begrepp i kritisk literacy
7. Skrivundervisning
8. Klassrummet som en plats för möten och tillhörighet

Varje del i modulen bygger på en artikeltext som introducerar ett delvis nytt innehåll utifrån modulens övergripande perspektiv. Till fyra av delarna ingår en undervisningsfilm från klassrumsmiljö där något av undervisningsexemplen i respektive artikel illustreras och där lärare intervjuas om hur de arbetar med kritisk literacy i sina klassrum. Till två av delarna

² Modulen har en förlaga i form av *Kritiskt textarbete - att läsa, samtala och skriva (om) världen*, F–6.

finns istället en samtalsfilm där modulens artikelförfattare samtalar om innehållet i modulen och hur det kan tillämpas i klassrummet.

I den första delen ges en historisk och teoretisk introduktion av begreppet kritisk literacy liksom en presentation av de mer specifika begrepp som ska användas i modulen. Här lyfts bland annat de grundläggande perspektiv fram som arbetet med modulen avser främja. Ett sådant perspektiv är att arbetet med kritisk literacy *både* handlar om att utveckla specifika färdigheter hos elever, såsom att kritiskt kunna granska olika sorters texter, *och* om att ge elever möjlighet att göra sin röst hörd och lära sig påverka genom sina egna texter. Ett annat sådant perspektiv är att vi för att kunna upptäcka texters specifika röster och ideologier har stor nytta av att jämföra dem med andra texter som behandlar samma fenomen. Redan i första delen betonas också att kritisk literacy inte utgör en modell eller en metod för undervisning utan ett sätt att tänka om texter och ett synsätt på språk och lärande.

I delarna 2–7 erbjuds en successiv utveckling av det tema som inleds i den första delen. De teoretiska perspektiven repeteras och exemplifieras utifrån olika slags undervisningsinnehåll. Genomgående för modulens delar gäller att konkreta förslag på klassrumsaktiviteter som ska planeras och genomföras i moment B och C är utförliga och innehåller tydliga metodiska förslag.

I del 2 fokuseras textval för arbetet i klassrummet och hur textvalet kan stimulera kritiskt prövande läsning. Del tre och fyra demonstrerar olika sätt att arbeta analytiskt med texter, både egna och andras, i olika ämnen för att bland annat undersöka texternas bakomliggande ideologier och för att ge eleverna en känsla av tillhörighet och erfarenhetsmässig förankring i skolarbetet. Här ges också exempel på jämförande läsningar av två texter som beskriver samma fenomen i världen. Del fem diskuterar kritiskt textarbete i relation till makt- och demokratifrågor och introducerar intersektionalitetsperspektivet, vilket bland annat illustreras genom bildanalys där eleverna får pröva det kritiska literacy-perspektivet på ett klassiskt konstverk. Del sex behandlar särskilt språkbruk och hur språket i texter kan analyseras med syfte att synliggöra sociala strukturer såsom makt, förgivettaganden och uteslutningar. Här framhålls bland annat hur det kritiska textarbetet startar redan i språkets mindre beståndsdelar liksom vikten av att som elever bereds tillfällen att utveckla sitt eget språk och anpassa det till mottagare. Även del sju tematiserar elevers skrivande och handlar om skrivundervisning i skolans alla ämnen. Medan del sex lägger större vikt vid språkets mindre beståndsdelar ser del sju snarare till skrivna texter som helheter och undersöker röst, textstrukturer och värderingar.

Den avslutande delen i modulen inkluderar dels en sammanfattning av modulens olika perspektiv, dels en avslutande betoning av kritisk literacy som en väg för elever att förstå både sig själva och världen. Teoretiska utgångspunkter och principiella ställningstagandena som varit centrala i modulen repeteras. Dessutom understryks att det kritiska textarbetet genom att synliggöra och granska maktordningar och undertryckande strukturer syftar till att ge alla elever en känsla av tillhörighet, en känsla som följer med vetskapen om att man har både rätten och förmågan att ifrågasätta och göra sin röst hörd.

4.3 Forskningsbakgrund

Innehållet i modulen utgår från central teoribildning på literacy-fältet, specifikt den internationella forskning som lyfter fram begreppet kritisk literacy (critical literacy). Historiska kopplingar görs till hur begreppet utvecklats och använts i utbildningssammanhang, men fokus ligger på aktuell teoribildning. I dessa teorier framhålls bland annat vikten av ett helhetsperspektiv på skrivande och läsande, men också ett kritiskt språk- och kunskapsperspektiv där makt, underordning och mångfald blir viktiga analytiska dimensioner i textarbetet. Just begreppet makt (power) spelar en central roll i modulen, liksom begrepp som diversitet (diversity), tillgång (access) och skapande/omskapande (design/redesign). Liksom i den föregående modulen Kritiskt textarbete för åk F-6 utgör sociokulturell teoribildning ett överordnat teoretiskt perspektiv på läsning och läsutveckling respektive skrivande och skrivutveckling. Det innebär till exempel att lärande och utveckling av literacy ses som kontextbundna, sociala praktiker, att utrymmet för dialog om texter ses som centralt i lärandeprocessen och att lärandet i lika hög grad handlar om identitetsutveckling som det handlar om att utveckla specifika färdigheter och förmågor. Den öppna distansering till kognitiva perspektiv på läsande och skrivande som gjordes i Kritiskt textarbete för åk F-6 är inte lika framskriven i föreliggande modul. Däremot gör artikelförfattarna inte något bruk av kognitiva perspektiv på vad det vill säga att utveckla kritisk-analytiska färdigheter i förhållande till text. Detta får ses som en tydlig avgränsning i modulens vetenskapliga utgångspunkter.

Modulens teoretiska perspektiv är i huvudsak sammanhängande och framskrivet på ett sätt som förefaller lättillgängligt för lärare i åk 7-9. Artiklarna presenterar och diskuterar ett flertal exempel på kritiska textpraktiker i klassrummet, vilket tillsammans med undervisningsfilmerna torde göra det möjligt för lärare att föreställa sig hur de perspektiv och förhållningssätt som modulen förespråkar kan omsättas i deras egna klassrum. Samtidigt bör det understrykas att det forskningsperspektiv som anläggs på klassrumsarbetet i huvudsak fokuserar det som *händer* i klassrummet, det vill säga själva klassrumspraktiken. Därtill görs teoretiskt baserade förutsägelser dels om ett utvecklat engagemang hos eleverna, dels om en förväntad utveckling av elevernas kritiska läsförmåga. Några empiriska studier som belägger ett ökat engagemang eller en utveckling av den kritiska läsförmågan som en följd av den i modulen föreslagna undervisningen redovisas däremot inte.

I huvudsak är detta följaktligen en modul som lägger tonvikt på teoretiskt baserade undervisningsperspektiv. I så mening bidrar den med grundläggande kunskaper till lärare och goda utgångspunkter för reflektion över den egna undervisningspraktiken. I högre grad än förut ger den nya modulen (inriktad mot de äldre eleverna) också konkret kunskap om hur man kan jobba med texter i klassrummet. För att ge lärare ännu bättre förutsättningar att tillsammans med eleverna avtäcka maktperspektiv i texter och analysera innehåll, struktur och språkbruk med avseende på underliggande ideologier så kunde man dock önska sig fler konkreta textanalytiska redskap. Därtill vore det önskvärt med ett tydligare stöd till läraren för att kunna avgöra om undervisningen haft avsedd effekt eller inte, liksom

ett tydligare stöd för hur formativ bedömning i relation till undervisningsaktiviteterna skulle kunna läggas upp.

4.4 Koherens och progression

Innehållet i modulen är väl sammanhållet kring ett begränsat antal teoretiska och undervisningspraktiska begrepp och perspektiv. Modulens centrala teoretiska begrepp (makt, diversitet, tillgång och skapande/omskapande) hämtas från Janks (2010) och introduceras och diskuteras i flera av artikeltexterna. Till skillnad från modulen Kritiskt textarbete för åk F-6 finns i den här modulens moment B och C en större variation vad gäller de uppgifter som lärarna ska planera genomföra. Här lägger författarna i högre grad grund både för en successiv fördjupning av de makt- och demokratiperspektiv som modulen kretsar kring och en breddning ifråga om klassrumspraktiska försök.

4.5 Modulens tankemodeller och perspektiv

Avsikten med modulen är, som framgått ovan, inte att beskriva särskilda modeller eller metoder för undervisning utan att demonstrera ett sätt att tänka om texter och texters sätt att representera världen. Modulen bör därför analyseras med hänsyn tagen till denna ambition. Syftet är alltså att göra elever medvetna om att texter inte representerar världen och verkligheten objektivt utan snarare *någons* historiskt och socialt situerade *uppfattning om* verkligheten. Det kritiska textarbetet i skolan ska göra elever medvetna om och uppmärksamma på dessa ideologiska undertexter eller sociala markörer, maktperspektiv etc. I så mening står modulen för ett väldigt viktigt innehåll. Viktigt för skolan och viktigt för Läslyftet. I den här modulen för åk 7-9 har man dessutom förtydligat några metodiska upplägg som är värda att notera: läsloggen; komparativ läsning av texter; mönster för att ställa frågor till texter med avsikt att syna deras maktperspektiv, selektivitet, marginaliserade perspektiv eller osynliggöranden etc.; samt det lärarledda samtalet (även om detta inte beskrivs som ett metodiskt upplägg).

4.6 Avslutande kommentar

Modulen Kritiskt textarbete åk 7-9 fyller utan tvivel en viktig funktion och dess plats i Läslyftet är väl motiverad. Den är teoretiskt väl sammanhållen och förefaller utarbetad med en genomgående tanke om hur de olika delarna ska relatera till varandra. Här finns det många intressanta och viktiga perspektiv för lärare att fördjupa sig i. Den breda orienteringen mot makt- och demokratifrågor gör också, vilket exemplifieras flera gånger, modulen användbar i ett ämnesövergripande perspektiv och inbjuder till tematiskt sammanhållen undervisning. Det tydligare stödet till läraren när det gäller metodisk gestaltning torde också göra modulens innehåll mer praktiskt tillgängligt jämfört med modulen för åk F-6. Däremot saknas fortfarande en tydligare redovisning av det empiriska stödet för att de beskrivna teoretiska perspektiven leder till önskvärd utveckling av elevers engagemang och av deras kritiska läsförmåga.

5. Skriva i alla ämnen (7–9)

5.1 Syfte med modulen

Det övergripande målet med den här modulen är att låta lärare få erfara olika aspekter av hur skrivande möjliggör elevernas kunskapsutveckling och därigenom utveckla strategier för skrivundervisning i alla skolans ämnen. Modulen riktar sig till lärare i alla ämnen i årskurserna 7–9.³ Till grund för modulens olika delar ligger två teoretiska modeller: *Skrivhjulet* och *Texttriangeln* (se nedan). Båda dessa handlar om att ge skrivande som funktion och den skrivna texten en teoretisk konceptualisering. Skrivhjulet fokuserar på skrivandet som aktivitet där skrivhandlingen relateras till syftet med texten medan Texttriangeln knyter skrivandets syfte och sammanhang till dess formsida såsom struktur och språkliga normer. I modulen betonas också vikten av att se på skrivandet som ett sätt att främja elevers lärande inom ämnet, det vill säga genom att utveckla skrivandet utvecklas också elevernas förmåga att formulera och organisera sitt tänkande liksom att förmedla sina kunskaper till andra.

5.2 Sammanfattning av innehåll och material

I modulen ingår följande åtta delar:

1. Skrivande och skrivundervisning i alla ämnen
2. Undersöka och dela tankar
3. Skrivuppgifter och samskrivning
4. Strukturer och språk
5. Val av modalitet
6. Undersöka texter
7. Skrivrespons och bedömning av texter
8. Skriva i alla ämnen

I var och en av de åtta delarna redogörs utifrån en skrivteoretisk grund hur lärare i olika ämnen kan arbeta för att utveckla elevernas skrivande. De teoretiska modellerna presenteras i texterna och kompletteras med åldersanpassat filmmaterial som i form av praktiska klassrumsexempel som avser visa hur modulens modeller och metoder kan användas i undervisningen. Textmaterialet till de fyra grundmomenten (A–D) består av en artikel till var och en av de åtta olika områdena, medan filmmaterialet (som finns till sju av de åtta delarna) utgörs av undervisningssekvenser som varvas med intervjuer av lärarna i syfte att presentera tankarna och planeringen bakom den iscensatta skrivundervisningen. Till sju av de åtta delarna i modulen finns också ett fördjupningsmaterial. Detta består ibland av någon elevtext och/eller ett planeringsdokument för hur klassrumsaktiviteten i moment C kan läggas upp. I en av delarna innehåller fördjupningsmaterialet ytterligare en

³ Modulen har en förlaga i form av *Skriva i alla ämnen*, åk 4–6.

undervisningsfilm, men framförallt innehåller fördjupningen en samtalsfilm mellan någon av artikelförfattarna och en grupp lärare.

Modulen inleds med en introduktion av Skrivhjulet, som alltså utgör ett verktyg för att beskriva de olika typer av skrivande och förväntningar på skrivande som förekommer i skolans undervisning. Här görs också en teoretisk beskrivning av hur skrivande som aktivitet relateras till skrivandets syfte och till dess semiotiska mediering. Den didaktiska potential med Skrivhjulet som lyfts fram handlar om att hjälpa lärare att både identifiera och definiera de texttyper som förekommer i olika skolämnen. På det sättet menar författarna att Skrivhjulet kan stötta lärare i planeringen av en mer ämnesspecifik skrivundervisning liksom i valet av kriterier utefter vilka elevernas texter bör bedömas.

I del 2 till och med 6 introducerar modulen olika perspektiv på skrivande och skrivundervisning som löpande konkretiseras i specifika modeller och förslag till hur man kan jobba med skrivande i klassrummet. En viktig tudelning görs mellan in-texter och ut-texter. Med in-texter avser författarna till modulen texter som elever skriver i första hand för sig själva i syfte att utveckla, systematisera och sammanfatta sin kunskap på ett visst område. Ut-texter däremot vänder sig till någon för att kommunicera kunskap, beskriva ett ämnesinnehåll, argumentera för en åsikt etc. Dessa två textbegrepp ligger sedan till grund för de följande delarna i modulen och blir viktiga för hur dessa delar knyts samman med varandra.

I del 2 läggs fokus på konceptet in-texter och hur dessa texter kan användas av eleven för att organisera och reflektera över sin kunskap inom ett visst ämnesområde. Författarna diskuterar också utvecklingen från vardagsspråk till skolspråk och hur dessa kan analyseras via språkets abstraktionsgrad i aspekter som begreppsanvändning och nominaliseringar. I del 3 handlar det om skrivande av ut-texter och om anpassning till textuella normer och konventioner, exempelvis genrekonventioner och förhållandet till olika skolämnens textkulturer. Här presenteras också exempel på enskilda och gemensamma skrivuppgifter som bland annat aktualiserar vikten av att som skribent reflektera över de tänkta läsarnas förkunskaper och förväntningar. Modellen texttriangeln introduceras.

Del 4 bygger vidare på del två och tre och lyfter utifrån en rad exempel på argumenterande och beskrivande texter fram olika utgångspunkter för återkoppling på elevers skrivande (här klassificerade som ut-texter). Artikeln visar också hur en genomtänkt respons kan stötta eleverna i deras skrivutveckling. Del 5 lyfter frågan om multimodalitet och diskuterar hur ord, bild, diagram och så vidare kan kombineras för att texten på bästa möjliga sätt ska uppfylla sitt syfte. Här är siktet inställt på att elever ska bli medvetna om hur val av modalitet påverkar textens potential för meningsskapande. En rad olika exempel på elevtexter visas och analyseras för att illustrera detta.

I del 6 knyts perspektiven från de föregående modulerna samman och visar hur elever tillsammans kan analysera modelltexter (både texter skrivna av elever och av andra författare) som ett sätt att undersöka texters uppbyggnad och därigenom bidra till deras förmåga att använda sig av etablerade mönster och strukturer i sitt eget skrivande. I del 7

lyfts perspektivet för att handla om bedömning av elevers skrivförmåga. Här diskuteras bedömningsdimensioner av elevtexter och bedömningskriterier både teoretiskt och utifrån konkreta exempel på elevtexter. Vidare betonas innebörden i bedömningskvalitet, det vill säga bedömningens trovärdighet och pålitlighet. Här ges exempel på hur lärare kan arbeta för att bli mer samstämmiga i sin bedömning av elevers skrivande liksom hur bedömningen bör kommuniceras till eleven.

I den avslutande delen sammanfattas modulens innehåll. De teoretiska begrepp, modeller och perspektiv som använts i modulen summeras och diskuteras som en helhet. Därtill sammanfattas den övergripande idén med modulen och på vilket vis den adresserar de utmaningar som lärare i alla skolans ämnen står inför när det gäller utvecklandet av elevers skrivförmåga.

I var och en av modulens delar presenteras konkreta uppgifter som lärare kan använda för gemensam planering och därefter individuellt genomförande i klassrummet. Ofta fokuserar uppgiften på elevernas aktiviteter, det vill säga att eleverna ska producera någon form av text, som inte sällan specificeras relativt noggrant. Uppgifterna är oftast utförligt presenterade i artikeltexten och exemplifierade i undervisningsfilmen. Därtill finns som sagt i fördjupningsdelen till några av delarna i modulen ett planeringsdokument till stöd för lärarnas lektionsplanering. Uppgifterna inkluderar i tur och ordning *samtal med eleverna* där de texter de skriver i olika sammanhang kartläggs; att låta eleverna *skriva in-texter*; att *samskriva en text* med eleverna inom vald genre; att låta eleverna *individuellt eller i par skriva en ut-text* baserad på tidigare in-text; att låta eleverna *skapa en multimodal text*; att tillsammans med eleverna undersöka och *samtala om en multimodal text*; att samtala med eleverna om några texter i syfte *att bilda en tolkningsgemenskap* i klassen; samt avslutningsvis att tillsammans med eleverna *diskutera och värdera de in- och ut-texter* som de texter de skrivit under terminen.

5.3 Forskningsbakgrund

Modulen tar sin utgångspunkt i ett funktionellt perspektiv på skrivande utifrån forskning på fältet literacy studies. Den bakomliggande förståelsen av hur lärande och kunskap tar sig uttryck i relation till skrivande och skrivförmåga bygger på ett sociokulturellt och ett dialogiskt perspektiv. Detta betyder bland annat att elevers skrivande och skrivutveckling analyseras utifrån socialt sammanhang och social funktion. När elever skriver och förväntas utveckla sitt skrivande så gör de det i relation till befintliga genrekonventioner och, i vidare mening, till befintliga textkulturer. Dessa bildar normer för hur kunskap förstås och distribueras inom bestämda sammanhang. Även om normer och konventioner kan brytas mot och vidareutvecklas är det i modulen en utgångspunkt att en skribent först måste lära sig att behärska existerande konventioner. Denna grundsyn, liksom en del av den metodiska arsenalen, motiveras i modulen med hänvisning till den australiensiska genrepedagogiken. Modulen lägger vidare fram ett processorienterat synsätt på skrivande och skrivutveckling, vilket också ligger till grund för de metoder och arbetssätt som beskrivs. Inte minst bygger

frågor om formativ bedömning och långsiktig planering på den utveckling av process-orienteringsperspektivet som man återfinner i portfoliodidaktiken. I delar av modulen tillämpas slutligen socialsemiotisk teori för att diskutera texters multimodalitet samt mer specifik bedömningsteori för att peka på aspekter av formativ bedömning i syfte att stötta elevers skrivutveckling.

Det kan sägas om modulens forskningsbakgrund att den i förstone handlar om att etablera en teoretisk förståelse av skrivande och skrivundervisning. I mindre utsträckning refereras det i modulen till empiriska studier som relaterar olika typer av undervisning till effekter i form av elevers skrivutveckling. Ser man till Läslyftets programteori (hänvisning) så är detta något som efterfrågas och som innehållet i modulerna förväntas uppfylla. I fallet med modulen Skriva i alla ämnen åk 7–9 bör man trots det framhålla att de teoretiska modeller som beskrivs i modulen i påfallande hög utsträckning omsätts i klassrumspraktik. Genom exempel från forskning och artikelförfattarnas erfarenheter, liksom genom planeringsdokument och undervisningsfilmer blir den här klassrumspraktiken dessutom tämligen väl beskriven för de lärare som läser modulen. De skrivteoretiska kunskaper som lärarna väntas tillgodogöra sig i modulen är vidare direkt orienterade mot undervisningen.

5.4 Koherens och progression

De teoretiska perspektiven hänger således väl samman med modulens olika undervisningsmetoder på ett som skapar en tydlig enhet i modulen. Med avseende på koherens och progression är det en klar styrka att de olika delarna i modulen utgår ifrån ett sammanhängande knippe skrivdidaktiska modeller, som innehållsligt bygger vidare på varandra. Att skriva in-texter för att reflektera och organisera sina kunskaper ses som en förberedelse till det kommunikativa, utåtriktade skrivandet av ut-texter. Utrymme måste emellertid ges för båda dessa typer av skrivande och den formativa återkopplingen på elevers texter måste ta hänsyn till om det är en in- eller ut-text som eleven skrivit. Flera av delarna i modulen organiseras efter dessa didaktiska perspektiv på så vis att skrivandet av in-text i en del föreslås ligga till grund för ut-text i senare delar. Dessa ut-texter kan sedan i sin tur ligga till grund för skapandet av multimodal text. I modulens sista del ska lärare och elever tillsammans reflektera över det arbete som bedrivits och de texter som skrivits. På det viset lägger modulen innehållsligt upp för en tydlig successiv progression.

5.5 Modulens modeller och metoder

Modulen Skriva i alla ämnen åk 7–9 har byggts upp kring två huvudsakliga teoretiska modeller: Skrivhjulet och Texttriangeln. Å ena sidan beskriver dessa båda modeller olika former av skrivande och skrivfunktioner på ett mer övergripande sätt. Å andra sidan läggs de fram som redskap för mer ingående analyser av elevers texter och av vilket slags respons på sina texter som elever behöver för att kunna utvecklas som skribenter. Därutöver rymmer modulen en rad ytterligare modeller och metoder för att stötta elevers skrivande. Till dessa hör bland annat den didaktiskt-funktionella idé som utgår från att texter i klassrummet kan förstås utifrån två olika funktioner: texter för att utveckla sitt tänkande och texter för att förmedla idéer och kunskap till andra, dvs. in- respektive ut-texter. Hit hör också

uppdelningen i vardagsspråk och skolspråk liksom beskrivningen av relationen mellan dem. Dessutom finns i modulen också olika modeller för att hjälpa elever att strukturera sina egna texter i enlighet med genrespecifika normer. Några av dessa modeller syftar i första hand till att fördjupa lärarnas förståelse av olika sorters skrivande, medan andra är avsedda för att kunna användas direkt av eleverna. Överlag är innehållet i hela modulen starkt inriktat på arbetet i klassrummet. Artikeltexterna behandlar utförligt hur skrivarbetet i klassrummet kan organiseras, hur lärarens respons på olika sorters texter bör utformas liksom vilka slags kvaliteter i elevers skrivande som är väsentliga att uppmärksamma. Detta hör till modulens styrkor. En annan styrka är den både tydliga och trovärdiga ämnesprofilering som kännetecknar de olika förslagen till klassrumsaktiviteter.

Samtidigt blir det inte alltid helt klart för läsaren om de rekommendationer som ges i flera av artikeltexterna (förslag på sätt att lägga upp skrivundervisningen, om eleverna ska skriva gemensamt eller var för sig, om de ska använda tankekartor som utgångspunkt för en text de ska skriva, eller vilken betydelse autenticitet spelar för elevers motivation till olika sorters skrivuppgifter) bygger på resultat från empiriska studier, om de utgör härledningar från teori eller om de bygger på artikelförfattarens erfarenheter. När det exempelvis anges att viss typ av skrivundervisning har en särskild funktion för utvecklingen av elevers skrivande eller bidrar till ökad textmedvetenhet bör man kunna förutsätta att det finns antingen en hänvisning till empirisk forskning där detta påstående styrks eller ett tidigare vetenskapligt grundat resonemang som styrker de metodiska valen. Detta är inte alltid fallet.

5.6 Avslutande kommentar

Sammanfattningsvis är modulen Skriva i alla ämnen 7–9 en modul rik på förslag till olika sorters klassrumsaktiviteter. Dessa förslag är dessutom väl beskrivna och tydligt förankrade i en lättillgänglig skrivdidaktisk modell, vilket torde göra dem lätta att ta i bruk för lärare. Dessutom är förslagen på klassrumsaktiviteter på ett ambitiöst vis knutna till mål och uppgifter i olika skolämnen, vilket gör det troligt att lärare i andra ämnen än svenska kan uppfatta dem som användbara. Därigenom fyller modulen en viktig plats i Läslyftet och förefaller som helhet kunna lägga en god grund för att utveckla lärares skrivdidaktiska kompetens. Modulen vänder sig till lärare i åk 7–9 och de konkreta uppgiftsförslag som ges i modulen via text och undervisningsfilmer framstår som väl avpassade för dessa åldrar. Samtidigt är det troligt att mycket av modulinnehållet vad avser skrivdidaktiska modeller, perspektiv på multimodalitet och formativ bedömning, för att bara nämna några exempel, kan vara till nytta även för lärare i både högre och lägre skolstadier.

6. Analysera och kritiskt granska (gy)

6.1 Syfte med modulen

Modulen är utformad för lärare i teoretiska ämnen och andra textrika ämnen i gymnasieskolan. Syftet med modulen är att ge lärarna didaktiska verktyg och användbara begrepp som de kan använda för att öka elevernas förståelse för olika typer av texter och deras komplexitet. Textbegreppet i modulen definieras som multimodalt, vilket innebär att det utvidgas till att inte bara gälla för skrivna texter, utan också för film och bilder. Målet är att ge eleverna en mer komplex förståelse för hur texterna är uppbyggda och för deras möjligheter och utmaningar. Modulen ger ett antal exempel på hur lärare kan arbeta med kritisk granskning och analys av text och bilder i både teoretiska och estetiska ämnen. Modulen har ett övergripande perspektiv på text och betonar att lärarnas egna kunskaper om texter och deras struktur är en nödvändig utgångspunkt för att de ska kunna bidra till elevernas språk- och kunskapsutveckling.

6.2 Sammanfattning av innehåll och material

I modulen ingår följande åtta delar:

1. Kritiskt och analytiskt arbete med text
2. Läsa och skriva komplexa texter
3. Uppgifter och instruktioner
4. Ta ställning
5. Jämförande textarbete
6. Välutvecklat, utförligt och nyanserat
7. Att läsa digitala texter
8. Kritiskt textarbete

I de åtta delarna visas hur lärare i olika ämnen kan arbeta med målen i läroplanen som handlar om analys, kritisk medvetenhet och begreppsanvändning. Förutom en vetenskaplig artikel innehåller sju av de åtta delarna en film som på olika sätt illustrerar innehållet i delen. I del 3 och 4 består moment A av en grundartikel och två andra artiklar som vänder sig till både teoretiska och estetiska ämnen.

Del 1 tar upp de nya kraven på läsförmåga och kritisk medvetenhet som det digitala samhället har fört med sig. Lärobokstexter ägnas särskild uppmärksamhet, eftersom också de ska utgöra grunden för kritisk läsning med fokus på källhänvisningar och på vilket urval läroboksförfattaren har gjort. Filmen visar hur en lärare genom frågor och dialog med eleverna bygger upp en gemensam förståelse av en text. Del 2 har ett specialpedagogiskt perspektiv och pekar på utmaningar som elever med olika inlärningssvårigheter möter. Här

presenteras olika sätt att anpassa svåra texter till elevens utmaningar. I filmen samtalar fyra specialpedagoger om utmaningarna med komplexa texter för elever med inlärnings-svårigheter och vilka åtgärder som kan fungera.

Del 3 handlar om de uppgifter och anvisningar som eleverna får i skolan och om hur uppgiftstexten eventuellt styr huruvida eleven uppfattar uppgiften på det sätt som läraren eller läroboksförfattaren avsett. I teoretiska ämnen ligger fokus på överensstämmelsen mellan det läraren framhäver i sin undervisning och hur uppgifterna som eleverna ska lösa formuleras. I estetiska ämnen betonas ämnenas olika karaktär med exempel från musikteori, där elevernas engagemang och förståelse för uppgiftens syfte är viktigast. Filmen visar hur några undersköterskeelever uppfattar de uppgifter de får genom rollspel.

Del 4 handlar om undersökande arbetssätt där eleverna ska arbeta kritiskt och medvetet. Här finns tydliga hänvisningar till läroplanen och till att eleverna ska delta genom att reflektera och argumentera utifrån sina egna kunskaper och personliga åsikter. I teoretiska ämnen är utgångspunkten argumenterande text och tre sätt att läsa och analysera en text: ideationellt, textuellt och interpersonellt. I estetiska ämnen pratar man också om dessa tre sätt, och om att närläsning kan hjälpa eleverna att förstå texten bättre. Filmen visar hur eleverna analyserar en litterär text från olika perspektiv och argumenterar för sina synpunkter ur antingen biografiskt, jämförande eller feministiskt (genus) perspektiv.

Del 5 fokuserar på elevernas kritiska och analytiska färdigheter när de till exempel jämför texter från samma tidsepok, och hur detta kan överföras till läroböcker och olika medier. Målet är att eleverna ska bli reflekterande och analytiska, både när de läser och skriver. Filmen visar hur man gradvis kan gå från konkret till abstrakt jämförelse. Del 6 syftar till att visa hur lärare kan arbeta med elevernas förmåga att skriva nyanserat och med välutvecklade resonemang i sina texter. Exempel ges på hur Wiki och andra referensverk kan vara modelltexter.

Del 7 handlar om läsning av både digitala och pappersbaserade texter och beskriver i synnerhet de digitala texternas möjligheter och utmaningar, bland annat kraven på sökning, navigering, tekniker för informationssökning, kunskap om webbtexter och källkritik. I ljudfilen intervjuas en IKT-lärare om källkritik, och i filmen ges kriterier för analys av meningsfulla kommunikativa tecken i en film (en multimodal text). I del 8 sammanfattas hela modulen med en tillbakablick på de övriga sju delarna. Där beskrivs lärarens centrala roll och analyseras och utforskas olika multimodala texter. Filmen visar hur elevernas läsande, skrivande och samtal används för att utveckla demokratiförståelse.

6.3 Forskningsbakgrund

Den pedagogiska grundsynen i modulen baseras på ett elevaktivt och textnära förhållningssätt till lärande, där eleverna ska analysera, resonera, granska och tänka kritiskt. Den forskning som avses är i stort sett av senare datum, även om äldre forskning också används i förekommande fall. Den multimodala läsmetoden baseras på en semiotisk kommunikationsmodell (Kress och van Leeuwen, 2005), med både läsning och textskapande

(skrivning). Begreppet digital litteracitet diskuteras och teorier om form och kontext för olika digitala texttyper presenteras, bland annat tredelningen papper, digitalt och papper på skärm, något som är mycket relevant i en tid när övergången från papper till skärm diskuteras, både i skolan och inom forskningen. Det finns flera hänvisningar till olika krav på digital läsning, men det är ett forskningsområde i ständig utveckling, så det skulle vara orimligt att förvänta sig en fullt uppdaterad översikt här. Vad som saknas är dock det kognitiva perspektivet, det vill säga vilka strategier eleverna måste använda när de möter digitala texter.

Vikten av elevernas bakgrund belyses med Brice Heath (1983). Här finns också flera relevanta hänvisningar till läroboksutredningar. Områden såsom det flerstämmiga klassrummet, kunskapsutveckling i alla ämnen och intertextualitet illustreras också med hänvisning till framstående forskare inom området såsom Dysthe (1996) och Kristeva (1980). Totalt sett är textperspektivet mycket framträdande i den här modulen, medan det mer sällan refereras till det kognitiva perspektivet. Det är en svaghet; vilka strategier som är relevanta och vilka mentala processer den kritiska läsningen kräver är nämligen av stor betydelse för elevernas förståelse och förmåga till kritisk och analytisk läsning.

6.4 Koherens och progression

Modulens koherens säkerställs med hjälp av att de centrala idéerna elevaktivitet, textnärhet och undersökande arbetssätt presenteras i varje del. Alla delarna skapar förutsättning för kritisk och analytisk närläsning av texter och för kunskap om textens struktur och effekter. Genomgående läggs stor vikt vid lärarens kunskap om texter, något artiklarna och filmerna bidrar till, samt vid att läsande och skrivande är nära sammankopplade, även om tyngdpunkten ligger på läsande, vilket också framkommer av titeln på modulen.

Delarnas ordning bygger i liten utsträckning på en tydlig progression, men i detta fall behöver det inte vara ett problem. Del 1 är väl lämpad som en allmän inledning till hela modulen om hur man kan skapa en miljö för kritisk medvetenhet och undersöka texter och deras bakgrund, och del 8 är en typisk avslutningsdel där modulen kort repeteras och sammanfattas. Logiken i ordningen på de andra delarna är inte så lätt att upptäcka, men del 3, 4, 5 och 6 hänger delvis ihop eftersom de på olika sätt handlar om elevernas kritiska och analytiska förståelse av texter och om deras förmåga att använda andra texter som förebilder för det egna skrivandet. Det gäller att förstå uppgifter och instruktioner, att argumentera, analysera och jämföra texter för att bli nyanserade och välutvecklade läsare och skribenter. Två mer fristående teman är utmaningar för svaga elever (del 2) och digitala texter (del 7), och det verkar vara logiskt att dessa två delar är i början respektive mot slutet av modulen.

6.5 Modulens modeller och metoder

Det presenteras ett antal modeller och metoder i modulen. Kritisk granskning av läroböcker är något som eleverna sällan har hållit på med, men som ändå är lika relevant som kritisk granskning av andra texter och Reichenbergs modell för granskning av läroböcker är mycket användbar här. Samma gäller för en punktlista med mer detaljerade exempel på vad en

uppgift ska omfatta, utvecklad av Skar och Tengberg (2015). Den är användbar när lärare ska formulera uppgifter, vilket de ofta gör.

I modulen redogörs också för processen när eleverna läser, får förståelse för begrepp, producerar egna texter och återkopplar detta till det de tidigare har arbetat med och som var svårt (anpassning och återkoppling). Här finns också verktyg som lärare och elever kan använda för att rangordna två texter om samma ämne efter svårighetsgrad. Det presenteras en metod för hur man kan gräva djupare i och läsa/analysera argumenterande texter på olika sätt: ideationellt, textuellt och interpersonellt.

Det presenteras flera metoder med bra förklaringar och exempel när det gäller olika sätt att läsa texter, till exempel: retorisk och kritisk läsning av multimodala texter, jämförelse av två skönlitterära texter, att skriva ur olika människors perspektiv, att jämföra det konkreta och det abstrakta, att skapa en text genom att definiera, beskriva, exemplifiera, tolka och värdera. En av filmerna visar en modell om att läsa utifrån olika perspektiv som kön, biografiskt och jämförande. Modellering betonas starkt som metod på flera ställen i modulen, något som stöds av forskning om vad som är bra undervisning. Det understryks ofta att lärare måste vägleda eleverna, men inte hur, och det är en svaghet.

6.6 Avslutande kommentar

Kritisk och analytisk textförståelse är centrala begrepp i den här modulen, och artiklarna är balanserade i fråga om teori och praktiska exempel. Modulen är med andra ord inte för teori- och referenstung. Det är också positivt att artiklarna avslutas med en sammanfattning av innehållet i punktform. Metoderna som föreslås som aktivitet i moment C beskrivs inte i detalj, men relaterar till artiklarna eller filmerna i den aktuella delen. Det innebär att lärarna själva kan anpassa sig efter ämnen, kurser och elever, vilket kan vara en utmaning, men också inspirerande.

Filmerna illustrerar främst arbete med skönlitteratur eller berättande (filmen), men det saknas exempel med facklitteratur. De saknas också specifika beskrivningar av de strategier eleverna måste behärska för att hitta på nätet. Två positiva punkter som vi vill lyfta fram är att modulen fokuserar på kritisk analys av läroböcker, och på hur man kan bidra till att elever med inlärningsvärigheter kan få hjälp att bemästra utmanande texter.

7. Läsa och skriva vetenskaplig text (gy)

7.1 Syfte med modulen

Modulen är utvecklad för gymnasieskolan med syfte att ge lärarna didaktiska verktyg och begrepp som de kan använda i arbetet med att stödja elevernas läsande och skrivande när det gäller texter av vetenskaplig karaktär.

Målet är att eleverna ska vara väl förberedda på det vetenskapliga sättet att tänka och de vetenskapliga texter de möter i högre utbildningar. Eleverna ska lära känna vetenskapliga presentationssätt och skrivartraditioner. Modulen har också som mål att visa hur eleverna lär sig utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt till texter de läser, skriver och samtalar om, när det gäller vetenskapligt baserade ämnen. Modulen ger många exempel på hur detta arbete kan gå till, både i artiklar och filmer.

7.2 Sammanfattning av innehåll och material

I modulen ingår följande åtta delar:

- 1 Vetenskaplighet och vetenskaplig text
- 2 Skrivhandlingar i vetenskapliga texter
- 3 Strategier för vetenskapligt förhållningssätt
- 4 Arbete med ämnesspecifika begrepp
- 5 Metod och källanvändning
- 6 Bearbeta och presentera
- 7 Textarbete i seminarier
- 8 Att läsa och skriva vetenskaplig text

I den här modulen läggs konsekvent betoning på sammanhanget mellan läsande, skrivande och samtal, och på hur språket hjälper till i inlärningsprocessen när det gäller att förvärva ett vetenskapligt sätt att tänka. Alla de åtta delarna i modulen innehåller en artikel, och i del 1, 5 och 8 finns även ljudfiler där lärare och/eller forskare pratar om temat i delen och på så sätt fördjupar innehållet. Med undantag för del 1 innehåller de andra delarna också en film som illustrerar hur arbetet kan gå till i olika ämnen, med kommentarer.

Del 1 belyser gymnasieelevernas nytta av att sätta sig in i en vetenskaplig diskurs innan de studerar vidare. Artikeln tar även upp centrala kännetecken hos vetenskapliga texter. Det betonas att eleverna bör förberedas på en vetenskaplig läs- och skrivförmåga redan i gymnasiet, där läraren kan stötta dem i det arbetet. Den ena ljudfilen innehåller samtal mellan forskare om det språk eleverna förväntas ha, medan den andra fokuserar på kritiska perspektiv och begreppsmässig kunskap som byggstenar i vetenskapligt skrivande. Del 2 undersöker lärarnas arbete med att träna eleverna på att uttrycka sig på ett mer

vetenskapligt sätt, helst med användning av olika vetenskapliga modelltexter. Filmen visar ett exempel på hur läraren modellerar uppbyggnaden av en labbrapport i ämnet natur, i dialog med eleverna.

Del 3 handlar om att lära sig att läsa och förstå innehållet i vetenskapliga texter med betoning på strategier för hur man kan tillägna sig innehållet, författarens syfte, tema, frågeställningar och slutsatser. Filmen är en föreläsning med exempel på textstrukturer och mallar. I ljudfilen intervjuas gymnasieelever om sina erfarenheter av att skriva vetenskapligt. Del 4 fokuserar på arbete med ämnesspecifika ord och begrepp både genom läsande, skrivande och samtal, till exempel för att definiera, förklara, analysera och referera. Här ges detaljerade och bra exempel från natur- och samhällsämnet, där eleverna tränar på att använda begreppen skriftligen. Filmen är från en musiklektion där läraren illustrerar och modellerar nya begrepp. Det är positivt att ett estetiskt ämne har valts som exempel eftersom estetiska ämnen ofta får mindre uppmärksamhet än teoretiska när det gäller läsning och förståelse av vetenskapliga texter.

Del 5 förklarar sambandet mellan en vetenskaplig artikels teori, metod, källa och citatteknik. Kvalitativ och kvantitativ metod förklaras med bra exempel. Ämnet i artikeln framställs genomgående på ett översiktligt sätt. I ljudfilen samtalar universitetslektorer om källkritik, och i filmen illustreras temat av att eleverna rangordnar biologitexter efter tillförlitlighet. Del 6 hänger ihop med del 5 och visar den process som en vetenskaplig artikel måste gå igenom innan den kan publiceras: planering, datainsamling, analys och presentation av resultat, med tydliga och bra exempel. Filmen visar kamratbedömning efter kriterier för bedömning av vetenskapliga texter – en bra illustration.

Del 7 handlar om textarbete i seminarier och visar hur seminarieformen både kan hjälpa till att förbereda eleverna på ett arbetssätt som de kommer att uppleva på universitetet eller i högskolan. Filmen visar elever som håller ett seminarium om en roman och hur diskussionen förändrar eller utvidgar elevernas syn på innehållet. Del 8 sammanfattar de övriga kapitlen och fokuserar sedan på läraren som handledare av elevernas "forskningsprojekt". I filmen visas elever som genomför en opposition/ger respons på tio andra elevers utkast. I den ena ljudfilen pratar lärare om sina erfarenheter och i den andra pratar bibliotekarier om hur skolbiblioteket och lärarna samarbetar om informationssökning. Båda ger bra bakgrund till egna reflektioner.

7.3 Forskningsbakgrund

I artiklarna finns många hänvisningar till skrivandet och skrivprocessen, bland annat Berge och Thygesen om skrivhandlingar (2015): informera, beskriva, berätta, argumentera och klargöra/förklara. Detta är centralt när det gäller att utveckla ett vetenskapligt sätt att behärska de vetenskapliga genrerna. Medvetenhet om vilken skrivhandling man faktiskt har valt är avgörande i arbetet i vetenskapliga texter. Den processorienterade skrivpedagogiken är också representerad. Den lämpar sig i alla typer av textproduktion, men är särskilt lämplig när texterna ska byggas upp efter ett speciellt mönster och när valet av skrivhandlingar är viktigt, som det brukar vara i vetenskapliga texter.

Det hänvisas också till teorier om språk och lärande, till exempel Säljö (2000), en referens som är central och som förekommer i många av modulerna. Detsamma gäller Dysthes (1996, 2003) forskning om dialog och flerstämmighet i inlärningsprocessen och Kress (1989) om att skriva för specifika mottagare i specifika situationer. Modulen refererar i stor utsträckning till nordiska forskare, och det är positivt i den meningen att deras arbeten vanligtvis är skrivna på ett skandinaviskt språk, vilket kan öka möjligheten att lärarna faktiskt läser dem.

7.4 Koherens och progression

Modulen fokuserar tydligt på vetenskaplig text i alla delarna. Ordningen på de åtta delarna är i huvudsak logisk och delarna bygger på varandra. Modulen börjar med en allmän inledning. Därefter följer del 2, 3 och 4 med de mest konkreta aspekterna av vetenskapliga texter, nämligen genomgång av vetenskapligt skrivande och läsande och arbete med ämnesspecifika ord och begrepp.

Del 5, 6 och 7 hanterar mer överordnade perspektiv som källor, själva skrivprocessen och att arbeta i seminarier, alla med tydligt fokus på det vetenskapliga. Avslutningsvis summeras modulen och centrala moment upprepas. Här introduceras också en opposition, anpassad till gymnasieelever, men efter mönster från den vetenskapliga disputationen som ett trevligt slut på modulen.

7.5 Modulens modeller och metoder

Modulen innehåller ett antal förslag på hur arbetet i vetenskapliga texter kan gå till. Modelltexter är centrala i modulen och det rekommenderas att lärarna samlar in och skapar ett litet "bibliotek" av texter som kan fungera som modelltexter för elevernas skrivande, liksom exempel på vilken typ av texter det kan röra sig om. I den avslutande del 5 ges exempel på små forskningsprojekt och övningar som eleverna kan genomföra för att öva på den här typen av texter och som utgångspunkt för diskussion.

Skrivhandlingar presenteras i form av en modell i en överskådlig tabellform som både beskriver handlingen, syftet och textens dominerande drag. Del 3 har modeller för hur läsningen kan läggas upp för att eleverna ska få utbyte av innehållet i vetenskapliga texter. I del 5 finns det förslag på olika sätt att lära eleverna att skriva korrekta referenser, först med utgångspunkt i lärobokstexten. Modellen Questioning the Author (QtA) presenteras, och här förklaras det hur modellen kan användas på läroboken och andra ämnestexter. Det ges exempel på hur seminarier kan genomföras, och vilka regler som kan följas när elever ska ge varandra respons. Modellerna och metoderna kan anpassas till alla ämnen i gymnasieskolan, där det är relevant att arbeta med vetenskapligt skrivande.

7.6 Avslutande kommentar

Modulen är välskriven med en bra balans mellan teori och praktik. Den är med andra ord varken för teoritung eller för ytlig och enkel. I artiklarna bryter författaren ner de olika delarna i ett forskningsförlopp i mindre delar för att visa hur vetenskapligt arbete går till,

och vilka kriterier som ska uppfyllas. Ljudfilerna är inte transkriberade. Det hade varit en fördel om de hade varit det, som i de andra modulerna.

Modulen innehåller inte så många abstrakta modeller, utan mest konkreta metodiska beskrivningar av hur arbetet kan gå till. Detta behöver inte vara någon svaghet. Vissa människor föredrar modeller, medan andra tycker bättre om att få metoderna förklarade för sig, och det fungerar mycket bra i den här modulen. Innehållet i modulen kommer definitivt att främja lärarnas arbete med att förbereda elever som ska studera vidare och borde vara obligatoriskt för lärare som ska undervisa på de högskoleförberedande programmen på gymnasieskolan.

8. Lässtrategier för ämnestexter (gy)

8.1 Syfte med modulen

Modulen är avsedd för lärare i teoretiska ämnen och andra textrika ämnen i gymnasieskolan, och det primära målet är att visa hur lärare kan arbeta med att utveckla elevernas lässtrategier i alla ämnen i gymnasieskolan, på ett sätt som är anpassat till olika texttyper i olika ämnen. Grundtanken är att alla lärare är läslärare, baserat på deras kompetens inom både själva ämnet och ämnestexterna. Det betonas att läsundervisning bör vara explicit, i synnerhet genom lärarens modellering av de olika lässtrategierna och genom att läraren stödjer eleverna till att gradvis uppnå läsförmåga i de olika ämnena.

I artiklarna och filmerna får lärarna konkreta exempel på hur detta arbete kan utföras, till exempel hur lärare i olika ämnen kan stödja eleverna i att läsa, analysera och sammanfatta olika texttyper. Källkritik och begreppsförståelse är också centralt i modulen.

8.2 Sammanfattning av innehåll och material

I modulen ingår följande åtta delar:

1. Läsförmåga och läsundervisning i alla ämnen
2. Källhantering i gymnasiet
3. Vad kännetecknar ämnestexter?
4. Lässtrategier före läsning
5. Lässtrategier under läsning
6. Lässtrategier efter läsning
7. Ordförråd och begrepp
8. Sammanfattning och reflektion

Grundartikeln för alla delarna är också inläst som ljudfil. Med undantag för del 1 och 5 innehåller alla delarna också en film. I del 1 och 5 finns det i stället för film ett fördjupningsmaterial. Inledningsvis finns utöver grundartikeln en kort artikel som förklarar vad modellering och scaffolding (stöttat lärande) innebär och hur det kan användas. Dessa begrepp och metoder hänvisas det till flera gånger i de olika delarna.

Del 3, 4, 5, 6 och 7 innehåller en grundartikel som behandlar allmänna teman som gäller för alla ämnen. Därefter följer två eller som regel tre ämnesspecifika artiklar som tar upp specifika ämnen t.ex. svenska, fysik, engelska eller biologi.

I del 1 finns en översikt över vad läsfärdighet och läsinläring kan innebära i gymnasieskolan. Det påpekas också att detta har fått för lite uppmärksamhet. Johan Tønnessons partituranalys presenteras som ett exempel på hur ämnesspecifika texter kan analyseras för att uppnå en bättre förståelse av innehållet. Olika utvärderingsmetoder

nämns kort. I fördjupningsmaterialet finns en översikt av vad som kännetecknar starka och svaga läsare och den kunde lika gärna ha ingått i artikeln. Del 2 handlar om både källhantering och källkritik när det gäller läroböcker, ljud och film, samt illustrationer i olika texter. Artikeln rör sig på en allmän och övergripande nivå, medan filmen om fysikämnet går mer på djupet, där läraren modellerar källhantering.

Del 3 innehåller tre ämnesspecifika artiklar, om religion, fysik och svenska. Grundartikeln ger exempel på vad som kännetecknar olika ämnestexter, och vilka krav de ställer på läsaren, både papperstexter och multimodala texter, samt vilka uppgifter som är typiska för olika ämnestexter. I religion ligger fokus på så kallade urkunder (religiösa texter) som elever kan jämföra och hitta likheter och skillnader mellan och visa hur olika källor ger olika perspektiv på religionerna. I fysik handlar det om språket i fysiktexterna, som innehåller ett antal ord och begrepp som inte finns i vardagsspråket, men som är väsentliga för förståelsen av ämnet. Detsamma gäller figurer och diagram som ofta är svåra att förstå för eleverna. I svenska används Tønnessons partituranalys som modell för analys av ett kapitel i en lärobok. I filmen till del 3 diskuterar eleverna vad som kännetecknar texterna i samhällskunskap.

Del 4 handlar om lässtrategier före läsning, och där ingår tre ämnesspecifika artiklar om historia, biologi och svenska som andraspråk. I grundartikeln går författarna igenom centrala aktiviteter före läsningen med stor tonvikt på lärarens modellering. I historia ligger fokus på orsak och verkan, som är centralt i det ämnet. I biologi avhandlas elevernas förkunskaper och det utvidgade multimodala textbegreppet som karakteriserar biologiämnet. I svenska som andraspråk läggs stor vikt vid aktiviteter före läsningen för att främja förståelsen och vid lärarens centrala roll att stödja elevernas förståelse och språkutveckling. Delen innehåller också en film som visar hur läraren förbereder eleverna innan de ska läsa en ämnestext.

I del 5 om lässtrategier finns tre ämnesspecifika artiklar om information och kommunikation, naturkunskap och svenska. Grundartikeln tar upp utmaningar med olika texttyper som ämneslärare är experter på såsom språk, komplexitet, begrepp, multimodalitet, figurer och diagram. I artikeln om information och kommunikation används tre lärobokstexter för att exemplifiera lässtrategierna genom modellering, där läraren tänker högt när hon reflekterar. I naturkunskap ges exempel på hur läraren använder rapporter, expertutredningar och debattinlägg för att illustrera textens lokala och globala nivå samt dess syfte och struktur. I svenska presenteras en mängd lässtrategier, och modellering av dessa återges i artikeln. Filmerna visar hur en lärare i svenska arbetar med lässtrategiundervisning när eleverna läser en essä skriven av en litteraturvetare. Även här representeras modellering tydligt. I fördjupningsmaterialet presenteras strategier vid läsning av multimodala texter.

I del 6 om lässtrategier finns två ämnesspecifika artiklar om svenska och samhällskunskap. Lässtrategier kopplas bland annat till elevernas metakognitiva medvetenhet och olika sätt att reflektera över och sammanfatta innehållet i en text. En mängd lässtrategier, som också kan användas före och under läsning, nämns också, vilket visar att det inte alltid är relevant

att skilja mellan före, under och efter läsning. I samhällskunskap betonas strategierna *sammanfatta* och *syntetisera*, och där fokuseras också på kritisk läsning av lärobokstexter. I svenska handlar det om att sammanfatta och syntetisera innehållet i en text. Artikeln visar också arbetet med skönlitterära texters många öppna ytor, vilket exemplifieras av Strindbergs "Ett halvt ark papper". Filmen visar hur lärare arbetar och modellerar strategierna sammanfattning och syntetisering.

Del 7 fokuserar på ord och begrepp, och här finns tre ämnesspecifika artiklar om engelska, kemi och samhällskunskap. Grundartikeln betonar tekniska termer som kan vara lätta för vissa elever men svåra för andra, såsom andraspråkselever. Detsamma gäller för texters struktur och multimodalitet. Artikeln är detaljerad när det gäller ordens böjningsformer, avledningar, sammansättningar, nominalisering och metaforiska uttryck. I engelska läggs särskild tonvikt på inläring av nya ord och idiomatiska uttryck eftersom vokabulären är så viktig i ämnet engelska. I samhällskunskap handlar det om begreppsförståelse och förmåga att föra resonemang och analysera. I kemi är också ord- och begreppskunskap centralt, och det att kemitexter ofta har ett vetenskapligt och abstrakt sätt att framställa ämnet som skiljer sig från annan facklitteratur. Filmen visar hur en klass med många tvåspråkiga elever arbetar med ord och begreppsförståelse genom de texter de läser.

Del 8 sammanfattar innehållet i modulen och här nämns läsförståelsen som ett sätt att bidra till ökad demokratiförståelse. Det framhålls också att läsförmågan utvecklas under hela skoltiden, också i gymnasiet. Filmen visar en klass som utifrån John Tønnessons partituranalys genomför en fiktiv rättegång med inspiration från skönlitteraturen.

8.3 Forskningsbakgrund

Artiklarna i modulen är mycket omfattande med totalt 14 akademiska fördjupande artiklar och åtta grundartiklar. Ett genomgripande intryck är att alla artiklar till stor del utgår från forskningsbaserade teorier och metoder, särskilt när det gäller textkunskap och lässtrategier. I tillägg till den inledande artikeln om modellering och scaffolding refereras det till central litteratur om lässtrategier och strategiundervisning, både i Norden och internationellt. I del 1 refereras det till forskare som har lagt tonvikt på den vidare läsinläringen, bland andra Roe (2014) och Kulbrandstad (2012) och Tønnesson (2012) med sin partituranalys av facklitteratur, presenteras detaljerat och refereras till på flera ställen i modulen.

Centrala angloamerikanska forskare nämns i samband med de kognitiva processer som påverkar läsförståelsen. Det ämne som det har forskats mest om när gäller läsinläring, förutom modersmålsämnet, är naturvetenskap, och författaren refererar till flera forskare som har varit centrala inom science literacy-forskningen. När det gäller textförståelse som process nämns van Dijk och Kintsch. Judith Langers studie om hur explicit lässtrategiundervisning kan få eleverna att prestera bättre, särskilt de som behöver det mest, är central och tas upp. Detsamma gäller Sweet och Snows forskning när det gäller ord, begreppskunskap och deras betydelse för förståelsen av texter.

8.4 Koherens och progression

Modulens genomgående tema, nämligen att arbeta med läsförståelse och lässtrategier i texter, är uppenbart i alla åtta delarna, både konkret om de olika strategierna och teoretiskt om de olika texttyperna, källhantering eller ord och begrepp. Progressionen i modulen fungerar bra, men ordningen kunde ha varit annorlunda. Exempelvis skulle del 3, som handlar om vad som kännetecknar ämnestexter och som övergripande tar upp olika ämnestexter, ha kommit som del 2 efter den inledande del 1. Del 2 om källhantering kunde antingen ha stått som del 3 eller som del 6 efter de tre delarna om lässtrategier. Detta är dock en bagatell och ingen stor invändning. Kanske finns det också goda argument för att behålla ordningen som den är.

8.5 Modulens modeller och metoder

Sammantaget omfattar modulen med sin stora variation och bredd flera olika modeller och metoder, och i de artiklar som fokuserar på specifika ämnen finns det många förslag på undervisningsmetoder. Den mest centrala modellen är partituranalysen som kan användas för att studera och analysera de olika ämnestexterna i detalj. Begreppet partitur hämtas från musiken, där facklitteraturen jämförs med ett musikaliskt verk och läsaren är en dirigent som ska hålla reda på alla instrument och toner i verket. Modellen kan också användas för att bedöma texter. Lästriangeln är ytterligare en modell som visar hur systematisk läsinläring kan byggas upp från det globala till det mer konkreta och modellen kan användas för att visa var fokus i läsinläringen ska ligga; vad som är de aktuella elevernas problem. När det gäller källanvändning presenteras tre olika texter för att välja rätt källor och en modell för att använda många källor för att besvara en fråga.

THIEVES-modellen presenteras i samband med läsning före läsandet och syftar till att avgöra vad som är centralt i en text. Shannon och Weavers kommunikationsmodell med meddelandets sändare och mottagare redogörs för i samband med arbetet med multimodala texter. Venndiagram i samhällsvetenskap med exemplen diktatur och demokrati – vad har de två styrsätten gemensamt och vad skiljer dem åt? Partituranalysen går igenom detaljerat och specifikt med alla element, och fungerar på så sätt som en bra modell för både lärare och elever. Läsning av vetenskapliga texter med hjälp av lästriangeln presenteras också kort. I del 4 förklaras och motiveras en modell som omfattar fyra former för att kommunicera kausalitet, och exempel ges på hur modellen kan utvecklas på många olika sätt i ämnet.

8.6 Avslutande kommentar

Modulen är mycket omfattande, men de flesta lärare som undervisar i teoretiska och textrika ämnen på gymnasiet kan hitta material och metoder som är speciellt anpassade för deras ämne. Det är positivt att det har utvecklats en modul med stark betoning på arbete med lässtrategier i gymnasieskolan. Modulen visar tydligt hur många utmaningar som ligger i den mångfald av texter som eleverna möter, både i läroböcker och i andra texter, och mycket av den textkunskap som presenteras i modulen bör vara användbar för lärare som inte har studerat text och språk under sin utbildning. En lärare som behärskar de språkliga utmaningarna i ämnestexterna blir en bättre läslärare och en bättre ämneslärare, och detta

kan denna modul avsevärt bidra till. När det gäller strategiundervisning är det förmodligen ganska sällsynt bland lärare på gymnasiet att de modellerar strategier genom att tänka högt, men denna modul syftar till att hjälpa lärarna att ändra sina metoder och börja med modellering. Det är också en fördel att alla texterna i modulen finns inlästa i ljudfiler.

Även om de flesta teoretiska ämnena finns representerade med fördjupningsartiklar kan det vara svårt att ta sig fram i det omfattande materialet. Det finns också en risk för att enskilda ämnesområden blir mer ytligt behandlade medan andra får en mer grundlig genomgång. Modulen ställer med andra ord krav på lärares förmåga att anpassa innehållet och exemplen till sina ämnen och sina elever.

9. Perspektiv på litteraturundervisning (gy)

9.1 Syfte med modulen

Den här modulen har som övergripande syfte att presentera aktuell forskning om litteraturdidaktik och på det viset lyfta fram olika sätt att reflektera över litteraturundervisningen på gymnasiet. Modulens primära målgrupp är gymnasielärare i svenska. Genom att visa på användbara analytiska perspektiv och dessutom föra en övergripande diskussion om varför texter läses och vilka texter som ska läsas sätter modulen fokus på litteraturundervisningens innehåll, dess legitimeringar och dess metoder. Tillsammans med litteraturdidaktisk teori bygger modulinnehållet också på mer renodlad litteraturteori och lyfter på denna grund fram perspektiv på text, läsning och kontext som blir viktiga för gymnasielärare i svenska att förhålla sig till. *Textanalys*, *intermedialitet*, *texturval* och *litteratursamtal* utgör centrala begrepp och dessa återkommer i flera av modulens artikeltexter. I modulen hänvisas till målbeskrivningar från skolans kursplaner i svenska på gymnasiet, vilka sätts i relation till de analysperspektiv som de olika artiklarna lyfter.

9.2 Sammanfattning av innehåll och material

I modulen ingår följande åtta delar:

1. Därför läser vi litteratur
2. Att välja texter
3. Litteraturhistoriskt berättande
4. Intermedialitet
5. Litterär förståelse och begreppsanvändning
6. Skugga intrigen
7. Litteratursamtal
8. Skolläsning och fritidsanvändning

Alla åtta delarna i modulen består av en artikel som, utifrån befintlig litteraturdidaktisk och litteraturteoretisk forskning, redogör för respektive område samt diskuterar sätt att ta innehållet i bruk i undervisningen. Till tre av delarna (del 1, del 2 och del 8) finns dessutom en ljudfil där forskaren eller forskarna som skrivit artikeln samtalar med lärare eller blir intervjuad av annan forskare. Till delarna 3, 5, 6 och 7 finns istället filmmaterial som illustrerar och utvecklar innehållet genom exempel på klassrumsundervisning samt intervjuer av lärare. I en av delarna, del 4, används filmen istället till att ge en illustration av den analysmodell som presenteras i artikeln.

I modulen Perspektiv på läsundervisning finns till skillnad från flera andra moduler inte några tydligt inledande och avslutande delar, som introducerar respektive sammanfattar de

perspektiv och modeller som presenteras och bearbetas i modulen. Trots det kan del 1 sägas bilda en naturlig startpunkt för resterande delar genom att ta sig an frågan om litteraturundervisningens och litteraturläsandets legitimeringar. Varför ska vi läsa skönlitteratur i skolan? Här presenteras både historiska och mer aktuella sätt att resonera om det skönlitterära läsandets betydelse, inklusive de motiveringar som tas upp i skolans styrdokument. Denna genomgång är emellertid inte så mycket en idédriven text, ägnad att förse lärare med starka argument för litteraturläsandets plats, som det är en mer neutral och saklig diskussion av de olika positioner som presenteras.

Del 2 handlar om texturval och de faktorer som kan, och bör, tas i beaktande när lärare väljer vilken skönlitteratur som ska läsas i klassrummet. Här presenteras bland annat textteoretiska, ämnesdidaktiska och kulturteoretiska perspektiv till stöttning för lärarna i att fatta välgrundade beslut om vilka texter som passar att läsa i olika sammanhang. I del 3 diskuteras litteraturhistoriskt berättande. Här handlar det om på vilka olika sätt litteraturhistorien kan göras till föremål för undervisningen, genom epokstudier, tematiska studier eller helt enkelt som en kontextualisering till specifika val av skönlitterära verk. Genom koppling till historieämnet och begreppet historiemedvetenhet visar artikeln på olika sätt att ge liv åt litteraturhistorien, bl a genom att betrakta den som en berättelse.

I den fjärde delen i modulen presenteras den första explicita analysmetoden, nämligen intermedial analys. Intermedial analys handlar om hur andra, icke-skriftbaserade verk kan observeras i skönlitteraturen och därmed bidra till att läsaren uppmärksammar ett mer mångfacetterat nätverk av referenser och ett djupare skikt av betydelsebildning i den skönlitterära texten. Del 5 tematiserar och problematiserar själva begreppet litterär förståelse och här diskuteras också begreppsanvändning i elevernas läsning utifrån exemplet lyrikläsning och lyrikundervisning.

Del 6 lyfter fram närläsningssmetoden Att skugga intrigen, som handlar om att finna vägar i undervisningen för att sätta romanens eller novellens intrig i centrum för arbetet. Del 7 är också den metodiskt inriktad och handlar om litteratursamtal. I den här artikeln får läsaren via begrepp som samtalsgenrer och läsarter bekanta sig med den diversitet som samtalen kan representera ifråga om metodisk och innehållslig inriktning. I del 8, slutligen, vidgas perspektivet såväl rumsligt som medialt genom att gå utanför klassrummets läsning och visa närmare på elevers mediebruk på fritiden. Här introduceras bl a begrepp som *textuniversum* och *medieekologi* för att lyfta fram den större bredd som elevers fiktionsanvändning på fritiden representerar jämfört med den i högre grad textbaserade fiktionskonsumtion som råder i skolan.

9.3 Forskningsbakgrund

Modulinnehållet tar sin utgångspunkt dels i litteratur- och mediehistorisk forskning, dels i litteraturteoretiska (inklusive textanalytiska) och litteraturdidaktiska perspektiv. Dessa olika forskningsbakgrunder representerar både empiriska och teoriutvecklande studier. Modulens forskningsbakgrund kan dock i hög grad sägas bestå av de olika konceptualiseringar (begrepp) med vars hjälp olika aspekter av litteraturundervisningen (motivering,

texturval, förberedande läsning och genomförande av undervisning) kan urskiljas, benämnas och analyseras. I mindre grad utgörs forskningsbakgrunden av empiriska studier som ger stöd antingen åt föreslagna undervisningsmetoder eller åt specifika principer utefter vilka texter bör väljas, epoker organiseras etc. De studier som refereras och de perspektiv på vilka modulen bygger är emellertid väletablerade inom det litteraturredaktiska fältet och lägger en god grund för fördjupad förståelse av litteraturundervisningens problematik och möjligheter.

Modulens inledande artikel Därför läser vi litteratur tycks utlova en empiriskt och/eller teoretiskt välgrundad argumentation för skönlitteraturens ställning i skolan, en argumentation som kan stärka lärare i sitt arbete med att övertyga elever om litteraturens värde och stimulera deras lust att läsa. De argument som presenteras är dock så grovt tillspetsade (antingen betraktas litteraturen som god i sig självt eller så har litteraturläsning alltid goda och karaktärsdanande effekter bara man läser på rätt sätt) att de blir lätta byten för den relativt distanserade, ibland rent skeptiska, hållning som intas till dessa legitimeringar i artikeln. Den skeptiska synen på skönlitteraturens betydelse förstärks i den åttonde delen av modulen där skönlitteraturen i artikeltexten framställs som utbytbar mot andra medier. Ur ett historiskt eller kulturkritiskt perspektiv kan det förstås vara värdefullt att både lyfta fram och kritiskt granska legitimeringar som präglar eller präglar skolans litteraturundervisning, men artikelrubriken i den första delen och modulens plats över huvud taget i Läslyftet implicerar trots allt att också de starkaste argumenten för skönlitteraturens värde bör presenteras för lärarna.

De undervisningsperspektiv eller metoder som lyfts fram i modulen är ibland teoretiskt grundade (t ex intermedial analys och metoden skugga intrigen), ibland empiriskt grundade (t ex begreppsförståelse och litteratursamtal). Därmed bidrar dessa, något mer metodiskt inriktade, delar med centrala kunskaper till lärare och välgrundade utgångspunkter för både planering av och reflektion över den egna undervisningspraktiken. I tillägg till detta hade det varit önskvärt om modulen också innehållit en konkretisering, exempelvis i form av en modell för analys, som gett lärare stöd i hur olika kvaliteter i litterär läsförmåga kan identifieras, värderas och återkopplas till elever. Det hade, i relation till detta, också varit intressant om modulen etablerat ett mer explicit förhållande till några teorier om lärande och undervisning.

9.4 Koherens och progression

Innehållet i modulen rymmer visserligen en rad olika teoretiska och analytiska perspektiv men hänger i huvudsak väl ihop och det finns både korsreferenser mellan delarna och en relativt god enighet i hur begrepp och perspektiv benämns och förklaras. Ämnet för modulen är dock i sig självt brett. Rubriken *Perspektiv på litteraturundervisning* (rapportförfattarnas kursiv.) aviserar att en bredd av olika perspektiv kommer att presenteras snarare än att ett enskilt perspektiv väljs ut och fördjupas successivt. Detta blir också tydligt i modulens struktur. Uppläggningsen, åtminstone i grova drag, följer ett slags inre logik för lärarens både förberedande teoretiska och senare praktiska klassrumsarbete med skönlitteratur. Först

kommer motiven över huvud taget för läsandet, därefter texturval följt av ett antal olika metodiska gestaltningar och till sist en utblick dels mot de många intertextuella och intermediala kopplingarna som den enskilda texten öppnar för, dels mot elevens medianvändning på fritiden. Däremot saknas alltså en mer genomgående successiv progression av teoretiska eller analytiska perspektiv.

9.5 Modulens modeller och metoder

I modulen presenteras fleras olika modeller för hur man kan arbeta antingen med specifika litterära texter eller med litteraturhistorien som studieobjekt. Några i modulen framträdande exempel på detta är intermedial analys, diktanalys, skugga intrigen samt litteraturhistoria som berättelse. I flera fall ges dessa modeller både en beskrivning och förklaring i artikeltexten och därefter en exemplifiering och konkretisering på film från klassrumssituation. Det ska understrykas att fokus här i huvudsak inte ligger på klassrumsgestaltningen, det vill säga undervisningsmetoden, utan på sätt att bearbeta i första hand de litterära texterna. Beskrivningen av diktanalys i klassrummet i del 5 innehåller emellertid, utan att etablera en specifik metod för arbetet, en utförlig och tillgänglig genomgång av metodiska överväganden som lärare behöver göra inför och under arbetet med diktanalys.

Modulen specificerar emellertid också ett par mer regelrätta undervisningsmetoder, varav beskrivningen av litteratursamtal i del 7 utgör ett exempel. Här presenteras i första hand möjliga samtalsinnehåll och strukturer utifrån ett par vetenskapliga studier samt motiveringar med stöd i empirisk forskning för samtalets betydelse för elevers läsförståelse. Hur lärare kan eller bör gå tillväga mer konkret eller vilka överväganden som blir avgörande för om samtalet blir effektivt eller inte sett från ett lärandeperspektiv ger beskrivningen dock inte någon utförlig stöttning i. Detta får ses som en smula förvånande dels eftersom litteratursamtal som metod är omvittnat krävande för läraren, dels eftersom det faktiskt finns en rad etablerade samtalsmetoder att tillgripa, varav flera dessutom i empiriska studier bevisats vara både effektiva och engagerande för eleverna.

9.6 Avslutande kommentar

Modulen Perspektiv på litteraturundervisning sätter fokus på en rad viktiga frågor och överväganden som aktualiseras i svensklärares på gymnasiet arbete med skönlitteratur i klassrummet. Bredden av perspektiv som presenteras gör modulen till en god introduktion till litteraturdydidaktik för lärare utan att för den skull bli spretig eller tappa bort det övergripande sammanhanget. Från ämnesdidaktisk forskning vet vi att ett viktigt utvecklingsområde för framtiden är att höja elevers förmåga till mer analytiska, prövande, kritiska och tolkande läsningar av litteraturen. Av det skälet kan den här modulens fokus på olika textanalytiska ingångar, utan att för den skull tappa bort de övergripande perspektiven såsom urvalsfrågor och legitimeringar av litteraturläsandet, antas komma fylla en viktig funktion i lärares kompetensutveckling.

En begränsning i modulen ligger i dess svaga, närmast relativistiska, hållning till värdet av den skönlitterära läsningen i skolan. Förvisso finns det skäl och akademiska utgångspunkter

för att kritiskt pröva och eventuellt också undergräva argument som talar för värdet av skönlitterär läsning. Men det är tveksamt om platsen för ett sådant resonemang ska vara Läslyftets moduler. Åtminstone inte utan att man också presenterar för lärarna de starka argumenten för litteraturläsandets värde. Därtill vore det önskvärt med något mer utförliga eller konkreta beskrivningar av de metoder som presenteras i modulen och som lärarna ska pröva själva som en del av arbetet i moment C. Detta innefattar även råd och tips på hur lärare själva successivt kan utveckla metoderna liksom exempel på hur de kan utvärdera i vilken mån undervisningen haft avsedda effekter.

10. Språk i yrkesämnen (gy)

10.1 Syfte med modulen

Modulen är utformad för lärare i yrkesämnen på gymnasiet, men kan också vara relevant för lärare i övriga ämnen på yrkesprogram.

Syftet med modulen är att visa hur lärare kan arbeta med olika yrkestexter, hur de kan konstruera och bedöma uppgifter, och hur de kan stödja elevernas arbete när de ska förbereda presentationer för en publik. Modulen beskriver också teorier relaterade till språk som redskap för undervisning och lärande, både skriftligt och muntligt. Betydelsen av att förvärva ett professionellt språk framhävs, både när det gäller att förstå texterna i ämnena och att kommunicera kunskapen till andra. Det sätt som lärare hanterar språk och kommunikation i undervisningen är avgörande för vad eleverna lär sig.

Den språkdidaktiska grundtanken är en stöttande språkmedveten lärare som låter eleverna utveckla sig själva genom att aktivt delta i den språkliga gemenskapen. Språk och kommunikation är centrala i hela modulen. Modulen presenterar olika språkdidaktiska redskap och ger exempel på hur de kan användas i olika typer av yrkesutbildning, och det ges konkreta exempel från flera olika yrkesinriktade ämnen.

10.2 Sammanfattning av innehåll och material

I modulen ingår följande åtta delar:

1. Yrkeslärare jobbar med språk
2. Att skapa ett flerstämmigt klassrum
3. Texter och textarbete i yrkesliv och yrkesutbildning
4. Att arbeta med strukturerade textsamtal
5. Yrkeskunnande, identitet och språk
6. Språk- och kunskapsutvecklande bedömning
7. Att presentera yrkeskunnande för publik
8. Sammanfattning

Teman som ägnas särskild uppmärksamhet är hur lärare kan konstruera och bedöma elevuppgifter, hur loggskrivning kan användas som en grund för bedömningen, och hur lärare kan hjälpa till att förbereda eleverna på att ge bra presentationer för en yrkespublik. Med undantag av del 5 och del 8 innehåller de övriga delarna förutom en artikel även antingen en instruktionsfilm eller en ljudfil som fördjupar och exemplifierar innehållet i artikeln. I modulen finns en schematisk översikt av vad de olika delarna innehåller och vilka

uppgifter som är knutna till dem. Håkan Sanderis utvecklingsarbete från yrkeslärarprogrammet vid Karlstad universitet "Loggbok som bedömningsunderlag för arbetsplatsförlagt lärande" ingår också i materialet i modulen.

Del 1 introducerar det språk- och kunskapsutvecklingsarbete som hela modulen är baserad på. Här betonas det flerstämmiga klassrummet och här presenteras begreppen den närmaste utvecklingszonen, stöttat lärande och dialog med hänvisning till forskning inom området. Filmen visar hur loggboken kan förbättra elevernas lärande genom reflektion. Del 2 visar hur man skapar dialogiska klassrum och här nämns särskilt elever med annat modersmål. Att koppla lärobokstexter till praktiskt arbete och det verkliga livet betonas, med flera exempel från specifika ämnen. Ljudfilen innehåller en intervju med en yrkeslärare som använder olika texter för att främja elevernas läslust och läsförmåga.

Del 3 utmanar dikotomin teoretisk-praktisk, och påpekar att de yrkesinriktade ämnena har ganska mycket teori, och att läsning också är att läsa ritningar, scheman och diagram. Här omtalas det utvidgade textbegreppet, det vill säga det att fenomenet text förutom ren verbaltext även kan omfatta olika typer av illustrationer samt i digitala sammanhang såväl både ljud som bilder. Man måste också kunna förhålla sig till regler och förordningar från myndigheterna. Både ljudfilen och filmen handlar om att de nya ämnesbegreppen måste relateras till praktiken och inte pluggas in mekaniskt. Del 4 tar upp det strukturerande textsamtalet som utgångspunkt för att stödja eleverna i deras läsförståelse. Här ges konkreta exempel på hur arbetet kan gå till, och strategier presenteras och exemplifieras. Filmen visar också hur samtal om svåra ord och begrepp kan gå till, exempelvis Questioning the Author (QtA) tillsammans med lärare i grupper.

Del 5 handlar om kunskapsutvecklande arbete med språk och hur det kan bidra till en yrkes- och identitetsutveckling hos eleverna, både när det gäller begrepp och yrkesjargong. Delen tar upp ett antal teman som diskuteras mer allmänt i de tidigare delarna och fungerar som en "stanna upp och reflektera"-del. Del 6 diskuterar hur särskilt den formativa bedömningen av yrkesinriktade ämnen kan bidra till elevernas utveckling, men påpekar också utmaningar med bedömning av de yrkesinriktade ämnena, där elevernas arbeten ofta är manuella och visar processer och tekniker. Validitet och reliabilitet berörs där, men det kunde ha varit mer fördjupat. Filmen visar hur arbete med loggbok fungerar. I den delen redovisas Håkan Sanderis utvecklingsarbete (se ovan).

Del 7 handlar om hur eleverna ska kunna kommunicera sina yrkeskunskaper till en publik. Retoriska grepp som att memorera, ha ögonkontakt och ett medvetet kroppsspråk går igenom. Anpassning till ämnet och situationen undersöks också. Filmen visar hur eleverna förbereder en presentation. I del 8 sammanfattas hela modulen, och med hjälp av fyra forskningsbaserade exempel visar artikelförfattaren hur yrkeslärare kan anpassa undervisningen efter ämnets innehåll och elevernas nivå, och hur de kan överbrygga klyftan mellan elevernas vardagsspråk och yrkesspråk.

10.3 Forskningsbakgrund

Den sociokulturella grundsynen på lärande genomsyrar hela modulen och den forskning som det hänvisas till är viktig. När det gäller vikten av elevernas sociala och språkliga bakgrund, deras kunskaper och intressen hänvisas bland annat till Säljö (2002), Heath (1983) och Vygotskij (2001). Det flerstämmiga klassrummet framhävs också, med stöd av Dysthes arbeten (1996). När det gäller det flerspråkiga klassrummet refereras till flera studier, men Majer och Heerstringas handbok (2014) i ämnet verkar mycket relevant för lärare i den här gruppen. Lindbergs avhandling om användning av text och skriftspråkliga metoder i yrkesinriktade ämnen nämns också, och den pekar på hur nödvändigt det är att kunna skriva i dessa ämnen.

Del 5 visar på en yrkesutbildnings- och identitetsutveckling hos eleverna när de kommer in i yrkesgemenskapen med hjälp av lärarna, och så småningom andra personer med erfarenhet inom yrket. Artikelförfattaren (Göransson 2016) har själv forskat om detta och hänvisar till biografier om ämnet.

Det refereras till interventionsstudier där QtA används, exempelvis Beck et al 1996, men inte resultaten av dem, vilket hade varit intressant. Då får man gå till källan, något väldigt få lärare kommer att göra. I del 6, om bedömning, hänvisas det till Laves och Wengers begrepp *situated learning*, som bland annat går ut på att man lär sig bäst och får den mest relevanta återkopplingen när man deltar i en arbetsgemenskap och får kontinuerlig vägledning (1991). Författaren nämner Tsagalidis (2008) forskning om utvärdering på hotell- och restaurangprogrammet som tar upp vilka viktiga färdigheter som eleverna behöver känna till för att kunna bedömas. Den forskningen kan generaliseras till de flesta yrkesprogram.

10.4 Koherens och progression

Språk- och textkunskap är en röd tråd som präglar alla delar av modulen. Modulen är uppbyggd med en inledande artikel som introducerar de grundläggande idéerna som modulen bygger på när det gäller synen på språk och kunskap. Därefter följer sex delar som var och en handlar om olika aspekter av det arbetet. Ordningen på delarna 2, 3 och 4 är en logisk utveckling. Det börjar med klassrumsmiljön i del 2, följt av arbete med yrkestexter i allmänhet i del 3. Sedan konkretiseras allt genom det strukturerade textsamtalet i del 4. Del 5 fungerar som en sammanfattning av de föregående delarna, med utrymme för reflektion. Del 6 och 7 tar upp specifika enskilda ämnen som bedömning och presentation.

Avslutningsvis sammanfattas modulen. Den håller ihop bra och progressionen fungerar bra. Möjligen kunde del 7, som handlar om muntlig presentation, ha kommit efter textsamtalet, som del 5 eller 6, och delen om bedömning kunde ha varit del 7.

10.5 Modulens modeller och metoder

Modulen är metodiskt bra utformad, och alla delar har flera beskrivningar av hur arbetet med språkinläring och språkutveckling kan utföras i yrkesämnena. Loggboken är central för modulen och det finns flera exempel på hur den kan användas och vilka fördelarna är, både när det gäller elevernas lärande och som ett verktyg för kommunikation mellan lärare och

elev, samt information till läraren om var eleven står och vilka utmaningar hen eventuellt har. På så sätt kan loggen stärka elevernas yrkesidentitet. Ljudfilen i del 2 innehåller en intervju med en yrkeslärare som berättar hur han har kombinerat det teoretiska med det praktiska genom att låta eleverna känna på materialet de läser om, och genom att låta dem läsa korta delar i taget. Han använder också skönlitteratur och biografier för att främja elevernas läslust, som i sin tur påverkar deras läsförmåga i ämnet. Detta verkar vara ett engagerande och annorlunda sätt att motivera eleverna. Metoden *rollskrift* presenteras för att skriva sig in ett ämne via en roll, t.ex. som patient på ett sjukhem. *Miniskrift* presenteras som en metod för att samla tankarna. Venndiagram som modell för att jämföra och se vad som är gemensamt och vad skiljer, nämns också.

Strukturerande textsamtal som bygger på modellen QtA presenteras och förklaras i del 4, där läraren är med och tydliggör genom textsamtal. Delen innehåller en konkret och stegvis illustration av hur lärare har arbetat med strukturerande textsamtal via segmentering, frågor och strategier. Modellering genom att tänka högt är också en metod som förklaras här. I del 6 ges ett exempel på hur loggbok kan fungera som bedömningsverktyg. Det finns länkar till en yrkeslärares blogg. I bloggen ges exempel från en vardag som lärare, något som kan vara en god inspirationskälla för lärare som läser bloggen, och förhoppningsvis också inspirera lärare till att själva skriva blogg.

10.6 Avslutande kommentar

Först och främst är det positivt att Läslyftet har med en modul som bara handlar om de yrkesinriktade ämnena i gymnasieskolan. Den schematiska översikten över innehållet i var och en av delarna är mycket användbar för den som ska ta del av dem. En sådan översikt kunde de andra modulerna också ha haft. Det flerstämmiga klassrummet är en grundpelare i hela modulen. Detsamma gäller lärarnas ämneskunskaper och förmåga att förmedla det yrkesspråk som eleverna behöver.

Modulen är praktiskt orienterad, med tydliga referenser till den verklighet som eleverna ska förhålla sig till i sina yrken. Aktiviteterna följer tydligt innehållet i modulerna, och bör vara enkla att anpassa till det dagliga arbetet med ämnet. Samhällets ständiga förändringar betonas också, i det att det hela tiden kommer texter i form av lagar och förordningar från lokala och centrala myndigheter som man måste förhålla sig till i väldigt många praktiska yrken, samt att det kommer nya produkter där miljöaspekten betonas. Det är bra att detta tas upp, eftersom de praktiska yrkena ofta förändras snabbare än många teoretiska yrken. Lärare som bloggar är bra och något som bör uppmuntras, och det är därför en styrka hos den här modulen att den uppmuntrar lärarbloggar. Genom bloggar kan lärare förmedla idéer och uppfattningar som andra lärare kan ta del av och bloggen kan öppna för ämnesorienterade diskussioner.

En utmaning i modulen är att de yrkesinriktade ämnena är så många och så olika att det är svårt att anpassa alla metoder och exempel till specifika ämnen. Här utmanas lärarnas kreativitet och förmåga att anpassa och överföra metoder till sitt ämne.

11. Språk- och kunskapsutvecklande arbete (gy)

11.1 Syfte med modulen

Modulen har som mål att visa hur explicit undervisning om läsande, skrivande och samtal kan leda till en bättre och djupare förståelse av olika ämnen, bland annat genom att utveckla elevernas akademiska språk. Modulen är avsedd för gymnasielärare i alla ämnen, speciallärare och specialpedagoger.

Modulen är särskilt inriktad mot elevernas aktiva språkanvändning när de arbetar med ämnestexter och innehåller ett antal förslag på hur undervisningen kan struktureras så att eleverna kan utveckla både sin läsförståelse, sin skrivförmåga och sina muntliga färdigheter. Modulen förhåller sig till styrdokumentens målbeskrivningar och kunskapskrav ifråga om språkfärdigheter. Syftet är också att öka lärarnas språkdidaktiska kompetens och göra dem mer medvetna om språkets funktion i olika texter och hur detta kan bidra till att främja elevernas ämnesförståelse.

11.2 Sammanfattning av innehåll och material

I modulen ingår följande åtta delar:

1. Språkanvändning, undervisning och lärande
2. Samtalande i mindre grupper
3. Att bearbeta text – före läsandet
4. Att bearbeta text – under läsandet
5. Att bearbeta text – efter läsandet
6. Att arbeta med digitala och multimodala texter
7. Att skriva texter i ämnet
8. Att planera för elevers språkanvändning

Del 3, 4 och 5 innehåller, förutom en artikel, två filmer vardera som illustrerar innehållet i delen och ger exempel på hur man kan arbeta i klassrummet. Filmerna följer samma två klasser före, under och efter läsande. I del 7 finns fördjupningsmaterial i form av två artiklar om textbindning och laboratorierapporter.

Tyngdpunkten i modulen ligger på att utveckla elevernas språkbruk, både genom lyssnande, samtal, läsande och skrivande. Även om modulen inte är utformad speciellt för flerspråkiga elever, används teorier och modeller som visar hur språkutveckling bidrar till flerspråkiga elevers lärande. Argument framförs också för att detta har stor betydelse för alla elever som utvecklar ett ämnesspråk, inte bara de flerspråkiga.

I del 1 framhålls det att lärare bör reflektera över språket i sina ämnen. De ökade kraven på ämnesspråk i gymnasiet, i högre utbildning och i arbetslivet lyfts fram och ämneslärarens ansvar betonas, med hänvisning till kunskapskraven i de olika ämnesplanerna. Modellen språktrappan presenteras. Artikeln innehåller också förslag på vidare läsning, samt en egen dokumentationsmall till C-momentets aktiviteter. Del 2 handlar om hur samtal i mindre grupper kan främja förståelse och skapa engagemang, men det förutsätter tydliga regler och stöd av läraren, och det ges många exempel på hur detta kan gå till. Demokratiaspekten och möjligheterna med samtal när det gäller språkutveckling för flerspråkiga elever betonas.

Del 3 handlar om hur man kan förbereda eleverna på läsandet. Artikeln ger en bra introduktion till text- och språkmedvetenhet för alla ämneslärare, och visar vad som gör texter lätta eller svåra att läsa. Det ges många exempel på aktiviteter för läsande, till exempel begreppsförståelse och förkunskaper. Filmerna illustrerar detta i ämnena historia och industridesign. Del 4 handlar om att arbeta med texten under läsandet. Den sociokulturella aspekten och lärarens roll betonas. Här lyfts också arbete med lässtrategier fram liksom vad som kännetecknar goda läsare, med referenser till både nordisk och internationell forskning. Det ges många exempel på hur lärare kan stödja eleverna i arbetet i olika ämnestexter. I båda filmerna modellerar lärarna fram lässtrategier.

Del 5 handlar om att bearbeta en text efter att ha läst den, framför allt att reflektera över vad man har läst. Det ges väldigt många bra exempel på aktiviteter i den här delen. Samtal är centralt, både lärar- och elevstyrda, men i det senare fallet måste de vara väl strukturerade. Båda filmerna visar att kritisk reflektion är viktigt. Del 6 handlar om digitala och multimodala texter, med särskilt fokus på kritisk medvetenhet om texternas perspektiv, källor och vad som styr vilka träffar vi får på internet. I delen nämns också lite om själva läsprocessen på nätet, vilket kunde ha betonats mer.

I del 7 nämns att texttyper och språk från del 3–5 om läsande också kan användas när det gäller skrivande, eftersom ämnestexter används som förebilder för den som ska skriva en text i ett visst ämne. Det ges en inblick i vetenskapligt skrivande där IMRAD-modellen och olika ämnesrelaterade skrivsätt går igenom. Processorienterad skrivpedagogik och genreskrivande presenteras. I fördjupningsmaterialet finns förslag på olika typer av textaktiviteter såsom textbindning och laborationsrapporter. Del 8 är en övergripande och sammanfattande del som upprepar modulens grundläggande didaktiska idé, nämligen att kunskap utvecklas genom språk, det vill säga läsande, skrivande, lyssnande och samtalande. Samtidigt understryks lärarens roll som expert på språk och texter inom sitt ämne, och den som underlättar, stöder och kontextualiserar. Kollegialt samarbete över ämnen betonas.

11.3 Forskningsbakgrund

Stora delar av modulen bygger på teorier om hur flerspråkiga elever lär sig genom språk och språkutveckling, och på forskning om vad som främjar elevernas lärande. Det första motiveras av att när eleverna ska tillägna sig ett ämnesspråk med många nya ord och begrepp, påminner processen mycket om att lära sig ett nytt språk. Den andra motiveras av att språkförståelse är avgörande för förståelsen av ämnet. Den pedagogiska grundsynen på

lärande är också i den här modulen sociokulturell, med fokus på språklig interaktion, stöd och kontextualisering. Det hänvisas bland annat till Gibbons (2013), Vygotskij (1978) och Säljö (2015).

Samtalsgrupper och lärarens centrala roll framhävs med hänvisning till Palmér (2008). Schleppegrell (2004) är en bra och användbar referens när det gäller abstrakt språk i ämnestexter, till exempel användning av passiva verbformer och nominalisering. Dessutom finns det många referenser till forskning om olika texters språk och struktur, som hämmar eller främjar förståelse. Begreppet *disciplinary literacy* presenteras och går igenom. Vygotskij och Bakhtin tillhör de äldsta referenserna, men de är fortfarande relevanta när det gäller dialogen som inlärningsfrämjande faktor. Digitala texter presenteras också med stöd i viktig forskning på fältet, även om detta är ett område i så snabb utveckling att forskningen alltid är lite efter. Det refereras till flera viktiga forskare, både nordiska och internationella, när det gäller arbete med lässtrategier, och forskning om vad som kännetecknar starka och svaga läsare tas upp. Skrivpedagogiken presenteras också med bra stöd i relevant teori och forskning.

Modulen framstår som stabilt förankrad i relevant forskning om kunskapsutveckling genom språk och text. Det hänvisas till flera forskare, och till delvis omfattande teoretiskt material, men eftersom detta presenteras på ett tydligt sätt och relateras till lärarnas verklighet, fungerar det i de flesta fall bra.

11.4 Koherens och progression

Modulens återkommande tema är språk och språkbruk som grundläggande inlärningsfrämjande faktor i alla ämnen. Del 1 är övergripande och allmänt hållen, men skapar förväntan inför de delar som följer. Man har valt att börja med gruppsamtals roll och hur det kan genomföras i en språkrelaterad inlärningsprocess. Det är logiskt, eftersom gruppsamtalet är ett genomgående arbetssätt genom hela modulen. De tre följande delarna om att arbeta med läsning före, under och efter läsandet, hänger ihop väl och det fungerar också mycket bra att filmerna följer två olika ämnen genom dessa tre faser.

Digitala och multimodala texter har fått en egen del och det är logiskt att den kommer mot slutet, men den kunde ha bytt plats med del 7 om skrivande, som passar ihop med de tre delarna om läsning. Del 8 samlar upp perspektiven från de föregående delarna och fungerar bra som avslutning.

11.5 Modulens modeller och metoder

En av de viktigaste modellerna är Cummins (2000) modell som visar de tre fokusområdena när det gäller språk och kunskapsutvecklande ämnesundervisning, med betoning på interaktionen mellan lärare och elever både när det gäller innehåll, språkanvändning och ämnesspråk. Språktrappan är central för modulen, och är en modell som visar utvecklingen från vardagsspråk till ämnesspråk och hur eleverna rör sig mot ämnesspråket, men också tillbaka till vardagsspråket när det är relevant.

EPA-modellen (Enskilt, Par, Alla) är kanske känd, men presenteras också. Det finns många förslag på metoder i del 3, 4 och 5 om läsning före, under och efter läsandet. Här finns bland annat Shanahan och Shanahans (2008) modell om läsutveckling i en pyramid där de grundläggande läsfärdigheterna ligger längst ned, sedan kommer den allmänna förståelsen och överst ämnesspecifik läsning. Modeller för efter-läsning som tidslinjer och venndiagram presenteras också. I labbrapporten i fördjupningsmaterialet till del 7 finns en modell med fokus på den språkliga utformningen, där textens logik, flyt, sammanhang och uppbyggnad är i centrum. Det är mycket bra och borde kanske ha framhävts tidigare, eftersom fördjupningsmaterialet inte anses vara "obligatoriskt". IMRAD-strukturen presenteras också och kan beskrivas som en modell för vetenskapligt skrivande.

Freebody och Lukes resursmodell för digitala texter och kritisk literacy finns med i modulen: Avkoda, förstå, använda och kritiskt analysera. Två skrivinlärningsmodeller presenteras: Processkrivande och genrep pedagogik. Det ges exempel på tre byggstenar som undervisningen baseras på: interaktion, stöd och språkbruk. Modulen innehåller många modeller och metoder, så här får lärarna mycket stöd och många idéer för hur de kan arbeta med sina elever i olika ämnen.

11.6 Avslutande kommentar

Detta är en text- och språkmodul som fokuserar på språket som avgörande faktor för lärande i alla ämnen, både skriftligt och muntligt. Därför är det positivt att man i filmerna får följa samma två klasser i olika program, en yrkesutbildning och en mer teoretisk, före under och efter läsandet. Det är också bra att författaren tar upp elevsamtal i grupper, och förklarar varför dessa inte alltid är inlärningsfrämjande, utan snarare tvärtom. Elevsamtal framställs annars ofta som uteslutande positiva. Modulen framhäver den enskilda ämnesläraren som expert på texterna inom sitt område, och bidrar med mycket språkkunskap som dessa lärare kanske inte är medvetna om, eller kanske helt enkelt inte har kunskap om, men som kan hjälpa dem att utveckla både sin egen och sina elevers text- och språkförståelse.

En invändning är att indelningen av läsning före, under och efter kan tyckas för stel, eftersom skillnaden mellan de tre faserna inte alltid är så tydlig och logisk som den framställs i den här modulen. Modulen är lärorik för lärarna, speciellt i ämnen där det inte har varit så mycket fokus på språk, och i arbetet med modulen är det en stor fördel om grupperna består av lärare från olika ämnen.

12. Textarbete i digitala miljöer (gy)

12.1 Syfte med modulen

Syftet med modulen är att ge lärare begrepp och didaktiska verktyg för att utveckla elevernas förmåga att läsa och skriva i ett digitaliserat samhälle. Modulen ska också bidra till att lärare kommer igång med kollegiala diskussioner om hur medietekniken påverkar arbetet i klassrummet. Målet är att genom de kollegiala diskussionerna skapa en tolkningsgemenskap som både lärare och elever kan delta i när multimodala texter ska bedömas. Det här gäller både elevernas egna texter och texter som de kan hitta på nätet.

Modulen ägnar extra stor uppmärksamhet åt de digitala texternas möjligheter och utmaningar, både när det gäller läsning och elevernas produktion av egna texter. Målgruppen för modulen är lärare i gymnasieskolans alla ämnen, samt skolbibliotekarier. I modulen får lärarna möjlighet att utforska de digitala texternas utmaningarna genom arbete i klassrummet.

12.2 Sammanfattning av innehåll och material

I modulen ingår följande åtta delar:

- 1 Medieekologi
- 2 Informationskritik och kunskapsdelning
- 3 Att integrera ämnesinnehåll, didaktik och teknik
- 4 Multimodalitet och lärande
- 5 Multiliteracies i lärande och undervisning
- 6 Läsa och skriva i digitala miljöer
- 7 Bedömning av multimodalitet
- 8 Att pröva sig fram

Alla de åtta delarna innehåller en ämnesartikel, och i fyra av delarna finns det också en eller två filmer som illustrerar delens tema genom professionella samtal eller kommentarer och praktiska exempel på aktiviteter som eleverna kan genomföra. Artiklarna belyser dessa olika teman på ett relevant sätt, och det finns ett bra sammanhang mellan dem. Filmerna ger konkreta exempel på hur arbetet med digitala medier kan gå till i klassrummet och skapar en ram för temat i den aktuella delen, på ett sätt som förklarar och fördjupar innehållet i texterna.

Del 1 har som mål att presentera nyckelbegreppen som ramar in hela modulen: medieekologi, delningsstruktur och litteracitet, och begreppen förklaras med sina möjligheter och utmaningar. Artikeln pekar på motsättningar mellan skolans och elevernas läskultur och hur detta leder till ändrade krav på läs- och skrivförmåga (litteracitet). Del 2

handlar om informationskritik och kunskapsdelning med särskild tonvikt på Wikipedia. Här ges en bra introduktion till källkritik och hur eleverna kan ta reda på om det de läser på nätet är av god kvalitet och att lita på. Del 2 har också en fördjupningsdel om hur man kan jobba vidare med Wikipedia, illustrerat av en artikel och en film.

Del 3 fokuserar på hur ämnesinnehåll, didaktik och teknik kan integreras i undervisningen, och det ges bra exempel på detta både i artikeln och i filmen. Del 4 introducerar en teori om vad multimodal inlärning innebär och beskriver multimodala texters karaktär, möjligheter och utmaningar. Det så kallade multimodalt hjulet presenteras, liksom begreppen ideationell, interpersonell och textuell. Delen är relativt teoretiskt framställd, vilket kan vara problematiskt, och det går att ifrågasätta om det är nödvändigt att presentera ämnet så teoretiskt.

Del 5 vidareutvecklar innehållet i del 4 genom att bland annat diskutera konsekvenser för undervisningen. Behovet av ett gemensamt metaspråk framhävs, och multiliteracies presenteras som ett sätt att tänka omkring sitt eget lärande. Målet med del 6 är att skapa förståelse för den komplexa digitala textmiljön och utmaningarna med att eleverna kopierar från nätet och att de därför inte läser tillräckligt kritiskt. Artikeln diskuterar också huruvida det digitala läsandet och skrivandet skiljer sig från det pappersbaserade.

Artikeln i del 7 handlar om hur och enligt vilka kriterier multimodalitet kan bedömas. Det påpekas att styrdokumentet saknar konkreta kriterier, och att det får följder både för undervisningen, användningen och bedömningen, samt att undervisningen blir lidande när läraren inte fokuserar på bedömningskriterierna. Det är mycket bra att detta påpekas. Del 8 gör en tillbakablick och påminner om de föregående modulerna och filmerna och uppmuntrar lärarna att diskutera och sammanfatta vilka erfarenheter de har gjort och vad som kan vidareutveckla deras kompetens.

12.3 Forskningsbakgrund

Modulen bygger på ett relativt brett urval av ny forskning om digitala medier och deras utmaningar och möjligheter. Det hänvisas också till både svensk och internationell forskning om barn och ungdomars medievanor, liksom till Skolverkets egna publikationer om it-användning i skolan. Tidigare literacyforskning nämns också där det är relevant. När det gäller centrala namn inom nyare -literacyforskning, där de digitala medierna har fått tydligt utrymme, nämns bland annat Cope och Kalantzis (2012). Dessa pekar på utmaningarna med de digitala medierna. Forskning som rör *critical literacy* är också viktig. Några av referenserna hänvisar till relativt teoritunga artiklar, men framställningen i modulens egna artiklar förklarar och motiverar dessa hänvisningar på ett bra sätt.

Forskningen om elevers användning av digitala medier är relativt ny, och eftersom detta är ett område som utvecklas snabbt finns det lite empirisk forskning om metoder som har effekt på elevernas lärande. Det finns också ett sociokulturellt perspektiv på lärande i modulen, som illustreras av exemplen på aktiviteter för klassrummet, där det tydligt framkommer hur viktigt det är att bygga vidare på elevernas bakgrundskunskap och digitala kompetens. Det

sociokulturella perspektivet på lärande uttrycks mer implicit än explicit, utan att detta är någon svaghet. I delen om bedömning hänvisas det till Gipps *Sociocultural perspectives on assessment* (2002).

Literacybegreppet är centralt för det mesta av den forskning som det hänvisas till, men författaren tar inte upp strategier som eleverna behöver för att hitta på nätet och vilka tankeprocesser de behöver använda, det vill säga deras metakognitiva medvetenhet. Detta efterlyses eftersom förmåga att navigera på nätet utifrån syftet med läsningen är en nödvändig kompetens för att effektivt kunna ta sig fram till relevant information.

12.4 Koherens och progression

Modulen omfattar ett brett ämne och rör sig därför på flera områden med olika infallsvinklar. Tematiskt är modulen samlad runt de utmaningar och möjligheter som de digitala medierna medför. Den valda ordningen på de åtta delarna kan sägas gå från det allmänna och övergripande till det mer specifika, vilket fungerar bra. Den inleds i del 1 och 2 med att övergripande ta upp utmaningar och möjligheter med det digitala samhället. Därefter tar den i del 3, 4 och 5 upp mer specifika ämnen med anknytning till ämne, undervisning och inläring. Del 6 och 7 är särskilt inriktade på läsande, skrivande och bedömning, medan del 8 sammanfattar och återkopplar.

Viktiga aspekter som utmaningar och möjligheter med digitala medier, liksom vikten av kritisk läsning tas upp i flera av delarna. Detta framstår dock inte som onödiga upprepningar och överlappning, eftersom det är kopplat till de olika faserna som belyses. Dessutom är det mycket centralt och det kan vara bra att det upprepas i olika sammanhang.

12.5 Modulens modeller och metoder

I modulen presenteras konkreta förslag på aktiviteter, och flera av dessa baseras på modeller och metoder som utvecklats speciellt för arbete med digitala texter. Men också metoder som ofta används i annan undervisning nämns, till exempel i del 2 där eleverna arbetar med Wikipedia, och där det beskrivs hur läraren ska planera före, under och efter en lektion, med en avslutande så kallad exit ticket⁴ för både lärare och elever. I del 3 presenteras den så kallade TPACK-modellen (Technical, Pedagogical and Content Knowledge). Modellen presenteras som tre delvis överlappande delar som ingår i ett venndiagram. Avsikten är att lärarna ska förstå den teknik de själva använder och att visa att innehållet ständigt förändras. Modellen är alltså flexibel, men den är mer teoretisk än praktisk, och kan fungera som tankeverktyg för att reflektera över sin egen undervisning.

I del 4 introduceras det så kallade multimodalhjulet som en översikt över de olika teckenvärldarna och hur man med specialresurser kan skapa förståelse för och mening inom var och en av dem. Hjulet kan med fördel användas för att synliggöra hur elever kan undersöka och förstå hur olika kunskapskällor används i undervisningen, till exempel hur text, bilder och layout skapar mening. I del 5 finns också en modell i form av ett hjul som

⁴ En exit ticket är en fråga som eleverna svarar på innan de lämnar lektionen och går ut på rast. Svaret kan tjäna som en form av återkoppling till läraren på hur denne nått fram med sin undervisning.

beskriver fyra viktiga kunskapsprocesser: möta kunskap, utveckla kunskap, analysera kunskap och tillämpa kunskap. Dessa överförs tydligt till praktiken med två konkreta exempel från träteknik och naturkunskap.

12.6 Avslutande kommentar

Modulen lägger vikt vid utmaningarna i att navigera i ett successivt mer sammansatt och överskådligt medielandskap. Genom de olika delarna får lärarna tillgång till begrepp och didaktiska redskap som de kan använda för att utveckla elevers förmåga att läsa och skriva i ett digitalt samhälle. Modulen bidrar också till att det kan skapas en kollegial diskussion om på vilket sätt medieteknologin påverkar arbetet i klassrummet och därmed till bildandet av en tolkningssamfund för lärare som ska bedöma elevers arbete med multimodala texter.

Textarbete i digitala miljöer är en modul som tar upp ett snabbt växande område, och det kan hända att den didaktiska litteraturen och forskningen kring detta ämne är föråldrad när den publiceras. Samtidigt finns det vissa grundläggande faktorer som alltid kommer att vara relevanta för både läs- och skrivkunighet i allmänhet och för digitala texter i synnerhet. Det finns många bra metodförslag i modulen, och de förklaras i detalj med text eller film, och de kan oftast anpassas till olika program och ämnen i gymnasieskolan.

Det är en viktig modul, eftersom den understryker de utmaningar som lärare och elever står inför i ett digitalt samhälle. Modulen bidrar till ökad kunskap om vad de digitala möjligheterna innebär och vilka utmaningar de har. Vad som saknas är dock fler exempel på vilka strategier eleverna behöver för att hitta i det digitala textlandskapet. En orsak till detta är att det finns lite didaktisk forskning kring digitalt textarbete, men eftersom detta sannolikt kommer att förändras med tiden, är det lämpligt att hålla sig à jour med nya publikationer i framtiden.

13. Läsförståelse och skriftproduktion (gysär)

13.1 Syfte med modulen

Modulen Läsförståelse och skriftproduktion vänder sig till lärare i gymnasiesärskolan. Det övergripande syftet med modulen är att bidra med modeller för strukturerade samtal om texter och för ett strukturerat skrivande. Detta åstadkommer modulen genom att låta lärare utifrån gemensam planering pröva olika former av textsamtal som dels modellerar förmågor som elever ska överta, dels gör eleverna själva aktiva och medvetna om sitt läsande och skrivande. I modulen Läsförståelse och skriftproduktion betonas värdet av att lärare ges chansen till regelbunden kunskapsutveckling i form av kollegialt lärande.

En tydlig utgångspunkt för modulen utgörs av ett förändrat och mer ambitiöst uppdrag vad gäller särskoleelevers i gymnasieskolan läs- och skrivundervisning. För att uppfylla dessa skärpta målsättningar behöver lärare både fördjupade kunskaper om strategisk och systematisk undervisning för avancerad läsförståelse och kunskaper om hur man anpassar undervisningen till elevernas förutsättningar. Innehållet i modulen utgår från empirisk klassrumsforskning genomförd i såväl svenska och norska som amerikanska klassrum och lämnar förslag på en rad undervisningsmodeller och innehållsområden som lärare kan pröva tillsammans med sina elever. En grundtanke i modulen är att undervisningen ska göra eleverna till mer aktiva och medvetna läsare och skribenter. Detta kräver en plan för en succesiv övergång från explicit undervisning och modellering från lärarens sida till självständigt bruk av eleven. För att åstadkomma detta introducerar texterna i modulen ett antal väl beprövade och beforskade undervisningsmodeller som lärarna får tillämpa, experimentera med och diskutera.

13.2 Sammanfattning av innehåll och material

I modulen ingår följande åtta delar:

1. Undervisa i läsförståelse
2. Kriterier för textval
3. Strukturerad skrivundervisning
4. Inferensläsning
5. Reciprok undervisning
6. Questioning the Author
7. Multipla texter
8. Formativ bedömning

De olika delarna i modulen består av såväl text- som filmmaterial samt av förslag på klassrumsaktiviteter och diskussionsfrågor i relation till momenten C och D. Till moment C finns också en Skrivlogg som lärarna som en avslutning på genomförandet fyller i tillsammans med eleverna. Textmaterialet utgörs av artiklar som introducerar de olika

områden som modulen omfattar. Filmmaterialet består av samtal med forskare och inspelade föreläsningar samt av undervisnings-/intervjufilmer från klassrum med lärare och elever i gymnasiesärskolan. Till ett par av delarna i modulen finns också en fördjupningsdel där en inspelad föreläsning av eller intervju med en forskare kompletterar det övriga materialet.

Den första delen i modulen fungerar som en inledning till modulen. Här introduceras det förhållningssätt (*formativt förhållningssätt*) som präglar både modulen som helhet och de metoder och forskningsperspektiv som ska användas i den. Här beskrivs också förändringar i styrdokument som inverkar på läs- och skrivundervisningen i gymnasiesärskolan. Studier som undersökt läsförmåga hos och läsundervisning för elever i särskola eller vuxna med utvecklingsstörning presenteras och den undervisningsmetodik som ska utgöra navet i modulen presenteras kortfattat. Del 2 i modulen handlar om kriterier för textval. Här diskuteras framför allt sådana dimensioner i texter som kan försvåra respektive underlätta läslighet och läsbarhet för elever i gymnasiesärskolan. Lärarna får själva planera och genomföra en klassrumsaktivitet där de först prövar att engagera eleverna i en text genom högläsning och därefter samtalar med dem om vad som kan göra en text intressant och vad man behöver tänka på när man väljer texter.

I del 3 presenteras en modell för strukturerad skrivundervisning som bygger på att lärare skriver tillsammans med eleverna och successivt modellerar skrivprocessen. Här ligger fokus på skrivande av berättande text med utgångspunkt i en serie bilder. I moment C får lärarna själva planera och genomföra detta med egna elever. Del 4 introducerar en metod för inferensträning. Här ges bland annat flera konkreta förslag till undervisningsupplägg i artikeltexten samt i en undervisnings-/intervjufilm. Lärarna får i uppgift att planera och genomföra inferensläsning med egna elever.

Del 5 i modulen presenterar strategiundervisningsmetoden Reciprok undervisning, som lärarna sedan ska pröva själva. Här finns även fördjupningsmaterial i form av en forskarintervju där en mer ingående beskrivning av metoden och forskningen bakom den ges. Del 6 fokuserar på undervisningsmodellen Questioning the Author (QtA). Den beskrivs ingående i artikeltext och med exempelfilm från klassrum i gymnasiesärskolan. I moment B och C får lärarna planera och genomföra QtA under en egen lektion.

I del 7 presenteras genom artikeltext och en inspelad föreläsning ett aktuellt område i läsforskningen, nämligen läsförståelse och -undervisning relaterat till multipla texter. Här fokuseras framför allt förmågan att sammanväga och värdera information från olika källor. Särskilt framställs läsning på nätet som ett område där denna förmåga blir nödvändig, men även vid läsning av traditionella papperstexter är den nödvändig. I moment C får lärarna pröva att tillsammans med eleverna bearbeta ett temaområde där flera olika textunderlag används. Den sista delen i modulen lägger fram ett bedömningsperspektiv på innehållet, vilket i sig utgör ett metaperspektiv, även om det inte bildar någon sammanfattande avslutning av modulen.

13.3 Forskningsbakgrund

Modulen tar en stadig utgångspunkt i befintlig empirisk forskning om explicita läsundervisningsmetoder. Detta är forskning som genomförts både i amerikanska och nordiska klassrum och där flera av metoderna som presenteras har prövats och beforskats av modulens artikelförfattare själva. Modulen ger också lättfattlig och översiktlig information om vad vi genom forskning vet om god läsning respektive god läsundervisning. Den lyfter fram de senaste förändringarna av gymnasiesärskolans styrdokument, inte minst påpekas den höjda ambitionen med läsundervisning, vilket ställer nya krav på lärarna. Här presenteras också textanalytiska perspektiv på vad som gör texter mer och mindre svårlästa för elever i grundsärskolan. När det gäller studier av undervisningsmodeller kombinerar dessa ofta ett kognitivt perspektiv (fokus på tänkande och utveckling av strategier för att processa text) med ett socialkonstruktivistiskt perspektiv (fokus på stöttning genom olika former av strukturerad interaktion i klassrummet).

Den forskning som hänvisas genom modulen är både aktuell och relevant för det specifika sammanhanget. Många av studierna är genomförda med elever som går i grund- eller gymnasiesärskola eller med deltagare som har någon form av intellektuell funktionsnedsättning. Presentationen av forskningsresultat är översiktlig och dessa resultat är omsorgsfullt omsatta i undervisningsmetoder. Vidare är det en styrka att modulen ger en omfattande beskrivning av hur den bakomliggande forskningen gått till inklusive nyanserade redogörelser för hur undervisningsmetoderna påverkat deltagande elever.

13.4 Koherens och progression

De två första delarna i modulen har en inledande karaktär och etablerar den bas i form av teoretiska perspektiv respektive läroplans- och ämnesplansintentioner som resterande delar bygger på. Fyra av delarna (del 3–6) presenterar varsin läs- eller skrivundervisningsmetod som lärarna sedan får pröva själva. Del 7, med fokus på multipla texter, erbjuder ett lite vidare perspektiv som kan integreras i många olika metoder. I del 8 introduceras ett bedömningsperspektiv där texten är väl integrerad med övriga delar men däremot inte i samma utsträckning uppgiften till lärarna.

Det finns således ett tydligt samband mellan forskningsperspektiv och föreslagna undervisningsmetoder i den här modulen. De flesta undervisningsmetoder får lärarna bara möjlighet att pröva en gång, men trots det kan man ana att arbetet med modulen lägger upp för en successiv progression. Det gör den dels genom en grundläggande enhet i hela modulen när det gäller synen på lärarroll och synen på text och läsning, dels genom att artikeltexterna i modulen bygger vidare på och refererar till varandra. Därtill är undervisningsmetoderna huvudsakligen nära besläktade med varandra och betraktas säkerligen av många lärare som variationer på ett och samma tema. Detta tema utgörs av explicit och modellerande undervisning i läsförståelse med successiv övergång mot mer självständiga, aktiva och strategiska läsare. I den sista delen får lärarna dessutom chansen att pröva en av klassrumsaktiviteterna (inte någon metod dock) på nytt och dra nytta av det gått tid och att lärdomar (förhoppningsvis) gjorts sedan förra gången. Sammantaget lägger modulen upp

för en god progression och tillåter både kollegiala förhållningsätt och experimenterande med hur metoderna ifråga ska både planeras och genomföras och anpassas till skiftande förutsättningar.

13.5 Modulens modeller och metoder

Modulen Läsförståelse och skriftproduktion är generös i sin genomgång av olika undervisningsmetoder (samtal om läsning; bokpresentation; strukturerat gemensamt skrivande; inferensläsning; reciprok undervisning; Questioning the Author; och tematiskt syntetiserande läsning av olika texter). I textmaterialet är metoderna som regel utförligt beskrivna och kompletterade med klassrumsexempel i form av textutdrag eller filmer. I dessa visas mer konkret hur metoderna kan användas och lärares tankar bakom sin implementering i klassrummet återges. Detta torde göra modellerna lätta för lärarna att följa och pröva själva i sina egna klassrum. Flera av komponenterna i metoderna (som att elever bör uppmuntras att fundera på textens innehåll före läsningen, eller att det är viktigt att aktivera sina bakgrundskunskaper) är sannolikt inte längre några nyheter för svenska lärare. Detta är positivt i den meningen att de rimligen har tillräckliga förutsättningar för att kunna ta till sig det teoretiska innehållet och omsätta det till klassrumspraktik. Modulens utmaning till lärarna ligger i att göra detta till en del av ett systematiskt, kollegialt utvecklingsarbete av den egna undervisningen, ett experimenterande utvecklingsarbete med löpande uppföljning och justering. Frågan är möjligen i vilken mån modulinnehållet utmanar lärarna i deras tänkande om sin undervisning och om sina elevers läsning och skrivande.

En viktig funktion i de modeller som presenteras är att stärka elevers tilltro till sitt eget kunnande och att eleverna successivt kan vara med och ta större initiativ. Detta yttrar sig bland annat i att eleverna själva förväntas vara med och analysera svårigheter i texter och föreslå strategier för hur svårigheterna ska övervinnas. Det yttrar sig också i att de frågor som läraren ställer i klassrummet ska ge eleverna utrymme att tänka själva, inte bara reproducera förväntade svar.

13.6 Avslutande kommentar

Modulen Läsförståelse och skriftproduktion fyller tillsammans med de övriga modulerna som riktar sig mot undervisning i särskolan en viktig funktion i Läslyftet. Dels för att målgruppen utgörs av lärare som undervisar elever med utvecklingsstörning, vilket ställer specifika krav på förmåga att anpassa och variera undervisningsmetoderna. Dels därför att den på ett lättfattligt sätt presenterar ett flertal undervisningsmetoder som läsforskningen under de senaste decennierna kunnat verifiera som effektiva för att bidra till elevers läsförståelse. Det är rimligt att anta att modulen har goda förutsättningar att bidra till en utveckling av lärares läsdidaktiska kompetens. Det är dock mindre troligt att den begränsade uppmärksamhet som i modulen ägnas åt skrivande och skrivundervisning kommer att ha något väsentlig betydelse för att höja lärares i gymnasiesärskolan skrivdidaktiska kompetens.

14. Narrativt skrivande (gysär)

14.1 Syfte med modulen

Det övergripande syftet med den här modulen är att visa på betydelsen av berättandets funktioner för elevers sociala och språkliga utveckling samt att illustrera hur en explicit och genomtänkt undervisning kan utveckla förmåga till berättande och berättelseskrivande hos elever i gymnasiesärskolan. Modulen vänder sig till lärare som undervisar i gymnasiesärskolan. Innehållet i modulen tar delvis sin utgångspunkt i teorier om berättandets betydelse som kulturellt fenomen och dess betydelse för människans sätt att skapa sammanhang i tillvaron och för att beskriva sig själv och sin plats i den. Dessutom bygger bygger innehållet på en pedagogisk tanke om utveckling av centrala literacyförmågor genom deltagande i en kollektiv praktik för att sedan successivt ta en mer självständig roll. I modulen läggs undervisningen upp på det viset att lärare och elever i huvudsak skriver tillsammans och resonerar successivt om berättelsen och dess uppbyggnad som ett sätt att stimulera eleverna till att tänka och agera som skribenter. Uppläggningsen av modulen är tydligt anpassad till specifika villkor för undervisning i gymnasiesärskolan liksom den teoretiskt och metodiskt förhåller sig till behov och förutsättningar hos elever med intellektuell funktionsnedsättning.

14.2 Sammanfattning av innehåll och material

I modulen ingår följande åtta delar:

1. Perspektiv på berättande
2. Lärandeteoretiska utgångspunkter
3. Berättelse som kulturellt redskap
4. Tema och struktur
5. Berättelsens vändpunkt
6. Kritisk granskning
7. Berättelsens användning
8. Från delad till självständig kompetens

De olika delarna innehåller ett rikt och varierat material av artikeltext och inspelade föreläsningar som fördjupar teorierna bakom, klassrumsexempel där undervisning exemplifieras, lektionsförslag samt instruktionsfilmer om digitala resurser för att stötta elevers berättelseskapande.

Modulen inleds i del 1 med en teoretisk och historisk sammanfattning av berättandets betydelse för mänskligheten, berättelsen som kulturellt fenomen och som sätt att förstå världen. Mot denna bakgrund utvecklas sedan möjliga tillämpningar i pedagogiska sammanhang och berättandets förmåga att skapa sammanhang i tillvaron, förstå samband

mellan händelser, intentioner, konsekvenser etc. relateras till specifika utvecklingsbehov hos elever med intellektuell funktionsnedsättning. I del 2 presenteras några centrala punkter i Vygotskijs teori om lärande som utgångspunkt för modulens innehåll. Utifrån dessa föreslås bland annat principer för didaktisk analys av 1) vad det är elever förväntas kunna när vi säger att de kan skriva berättelser; 2) hur man kan gå tillväga för att identifiera olika aspekter av deras kunskaper liksom 3) hur klassrumsuppgifter kan designas för att stimulera elevers skrivutveckling.

Tredje delen i modulen vidareutvecklar den teoretiska förståelsen av berättelsen som kulturellt fenomen, och betraktar berättelsestruktur som ett kulturellt redskap med bakgrund i Vygotskijs teori om psykologiska och fysiska redskap som medierar individers tänkande och handlingar. Kunskap om berättelsestruktur ses alltså som en resurs för elevers möjlighet att berätta och skapa mening. Artikeltexten beskriver och analyserar också ett utvecklingsarbete om berättande och berättelseskrivande i en klass i gymnasiesärskolan där bland annat olika digitala resurser tas till hjälp. Del 4 handlar om hur man skapar engagemang i skrivandet, hur man startar, hittar sin berättelse, ger feedback och kommer vidare. Här ges inspiration till hur engagemang och meningsfullhet i skrivandet kan stöttas även då eleverna inte lyckas så väl. En grundtes är den om tydlig styrning av processen genom stöttande val av uppgifter och utmaningar parat med tydlig återkoppling på elevernas skrivande. Innehållet i delen spretar lite och rubriken Tema och struktur blir i sammanhanget missvisande.

I del 5 tematiseras berättelsers dramaturgiska utveckling och framför allt fenomenet peripeti (eller vändpunkt) och hur det kommer till uttryck i olika berättelser. Innehållet kopplas till sociokulturell lärandeteori för att understryka vikten av att lärare och elever jobbar tillsammans med berättelseskapande istället för att läraren instruerar eleverna i "isolerade" tekniker för skrivande. Modellen "berättelsevalen" introduceras som ett sätt att illustrera en tänkt utveckling av spänningen genom en berättelse. I del 6 ges en kort översikt av forskning om skrivundervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Därefter presenteras ett utvecklingsprojekt med skrivundervisning i gymnasiesärskolan. Några pedagogiska principer som understryks är bland annat vikten av en spännande berättelse som utgångspunkt för att väcka elevers engagemang, tydliga uppgifter till eleverna, samt att erbjuda modeller för skrivande och ge tydlig återkoppling. Rubriken Kritisk granskning blir dock missvisande eftersom det inte ges någon vägledning i just kritisk granskning av text. Det enda som ges är fyra hållpunkter i uppgiftsinstruktionen, men det kan knappast betraktas som del av fortbildning för redan utbildade lärare.

I del 7 diskuteras hur texten kan användas och gestaltas på olika vis. Utgångspunkten är att det kommunikativa och kreativa arbetet i grund och botten förutsätter antagandet om en mottagare. Vi kommunicerar ju inte för att kommunicera i allmänhet utan för att nå någon med ett budskap. Här presenteras hur man i klassrummet kan arbeta med olika publikations- och/eller kommunikationsformer för en text. Exempelen som ges är dramatisering, forumteater, performativ uppläsning, förläggning av texten som bok och dialogforum. Den åttonde och avslutande delen diskuterar hur elever kan gå från att vara så kallade legitima

perifera deltagare, med utgångspunkt i Lave och Wengers teori om situerat lärande, till mer kompetenta deltagare i en skriftspråkspraktik. Tanken är att eleverna ska gå från att vara deltagande skribenter i ett kollektivt skrivande till mer självständiga skribenter med egna berättelser. Viktiga moment i det här arbetet är skrivargrupper, stöttande och uppmuntrande frågor från läraren samt väl valda ämnen och uppgifter.

14.3 Forskningsbakgrund

Modulens forskningsbakgrund vilar i huvudsak på två olika men till synes kompatibla teoretiska spår. Det första handlar om teori om berättande som kulturellt fenomen, om berättelsens plats i människans utveckling som social varelse och dess funktion för hur vi förstår vår omvärld. Donalds teori om kopplingen mellan den mänskliga kulturens och den mänskliga hjärnans utveckling är central och relateras på ett logiskt vis till betydelsen av att elever, och särskilt elever med kognitiva funktionsnedsättningar, ges god stöttning i att utveckla sin förmåga att berätta och gestalta. Det andra teoretiska spåret i modulen är den sociokulturella ansatsen för att förstå lärandeprocesser som en relation mellan den sociala interaktionen och den individuella utvecklingen av kompetenser. Utgångspunkten tas framför allt i Vygotskijs arbeten.

Dessa två spår relateras till varandra på ett sätt som konceptuellt stöttar de undervisningsmodeller och pedagogiska principer som presenteras genom modulen. Det finns vidare en genomgående och tydlig koppling till forskning om elever med utvecklingsstörning och särskilt med fokus på deras språkutveckling och skrivande. Här förefaller även den empiriska forskningsbakgrunden till modulens modeller och metoder vara god. Det man möjligen saknar, i en modul som så pass snävt formas kring just berättelsen som fenomen och berättande, är en mer substantiell koppling till grundläggande narratologi, det vill säga teori om berättande och berättelsens strukturer. Detta eftersom delar av undervisningsupplägget bygger på att elever ska bli förtrodda med grundläggande strukturella komponenter i berättande text. En teoretisk förankring i narratologin, samt exempelvis empirisk receptionsforskning med utgångspunkt i narratologi, hade kunnat fördjupa bilden både av berättelsestruktur som kulturellt redskap och som undervisningsinnehåll.

Ett annat frågetecken är det återkommande bruket av termen "design", som används i uttryck som "design av undervisning" eller "didaktisk design". Vad som döljer sig bakom terminologin eller hur den ska förstås i relation till klassisk didaktisk teoribildning utvecklas inte någonstans i modulen, vilket gör terminologin påklistrad och förfrämligande snarare än förklarande.

14.4 Koherens och progression

De åtta delarna i modulen är väl sammanhållna både genom att de alla tar sin utgångspunkt i samma teoretiska ram och förståelse av berättelseskivande som undervisningsobjekt och genom ett enhetligt förhållningssätt till uppläggnings av undervisningsaktiviteter och kollektiva lärandeformer. De klassrumsaktiviteter som planeras och genomförs i moment B och C i respektive del är sammankopplade med varandra. En berättelse som lärare och elever

skapar tillsammans i del 1 plockas upp igen i senare följande delar och görs där till föremål för samtal, analys, vidareutveckling liksom för gestaltning eller dramatisering. Därigenom lägger modulen upp både för sammanhang och för progression i deltagarnas lärande. Det teoretiska innehåll som byggs upp och utvecklas huvudsakligen i delarna 1–4 ligger till grund även för didaktiska modeller och undervisningsförslag i delarna 5–8. På så vis etablerar modulen stringens och progression ifråga om perspektiv och förväntningar på deltagarnas lärande. Däremot kan man fråga sig om undervisningsaktiviteterna inte kunde ha utvecklats ytterligare något. Det vrids och vänds på och arbetas ganska mycket utifrån den berättelse som påbörjas i del 1. Det förekommer också sammantaget ganska få konkreta förväntningar eller instruktioner till vad lärarna ska genomföra tillsammans med sina egna elever i moment C. Låt vara att behovet av gruppvis och individuell anpassning är stort i den avsedda skolformen, men man hade kunnat bygga in lite större variation av uppgifter och låta lärare arbeta över en serie lektioner med en eller par uppgifter, utan att för den skull riskera koherensen mellan de olika delarna i modulen.

14.5 Modulens modeller och metoder

I modulen Narrativt skrivande presenteras ett flertal olika arbetsmodeller och metoder, både i form av längre sammanhängande undervisningsavsnitt och mer specifika modeller för att gestalta ett valt innehåll. Ett exempel på det förre är utförliga beskrivningar av utvecklingsarbeten som genomförts i gymnasiesärskolan där modulens teoretiskt motiverade principer (om uppgifters utformning, betydelsen av engagemang och av tydliga instruktioner när det gäller kriterierna för berättelseskapa etc.) iakttagits och använts för att analysera genomförandet. Ett annat exempel är de instruktionsfilmer som ges till hur man kan använda digitala skrivverktyg med talsyntes, ordprediktion etc. för att stötta elevers skrivande. Ett exempel på det senare är en konkret modell som "berättelsevalen", som är en grafisk organiserare för att åskådliggöra dramaturgins utveckling i en berättelse. Modellerna förefaller förankrade i tidigare forskning, även om den empiriska forskning som åberopas i huvudsak verkar utgöras av småskaliga studier som författarna i modulen eller deras kollegor själva genomfört snarare än av internationell samlad evidens. De förslag till undervisning som beskrivs är dock lättillgängliga och erbjuder säkerligen många lärare ett gott underlag för egen planering och genomförande. Möjligen hade man kunnat önska sig lite större variation och fler konkreta förslag till genomförande av klassrumsaktiviteter, exempelvis i form av mer konkret stöttning i utformningen av försöksundervisningen i moment B och C.

14.6 Avslutande kommentar

Sammanfattningsvis utgör modulen Narrativt skrivande ett angeläget inslag i Läslyftet. Å ena sidan är temat i modulen smalt definierat. Med detta menas att modulen innehållsligt täcker en relativt begränsad del av skolans och specifikt läs- och skrivundervisningens kunskapsinnehåll. Å andra sidan argumenterar författarna i modulen väl för varför just detta innehåll är viktigt och av särskild betydelse för elever i gymnasiesärskolan. Dessutom kan modulen ses som ett komplement till, eller en smalare fördjupning av, den innehållsligt

bredare andra modulen som vänder sig till lärare i gymnasiesärskolan, nämligen Läsförståelse och skriftproduktion.

Modulen Narrativt skrivande är väl sammanhållen och de olika delarna bygger successivt vidare på varandra, även om progressionen kunde ha varit mer ambitiös och sporrat lärare att komma lite längre, det vill säga låtit dem träna på och lära sig mer om undervisning i berättelseskrivande för elever i gymnasiesärskolan. Materialet med inspelade föreläsningar, direkta instruktionsfilmer, klassrumssekvenser och artikeltext ger en god variation, men i några av delarna blir innehållet något spretigt och rubrikerna missvisande.

15. Grundläggande litteracitet för nyanlända elever (7–9 och gy)

15.1 Syfte med modulen

Modulen är utformad med tanke på grundskolans årskurs 7–9 och gymnasieskolans introduktionsprogram. Modulen syftar till att visa hur lärare i svenska som andraspråk och modersmålslärare kan arbeta med språkutvecklingen hos nyanlända elever med begränsade tidigare skolerfarenheter. Modulen syftar till att ge lärare didaktiska verktyg som bidrar till att främja elevernas samtidiga utveckling av svenskan och en grundläggande litteracitet. Det handlar bland annat om kodknäckande, textanvändning och analys.

Genom hela modulen läggs vikt vid att undervisningen ska ske i en social och kommunikativ kontext där både digitala verktyg och kulturella inslag har en given plats. Det framhålls också att man måste bygga på elevernas egna resurser och kommunikativa behov. Därför utgår aktiviteterna från elevernas livssituation, intressen och vardagserfarenheter, från deras eget modersmål och skriftspråk, samt deras sociala och kulturella bakgrund. Målet är att eleverna ska kunna hantera olika texter, genom att både läsa, skriva och samtala inom ramen för skolan och i den övriga vardagen.

15.2 Sammanfattning av innehåll och material

I modulen ingår följande åtta delar:

1. Grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar
2. Skrift och flerspråkighet
3. Muntlig språkundervisning
4. Att knäcka koden i kända sammanhang
5. Digitalt arbete och multimodalitet
6. Kritiskt läsande på grundläggande nivå
7. Texttyper i grundläggande litteracitetsundervisning
8. Resurser och litteracitetspraktiker

Utöver artiklarna i de åtta delarna, innefattar modulen sex filmer och det finns fördjupningmaterial till del 4, 5 och 7. Artiklarna i de olika delarna finns också inlästa som ljudfiler. Modulen omfattar både läsning och skrivande och betonar vikten av olika former av litteracitetspraktiker: betydelseskapande, kodknäckning, textanvändning, och analys. Filmerna följer samma elever genom olika inlärningsituationer där de tillägnar sig skriftspråket tillsammans med klasskamrater och lärare genom rollspel eller i autentiska situationer. Eleverna i filmerna har bara varit ett år i Sverige.

Del 1 pekar på vikten av att fokusera mer på elevernas resurser än på deras svagheter, men det framkommer att det är avgörande för elever med ett annat modersmål att behärska språkets alla sidor, inte minst de multimodala, för att klara sig i samhället, alltså att ha funktionell litteracitet. Den resursmodell som presenteras här används i hela modulen och finns i ett separat dokument. Del 2 fokuserar på det skrivna språket, som kan ha olika system, till exempel ordbilder, skrivriktning osv. och tar upp den stora språkliga variationsbredden, både när det gäller antalet språk som kan finnas i ett klassrum och den snabba rörligheten som den digitala utvecklingen har medfört. Det ges exempel på hur "translanguaging", det vill säga att låta eleverna använda alla sina språk i undervisningen, kan öka förståelsen. Delen innehåller också en ljudfil med ett samtal om "translanguaging".

Del 3 visar hur språkundervisningen kan ske utan skriftspråk med utgångspunkt i elevernas modersmål och där repetition främjar inläringen. Svenska språkets prosodi (ton, längd, vokallängd och konsonantljud), går också igenom. Filmen handlar om muntligt språkbruk där eleverna får träna sig i verkliga situationer som att gå till läkaren. I del 4 ligger fokus på att knäcka skriftspråskoden, men där elevens modersmål och förkunskaper är utgångspunkt. Kunskap om morfologi, syntax och ljudsystemets utmaningar betonas för förståelsen av svenska som andraspråk. Filmen visar hur egna upplevelser, till exempel ett studiebesök, kan användas som grund för att öva både talad och skriven svenska. Delen har fördjupningsmaterial som visar hur alfabetet skrivs med en betoning på motorik, ljud och avkodning.

I del 5 undersöks digitalt arbete och multimodalitet. Här ges exempel på hur digital kompetens kan utnyttjas för att läsa och skapa texter och på hur bilder kan användas innan eleverna kan läsa. I en ljudfil pratar de tre artikelförfattarna om användningen av digitala verktyg, och filmen visar hur eleverna kan använda digitala resurser för att kombinera text, bild och film. Fördjupningsmaterialet innehåller länkar för att utforska olika digitala resurser. Del 6 fokuserar på kritisk läsning på grundnivå och innehåller exempel på hur digitala verktyg och innehåll kan vara ett sätt att uttrycka sina åsikter, och hur läraren kan bygga in ett kritiskt perspektiv i text och bilder. Filmen handlar om att uttrycka sina åsikter, och om hur en modersmållärare kan hjälpa till i argumentationen.

Del 7 behandlar de tre texttyperna berättande, beskrivande och argumenterande text och ger exempel på hur kunskap om texttyperna kan hjälpa eleverna att relatera skrivandet till sina egna liv: Varför skriver jag och till vem? I fördjupningsmaterialet ges flera exempel på hur lärare kan arbeta med texttyper. Filmen visar hur eleverna skriver rapporter och hur de lär sig abstrakta begrepp. Del 8 sammanfattar de tidigare delarna och upprepar centrala delar, däribland resursmodellen och begreppet multimodalitet. I filmen visar författaren klipp som hon tycker är viktiga i de fem tidigare filmerna.

15.3 Forskningsbakgrund

Modulen hänvisar till forskning om språk och språkinläring i allmänhet, men med tonvikt på elever som inte har svenska som modersmål. Modulen stöder sig på Lukes och Freebodys

resursmodell (1990) som ligger i linje med forskning som betonar de resurser eleverna har. Här nämns också Shirley Brice Heath's studie (1983) om kulturella motsättningar mellan elevernas hemspråk och skolspråket. Unescos definition av funktionell litteracitet och vikten av att bygga på elevernas modersmål finns också med.

Gibbons (2010, 2013) teorier om dialog och samtal är grundläggande i modulen. Olika teorier om muntligt språkbruk finns också med, och i detta sammanhang läggs särskild tonvikt på ordens uttal och språkets prosodi. Även om modulen riktar sig till äldre elever, är det relevant att inkludera forskning som rör den tidiga språkundervisningen och inläringen av ett nytt språk. I modulen hänvisas till nordiska forskare som Kulbrandstad 2013, Elbro (2004) och Reichenberg (2014).

Även teori och forskning kring olika texttyper, sociolingvistik och systemisk funktionell grammatik presenteras. Både här och i avsnittet där olika texttyper introduceras, är materialet relativt teoretiskt. Men det bör fungera bra i detta sammanhang. Dessutom presenteras forskningsunderlaget på ett begripligt sätt. En stabil teoretisk och vetenskaplig grund kan både utgöra en bra utgångspunkt och ge säkerhet i yrket för lärare som ska arbeta med denna mångsidiga och utmanande elevgrupp.

15.4 Koherens och progression

Modulen inleds med en presentation av den resursmodell som ska användas i alla delar och introducerar möjligheter och utmaningar för flerspråkiga elever och del 8 sammanfattar och upprepar viktiga aspekter av modulen. När det gäller ordningen handlar både del 2 och 4 om skriftspråk, och kunde med fördel ha kommit efter varandra, medan del 3, som handlar om muntligt språkbruk, kunde ha kommit före dessa två. Del 5 om digitalt arbete och del 6 om kritisk läsning hänger ihop bra och följer varandra logiskt. De olika texttyperna som presenteras i del 7 kunna gärna ha kommit efter del 4, som också behandlar skriftspråket. Då skulle användningen av språket i skrift ha varit sammanhängande. Å andra sidan är det möjligt att progressionen utgår från elevernas progression, och då passar del 7 naturligt i slutet.

Delen hänger väl ihop, eftersom vi följer samma lärare och elever och får en god uppfattning om vilka utmaningar den här elevgruppen och deras lärare har, men också hur de lyckas när de får bra hjälp och stöd av sina lärare, och när inläringen sker på ett meningsfullt och engagerande sätt.

15.5 Modulens modeller och metoder

Modulen presenterar flera modeller och metoder. Den mest centrala är Lukes och Freebodys resursmodell, som introduceras tidigt och är avsedd att ligga till grund för arbetet med hela modulen. Modellen består av fyra praktiker som hänger tätt ihop när det gäller språkinläring: 1) betydelseskapande; 2) kodknäckande; 3) textanvändande; och 4) analyserande. Modellen beskriver teoretiskt och didaktiskt hur arbetet i de fyra olika praktikerna kan utveckla elevernas litteracitet och är en bra grund för att arbeta med

språkutveckling. Det ges många exempel i modulen, och det är därför lättare för lärare att förstå hur den kan tillämpas i praktiken.

TPR-metoden i muntlig språkinläring (Total Physical Response) är en metod för effektiv inläring av främmande språk, där eleverna uppmuntras att vara aktiva och göra saker rent fysiskt. Metoden används oftast på små barn, men ser ut att fungera mycket bra här också. Det ges exempel på en undervisningssekvens där eleverna lär sig använda digitala resurser, som till exempel tankekartor, något som gärna kan överföras till många olika undervisnings-situationer.

Kodknäkningspraktiker introduceras och det är ett bra sätt att lära sig varför bokstäverna ser ut som de gör och varför ord som låter likadant stavas annorlunda. I del 8 presenteras en så kallad transaktionscirkel som ska hjälpa lärare att analysera och stödja elevernas läs- och skrivutveckling. Modellen är en beskrivning av vilka inslag som måste finnas med i det här arbetet, men den framstår som schematisk och lite luddig. En fråga är också varför den presenteras så sent som i del 8. Cummins fyrfältsmodell, som också ingår i del 8, är lättare att förstå och fungerar bra. Filmerna bidrar till det metodiska i modulen. De visar hur arbetet kan gå till och vilka utmaningar lärare kan möta; situationerna framstår som autentiska. Utgångspunkten är som regel konkreta situationer med kommentarer och motiveringar till valet av metod.

15.6 Avslutande kommentar

Modulen har en bra balans mellan teori och praktik. Den innehåller många exempel på språkfrämjande aktiviteter och extra positivt är det att det finns så mycket exempelmaterial och förslag på undervisningsplanering, som ofta illustreras med filmer som följer samma elever i olika aktiviteter och situationer. Modulen vänder sig till lärare som ska arbeta med språkinläring bland elever som kanske har en annan språklig och kulturell bakgrund, har varit kort tid i landet och ofta är ensamkommande minderåriga asylsökande. Med andra ord är detta en mycket utmanande elevgrupp, som det är mycket viktigt att ge en så god grund som möjligt till utbildning och framtid. Modulen är därför bra för att stärka kompetensen hos de lärare som arbetar med denna elevgrupp.

Filmerna i modulen visar bara pojkar, och kanske är det flest pojkar i gruppen nyanlända ungdomar. Men utbildning för flickor i den här gruppen är viktigt och i många fall mer utmanande, exempelvis på grund av olika kulturers syn på flickor och skolgång. Därför hade det stärkt modulen om den också innehållit exempel som visade flickor i undervisningen och som tog upp vikten av utbildning för flickor.

16. Avslutning

I den här delrapporten har vi analyserat de 14 moduler som fanns tillgängliga på Skolverkets nätsida Lärportalen fram till och med våren 2017. Detta har vi gjort mot bakgrund av de övergripande intentionerna med reformen liksom mot bakgrund av befintlig forskning om språk-, läs- och skrivutveckling. Avsikten har inte varit att utvärdera själva utbildningsmodellen utan snarare det ämnesmässiga innehållet, det vill säga att bedöma vilka förutsättningar innehållet i modulerna lämnar för att Läslyftets intentioner ska kunna uppnås.

Läslyftet syftar övergripande till att förbättra alla elevers språk-, läs- och skrivförmåga genom att stärka och utveckla kollegialt lärande och lärarnas undervisning. Modulerna ska bidra till reflektion över undervisningen, låta lärare få möta vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt, stimulera till kollegiala diskussioner där lärare lär av och med varandra liksom till gemensam planering och att lärare tillsammans utvecklar elevernas språk-, läs- och skrivförmåga. Den övergripande frågan i den här rapporten handlar således om i vilken mån de föreliggande modulerna skapar goda förutsättningar för att uppfylla dessa mål.

I denna avslutande del kommenterar vi några av likheterna och skillnaderna mellan de 14 modulerna och ger en sammanfattande bedömning av den helhet som de utgör. I några fall kommenterar vi också likheter och skillnader mellan de 14 moduler som analyseras i den här rapporten och de 13 moduler som analyserades i den första delrapporten. Kapitlet har delats upp under fem rubriker: 1) Hur mycket metodstöd ges; 2) Anpassning till elevers olikheter; 3) Forskningsanknytning; 4) Samspel mellan olika typer av material i modulens delar; samt 5) Koherens och progression i modulerna. I en avslutande del pekar vi också på några centrala områden som vi bedömer saknas eller borde utvecklas ytterligare i modulinnehållet. Utöver Läslyftets egna övergripande målsättning och befintlig forskning om språk-, läs- och skrivutveckling tar analysen också sin utgångspunkt i de fyra kriterier (relevans, tillgänglighet, vetenskaplig förankring och koherens) som formulerades i inledningsavsnittet.

16.1 Hur mycket metodstöd ges?

För att kunna implementera nya metoder och arbetssätt i sin undervisning behöver lärare rimligen få ett gediget stöd som visar hur de teoretiska didaktiska principer som presenteras i modulerna kan omsättas i praktiken. Frågan om metodstöd relaterar således till kriteriet om tillgänglighet, det vill säga att modulerna bör göra innehållet tillgängligt för lärarna i så motto att dessa får så goda förutsättningar som möjligt att använda sig av föreslagna

metoder och arbetssätt. I den första delrapporten refererade vi till en av Läslyftets övergripande målsättningar, i vilken det framgår att lärare inom ramen för Läslyftet ska få "möta vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt" (Roe & Tengberg, 2016). Vi argumenterade för att man därmed kunde förvänta sig att dessa metoder och arbetssätt skulle vara utförligt beskrivna och exemplifierade i modulerna. Samtidigt framhöll vi att det likaledes bör kunna förväntas att det är bland lärarna själva, exempelvis inom ramen för de kollegiala träffarna under arbetet med Läslyftet, som den kontextualiserade kunskapen finns om hur teoretiska principer och andra vetenskapliga rön bäst implementeras i klassrummet. Vi framhöll dock att det var viktigt att modulerna explicit redovisade vilket slags vetenskaplig evidens som låg till grund för de föreslagna metoderna och arbetssätten. Detta för att ge lärarna så goda förutsättningar som möjligt att tillämpa forskningsresultaten inom ramen för sin egen praktik. Det kan därför tilläggas att nyanserade beskrivningar av forskningsresultaten, exempelvis avgränsningar som poängterar för vilka elever eller situationer de föreslagna arbetssätten fungerat och eventuellt *inte* fungerat, eller åtminstone ännu inte påvisats, hör till sådant som vi bedömt som gott metodstöd.

Den sammanfattande bedömningen av de 14 moduler som analyseras i den här rapporten är att stödet för att omsätta föreslagna undervisningsmetoder i praktiken är påfallande gott. Vi gör också bedömningen att det i dessa moduler läggs större vikt vid metoder och stöd för lärares implementering än det gjordes i de 13 moduler som analyserades i den första rapporten. Flera av artikeltexterna innehåller utförliga beskrivningar av klassrumsundervisning, både i form av genomförda och beforskade utvecklingsprojekt och i form av konkreta lektionsförslag utifrån teoretiska principer. Därtill exemplifieras föreslagna metoder ofta genom undervisningsfilmer och genom intervjuer med lärare som beskriver hur de anpassar och implementerar metoderna i förhållande till de förutsättningar som råder i sina respektive klassrum. Att metodstödet förstärkts framgår också i ett par moduler som analyserades i den första delrapporten och som nu finns i versioner för andra elevgrupper. Innehållsligt är några av dem väldigt lika, men stöttningsen för tillämpning av undervisningsmetoderna har på flera ställen förstärkts.

Med det sagt finns det, precis som bland de första 13 modulerna, även bland dessa 14 några som lägger generellt mindre vikt vid att presentera metoder, och som uttryckligen inte syftar till att beskriva särskilda modeller eller metoder för undervisning utan snarare till att demonstrera viktiga perspektiv i textarbetet i skolan, exempelvis texters sätt att representera världen (*Kritiskt textarbete, åk 7–9*) eller teoretiska perspektiv att beakta vid litteraturläsning (*Perspektiv på litteraturundervisning*). Dessa moduler fokuserar helt enkelt mindre på organiseringen av klassrumsarbetet och mer på specifika perspektiv som görs till föremål för undervisning. Som del i en större helhet kan sådana variationer förstås betraktas som goda komplement till moduler med starkare fokus på förmedling av evidensbaserade metoder. Men sett till det faktum att enskilda lärare bara läser en eller två moduler och varje modul därför bör kunna bidra till att uppfylla Läslyftets övergripande mål är det likväl en

förutsättning att modulens författare visar hur de valda perspektiven kan omsättas i klassrummet.

Flera av de analyserade modulerna ger också möjlighet till ämnesmässig anpassning. Den modulen som gör detta i störst grad är *Lässtrategier för ämnestexter* där det finns fördjupningsartiklar anpassade till många olika skolämnen. I modulen *Språk- och kunskapsutvecklande arbete* får vi följa två gymnasieklaser, den ena på ett yrkesförberedande program och den andra på ett studieförberedande program. På det viset exemplifieras hur man kan tillämpa modulinnehållet i olika ämnen. Detta bidrar konstruktivt inte bara till möjligheten att göra elevers läs- och skrivutveckling till ämnesövergripande frågor utan understryker också vikten av att se läs- och skrivutveckling som *del av* den ämnesspecifika undervisningen, det vill säga att läsandet och skrivandet betonas som praktiker och förmågor där ämneskunskande utvecklas och uttrycks. Detta är också något som diskuteras mer generellt i modulen *Skriva i alla ämnen*, åk 7–9.

16.2 Anpassning till elevers olikheter

Från tidigare forskning vet vi att det är avgörande att läs- och skrivundervisningen utformas efter elevers specifika behov och utmanar dem där de för tillfället befinner sig. Det handlar såväl om val av texter och uppgifter som om typen av undervisning och graden av successiv stöttning (Gibbons, 2013; Graham & Perin, 2007; Langer, 2011; Shanahan & Shanahan, 2008). Med hänsyn tagen till både relevans- och tillgänglighetskriterierna har det varit angeläget att se på i vilken mån metodbeskrivningarna i modulerna relaterar till elevers olikheter med avseende på sådana faktorer som vi vet spelar roll för läs- och skrivutvecklingen (ålder, kunskapsnivå, kön etc.). Flertalet av modulerna som vi analyserat i den här rapporten är riktade mot undervisning på gymnasiet och dessutom ofta specialiserade antingen på behandling av en viss texttyp (*Läsa och skriva text av vetenskaplig karaktär*; *Perspektiv på litteraturundervisning*; *Textarbete i digitala miljöer*), undervisning i en viss skolform eller program (*Språk i yrkesämnena*; *Läsförståelse och skriftproduktion*; *Narrativt skrivande*) eller av en viss elevgrupp (*Grundläggande litteracitet för nyanlända elever*). Några av modulerna riktar sig exempelvis mot läsande och skrivande i textrika ämnen på teoretiska program (*Analysera och kritiskt granska*; *Läsa och skriva text av vetenskaplig karaktär*), vilket betyder att dessa adresserar utmaningar som är gemensamma för lärare på flera olika program. Detta, sammantaget, gör förstås att det finns en grad av anpassning och specialisering av innehållet redan i utgångspunkten. Jämfört med de 13 moduler som utvärderades i den första delrapporten har den här gruppen av moduler således generellt något snävare definitioner av både innehåll och målgrupp. Därmed kan frågan om behov av anpassning till elevers olikheter vara ett potentiellt mindre riskområde.

Några moduler anpassas som sagt till lärare i olika ämnen och och årskurser genom varierade lektionsexempel för olika årskurser (*Skriva i alla ämnen*, 7–9) eller genom ämnesspecifika artiklar som fördjupning (*Lässtrategier för ämnestexter*). Andra moduler fokuserar på temaområden. Trots detta är det viktigt att understryka behovet av att modulerna explicit diskuterar frågan om anpassning och förklarar i vilken mån de föreslagna

perspektiven och undervisningssätten kan varieras och anpassas till elevers olika förutsättningar och till olika undervisningssituationer. När det handlar om en speciell skolform som gymnasiesärskolan finns exempelvis många skäl att reda ut hur föreslagen undervisning eller innehållsperspektiv relaterar till behov hos elever med olika typer av utvecklingsstörning. I en modul riktad mot förskolan finns stor variation både med avseende på ålder och utvecklingsnivå och med avseende på organisering av barngrupper. Även när moduler tar sikte på arbete i textrika ämnen på teoretiska program ställer elevers varierade kunskapsnivåer och ämnens olikheter krav på att lärarna ska kunna anpassa modulinnehållet för att kunna omsätta det i sin egen praktik. När det innehållsliga anslaget är brett och ska omfatta alla ämnen, som i modulerna *Textarbete i digitala miljöer* och *Analysera och kritiskt granska* blir frågan om anpassning till mer specifika förutsättningar en stor utmaning för lärarna. Modulen *Språk och kunskapsutvecklande arbete*, där två klasser på olika gymnasieprogram följs genom hela modulen, för att exemplifiera hur man kan arbeta i olika ämnen, kan tjäna som ett gott exempel på hur anpassning till kontext kan göras utifrån mer generella teoretiska eller andra undervisningsprinciper.

I den första delrapporten lyfte vi fram anpassning av undervisningen till elever med läs- och skrivproblematik som ett särskilt viktigt område. Vi menade att detta borde ha behandlats i högre grad i de moduler som analyserades, särskilt som forskningen och kunskapen om undervisning för dessa elever är omfattande. Denna generella bedömning gäller även de moduler som analyseras i den här rapporten. Anpassningar till elever med läs- och skrivproblematik får fortfarande ett mycket begränsat utrymme i modulinnehållet. Ett undantag är modulen *Språk- och kunskapsutvecklande arbete* som introducerar teorier och modeller, exempelvis *Språktrappan*, som kan användas i språkutvecklingen för både flerspråkiga elever och elever med generellt större utmaningar när det gäller utvecklingen av ett akademiskt språk. Ett annat område som vi lyfte fram som eftersatt i den första rapporten var andraspråksperspektivet. Mot bakgrund av den kraftigt ökade andelen elever med annat modersmål än svenska och elever som till vardags talar huvudsakligen ett annat språk än svenska är goda kunskaper om andraspråksundervisning en avgörande framtidsfråga. I den här rapporten har vi bland annat sett på modulen *Grundläggande litteracitet för nyanlända elever*, som specifikt adresserar frågor om språkundervisning för nyanlända elever. Den modulen fyller en viktig del av det här behovet och det är mycket positivt att den nu finns med. Men frågan gäller inte enkom nyanlända elever och den berör inte endast andraspråkslärare utan, först och främst, alla svensklärare och, genom att skrivande och läsande ska ses som grundläggande förmågor inom alla ämnesområden, *alla* lärare i skolan. Som vi påpekat tidigare berörs andraspråksperspektivet i många av modulerna, men det finns fortfarande anledning att trycka på bedömningen att all fortbildning inom en satsning som Läslyftet bör inkludera kunskap om anpassning till elever med annat modersmål än svenska eller som huvudsakligen talar annat språk än svenska.

16.3 Forskningsanknytning

I modulanalyserna har vi särskilt undersökt vilka teoretiska perspektiv som ges företräde liksom i vilken utsträckning de metoder och perspektiv som förordas i modulerna beläggs i

etablerad och aktuell forskning. Viktiga frågor att ställa blir i vilken grad modulerna presenterar bevis för att dessa metoder verkligen bidrar positivt till elevernas läs- och skrivutveckling, liksom *på vilket sätt* forskningen presenteras och används, med särskilt fokus på hur väl den förhåller sig till syftet och mottagarna.

När det gäller de teoretiska perspektiven observerade vi i den första delrapporten en klar tyngdpunkt på sociokulturell eller socialkonstruktivistisk teori för att förklara relationen mellan undervisning och elevers lärande. Den tyngdpunkten är klart framträdande också i de 14 moduler som analyserats i den här rapporten och gäller såväl uppbyggandet av en referensram för att förstå lärandeprocesser generellt (med återkommande referenser framför allt till Vygotskij, 1978) som övergripande modeller för att förstå och förhålla sig till textarbete, språkutveckling och undervisning om läsande och skrivande. I det senare avseendet är referenser till Barton (2007), Dysthe (2003), Gibbons (2013), Liberg (2003), Luke och Freebody (Freebody, 1992) m.fl. frekventa. I synnerhet när det handlar om nättexter blir betoningen på sociokulturellt orienterad forskning och teoribildning påtaglig, med återkommande referenser till forskare som Gee (2005), Kress (2003, 2010), Kress och van Leeuwen (2006) och Lankshear & Knobel (2008).

I det samlade modulinnehållet har vi också undersökt relationen mellan fokus på läsning och läsutveckling å den ena sidan och fokus på skrivande och skrivutveckling å den andra sidan. Modulens titel kan vara avgörande för lärarnas förväntningar på dess innehåll. Några av modulerna signalerar att de fokuserar på antingen läsning eller skrivande eller bådaddera. De flesta modultitlar innehåller varken "läsning" eller "skrivande", utan signalerar snarare fokus på ett text-, språk- eller tematiskt perspektiv. Läsning och skrivande står emellertid centralt också i dessa moduler. Ett huvudintryck när det gäller relationen mellan dessa två innehållsområden är att frågor om läsning och läsutveckling genomgående ges större plats och uppmärksamhet än frågor om skrivande och skrivutveckling både vad gäller artiklarnas innehåll, förslag till aktiviteter, metoder och vad gäller referenser till forskning.

Liksom i förra omgången finns det några moduler som i högre grad präglas av mer specifika innehållsteoretiska perspektiv, som exempelvis lingvistiska perspektiv i *Från vardagsspråk till ämnesspråk*, litteraturteori och receptionsteori i *Perspektiv på litteraturundervisning* och teori om berättande i *Narrativt skrivande*. När det gäller förståelsen av lärandet och utvecklingen av språkförmågor ligger emellertid tyngdpunkten kvar på sociokulturell teori, även om den i någon modul (t ex *Läsförståelse och skriftproduktion*) kombineras med kognitiva perspektiv på tänkande och språkutveckling.

Detta påpekande ska inte misstas för kritik mot teoriernas relevans eller användbarhet i modulerna eller i Läslýftet som fortbildningssatsning. Tvärtom ger dessa teorier ofta goda beskrivningar av utmaningar och möjligheter i klassrummet och bidrar till god grund för förslag på undervisningsmetoder och -perspektiv. Däremot är det viktigt att vara klar över på vilket sätt modulerna i Läslýftet ritar upp kartan över den vetenskapligt grundade förståelsen och kunskapen om lärande och om textförståelse och textbruk. Här finns det alltså fortfarande en påtaglig begränsning ifråga om bredden av de perspektiv som Läslýftet

erbjuder på läsning och skrivande. Detta får en konkret betydelse både för vilka slags metoder och arbetssätt som modulerna föreslår och för vilka slags vetenskapliga belägg som presenteras och tas till intäkt för att dessa metoder och arbetssätt får avsedd effekt. När det gäller vetenskapliga belägg noterar vi att de empiriska beläggen för att föreslagna undervisningssätt bidrar till utvecklad läs- och skrivförmåga hos avsedd elevgrupp fortfarande är sparsamt presenterade i modulerna.

När det gäller frågan om hur forskningen presenteras har vi framhållit att detta ofta görs på ett balanserat sätt med god kombination av ny teori och anvisningar om hur denna kan implementeras i klassrummet. Även bland dessa 14 moduler finns emellertid texter som är onödigt referenstyngda och som på det viset riskerar att göra innehållet mindre lättillgängligt för lärare. I moduler som vänder sig till gymnasielärare, vilket flertalet gör i den här rapporten, kan möjligen tröskeln för texternas teori- och referenstyngd få lov att vara något högre, särskilt som akademiskt textbruk är en del undervisningsinnehållet på gymnasiet. Men det är fortfarande en balansgång mellan att å ena sidan vara tydlig med vilken forskningsgrund som finns för de föreslagna arbetssätten och å andra sidan behålla läsarvänligheten och tillgängligheten i texten. Även för transparensens skull, det vill säga för möjligheten att anpassa och omsätta presenterade forskningsresultat i den egna praktiken, vore det generellt önskvärt med mer utförliga förklaringar av en mindre omfattande mängd teori och begrepp än med kortfattade referenser till många olika studier och forskningsperspektiv. Denna balans bedömer vi dock ha blivit generellt bättre i de 14 moduler som analyserats i den här rapporten än de 13 som analyserades i den första rapporten.

16.4 Samspel mellan olika typer av material i modulens delar

Som framgått av analyserna består de åtta delarna i Läslyftets moduler av olika moment, som i sin tur består av olika typer av material. Förutom de obligatoriska momenten A–D innehåller många delar i modulerna (ibland samtliga delar i en hel modul) fördjupningsmaterial. Detta fördjupningsmaterial varierar både till utformning och innehåll och kan exempelvis bestå av en ny artikeltext med ämnesspecifik anpassning, en intervju med forskare, lärare som modellerar en undervisningsstrategi på film, förslag till undervisningsmetoder som relaterar till modulen eller inspelade föredrag med forskare. Som vi påpekade i delrapport 1 är det inte alltid transparent för den som ska ta del av modulinnehållet varför ett visst material placerats i fördjupningsdelen eller vilken relation fördjupningen väntas ha till de övriga momenten. I flera moduler och delar blir det oklart varför något alls fått karaktären av fördjupningsmaterial istället för att placeras bland grundmaterialet i momenten A–D. Detta skulle generellt kunna kommuniceras tydligare i modulerna.

Mer övergripande är det angeläget att också fråga sig hur de olika typerna av material som förekommer i modulerna samspelar med varandra. Förutom grundartiklarna i moment A förekommer en rik variation av material såsom filmad exempelundervisning, intervjuer med lärare och forskare, samtal mellan lärare och modulförfattare, inspelade föredrag av

forskare, exempel på elevtexter, grafiska framställningar av teoretiska modeller och undervisningsmetoder, lektionsförslag och fördjupningsartiklar. I de 14 moduler som analyserats i den här rapporten finns dessutom alla texter inlästa på ljudfil, vilket förstås ökar tillgängligheten i materialet. Däremot är flera av inläsningarna gjorda med en röstautomatik som ger uppläsningen dålig kvalitet och blir svår att lyssna på i längre stycken.

Vår sammantagna bedömning är att det i de flesta moduler och delar finns en god avvägning och en god koppling mellan de olika inslagen. Undervisningsfilmerna visar ofta upp och hjälper till att konkretisera metoder som presenterats i artikeltexten. Likaså kopplas de klassrumsuppgifter som deltagarna ska planera och utföra i moment B–C ofta väl ihop med det innehåll som beskrivits och exemplifierats i text och på film. I huvudsak ges också god information om vilket slags innehåll en inspelad forskarföreläsning eller ett inspelat samtal tematiserar. Därigenom lägger modulerna grund för ett effektivt tillgodogörande av det varierade innehållet. Ett konkret exempel på innehåll som bidrar till bättre samspel mellan de olika momenten i modulens delar är specifikt utvecklade diskussionsfrågor i moment B och D. Till skillnad från de mer generellt formulerade diskussionsfrågorna av typen "Vad fungerade bra, vad fungerade mindre bra, och vad kunde ha gjorts annorlunda?" kan diskussionsfrågor som utformats specifikt utifrån modulens innehåll och metoder hjälpa lärarna till mer djuplodande diskussioner där både möjligheter och utmaningar i de föreslagna arbetssätten analyseras.

Samtidigt observerar vi att det finns en hög grad av överlappning mellan artikeltexterna och både undervisningsfilmer och forskarintervjuer. Ofta innehåller undervisningsfilmerna långa partier av intervju eller samtal med lärare, elever och forskare, där de beskriver hur de arbetat i klassrummet och varför de lagt upp undervisningen på ett visst sätt. Här upprepas som regel motiv och hänsynstaganden som redan diskuterats utförligt i grundartikeln. Detta betyder att mindre utrymme i filmerna ägnas åt att visa upp undervisning sådan den ser ut när den genomförs i klassrummet. Filmerna används helt enkelt inte i huvudsak för att modellera de undervisningsmetoder som presenterats i grundartikeln utan snarare för att kommunicera ytterligare ett metaperspektiv på metoderna och på tillämpningen av dem. Att låta lärare och elever muntligen intyga de föreslagna arbetssättens fördelar kan förstås bidra till att stärka modulens retorik, men för att ge deltagarna i Läslyftet goda förutsättningar att själva implementera de olika arbetssätten kunde filmerna med fördel visa mer av konkret tillämpning, och gärna låta deltagarna analysera och diskutera detta.

16.5 Koherens och progression i modulerna

Koherens och progression skapas i modulerna på olika vis, men huvudmodellen är att modulen ramas in av en inledande och en avslutande del (det finns dock flera undantag från detta). Det betyder att modulen inleds med en övergripande artikel i del 1, som introducerar modulens huvudsakliga intentioner, argumenterar för varför den är viktig och skisserar dess innehåll. I del 8 kommer så en artikel som sammanfattar modulen, ofta med repetition av och reflektion över dess centrala idéer och/eller metoder. Det finns som sagt flera moduler

som avviker från denna uppläggning och bygger sammanhang och progression på ett annat vis. Till exempel inleds några moduler med delar som är mer teoretiska eller som tecknar bakgrunden till innehållet i modulen, för att därefter gå över till delar som rymmer förslag på metodiska gestaltningar. Den avslutande delen innehåller i dessa fall ofta ett vidgat perspektiv, exempelvis om digitala resurser, eller ett bedömningsperspektiv (se *Från vardagsspråk till ämnesspråk; Narrativt skrivande och Perspektiv på litteraturundervisning* t.ex.)

I många av de moduler som utvärderats i den här rapporten förefaller koherensen vara ganska god och det tycks ofta finnas en genomgående tanke för progressionen mellan de olika delarna. Medan det i de 13 moduler som utvärderades i den första rapporten fanns ett flertal moduler där de olika delarna inte byggde på varandra utan egentligen kunde läsas oberoende av varandra och i mer eller mindre godtycklig ordning så är progressionen i de 14 moduler som analyserats i den här rapporten generellt något tydligare. Det betyder inte med nödvändighet att varje del i modulen bygger vidare på föregående delar, men det betyder att innehållet organiserats på ett logiskt vis så att teori, problemställningar och metodbeskrivningar tillsammans bygger upp en successivt utvecklad helhet.

16.6 Sammanfattning

Sammanfattningsvis gör vi bedömningen att innehållet i och utformningen av de 14 moduler som analyserats i den här rapporten i hög grad svarar mot de övergripande intentionerna med Läslyftet. Innehållet förefaller både relevant och användbart för de lärargrupper som adresseras och det presenteras på sätt som i hög utsträckning motsvarar förväntningarna vad gäller nyansering, intellektuell utmaning och tillgänglighet. De 14 modulerna innehåller vidare en stor variation av språk-, läs- och skrivdidaktiska perspektiv, som kompletterar de 13 befintliga modulerna. De tillgodoser behoven av fortbildning hos fler lärargrupper, framför allt på gymnasiet, men även förskollärare, lärare i svenska som andraspråk och lärare på gymnasiesärskolan berörs av specifika moduler i den här omgången.

Liksom de föregående modulerna är innehållet i dessa 14 moduler väl förankrat i såväl svensk och nordisk som övrig internationell läs- och skrivdidaktisk forskning. Vi har konstaterat att användningen av teori i artikeltexterna blivit mer balanserad och bättre anpassad för sitt syfte. Fortfarande dominerar forskningsbakgrunden vad gäller teori om lärande och om läs- och skrivutveckling av sociokulturella och socialkonstruktivistiska perspektiv liksom av teori om literacy. Sett ur ett bredare internationellt forskningsperspektiv på läs- och skrivutveckling är denna avgränsning inte självklar och riskerar sammantaget att ge en något ensidig bild av möjliga sätt att arbeta med elevers språk, läsande och skrivande.

Vidare har vi påpekat att det i modulerna generellt ges ett gott stöd till lärarna för implementering av föreslagna metoder och arbetssätt. Artikeltexter, lektionsförslag och filmer kompletterar varandra som regel väl, men undervisningsfilmerna skulle kunna användas på fler sätt för att stötta lärares tillgodogörande av nya arbetssätt. Dessutom efterlyser vi utförligare beskrivningar av hur modulinnehållet kan anpassas till olika elever

och i synnerhet till elever med annat modersmål än svenska och till elever med läs- och skrivproblematik, något som fortfarande får ett mycket begränsat utrymme i modulerna.

I delrapport 1 påpekade vi också att ett eftersatt område bland de då existerande modulerna var den första läs- och skrivundervisningen. Denna bedömning kvarstår, även om det bland de 14 moduler som analyserats i den här rapporten finns en ny modul som vänder sig mot förskolan. Till de områden som tillvaratagits väl hör framför allt läsning och skrivande av texter på nätet liksom läsning och skapande av multimodala texter. Även arbete med läs- och skrivutveckling för elever med funktionsnedsättning är ett område som kraftigt förstärkts.

En samlad analys och bedömning av samtliga moduler i Läslyftet kommer att ingå i den slutrapport från utvärderingen av Läslyftet som lämnas våren 2019.

Referenser

- Adler, Mortimer J. (1982). *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. New York: Simon & Schuster.
- Applebee, A. & Langer, J. (2013). *Writing Instruction that Works. Proven Methods for Middle and High School*. New York, NY: Teachers College Press.
- August, D., Carlo, M., Dressler, C. & Snow, C. 2005. "Accelerating English academic vocabulary: An intervention design for Spanish literate children acquiring English as a second language." I: *Learning Disabilities Research and Practice* 20(1), 50-57.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language. (2. ed.)*. Malden, MA: Blackwell.
- Beck, I., McKeown, M., & Worthy, J. (1995). "Giving a text voice can improve students' understanding." I: *Reading Research Quarterly* 30(2), 220-238.
- Clay, M. (1966). *Emergent Reading Behaviour*. Auckland: Auckland University.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. Svensk version
- Dyste, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (2003). "Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande." I: *Dialog, samspel och lärande*. Olga Dysthe (red.). Lund: Studentlitteratur. S. 31-74.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Freebody, P. (1992). "A sociocultural approach: Resourcing four roles as a literacy learner." I: Watson, A. & Badenhop, A. (red.), *Prevention of Reading Failure*. Sydney: Ashton-Scholastic.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). "Literacies programs: Debates and demands in cultural context." I: *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5 (7), 7-16
- Gee, James Paul (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: From The Age of Mythology to today's schools. I: Barton, David & Tusting, Karin, red. *Beyond Communities of Practice. Language Power and Social Context*. Cambridge: Cambridge UP.
- Gibbons, P. (2013). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande (2.uppl.)*. Uppsala: Hallgren & Fallgren. Gibbons, Pauline (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

- Gipps, C. (2002). "Sociocultural perspectives on assessment." I: G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century* (pp. 73-83). Oxford: Blackwell Publishers.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). "A meta-analysis of writing instruction for adolescent students." I: *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with worlds. Language, life, and work in community and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- J.A. (2001). "Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well." I: *American Educational Research Journal*, 1(38), 837-880.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *Literacies*. Port Melbourne, Vic: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). „Toward a model of text comprehension and production." I: *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, Gunther & Leeuwen, Theo (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, Gunther (1989). *Linguistic processes in socioculture practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kristeva, Julia (1980). Word, Dialogue, and Novel. *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Ed. Leon S. Roudiez. Trans. Thomas Gora et al. New York: Columbia U. P. 64-91
- Kristeva, J. (1996[1986]). *The Kristeva reader*. Oxford: Blackwell.
- Kulbrandstad, L.I. (2012). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Langer, J. (2011). *Envisioning Knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York, NY: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature. Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Maidenhead; Open University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Liberg, C. (2003). "Möten i skriftspråket." I: Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur, s.215-235.

Lundqvist, Eva, Säljö, Roger & Östman, Leif (2013). "Inledning" I: *Scientific Literacy*. Malmö: Gleerups.

Palmér, A. (2008). *Språk och lärande*. Intern rapport. Stockholm: Skolverket.

Pihlgren, A. S. (2008). *Socrates in the Classroom. Rationales and Effects of Philosophizing in the Classroom*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.

Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet 2 uppl.* Stockholm: Natur & Kultur.

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

Roe, A & Tengberg, M. (2016). *Utvärdering av Läslyftet. Delrapport 1: De första 13 modulerna*. Umeå Centre for Evaluation Research. Evaluation Report, June 2016. Umeå Universitet. <https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Fbilaga%2FBlob%2Fpdf591.pdf%3Fk%3D591>

Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Shanahan T., & Shanahan C. (2008). *Teaching disciplinary literacy to adolescents*. Harvard Educational Review, 78(1). 40-59.

Skar, Gustaf (2015). "Uppgifter" I: Skar & Tengberg (red.) *Bedömning i svenskämnet årskurs 7-9. Svenskläraryrkeföreningens årsbok 2015*. Stockholm: Natur & Kultur.

Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford Press.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.

Teale, W. & Sulzby E. (red.) (1986). *Emergent Literacy. Writing and Reading*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Thygesen, Ragnar & Berge, Kjell-Lars (2015). "Skrivande som grundläggande färdighet: förståelse, bedömning och undervisning". I Skar, G. & Tengberg, M. (red.) *Bedömning i svenskämnet årskurs 7-9*. Stockholm: Natur & kultur.

Tsagalidis, H. (2003). *Varför fick jag bara G? Vad bedöms på HR-programmet?* Licentiatuppsats. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.

Tønnesson, J.L. (2012). *Hva er sakprosa?* Oslo: Universitetsforlaget.

UNESCO (2005). *EFA Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life*. Paris: UNESCO

Vygotskij, L. (2001/1934). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.