

## Språkutvecklande arbetssätt främjar lärande

Maaïke Hajer, Malmö Högskola

I uppdraget för grundskollärare ingår det att ge elever det stöd de behöver för att nå målen i läroplanen. Eftersom språket är en viktig nyckel i allt lärande behövs en stöttande undervisning som inkluderar lärandets språkliga dimensioner. Detta gäller alla ämnen från bild och biologi till teknik. I ämnesundervisningen utforskar eleverna verkligheten och de läser, talar, diskuterar och skriver om vad de upptäcker. Så får de nya insikter och begrepp.

För att eleverna ska kunna delta aktivt i ämnesundervisningen är det förstås bra om lärare i svenska, svenska som andraspråk eller andra språkämnerna har kännedom om vilka elevernas språkliga behov är även i andra ämnen. Genom att utbyta kunskaper, erfarenheter och idéer med lärare i andra ämnen kan svensk- eller språkläraren planera för en undervisning som blir väl avstämd mot de aktiviteter som eleverna möter i olika ämnen. Om skolan lyckas med en väl planerad svensk- och språkundervisning kan eleverna lära sig argumentera i klassrumssamtal och lära sig läsa och skriva olika slags texter som de möter i undervisningen. Allt detta kommer att gynna deras lärande i skolans alla ämnen. Även lärare i andra ämnen än språk, såsom lärare i idrott och hälsa, SO, hem- och konsumentkunskap, speciallärare och specialpedagoger kan på sitt sätt bidra till elevernas språk- och kunskapsutveckling genom skolåren. Utöver en explicit språkundervisning behövs nämligen en språkutvecklande undervisning i alla skolans ämnen.

I denna modul kan ni inom lärargruppen utbyta erfarenheter, bekanta er med språkutvecklande arbetssätt, undersöka när era arbetssätt redan är språkutvecklande och pröva nya didaktiska arbetsformer. Denna artikel handlar om vilka utmaningar man som lärare ställs inför när man ska göra sin ämnesundervisning mer språkutvecklande. Vi börjar med en orientering i språkets koppling till lärandet i olika ämnen och introducerar begreppen *vardagsspråk*, *skolspråk* och *ämnesspråk*. Därefter diskuteras de viktigaste särdragen i en språkutvecklande undervisning med ett konkret exempel från en biologielektion.

### **Språk och måluppfyllelse**

Att ha ett fokus på språk är inget mål i sig. Genom att läraren använder de språkliga redskap som passar ämnets mål gynnas elevernas lärande i vid bemärkelse. I denna modul utgår vi uttryckligen ifrån att man ska välja de redskap som passar ämnets mål, språkbruk och aktiviteter. Texter har till exempel en annan funktion i slöjd än de har i historia. Skillnaderna och likheter mellan ämnena blir synliga redan när vi tittar på kursplanerna i Lgr 11. I samhällskunskap formuleras till exempel tre förmågor som har en tydlig språklig dimension:

"Genom undervisningen i ämnet samhällskunskap ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp och modeller,
- uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv och
- söka information om samhället från medier, Internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet.”

I kursplanen för musik kan vi till exempel läsa att "Genom undervisningen ska eleverna utveckla förmågan att uppleva och reflektera över musik. Elevernas erfarenheter av musik ska utmanas och fördjupas i mötet med andras musikaliska erfarenheter." Kunskapskraven för betyget A i slutet av årskurs 6 anger att "Eleven kan föra **välutvecklade** resonemang om eget och andras musicerande. Eleven kan även uttrycka sig på ett **välutvecklat** sätt om egna musikupplevelser samt beskriva och ge exempel på hur musik kan påverka människor.”

I slöjd kan en elev på A-nivå i årskurs 9 ”ge **välutvecklade** omdömen om arbetsprocessen med **god** användning av slöjdspecifika begrepp och visar då på enkla samband mellan form, funktion och kvalitet.”

Trots olikheter i ämnenas förmågor och centrala innehåll så finns det en språklig dimension i alla ämnen och i läroprocessen där läraren och eleverna kommunicerar med språk som redskap. Formuleringarna i Lgr 11 pekar ut den svenska skolans uppdrag, men det är i klassrummet som läraren träffar barn och ungdomar och ska lyssna in hur långt de har kommit för att kunna stötta deras utveckling. Detta är ett stort och komplext ansvar för läraren, i synnerhet när elevernas språkkunskaper varierar mycket. Med hjälp av en språkinriktad didaktik i alla ämnen får eleverna möjlighet att utveckla dels sina kunskaper i ämnena och dels sin förmåga att kommunicera dessa kunskaper. Därför är det viktigt att lärare tillsammans reflekterar över sin praktik, upptäcker dess styrkor och svagheter, och utvecklar undervisningen även ur ett språkligt perspektiv. Med tanke på skillnaderna mellan ämnena kommer en språkutvecklande undervisning i fysik att se annorlunda ut än den i hem- och konsumentkunskap eller idrott och hälsa.

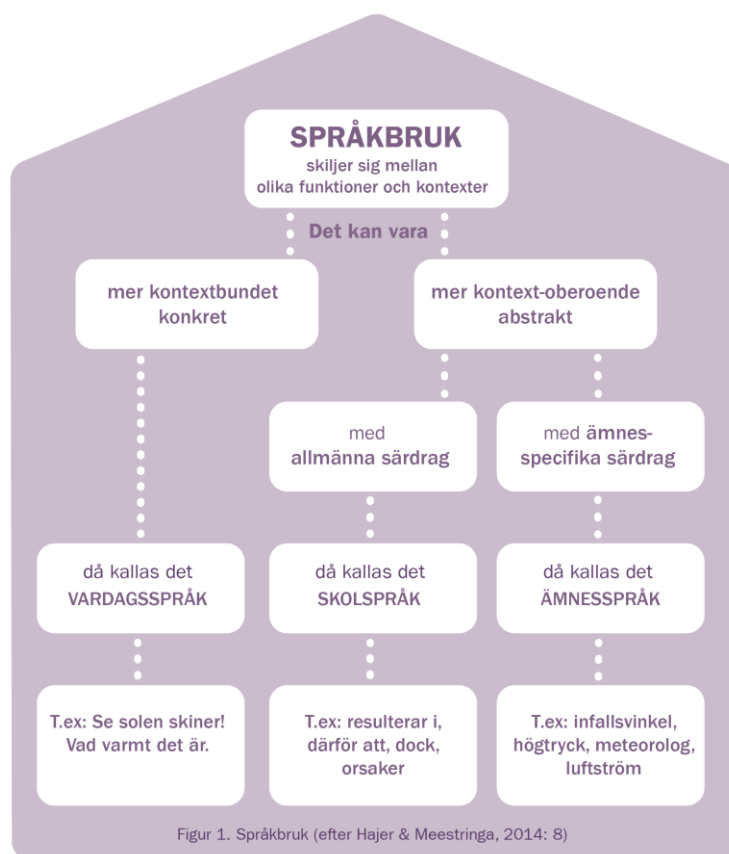
## **Språk och tänkande genom åren: från vardagsspråk till skolspråk**

Om man öppnar ett läromedel är det ofta icke-vardagliga ord och begrepp som är iögonfallande såsom *bildspråk*, *predatorer*, *strömkerets*, *talman* och *puls*. *Språkfärdighet* är ett begrepp som innehåller många olika komponenter, utöver att förstå ord och begrepp. Elever möter orden och begreppen i längre, sammanhängande texter som i sin ton, sitt tilltal, sin meningsbyggnad och sin struktur är specifika för skolan. Texterna kan dessutom innehålla bilder, diagram, illustrationer, tabeller och formler. Skolans uppgift är att genom åren lära eleverna att förstå skolspråket, som blir allt mer ämnesspecifikt ju äldre eleverna blir.

Språket är relativt enkelt i början av grundskoleåren. Det beskriver konkreta föremål och händelser som barn ser omkring sig. Sådana saker som de kan ha en föreställning om och

ha erfarenhet av. Om vi utgår ifrån innehållet ”väder och klimat” inom geografi så använder barn ett så kallat *vardagspråk* när de utifrån dagliga erfarenheter talar om hur härligt solen skiner eller hur det regnade och åskade igår. I skolämnet geografi utvecklas förklaringar till hur väder kan observeras genom en noggrann mätning och tolkning av temperatur, nederbörd, vindstyrka och lufttryck. Väderförhållanden över tid kallas *klimat* och påverkas bland annat av solens strålning, *circulationen* i atmosfären och haven samt jordytans topografi. Eleverna lär sig uttrycka denna kunskap med hjälp av *skolspråk*. Det är det kunskapsrelaterade språket som inte längre är förankrat i en direkt iakttagbar kontext utan är mer abstraherat. Skolspråket används för att tolka, resonera och förklara.

Vardagspråk, skolspråk och ämnesspråk och deras relationer kan visualiseras på följande sätt:



Figur 1. Språkbruk (efter Hajer & Meestringa, 2014: 8)

Figur 1. Språkbruk (efter Hajer & Meestringa, 2014)

Vägen mot skolspråk har sin början redan under tidiga skolår. Så småningom kommer läraren som undervisar i årskurs 4-6 att använda nya uttryck, komplexa begrepp och övergå från konkreta berättelser till mer abstrakta faktatexter och instruktioner. Då är det viktigt att

läraren är uppmärksam på den språkliga förändring som sker för att på bästa sätt kunna stötta eleverna genom åren.

Vardagsspråket (som oftast är muntligt) och skolspråket (som i allt högre grad blir skriftligt) har olika syften, till exempel att berätta respektive att förklara och resonera. Vardagsspråk och skolspråk skiljer sig också åt i hur man formulerar samband. Typiskt för skolans språkbruk är användningen av sambandsord såsom *för att, därigenom, däremot, medan* och *antingen eller*. Sådana sambandsord och abstrakta begrepp förekommer i alla ämnen: de utgör generella särdrag i skolspråket. Eleverna strukturerar sina texter med hjälp av sambandsorden när de ska föra ett resonemang som passar ämnet. Vardagsspråk och skolspråk skiljer sig även åt gällande vilka strategier man använder när man läser, skriver och talar. Man läser exempelvis texter med ett annat syfte och på ett annat sätt i vardagliga kontexter jämfört med skolkontexten. Andra språkliga aspekter är ännu mer specifika för ett visst ämne, till exempelvis ordet *atmosfär* istället för det vardagliga ordet *luft*, eller *tempo* som i vardagligt tal uttrycks som hur *snabbt* man spelar. Det är det vi kallar ämnesspråk.

Det är mycket viktigt att eleverna får möjlighet att utveckla kunskaper om skolspråket och ämnesspråket i skolan. Det gäller alla elever, men i synnerhet de elever som kommer från en miljö där det språk som används vid köksbordet inte alls liknar skolans språkbruk, eller där andra språk än svenska talas i hemmet.

## **Att utveckla tänkande och språk genom åren – ett kontinuum**

Det är helt klart att ämnesspråk inte ska undvikas i skolan. Det är ett mål i sig att eleverna utvecklar olika ämnesspråk, och det kan ta många år och de blir aldrig fullärda. Just att röra sig mellan det vardagliga språket och det mer abstrakta språket är del av lärandeprocessen. Vardagsspråket, skolspråket och ämnesspråket kan ses som en skala, ett kontinuum, snarare än en tydlig indelning. Elever ska alltså inte kunna det ena och glömma det andra. Snarare ska de kunna anpassa sitt språkbruk till allt fler kontexter, både mer vardagliga och mer ämnesspecifika. Därför är det viktigt att de blir medvetna om hur vi använder språk i olika sammanhang. Det är också viktigt att de lär sig urskilja olika språkbruk, att de utvecklar sin språkliga repertoar och att de bli bra på att växla språkbruk utifrån sammanhanget. Att anpassa sitt språk till sammanhanget är en del av mänskligt beteende. Vill vi berätta, förklara, argumentera eller instruera använder vi olika sätt att formulera oss. Vi använder inte samma ord i en skriven text som i en muntlig text, och en text som är skriven bara för en själv skrivs på ett annat sätt än en text som ska läsas av en annan mottagare.

Både elever och lärare behöva kunna röra sig mellan de olika språkliga registren, inte bara genom att abstrahera, utan också genom att konkretisera där det behövs. Som lärare kan man ställa frågor som uppmuntrar eleverna att röra sig inom detta kontinuum: ”Hur skulle du kunna förklara detta för din lillebror?”, ”Hur skulle du kunna beskriva detta såsom en expert skulle göra?”. På så sätt kan elevernas vardagsspråk med åren bli alltmer akademiskt och de lär sig växla mellan det ena och andra registret. De utvecklar också en viss rörlighet i sin hantering av olika slags texter (Nygård Larsson, 2011).

Utvecklingen av skolspråket sker alltså genom alla skolår. I förskoleklassen kan barn samtala och leka ganska konkret och enkelt för att lära sig till exempel hur ljud uppstår – de kan leka med en slang för att göra bubblor i vatten, tala genom slangen och även fundera över vad som händer med ljudet när man har handen för öronen. I lågstadiet kan eleverna samtala om och se samband mellan ljud och luft som rör sig genom att göra experiment. De kan till exempel göra försök med socker eller salt som ”dansar” på en bit gummihandske eller ballong som spänts upp på en högtalare med stark musik. På mellanstadiet tolkar eleverna ett schema över ljudets väg genom örat och läser den sekventiella förklaringen i boken. På högstadiet är det dags för begrepp som *vibrationer*, *ljudhastighet*, och *frekvens*. Läraren kommer då förmodligen inte längre tala om att ”ljudet dunkar”. Språket har blivit mer abstrakt och komplext. Om elever har svårt att förstå skolspråket kan det ses som en enkel lösning att förenkla det mer komplicerade språket, men i det långa loppet behöver alla elever kunna använda sig av språket på ett sätt som passar deras ålder.

Man talar ofta om att eleverna upplever en språkchock någon gång under mellanstadiet eller i början av högstadiet – det händer något med språket. I stället för mer berättande, förenklade förklaringar blir språket abstrakt med förklaringar utifrån orsak och verkan. Eleverna kan då uppleva texterna i skolan som otillgängliga, och känna sig uteslutna och okunniga. Men med stöttning och höga förväntningar kan de lära sig att läsa de mer avancerade texterna.

## **Att arbeta språkutvecklande – ett exempel från en språkinriktad lektion**

Hur kan det se ut när läraren i sin undervisning börjar i den för eleverna kända kontexten, ordnar lärorika samtal om nya företeelser och sedan introducerar ord och begrepp som leder eleverna in i ämnestänkande och ämnesspråk? I följande exempel ser vi hur en grupp elever upptäcker en företeelse och ska sätta nya ord på den (efter De Vos, Tordoir & Van der Burg 2001).

## En språkinriktad lektion i biologi årskurs 6

Läraren Bert upplevde att hans elever i årskurs 6 var osäkra när de skulle läsa biologitexter och att de förhöll sig passiva i gruppsamtal. De hängde helt enkelt inte med i undervisningen. Han funderade över hur han kunde stötta dem och förändra deras förhållningssätt, för han var medveten om att det inte gick att undvika svåra texter med många nya begrepp. Inför avsnittet "Indelningar i djurriket" planerade han en aktivitet som skulle förbereda dem inför läsning av texten i läroboken. Han bad eleverna att gruppera olika bilder på djur. Detta gjorde eleverna genom att de i smågrupper resonerade sig fram till en lämplig indelning. Bert gick runt och uppmuntrade eleverna att förklara för varandra varför olika djur passar ihop. Eleverna kunde därmed delta i samtalet och utgå från det språk och de förkunskaper de redan hade från sin vardag.

Bert bad sedan alla grupper att redovisa vilka grupperingar de kommit fram till. En elev sa till exempel att "vi har lagt ihop en hare och en hund för de är lika snabba och en snigel och en orm för de är lika lata". En annan elev förde samman hägern och fjärilen "eftersom de kan flyga". En tredje berättade att "vi har djur som kan simma och djur som kan flyga och djur som lever i skogen". Bert sammanfattade: "Så ni har alla hittat olika sätt att gruppera - djur som har svansar, djur som lever i skogen, djur som lägger ägg. Alldeles utmärkt. På detta sätt gör även biologer. De delar in djur i olika grupper genom att titta på dem, känna på dem och se hur de rör sig."

Uppgiftens utformning gjorde att alla kunde delta i samtalet och lyssna på varandra. Bert kommenterade elevernas olika svar i helgruppsamtal, omformulerade dem och relaterade dem till varandra, utan att bedöma dem som korrekta eller felaktiga. Han satte också ord på själva språkaktiviteten: "ni har delat in djur, som biologer gör".

Bert visade sedan olika djur: en fisk, en mask, en mussla och en uppstoppad ekorre. Eleverna observerade, rörde och luktade på dem. De undersökte och talade om det de såg under tiden. Bert kommenterade efter ett tag: "Musslan är alltså hård på utsidan och mjuk på insidan. Och ekorren är mjuk på utsidan och hård på insidan, för den har ben och ett skelett." Konkreta djur undersöktes därmed med alla sinnen och fungerade som utgångspunkt för ett gemensamt utforskande samtal.

Bert fortsatte att prata med eleverna om det de undersökt: "Så några djur har ben, andra har skal. Alla har någon form av skydd så att de inte bara är helt mjuka. Så om vi som biologer delar in djur och tittar på alla dessa djur och de skillnader vi upptäckt, då kan vi säga att de skiljer sig åt i sin stadga, sin stabilitet. Det är ett nytt ord och vad menar vi med det? Kan ni nämna de ord som beskriver djurens stadga, ord som tillhör begreppet stadga? Det finns djur som har...?" Här introducerade Bert ett fackbegrepp som hjälpte eleverna att sätta ord på det de upptäckte – djur skiljer sig åt vad gäller *stadga*. Eleverna satte sig sedan i smågrupper för att formulera egna frågor om djurens stadga. Under nästa lektion skulle de läsa texten tillsammans och se om de kunde hitta svaren på sina frågor.

Vi ser i exemplet hur eleverna fick stöttning i att närma sig ämnesspråket i biologi redan innan de läste och samtalade om texten. Exemplet visar på de tre särdragen som kännetecknar en språkutvecklande didaktik: *kontextriekedom*, *aktiv deltagande i interaktion* och *språklig stöttning*. Dessa tre särdrag kommer vi att gå djupare in på i det nästföljande avsnittet.

Kontextriekedomen var i exemplet ovan ett samtal utifrån förförståelse och bilder, och en konkret undersökning av olika djur. Utifrån detta introducerade och förklarade Bert nya begrepp och skrev ordet ”stadga” på tavlan. Genom elevernas och lärarens gemensamma aktivitet och samtal fick det nya ordet ett innehåll. Först efter denna aktivitet läste eleverna lärobokstexten om djurens stadga, och de var då förberedda på den indelning som presenterades i texten: blötdjur, leddjur, maskar och ryggradsdjur. Från det vardagliga och mer kontextualiserade språket fördes eleverna stegvis in i ämnesspråket som de skulle möta i texten. Man kan kalla sådana samtal *begreppsutvecklande*. Det innebär att eleverna tillsammans upptäcker betydelsen av ett nytt begrepp och avgränsar vad det betyder och vad det inte betyder. Samtal kan alltså vara en viktig källa till kunskap om elevernas förmåga att uttrycka sin förståelse och sina tankar. Detsamma gäller skrivande. Skrivaktiviteter kan inbjuda till att eleverna använder sig av skrivande för att resonera, beskriva, förklara, argumentera, kritiskt granska och redogöra. Det kan ske enskilt, men också tillsammans med andra, i syfte att förstå och göra kunskapen till sin. Skrivaktiviteter i kombination med samtal kan ge eleverna möjlighet att tänka, förstå och lära på ett nytt sätt.

## **Vad menas med en språkinriktad undervisning i alla ämnen? Några centrala begrepp**

En språkinriktad undervisning kan definieras som undervisning i ämnet där den språkliga dimensionen är synliggjord. Det innebär att de språkliga målen är explicit formulerade och att undervisningen, liksom i exemplet ovan, kännetecknas av ett arbete med

- att begripliggöra ämnesspråk och tänkande genom att utgå från sammanhang som gör innehållet tillgängligt och använda bilder och andra visualiseringar, sammanfattningsvis kallas det för **kontextriekedom**
- att främja **interaktion**, en aktiv och medveten språkanvändning i utforskande samtal och skrivuppgifter
- **språklig stöttning** som visar och guidar eleverna hur de kan förstå och använda skolspråket allt bättre (Hajer & Meestringa, 2014).

Det är fortfarande kursplanerna som är utgångspunkten, medan språkliga mål kan tydliggöra de språkhandlingar som eleverna visar sina kunskaper genom. Ett konkret exempel från hem- och konsumentkunskap visar hur språk kan bli synligt som del av målen för ett arbetsområde kring konsumtion och ekonomi:



## Konsumenttest av olika sorters tuggummi

Ni kommer att lära er att testa, värdera och resonera om varor och presentera era jämförelser i text och bild med hjälp av följande begrepp:

- *Hur ett konsumenttest genomförs och presenteras:* metod, jämförpris, miljö, hälsa, tabell, resultat
- *Vilken skillnaden är mellan konsumenttest och reklam:* objektiv konsumentinformation, reklam, marknadsföring

Läraren planerar olika aktiviteter i klassrummet för att kunna arbeta från det kända till det nya och okända. I planeringsarbetet kan man tänka igenom språket mer noga utifrån begreppen kontextrikedom, interaktion och stöttning. I det bekanta, som formuleras med elevernas vardagliga begrepp, skapar läraren lärorika aktiviteter, gärna i konkreta sammanhang, där eleverna utmanas till att resonera om nya fenomen och samband. Genom att lyssna på och läsa elevernas resonemang kan läraren ge återkoppling till eleverna. Med hjälp av återkopplingen ska de få möjlighet att åstadkomma mer komplexa, ämnestypiska formuleringar. Elevernas utvecklade formuleringar kan sedan vara en del av bedömningen, till exempel i någon form av prov eller annan slutprodukt i en lektionssekvens.

Vi såg tidigare i artikeln att språkanvändningen är en del av kunskapskraven i alla ämnen. Då räcker det exempelvis inte att ha korta faktafrågor på ett prov. Eleverna måste få möjlighet att formulera längre, sammanhängande resonemang. Samtidigt är det viktigt att eleverna utvecklar en förmåga att röra sig fram och tillbaka i det språkliga kontinuum som sträcker sig mellan vardagsspråk, skolspråk och ämnesspråk. Därför är det viktigt att eleverna också kan omformulera ämnesspråket till ett mer vardagligt språk.

## Nycklar i klassrumsinteraktion

Att planera för klassrumsinteraktion i olika former är alltså en viktig del av en språkutvecklande undervisning. Det är inget nytt i sig och stämmer bra överens med intentionerna i Lgr 11. I den svenska skolan och lärarutbildningen är det sociokulturella perspektivet på lärande relativt starkt. Detta perspektiv återfinns i litteraturen om språkutvecklande arbetssätt (se till exempel Gibbons, 2009; Skolverket, 2013). Det går ut på att man lär sig genom att delta i aktiviteter och bli delaktig i vad andra personer talar om, med vilka ord och med vilket syfte och så vidare i just dessa kontexter. Med en vuxen, eller mer kunnig person, kan man tala medan man gör något tillsammans; handlar, betalar i kassan, tittar på någon händelse på gatan, lagar mat och använder recept och olika mått. Ur detta perspektiv kan man säga att man behöver möta språket genom att delta i aktiviteter som präglar skolämnen. Först därefter kan elever internalisera språket och använda det som sitt eget tankeredskap. Väsentligt är att man inte lär sig först i tystnad genom att läsa och lyssna, för att sedan kunna visa sin framgång genom att tala och skriva. Det är tvärtom så att genom att aktivt använda språket i tal och skrift skapas förståelsen.



I skolan deltar eleverna i olika aktiviteter i helklass, i grupper, i par och enskilt. De använder språk på olika sätt; i tal och skrift, med och utan bilder och föremål. I teknik, till exempel, läser och talar eleverna och tänker högt för att bättre kunna förstå hur tekniska lösningar påverkar människan, samhället och miljön. I samtal kan de resonera kring och bedöma olika tekniska lösningar. När de läser och diskuterar texter och ritningar och själva formulerar sina tankar i skrift, skisser och modeller går kunskaps- och språkutvecklingen hand i hand.

Genom att välja lärorika, språkutvecklande aktiviteter, skriftliga och muntliga, kan man som lärare skapa en genomtänkt progression som passar ämnet och går längre än arbetet med enstaka ord. I historia kan man till exempel välja att först studera en historisk källa, till exempel ett brev, och låta eleverna fundera i smågrupper över vad källan berättar om sin tid. Sedan kan man förklara och sätta ord på brevets innehåll och den historiska kontext det har tillkommit i innan eleverna får läsa en läromedelstext som knyter an till de fenomen eller den tidsperiod som brevet tar upp. Efter läsningen kan eleverna få fundera och diskutera vidare utifrån förberedda frågeställningar och kanske skriva en egen reflektion. I NO skulle lärarens planering av språk- och kunskapsutvecklande arbete kunna innebära att klassen ser en film om försurning av sjöar, genomför en laboration om syror och baser och diskuterar resultaten i smågrupper innan eleverna tillsammans läser om syror och baser i kemiboken. Musik, idrott och hälsa, slöjd, modersmål och så vidare – alla ämnen har sina egna muntliga och skriftliga aktiviteter som passar just det enskilda ämnet. Tillsammans kan alla lärare hjälpa eleverna att utveckla specifika ämnesspråk. På det sättet kan elevernas språk utvecklas från det mer muntliga vardagsspråket till att även omfatta det mer abstrakta, resonerande skolspråket.

## **Att läsa texter**

Textläsning är en central språklig aktivitet som förekommer i nästan alla ämnen. Även när eleverna läser texter är det väsentligt att läraren förbereder samtal runt texten för att den ska kunna bli en källa till lärande. Det finns olika texttyper som förekommer oftare i vissa ämnen än inom andra och det finns flera särdrag som är bra att ha i minnet och fokusera när man leder eleverna in i det egna ämnets språkliga värld. Medan det till exempel är ändamålsenligt att i textilslöjd visa hur man syr i ett blixtlås genom demonstrationer, filmklipp och instruerande texter, kan man i historia använda olika historiska källor för att beskriva hur olika maskiner bidrog till uppkomsten av industrialismen under 1700- och 1800-talet. I hem- och konsumentkunskap kan svar på frågan om näringsinnehållet i en måltid sökas och beräknas med hjälp av olika källor på internet. Detta återspeglas i aktiviteter och texttyper som används i dessa ämnen.

En del av den språkvetenskapliga forskningen kring texters särdrag har även omarbetats till modeller för undervisningen. Flera grundskolor har upptäckt hur den så kallade ”genrepedagogiken” kan ge redskap i arbetet med texters särdrag. I den lär eleverna explicit om skillnader mellan till exempel berättande och förklarande texter. Arbetet med de ämnesspecifika texter som eleverna möter och skapar i ämnena kan bli systematiskt med hjälp av genrepedagogikens så kallade ”cirkelmodell”, som är ett sätt att föra in eleverna i ämnets tankevärld och språk (Sellgren, 2011; Johansson & Sandell Ring, 2015). Det kan

göras genom att klassen först talar om det aktuella arbetsområdet och sedan läser en ämnesspecifik text för att lära sig skriva den typen av text med stöd av läraren och gemensamma samtal.

## **Några anledningar att satsa på språk i ämnena**

Många lärare har under de senaste åren satsat hårt på att inkludera språkutveckling i sin undervisning, ibland har detta skett inom hela läroplanen. Andra kanske just har börjat fundera i dessa banor. Då kan det finnas en viss tveksamhet, som ska tas på allvar. Ska alla lärare nu bli svensklärare? Ett motiv för att satsa på språkutveckling inom ämnena är just det samband forskare sett mellan språkutveckling och måluppfyllelse inom ämnena. Det finns många exempel på hur elever har kunnat delta i en kognitivt utmanande ämnesundervisning tack vare att de fått stöttning i att uttrycka sig och tänka högt i samtal. Forskare har till och med pekat på de risker som finns med att inte arbeta aktivt med språkanvändning inom olika ämnen. Man har till och med nämnt risken för en nedåtgående spiral. Det kan lätt hända att elever lär sig definitioner utantill om man undervisar om centralt innehåll, introducerar nya begrepp och bjuder på instuderingsfrågor utan att fundera över de språkliga dimensionerna i ämnet. Då lär sig eleverna lösryckta begrepp och upprepar det som står i boken istället för att verkligen förstå och resonera. Eller så kan eleverna förklara företeelser med vardagsspråk, utan att ha tillgång till ett mer avancerat ämnesspråk. Om skolor samtidigt väljer att köpa in enklare versioner av läroböcker kan det leda till en yttligare förståelse hos eleverna, har forskning visat (Kounis, 2010; Hajer & Meestringa, 2014; Van Silfhout, 2014). Det kan vara intressant att tillsammans med kollegor diskutera i vilka sammanhang man sett risken för den nedåtgående spiralen och dela med sig av sätt att undvika den. Här följer två exempel som illustrerar risken:

### **Exempel 1**

Eleverna i årskurs 8 kan direkt nämna de tre former av värmetransport som läraren undervisar om, *ledning*, *strålning* och *konvektion*, men de kan inte ge ett exempel ur vardagen. Detta beror på att de i klassrumssamtalen och instuderingsfrågorna aldrig utmanades att ge exempel på konkreta sammanhang för ämnesbegreppen.

### **Exempel 2**

Elever har lärt sig om *kulturlandskap* i geografi och kan upprepa definitionen som säger att det är ”mark som människor har påverkat genom industriell verksamhet, odling, skogsbruk”. ”Har du sett sådant?” frågar mamma när sonen kommer hem. ”Nej, jag tror inte det finns här i Sverige”, svarar sonen.

I båda fall saknas en förankring av de nya begreppen i relevanta kontexter och elevernas erfarenheter. Som framgår av exemplen gäller det förstås att kunna hantera vardagsspråk och ämnesspråk i båda riktningarna. Eleven som verkligen förstår ämnesspecifika begrepp

skulle då kunna förklara dem i ett mer vardagligt sammanhang och med ett mer vardagligt språk och röra sig mellan vardagsspråk och ämnesspråk. I klassrummet är det bra om det bli en vana att eleverna får formulera och omformulera åt båda hållen.

Att eleverna använder enstaka fackbegrepp är alltså ingen garanti för att de har förstått. Men vad kan man som lärare då göra för att främja djupare förståelse? Det är ofta abstrakta, svåra ord man först tänker på när man frågar eleverna vad som är utmaningen i undervisningen. Just dessa ord är ofta ett självklart fokus för undervisningen; de står i fetstil i texter, blir explicit diskuterade i klassrumssamtal och är även med i uppgifter, instuderingsfrågor och prov. Att undervisa om nya begrepp verkar nästan enkelt ibland: man ger en synonym till ett nytt ord och använder mer vardagliga ord i stället. Men att lära sig nya ord innebär mycket mer än så. Språket blir inte lika effektivt om man ska använda flera ord i förklaringen (*migration* innebär till exempel ”människors flytt över avstånd”), och det blir också mindre exakt (”*solidaritet* är att vara snäll mot andra”). Att beskriva en taktik i en lagsport eller hur klimatförändringar går till kräver mer än enstaka ord. Vi funderar över vad som sker i verkligheten och använder dessa begrepp som tankeredskap: vi beskriver, tolkar, förklarar och argumenterar. Och hur vi gör det ser olika ut i olika ämnen. Det återspeglas i ämnenas olika texttyper, meningsbyggnad och ordanvändning, där även sambandsord är väsentliga. Sådana aspekter av ämnets språk, som inkluderar ”svåra ord” men vidgar fokuset på ord och begrepp, är mera dolda under lektionerna. Om aktiviteterna är välplanerade kan elever pröva begreppen medan de utforskar och tolkar verkligheten.

## **Avslutningsvis**

Det är vår förhoppning att denna modul kan bidra med inspiration och kunskaper och att den kan visa på praktiska redskap som passar i undervisning i olika ämnen. Forskning om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, som har sina rötter i funktionell språkvetenskap, ger verktyg för att bättre greppa skolspråkets karaktär. I de delar som följer kommer olika författare ge en bredare insyn i kunskapsfältet och hur man inom olika ämnen kan utveckla en språkinriktad undervisning.

## **Referenser**

- Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle (s. 547-577). 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Bringaeus, E. & M. Kouns (2016) Språkanvändning, undervisning och lärande. Del 1 Modul Språk- och kunskapsutvecklande arbete. [www.lasochskrivportalen/Skolverket.se](http://www.lasochskrivportalen/Skolverket.se)
- Gibbons, P. (2009). Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet. 2. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2013). *Ljft språket, lyft tänkandet: språk och lärande* (2.uppl.). Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Hajer, M. & T. Meestringa (2014) *Språkinriktad undervisning, en handbok*. Stockholm, Hallgren & Fallgren (andra upplaga)

Johansson, B. & A. Sandell Ring (2015) *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. 4e upplaga Stockholm, Hallgren & Fallgren.

Kouns, M. (2010) *Inga IG i Kemi A! En språkdiraktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andraspråk*. Licentiatsavhandling. Malmö: Malmö Högskola.

Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. London, Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

Sellgren, M. (2011) *Den dubbla uppgiften Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO* Lic avhandling Stockholms Universitet

van Silfhout, G. (2014) *Fun to read or easy to understand? Establishing effective text features for educational texts on the basis of processing and comprehension research*. (213 p.). Utrecht University, LOT Dissertation Series. Vol. 368

Skolverket (2010) *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet* (2011). Stockholm.

Skolverket (2014) diskussionsmaterial om språkutvecklande arbetssätt.  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3201>

*Språket bär kunskapen*. 2014. Tre delar <http://urplay.se/Produkter/182357-Spraket-bar-kunskapen-Att-identifiera-svarigheter> Utbildningsradion

Vestlin, L. (red) (2014) *Se språket i ämnet*. . Stockholm: Lärarförbundet.

Vos, B. de, Tordoier, A. & M. van der Burg (2002) *Heeft een kwal botten? Twee taalgerichte vaklessen in het LWOO*. Videoproductie in samenwerking met Scriptfactory. Utrecht, APS