

SO-ämnenas texter och texttyper

Pia Nygård Larsson, Malmö högskola

Innehållet i de fyra SO-ämnena, samhällskunskap, geografi, religionskunskap och historia, uttrycks i språk, bilder, figurer, tabeller, kartor och texter som eleverna ska läsa, samtala om och skriva. För att bättre förstå och ta till sig ämnesinnehållet behöver eleverna förstå hur detta innehåll framställs. Hur man uttrycker sig handlar om ett skolämnes synsätt och tanke-sätt. Varje skolämne har sitt funktionella sätt att framställa sitt innehåll på. Att som elev närma sig de olika SO-ämnenas språkbruk innebär att närma sig en förståelse av särskilda sätt att tänka, tala och skriva om världen.

Alla SO-ämnena kan beskrivas som textrika ämnen. Som lärare kan det vara svårt att ”ställa sig vid sidan om” sin kunskap och läsa SO-texter utan den ämnesmässiga förståelse man har. Man läser in samband som egentligen inte uttrycks tydligt, och man har ett djup i sin förståelse som gör att texterna får en annan mening. Det kan därför vara en utmaning att föreställa sig drag i texten som försvårar elevens förståelse av innehållet. Desto viktigare är ett medvetet arbete med texter i undervisningen, i form av samtal om texter och fokus på hur innehållet uttrycks i olika typer av texter. Om läraren är medveten om hur språk och text ser ut i det egna ämnet och stöttar eleverna i textarbetet så kan eleverna lättare nå målen och uppfylla kunskapskraven.

Att eleverna förstår vilket syfte och vilken struktur en text har underlättar förståelsen. Det blir lättare att både läsa och skriva texter om man vet vad texten ”vill” och hur den på ett funktionellt och ändamålsenligt sätt ”jobbar” för att uppnå detta (Halliday & Martin 1993).

Nedan redogörs för några grundläggande sätt att strukturera kunskapen i SO-texter. Dessa texttyper kallas för *beskrivande*, *återgivande*, *förklarande* och *argumenterande* texter. Här används begreppet *texttyp*, men i vissa sammanhang benämns detta för genrer (jfr genrepedagogik längre fram i artikeln). Texttyper kan ses som grundläggande framställningsformer med vars hjälp vi ordnar det vi gör, säger, läser eller skriver (Nygård Larsson 2011, 2013).

Texttyperna och språket i texterna blir mer komplexa, informationstäta och ämnesspecifika högre upp i årskurserna. Det innebär att texterna utvecklas allt längre från ett vardagligt språkbruk. Det är därför viktigt att eleverna i tidiga årskurser, och med hjälp av guidning från läraren, får möjligheter att lära sig hantera de grundläggande texttyperna. På så vis kan eleverna sedan lättare behärska mer specifika och komplexa texter. Även om en texttyp har särskilda kännetecken är det samtidigt så att varje texttyp tar sig skilda uttryck i olika sko-

lämnen. Varje skolämne har sina specifika texter och språkliga uttryck. Den forskning som finns har främst gjorts inom NO-ämnena, i historia och i någon mån i geografi (se t ex Schleppegrell 2004, Sellgren 2011, Rose & Martin 2013, Olvegård 2014). Nedan behandlas så långt det är möjligt alla SO-ämnena.

Texttyper i SO

De huvudsakliga texttyperna är beskrivande, återgivande/återberättande, förklarande och argumenterande texter. De beskrivande och förklarande texternas syfte är att dels organisera information, dels förklara fenomen. De kallas ofta även för faktatexter. Återgivande texter har som syfte att återge (återberätta) händelser och skeenden av olika slag. De argumenterande texterna slutligen har som syfte att argumentera kring frågeställningar. Alla texttyper har en viss struktur, vilket innebär att det som uttrycks organiseras i steg. Exempelen nedan är hämtade från lärobokstext, men texttyperna återfinns även i andra texter än läroböcker. Att eleverna känner till alla begrepp som används nedan är förstås inte nödvändigt. Däremot behöver de förstå principerna och kunna känna igen olika typer av texter.

Klassifikation och beskrivning

Beskrivande texter är vanliga i skolans ämnen. Texten inleds ofta med att definiera och klassificera ett fenomen, för att sedan beskriva det. I textens rubrik anges i allmänhet vilket fenomen texten handlar om. Sedan följer två steg: (1) *klassifikation* och (2) *beskrivning* av olika fenomen. Historieämnets texter klassificerar exempelvis viktiga händelser, personer och platser, följt av beskrivning av olika aspekter såsom klädedräkter, boplatser, föda och redskap. Beskrivande texter i historia är vanligare i tidigare skolår, men förekommer i alla årskurser. I geografiämnet är klassificerande och beskrivande texter vanliga. Nedan följer ett textutdrag från ett läromedel i geografi för årskurs 4-6 (hela texten återges inte). Till vänster i bilden återges ett utdrag ur läromedelstexten, och till höger görs en analys av denna text.

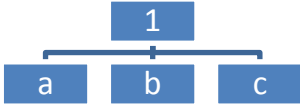
Naturresurser i Europa	Klassificerande och beskrivande text
I Europas natur finns det mycket som vi människor har nytta av. Från naturen får vi mat att äta, vatten att dricka och material till att tillverka produkter. Det som vi kan använda från naturen brukar kallas för en <i>naturresurs</i>. Fisk från havet I Nordsjön, Barents hav och Atlanten fångas mycket fisk.... Virke och papper från skogen I norra Europa växer stora barrskogar... Grödor från åkrarna I norra Europa kan man odla korn och andra sädeslag... (Utdrag ur Upptäck Europa Geografi 2014, s 12)	Rubrik (1) <i>Identifikation och klassifikation</i> av ett fenomen  (2) <i>Beskrivning</i> I geografitexten till vänster får varje naturresurs en egen rubrik. Dessa kategorier beskrivs sedan i varsitt stycke.  Ofta finns det fotografier och teckningar som åskådliggör det som beskrivs. Så är det även på denna läromedelssida, där text, bild och rubriker bildar en helhet.

Bild 1

I religionskunskap kan på liknande sätt det som identifieras och klassificeras exempelvis vara den katolska kyrkans sju sakrament, vilket följs av en beskrivning av sakramenten. I ett läromedel för årskurs 7-9 (Religion maxi ämnesboken 2009, s 200-203) görs detta genom att texten först inleds genom definitionen "Sakrament betyder helig handling" samt klassifikationen "Det finns sju sakrament". Därefter struktureras texten genom att varje sakrament numreras och namnges med en egen rubrik (1 Dop, 2 Bot, 3 Nattvard...). Beskrivningen av sakramenten följer sedan under respektive rubrik.

Återgivning av händelser

Återgivande (återberättande) texter skildrar ofta ett skeende kronologiskt och på ett konkret sätt. De två stegen är (1) *orientering* om bakgrund, följt av (2) *återgivning* av händelser eller skeenden. I religionskunskap är det vanligt med återgivande texter. I ämnet historia är de återgivande texttyperna vanligare i tidigare skolår. Syftet är att återge viktiga händelser i historien, och ofta skildras förloppet i dåtid. Återgivningen är temporal, dvs. texten återger händelserna i tidsmässig (kronologisk) ordningsföljd. Återgivande texter i historia utgår ofta från tidsperioder. Historien uppdelas i epoker. Stadierna namnges, dvs. tiden får en etikett,

exempelvis vasatiden. Nedan följer ett textutdrag från ett läromedel för årskurs 4-6 i historia (stora delar av texten har inte tagits med).

Fernando Cortez erövrar aztekernas rike i Mexiko Spanjoren Fernando Cortez hade hört talas om ett mäktigt rike i Mexiko och om aztekerna, som levde där. Dit ville Cortez resa för att härska och hämta rikedomar och han gav sig iväg med 11 skepp och 500 soldater. Aztekernas härskare hette Montezuma. Han hade hört att vita, skäggiga män på vilddjur och med farliga vapen var på väg mot hans land. /.../ Aztekerna var chanslösa mot spanjorernas eldvapen, deras hästar och deras överlägsna stridsteknik. Cortez erövrade huvudstaden och förstörde hela staden. Alla byggnader som aztekerna under århundradens lopp hade byggt upp blev förstörda. Hela den gamla aztekiska kulturen, all deras kunskap, gick förlorad. (Utdrag ur Utkik Historia 4-6 2014, s 67)	Återgivande text Rubrik (1) <i>orientering</i> om bakgrund (2) <i>återgivning</i> av händelser eller skeenden Temporal återgivning av detaljerade och konkreta händelser, liksom specifika platser och individer
--	--

Bild 2

I historieämnet är tidsmässiga skeenden centrala, och kontinuitet och förändring är exempel på viktiga tankebegrepp (jfr del 2, SO-ämnenas språkliga karaktär). Texten ovan är återgivande, men det är viktigt att tänka på att förklaringar ofta kan dölja sig i sådana texter. Av texten framgår exempelvis varför Cortez kunde besegra aztekerna och varför aztekerna var chanslösa mot spanjorerna. Men det är inte framskrivet, utan texten ger på ytan sken av att endast vilja återge ett skeende. Detta behöver läraren därför uppmärksamma eleverna på. Det textutdrag som följer nedan är tillika ett bra exempel på hur orsakerna inte framgår tydligt utan kan behöva uppmärksammas av läraren (t ex varför bäckar rinner ihop i floder).

Förklaring av förlopp och faser

En förklarande text fås när man inte bara återger ett förlopp utan också förklarar orsakerna till att förlopp följer på varandra. I historieämnet kallas detta för *historiska förklaringar*. Dessa har som syfte att återge skeenden mellan och inom faser, och tydliggöra orsakerna till dem.

Det som organiserar texten är ofta tidsskeendet. Den tidsmässiga strukturen har denna texttyp alltså gemensamt med återgivande texter.

Förklarande texter som vill förklara ett skeende över tid och klargöra hur en process sker kan också kallas för *sekventiell förklaring* eller *processförklaring*. Denna benämning är vanligare för NO-texter men även för texter i geografi (Sellgren 2011). Dessa texter kan delvis liknas vid historiska förklaringar i historieämnet (Rose & Martin 2013). Stegen i en sekventiell förklaring är (1) *identifikation* av ett fenomen och (2) *förklaring* av detta fenomen. Texten kan vara mer inriktad på *hur* och mindre på *varför* något sker. Orsak-verkan-samband betonas inte alltid, utan kan vara mer underförstådda. Detta gör att texten kan vara mer beskrivande än förklarande. Livscyklar och kretslopp i naturen är typiska exempel. I både text och bild åskådliggörs exempelvis vattnets kretslopp och dess faser. Att bilder används för att åskådliggöra processer är mycket vanligt. Nedan följer ett textutdrag ur ett geografiläromedel för åk 4-6, där vattnets kretslopp behandlas (bilden och alla faser i processen återges inte).

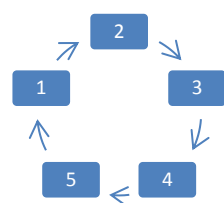
Vattnet går runt i ett kretslopp 1. vatten från havet avdunstar 2. vattenång bildar moln 3. molnet rör sig inåt land 6. bäckarna rinner ihop i stora floder som rinner ut i havet (Utdrag ur Upptäck Europa Geografi 2014, s 85)	Sekventiell förklaring Rubrik (1) <i>Identifikation</i> av ett fenomen (2) <i>Sekventiell förklaring</i> av detta fenomen Faserna listas ofta i punktform eller numreras. Tid eller tidsåtgång anges ibland.   Ofta åskådliggör en bild processen
--	--

Bild 3

Förklaring av faktorer och konsekvenser

Andra förklarande texter vill mer utvecklat förklara orsaker till ett fenomen. Det kan handla om att ange flera olika *faktorer* eller *konsekvenser* som förklarar ett fenomen. Dessa kan då benämnas *faktoriell förklaring* respektive *konsekvensförklaring*. Faktoriella förklaringar vill för-

klara orsakerna till skeenden, och konsekvensförklaringar vill redovisa konsekvenserna av det som skett. I dessa texter förklaras flera olika kombinationer av faktorer respektive konsekvenser. Stegen i en faktoriell förklaring är (1) *identifikation* av ett fenomen (2) *förklaring av faktorer* som orsakar detta fenomen. Stegen i en konsekvensförklaring är (1) *identifikation* av ett fenomen (2) *förklaring av konsekvenser* som följer på detta fenomen.

I geografiämnet kan det exempelvis röra Östersjöns förorening (Sellgren 2011). Texten kan behandla olika faktorer som orsakar denna förorening, alternativt kan olika konsekvenser av föroreningen behandlas. I historieämnet kan det handla om att granska olika orsaker till den amerikanska inblandningen i Vietnamkriget, alternativt Vietnamkrigets konsekvenser (Rose & Martin 2013). Nedan följer ett textutdrag från samhällskunskap för grundskolans senare del (hela texten återges inte). I denna text identifieras fenomenet *Världshandeln exploderar*, och därefter behandlas en rad faktorer som orsakar detta.

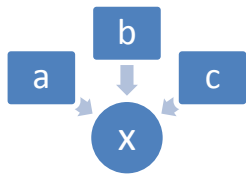
Världshandeln exploderar	Faktoriell förklaring
De senaste 30-40 åren har den globala handeln ökat mycket kraftigt. Några av de viktigaste orsakerna är: -Minskade handelshinder har gjort det lättare för företag att handla med företag i andra länder. -Förändrade finansiella regler (till exempel beskattning och hur pengar får föras mellan länder) har gjort att vi fått en global kapitalmarknad. -Informationsteknik, förbättrade transporter och bättre logistik... -Strukturomvandlingen går snabbt. Nya idéer har utvecklats till stora företag, vilket i sin tur lett till att... -Kina och andra länder i Asien har utvecklats.... (Utdrag ur PRIO Samhälle 9 2014, s 143)	Rubrik (1) <i>Identifikation</i> av ett fenomen (2) <i>Förklaring</i> av olika faktorer som orsakar detta fenomen  <pre> graph TD a[a] --> X((X)) b[b] --> X c[c] --> X </pre> I texten till vänster framgår strukturen tydligt genom att varje orsak anges som en egen punkt. I förklarande texter kan orsakssamband anges genom ord som <i>eftersom</i>, <i>därför</i>, <i>på grund av</i>. Men viktigt att tänka på är att orsak ofta också anges genom verb, exempelvis <i>leder till</i>, <i>beror på</i>, <i>ger upphov till</i> eller <i>orsakar</i>.

Bild 4

I del 2, SO-ämnenas språkliga karaktär, lyfts orsak-konsekvens fram som ett viktigt tankebegrepp. Detta visar på förklaringarnas centrala betydelse i SO-ämnena. Nedan behandlas avslutningsvis en annan mycket viktig texttyp, nämligen den argumenterande texten.

Argumentation och diskussion

Att elever förstår och kan skriva argumenterande och diskuterande texter är ett viktigt mål i skolan. Att elever i högre skolår kan hantera den argumenterande texttypen är viktigt för att bemästra de olika SO-ämnena. Med andra ord kan argumenterande aktiviteter i undervisningen innebära att eleverna i förlängningen presterar bättre i SO-ämnena.

Argumenterande texter innehåller följande steg:

- (1) åsikt
- (2) argument
- (3) förstärkning av åsikt

När både argument och motargument behandlas kan texten snarare benämnas diskuterande, eftersom flera sidor av en fråga behandlas. Stegen som ingår är:

- (1) frågeställning
- (2) argument och motargument
- (3) ställningstagande

Eleverna kan exempelvis i ett läromedel i samhällskunskap mötas av konstaterandet ”Multinationella företag kan vara både rikare och mäktigare än enskilda stater”, vilket följs av denna fråga:

Vilka för- och nackdelar kan finnas med att multinationella företag har så stor genomslagskraft och makt? (PRIO Samhälle 9 2014, s 178)

Exempelvis kan eleverna i smågrupper och sedan i helklass diskutera detta. Men de kan också förväntas skriva en argumenterande och/eller diskuterande text utifrån en sådan frågeställning. Inför sådana uppgifter behöver eleverna vara medvetna om att argumenterande texter ser olika ut beroende på syfte och skolämne.

I svenskämnet kan en argumenterande text utifrån personliga åsikter premieras. I SO-ämnena står oftast inte de personliga åsikterna i fokus utan olika aktörers argument relateras till samhälls- och etiska aspekter. Argumenten ska dessutom oftast vara underbyggda. I grundskolans läroplan framhålls i kursplanen för geografi att eleverna ska utveckla sin förmåga att ”värdera lösningar på olika miljö- och utvecklingsfrågor utifrån överväganden kring etik och hållbar utveckling”. I ämnet samhällskunskap ska eleverna ”analysera och kritiskt granska lokala, nationella och globala samhällsfrågor ur olika perspektiv” samt ”uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv”. I ämnet religionskunskap ska eleverna slutligen ”resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar och värderingar utifrån etiska begrepp och modeller”

Underbyggd argumentation och diskussion förankras med andra ord i SO-ämnenas sätt att tolka, tala och skriva om världen och dess skeenden. I alla SO-ämnen ska elever kunna resonera och se saker ur olika perspektiv. Eleverna behöver utveckla en förmåga att kunna se fenomen ur olika synvinklar och argumentera för och emot. Här handlar det inte om eget tyckande eller om att inta en mycket fast ståndpunkt. Snarare handlar det om att utifrån olika perspektiv kunna diskutera skeenden och underbygga argument. Detta kan illustreras genom följande exempel ur kunskapskraven för samhällskunskap (betyget A, årskurs 9): ”Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i några samhällsfrågor med välutvecklade resonemang och väl underbyggda argument och kan då i stor utsträckning växla mellan olika perspektiv”.

Texttyper och olika texter

En lärobok består av många olika texttyper som samspelar med bilder, figurer, tabeller och kartor av olika slag. Skillnaden mellan olika kapitel kan vara stor. Texttyperna går dessutom oftast in i varandra i längre texter. Det gör exempelvis att en text som till större delen är beskrivande ändå kan innehålla förklarande avsnitt. Texttyperna finns sällan i renodlad form, på det sätt man kan få intryck av ovan. Men det är ändå viktigt att elever känner till att texter har olika syfte och uppbyggnad, och att de möter olika grundläggande texttyper tidigt i skolan. På det sättet får de en större beredskap inför de alltmer avancerade texter de senare möter (Nygård Larsson 2011, 2013). Detta gynnar i sin tur elevernas lärande och förståelse av ämnesinnehållet.

Det är viktigt att uppmärksamma textavsnittens olika karaktärer. Men lika viktigt att uppmärksamma är hela bokens eller ett visst kapitels struktur (Nygård Larsson 2011, 2013). Här kan man ta hjälp av innehållsförteckning, olika grafiska översikter, bilder och rubriker, och samtala med eleverna. Vad illustrerar bilden och hur hänger detta samman med vad som står i texten? Vad säger rubrikerna oss? Vilka texttyper tror ni det handlar om just här?

SO-texter vilar inte bara på tal och skrift utan ofta använder man andra modaliteter som resurser, såsom exempelvis bilder. Skriftspråket är sällan den enda resursen i en text (dvs. texter innehåller många modaliteter – de är multimodala) (Kress & van Leeuwen, 2006). I SO-läromedel finns det en rik förekomst av olika bilder, grafiska översikter och modeller.

I historieämnet är bilder och bildtolkning en central aktivitet, och kursplanen för grundskolan lyfter även fram arbetet med olika källor. Eleverna ska enligt kursplanen i historia utveckla förmåga att ”kritiskt granska, tolka och värdera källor”. Tidslinjer är också centrala resurser i historia, och genom dem illustreras ofta de processer eller faser som förklaras i texten. På så vis illustreras texttypen grafiskt. Tidslinjer bidrar därför starkt till förståelsen av historien och dess olika perioder och skeenden. I läromedel för religionskunskap är på liknande sätt olika bilder, föremål och tidslinjer viktiga resurser.

I geografiämnet är foton, olika grafiska framställningar och inte minst kartor centrala resurser för att uttrycka och illustrera kunskap inom ämnet. I läroplanen för grundskolan (kursplan för geografi) framgår att eleverna ska utveckla sin förmåga att ”göra geografiska ana-

lyser av omvärlden och värdera resultaten med hjälp av kartor och andra geografiska källor, teorier, metoder och tekniker”.

Samhällskunskap har i sin tur viktiga resurser för att uttrycka kunskap i form av olika diagram, flödesscheman, modeller och tabeller. Enligt grundskolans läroplan ska eleverna utveckla sin förmåga att ”analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp och modeller” (kursplan för samhällskunskap).

De olika visuella framställningarna i varje ämne behöver uppmärksammas och göras tillgängliga. Eleverna kan behöva hjälp med att tolka bilders betydelse, liksom hjälp med att se kopplingen och likheten mellan text och bild. De visuella framställningarna är en resurs i undervisningen om läraren samtalar om och tydliggör dessa för eleverna. Det finns ofta ett viktigt samspel mellan text och bild. Att eleverna vänjer sig vid att studera bilder och rubriker är viktigt för deras förståelse av ämnesinnehållet. Rubriker och bilder ger viktiga ledtrådar om vilken texttyp det handlar om, och hjälper därför eleverna att förutsäga vilken typ av text de har framför sig (Nygård Larsson 2011, 2013).

Även digitala texter behöver samtalas om med eleverna. Enligt kursplanerna för samhällskunskap och religionskunskap ska eleverna bland annat utveckla sin förmåga att ”söka information om samhället från medier, internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet” respektive ”söka information om religioner och andra livsåskådningar och värdera källornas relevans och trovärdighet”. Hur digitala texter ska läsas, förstås och värderas är inte självklart utan behöver uppmärksammas och behandlas. Att elever möter olika texter som kombinerar text, bild, ljud och rörliga bilder är en utmaning. Här är det viktigt att vara källkritisk, och att påminna sig om att texterna är hämtade från olika sammanhang. Det är också viktigt att förhålla sig till olika uttryckssätt. Rörliga bilder kan förklara ett händelseförlopp på ett mer lättillgängligt sätt, men ofta behöver eleverna kunna sätta ord på sin förståelse av det de sett. Då kan kännedom om olika texttyper gagna eleverna. Detsamma gäller om eleverna själva ska producera texter som består av både text, bild och ljud. Här kan det vara viktigt med diskussioner om hur olika uttryckssätt kan bidra med olika information i en sådan text, och hur olika uttryckssätt ibland kan stå i konflikt med varandra och innebära att budskapet förändras.

Kunskapsutveckling i SO-ämnenas texter

Om man väljer en ändamålsenlig texttyp och ett ändamålsenligt språkbruk blir det man vill säga eller skriva mer effektivt. Det är inte alltid det skrivna eller talade språket som är mest ändamålsenligt, utan budskapet kanske uttrycks mer effektivt genom en karta, en bild, en tabell, en modell etc.

Eleverna ska närma sig ett ämnesrelaterat och funktionellt språkbruk i skolans olika ämnen. På samma gång blir texter och språkbruk alltmer komplexa ju högre upp i årskurserna eleverna kommer. I de tidigare skolåren dominerar återgivande texter i SO-ämnen, med relativt specifika och konkreta händelser och skeenden. I de senare skolåren blir det vanligare med förklarande och argumenterande texter som är mer abstrakta till sin karaktär. De för-

klarande texttyperna kan ses som en bro för eleverna i deras lärandegång, när de rör sig från de återgivande texttyperna med sin kronologiska struktur till de mer abstrakta argumenterande texterna (Veel 1997, Martin & Rose 2008). Det sker alltså en rörelse mot mer avancerade texttyper samtidigt som språket förändras. Dessutom ställer innehållet i texterna större kunskapsmässiga krav på eleverna. Den största förändringen i det avseendet menar man sker i skolans mellanår.

Språkutveckling i skolan handlar till stor del om att röra sig från ett mer personligt och vardagligt talspråk till ett mer distanserat skriftspråkligt och specialiserat språkbruk. Detta kan också beskrivas som att röra sig mellan olika *register*, där register innebär det språkbruk som används i en viss situation. Skolspråket blir efterhand alltmer *informationstätt*, på samma gång som det blir mer *ämnesspecialiserat*, *abstrakt* och *tekniskt* (Halliday & Martin 1993, Schleppegrell 2004).

Särskilt geografiämnet kan sägas ha ett *tekniskt* språkbruk eftersom ämnets begrepp är centrala för hur man inom ämnet talar och skriver om världen. Geografi som skolämne bottnar i två olika ämnestraditioner - naturgeografi och kulturgeografi. Geografiämnets texter och språkbruk liknar därför delvis NO-ämnenas (jfr tekniska ord som klimat, vegetation, sediment, delta, ekosystem, växthuseffekt, erosion). Övriga SO-ämnen har inte i samma grad ett tekniskt språkbruk.

Språkbruket i de övriga SO-ämnena är däremot mer *abstrakt* och *generellt*. Det är under senare skolor ofta inte konkreta och specifika saker eller individer som behandlas, utan snarare abstrakta fenomen som demokrati, statsmakt och global kapitalmarknad. Språket i SO-läromedel är dessutom *informationstätt*. De så kallade innehållsorden (bland annat ämnesspecifika begrepp) är procentuellt sett många i en text.

Nominaliseringar är en viktig språklig anledning till att texterna blir täta. Nominaliseringar kan beskrivas som verb (*ordna, hindra, föda upp*) som har gjorts om till substantiv (*ordning, hinder, uppfödning*). Nominaliseringar kan leda till att innehållet blir mer abstrakt eftersom abstrakta begrepp skapas. Dessa nominaliseringar kan dessutom ingå i långa sammansättningar av ord (*samordning, handelshinder, kontraktsuppfödning*). Nominaliseringar fyller en viktig funktion – det är bland annat på så sätt vi skapar nya begrepp. Genom att lyfta fram något som sker eller händer och namnge detta med ett substantiv kan vi skapa ämnesspecifika begrepp. Vi ”packeterar” och benämner en process, och kan sedan diskutera detta som om det vore ett ting (Halliday 1998).

En viktig del av lärande i SO handlar därför om att ”packa upp” informationstäta texter, bland annat nominaliseringar, med eleverna (exempelvis kan *uppfödning* relateras till *föda upp*, som i sin tur kan behöva förklaras.) Men det är också viktigt att eleverna själva kan använda nominaliseringar och olika ämnesspecifika begrepp i tal och skrift. Nedan ges ett exempel som på flera sätt illustrerar hur språket utvecklas genom skoltiden. Hur skiljer sig de båda texterna åt? (Texterna är hämtade från Gibbons 2010, s 89-90).

När folk röjer mark för hus och vägar förändrar de miljön. De förstör skog och mark så att många djur blir av med sina boplatser. Fler hus och vägar kommer att förorena miljön ännu mer. En del djur har utrotats eftersom deras boplatser har förstörts. (Text 1)

Skogsröjning och bebyggelse resulterar ofta i ödeläggelse av de naturliga miljöerna för många lokalt förekommande arter. Det kan också leda till ökade föroreningar. Förlusten av naturliga miljöer har redan lett till utrotning av många djurarter. (Text 2)

Exempelvis kan *de förstör skog och mark* i text 1 jämföras med *ödeläggelse av de naturliga miljöerna* i text 2. Det senare är en så kallad lång nominalgrupp, där man har byggt ut huvudordet med flera bestämmningar (detta exempel kunde byggas ut ännu mer: *en mycket omfattande ödeläggelse av de lokalt förekommande arternas naturliga miljöer*). Sådana bestämmningar kan finnas både framför och efter sitt huvudord. Detta kan jämföras med substantiven *skog* och *mark* helt utan bestämmningar i text 1. Långa nominalgrupper är en annan viktig anledning till att texter blir informationstäta.

Det mer abstrakta *Ödeläggelse* i text 2 är en nominalisering, som kan jämföras med det mer konkreta *de förstör*. Viktigt att uppmärksamma är att text 2 har ett mer tekniskt och exakt språkbruk. Jämför *många djur* med *många lokalt förekommande arter*. Det är också värt att betona att man i text 2 vill förklara orsaker och att detta sker genom verben *resulterar i* och *leder till*, istället för *eftersom* (text 1). Också detta är typiskt för mer språkligt avancerade texter.

Språkliga förändringar av det slag som exemplifieras ovan distanserar texter och språkbruk från ett mer vardagligt och konkret sätt att tala och skriva inom de olika SO-ämnena. Språkbruket rör sig istället allt längre mot ett specialiserat sätt att uttrycka kunskap på, där exempelvis individer blir generella och icke-mänskliga deltagare. Språkliga resurser som nominaliseringar och passivformer kan användas för att inte uttryckligen tala om vem det är som gör något, dvs. vem som är utförare (t ex demokratiseringsprocessen förhindrades). Som redan nämnts kan därför språket behöva packas upp tillsammans med eleverna.

På väg mot ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt

Att läsa texter på ett kritiskt och analyserande sätt är något elever behöver träna på i alla SO-ämnen. Läsning i historia handlar exempelvis till stor del om att se textinnehållet som urval och tolkningar ur olika perspektiv, snarare än som objektiva fakta (Olvegård 2014). Eleverna behöver därför närma sig en historikers sätt att läsa text. I en sådan läsning ingår i högsta grad ett källkritiskt perspektiv, eftersom författarna eller källan till texten har stor betydelse för att man på rätt sätt ska kunna värdera och tolka informationen i texten. Att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till läsning förutsätter att eleverna kan förstå och läsa olika texter, och att de har insikter i SO-ämnenas olika texttyper och språkliga drag. Detta är viktigt inte minst för elever som lär historia på sitt andraspråk (Olvegård 2014).

Att utveckla elevernas kunskaper om innehåll, språk och text i SO

En mycket viktig utgångspunkt är att inte undanhålla eller föra eleverna bort från det ämnesspecifika språket och dess texter. Snarare ska eleverna föras mot detta språk. Ett sätt att göra detta på är att hela tiden själv röra sig mellan de språkliga uttrycken, så att man som lärare visar olika uttryckssätt för eleverna (Nygård Larsson 2011, 2013). Man förser dem både med mer vardagliga uttryck och mer ämnesrelaterade uttryck (exempelvis *förstör – ödelägger*), och man tar bilder och föremål till hjälp för att konkretisera. En mer konkret och elevnära förankring möjliggör elevernas närmande till ett mer abstrakt och ämnesspecifikt uttryckssätt. Det är viktigt att också eleverna får röra sig fram och tillbaka mellan mer vardagliga och mer ämnesspecifika uttryckssätt. På så vis blir vardagsspråket en resurs, samtidigt som ämnesspråket utvecklas.

Innehåll, texter och språkbruk blir som redan nämnts alltmer komplexa ju högre upp i årskurserna eleverna kommer. Därför är det så viktigt att inte bara förenkla utan att istället ge eleverna förutsättningar att utvecklas i de olika SO-ämnena. Det kan exempelvis vara lätt att tänka att eleverna ska läsa lättare versioner av texter. Men det finns en risk med detta förhållningssätt. Lätta versioner kan innebära att eleverna inte tillgodogör sig innehållet med det djup som avses, och inte heller utvecklar ett ändamålsenligt ämnesspecifikt språk. Det är därför bättre att genom samtal, läsning och skrivande hjälpa eleverna att närma sig ett mer utvecklat text- och språkbruk. Ett sätt att göra detta på är att tydliggöra texttyper och språkliga drag.

Det blir då viktigt att tänka på vilka aktiviteter som sker *före, under* och *efter* läsningen. Hur relaterar läraren i undervisningen till elevernas förförståelse genom görande och samtalande? Hur talar lärare och elever om texten under läsningen, och vilka aktiviteter sker efter läsningen? Ett enkelt förhållningssätt som bidrar till att skapa sammanhang för eleverna är att tänka att det som sker i klassrummet ska ske på fyra sätt: *Gör det! Säg det! Läs det! Skriv det!* (Pearson, Moje & Greenleaf 2010). Här kan man dessutom lägga till *Lyssna på det!* och *Titta på det!* Det kan handla om att exempelvis utforskande aktiviteter utförs, följt av att elever i grupper och tillsammans med lärare samtalar om detta. Därefter läser man texter inom ämnesområdet, följt av skrivande inom samma aktivitet. På så vis ges eleverna möjligheter att använda och utveckla sina SO-språkliga förmågor genom att tala, läsa och skriva om dessa. Att elever på olika sätt får uttrycka sig muntligt och skriftligt är mycket viktigt för lärande av ett SO-innehåll.

Genrepedagogik

En typ av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som på senare år fått stor spridning i Sverige är genrepedagogiken. Denna pedagogik utgår från att eleverna behöver hantera olika skolämnens texttyper och att det behövs en genomskinlig och tydlig (explicit) pedagogik där detta presenteras och diskuteras (t ex Johansson & Sandell Ring 2012, Rose & Martin 2013, Kuyumcu 2013). Pedagogiken syftar till att ge *alla* elever tillräcklig stöttning för att lyckas i skolan. Bland annat för nyanlända elever och många andra elever med svenska som

andraspråk är detta viktigt, eftersom det i allmänhet tar många år att lära sig det språk och utveckla det ordförråd man behöver för sina studier (dvs. ett skolspråk), medan det ofta går mycket snabbare att lära sig ett vardagsspråk som fungerar i tal (se t ex Skolverkets skrift *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet* 2011).

Det finns alltså en tydlig demokratisk strävan i den genrepedagogiska inriktningen. Syftet med genrepedagogiken är att ge lärare och elever möjligheter att på ett medvetet sätt tala om och arbeta med skolämnets texter. Det är viktigt att ämnesinnehållet får stå i fokus, och att arbete med texter och språkliga drag sker för att utvidga ämnesförståelsen. Arbetssättet innefattar stor elevaktivitet, dvs. eleverna är själva i hög grad aktiva deltagare i arbetet. Med tydlig stöttning och mycket förarbete utvecklas elevernas ämneskunskaper liksom deras förmåga att uttrycka dessa i samtal, läsning och i skrivande. Genom stöttning kan läraren ställa högre krav och ha höga förväntningar på elevernas prestationer (Gibbons 2006, 2010). Genom lärarens stöd behöver inte texter och uppgifter förenklas, utan förbereds istället mer noggrant för att eleverna ska kunna utföra dem. Detta arbetssätt kombineras ofta med formativ bedömning (Jönsson 2013), vilket har sin grund i att det formativa arbetssättet är nära förknippat med stöttning i undervisningen. Genom att läraren kan observera elevernas språk i tal och skrift kan elevernas ämnesspråkliga utveckling följas. Genrepedagogiken ger, utöver *stöttning*, rika möjligheter till *kontextualisering* och *interaktion* (jfr Del 1, Introduktion - språkutvecklande arbetssätt i SO-ämnena).

Nedan redogörs för genrepedagogikens modell för ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (den så kallade *cirkelmodellen*). Fas 2 och 3 nedan i modellen fokuserar på texters syfte, struktur och språkliga drag, dvs. det som också har varit fokus i denna artikel.

Genrepedagogik – cirkelmodellen

Den genrepedagogiska modellen innehåller olika faser. Ofta beskrivs arbetssättet i en cirkelmodell med fyra faser.

Fas 1: Bygga upp kunskap om ämnesområdet

Lärare och elever utgår från elevernas förförståelser och erfarenheter, och tillsammans utforskar man ämnesområdet på olika sätt. Fokus är på innehållet. Eleverna får förståelse för viktiga begrepp och uttryck, och fördjupar sina kunskaper om ämnesinnehållet samtidigt som ordkunskapen inom området utvecklas.

Fas 2: Studera och analysera text tillsammans

Lärare och elever läser tillsammans en text inom en viss texttyp, som behandlar det ämnesområde man arbetar med. Tillsammans studerar man texten och diskuterar textens innehåll, syfte, struktur och språkliga särdrag. Texten plockas isär (dekonstrueras) och textens olika delar studeras. Tillsammans diskuterar man vad texten handlar om, vad den vill uppnå och hur den gör detta.

Fas 3: Gemensamt skrivande

Lärare och elever skriver, under lärarens ledning, en text tillsammans inom samma texttyp och ämnesområde som i fas 2. Eleverna ges här möjligheter att knyta an till både fas 1 och 2. Läraren kan skriva texten på t ex tavla, whiteboard eller smartboard, men det är eleverna som är aktiva i att formulera texten. Läraren kan tillsammans med eleverna omformulera mer talspråkliga uttryck till mer skriftspråkliga och ämnesspecifika uttryck. Genom det gemensamma skrivandet tydliggörs texttypen för eleverna.

Fas 4: Individuellt skrivande

Eleverna skriver egna texter med nytt innehåll, inom samma texttyp och ämnesområde som i tidigare faser. De kan även skriva texter i par. Läraren stöttar eleverna också i denna fas. Genom skrivande får eleverna möjligheter att utveckla kunskaper och skriftlig förmåga i ämnet. Med fördel kan digitalt skrivande och respons kombineras under arbetet.

(Se vidare t ex Gibbons 2006, 2010; Johansson & Sandell Ring 2012; Kuyumcu 2013)

Som lärare är det viktigt att ha ett medvetet och kritiskt förhållningssätt. Metoder bör inte användas oreflekterat och formaliserat. Innehållet ska istället stå i förgrunden, utifrån en vetskap om att detta innehåll uttrycks i funktionella texter och genom funktionellt språk.

I del 5, Läsning i SO-ämnen, fördjupas resonemangen om läsning och lässtrategier. Olika typer av texter kan med fördel utforskas av eleverna själva när de samtalar i mindre grupper. I del 6 behandlas därför smågruppssamtal. Del 7 handlar bland annat om hur skrivande kan användas på liknande utforskande sätt.

Referenser

Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. 2. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Gibbons, P. (2010). *Ljft språket, lyft tänkandet: språk och lärande* (2.uppl.). Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet (2011). Stockholm: Skolverket.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2573>

Halliday, M.A.K (1998). Things and relations. Regrammaticising experience as technical knowledge. I: Martin, J.R. & Veel, Robert (red.), *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London: Routledge.

Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2010). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. 2., [rev.] uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Jönsson, A. (2013). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kuyumcu, E. (2013). Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Lundqvist, E., Säljö, R. & Östman, L. (red.) (2013). *Scientific Literacy. Teori och praktik*. Malmö: Gleerups.
- Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Doktorsavhandling i svenska med didaktisk inriktning. Malmö högskola/Lunds universitet.
- Nygård Larsson, P. (2011). ”Jättebästa svenskan” – tillgång till ett funktionellt språk i varje skolämne. I: *Forskning om undervisning och lärande, nr 6*. Stiftelsen SAF/Läraryrket. <http://www.forskul.se/files/0040D50A/Ful6.pdf>
- Nygård Larsson, P. (2013). Text, språk och lärande i naturvetenskap. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagan. Stockholm: Studentlitteratur.
- Olvegård, L. (2014). *Herravälde: är det bara killar eller?: andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/34974>
- Pearson, P. D., Moje, E., & Greenleaf, C. (2010). Literacy and science: Each in the service of the other. I: *Science*, 328, 459–463.
- Rose, D. & Martin, J.R. (2013). *Skriva, läsa, lära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Schleppegrell, M.J. (2004). *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatuppsats. Centrum för tvåspråkighetsforskning vid Stockholms universitet. http://www.svenska.gu.se/digitalAssets/1328/1328767_den-dubbla-uppgiften-mariana-sellgren-lic.pdf
- Veel, R. (1997). Learning how to mean – scientifically speaking: apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. I: Christie, F. & Martin, J.R. (red.), *Genre and Institutions. Social processes in the Workplace and School*. London: Continuum.
- Vygotskij, L., 1999 (1934). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.