

Att utforska verkligheten

Annika Löthagen Holm, Barn- och utbildningsförvaltningen, Söderhamns kommun

Alla elever behöver erövra flera ämnesspråk för att lyckas i skolans ämnesundervisning. Det räcker inte att kunna använda vardagsspråket för att nå framgång i skolan. För att elevernas språkbruk ska kunna utvecklas från att bara omfatta vardagsspråk till att omfatta även ämnesspråk behöver de mötas av en språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Det finns numera många beskrivningar av vad en sådan undervisning innebär (bl a Gibbons, 2009; Hajer & Meestringa, 2014; Hägerfeldt, 2011; Skolverket, 2012b). Ett kännetecken är att den är kognitivt utmanande, vilket innebär att läraren har höga förväntningar på eleverna (Gibbons, 2009). Samtidigt kräver en sådan undervisning mycket stöttning från läraren. Dels gäller det att skapa utmanande elevuppgifter, dels att stötta eleverna i själva arbetet. Hajer och Meestringa (2010) pekar på tre kriterier för en språk- och kunskapsutvecklande undervisning, nämligen *kontextriktedom*, *rik interaktion* och *språklig stöttning*. Dessa kriterier är inte separata enheter utan vävs ofta ihop i undervisningen. Exempelvis kan rik interaktion mellan elever i smågrupper bidra till att de ger varandra språklig stöttning.

Denna artikel kommer främst att lyfta fram kontextriktedomens betydelse, och då med fokus på hur just kontextriktedom kan ge eleverna språklig stöttning för att erövra det nödvändiga ämnesspråket. Att arbeta kontextrikt innebär att variera undervisningen för att ge eleverna möjlighet att förankra och utveckla kunskaper i upplevelser, aktiviteter och möten med olika slags texter, inte bara skrivna sådana. Genom att undervisningen utgår från flera och varierade sammanhang får eleverna stöttning i att ta till sig nya språk- och ämneskunskaper. Kontextriktedom ses därmed som ett didaktiskt verktyg i undervisningen. Den första delen av artikeln tar upp olika sätt att stötta språkutvecklingen genom att utgå från varierade kontexter. Där ges exempel på hur eleverna får utforska verkligheten genom experiment, fältstudier och studiebesök, problemlösning, möten med olika kulturer samt text, film och digitala verktyg men också genom utforskande samtal och samarbete. En kontextrik undervisning vilar på ett *multimodalt synsätt* och ett *utvidgat textbegrepp*. Här görs därför en genomgång av dessa begrepp.

Multimodalitet handlar om att använda olika typer av modaliteter, det vill säga olika uttrycksformer eller resurser, som finns att tillgå i undervisningssituationer men också i världen utanför. Multimodala texter kan bestå av kombinationer av skrift, bild, tal, musik, rörliga bilder med mera. Multimodalitet kan också innebära förmågan att använda verbalspråk tillsammans med gester, blickar, mimik och föremål. Ett multimodalt berättande innebär att eleverna använder olika slags texter och medier, där alla

kommunikationsformer bidrar till betydelsen (Fagerström, 2013; Liberg, 2007; Längberg & Nilsson, 2012).

Ett vidgat textbegrepp innebär att ordet text inte enbart förknippas med skriven text utan ges en utvidgad betydelse. Text innefattar då också kommunikativa och betydelsebärande funktioner som överförs på andra sätt än genom det skrivna ordet. Inom begreppet text finns plats för olika medier såsom film, drama och bild samt olika både verbala och icke-verbala kommunikationsformer till exempel talspråk, bildspråk, skriftspråk, musikens språk, dansens och rörelsernas språk med mera. Att tolka, skapa och kommunicera med bilder, digitala verktyg och andra uttrycksformer och verktyg är centrala förmågor i vårt samhälle (Skolverket, 2013a). Detta återspeglas i läroplanen, exempelvis i kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk, där undervisningen i ämnena inte bara handlar om att läsa, skriva och tala utan också om att avlyssna, titta på film och betrakta bilder. De båda kursplanerna betonar "skapande av texter som kombinerar ord, bild och ljud" (Lgr 11).

Begreppet multimodalitet och det vidgade textbegreppet pekar på hur undervisningen kan breddas genom att göras kontextrik, så att den inte bara bygger på läroboken, utan även på exempelvis bilder, film och drama. En undervisning som inte bara bygger på skriftlighet utan även på muntlighet och upplevelser via alla sinnen, erbjuder variation och ger flera vägar in i språket, samtidigt som den ger en utgångspunkt för eleverna att bygga upp ämnesspråk. En sådan kontextrikedom är vanligare i de lägre årskurserna och har en tendens att avta ju högre upp i årskurserna eleverna kommer. Kontextrikedomens fortsätter dock att förekomma i ämnen som bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd. Där tar språkutvecklingen ofta sin utgångspunkt i en gemensam, konkret upplevelse eller ett skapande. Eleverna lär av och med varandra när de till exempel musicerar, utövar en lagidrott, skapar en film eller tillagar en måltid. Artikeln kommer att ge ett flertal exempel från dessa ämnen eftersom de i hög grad erbjuder varierade kontexter som kan stötta en språkutvecklande undervisning (Guvå & Stevanovic, 2016; Lindqvist, 2014; Slotte-Lüttge & Forsman, 2013). I vissa fall är varierade kontexter inskrivet i kursplanerna, exempelvis i idrott och hälsa där undervisningen ska ske både utomhus och inomhus, i olika miljöer och under olika årstider. Nyanlända elever, som går i förberedelseklass, börjar ofta delta i den reguljära undervisningen i några av dessa ämnen eftersom de erbjuder konkreta situationer som hjälper eleverna att börja bygga upp språket. Konkretiseringen gör att undervisningen blir mer begriplig och tillgänglig för eleverna (Basaran, 2016; Ojala, 2016).

I början av ett arbetsområde, såväl som under arbetets gång och i slutet, kan varierade kontexter berika undervisningen. *I början* av ett arbete kan kontextrikedom innebära att man utgår ifrån olika aktiviteter, modaliteter och sammanhang och tar avstamp från dessa. Man kan med fördel ha exempelvis film, drama, laborationer, utflykter, upplevelser, studiebesök och musik som utgångspunkt för att sedan gå vidare in i arbetsområdet. *Under arbetets gång* kan kontextrikedom vara ett sätt att konkretisera och fördjupa undervisningen genom belysning i olika medier och modaliteter, till exempel genom att låta film och text samspela.

I slutet av arbetet kan varierade kontexter i stället vara sätt för eleverna att uttrycka sina kunskaper på olika sätt: verbalt, kroppsligt, i form- och bildspråk och så vidare.

Verklighetsorienterad undervisning

Enligt Gibbons (2009) är en kognitivt utmanande undervisning verklighetsorienterad och bygger på meningsfulla sammanhang och autentiska uppgifter. En sådan undervisning gör att eleverna inte begränsas till att reproducera och memorera kunskap inom skolans fyra väggar utan de får uppgifter som även leder ut i samhället. För att bli framgångsrik behöver undervisningen också ta avstamp i elevernas egna erfarenheter och förkunskaper och bygga på dessa, vilket även anges i Lgr 11: ”läraren ska ta hänsyn till varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Övergripande mål och riktlinjer i Lgr 11).

Men det är inte nya kontexter i sig som leder eleverna framåt; kontexterna måste också sättas in i en strukturerad ram för att bli språkutvecklande. Eleverna behöver på ett explicit sätt bli medvetna om vad syftet med undervisningen är och vad som förväntas av dem. En utflykt är till exempel inte språkutvecklande i sig om den inte är planerad och genomförd med ett språkinriktat fokus. Elever som under utflykten bara talar vardagsspråk med varandra får visserligen en gemensam upplevelse, men inte en språkutvecklande sådan. Däremot kan utflykten bli språk- och kunskapsutvecklande om den både är förberedd och blir bearbetad i efterhand, och därmed ger eleverna möjlighet att utvidga sin språkliga repertoar.

Gemensamma upplevelser kan landa i ett skrivande som utvecklar språket. Kaya (2016) och Persson (2016) visar att man redan med nyanlända elever kan skriva långa, gemensamma texter kring exempelvis studiebesök och annat som hänt under veckan. Eftersom texten bygger på gemensamma upplevelser kan eleverna ta till sig och förstå större delen av den. De får även en stark motivation och god möjlighet att förstå resten, eftersom eleverna har en upplevelse att hänga upp de nya orden på, i och med att texten handlar om dem själva.

Språkligt fokus i Lgr 11

Lgr 11 lyfter tydligt fram förmågor som att reflektera, analysera och föra resonemang, och har på så sätt ett tydligt språkligt fokus i alla ämnen. Undervisningen behöver därför stötta eleverna i att utveckla dessa kognitiva förmågor men också på ett explicit sätt lyfta fram dem och göra dem synliga för eleverna. Det kan göras i form av konkretiserade språkliga mål som läraren formulerar utifrån målen i kursplanerna. I till exempel bild, hem- och konsumentkunskap och slöjd kan det språkliga arbetet ta sig uttryck i att eleverna under arbetets gång dokumenterar sin process och efter avslutat arbete reflekterar över sitt resultat, att de skriver en instruktion eller återberättar vad de gjort.

Här följer ett exempel på hur en grupp lärare konkretiserat innehållsliga mål och språkliga mål inför en utflykt med en förskoleklass och årskurs 1-3, se tabell 1. Utflykten gjordes till en skog i närområdet och lärarna tog under utflykten upp vad allemansrätten innebär. Eleverna arbetade i grupper och varje grupp skulle under utflykten ta foton med surfplattor. Tillbaka i skolan skulle de välja ut två foton och gemensamt skriva en kort text där de

Obs lämna sidhuvudet tomt. Loggor och info om skolform skapas automatiskt

återberättade vad de gjort under dagen (åk 2-3) eller återberättade muntligt utifrån bilderna (förskoleklassen och åk 1).

Innehållsliga mål	Språkliga mål
Att orientera i närmiljön (idrott och hälsa) Allemansrättens grunder (idrott och hälsa)	Använda begrepp som beskriver rumsuppfattning som <i>bakom, framför, bredvid, hitom, bortanför</i> (idrott och hälsa) Använda begrepp som <i>ansvar, röra, förstöra</i> (idrott och hälsa)
Skapa texter där ord och bild samspelar (svenska/svenska som andraspråk)	Skapa en text i preteritum/dåtid om utflykten (svenska/svenska som andraspråk) Använda tidsord som <i>först, sedan, efteråt, senare</i> (svenska/svenska som andraspråk)
Skapa bilder med digitala verktyg (bild) Presentera olika ämnesområden med bilder (bild)	Illustrera texten med bilder (bild)

Tabell 1. En utflykts innehållsliga och språkliga mål

Utflykten genomfördes av lärare i samverkan och var ämnesövergripande. Även om överblick och sammanhang kan ges i en ämnesfördjupning finns det stora fördelar med att arbeta ämnesövergripande, och det är ett arbetssätt som Lgr 11 betonar i följande: "Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande." (Övergripande mål och riktlinjer, Lgr 11)

Gibbons (2009) pekar på att det finns stora skillnader om man jämför arbetslivet och skolan. Alltmedan vuxna har autentiska arbetsuppgifter, som att planera för ett nytt bostadsområde utifrån miljöaspekter, ta fram nya produkter eller göra ritningar, har elever fortfarande i hög grad uppgifter som baseras på reproducerad kunskap, exempelvis ur läroböcker. Ett sätt att ge elever mer autentiska uppgifter kan vara att arbeta ämnesövergripande, även om ett sådant arbetssätt inte per automatik ger ett sådant fokus. De ämnesövergripande uppgifterna kräver en tydlig struktur och tydliga mål för att bli framgångsrika.

Ofta är det enklare att organisera ett ämnesövergripande arbete i de lägre årskurserna, där färre personer blir inblandade eftersom en och samma lärare kan ha många ämnen i samma

klass. På högstadiet krävs mer planering för ett sådant arbete, men för eleverna är det viktigt att ibland få delta i sådan undervisning. Speciellt för andraspråkselever kan det upplevas som splittrande att varje dag kastas mellan många olika ämnen där alla har sitt eget ämnesspecifika språk. Det kan bli många olika ämnesrelaterade ord att hålla reda på för elever i början av sin språkutveckling, vilket gör det svårt att se kopplingar och sammanhang mellan orden. Ett ämnesövergripande tema kan i stället skapa helhet och sammanhang och hjälpa eleverna att bygga upp ett ordförråd som de känner igen under många olika lektioner och därmed knyta samman sina tankegångar. För många elever är det också viktigt att få ägna förhållandevis lång tid åt ett tema i stället för att behöva läsa många teman parallellt (Löthagen, Lundenmark & Modigh, 2012).

Att utforska verkligheten genom experiment, fältstudier och studiebesök

Genom experiment, fältstudier och studiebesök kan verkligheten utforskas på ett sätt som bidrar till att eleverna är aktiva och medskapande. De får nya kunskaper genom att själva pröva och undersöka. Ett utforskande uppdrag utgår från frågeställningar som man sedan gör undersökningar utifrån: Vilka saker flyter på vattenytan och vilka sjunker? Hur ser en svamp ut inuti? Hur kan man hålla te varmt på bästa sätt? (Är en termos, en mugg, eller en stor vante bäst på att hålla värmen?)

Laborationen som stöd för elevernas lärande beskrivs i Skolverkets genomgång av forskning om NO *Att se helheter* (2012a). Laborationen kan ses som stöd för att utveckla elevers naturvetenskapliga förståelse men kan också syfta till att eleverna ska utveckla problemlösningsförmåga, förståelse för vetenskapliga arbetssätt och förståelse för det undersökande arbetets metoder. Dessutom skapar laborationer ofta intresse och motivation eftersom det upplevs som positivt även av elever som annars visar ett relativt svagt intresse för naturvetenskap. Men laborativt arbete utvecklar inte automatiskt ett nödvändigt ämnesspråk, om inte läraren stöttar eleverna på vägen. Mindedal (2011) pläderar för en modell där man kombinerar ett undersökande arbete med lärarlett textarbete om innehåll och form, där laborationen tillsammans med lärarens språkliga stöttning gör att eleverna tar till sig ett ämnesrelaterat språk.

Här nedan beskrivs en laboration – eller egentligen två laborationer. De båda laborationerna genomförs vid samma tillfälle och är av olika karaktär men har samma fokus. Läraren har byggt in en så kallad informationsklyfta i uppgiften på så sätt att eleverna i den ena gruppen inte känner till den andra gruppens laboration. När eleverna efteråt ska sammanställa laborationerna gemensamt gör informationsklyftan att båda grupperna behöver varandras information för att kunna göra sammanställningen. På så sätt stimulerar informationsklyftan till ökad interaktion.

Laboration med informationsklyfta

Klassen delas in i två grupper. Båda grupperna får genomföra varsin laboration på samma tema, men utan att läraren berättar vad som är det egentliga temat för laborationen. Grupperna vet heller inget om varandras laborationer.

Efter genomförda laborationer bildas elevpar, så att det i varje par finns en representant för vardera laborationen. Eleverna får nu i uppgift att beskriva sin laboration för varandra. När båda har berättat får de jämföra sina laborationer. Finns det likheter mellan laborationerna? Vad har laborationerna gemensamt? Vad visar laborationerna?

Ett exempel på två likartade laborationer kan vara dessa, som handlar om statisk elektricitet: Den ena gruppen gnider en ballong så att den blir ”uppladdad” och för ballongen sedan mot håret för att se vad som händer då. Den andra gruppen laddar upp en kam på samma sätt som ovan och för den sedan mot en vattenstråle. I båda fallen uppträder statisk elektricitet.

Ett utforskande uppdrag kan också göras i samband med ett studiebesök, i intervjuer eller att genom att ta reda på något antingen via internet eller genom besök i närområdet (biljettpriser, avstånd, prisjämförelser och så vidare).

Här följer ett exempel på ett studiebesök som också det kan göras med en inbyggd informationsklyfta. Arbetsgången är att klassen delas in i olika grupper som delvis får olika uppdrag, samtidigt som de inte känner till de andras. Sedan ska de olika uppdragen sammanställas gemensamt.

Studiebesök med informationsklyfta

Eleverna i en klass gör studiebesök till ett medeltidsmuseum, men där tittar de på olika saker. Medan en grupp tittar på kläder, tittar en annan på matvanor och en tredje på verktyg. Tillbaka i skolan sitter de först i grupper tillsammans med andra som haft samma uppgift (en så kallad expertgrupp) och bearbetar sina intryck i en tankekarta. Därefter sätter man ihop nya grupper på så sätt att det i alla finns en expert på varje område (en så kallad hemgrupp). Först får alla experter i hemgruppen redogöra för sin del för de andra. Sedan får hemgruppen en gemensam uppgift där alla olika expertkunskaper behövs; till exempel att skriva om en text som handlar om en person i nutid till att handla om någon på medeltiden och då som underlag använda de fakta om kläder, matvanor och verktyg som framkommit.

Att utforska verkligheten genom problemlösning

Det är av vikt att eleverna ibland får arbeta med problemlösning eller problembaserade uppgifter, vilket innebär att ett beskrivet problem utgör utgångspunkten för undervisningen. Problemet bör vara rikt och mångfasetterat och elevernas uppgift blir att belysa och erbjuda lösningar på detta problem. Ofta hämtas problemformuleringen från vardagen, vilket gör att temat blir mer realistiskt för eleverna. Problemformuleringar kan vara ämnesövergripande och kan till exempel göras kring teman som droger, brottslighet, hälsa och så vidare. Problemlösning gör att eleverna får använda sina kunskaper i nya situationer och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt.

Här presenteras ett större problembaserat projekt där lärare i ämnena idrott och hälsa, hem- och konsumentkunskap, biologi och bild valde att arbeta tillsammans med temat "Hälsa".

Temat "Hälsa"

Elevernas problembaserade uppgift var att sammanställa hälsoråd och sedan argumentera för dem. Den problemformulering som eleverna fick utgjordes av en insändare till en ungdomstidnings frågespalt där en tonåring bad om kostråd, men även råd för hur hen fysiskt skulle kunna hålla sig i trim. Det var främst ämnena idrott och hälsa och hem- och konsumentkunskap som tog ansvar för den inledande delen av uppgiften utifrån frågeställningen: *Vad kännetecknar en hälsosam livsstil när det gäller träning och kost?* I ämnena svenska och svenska som andraspråk fick eleverna träna värdeladdade ord och argumentation och i ämnet biologi repeterades området "Människokroppen".

Eleverna fick sedan dela upp sig i grupper och planera sitt vidare arbete. Det visade sig att grupperna angrep uppgiften på olika sätt. Några valde att intervjua – en grupp sina föräldrar och äldre syskon, en grupp lärarna i idrott och hälsa och hem- och konsumentkunskap och en grupp en tränare på ett gym. En grupp valde i stället att läsa olika texter på nätet, medan en annan såg på filmklipp. Bildämnet stod sedan för presentationsformen, där eleverna kunde välja att redogöra för gruppens hälsoregler visuellt till exempel med bildspel, affischer, grafiska illustrationer, film eller bilder. I ämnena svenska och svenska som andraspråk fick eleverna formulera ett svar till insändaren där de även argumenterade för just sina hälsoråd. Efter alla redovisningar kunde lärare och elever gemensamt reflektera över fördelar och nackdelar med de olika sätten att samla information och hur de olika lösningsförslagen samstämde eller skilde sig åt. Samtidigt kom viktiga samhällsfrågor som kroppsideal att belysas.

Ett ämnesövergripande arbete behöver inte involvera så många lärare som i det här exemplet. Exemplet visar snarare hur många ingångar det kan finnas till ett tema, och därmed möjligheter till samarbete mellan lärare. Ett stort upplägg, där många ämnen och lärare är inblandade, kan ibland få effekten att lärare drar sig för det merarbete det medför och svårigheten att hitta tid för samplanering. Det kan också kännas arbetsamt med att försöka ge struktur åt ett omfattande arbete. Det försvåras också av att olika saker tar olika lång tid att genomföra. Det tar till exempel ofta tid att bygga eller sy något. Det är därför viktigt att verkligen tänka igenom och planera vad som ska göras i varje ämne. När ämnesövergripande och schemabrytande temaområden inte är möjliga är det viktigt att lärare håller sig uppdaterade om varandras kurser och begrepp och kan göra löpande överbryggingar.

Det går också att hitta infallsvinklar till ett problembaserat tema i ett samarbete mellan några få lärare eller i det egna ämnet. Ett exempel är att i NO-ämnena föra resonemang om vilka undersökningar som måste göras för att slå fast ett resultat. I svenskämnen kan det handla om att stanna upp i läsningen där huvudpersonen möter ett problem och samtala om möjliga lösningar och utvägar.

Att utforska verkligheten genom möten med olika kulturer

Lärare kan samarbeta på många olika sätt för att uppnå gemensamma mål i läroplanen. Ett synnerligen viktigt samarbete för andraspråkseleverna är det som sker mellan ämneslärare, modersmålslärare och studiehandledare. Särskilt för de nyanlända eleverna är ett sådant samarbete grunden för att de ska kunna utveckla sina båda språk, svenska och modersmål, parallellt och för att de redan tidigt ska kunna få kognitiva utmaningar i undervisningen. De behöver en utmanande undervisning men har svårt att ta till sig en sådan på svenska under den allra första tiden, eftersom språket inte räcker till. Uppgifter med kognitiv utmaning förutsätter att läraren ger mycket stöttning och för andraspråkseleverna kan modersmålsläraren eller studiehandledaren vara den som stöttar och överbrygger svårigheterna (Glogic & Löthagen Holm, 2016; Kaya, 2016; Skolverket, 2013c). Exemplet nedan visar hur modersmålslärare stöttade sina elever och också gav dem en utmanande expertroll i samspelet med övriga elever på skolan.

Tema "Arabisk kultur"

På en skola dit det hade kommit många nyanlända elever från Syrien, ville lärarna bidra till en ökad kontakt mellan skolans elever genom att belysa den arabiska kulturen.

Modersmåslärarna spelade en viktig roll i arbetet. De hade tillsammans med de nyanlända eleverna förberett temat genom att i undervisningen *"reflektera över traditioner och kulturella företeelser utifrån jämförelser med svenska förhållanden"* (ur kursplanen i modersmål).

Modersmåslärarna valde tillsammans med sina elever ut olika musikstycken, hantverksprodukter och konstformer som presenterades för de övriga eleverna. I musikämnet fick sedan alla elever lyssna på arabisk musik, i slöjdämnet tittade eleverna närmare på arabiska hantverkstraditioner och i bildämnet fick de ta del av olika konstformer inom den arabiska kulturen. Eleverna fick bilda grupper med några arabisktalande, nyanlända elever i varje grupp, som tillsammans med dem studerade de olika konstnärliga uttrycken. De olika grupperna fick sedan i uppgift att skapa eller tillverka något som hade anknytning till arabisk kultur, som ett visst föremål i slöjdämnet eller ett visst mönster eller motiv i bildämnet. Det resulterade senare i en utställning för hela skolan. Utställningen användes sedan som underlag för att göra jämförelser mellan svenska och arabiska hantverkstraditioner och konstformer.

Eftersom modersmåslärarna var med under klassens lektioner kunde de stötta och förklara för de nyanlända eleverna och också tolka mellan svenska och arabiska. De nyanlända eleverna kom att få en slags expertroll och de andra eleverna hade många intresserade frågor att ställa till dem.

Att utforska verkligheten med text, film och digitala verktyg

Upplevelser och konkretiseringar kan mycket väl kompletteras med skriven text när eleverna ska ges möjlighet till språk- och kunskapsutveckling. Kontextrikedomen innebär helt enkelt en variation av innehåll och arbetsformer och är ett sätt att skapa broar mellan visuella och verbala uttryck. Att ta avstamp i olika kontexter, såsom ett vardagligt exempel, kan vara ett bra sätt att närma sig en lärobokstext. Att låta eleverna få arbeta på detta sätt skapar ofta hög motivation och större elevaktivitet och väcker nyfikenhet på den text man avser att läsa.

En gemensam textupplevelse är en tacksam utgångspunkt för samtal och reflektion. Ett exempel är att se en film tillsammans. Tyvärr är det ofta så att man ser hela eller halva filmen i ett svep, vilket gör att eleverna översköljs av intryck och språk, och de hinner inte strukturera och koppla ihop de nya orden med vad de sett. Om läraren i stället delar upp filmen i mindre delar, som eleverna får bearbeta allt eftersom, kan visningen bli mer språk- och kunskapsutvecklande. Särskilt om man endast ser anslaget (de första ungefär fem minuterna) till en film och sedan stoppar upp filmen, väcks elevernas nyfikenhet och engagemang. Då uppstår spontana språkliga samtal, när eleverna diskuterar vad de tror

filmen kommer att handla om, vilka huvudpersonerna kommer att vara och hur relationerna mellan dem kommer att utvecklas samt varför de tror det.

De digitala verktygen erbjuder numera många möjligheter till en kontextrik undervisning. Varje form av mediebaserad modalitet har sina specifika uttryck och specifika läsararter och också sina speciella möjligheter och begränsningar. Det ställs olika typer av krav på eleverna beroende på om det är en film, ett tv-program, ett musikstycke eller en skriven text som ska tolkas. Eleverna behöver få möjlighet att analysera olika kommunikationsformer allt eftersom de uppträder i undervisningen. De behöver både kunna förhålla sig kritiskt till olika medier, förstå vad olika medieformer uttrycker och veta hur de kan användas i kommunikationen med andra. Därför behöver läraren ge explicit undervisning om detta. Det faktum att många elever hoppar över bilder i läromedel visar att till exempel visualiseringar kan behöva uppmärksammas särskilt i undervisningen.

Utforskande samtal och samarbete

Utforskande samtal och samarbete kännetecknas av att elever arbetar i grupper eller par för att lösa en gemensam uppgift utan lärarens direkta inblandning. Grupperna ska vara tillräckligt små för att stimulera samtalsutbyte mellan gruppens deltagare. Välfungerande par- eller smågruppsarbete har en rad fördelar för elevernas lärande (Gröning, 2016; Lindberg, 2005) och hjälper eleverna att överbrygga bron mellan vardagsspråk och ämnesspråk. I välfungerande grupparbeten blir eleverna språkligt aktiva och engagerade i problemlösning. De ställer frågor till varandra, utbyter information och förhandlar om betydelser tillsammans. Språkarbetet blir ofta omedelbart och praktiskt betingat, språklig stöttning ges i samma ögonblick som den efterfrågas och frågor som aktualiseras härrör från elevernas pågående språkanvändning. Den språkliga förståelsen underlättas genom att ord upprepas, idéer omformuleras och meningar förtydligas. I den välfungerande gruppen stöttar eleverna varandra och gör sina olika perspektiv tydliga för varandra. Den ömsesidiga stöttningen gör att elever tillsammans med andra kan lösa uppgifter som de inte är mogna att lösa på egen hand (Gröning, 2016). Sellgren (2011) visar hur andraspråkselever stöttar varandra språkligt när de i smågrupper ska skriva en gemensam text. Dessa elever behöver särskilt få tid att processa kring krångligheter i svenskan. Sellgren visar att interaktivt smågruppsarbete kan få elever att både fokusera på att förklara ämnesinnehåll och röra sig mellan vardagligt språk och ämnesspråk. I samtalet ges plats för det egna talandet och där kan språkliga formuleringar putsas.

Verklighetsnära frågeställningar har sällan enkla och korta svar. Grunden för utforskande samtal måste därför vara ett öppet och tillåtande samtalsklimat. Alla elever ska känna att de kan bidra utifrån sina erfarenheter, utan att löpa risk för att bli utsatta för ett negativt bemötande. I ett öppet samtal är det en fördel när olika aspekter i en frågeställning blir belysta. På så sätt kan det gemensamma utforskandet leda framåt mot fördjupade frågeställningar och mångfasetterade svar, som ibland innehåller både ambivalens och motsatta idéer. Det kan vara bra att klargöra för eleverna att ett utforskande samtal inte innebär att läraren efterfrågar ett enda rätt svar. Gemensamma gruppregler är en god grund för samarbetet eftersom eleverna då utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former.

Reglerna kan gälla arbetsfördelning, lyssnande, turtagning, hur man uttrycker sig i gruppen, hur arbetet ska läggas upp och så vidare. För andraspråkselever kan det också vara viktigt att i förväg gå igenom språkligt hur man uttrycker att man håller med eller inte håller med, hur man framför en åsikt, lägger fram ett förslag, ber om förtydliganden eller ger råd (Gibbons, 2016).

Utforskande och strukturerade samarbeten uppmuntrar till reflektion. Dels sker den när uppgiften utförs, dels finns det stora möjligheter till gemensam reflektion och språklig bearbetning efteråt, när de olika grupperna beskriver på vilket sätt de löst sina uppgifter och varför de valt just det angreppssättet.

Här följer avslutningsvis tre exempel på utforskande samarbeten, där eleverna först utför en uppgift i grupp och sedan reflekterar gemensamt.

Hitta det gemensamma begreppet

Eleverna får bilder på olika naturkatastrofer som de inte får visa klasskamraterna. De beskriver bilderna för varandra en i taget och när alla är klara försöker de lista ut vad som är gemensamt för alla bilder. Denna övning kan göras med såväl bilder på konkreta begrepp som olika verktyg, organ i människokroppen, matlagnings ingredienser men också utifrån abstrakta begrepp som miljökonsekvenser eller ett tema som vatten (vattenkraft, vågkraft, översvämning, torka, konstbevattning mm) eller fysisk aktivitet (motorik, kondition, uthållighet, styrka).

Sammanfatta i bilder

Eleverna får i uppgift att sammanfatta en film, ett studiebesök, en laboration, en arbetsbeskrivning, en skriven text eller dylikt i tre bilder, som ett sätt att peka på det viktigaste. Först får de samarbeta i grupp och sedan visa sina bilder för hela klassen och förklara varför de valt att sammanfatta i just de bilder de har. Efteråt sker en gemensam reflektion utifrån följande frågor: Hur var det att sammanfatta i bilder jämfört med att göra det i text? Vilka likheter finns mellan bilderna från olika grupper? Finns det någon eller några bilder som återkommer? Vad kan det i så fall bero på?

Sönderklippta texter

Eleverna får ett sönderklippt recept eller en beskrivning av ett träningsprogram och ska tillsammans pussla ihop texten igen. Det avslutas med en gemensam reflektion: I vilken ordning lades textbitarna? Varför i den ordningen? Finns det några argument för just den ordningen?

Den här artikeln har tagit upp kontextrikedomens betydelse för språkutvecklingen. Genom att variera de kontexter undervisningen utgår ifrån hjälper man eleverna att knyta ihop

Obs lämna sidhuvudet tomt. Loggor och info om skolform skapas automatiskt

verbala uttryck med till exempel visuella, kroppsliga och musikaliska uttryck. På så sätt stöttas eleverna i sin utveckling från vardagsspråk till ämnesspråk.

Referenslitteratur

Basaran, H. (2016). Nyanlända elever i min klass: Språkutveckling med digitala resurser. Stockholm: Gothia Fortbildning AB

Fagerström, L. (2013). Multimodalitet, Literacy och det vidgade textbegreppet. En inblick i teori och praktik. Examensarbete 15 p. Institutionen för kommunikation och kultur. Linköping: Linköpings universitet.

Gibbons, P. (2009). Lyft språket lyft tänkandet. Språk och lärande. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Gibbons, P. (2016). Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet. Fjärde reviderade upplagan. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Glogic, S & Löthagen Holm, A. (2016). Nyanlända. Vägledning till inkluderande undervisning. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Gröning, I. (2006). Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola. Akademisk avhandling för avläggande av filosofie doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.

Guvå, L & Stevanovic, M. (2016). ”Träpinnegrejsimojs-sak” Elevers användning av ämnesspeciefika begrepp i slöjddämnet. Artikel i Undervisning och lärande nr 14 2016.

Hajer, M & Meestringa, T. (2014). Språkinriktad undervisning. En handbok. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hägerfeldt, G. (2011) Språkarbete i alla ämnen. Stockholm: Liber.

Kaya, A. (2018). Att undervisa nyanlända: Metoder, reflektioner och erfarenheter. Stockholm: Natur & Kultur.

Liberg, C. (2007). Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet. Red, Ewald, A & Garne, B. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution.

Lindberg, I. (2005). Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen. Stockholm: Natur & Kultur.

Lindqvist, E. (2014). Litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap. Fallstudier av flerspråkiga elevers textanvändning. Studier i språkdidaktik 9. Licentiatuppsats. Institutionen för språkdidaktik. Stockholm: Stockholms universitet.

Obs lämna sidhuvudet tomt. Loggor och info om skolform skapas automatiskt

- Längberg, K & Nilsson, P. (2012). Multimodalitet i klassrummet. Examensarbete 15 hp. Lärarprogrammet. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Löthagen, A, Lundenmark, P & Modigh, A.(2012). Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Mindedal, A. (2011). Texter i NO – finns de? En studie om textanvändning och textrelaterade samtal i ett fysiktema i skolår 5. Licentiatuppsats. Institutionen för pedagogik och didaktik. Stockholm: Stockholms universitet.
- Molloy, G. (1996). Reflekterande läsning och skrivning. Lund: Studentlitteratur.
- Ojala, T. (2016). Mötet med nyanlända: vägen till en framgångsrik skolgång. Stockholm: Gothia Fortbildning AB.
- Persson, S. (2016). Nyanlända elever: Undervisning, mottagande och flerspråkighet. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sellgren, M.(2011). Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO. Rapporter om tvåspråkighet 16. 2011. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholm: Stockholms universitet.
- Skolverket. (2012a). Att se helheter i undervisningen. Naturvetenskapligt perspektiv. Forskning för skolan.
- Skolverket. (2013a). Det utvidgade litteracitetsbegreppet i Webbinarium 3 Om språk och lärande i vuxenutbildningen. Finns som resurs på skolverkets hemsida. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013b). Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken. Forskning för skolan. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012b). Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet. Forskning för skolan. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Lgr 11. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). Studiehandledning på modersmål – att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever. (Reviderad hösten 2015).Stockholm: Skolverket.
- Slotte-Lüttge, A & Forsman, L. (2013) Utmaningen med de mer praktiska ämnena i Skolspråk och lärande. Guider och handböcker 2013. Åbo, Finland.

Obs lämna sidhuvudet tomt. Loggor och info om skolform skapas automatiskt