

Muntlig kommunikation i alla ämnen

Ewa Bergh Nestlog, Linnéuniversitetet

I alla ämnen är lärande intimt förknippat med muntlig kommunikation. Det muntliga språket används ibland som den enda resursen för lärande, exempelvis i ett klassamtal där läraren introducerar ett ämnesstoff och samtalar med eleverna för att kartlägga och aktivera deras förståelse. Det muntliga språket används också ofta i kombination med andra resurser som exempelvis då elever arbetar med att skapa ett föremål, en modell eller en skriven text och behöver stöd av läraren för att komma vidare i arbetsprocessen. Bilder, ljud och kroppsspråk kan också fungera som resurser i lärprocesser. Muntligt språk används i alla skolämnen för att kommunicera om ämnenas praktiska, estetiska och teoretiska innehåll.

Ett begrepp som ofta används i resonemang om lärande är *meningsskapande*. Begreppets betydelse har att göra med förståelse, men signalerar att lärande är en skapande och dialogisk process. Det innebär att kunskaper inte ses som enkelriktat överförbara från en människa till en annan. Det muntliga språket har en central roll inte minst för lärande genom utforskande samtal. Då mening skapas genom att eleven är aktiv i dialog med andra. Men eleven kan även vara i dialog med sig själv. Även när elever sitter tysta och lyssnar på andra som talar i klassen, kan de vara djupt engagerade i den dialogiska processen för att skapa mening i frågor som behandlas.

I den här artikeln beskrivs några grundläggande idéer för muntlig kommunikation i alla ämnen, en modell för kommunikativa förhållningssätt i undervisningen, en modell för undervisning som främjar elevers litteracitetsutveckling samt en idé om samtal och muntliga presentationer som kommunikation med skilda didaktiska funktioner.

Kommunikation och meningsskapande

Ett dialogiskt perspektiv på språk (Bachtin, 1986) bygger på förståelsen att tänkande tar form i världen. Även om lärande sker inom individer är det alltid tillsammans med personer eller andra resurser, till exempel texter, datorer, bilder och annat i den sociala omgivningen. Kognitiva aktiviteter ses ”inte som inneslutna inom enskilda individer utan som beroende av *andra*: andra personer, olika artefakter och kulturella omgivningar” (Linell, 2011 s. 437). Med en sådan förståelse ses alla uttryck som en länk i en kedja av röster där den som yttrar sig alltid gör det utifrån vad man tidigare har hört eller läst. Man har med sig intryck av idéer och formuleringar som man i någon mening bygger vidare på. Man har också en mer eller mindre tydlig föreställning om kommande reaktioner som man förhåller sig till när man formulerar sig (Bachtin, 1986). Uttryck kan således alltid kopplas till sociala sammanhang där överföringar av idéer, språk och textstrukturer, kroppsliga uttryck och sociala beteenden ständigt pågår. I dialog med andra och genom inre dialog med sig själv

skapas alltså mening (jfr Sfard, 2008). Lägg märke till att begreppet *uttryck* avser både muntliga och skrivna uttryck (Bachtin, 1986). Ett uttryck kan bestå av bara ett ord eller utgöra en hel bok.

Det dialogiska perspektivet kan relateras till undervisningssammanhang. I alla ämnen behöver elever bearbeta ämnets innehåll under kunskapsprocessen. För att stötta dem i denna process behöver läraren göra sig medveten om tekniker som kan främja elevernas möjligheter att skapa mening både när de formulerar sitt eget kunnande och när de tolkar andras uttryck i ämnet. Meningsskapande sker framför allt genom verbalspråkliga (språk med ord) aktiviteter som att tala, lyssna, skriva och läsa, men också genom exempelvis symboler, bilder och kroppsspråk. I undervisningen främjas elevernas kunskapsutveckling av att de får använda de språkliga resurser som de har till sitt förfogande, vilket innebär att elever med annat modersmål lär sig mer om de får använda både modersmålet och svenska. Elever med svenska som modersmål kan på motsvarande sätt ibland ha lättare för engelska uttryck och då kan kunskapsutvecklingen främjas av att både engelska och svenska används.

Om läraren arbetar strukturerat med muntlig kommunikation, främjas såväl elevernas kunskapsutveckling som deras språkutveckling i ämnet. I en sådan undervisning kan eleverna få stöd i att tolka och förstå andras uttryck, och stöd i att skapa egna uttryck, det vill säga tala och skriva, och därigenom göra sig förstådda. Att tolka och skapa uttryck handlar om att skapa mening. Figur 1 är ett försök att visa samtals betydelse för att fördjupa meningsskapandet successivt. Det antas ske när elever växelvis får skapa och tolka uttryck, och parallellt samtala om sin förståelse. I varje rörelse i meningsskapandet (se pilarna i figur 1) pågår transaktioner mellan deltagarna, vilket möjliggör fördjupat meningsskapande.



Figur 1. Transaktionscirkeln. (Jfr Bergh Nestlog, 2012 s. 9)

Meningsskapandet har stora möjligheter att fördjupas om eleverna exempelvis först får yttra sig med utgångspunkt i egna erfarenheter om ett visst ämnesområde och samtala om dem och därefter ta del av och tolka en framställning som har koppling till ämnesområdet, exempelvis en instruktion, en film eller en låt och samtala med andra om sin förståelse av den. Därefter kan de med större medvetenhet skapa egna muntliga eller skrivna uttryck där de presenterar idéer och kunskaper för andra. Om eleverna därefter får samtala med varandra om sin förståelse av de uttryck som de skapar, ökar deras möjligheter att utveckla sina sätt att uttrycka sig så att andra kan tolka och skapa mening på bästa sätt. På så vis samspelar elevers muntliga interaktion genom samtal, med utvecklingen av deras förmågor att presentera idéer och kunskaper för andra. Med andra ord kan man säga att lärandet främjas om undervisningen organiseras så att eleverna får gå varv efter varv i transaktionscirkeln genom hela skoltiden. Genom denna cirkelrörelse kan läraren föra in ämnesspecifika begrepp och idéer på ett strukturerat sätt, så att eleverna successivt utvecklar ämnesspråk. Genom att lyssna till elevernas uttryck har läraren också möjlighet att tolka deras meningsskapande och därigenom stödja deras fortsatta lärande på lämpligt sätt.

Uttryck kan alltså vara muntliga eller skrivna. Men för att ta ett konkret exempel från ämnet hem- och konsumentkunskap, kan skapande också innebära att en elev har gjort filmer där de resonerar om en livsmedelsprodukt utifrån att ha granskat den konsumentinformation som anges på förpackningen och den reklam som varan förkommer i. Sedan kan eleverna titta på filmerna gemensamt i klassen och samtala om skillnaderna mellan konsumentinformationen och reklamen. Genom samtalen tydliggörs elevernas tolkningar av filmerna.

Det skulle också vara möjligt att använda figur 1 i sammanhang där verbalspråk kanske inte alls ingår i ”skapa uttryck” och ”tolka uttryck”. ”Uttryck” kan då betyda musikaliska uttryck i musikämnet, kroppsliga uttryck eller ageranden i idrott och hälsa, estetiska eller kulturella uttryck inom slöjd och hem- och konsumentkunskap eller konstnärliga uttryck i bild. ”Tolka” skulle då även innebära hur de som betraktare tänker om och med sina sinnen uppfattar en bild, en måltid eller ett slöjdföremål. På motsvarande sätt skulle ”skapa” då kunna utgöra det eleverna gör i form av exempelvis att spela ett instrument, dansa och röra sig till musik, arrangera en måltid eller konstruera en modell av en bro.

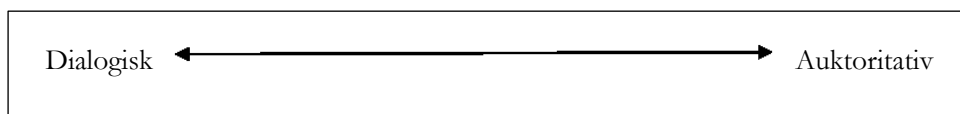
Lärare som i undervisningen tillämpar idén som ryms i transaktionscirkeln ger eleverna möjligheter till effektivt lärande och fördjupad förståelse i ämnet, genom att medvetet och strukturerat låta dem samtala dels om sådant de skapar i ämnet, dels om hur de tolkar det som andra skapat och vad de tänker om det som försiggår i ämnet. Nyanlända elever kan med fördel få möjlighet att samtala med varandra på sitt modermål innan de tillsammans försöker formulera sig på svenska.

Kommunikation i undervisningen

Med utgångspunkt i ett dialogiskt perspektiv och förståelsen att meningsskapande är en social process har Mortimer och Scott (2003) utvecklat en modell för kommunikativa

förhållningssätt som lärare kan ha nytta av i sin undervisning. Detta avsnitt bygger i sin helhet på deras idéer (Mortimer & Scott, 2003), som är tillämpbara i alla skolämnen.

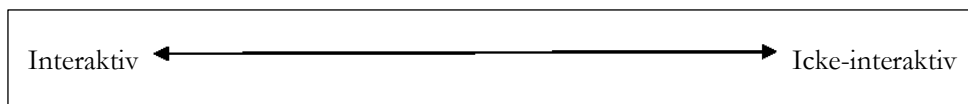
Deras beskrivning av kommunikation mellan lärare och elever utgår från två dimensioner. Den första dimensionen utgörs av begreppen *dialogisk* och *auktoritativ* som är placerade i ytterändarna på ett kontinuum, se figur 2. Definitionen av dialogisk skiljer sig här från den Bachtin ger, eftersom han menar att all kommunikation i grunden är dialogisk. Mortimer och Scott använder både Bachtins övergripande definition och den snävare så som i denna modell.



Figur 2. Dimensionen dialogisk och auktoritativ kommunikation

Dialogisk kommunikation betyder i detta sammanhang att olika föreställningar om ämnesinnehållet kommer till uttryck i klassrummet och utforskas från olika perspektiv. Auktoritativ kommunikation innebär att endast en röst eller idé får komma till uttryck, nämligen den som läraren ger auktoritet till. Det betyder att endast ett perspektiv på ämnesinnehållet framhålls.

I den andra dimensionen finns begreppen *interaktiv* och *icke-interaktiv*, se figur 3.



Figur 3. Dimensionen interaktiv och icke-interaktiv kommunikation

Kommunikationen i klassrummet kan å ena sidan bygga på att deltagarna kan komma till tals med sina röster och beskrivs då som interaktiv. Å andra sidan kan den vara icke-interaktiv om bara en deltagare yttrar sig och de andra exkluderas.

De två kommunikationsdimensionerna kan bilda en fyrfältare som visar att de kan kombineras på olika sätt, se figur 4.

	Interaktiv	Icke-interaktiv
Dialogisk	A. Interaktiv/Dialogisk	B. Icke-interaktiv/Dialogisk
Auktoritativ	C. Interaktiv/Auktoritativ	D. Icke-interaktiv/Auktoritativ

Figur 4. Fyra kommunikativa förhållningssätt. (Mortimer & Scott, 2003 s. 35)

En viktig poäng är att inte värdera de fyra förhållningssätten i sig, eftersom de alla kan fungera mer eller mindre väl i olika situationer i klassrummet och skeden i läroprocessen. Däremot är det viktigt att som lärare kunna värdera när det ena eller det andra kommunikativa förhållningssättet passar bäst. Alla fyra kommunikationssätten bygger på att eleverna deltar genom att lyssna, och i de interaktiva är eleverna också muntligt aktiva. Nedan följer en genomgång av de fyra förhållningssätten (fritt efter Mortimer & Scott, 2003 s. 33–40).

Interaktiv och dialogisk kommunikation (A) försiggår när lärare och elever utforskar idéer och skapar mening tillsammans. Det innebär att genuina och öppna frågor ställs, olika möjliga svar och resonemang prövas, och olika perspektiv utvecklas. Olika röster i klassrummet kommer till tals – kanske alla elevers. På så sätt blir olika synvinklar belysta, och elevernas idéer, engagemang, erfarenheter och förståelse tas till vara. Detta kommunikationssätt stärker också den sociala gemenskapen och det kollektiva lärandet i gruppen.

Icke-interaktiv och dialogisk kommunikation (B) karaktäriseras av att en person, oftast läraren, för fram och utvecklar resonemang från olika perspektiv och redogör för olika möjligheter till förståelse. Detta förhållningssätt passar när läraren vill presentera några olika perspektiv som finns inom ämnet och som eleverna behöver få ta del av. Denna typ av kommunikation kan även handla om att läraren sammanfattar vilka olika synpunkter och perspektiv som kommit fram i en gemensam diskussion, vilket fyller en viktig funktion för bland annat nyanlända elever.

Interaktiv och auktoritativ kommunikation (C) karaktäriseras av att både elever och lärare är muntligt aktiva. Det sker till exempel när läraren leder eleverna genom ett resonemang genom att ställa frågor med syftet att de ska komma fram till ett visst svar eller att få ett specifikt perspektiv beskrivet. Sådan kommunikation kan också handla om att eleverna ställer frågor till läraren när det finns ett svar som inte är förhandlingsbart. Ibland kan det vara bra att läraren bidrar till samtalet genom att vid behov omformulera det eleverna säger så att företeelser beskrivs på de sätt och med de ord som är vedertagna inom ämnet. Sådana omformuleringar fyller en viktig funktion för många elever, särskilt de nyanlända.

Icke-interaktiv och auktoritativ kommunikation (D) försiggår när läraren presenterar ett specifikt perspektiv och eleverna inte kommer till tals. I en genomgång där endast ett perspektiv behandlas används detta kommunikationssätt om eleverna inte kommenterar eller ställer

frågor. Genomgången kan förstås avslutas med att läraren övergår till en interaktiv och dialogisk kommunikation med eleverna.

Beskrivningen av de olika kommunikativa förhållningssätten i Mortimer och Scotts modell används inte för att uttala sig om att det ena sättet skulle vara bättre än det andra. I stället blir modellen intressant om man tänker på vilka syften olika förhållningssätt kan ha i undervisningen och när de olika förhållningssätten lämpar sig. Man kan använda modellen för att planera undervisningen och då tänka på att skapa en fungerande rytm mellan de olika förhållningssätten under en lektion eller en serie lektioner. När och hur ska eleverna ges utrymme att delta i kommunikationen? På vilka sätt och vid vilka tillfällen kan elevernas tankar ge underlag för läraren att summera idéer och övergå till att kommunicera på ett mer ämnesadekvat sätt?

I ett exempel från SO där man arbetar med lagar skulle en möjlig sådan rytm kunna vara att kommunikationen börjar med ett interaktivt och dialogiskt förhållningssätt (A). Eleverna ges utrymme att samtala med varandra och komma med olika förslag och idéer utifrån frågor som: Varför har vi lagar? Vilken funktion fyller de? Vad skulle hända om vi inte hade lagar? Förhållningssättet ger utrymme för kreativa tankar och idéer och ger samtidigt läraren möjlighet att fånga in elevernas förförståelse och uppfattningar om kunskapsområdet som grund för att planera fortsatt undervisning.

Efter en tid kan samtalet övergå till att vara icke-interaktivt och dialogiskt (B). Det kan innebära att läraren tar hänsyn till, och utgår från, elevernas tankar för att styra vidare mot ett samhällsvetenskapligt innehåll. Läraren kanske sammanfattar elevernas tankar och kan sedan övergå till att kommunicera icke-interaktivt och auktoritativt (D) genom att berätta om hur lagar stiftas och fungerar i en demokrati. I en fortsättning med ett interaktivt och auktoritativt (C) förhållningssätt kan eleverna ges utrymme att, utifrån lärarens genomgång diskutera en lag som har relevans för unga. Ett ämnesadekvat innehåll och språk kan vara i fokus både under ett icke-interaktivt och auktoritativt och ett interaktivt och auktoritativt förhållningssätt.

Att ta hänsyn till kommunikativa förhållningssätt i planeringen ger en ram för att tänka om språk- och kunskapsutvecklande undervisning som ger utrymme för att introducera ämnets språk och begrepp samtidigt som det bidrar till söka svar på frågor som är relevanta för eleverna. Elever som har ett annat förstaspråk än svenska kan med fördel använda både sitt första- och sitt andraspråk. De kan med sina olika språk i samtalen dels bidra med olika perspektiv på ämnet, dels uppmuntras till att använda de språkliga resurser de har till sitt förfogande för att komma till en djupare förståelse.

Interaktiv och auktoritativ kommunikation är sedan länge mycket vanlig i undervisnings-sammanhang. Inom denna kategori är det vanligt att kommunikationen byggs upp med ett så kallat I–R–E-mönster. Det innebär att läraren först initierar ämnet (Initiation), vanligtvis genom att ställa en fråga. Därefter ger en elev ett svar (Response), som läraren värderar (Evaluation) (Mortimer & Scott, 2003, med hänvisning till Mehan 1979). Det är alltså ett

auktoritativt sätt att kommunicera på, och i många undervisningssituationer skulle elevernas kunskapsutveckling främjas mer av ett interaktivt och dialogiskt kommunikationssätt.

Som ett alternativ till I–R–E-mönstret föreslår Mortimer och Scott ett I–R–F–R–F-mönster. Ett sådant mönster gör kommunikationen dialogisk genom att istället för att värdera elevens respons, ger läraren utvecklande feedback på ett sätt som får eleven att fundera vidare och utarbeta sina tankegångar. Genom att fortsätta upprepa ”R–F” kan elever och lärare fortsätta att utforska elevens idéer. Det är förstås också möjligt och ofta lämpligt, att involvera fler elever i samtalet och därigenom också göra kommunikationen mer interaktiv.

Som lärare kan det vara bra att fundera över vilka kommunikativa förhållningssätt som lämpar sig bäst för varje lektions olika delar.

Det är värt att nämna att eleverna i alla ämnen förväntas kunna resonera och diskutera om ämnets innehåll, och att deras förmågor att resonera utvecklas när ett dialogiskt och interaktivt kommunikationssätt används i klassrummet. Resonemang kan föras både muntligt och skriftligt, och för lärare som undervisar ett stort antal elever under ett fåtal timmar kan det vara svårt att hinna med att lyssna på och bedöma alla elevers muntliga resonemang. Därför kan det vara motiverat att komplettera deras muntliga aktiviteter i klassrummet med skrivna resonemang. En annan möjlighet är att låta eleverna spela in en podcast eller göra en film. Därigenom har läraren möjlighet att ta del av alla elevers förmågor att kommunicera och resonera muntligt i ämnet. Kanske även lärarens respons kan ges i form av en ljudinspelning.

Elevers litteracitetsutveckling

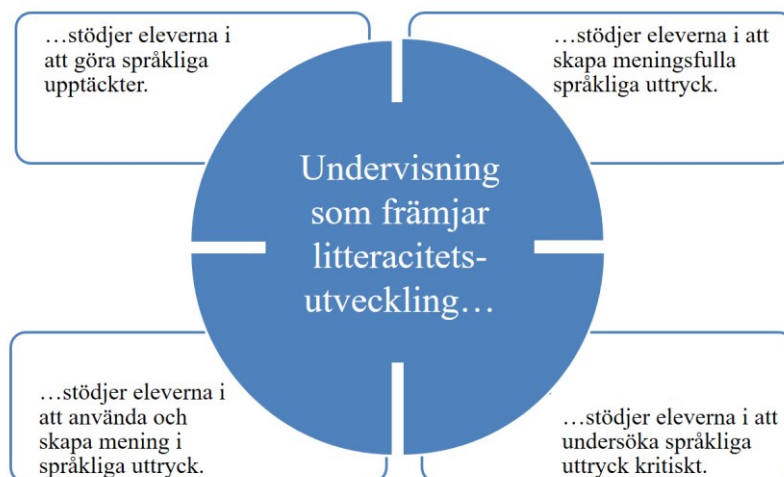
För att sätta in betydelsen av muntligt språk i ett vidare perspektiv, är det relevant att vända sig till forskare som talar om *litteracitet*. Begreppet litteracitet rymmer en bred syn på skrivande och läsande. För det första omfattar texter i dag ofta andra resurser än bara ord, till exempel bilder, figurer, diagram och även ljudfiler, filmklipp och interaktiva appar i digitala texter. För det andra ses förmågorna att skriva och läsa som kopplade till olika sociala sammanhang där språk används på olika sätt och där muntligt språk också på olika sätt är relaterat till skriftspråk.

Forskare inom fältet menar att *litteracitet är social praktik*, det vill säga primärt något som människor gör i samspel med varandra. Med en sådan förståelse placeras litteracitet alltså i det sociala sammanhanget, inte primärt i människors huvuden. (se t.ex. Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Barton & Hamilton, 2012). Språk används på olika sätt i olika praktiker. Det betyder att vad som är brukligt i en praktik inte passar sig i en annan. Till exempel är det troligt att en person använder språk och uttrycker sig på olika sätt i kompisgruppen, på släktkalaset, i slöjdsalen och i idrottshallen. Eftersom det finns en mängd uttryckssätt som kan lämpa sig för olika situationer, brukar man tala om *litteraciteter* i flertal, inte i ental. För skolans del handlar det om att olika ämnen utgör olika praktiker med olika sätt att uttrycka sig i tal och skrift. Därför rymmer undervisningen i varje ämne specifika

möjligheter att stötta eleverna i deras litteracitetsutveckling och bredda deras språkliga repertoar.

Utifrån ett litteracitetsperspektiv kan elevers litteracitetsutveckling diskuteras i relation till det stöd som erbjuds inom undervisningen. Alan Luke och Peter Freebody (1999) utvecklade en modell för effektiv litteracitetsutveckling. Modellen består av fyra komponenter som undervisningen behöver ge elever tillgång till. Eleverna behöver parallellt och växelvis få stöd i att göra språkliga upptäckter, använda och skapa mening i texter, skapa egna meningsfulla texter och undersöka texter kritiskt, se figur 5.

Även om litteracitetsutveckling i Luke och Freebodys modell i första hand är inriktad på skriven text, förhåller det sig på liknande sätt med muntligt språk. För att göra det tydligare används i modellen och i det följande begreppet *språkliga uttryck*.



Figur 5. Fyra litteracitetskomponenter i undervisningen (fritt efter Luke & Freebody, 1999; jfr Jönsson & Jennfors, 2017)

I en undervisningspraktik där lärarens förhållningssätt bygger på de fyra komponenterna i modellen har elever och lärare stora möjligheter att tillsammans skapa meningsfulla sammanhang som främjar elevers litteracitetsutveckling, så att de kan upptäcka, skapa, använda och kritiskt undersöka språkliga uttryck och därmed fungera i alla möjliga sammanhang och bidra till social gemenskap. Elevers litteracitetsutveckling påverkas positivt om de får möjlighet att använda alla sina språkliga resurser, det vill säga både ämnesspråk och vardagsspråk och både svenska och andra språk som de kan tala.

Följande avsnitt är en redogörelse för hur de fyra komponenterna kan förstås. Luke och Freebody menar att komponenterna i praktiken inte är separerade. Deras poäng är istället att undervisningen kan hantera alla fyra och på så sätt ge eleverna de bästa möjligheterna att utveckla litteracitet och kunskaper i olika ämnen.

Fyra komponenter i litteracitetsutvecklingen

Att *stödja eleverna i att göra språkliga upptäckter* handlar om att förstå språkets konventioner i stort och smått. Elever behöver upptäcka detaljer i språket så som bokstäver, stavning, uttal och meningsbyggnad. De behöver också förstå sådant som rör språkets övergripande nivåer och strukturer, så som att den som talar eller skriver har olika syften och tänkta lyssnare eller läsare, och att den som skapar språkliga uttryck förhåller sig till genrekonventioner som visar sig i språk- och textstrukturer. Sådana genrekonventioner handlar om hur man brukar bygga upp en viss typ av text. Om eleverna exempelvis ska instruera kamrater i lägre årskurser hur en viss digital eller hantverksmässig teknik i bild ska användas kan det vara bra att följa genrekonventionen för hur man *instruerar* genom att se till att få med följande fyra textsekvenser i instruktionen: 1. mål ("Du ska skapa illustrationer till sagan som du skrev förra veckan"), 2. material som behövs ("Du behöver en surfplatta och du ska använda bildprogrammet som finns i plattan"), 3. steg för steg hur man når målet ("Du ska göra så här..." [eleven klargör för kamraten hur hon arbetar steg för steg i programmet]) och 4. resultat ("Det kan se ut så här när du är klar..." [eleven visar kamraten sin produkt]).

Litteracitet utvecklas hela tiden och man blir egentligen aldrig fullärd. Undervisningen behöver därför ge elever i alla åldrar möjligheter att göra språkliga upptäckter som rör både detaljer i språkliga uttryck och språkliga uttryck i sin helhet. Upptäckterna rör inte bara verbalspråk, utan även exempelvis bilder, symboler, tabeller och figurer.

I en undervisningspraktik som kan *stödja eleverna i att skapa meningsfulla språkliga uttryck* får eleverna uppleva att deras språkliga uttryck är viktiga för att de används i ett faktiskt socialt sammanhang, inte bara för att visa läraren sitt kunnande. Det är därför en fördel om eleverna får skapa språkliga uttryck som får betydelse för dem själva, för andra elever eller personer utanför klassen. Elever blir ofta engagerade om de får uppleva att deras språkliga uttryck blir viktiga för deras fortsatta lärande och om de får delta i sammanhang där andra är intresserade av vad de har att skapat med ord och andra resurser.

I effektiva litteracitetspraktiker blir de språkliga uttrycken en del av meningsskapandet i ämnet, och eleverna får ofta *använda och skapa mening både i sina egna och andras språkliga uttryck* på olika sätt. Det betyder att undervisningen ger eleverna rika möjligheter att samtala om vad de exempelvis har lyssnat till, sett eller läst. Därigenom kan de utveckla djupare förståelse och kunskaper.

I sitt meningsskapande i egna och andras språkliga uttryck får eleverna också stöd i att *undersöka språkliga uttryck kritiskt*, så att de ofta utmanas att tänka utifrån olika perspektiv. När de exempelvis lyssnar på andra behöver undervisningen stödja dem i att tänka kritiskt och fundera över om det finns andra perspektiv på innehållet och vad andra uttryckssätt kunde ha inneburit. På så sätt får de möjlighet att öka sin medvetenhet och förståelse för människors olika tankesätt och erfarenheter.

Sammanfattningsvis går litteracitetsmodellen i figur 5 ut på att elever behöver få upptäcka det muntliga språkets olika möjligheter genom att få delta i meningsfulla samtal och där

skapa mening genom att tala, lyssna och bli lyssnade till. De behöver också få delta i en undervisning som ger dem möjlighet att individuellt och tillsammans göra muntliga presentationer inför andra och därigenom skapa mening både som talare och lyssnare. För att vidga perspektivet ytterligare kan det vara intressant att använda modellen även i fråga om bilder, filmer, tredimensionella föremål, danser, bakverk med mera. Det muntliga språket får i det sammanhanget en central roll när elever gör upptäckter, skapar, skapar mening och kritiskt granskar olika uttryck i alla ämnen.

Elevers muntliga språk och olika didaktiska funktioner

Ett sätt att tänka om muntligt språk i klassrummet är att det kan ha olika didaktiska funktioner. Detta avsnitt rör hur språket utgör ett medium för att i kommunikation med andra dels utveckla tankar och förståelse, dels presentera kunskaper och idéer. Samtalets funktion är ofta att i interaktion med andra utveckla och formulera sin förståelse, medan den muntliga presentationens funktion är att framföra sina kunskaper eller idéer till andra (jfr Liberg, 2009). Samtalets funktion är inriktad på tankeprocesser och språket utgör mediet för tanken. Funktionen för muntliga presentationer är snarare inriktad på att språket ska fungera för utomstående, som ett medium för att presentera sina idéer för andra.

Även skrivet språk har dessa olika didaktiska funktioner, och där används begreppen in-texter och ut-texter (Liberg, 2009; Bergh Nestlog, 2016). Den didaktiska funktionen med att skriva in-texter är att förstärka lärandet genom att utforska och formulera sin förståelse under lärprocessen. In-texter är liksom samtalet inriktade på tankeprocesser. Om man exempelvis har lyssnat på en genomgång, sett en film, läst en text, deltagit i en laboration eller medverkat i ett samtal och sedan formulerar sig på egen hand om innehållet i en in-text, utgör skrivandet en uppväxlingsstation för lärandet (Liberg, 2009) – förståelsen fördjupas och förstärks. In-texter vänder sig inåt, mot eget tänkande. I in-texter finns inga krav på språkriktighet. Funktionen är att in-texter ska vara meningsfulla och begripliga för en själv och möjligen för andra som deltagit i samma undervisning, men knappast för utomstående. Genom in-texter arbetar eleverna in sig i ämnet. Ut-texter har en annan didaktisk funktion. De ska nämligen kunna förstås av utomstående läsare. Därför måste ut-texter kunna stå för sig själva utan några ytterligare förklaringar. I ut-texterna är alltså kommunikationen med andra i fokus. In-texterna vänder sig inåt och ut-texterna utåt, och kan i stort sett likställas med samtalet respektive presentationen som muntliga uttryck (Bergh Nestlog, 2016).

Kommande avsnitt handlar om *kommunikation genom samtal* som ett gemensamt och ömsesidigt meningsskapande hos deltagarna. I det avsnitt som sedan följer, byts fokus till det som rör *kommunikation genom muntliga presentationer*, det vill säga när en eller flera personer har förberett sig för att *kommunicera ett innehåll inför andra*, som förutsätts lyssna och ta del av de resurser som används i presentationen, så som bilder och ljud.

Samtal – elever interagerar och utforskar

Centralt för samtal i undervisningen är att de kan genomföras så att eleverna får processa sina tankar och utforska sin förståelse som ett självbärande led i kunskapsutvecklingen. Men samtalet kan också utgöra en förberedelse där tankestoffet som utvecklats i samtalet sedan ska kunna användas när eleverna ska skapa en muntlig presentation, en skriven text, en bild eller något annat uttryck som andra ska ta del av. I samtalen är både elever och lärare inriktade på förståelse av tankar och idéer som rör ämnets innehåll, inte på språket eller framförandet i sig. Samtalet är alltså oftast oplanerat och spontant.

Ibland behöver eleverna få lite tid att tänka och kanske skriva en kortare in-text som ett sätt att samla egna tankar inför samtalet, som kanske först genomförs i par och sedan i hela gruppen (jfr Liberg, 2009; Bergh Nestlog, 2016). Ett sådant strukturerat arbetssätt brukar benämnas EPA: En – Par – Alla. Man kan som lärare förstås variera strukturen på olika sätt och ibland kan eleverna efter interaktion med andra ha nytta av att individuellt samla ihop de egna tankarna i en ny skriven in-text, eller kanske par- eller gruppssamtal både föregår och följer på ett klassamtal som läraren leder. Dessa strukturer kan bland annat vara lämpliga när klassen ska börja arbeta med ett nytt arbetsområde, eftersom eleverna inledningsvis kan behöva få höra något om ämnet från andra. Läraren kan alltså om det lämpar sig kombinera muntliga samtal med in-texter på olika sätt.

Presentationer – elever talar till och engagerar andra

Muntliga presentationer behöver förberedas på ett annat sätt än samtalen. De kan jämföras med skrivna ut-texter, eftersom presentationer liksom ut-texter behöver genomgå en arbetsprocess för att de ska fungera på bästa sätt för de som lyssnar. Det kan vara värt att tänka på att presentationer inte alltid behöver vara så långa. Man kan tänka sig minipresentationer på en minut. Elever kan exempelvis få i uppgift att förklara ett begrepp, sammanfatta ett gruppssamtal, beskriva sin arbetsprocess eller framföra övertygande argument för en åsikt. Eleverna behöver även vid korta presentationer få viss undervisning om hur presentationen kan byggas upp och tid att förbereda sig. Men tiden för förberedelsen liksom för själva presentationen kan ibland vara kort. Muntliga presentationer kan även vara utformade som debatter eller andra förberedda diskussioner, och de kan också vara inspelade som exempelvis en podcast eller en film. Presentationer är således planerade och på förhand strukturerade.

Innehållet och strukturen för presentationen behöver förstås i relation till ämneskulturen. Därför kan lärare och elever behöva fundera över frågor som: Vad är lämpligt att tala om i det här ämnet? Vilka är det som ska lyssna till presentationen, och hur påverkar det presentationen? Hur brukar man uttrycka sig i det här ämnet och hur är det lämpligt att uttrycka sig till just dessa lyssnare? och Vilket eller vilka perspektiv ska ingå i presentationen? Varför just det eller dessa perspektiv och inte andra? Elever i alla åldrar har under arbetsprocessen nytta av att bli uppmärksamma på vem som ska lyssna på deras presentationer. De har redan från tidiga skolår förmåga att anpassa sitt muntliga språk till lyssnaren.

Det är viktigt att vara medveten om att muntligt språk skiljer sig från skrivet språk. Om man läser en skriftspråklig text högt är det ofta lätt att höra att den inte låter som talad text. Därför är det knappast lämpligt att skriva ner sina muntliga presentationer ordagrant och sedan läsa högt för lyssnarna. Det är för det första stor risk att det låter uppstyltat och skriftspråkligt, och därmed svårt att lyssna på. För det andra är det svårt för talaren att vara uppmärksam på lyssnarnas reaktioner och i sin presentation reagera på dessa.

Ämnesundervisningen kan på olika sätt ligga till grund för muntliga presentationer. När eleverna förbereder sina muntliga presentationer behöver de i undervisningen få stöttning på olika nivåer för att förstå att presentationen utgör en helhet som hänger ihop; den är uppbyggd av avsnitt som placeras i en viss ordning, och varje avsnitt uttrycks i meningar och fraser med lämpligt ordval. Presentationer består ibland också av andra resurser, exempelvis bilder. En muntlig presentation är alltså hierarkiskt uppbyggd, från helheten till detaljerna.

Både muntliga och skriftliga aktiviteter kan stötta eleverna inför muntliga presentationer. Elever har ofta nytta av att få samtala i mindre grupper och i helklass som en del av förberedelserna. Att skriva in-texter kan vara ett sätt att samla stoff till muntliga presentationer, och om elever exempelvis redan skrivit texter i ett ämne kan det ibland vara lämpligt att använda dem som underlag för muntliga presentationer. Läraren behöver alltså organisera arbetsprocessen från första tanken om den muntliga presentationen fram till själva framförandet. I arbetsprocessen där eleven ska utveckla innehållet i lämpliga språkliga strukturer för presentationen spelar således skrivet språk en viktig roll.

De som tar del av en presentation tolkar och skapar mening successivt, ibland under tystnad men också genom att ställa frågor och kommentera. Kanske övergår presentationen avslutningsvis till muntlig interaktion mellan alla som deltar, både de som har talat och de som har lyssnat. Då har kommunikationssättet skiftat till ett samtal där alla deltar och skapar mening gemensamt.

Avslutningsvis kan vi konstatera att att *samtal* och *muntliga presentationer* har olika didaktiska funktioner, men det är en förenkling att helt och hållet särskilja dessa båda sätt att kommunicera muntligt. Båda typerna av muntlighet rymmer möjligheter att utveckla tankar och förståelse och att framföra sina kunskaper eller idéer till andra. Men i sammanhang där eleverna ska bli bedömda på vad de säger är det viktigt att veta vilken didaktisk funktion som är i fokus. När elever använder ämnesspecifikt språk i samtal, kan det vara befogat att läraren ställer frågor och kommenterar elevens användning av ämnesbegrepp för att stötta elevens lärande av ämnesinnehåll, men inte för att korrigera språkligt. Formativ bedömning av samtal ska alltså vara inriktad på potentialer i fråga om tankegångar och förståelse i ämnet och egentligen inte på deras språkliga förmågor. Däremot vid muntliga framföranden, som eleverna har fått förbereda i en undervisning där läraren explicit har stöttat dem, inriktas den formativa bedömningen även på hur tankarna och idéerna är strukturerade, uttryckta och framförda. Då behöver eleverna också få respons på både innehåll och språkliga strukturer som är relevanta för ämnet.

Den här artiklen har aktualiserat följande:

- Dialogism och transaktionscirkeln som grundläggande idéer för muntlig kommunikation i alla ämnen
- Fyra kommunikativa förhållningssätt i undervisningen
- Fyra komponenter i undervisning som främjar elevers litteracitetsutveckling
- Samtal och muntliga presentationer – kommunikation med olika didaktiska funktioner

Referenser

- Bachtin, Michail (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press.
- Barton, David, Hamilton, Mary & Roz, Ivanič (red.) (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge
- Barton, David & Hamilton, Mary (2012 [1998]). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bergh Nestlog, Ewa (2012). *Var är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*. Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet, Linnaeus University Press.
- Bergh Nestlog, Ewa (2016). Skriva för att lära och kommunicera kunskaper. I: Bergh Nestlog, Ewa & Fristedt, Desirée (red.) *Språk i alla ämnen för alla elever. Forskning och beprövad erfarenhet*. 21–41. Växjö: Linnaeus University Press.
- Bergh Nestlog, Ewa (u.a.). Prel. titel, Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter, planerad utgivning 2019. *Humanetten*.
- Evensen, Lars Sigfred (2004). From Dialogue to Dialogism: the Confession of a Writing Researcher. I: Bostad, Finn, Brandist, Craig, Evensen, Lars Sigfred & Faber, Hege Charlotte (red.) *Bakhtinian perspectives on language and culture: meaning in language, art, and new media*. 147–164. Gordonsville: Palgrave Macmillan.
- Halliday, Michael A.K. (1978). *Language as Social Semiotics. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Jönsson, Karin & Jennfors, Elisabeth (2017). Del 1: Kritisk literacy – ett kritiskt språk- och kunskapsperspektiv. *Modulen: Kritiskt textarbete. Att läsa, samtala och skriva (om) världen, åk 7–9, Läs- & skrivportalen*.
- Liberg, Caroline (2009). Skrivande i olika ämnen. Lärares textkompetens. In: Lorentzen, Rutt Trøite & Smidt, Jon (red.) *Det nödvändiga skrivandet. Om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. 57–68. Stockholm: Liber.
- Linell, Per (2011). Tänkande, minnande och lärande i ett dialogiskt perspektiv. En epilog. I: Säljö, Roger (ed.) *Lärande och minnande som social praktik*. 437–448. Stockholm: Norstedt.
- Luke, Allan & Freebody, Peter (1999). A Map of Possible Practices. Further notes on the four resources model. *Practically Primary*, 4.

- Mortimer, Eduardo & Scott, Phil (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Nilholm, Claes (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin (2013). *Inkluderande undervisning. Vad kan man lära av forskningen?*, Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Seaha, Lay Hoon & Yoreb, Larry D. (2017). The roles of teachers' science talk in revealing language demands within diverse elementary school classrooms: a study of teaching heat and temperature in Singapore *International Journal of Science Education*, 1–23.
- Sfard, Anna (2008). *Thinking and communicating. Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents. *Harvard Educational Review*, 78, 40–59.
- Tinglev, Inger (2014). *En specialpedagogisk överblick*. Stockholm: Skolverket.
- Vygotskij, Lev Semenovič (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.