

Muntlighet och lärande

Ewa Bergh Nestlog, Linnéuniversitetet

Den här modulen har handlat om muntlighetens betydelse för lärandet i alla ämnen. Den har också uppmärksammat att språk och kommunikation skapar möjligheter för elevers identitetsutveckling. Det dialogiska perspektiv som modulen utgår från, bygger på förståelsen att lärande och identitetsutveckling är sociala processer och att muntligt språk är centralt i sådana processer.

I modulen framförs en idé om att muntlig kommunikation kan ha olika didaktiska funktioner. En sådan funktion är att främja tankeutveckling och förståelse av ämnenas centrala innehåll. Det sker när elever interagerar och utforskar idéer genom samtal. De flesta artiklarna i modulen rör just samtal, och olika modeller och idéer om undervisning där samtal har en central roll. En annan didaktisk funktion är att främja elevers möjligheter att lära sig presentera sina kunskaper genom att tala till och engagera andra, något som också tas upp i modulen.

Den här artikeln utgör en avslutning på modulen om muntlig kommunikation och fokuserar inledningsvis på röster, perspektiv och strategier i ämnet samt på att förstå och göra sig förstådd med ämnesspråk. Därefter följer ett avsnitt om elevers röster med inriktning på språkets sociala funktion och dess möjlighet att samtidigt främja elevers lärande i ämnet såväl som deras språk- och identitetsutveckling. Slutligen uppmärksammas språk och muntlig kommunikation som en fråga om demokrati.

Röster, perspektiv och strategier i ämnet

Muntligt och skrivet språk ser olika ut och används på åtminstone delvis skilda sätt i olika skolämnen, eftersom kunskaper och kunskapssyn skiljer sig åt mellan ämnen. Med andra ord skulle man kunna säga att perspektiven i ämnet avgör hur deltagarna med sina röster uttrycker sig. Genom att delta i undervisningen lär sig eleverna hur andra, mer kvalificerade deltagare i ämnet (lärare och andra ämnesexperter i exempelvis läromedelstexter), uttrycker sig. Det innebär att eleverna behöver lyssna på mer kvalificerade deltagare och läsa deras texter uppmärksam för att sedan själva kunna uttrycka sig på ett ämnesrelevant och alltmer kvalificerat sätt. Därför hänger lyss- och lässtrategier ihop med muntlig kommunikation i ämnet. Forskarna Timothy Shanahan och Cynthia Shanahan (2008) har undersökt vad experter i matematik, kemi och historia är uppmärksamma på när de läser och tolkar texter i ämnet. Vi förutsätter att det fungerar på liknande sätt i muntlig kommunikation, det vill säga när man lyssnar på och tolkar muntligt språk i ämnet i exempelvis muntliga framställningar, instruktioner och filmer.

I matematik tänker man sig att det finns en sanning som det gäller att komma fram till – det rätta svaret. Det är precision i både språk och tanke som gäller, och i matematiskt språk och matematiska texter är varje ord viktigt. Därför måste matematiska texter närläsas. Till och med formen på ordet kan ha betydelse; i uttrycket ”en triangel har tre hörn” betyder ”en triangel” alla trianglar. För exempelvis flerspråkiga elever kan dessutom ett vanligt ord som ”mellan” vara svårt att förstå, vilket kan göra det omöjligt för dem att lösa ett matematiskt problem där det ordet ingår (Sjöqvist, 2005). Det gäller alltså att lyssna och läsa mycket noggrant och inte missa några detaljer när man rör sig i matematiska sammanhang, och det gäller för läraren att förstå vilken stöttning i språket som de egna eleverna behöver.

I kemi används språket på ett annat sätt, vilket bland annat beror på att kunskap utvecklas genom experiment som beskrivs både genom verbalspråk, tabeller, bilder, grafer och diagram, och mer eller mindre samma information transformeras genom de olika representationerna. Naturvetenskapliga beskrivningar och förklaringar i tal såväl som text är informationstäta och det finns knappast utrymme för spekulationer eller olika tolkningar.

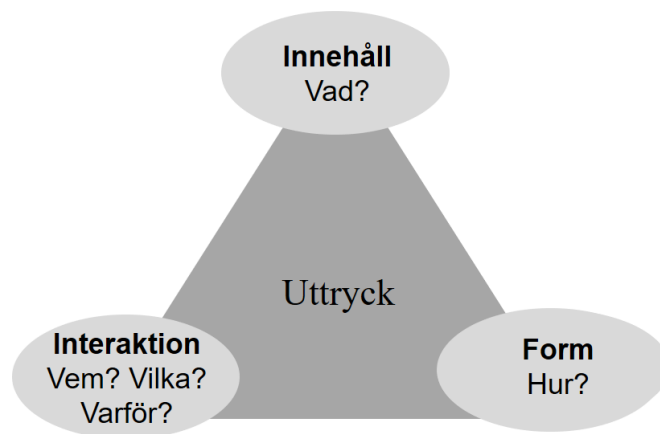
Historieämnet bygger däremot på studiet av olika källor och perspektiv. Man måste räkna med att källorna är partiska, och därför är det centralt att lyssna och läsa kritiskt: Vem berättar vad och varför? I historia tolkar man informationen i källorna, men man säger sig inte söka sanningen. Som lärare är det värt att fundera över vad som kännetecknar kunskap i de egna ämnena, vilka aktiviteter kunskapsutvecklingen bygger på och hur språket används som ett sätt att utveckla ämneskunskaperna.

Det är alltså för det första viktigt att läraren använder ett relevant ämnesspråk i kommunikationen med eleverna. För det andra är det viktigt att eleverna görs uppmärksamma på hur läraren och andra ämnesexperter uttrycker sig muntligt och i skrivna ämnestexter. Eleverna behöver således inom varje ämne utveckla lämpliga strategier när de lyssnar (och läser) i ämnet. Lärare som gör sig medvetna om hur de använder ämnesspråket, har stora möjligheter att också visa eleverna vad som är centralt i ämnets språk. För det tredje behöver eleverna i samband med lyssnandet dels själva få anledning till att använda ämnesspråket i kommunikation inom ämnet, dels ges möjlighet att samtala om det specifika ämnesspråket.

Man kan fundera över vilken relevans ovanstående beskrivningar av matematik-, kemi- och historieämnet kan ha för andra ämnen. Man kan också fråga sig om varje ämne kännetecknas av ett specifikt sätt att använda språket eller om det kan variera i olika arbetsområden. I ämnena bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd samspelar eleverna ofta i göranden där också muntligt språk används. Ibland krävs det att eleverna närläser eller närlyssnar och är noggranna med detaljer (jfr med matematik ovan) – exempelvis när en maträtt ska tillagas och mängden salt tillföras är det viktigt att lägga märke till skillnaden mellan kryddmått och decilitermått eller när en låt ska spelas på gitarren med ackord behöver man kunna skilja mellan D, G, Dm och Gm och så vidare. Resultatet, det vill säga hur maträtten smakar eller musikstycket låter, kan avgöras av hur samspelet mellan språk och görande har fungerat. Andra gånger kan det vara relevant att arbeta med olika representationer (jfr med kemi ovan) – exempelvis i slöjd där det kanske kan vara lämpligt att i dokumentationen av arbetsprocessen använda både ord och skisser och foton av slöjdföremålet som det såg ut vid olika tillfällen under arbetets gång. En sådan dokumentation skulle kunna presenteras muntligt med hjälp av ord och bild. I alla ämnen ska eleverna kunna resonera, vilket åtminstone ibland betyder att olika källor och perspektiv ställs mot varandra (jfr med historia ovan) – exempelvis i bild när eleverna ska föra resonemang om historiska bilder och samtidigt koppla till egna erfarenheter, andra verk och företeelser i omvärlden, eller i idrott och hälsa när de ska resonera om hur fysiska aktiviteter kan påverka hälsan.

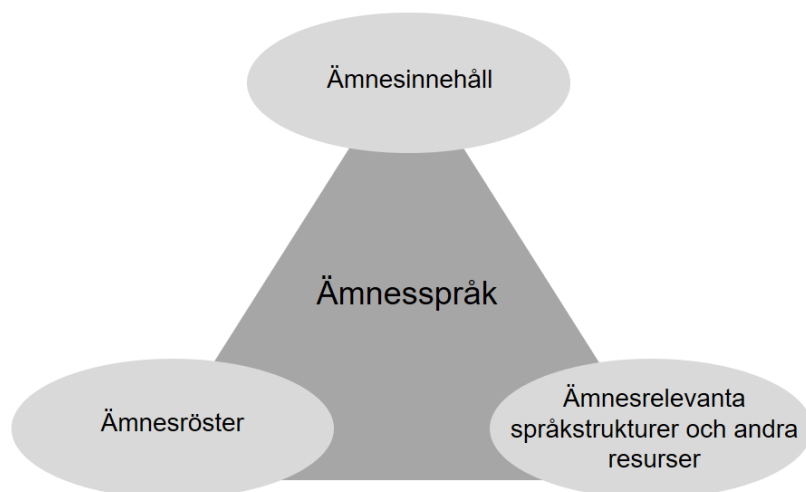
Ämnesspråk

Det dialogistiska perspektivet rymmer en funktionell språksyn. Ett sådant synsätt på språk kan förklaras utifrån att 1) alla uttryck bär på ett innehåll som 2) framställs på ett visst sätt, i en viss uttrycksform, och att 3) valet av uttryckssätt bygger på att interaktionen med andra ska fungera, så att den som uttrycker sig väljer lämpligt uttryck utifrån sitt syfte med interaktionen och utifrån vem eller vilka som ska ta del av uttrycket. Med ett funktionellt perspektiv kan uttrycken alltså betraktas från tre håll som rör *innehåll*, *form* och *interaktion* – *Vad* handlar uttrycket om? *Hur* är det uttryckt? *Varför* detta innehåll och denna form för dessa deltagare (dvs. *vem* eller *vilka*)? så som visas i figur 1 (jfr Halliday, 1978; Ongstad, 2004).



Figur 1. Funktionell språksyn

Skolämnen synliggörs och blir tillgängliga genom sina uttryck och dessa kan byggas upp av ord men också formas av eller kombineras med exempelvis bilder, diagram och kroppsspråk. Med figur 1 som utgångspunkt kan idéerna och begreppen specificeras ytterligare för uttryck där ett skolämne kommuniceras, se figur 2.



Figur 2. Ämnesspråk i ett skolämnets uttryck och texter – tre aspekter (jfr Bergh Nestlog, u.a.)

Med en funktionell språksyn är det alltså relevant att tala om de tre aspekterna när ett ämne kommuniceras genom ett *ämnesspråk*, det vill säga genom ämnesspecifika uttryck.

Ämnesspråk används här i en bred bemärkelse och rör för det första att ett *ämnesinnehåll* tar sig uttryck genom ämnesspråk; kunskaper om exempelvis natur- och utevistelser i idrott och hälsa kan uttryckas genom samtal där lämpliga ord och begrepp (ämnesspråk) används. Ett ämnesinnehåll som hantverksteknik i slöjd kan uttryckas dels genom ett föremål i sig, exempelvis tovade grytlappar som eleverna skapat. Men de kan också visa sina kunskaper om hantverkstekniken tova, genom att verbalt sätta ord på vad de vet om tovning och tovade föremål.

För det andra visar sig ämnesspråket genom ämnets deltagare. Elever som deltar i undervisningspraktiken är i interaktion med andra. De utvecklar sitt ämnesspråk genom att ta intryck av andra, mer kvalificerade deltagare som med sina ämnesröster använder ämnesspråket. Ämnesrösterna kan vara lärarens, lärobokens

och experters röster. Elevernas lärande i ämnet gör att deras ämnesröster successivt blir alltmer kvalificerade och anpassade till ett lämpligt ämnesspråk. När en ämnesröst väljer sitt ämnesspråk görs valet utifrån syftet med den specifika framställningen och utifrån vem eller vilka som ska ta del av den, det vill säga hur man tänker sig att interaktionen ska fungera. Olika ämnesröster kan stå för olika perspektiv på ämnesinnehållet och de kan också välja olika uttryckssätt. Eleverna behöver fundera över sina ämnesspråkliga val i relation till syfte och de som deltar i interaktion i ämnet.

Med ett exempel från ett arbetsområde inom bildämnet kan vi tänka oss att ett syfte är att eleverna ska organisera och utforska sina kunskaper om vad några samtida dokumentära bilder från hemorten berättar. De kan då behöva beskriva vad de ser i bilderna och jämföra de olika berättelserna som framstår i bilderna. Eleverna behöver också fundera över vem eller vilka som ska lyssna på dem när de gör sina presentationer för att ta ställning till vilka val de ska göra när de ska använda sina ämnesröster. Kanske de kan låna idéer, perspektiv och formuleringar från andra ämnesröster, om de exempelvis hittar sådana i något läromedel eller kanske genom att intervjua någon på ortens museum eller bildarkiv.

För det tredje rör ämnesspråk de språkstrukturer och andra resurser (symboler, bilder, diagram, två- och tredimensionella figurer och modeller samt gester och kroppsspråk) som är relevanta i ämnet och som kan vara lämpliga att använda i framställningar av ämnets innehåll. Denna aspekt handlar om att forma ämnesspråket i en struktur som blir logisk och sammanhängande så att meningsskapandet hos den som lyssnar främjas på bästa sätt. Här behöver frågor som rör disposition, lay out och framställningsform aktualiseras. Hur kan man exempelvis bygga upp en berättelse, en beskrivning, eller ett resonemang? Skulle andra resurser, exempelvis bilder eller figurer kunna göra framställningen tydligare? Hur ska i så fall de bilderna eller figurerna se ut? Hur kan man exempelvis i teknikämnet bygga upp och framställa en muntlig beskrivning av en brokonstruktion för att visa på kunskaper som rör broars hållbarhet och stabilitet?

En slutsats man kan dra utifrån en funktionell språksyn är att lärare i alla ämnen behöver undervisa om och genom sitt *ämnesspråk*. Ämnesspråket tydliggör *ämnets innehåll* genom olika perspektiv och språkbruk i ämnet, så som de uttrycks genom *ämnets röster* med *ämnesrelevanta språkstrukturer och andra resurser* (jfr Bergh Nestlog, u.a.; se figur 2). När elever genom hela skoltiden får stöd i att använda ämnesspråk utvecklar de ämnesspecifik litteracitet från grundläggande till avancerade nivåer (jfr Shanahan & Shanahan, 2008; Seaha & Yoreb, 2017). Därmed utvecklar eleverna kunskaper i ämnet, och deras identiteter som ämneskunniga och kompetenta deltagare stärks.

Elevers röster

Muntligt språk är ett viktigt medium i social interaktion. I muntlig kommunikation skapas relationer. Även om vi i modulen inte primärt är inriktade på språkets sociala funktion, tar vi för givet att sociala relationer i undervisningssammanhang är viktiga för elevernas lärande. Språkets sociala funktion kan ses som ett kitt som främjar elevernas lärande, individuellt och kollektivt.

Ett centralt antagande i den här modulen är att i en undervisning där läraren medvetet strukturerar elevernas användning av muntligt språk i ämnet, gynnas alla elevers kunskapsutveckling såväl som deras språk- och identitetsutveckling. Det gäller oavsett hur långt eleverna har kommit i sin utveckling av ämnesspråk och ämneskunskaper, och oavsett om de har livslång erfarenhet av det svenska språket eller om de är nyanlända med annat modersmål.

I modulen utgår vi från att elever har rätt att delta i en undervisning som bygger på förståelsen att alla elever kan lyckas om de ges rätt förutsättningar. I fråga om elever som riskerar att misslyckas framhåller Claes Nilholm (2003) vikten av att som lärare ha ett *kritiskt perspektiv* på undervisning. Perspektivet bygger

dels på demokratiska idéer om ”rätten att bli erkänd i sin olikhet” (Nilholm, 2003, s. 43), dels på tanken om ”en skola för alla” (Nilholm, 2003, s. 49). Inom detta kritiska perspektiv talar man hellre om undervisningssvårigheter än om att elever har svårigheter (jfr Tinglev, 2014). Med ett kritiskt perspektiv på undervisning kommer läraren ständigt att anpassa undervisningen så att eleverna slipper hamna i svårigheter och därigenom inte heller riskerar att stigmatiseras eller utveckla en negativ självbild, det vill säga negativ identitet. Vi utgår från att en undervisning där alla elever känner sig inkluderade och får möjlighet till en positiv språk-, kunskaps- och identitetsutveckling, i stor utsträckning bygger på att eleverna är muntligt aktiva och engagerade i det lärande som pågår i ett flerstämmigt klassrum (Dysthe, 2003). I ett sådant klassrum kan eleverna få uppleva delaktighet i en fungerande lärmiljö och social gemenskap (jfr Nilholm & Göransson, 2013).

Språk – en fråga om demokrati

Det är en demokratifråga att ge alla elever möjligheter att kommunicera med andra genom att interagera i samtal och muntligt presentera idéer för andra. I vårt samhälle har alla människor rätt att göra sin röst hörd i alla möjliga sammanhang och situationer och därigenom stärka sin identitet och få möjlighet till inflytande. Elever kan i skolan stärka sina identiteter och röster om de får rikligt med tillfällen att i meningsfulla sammanhang dels utveckla och utmana tankar genom interaktion med andra, dels presentera stoff och därigenom bidra till andras kunskapsutveckling. Lite förenklat kan man säga att i samtalen handlar det om att utveckla sina tankar med utgångspunkt från det *vardagsspråk* man har.

När man sedan på egen hand ska stå inför andra och göra sin ämnesröst hörd, krävs det att man fått delta i explicit undervisning om ämnesspråk, så att man då även får möjlighet att vidga sin språkliga repertoar och lära sig använda *ämnesspecifikt språk* för att tala om ämnenas specifika innehåll på ett tydligt och trovärdigt sätt. I en sådan undervisning använder och efterfrågar lärare ämnesbegrepp (exempelvis ”geringssåg”, ”gouachefärg”, ”hållfasthet”) och fraser som är tillämpliga i ämnet (exempelvis ”föremålets praktiska funktion”, ”det estetiska uttrycket”, ”den känslomässiga upplevelsen”). Att tydliggöra ämnesspråk kan också betyda att läraren tillsammans med eleverna klargör vad det innebär att *förklara* tekniska lösningar i vardagen, *beskriva* konsumenters rättigheter eller *föra resonemang* om hur en viss aktivitet kan påverka hälsan och den fysiska förmågan. De kursiverade orden i förra meningen är exempel på språkhandlingar som nämns i kursplanerna och som eleverna förväntas kunna genomföra språkligt på ett väl fungerande sätt. I varje kursplan finns en mängd språkhandlingar som eleverna förväntas kunna använda när de visar sina ämneskunskaper. Därför är det rimligt att lärare i ämnet konkret visar eleverna hur man kan göra när man språkhandlar på ett visst sätt: Hur gör man när man *resonerar*, *argumenterar*, *instruerar* och *beskriver*?

När lärare bedriver en explicit undervisning om muntliga presentationer i sina ämnen är det möjligt för alla elever att kommunicera på väl fungerande sätt vid muntliga framträdanden och då känna sig trygga. I vissa ämnen ges rikligt med tillfällen för elever att kommunicera muntligt samtidigt som de arbetar med en annan aktivitet, så som exempelvis i idrott och hälsa, slöjd och bild. Det kan vara en fördel för elever som av någon anledning inte kan eller vågar uttrycka sig inför klassen att läraren inriktar sig på att stötta eleven i sin språkutveckling genom att samtala om den aktivitet de är upptagna av och aktualisera nya ord och begrepp.

Det dialogistiska synsätt (se t.ex. Bachtin, 1986; Evensen, 2004) som ligger till grund för denna modul, tar för givet att elever såväl muntligt som skriftligt är i dialog med sig själva och andra. För att främja elevernas lärande och identitetsutveckling behöver undervisningen utgå från alla elevers röster och meningsskapande, och därigenom skapa och upprätthålla deras engagemang och intresse. Eleverna gagnas alltså av att få undervisning där läraren arbetar medvetet med ämnesspråk och muntlig kommunikation. Det är dessutom sannolikt att elever som genom hela skoltiden får rikligt med möjligheter till muntlig

kommunikation tillsammans med och inför andra, utvecklar kunskaper och identiteter som gör att de kan, vill och vågar göra sin röst hörda i alla möjliga sammanhang i och utanför skolan.

Referenser

Bachtin, Michail (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press.

Bergh Nestlog, Ewa (u.a.). Prel. titel, Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter, planerad utgivning 2019. *Humanetten*.

Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøydis & Hoel, Torlaug Løkensgard (2011). *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.

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 (eds.) *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.

Nilholm, Claes (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin (2013). *Inkluderande undervisning. Vad kan man lära av forskningen?*, Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Ongstad, Sigmund (2004). Bakhtin's Triadic Epistemology and Ideologies of Dialogism. In: Bostad, Finn, Brandist, Craig, Evensen, Lars Sigfred & Faber, Hege Charlotte (eds.) *Bakhtinian perspectives on language and culture. Meaning in language, art and new media* 65–88. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

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.

Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents. *Harvard Educational Review*, 78, 40–59.

Sjöqvist, Lena (2005). När språket inte gör tanken rättvisa – att bedöma flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. I: Lindström, Lars & Lindberg, Viveka (red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*, s. 67–89. Stockholm: HLS Förlag.

Tinglev, Inger (2014). *En specialpedagogisk överblick*. Stockholm: Skolverket.