



**FORSKNING
FÖR SKOLAN**

Greppa språket

Ämnesdidaktiska perspektiv
på flerspråkighet



Skolverket

Greppa språket

– ämnesdidaktiska perspektiv
på flerspråkighet

Skolverket

Beställningsadress:

Fritzes kundservice

106 47 Stockholm

Telefon: 08-690 95 76

Telefax: 08-690 95 50

E-post: skolverket@fritzes.se

www.skolverket.se

Beställningsnr: 12:1267

ISBN: 978-91-87115-26-4

Grafisk form: AB Typoform

Foto omslag: Ewa Ahlin, Johner

Tryck: Elanders Sverige AB, 2012

Andra upplagan: 5 000 ex

Förord

Det finns betydande skillnader i skolresultat mellan elever med svenska som modersmål och elever med annat modersmål än svenska.

Lärarens förhållningsätt, attityder och val av arbetsätt har en avgörande betydelse för all kunskapsutveckling och kanske i synnerhet för flerspråkiga elever.

Fokus i översikten är att lyfta didaktiska perspektiv som gynnar flerspråkiga elever och diskutera modeller samt beprövad erfarenhet för bättre samverkan mellan elever och lärare. Frågor som vilka arbetsätt som kan stärka de flerspråkiga elevernas dubbla inlärningsprocesser och vilka verktyg som kan hjälpa läraren att bättre möta flerspråkiga elever tas upp i boken.

En viktig utgångspunkt i översikten är att flerspråkighet är en tillgång både för individen och för samhället och att flerspråkighet i sig inte är ett problem för inläring.

Boken är skriven i samarbete mellan forskaren Gun Hägerfelth och medarbetarna vid Nationellt centrum för svenska som andraspråk Goce Dabeski, Monica Söderström Lareu och Mikael Olofsson (redaktör). I arbetet har även Luisella Galina Hammar, Skolverket, medverkat.

Författarna som har skrivit översikten svarar självständigt för innehållet och de slutsatser som dras.

Tommy Lagergren
Avdelningschef

Eva Minten
Undervisningsråd

Innehåll

- 7 Kapitel 1. Inledning**
- 8 Bakgrund
- 10 Språkets roll i kunskapsutvecklingen
- 12 Didaktiskt perspektiv på undervisningen
- 15 Bokens upplägg

- 17 Kapitel 2. Språk och lärande – från praktik till teori**
- 17 Arbete med bergarter
- 21 Teorier om lärande, språk och interaktion
- 30 Förhållningssätt till teoretiska perspektiv

- 35 Kapitel 3. Vardagsspråk och skolspråk**
- 36 Utvecklingen av vardagsspråk och skolspråk
- 38 Flerspråkiga elevers väg till skolspråket
- 39 Från vardagens snack till skolans ämnessamtal
- 43 Allmänna drag i skolspråket

- 59 Kapitel 4. I klassrummet**
- 59 Övergripande centrala begrepp
i undervisning av flerspråkiga elever
- 64 Att utveckla flerspråkiga elevers läsförmåga
- 74 Att läsa och skriva i alla ämnen
- 93 Fler exempel på språk- och
kunskapsutvecklande ämnesundervisning

111 Kapitel 5. Förstaspråks- och andraspråksutveckling

111 Språkets bas och utbyggnad

114 Likheter mellan första- och andraspråksutveckling

116 Skillnader mellan första- och andraspråksutvecklingen

117 Några specifika drag i svenskan

i jämförelse med andra språk

**120 Kapitel 6. Socialisationsmönster, identitet
och förhållningssätt**

126 Synen på identitet

128 Förhållningssätt

133 Kapitel 7. Avslutande tankar

135 Referenser

Inledning

Det svenska samhället har genom åren blivit allt mer etniskt och språkligt heterogent, och klassrummen har härigenom blivit mer mångkulturella än de någonsin tidigare varit. I genomsnitt har nära tjugo procent av eleverna i grundskolan ett annat modersmål än svenska, och antalet modersmål bland eleverna uppgår till bortåt 150 olika språk. För flera av dessa elever är det helt naturligt att använda mer än ett språk dagligen. Situationen är densamma i de flesta västländer i dag. Till sammans med globaliseringsfrågor för detta med sig att språkfrågor kommit att uppmärksammas allt mer i skola och samhälle. Denna förändring medför samtidigt att allt fler ämneslärare i sin undervisning möter en språklig mångfald som de inte alla gånger har tillräcklig beredskap för att möta. Det som tidigare sågs som en fråga för språklärare, framför allt svensklärare och lärare i svenska som andraspråk, är i dag en fråga som berör alla som arbetar i skolan.

Innehållet i denna bok fokuserar på flerspråkiga elever och deras lärande i grundskolan och gymnasieskolan. Syftet är att ge en översikt över centrala kunskaper om och erfarenheter av flerspråkiga elevers lärandeprocesser. Översikten vänder sig till alla lärare, men framför allt till ämneslärare och till skolledare.

De flerspråkiga elevernas kunskapsutveckling sker inom alla ämnen och under hela skoldagen. Därför

tar översikten upp aktuell forskning kring flerspråkiga elevers lärandeprocesser i skolans olika ämnen.

De exempel på arbetssätt som ges är alla grundade på forskning och beprövad erfarenhet. Dessa arbetssätt bygger på en kommunikativ undervisning där språkets roll i alla ämnen fokuseras, vilket har visat sig vara särskilt gynnsamt för flerspråkiga elevers lärande. Det lyfts fram framför allt i nordamerikansk och australiensisk forskning under de senaste decennierna och det har i sin tur bidragit till att detta forskningsfält kommit att uppmärksammas alltmer även i Sverige.

Den svenska forskningen är till dags dato rätt begränsad, och därför tar vi också upp internationell forskning, i första hand sådan forskning som finns att tillgå i svensk översättning. Detta gör vi för att underlätta för läsaren att ta del av texterna i sin helhet.

Bakgrund

1998 gjordes en nationell kvalitetsgranskning av undervisningen i grundskolan. Resultaten visade att undervisningen sällan kännetecknades av den flerstämmighet som enligt språkforskare gynnar elevers lärande. Med flerstämmighet menas att eleverna involveras språkligt i undervisningen, för att de ska få en gynnsam språk- och kunskapsutveckling. Forskarna betonade att särskilt flerspråkiga elever missgynnades av den undervisning som forskarna observerade.

Vad har hänt sedan dess? Om man utgår från resultaten av Skolinspektionens kvalitetsgranskning av grundskolans undervisning 2010, *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska,*

liksom från resultaten av PISA-undersökningen 2009, denna gång med läsförståelse i fokus, så kan man med fog besvara den frågan med: ”Inte tillräckligt!”. Tvärtom visar PISA-undersökningen ett klart försämrat resultat för Sverige, som nu hamnar på en genomsnittsnivå för läsförståelse bland OECD-länderna. Var femte elev når inte upp till en grundläggande nivå i läsförståelse. I gruppen elever med utländsk bakgrund är det ännu fler som inte uppnår den grundläggande nivå som anses nödvändig för att kunna tillgodogöra sig andra kunskaper i skolan. Skolinspektionen framhäver att det finns stora brister i undervisningen av flerspråkiga elever. Alltför många lärare saknar kunskaper om dessa elevers bakgrund och kunskapsnivå, vilket får till följd att undervisningen sällan utgår från elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Det finns visserligen ett intresse för interkulturella arbetsätt, men det saknas tillräckliga kunskaper om hur man kan arbeta för att gynna elevernas lärande.

Den här kunskapsöversikten fokuserar specifikt på flerspråkiga elevers lärandeprocesser. Vi har valt att använda termen flerspråkiga elever, och med detta menar vi elever som har ett annat modersmål än svenska. Flerspråkiga elever utgör inte någon enhetlig grupp, men har just flerspråkigheten gemensamt. Deras behärskning av svenska varierar, men för flera av dem gäller att de ska skaffa ämneskunskaper på ett språk som de ännu inte fullt ut behärskar. Därför behöver de möta en undervisning som är både språk- och kunskapsutvecklande. En sådan undervisning är gynnsam för alla skolans elever, men nödvändig för flerspråkiga elever.

Under det senaste årtiondet har internationellt samarbete, såväl mellan skolor som mellan forskare, intensifierats, och genom delade erfarenheter vet vi därför i dag mycket mer om flerspråkiga elevers lärande än tidigare. Fokus har också i hög grad flyttats från undervisningen i språkämnen, främst svenska och svenska som andraspråk, till undervisningen i alla ämnen. Detta hänger i sin tur samman med det ökade intresset för språkets roll i kunskapsutvecklingen. Därför behövs en kunskapsöversikt över flerspråkiga elevers lärandeprocesser i dag.

Språkets roll i kunskapsutvecklingen

Språkets betydelse i lärandeprocessen och i det moderna samhället har uppmärksammats alltmer i västvärlden beroende på de ökade globala kontakterna och de i dag multikulturella samhällena. Så har till exempel OECD, med utgångspunkt i de olika internationella jämförelserna mellan elevers resultat i matematik, naturvetenskap och läsförmåga, samlat forskare och experter från olika länder i ett gemensamt projekt. Detta gick ut på att arbeta fram sådana nyckelkompetenser som kan betraktas som viktiga för att människor aktivt ska kunna delta i olika sammanhang i det moderna samhället. Med nyckelkompetenser avses kunskaper, färdigheter och attityder. Dessa beskrivs i ett slutdokument, DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), som blev resultatet av projektet 2005. Tre övergripande och överlappande nyckelkompetenser, här i översättning, åskådliggörs i figur 1:



Figur 1. Samverkande och övergripande nyckelkompetenser (DeSeCo).

I en av cirkelarna ligger kompetensen att använda redskap interaktivt, vilket främst innebär förmågan att hantera olika språkliga redskap, men också IT. Med språkliga redskap avses dels språket i tal och skrift, dels även andra uttrycksformer som bilder, tabeller, diagram, symboler av olika slag, dramatiska uttrycksmedel och kroppsspråk. Här ingår alltså även matematikens och naturvetenskapernas symboler. Man talar om att kunna hantera dessa redskap, det vill säga att man har förmågan att välja och använda lämpliga redskap i olika sammanhang; att kunna ta plats och skapa mening och förståelse tillsammans med andra eller individuellt. Nästa cirkel handlar om att interagera i heterogena grupper, vilket kan tolkas som

både en social och en interkulturell förmåga. Det innebär att kunna arbeta tillsammans med andra, även med dem som inte tänker precis likadant som man själv. För detta krävs empatisk förmåga, förmåga att byta perspektiv och förmåga att kunna spegla sina egna tankar och åsikter i andras. I den tredje av cirklarna handlar kompetensen om att med alla dessa redskap kunna handla självständigt, vilket innebär att individen kan reflektera över och förhålla sig kritiskt till olika texter och förhållningssätt.

Att utveckla dessa kompetenser hos barn och unga är i högsta grad skolans ansvarsområde, och skolans styrdokument tar också mycket riktigt upp dem. I dessa betonas språkets betydelse i alla skolämnen och genom hela skoltiden.

Didaktiskt perspektiv på undervisningen

Svensk didaktisk andraspråksforskning om språk och ämne är än så länge rätt blygsam, medan språkforskare i Australien, USA, Storbritannien och Nederländerna har kommit längre. Översikten bygger därför i hög grad på de erfarenheter som gjorts internationellt. En nordamerikansk forskningsöversikt om flerspråkiga elevers lärande i olika skolämnen från 2005, sammanställd av forskarna Julie Meltzer och Edmund Hamann, bygger på det senaste decenniets forskning i USA och Kanada. Forskarna sammanfattar i åtta punkter det som visat sig gynna flerspråkiga elevers lärande i olika skolämnen:

- läraren betonar läsning och skrivande
- läraren betonar muntlig framställning, lyssnande och visualiseringar
- läraren betonar tankemässigt krävande uppgifter

- läraren känner till och kan analysera språket i sitt ämne
- läraren fokuserar på en medveten utveckling av ordförrådet i ämnet
- läraren förstår vilka texter som är ämnestypiska och vad som kännetecknar dem
- läraren undervisar om vad som utmärker olika texter i ämnet och också om olika lärandestrategier, och använder olika typer av formativ bedömning av elevernas prestationer
- läraren skapar en elevcentrerad klassrumsmiljö.

De flesta av dessa aspekter är sådana som tidigare har diskuterats i samband med undervisning i svenska som andraspråk, och forskningen visar att dessa också gynnar flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling i ämnesundervisningen. En del av aspekterna har sedan länge diskuterats i den svenska skoldebatten, till exempel att en elevcentrerad lärandemiljö är viktig i lärandeprocessen. Med detta menas dels att elevernas erfarenheter tas tillvara, dels att eleverna ges möjligheter att delta aktivt språkligt i många olika situationer: i helklass, i smågruppsarbete och individuellt. Att läraren agerar modell eller undervisar för att bygga upp innehållsförståelse är heller inget nytt. Däremot kan man med visst fog hävda att lärarens roll som undervisare blivit alltmer nedtonad till förmån för den individualiserade undervisningen och talet om läraren som handledare. Forskarna i ovanstående översikt menar att lärarens roll behöver uppdateras, för att på olika sätt stötta flerspråkiga elevers lärande.

En annan aspekt som lyfts i den nordamerikanska forskningsöversikten är att flerspråkiga elever behöver

mötas av höga förväntningar och utmanas tankemässigt i sitt lärande, även om deras språkförmåga inte nått en fullgod nivå. Denna aspekt understryks i synnerhet av den kanadensiska forskaren Jim Cummins och i hans efterföljd de australiensiska och nederländska språk- och skolforskarna Pauline Gibbons och Maaike Hajer. Det är här stöttningen från lärare och klasskamrater som hunnit längre kommer in i bilden.

Det som ändå starkast betonas i flerspråkiga elevers lärandeprocesser är språkets allsidiga användning. Detta innebär att eleverna i all undervisning erbjuds rikliga tillfällen till språkanvändning och interaktion. För att kunna bearbeta skolspråket med alla dess speciella uttryckssätt och konstruktioner är språkforskare i den anglosaxiska världen helt överens i denna fråga. Också svenska skolforskare som Monica Axelsson, Gun Hägerfelth, Caroline Liberg och Inger Lindberg pekar på vikt av språkanvändning och interaktion.

Den avgörande faktorn för att flerspråkiga elever ska nå skolframgång är att de erövrar ett välfungerande språk för olika sammanhang, och detta kan enbart ske genom professionella lärare. En professionell lärare kan beskrivas som ämneskunnig och ämnesdidaktiskt skicklig, och i dag med tillägget: en som också är medveten om språkets roll för elevers kunskapsutveckling i det egna ämnet. Likaså kan man förvänta sig att den professionella skolledaren, som är ansvarig för skolans pedagogiska utveckling, är insatt i frågorna.

Internationell och nationell didaktisk forskning erbjuder olika redskap för ett fruktbart förändringsarbete, som hittills huvudsakligen nått språkontresserade

lärare. Det gäller nu att denna kunskap når ut till alla lärare och skolledare.

I Skolinspektionens granskning uttrycktes att lärare inte har tillräckliga kunskaper om hur de ska hantera en undervisningssituation med flerspråkiga elever. Vad som kan anföras är att det inte räcker med att enbart redogöra för några undervisningsmetoder, utan man behöver ha ett bredare perspektiv på undervisningen, ett didaktiskt perspektiv. Med ett sådant beaktar man följande frågor i undervisningen:

- Vem eller vilka är de som ska lära sig och vad kan de?
- Vad ska de lära sig? Varför väljs just detta innehåll och dessa mål?
- Vilka allmändidaktiska teorier lämpar sig för just detta planerade ämnesstoff?
- På vilka sätt engageras och utmanas eleverna språkligt och hur kan elevernas mångkulturella erfarenheter tas tillvara i undervisningen?
- Hur kan man lägga upp den konkreta undervisningen och bearbeta ämnesstoffet så att alla elever ska ha möjlighet att utveckla såväl faktakunskaper, förståelse, färdigheter som förtrogenhet?

Bokens upplägg

För att beröra dessa didaktiska frågor har vi valt att strukturera bokens innehåll i två delar fördelade på fem kapitel. Den första delen, kapitel 2–4, fokuserar på lärande och undervisning:

- Kapitel 2 handlar om språk och lärande. Här ger vi en modell över lärandeteorier och begrepp som är aktuella för undervisningen.

- Kapitel 3 beskriver utvecklingen från vardagsspråk till skolspråk. Här visas också exempel på typiska språkdrag i skolspråket.
- Kapitel 4 presenterar konkreta arbetssätt och undervisningsmodeller i klassrummet.

Den andra delen, kapitel 5–6, fokuserar på flerspråkighet och förhållningssätt:

- Kapitel 5 beskriver likheter och skillnader mellan att utveckla ett första- och ett andraspråk.
- Kapitel 6 diskuterar begreppen socialisationsmönster, identitet och förhållningssätt.

Boken kan läsas från början till slut, men läsaren kan också göra nedslag på olika ställen i boken, efter behov. Förhoppningen är att innehållet i boken bidrar till en ökad medvetenhet om språkets roll i lärandet och att fler lärare ska våga pröva nya vägar i sin undervisning; vägar som gagnar flerspråkiga elever men som också gynnar många elever med svenska som sitt modersmål.

LÄSTIPS

.....
 Skolinspektionen (2010). *Kvalitetsrapport 2010:16: Språk och kunskapsutveckling för barn- och elever med annat modersmål än svenska*. Stockholm: Skolverket. Kan laddas ner på: www.skolinspektionen.se

OECD, Directorate for Education (2006). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Kan laddas ner på: www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf

Språk och lärande

– från praktik till teori

Teorier om lärande samspelar i hög grad med synen på språk och på hur kommunikationen sker i klassrummet. Att samtala om ett meningsfullt innehåll engagerar eleverna att lyssna, upptäcka språkliga nyanser och uppmärksamma nya ord och sammanhang. Eleverna behöver därefter strategier för att erövra och systematiskt hantera både språk och innehåll i ämnesundervisningen (se fig. 5 Cirkelmodellen fas 1 och 2). För att belysa detta inleder vi med ett konkret exempel från undervisningen.

Arbete med bergarter

Den australiensiska språkforskaren Beverly Derewianka och läraren Fran Egan arbetade tillsammans i ett tre veckor långt undervisningsprojekt. Arbetet genomfördes med elever i de yngre skolåren, men exemplet kan lätt överföras till andra årskurser. Syftet med samarbetet var att planera och genomföra undervisning där ämne och språk integrerades.

Några elever hade visat intresse för stenar. Därför bestämde läraren och eleverna att de skulle arbeta med temat bergarter och i detta arbete kombinera undervisningen i engelska och naturkunskap. Målet för arbetet var att eleverna skulle kunna tala och skriva om ämnet i olika sammanhang.

Tillsammans med forskaren gjordes en grovplanering utifrån de didaktiska frågorna *vad*, *vem* och *hur*. I planeringen av arbetets vad-fråga bestämdes i stora drag vilka kunskaper om bergarter eleverna förväntades utveckla. De skulle närma sig temat bergarter på många olika sätt. De skulle lära sig ord och begrepp och hur dessa hängde ihop. Detta skulle de lära sig genom att undersöka, beskriva, jämföra och klassificera. De skulle också lära sig att skriva olika typer av texter, typiska för både engelskämnet och naturkunskapen. För att besvara vem-frågan bestämdes att eleverna skulle få möjlighet att gå in i olika roller som forskare, observatörer, geologer, stenslipare, konstruktörer, författare, lärlingar och experter. Läraren skulle också gå in i olika roller, ibland som medskapare och ibland som ämnesexpert. Hur-frågan handlade om språkets funktion i arbetet. Eleverna skulle använda språket på många olika sätt i sitt arbete: de skulle teckna, göra grafiska framställningar, göra ordkartor, samtala och reflektera samt skriva i olika genrer som passade båda skolämnena. Språkarbetet skulle gå från det enkla och konkreta till det mer reflekterande och distanserade. I projektet skulle det också finnas plats för elevernas spontana idéer och önskemål under arbetets gång.

Hur gick det konkreta arbetet till?

Eleverna försågs med anteckningsböcker och pennor i olika färger. Därefter åkte de ut i naturen till förutbestämda platser, där vanligt förekommande bergarter i trakten fanns. De stannade och tittade på sandstensklippor, på basalt, på kvarts och några andra bergarter som exempelvis använts för att bygga murar. Flera

av elevernas föräldrar var med som samtalspartner och som chaufförer. Eleverna fick i uppgift att samla in stenar, teckna vad de upptäckte och sedan samtala om det de upptäckt med en förälder, läraren eller en kamrat. De skulle också skriva korta anteckningar om vad de gjorde och om de hade några funderingar. Detta skulle sedan bilda utgångspunkt för det fortsatta arbetet. I detta moment fungerade språket som ett komplement till det de upptäckte och tecknade av. Här var eleverna nyfikna forskare och observatörer och läraren gick in samma roll.

Tillbaka i klassrummet samtalade eleverna först i grupp om vad de varit med om, visade sina fyndstenar och beskrev dem för varandra så gott de kunde och med de ord och uttryck de kände till. Här gick de in i rollerna som jämställda nybörjare. Gruppsamtalet följdes av ett gemensamt klassrumssamtal, där eleverna muntligt redovisade det de observerat och varit med om. Läraren agerade här i rollen som samordnare eller sekreterare, den som antecknade ord och begrepp på tavlan. Nästa steg bestod av att gemensamt skriva en återberättelse av exkursionen, en genre typisk för engelskämnet. Under detta skede gick läraren också in som ämnesexpert och gav mönster för hur man skrev en återberättelse; vad man skulle börja med, hur man skulle fortsätta och hur man skulle avsluta texten. Därefter fick varje elev skriva en egen återberättelse av exkursionen.

Nästa uppgift gick ut på att eleverna i grupp skulle diskutera och föreslå hur deras insamlade stenar kunde sorteras i grupper så noggrant som möjligt. Här blev eleverna geologer och stenkännare. De sorterade sina stenar på alla möjliga olika sätt, både utifrån typ, storlek, färg

och form. Många frågor uppstod under arbetets gång. En grupp kom fram till en klassificering i ”stenar från stranden” (runda) respektive ”stenar från berg” (vassa). Stenarna från stranden klassificerades i sin tur antingen som kvarts eller basalt.

Under elevernas gruppsamtal uppstod frågan om hur man grupperar bergarter på riktigt. Frågan togs upp gemensamt i klassrummet och läraren gick in i ämnesexpertrollen och visade hur man klassificerar bergarter.

Eleverna fick använda språket på många olika sätt

I arbetet hittills hade eleverna fått använda språket på olika sätt: de vandrade mellan språk i handling, kommentarer, återskapande och reflektioner, om än inte särskilt distanserade sådana. I det arbete som följde närmade sig eleverna alltmer expertrollen. Arbetet fortsatte med lärarledd gemensam textläsning av en faktatext om bergarter, en typiskt naturvetenskaplig beskrivande och klassificerande text. Läraren hade förstorat texten, lagt den på overhead och visade hur texten var uppbyggd, samtidigt som hon i kanten av texten noterade specifika ord och meningar och hur hela texten var strukturerad. Därefter följde lektioner när eleverna sökte information ur olika källor, både i böcker på biblioteket och genom internetsökning. Under arbetets gång varvades individuellt arbete med par- och grupparbete. Denna del av arbetet avslutades med att eleverna skrev en text i grupp om vad de kommit fram till. Det skulle vara en beskrivande text, lik den gemensamma text de hade läst. Läraren gav respons på texterna, de renskrevs och samlades tillsammans i en gemensam bok.

I detta temaarbete hade eleverna verkligen fått använda språket på många olika sätt, i sin vandring mellan tal som ackompanjerar handling och ett mer distanserat och reflekterande språk när de skrev texter i specifika, ämnes- typiska genrer. De hade fått bearbeta ämnesinnehållet på många olika sätt och blivit förtrogna med ord och begrepp och andra för ämnet typiska uttryckssätt.

Teorier om lärande, språk och interaktion

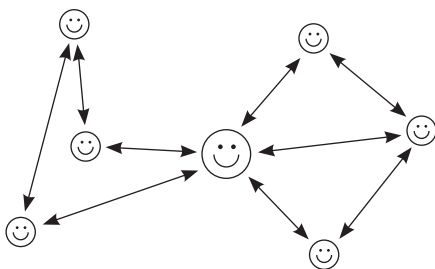
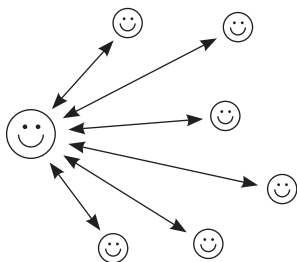
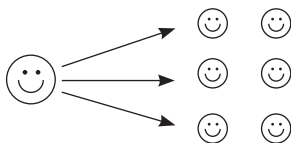
Från vilka teorier om språk och lärande utgick arbetet om bergarter? Här följer en modell över några grundläggande teorier, som vi behöver som utgångspunkt för att diskutera detta.

Nedan förklaras modellen närmare och ytterligare begrepp tillkommer, huvudsakligen med hjälp av den danska forskaren Knud Illeris bok *Lärande*.

PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE	SYN PÅ SPRÅK
<p>Behavioristiska perspektiv Lärande sker genom överföring av kunskap från läraren till eleverna.</p>	<p>Språk som ett resultat av ändrade sociala språkvanor. Man lär sig språk genom upprepning, genom att lyssna, genom positiv förstärkning.</p>
<p>Kognitiva och konstruktivistiska perspektiv Lärande sker genom aktiv bearbetning inom individen men sätts igång av läraren; lärande sker i ett aktivt samspel med tidigare inlärd individuella scheman.</p>	<p>Språk som en medfödd förmåga som utvecklas successivt. Språket utvecklas i takt med individens mognad och genomgår vissa stadier tills man behärskar språk-systemet. Undervisningen bör ligga ett snäpp över den språknivå eleven befinner sig på i sin utveckling.</p>
<p>Sociokulturella eller socialkonstruktivistiska perspektiv Lärande utgår från sociala sammanhang mellan individer: först mellan individer och sedan genom individuell bearbetning.</p>	<p>Språk är en social företeelse och utvecklas genom aktiv användning i interaktion. Språk utvecklas genom aktivt deltagande i de sociala sammanhang man ingår i. Ju fler olika sammanhang där man är språkligt aktiv, desto större språklig repertoar utvecklar man.</p>

Figur 2. Perspektiv på lärande, språk och klassrums-kommunikation (ur Hägerfelth, u.u.).

KLASSRUMSKOMMUNIKATION



Behavioristiska perspektiv och begrepp

Det mest seglivade av alla lärandeperspektiv i klassrummet är behaviorismen, som huvudsakligen tillskrivs psykologen B. F. Skinner. Eleven ses här som ett objekt som ska tillföras kunskaper utifrån. Lärandet är alltså enbart socialt betingat. Läraren äger både kunskapen och språket, och dessa förmedlas eller överförs genom en enkelriktad process, från läraren till eleverna. Begreppet förmedlingspedagogik härstammar från detta perspektiv. Lärande sker som resultat av belöning av önskvärda förändringar i beteendet, i detta fall de kunskaper och språkvanor som läraren vill att eleverna ska lära sig. Läraren bestämmer språk- och kunskapsutvecklingen genom belöning i form av bra betyg eller andra instrumentella kriterier som kraven för framtida studier eller yrkesliv. Kunskapsutveckling ses som förändringar av vanor genom positiv förstärkning. Eleverna förväntas utveckla såväl kunskaper som språk genom att lyssna till läraren och reproducera det som läraren lär ut. I lärandeprocessen anses eleven själv inte kunna tillföra något, utan lärande blir en mekaniserad process, där alla elever förväntas utveckla samma kunskaper och ett likartat språk, i samma takt. Att låta flerspråkiga elever använda de språk de behärskar förutom andraspråket blir otänkbart i ett sådant perspektiv.

Undervisningsexemplet ovan har inga kopplingar till behaviorismen. Visserligen fungerade läraren som modell i några sammanhang, till exempel när klassen under lärarens ledning läste en facktext gemensamt. Men det handlade inte om någon envägskommunikation, utan eleverna uppmuntrades att delta i samtalet hela tiden.

Kognitiva eller konstruktivistiska perspektiv och begrepp

Ett annat sätt att se på lärande är kognitiva eller konstruktivistiska perspektiv, där man sätter den enskilda individen i centrum. Lärarens roll blir att bidra till elevens språk- och kunskapsutveckling genom att stimulera eleven med individanpassade uppgifter, ofta av problemlösningskaraktär. Individen blir här ett handlande subjekt och kunskapen blir objekt. Lärande ses som en mental process, där individen själv konstruerar sin kunskap. Utgångspunkten för detta perspektiv är den kunskapsteori som utvecklades av den schweiziske utvecklingspsykologen och kunskapsteoretikern Jean Piaget. Kunskapsutvecklingen är beroende av elevens tidigare kunskaper och erfarenheter, eller scheman. Scheman kan beskrivas som tänkesätt eller mentala strukturer som har utvecklats ur våra särskilda kulturella erfarenheter. Dessa aktiveras i vårt möte med nya sammanhang. Vi tolkar alltså det nya genom tidigare erfarenheter eller scheman. Om schemateori appliceras exempelvis på läsning, kan vi konstatera att läsaens förståelse av texten i hög grad bygger på denna förvärvade kulturella kunskap.

Lärandeprocessen i konstruktivistiska eller kognitiva perspektiv kan beskrivas i termer av assimilation och ackommodation. Med assimilation menar man att individer försöker anpassa de nya kunskaperna till det de redan kan och vet. Med ackommodation menas att om de nya kunskaperna avviker mycket från de tidigare kommer dessa att förändras. På så sätt skapas nya scheman som kan användas i den kommande läroprocessen. Kunskapsutveckling sker hela tiden under för-

utsättning att uppgifterna ligger på en till den enskilda individen anpassad utvecklingsnivå. Man tänker sig också att individen i sin utveckling genomgår vissa kognitiva mognadsstadier, som utgör förutsättningen för att kunna klara vissa kunskapskrav och för att utveckla sitt språk. Kunskaper konstrueras alltså individuellt av aktiva individer i problemlösningsprocesser, med olika resultat beroende på vilka förkunskaper man har i form av tidigare skol- eller språkerfarenheter. Individualiserad undervisning blir därför ett begrepp som kan hänföras till detta perspektiv.

När det handlar om språk tänker man sig här att språkförmågan är medfödd och sedan utvecklas individuellt, men enligt ett visst mönster som är detsamma oavsett individ. Utvecklingen kan ta olika lång tid. Kommunikationen i klassrummet sker företrädesvis mellan enskilda elever och läraren, eftersom varje individ utvecklas i sin egen takt. Var och en jobbar på sin nivå. Då klasser är relativt stora kommer det språkliga in- och utflödet, det vill säga det språk elever hör och själva får möjlighet att använda, att bli begränsat.

Förförståelse är ett annat begrepp som hör hemma i detta perspektiv, och avser den kunskap elever har om ett ämne eller tema som tas upp i undervisningen. Det är lättare att arbeta med ord och begrepp man redan förstår och texter vars innehåll man redan vet något om.

Två andra begrepp i dagens pedagogiska debatt, som tas upp av Illeris och kan förknippas med kognitiva teorier, är reflektion och transformation. De kan ses som en vidareutveckling av Piagets schemateori. Transformation handlar om hur själva förändringsprocessen går till.

Transformation innebär att individen blir medveten om att de nya kunskaperna inte passar in i tidigare scheman, och kan reflektera över hur de tidigare kunskaperna kan revideras. Begreppet kunskap har också senare bytts ut mot meningsskapande och förståelse, och i denna process involveras inte bara tänkande utan även individers känslor.

Delar av en sådan kognitiv modell kan lätt hittas i undervisningsexemplet ovan, men det är inte någon renodlad kognitiv syn på lärande som kommer fram. Det som kan nämnas är att undervisningen bygger på elevernas förkunskaper eller scheman, och att dessa sedan byggs på och omvandlas eller transformeras på olika sätt. Förförståelse är också ett begrepp som passar in på exemplet. I undervisningen förekommer också individuellt arbete, men det sker först efter det att eleverna gemensamt fått samtala och skriva.

Sociokulturella eller socialkonstruktivistiska perspektiv och begrepp

Ett tredje perspektiv på lärande är det sociokulturella (ibland säger man socialkonstruktivistiska eller kulturhistoriska), som betonar kulturens och det sociala sammanhangets och samspelets betydelse för kunskapsutveckling, tänkande och språkutveckling. Liksom inom det behavioristiska perspektivet ses språk som något socialt betingat, men skillnaden ligger i individens egenaktivitet och i interaktionen eller förhandlingen med andra. Tankarna bakom detta perspektiv bygger huvudsakligen på den ryske utvecklingsteoretikern Lev Vygotskijs teorier, men har senare vidareutvecklats av många andra

forskare. Lärande och språkutveckling går hand i hand och processen sätts igång när vi deltar språkligt aktivt i olika sociala situationer, till exempel i klassrummet eller under fritiden.

För att göra kunskapen till vår egen behöver vi emellertid som enskilda individer bearbeta de kunskapsprocesser som satts igång. De redskap som används i vår dialog med andra och oss själva, framför allt språket, men också andra kulturella redskap i form av visuella uttrycksformer eller föremål som datorn eller miniräk-naren, får betydelse för hur vi förstår något och hur vi utvecklas. Språkets roll för kunskaps- och tankeutveckling har en mer specifik betydelse i detta perspektiv än i de andra. Eftersom individer ingår i olika sociala sammanhang utvecklar de olika språkliga repertoarer. Så kan man förklara att barn bär med sig olika språkförmågor när de kommer till skolan. Att få möta olika perspektiv både vad gäller språk och erfarenheter blir i detta perspektiv viktigt i allt lärande. I undervisningen är aktivt deltagande i språklig interaktion och språkligt varierande aktiviteter den viktigaste förutsättningen för att elever ska ha möjligheter att utveckla kunskaper, tankar och språk.

Andra centrala begrepp som härrör från denna teori är begreppen stöttning och den närmaste utvecklingszonen. Den närmaste utvecklingszonen avser varje individs utvecklingspotential, och är ett begrepp som avser en nivå som ligger något över det man redan vet och kan. För att lärande ska ske behöver de uppgifter som elever ställs inför ligga på en nivå som utmanar eleven att arbeta i denna zon. Här behöver elever stöd, av lära-

ren eller någon som kan och vet mer, för att utnyttja sin lärandepotential. Sådan hjälp kallas för stöttning.

Undervisningsexemplet ovan bygger i hög grad på denna modell. Läraren utmanar elevernas tänkande till exempel när hon ber dem i grupp föreslå hur man kan klassificera olika bergarter. Hon kunde ha valt att först föreläsa om klassifikation mer generellt och sedan låta eleverna arbeta med sitt material utifrån detta. Men hon valde en annan väg, som fick eleverna att fundera över olika förslag och också komma fram till frågan hur experterna gör detta. De blev motiverade och följde under den gemensamma uppföljningen intresserat med när läraren visade hur experter gjorde. Språket och språk-användningen fick också spela en avgörande roll i elevernas lärandeprocess. Samtidigt kunde eleverna i tydliga och väl förberedda par- och grupparbeten stötta varandra. Det är också troligt att läraren gick in och stöttade eleverna på olika sätt när de arbetade såväl i grupp som självständigt.

Begrepp som kan knytas till sociokulturella perspektiv har haft stor genomslagskraft i Sverige när det gäller synen på språk och språkutveckling. Språk, tänkande och kunskapsutveckling går hand i hand i detta perspektiv, och språket har en avgörande betydelse i kunskapsutvecklingen. Våra styrdokument bygger huvudsakligen på en sådan syn på kunskap och lärande. Kunskap konstrueras språkligt och språk fyller olika funktioner i olika sammanhang, så också i olika skolämnen. Detta är en del av förklaringen till diskussionen om alla lärares ansvar för elevernas språkutveckling.

Förhållningssätt till teoretiska perspektiv

Det finns forskning som pekar på att lärare oftare bygger sin undervisning på tyst kunskap och på erfarenheter av undervisning än utifrån en teoretisk medvetenhet. Vad en samstämmig klassrumsforskning tydligt visat ända sedan 1970-talet, är att klassrumskommunikationen i många fall följer ett relativt behavioristiskt mönster. Detta mönster är också det vanligaste interaktionsmönstret, vilket andraspråkläraren och forskaren Maria Kouns visar i sin studie om språkpraktiken i ett gymnasieklassrum i kemi. Interaktionen mellan lärare och elever kan beskrivas i ett interaktionsmönster kallat I-R-E, som står för initiering, respons och evaluering. Läraren ställer en fråga och eleverna svarar mycket kort på den och slutligen värderar läraren svaret. Ett exempel på detta, hämtat från ett annat sammanhang, är följande korta klassrumsamtal:

L: Ja, alla levande organismer. Vad kallar du dom för?

E: Samhälle.

L: Ja, samhälle. Bra.

En sådan fråga som här ställs kallas slutna. Läraren vet redan svaret och ofta krävs bara ett ord av eleverna. Sådan interaktion ger inte eleverna möjlighet att använda språk eller att utveckla sitt tänkande i någon nämnvärd utsträckning. Det handlar mest om att fylla i enstaka ord, ofta fackord i ett ämne, som ovan, där begreppet samhälle ges en specifik förklaring. Det är möjligt att eleverna även får godkänt i ämnet, vilket Maria Kouns resultat visar. Det säger dock ingenting om hur de kan använda kemispråket

i mer sammanhängande form eller koppla ämneskunskaperna till situationer utanför klassrummet.

Ett vanligt sätt att försöka arbeta utifrån sociokulturella perspektiv är att sätta samman eleverna i grupper och ge dem i uppgift att diskutera eller svara på frågor. Syftet är att de ska utveckla sina ämneskunskaper genom det sociala samspel som sätts igång. Men detta går inte av sig självt. Eleverna har visserligen möjligheten att samtala och förhandla sig fram till nya kunskaper genom att möta andras perspektiv, men samtalen kan handla om allt möjligt och leder inte alltid till utveckling ifråga om ämneskunskaper och ämnesspråk. Som exempel kan följande elevsamtal från Hägerfelths forskning ges. Uppgiften går ut på att gymnasieeleverna i grupper ska arbeta utifrån ett uppgiftsblad med bilder av olika djurarter som ska placeras in i respektive huvudgrupp med en motivering:

[...]

Ni: *Vi skulle börja med att ...*

T: *Vilka djur som hör till vilken ...*

Ni: *Och var har vi djuren då?*

J: *Djuren har jag här.*

Ni: *Dom här, okej då, har vi ju (ohörbart) vad tillhör den?*

J: *Ja, den tillhör ju svampdjur.*

T: *Blötdjur.*

Na: *Svampdjur.*

J: *Svampdjur.*

Ni: *Tre mot en – då vinner vi.*

Na: *Att ... maneten tillhör nässeldjur.*

Ni: *Jadå.*

- J: Ja.*
T: Är det inte blötdjur?
Na: Levermaskar tillhör plattmaskar.
J: Jepp, och ringmaskar tillhör ...
T: Daggmask.
J: Ja, daggmasken tillhör ...
Na: Ja, ringmaskar.
J: Ringmaskar.
Na: Ja, och sen.
Ni: Snäcka.
T: Snäcka.
J: Det är väl ett blötdjur ...

Eleverna använder visserligen namnen på djurarterna och de grupper de tillhör, men samtalet blir enbart instrumentellt. Pojkarna för ingen diskussion om motiveringen till sina svar, utan löser uppgiften på ett mekaniskt sätt.

Grupparbete främjar alltså inte automatiskt den ämnesspråkliga eller kunskapsmässiga utvecklingen. Eleverna gör det som de är ombedda att göra, med de redskap de har, men de är inte tillräckligt motiverade att lyfta samtalet till en mer vetenskaplig nivå.

Även begrepp från kognitiva perspektiv är aktuella i dag. Man talar om individen och individens utveckling, om scheman som präglar ens uppfattningar om saker och ting och man talar om förförståelse, reflektion och transformation i allt meningsskapande. Till och med behavioristiska perspektiv kan komma ifråga och vara viktiga, i de fall då eleverna förväntas lyssna till läraren och reproducera kunskapen. I ett andraspråksperspektiv

kan det handla om att få höra språket för att lära sig uttal och få förebilder för hur läsningen är kopplad till textförståelsen.

Inte heller en renodlad individualiserad undervisning leder automatiskt till kunskaps- och språkutveckling. När individualiserad undervisning återkom i debatten för ett tiotal år sedan ledde detta ofta till att elever gjorde upp ett veckoschema och så följde de detta i sin egen takt. Ett sådant arbetssätt gynnar möjligen de elever som redan har utvecklat ett välfungerande språk och som har utvecklat en mängd förkunskaper, ofta utanför skolan i en språkligt stimulerande miljö.

I forskningsöversikten av Meltzer och Hamann konstateras att eleverna behöver få tillfällen att lyssna, tillåtas och utmanas att använda språket aktivt i utmanande uppgifter, såväl i grupp som individuellt. Att däremot enbart använda sig av det ena eller det andra perspektivet, ofta också omedvetet, hjälper inte eleverna vidare, varken kunskapsmässigt, tankemässigt eller språkligt. I de nya kurs- och ämnesplanerna finns ett antal långsiktiga mål, ett definierat centralt innehåll och kunskapskrav. Där anges tydligare hur elevens kunnande ser ut på de olika betygsstegen men det är fortfarande den professionella lärarens sak att utifrån detta i detalj planera undervisningen.

Detta kapitel har tagit upp frågor om hur praktik och teori samspelar i en undervisningsprocess, där teorier om lärande kopplas samman med syn på språk och kommunikation. I kapitlet visas också betydelsen av en didaktiskt medveten ämnesundervisning för elevers lärande och språkutveckling.

LÄS MER

Derewianka, Beverly (2004). *Exploring how texts work*. Victoria: McPherson's Printing Group

Illeris, Knud (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Vardagsspråk och skolspråk

Många forskare betonar vikten av att man som ämneslärare är medveten om vad som kännetecknar språket i ens undervisningsämne. Ulrika Magnusson har i rapporten *Språk i ämnet* belyst språkets roll i lärandet och lyfter fram språkliga perspektiv i ämnesundervisningen. Hon talar bland annat om vardagsspråk och skolspråk, där vardagsspråk är det språk som används i informella situationer, till exempel hemma vid matbordet, i samtal med kompisar eller i fotbollsklubben. Skolspråk är det språkbruk som eleverna möter i skolans undervisning. Många andra forskare har ingående beskrivit skillnaderna mellan vardagsspråk och skolspråk, inte minst den australiensiska forskarskolan med namn som Mary Macken Horarik. I samma anda arbetar de amerikanska forskarna Jay Lemke och Mary Schleppegrell. I Sverige har andraspråksforskarna Inger Lindberg, Monica Axelson och Gun Hägerfelth varit tongivande och bidragit till att flera forskarstuderande intresserar sig för hörande frågor.

Olika forskare beskriver relationen mellan vardagsspråk och skolspråk på delvis olika sätt. Exempelvis talar Macken Horarik om tre olika språkdomäner: en vardagsdomän, en specialiserad domän och en tredje domän som hon kallar den reflexiva domänen. Det stämmer väl överens med kraven på undervisningen i dag, där den reflexiva domänen tydligt lyfts fram i kurs- och ämnes-

planer. Detta kommer till uttryck i begreppen *reflektera* och *kritiskt granska*; två återkommande och viktiga begrepp, i synnerhet för skolans uppgift att fostra för ett demokratiskt medborgarskap.

Man kan beskriva skillnaderna mellan de tre olika språkdomäner som Macken Horarik tar upp genom en koppling till undervisningen. Inledningen av ett arbetsområde sker ofta genom muntliga samtal om elevernas förkunskaper i ämnet. I detta skede knyts språket till muntligt språk och vardagliga exempel. Detta sätt att använda språket hör till vardagsdomänen. I ett senare skede kommer undervisningen över på det som är specifikt för ämnet och arbetsområdet. Här kommer man in på den specialiserade domänen, där skriftspråket står i fokus. I den reflexiva domänen reflekterar läraren och eleverna över innehållet och gör en kritisk granskning av texter.

Oavsett hur man väljer att benämna och beskriva skillnaderna i språkanvändningen ligger utgångspunkten i Vygotskijs sätt att beskriva utvecklingen av vardagliga respektive vetenskapliga begrepp.

Utvecklingen av vardagsspråk och skolspråk

Vygotskij menar att vardagsspråkets begrepp utvecklas muntligt och spontant i de vardagliga sammanhang som barnet ingår i. Skolspråkets begrepp och de sammanhang de hör hemma i bygger på konstruktioner som forskare och andra har arbetat fram för att förstå och förklara världen på ett vetenskapligt förankrat sätt. För skolans del har dessa brutits ut från sina vetenskapliga sammanhang och anpassats till undervisningen i olika

årskurser. På så sätt har språket i skolämnena närmat sig vardagsspråket, men det skiljer sig ändå på många sätt från det språk som ungdomar spontant använder i vardagliga samtal.

Att utveckla båda dessa begreppsvärldar tar tid och det handlar, enligt Vygotskij, om två helt olika typer av läroprocesser. Vardagsspråkets begrepp lär sig barn genom att smaka, titta, känna, undra och prata sig fram tillsammans med anhöriga och nära vänner. Så småningom förstår de betydelsen hos begreppen. Benämningarna kommer sist, och vid det laget har begreppens kulturella innebörd befasts. Barnet vet till slut att en hund inte bara är just Ceasar, familjens hund. Inte heller är det allt som går på fyra ben, utan en viss typ av husdjur som bland annat kännetecknas av att det har fyra ben. I förstaspråkutvecklingen växer barn på detta sätt in i den omgivande kulturens sätt att tänka, handla och sätta ord på det som försiggår i vardagen. De har förvärvat en kulturell och språklig bas innan de börjar förskola eller skola. I denna språkliga bas ingår också värderingar av olika slag.

Att lära sig skolspråket sker, enligt Vygotskij, på motsatt sätt. Här försiggår lärandet i en formell situation. Först lär sig barnen benämna begrepp för olika fenomen, företeelser och processer. Därefter fylls själva innehållet på genom olika bearbetningar för att förståelsen ska växa fram eller för att begreppen ska få en mening. Att inte bara benämna utan att också förstå innebörden hos det benämnda tar tid, i synnerhet när det handlar om mer abstrakta fenomen. Att i tal eller skrift kunna benämna vattnets kretslopp eller fotosyntes är en helt annan sak

än att faktiskt förstå och kunna förklara vad naturvetare menar med detta.

Vardagsspråket och skolspråket utvecklas på olika sätt eftersom de är avsedda att användas i olika sociala sammanhang. Inger Lindberg beskriver skolspråket som skriftspråksbaserat och menar att det kännetecknas av abstraktion, generalisering, kategorisering, argumentation och reflektion. Det gör att skolspråket också blir mer opersonligt och distanserat. Skolspråket är egentligen inte ett språk utan flera språk. Även om det finns många för alla ämnen gemensamma drag i skolspråket, arbetar olika ämnen med olika typer av texter eller genrer, och även graden av abstraktion varierar. Vi återkommer till detta lite längre fram i kapitlet.

Flerspråkiga elevers väg till skolspråket

När det gäller flerspråkiga elever tillkommer ytterligare en faktor avseende skolspråket. Många av eleverna har inte haft tillräckligt med tid eller möjligheter att utveckla ett fullgott vardagsspråk på svenska. För flerspråkiga elever brukar man säga att det tar ungefär 1–2 år att lära sig vardagsspråket. Ibland hör man beteckningen ”ytflyt” för att beskriva förmågan att föra vardagliga samtal, liksom att man som lärare kan bli ”lurad” av detta och tro att eleverna behärskar och förstår mer än vad de i själva verket gör.

Forskaren Kenneth Hyltenstam påpekar i kunskapsöversikten *Att läsa och skriva* att det är olyckligt att tala om denna fullständigt naturliga och nödvändiga fas i språkutvecklingen med ord som ”ytflyt” och ”lurad”. Risker är att man drar paralleller till att det är eleven

som lurar sin omgivning med sitt goda uttal, när eleven i själva verket bara gör sitt yttersta för att kommunicera så effektivt som möjligt. Att våga uttrycka sig i vardags-situationer ökar tillfällena till språklig interaktion med andra och det är genom att använda språket i många olika sammanhang som det utvecklas bäst.

Men att behärska vardagsspråket räcker inte; det saknar det djup och den bredd som krävs för att eleven fullt ut ska kunna lära på sitt andraspråk, det vill säga kunna inhämta nya ämneskunskaper via språket. Andraspråksforskare har visat att det tar mellan 6 och 8 år för flerspråkiga elever att utveckla skolspråket. Först då kan språket anpassas efter olika syften och mottagare. Med tanke på den långa tid det tar att utveckla skolspråket räcker det därför inte att flerspråkiga elever följer undervisningen i svenska som andraspråk. De behöver mycket mera språkligt stöd i sin språkutveckling, och där har alla lärare ett gemensamt ansvar.

Från vardagens snack till skolans ämnessamtal

För många flerspråkiga elever gäller att de behöver utveckla vardagsspråket samtidigt som de utvecklar skolspråket. Det är ett tufft jobb, vilket är ganska lätt att föreställa sig. Det är som att befinna sig i ett sammanhang där ett abstrakt ämne diskuteras på ett annat språk, till exempel engelska, och man förväntas delta språkligt aktivt i diskussionen. Om inte annat så känner man sig i sådana situationer i underläge i jämförelse med dem som har engelska som sitt modersmål och obehindrat rör sig i det sammanhang det handlar om.

Hur rörelsen mellan vardagsspråk och skolspråk kan se ut i en konkret undervisningssituation visades i Dere-wiankas exempel i inledningen till kapitel 2. En annan australiensisk forskare, Pauline Gibbons, har också beskrivit denna läroprocess. Hennes exempel visar hur elever i naturvetenskap i tidiga skolår lär sig begreppet magnetism och hur man kan tala om detta i olika sammanhang. Gibbons beskriver hur eleverna går från ett vardagsspråk i smågrupper till ett mer adekvat skolspråk.

Eleverna sätts i grupper med olika uppgifter, och ska experimentera sig fram till kunskap om begreppet magnetism. När de sitter i grupp och pratar kan de använda ett vardagsspråk som ackompanjeras av gester, miner och kroppsrörelser. De för då ett utforskande samtal om själva experimentet, så att de förstår innebörden på ett konkret och vardagligt sätt genom att pröva och prata om det de gör:

"Titta, den gör så att dom rör sig. Dom där fastnade inte."

I detta skede får de också tillfälle att på ett tryggt sätt delge varandra det de redan kan och vet om liknande frågor.

I nästa steg följer läraren upp grupparbetet och introducerar samtidigt de vetenskapliga begrepp som eleverna behöver för att i nästa skede kunna beskriva och förklara experimentet på ett ämnesadekvat sätt, när de ska redovisa uppgiften muntligt inför hela klassen:

"Vi prövade med en nål, lite järnfilspån och en plastbit. Magneterna attraherade inte nålen."

Efter redovisningen fick eleverna skriva ner i sina loggböcker vad de lärt sig. Detta utgjorde sedan ett stöd när de slutligen skulle skriva en mer formell rapport om experimentet, i vilken det vetenskapliga språket skulle användas:

"Vårt experiment visade att magneter attraherar vissa metaller."

Stegvis och med stöttning från läraren går eleverna mellan vardagsspråket och skolspråket i sin lärandeprocess. I detta växelspel byggs deras språk upp samtidigt som deras förståelse för fenomenet fördjupas. I det första exemplet talar eleverna om *den* och att *dom* rör sig för att i det andra exemplet ersätta vardagsspråkets *den* med det mer vetenskapliga begreppet *magnet*. I det andra exemplet byggs begreppet *magneten* på med begreppet *attraherade* (istället för *fastnade*), och i det tredje har eleverna lärt sig uttrycka processen mer abstrakt och generellt: *magneter attraherar vissa metaller*. Eleverna lär sig med lärarens hjälp att gå från en konkret till en mer abstrakt uttrycksform. Dessutom arbetar eleverna i en liten grupp, vilket också innebär att de lyssnar på sina kamrater. När läraren kommer och sätter sig hos gruppen lyssnar de på henne och får höra orden som ska läras och hur dessa uttalas. De har också möjlighet att ställa frågor, både till varandra och till läraren. De både lyssnar, läser, talar och skriver sig fram under detta försök.

Vardagliga och vetenskapliga begrepp utvecklas

Man kan tycka att exemplet motsäger Vygotskijs förklaring till hur vardagliga respektive vetenskapliga begrepp utvecklas. Här börjar läraren i det som ligger nära eleverna, och inte i de vetenskapliga etiketterna. Högre upp i årskurserna är det förmodligen vanligare att börja i med benämningen av begreppet, ungefär så här: ”I dag ska vi prata om magnetism. Med detta menas ...”. Därefter följer kanske en diskussion eller ett experiment. Man kan naturligtvis börja i det abstrakta, men det är viktigt att man är medveten om språkets betydelse för tänkande och lärande. Det innebär att många elever behöver gott om tid att bearbeta begreppen genom att använda dem på olika sätt i samtal, tal och skrift.

Ett exempel på hur elever förmår röra sig mellan ett vardagligt respektive mer vetenskapligt språk visas av Hägerfelth. Hon undersökte hur språket användes i naturkunskap i årskurs 1 i gymnasieskolan i två olika klassrum. Det insamlade materialet byggde på inspelade samtal i helklass samt samtal när eleverna arbetade i par respektive i grupper om fyra. Den centrala frågan gällde om eleverna använder vardagsspråk eller skolspråk, eller om de rör sig fritt mellan båda dessa, när de löser sina uppgifter. Alla elevsamtal analyserades utifrån de ord och uttryck som förekom i samtalen. Förenklat uttryckt gjordes analysen genom att ord och uttryck kategoriserades som vardagsspråkliga eller typiskt ämnesspråkliga. Därefter samlades orden i så kallade ordkedjor, som löpte genom de olika elevernas inlägg i samtalen. Avslutningsvis jämfördes alla dessa kedjor och Hägerfelth fann då tre olika språkmönster i elevsamtalen. Mönstren benämns

”vadare”, ”vattenlöpare” och ”vävare”. Vadarmönstret används för att beskriva hur elever rör sig fram och tillbaka i vardagsspråket, och inte förmår använda skolspråket. Vattenlöpare kallas det språkmönster som beskriver elever som rör sig språkligt snabbt i skolspråket, men på en ytlig etikettsnivå. Vävarfåglars sätt att bygga sofistikerade bon har fått ge namn åt samtal där elever rör sig relativt fritt mellan vardagsspråk och skolspråk.

Vid en analys av de uppgifter eleverna hade getts att lösa visade det sig att de ställde väldigt olika språkkrav. En slutsats som drogs var att språkutveckling inte sker enbart för att elever sätts samman i grupper, utan uppgifterna bör formuleras så att de ställer krav på och utmanar eleverna att använda språket på olika sätt. Det kan till exempel ske genom problemlösningsuppgifter där eleverna måste diskutera sig fram till resultat och slutsatser, istället för att besvara frågor där svaren går att hämta direkt i läroboken.

Allmänna drag i skolspråket

Ovanliga ord inte alltid besvärligast

Ordförrådet har stor betydelse för att man ska kunna läsa och förstå texter, och själv kunna konstruera alltmer ämnesspecifika texter. Detta har beskrivits av många forskare, bland annat i rapporten *OrdiL, Ord i läromedel*, som bygger på ett projekt vid Göteborgs universitet, inom vilket ordförrådet i läroböcker i NO, SO och matematik för högstadiet kartläggs. Ord och fraser i de olika ämnena samlas i en samling som sedan kan användas på olika sätt av forskare och lärare, till exempel för att testa elevers ordförståelse. Lindberg redogör i rapporten

för forskning om läromedelsspråk och ordförståelse och olika sätt att mäta ordförståelse och konstaterar att de test som gjorts inte är tillfredsställande för att mäta elevers ordförståelse. I rapporten ingår därför också en ordförståelseundersökning genomförd av Margareta Holmegaard. Hon konstruerar fyra olika typer av ordtest som just bygger på delar av korpusen, och genomför dem med elever i årskurs 8, i gymnasieskolan och på universitet. Testen avser allmänna akademiska och långa ord från SO-ämnena. Undersökningen visar att flerspråkiga elever genomsnittligt klarade sig sämre på dessa ordtest.

En vanlig uppskattning bland forskare är att ordförrådet ökar med cirka 3 000 ord per år i skolåldern. För att läsa en dagstidning eller för att förstå gymnasieskolans läroböcker behöver man ett ordförråd på cirka 30 000–40 000 ord. Forskning har också visat att hela 98 procent av orden i en text bör vara kända för att man ska kunna ta till sig innehållet. Högst ett ord av femtio får alltså vara nytt.

I OrdiL pekar man på att läsbarheten sjunker ju fler ovanliga ord en text innehåller. Men det har visat sig att det inte alltid är de ovanliga orden som är mest problematiska för flerspråkiga elever. I stället är det en ordgrupp som varken tillhör de lågfrekventa eller de högfrekventa orden som vållar störst problem. Anledningen till det är att många lärare uppfattar dessa ord som kända för eleverna och därför inte förklarar dem närmare. Exempel på sådana ord är *ersätta*, *redovisa*, *uttrycka* och *fastställa*.

Ordförrådet i skolspråket kan kategoriseras på olika sätt. Den amerikanska språkforskaren Alison Bailey, föreslår en indelning i vanliga vardagliga ord, allmänna akademiska ord och ämnesspecifika ord. Allmänna aka-

demiska ord är ord som i exemplet ovan, liksom ord som *förvisso*, *påfallande* och *adekvat*. I sin undervisning tar lärare ofta upp och förklarar ämnesspecifika ord eller fackord, då de kan antas vara nya för alla elever. Däremot förklaras sällan ord som kan sägas höra till det allmänna akademiska språket. De har stor betydelse för textförståelsen, och flerspråkiga elever har ofta svårt för sådana ord. Lärare tar ofta för givet att alla elever känner till och förstår dem, och därför förklaras de inte.

Ytterligare en kategori ord är sådana som tillhör allmänspråket, är relativt vanliga och förekommer också i ämnesspråket, men har då ofta en mer specifik betydelse. Det kan gälla begrepp som *kraft* och *energi* eller *uppskatta*. I matematikspråket återfinns många sådana ord. En andraspråkslev kan ha kommit så pass långt i sin språkutveckling att hon känner till den vardagliga betydelsen, men ännu inte den matematiska betydelsen. När eleven stöter på ordet i dess matematiska betydelse finns det risk att hon tolkar ordet i dess vardagliga betydelse. Här är några exempel från matematikämnet, hämtade ur stödmaterialet *Mer än bara matematik*:

Ord i matematiken	Vardaglig betydelse hos ordet
Skillnad	Olikhet
Teckna	Rita
x- och y-axel	Kroppsdelen axel
Udda tal	Konstig
Värde	Något värdefullt
Bestäm arean	Besluta
Triangelns bas	Baslivsmedel, basläge
Roten ur ett tal	Roten hos en växt

I undervisningen räcker det inte att enbart definiera ord, utan lärare behöver också uppmärksamma ord både ifråga om bredd och djup. Den danska forskaren Anna Steneberg pekar i en forskningsöversikt över flerspråkiga elevers ordförståelse på sambandet mellan djupet i elevers ordförståelse och deras läsförståelse. Med bredd avses ett kvantitativt mått, det vill säga hur stort ordförråd man har, medan djup avser ett kvalitativt mått som avser vad man kan om enskilda ord. Till bredden skulle man enligt detta resonemang kunna hänföra synonymer och motsatsord, till exempel titta, se, plira, glutta, snegla, kisa och se, eller motsatser som hinder och möjligheter, salt och sött, konkret och abstrakt. Till djupet kan man då hänföra kunskaper om hur ord böjs och vad det finns för betydelsemässigt närliggande ord, exempelvis i ett ordfält som skriva, där man kan ta in begrepp som skrivning, skrivande, skrivare, skrivdon, skrivkunnig och så vidare, eller ord som har med skrivande att göra, som penna, papper, dator med flera. Det kan också handla om att känna till hur orden kan kombineras med varandra, till exempel att man utvinner olja eller att man raffinerar oljan, där man i vardagligt bruk kanske skulle säga att man får ut olja eller att man renar oljan.

Metaforer kan vålla problem

Metaforer, bildspråk, är ytterligare en aspekt av ordförrådet som kan vara värd att uppmärksamma i undervisningen. Den norska språkforskaren Lise Iversen Kullbrandstad ger exempel på hur metaforer kan vålla problem för flerspråkiga elevers läsförståelse. Hon ville veta vad elever trodde att en text med rubriken *Medaljens baksida* skulle

handla om. Det var rubriken på ett stycke i en text om Japan. För flerspråkiga elever var det svårt att utifrån rubriken dra slutsatser om innehållet i texten. De tolkade metaforen bokstavligt. Elever med norska som modersmål hade däremot inga problem med metaforen.

Ytterligare en aspekt av skolordförrådet diskuteras av den svenska språkforskaren Agnes Edling. Hon undersökte i sin avhandling abstraktionsgraden hos ord i läroböcker i olika skolämnen i årskurs 5 och 8 i grundskolan och årskurs 2 i gymnasieskolan. Hon talar om olika grader av abstraktion i termer av generella och tekniska eller abstrakta ord. Hon visar också att abstraktionsgraden i läroböcker i olika ämnen och årskurser skiljer sig rätt mycket från varandra. Svenskämnets texter visade sig vara minst abstrakta medan NO-ämnena var de som uppvisade högst andel abstrakta begrepp. Dessutom visade hon att abstraktionsgraden ökar med skolåren. Några exempel kommer att ges i nästa avsnitt.

Holmegaard betonar vikten av att i undervisningen lära ut olika strategier som kan underlätta ordförståelsen, och menar att det är viktigt att elever utvecklar språklig medvetenhet om sina ordförrådskunskaper. Strategier för ordinlärning kan vara att försöka gissa sig till ett ords betydelse genom sammanhanget i texten, att lära sig ett ord genom att associera ordet med en bild eller sluta sig till ordets betydelse genom olika ledtrådar som har med ords böjning att göra. Ordförrådet är alltså en ämnesövergripande men också en ämnesspecifik språkfråga, som behöver uppmärksammas i all undervisning.

Mer om ordförrådet och hur man kan utveckla strategier för ordinlärning finns utförligt beskrivet i Ingegerd

Enströms bok *Ordens värld : svenska ord – struktur och inläring*.

Strategier för att uppnå den precision eleven behöver
Förutom ordförrådet finns det andra gemensamma drag som behöver uppmärksammas. Två konkreta svårigheter är passiv form och nominalisering.

Passiv form fyller funktionen att aktören, eller den som utför en handling, inte lyfts fram. Vi kan säga ”*Den tunisiska revolutionen inleddes i går*”, för att betona att själva händelsen är det viktiga i sammanhanget. ”*Folket inledde den tunisiska revolutionen i går*”, ger möjlighet att lyfta fram aktören. Passiv form kan också användas som en språklig manipulation för att medvetet dölja aktören.

Med nominalisering avses att verb eller andra ordklasser görs om till substantiv (*täcka* → *täckning*, *varm* → *värme*, *därför att* → *orsaken*). Nominaliseringens funktion är normalt sett att ge mer plats åt information på mindre spaltutrymme. När ett ord görs till substantiv kan man samtidigt bygga ut det med olika bestämmingar. Texten får en högre informationstäthet. Men denna språkliga manipulation kan också användas av andra skäl, till exempel att dölja agenten eller den som är ansvarig för handlingen. Exempel på nominalisering är:

Folket *reagerade* negativt på regeringens förslag, och det ledde till ... →

Folkets negativa *reaktion* på regeringsförslaget föranledde ...

Passiviseringar och nominaliseringar är i många skriftspråkliga sammanhang nödvändiga, för att man ska kunna nå den grad av precision man önskar. De ska inte undvikas men de ställer höga krav på elevernas läsförmåga. Som lärare kan man därför behöva hjälpa eleverna att ”packa upp” texten så att betydelsen tydligare framgår.

Olikheter mellan skolämnen

Det som enligt forskningen skiljer skolämnen åt är att de konstruerar sina ämnen på olika sätt. Denna tankegång bygger på att innehållet i skolans ämnen konstrueras genom speciella basgenrer där språket används på ett specifikt sätt. Detta resonemang följer den australiensiska genreskolan, som presenteras närmare med exempel i kapitel 4. Inom genreskolan kategoriseras genrer på många olika sätt av olika forskare, vilket samtidigt antyder att detta inte är någon enkel fråga. Ett sätt att definiera skolans basgenrer är att säga att det handlar om texters olika funktion, exempelvis beskrivningar och förklaringar. Varje sådan basgenre skapas genom specifika språkval beroende på sammanhang.

Språk och genrer i naturvetenskapliga ämnen

Naturvetenskapernas funktion är att beskriva och förklara människan och hennes omvärld. Detta innebär att dessa skolämnen har de allmänna språkdrag som tidigare nämnts, men de har dessutom sina specifika genrer som definitioner, klassifikationer, taxonomier av olika slag, rapporter samt förklaringar.

Här följer ett utdrag ur en naturvetenskaplig text där en del av vattnets kretslopp beskrivs på följande sätt:

[...] Vattnet återvänder till jordytan i form av regn, snö eller hagel. En del av nederbörden som når marken samlas i ytvatten i t.ex. sjöar och floder. Annat vatten tränger ner i marken och blir grundvatten. Både ytvattnet och grundvattnet rinner förr eller senare ut i haven.

(UR HENRIKSSON 2000:90)

Hägerfelth analyserar texten på följande sätt: Generella och abstrakta begrepp som nederbörd, ytvatten och grundvatten hör hemma i det som beskrivits som det allmänna skolspråket. Mer konkret innefattar nederbörd både regn, snö och hagel. Återvänder är ett mer skriftspråkligt ord än kommer tillbaka, och ordet kan vara svårt att förstå för många elever. Åter är inget ord som tillhör vardagspråket, och vänder har en annan betydelse när det används i vardagspråket (man vänder blad eller vänder sig på sidan, i konkret bemärkelse). Förstår man inte det sammansatta ordet direkt, hjälper alltså i detta fall inte heller strategin att lösa upp sammansättningen. När det handlar om begreppet nederbörd måste elever antingen redan förstå begreppet och dess relation till vatten, eller kunna knepet att sluta sig till betydelsen genom att veta att relationer mellan deltagare (subjekt och objekt) bygger på hur man strukturerar information i skriven text. Det som är känt eller allmänt vedertagen information och det som är nytt ges olika plats i meningen. Känt information (tema) placeras i normalfallet först i meningen, för det är det kända man vill säga något om, medan ny eller okänd information (rema) placeras mot slutet:

Känd info (tema)

Vattnet

En del av nederbörden
som når marken**Ny info (rema)**återvänder till jordytan
i form av regn, snö
eller hagel.samlas i ytvatten i t.ex.
sjöar och floder.

Vatten presenteras först i denna textdel, och utgör alltså känd information, medan vattenformer som *snö, is och hagel* är begrepp som presenteras i slutet av den första meningen som det nya. Nästa mening börjar alltså åter med den kända informationen, här i konstruktionen *En del av nederbörden*, ett generellt begrepp för *snö, is och hagel*, något som alltså redan är bekant för läsaren. Detta binds i sin tur till ytvatten, en delmängd, som presenterar ny information genom ett nytt begrepp. I nästa mening kommer resten av mängden nederbörd som nu presenteras som känd information och uttrycks med *annat vatten* som i sin tur blir (ny information) *grundvatten*. Med andra ord visar detta korta exempel hur språkligt komplex en text i naturvetenskap kan vara.

Elever behöver här förstå relationen mellan de olika begreppen för vatten – *regn, snö, hagel och nederbörd* – och senare hur dessa förhåller sig till begreppen *ytvatten* och *grundvatten*. Eleverna behöver i detta fall dessutom veta vilka processer (verb) som lämpar sig för att beskriva förloppet. Materiella processer kallas sådana som uttrycker att något händer eller sker, här exempelvis *återvänder, når, tränger ner*. I detta exempel handlar det om ett kretslopp – något sker eller förändras. Att exempelvis i en rapport

skriva *kommer* och *finns* motsvarar inte naturvetenskapens krav på att så objektivt och så exakt som möjligt beskriva fenomen och processer i naturen. Det är alltså inte så enkelt att lära sig behärska det naturvetenskapliga språket som att kunna definiera begreppet *nederbörd*.

Naturvetarens språkliga redskap

Förutom själva språket ställs, framför allt i naturvetenskaperna, krav på kunskaper om andra uttrycksformer. Viktiga språkliga redskap för en naturvetare är uttrycksformer som bilder och modeller, symboler, tabeller, grafer och diagram. Träddiagram används för att visa den hierarkiska ordningen mellan begrepp. Ofta kan långa kedjor av olika relationer bildas för att sambanden mellan de ingående begreppen ska bli tydligare. Sambanden kan handla om att begrepp står i en över- och underordnad relation, eller i en samordnad relation, på samma nivå. Ett kretslopp i naturen kan framställas i form av ett flödesdiagram, där pilar visar de olika stegen i processen. Forskarna Gunther Kress och Theo van Leeuwen diskuterar i sin bok *Reading Images* bland annat vilken funktion pilar i bilder fyller. De menar att pilar har en berättande funktion, därför att de likt en berättelse handlar om förändring av olika slag.

Elever utgår ofta från att funktionen hos bilder, tabeller och diagram är att illustrera texten. Dessutom har de ofta svårt att tolka sambanden mellan bild och verbaltext i multimodala texter. Den danska forskaren Line Møller Daugaard ger exempel på två mellanstadieelevers erfarenheter av flerspråkiga elevers läsförståelse av en multimodal text, som handlar om fiske på Grönland, där både

bilder och olika grafiska framställningsformer samsas om utrymmet. Texten vållar eleverna stora problem. Lärarna måste gå in och bearbeta texten tillsammans med eleverna för att de ska förstå hur text och visualiseringar hänger ihop. Slutsatsen av detta är att elever, framför allt i naturvetenskapliga ämnen, också behöver undervisning i hur man läser multimodala texter och hur man tolkar visualiseringar av olika slag.

Genrer i naturvetenskapliga ämnen

När det gäller frågan om genrer som är typiska för naturvetenskapliga ämnen hänvisar australiensisk, amerikansk och brittisk genreforskning till en specifik progression i dessa ämnen. Ett förslag är följande:

- 1. Att göra naturvetenskap** – Elever gör experiment utifrån givna instruktioner.
- 2. Att återberätta** – Eleverna återberättar vad de gjort i sina experiment eller vad de läst om någon vetenskapsman. Först sker detta muntligt och sedan skriftligt.
- 3. Att beskriva och klassificera** – Eleverna beskriver och organiserar naturvetenskap på olika sätt. Här ingår också att skriva enkla laborationsrapporter.
- 4. Att förklara en process i naturen** – Eleverna förklarar olika utvecklingsstadier hos organismer, t.ex. grodor, eller olika kretslopp i naturen som vattnets kretslopp. Andra förklarande processer kan handla om varför vissa förändringar sker.
- 5. Mer avancerade processförklaringar** – Här kan man tänka sig olika förklaringar till växthuseffekten till exempel.

6. Utredande och analytiska genrer – Elever analyserar olika aspekter av en process eller ett fenomen och försöker övertyga andra om ett visst synsätt, exempelvis om växthuseffekten. Här skriver elever också rapporter av olika slag.

(FRITT EFTER SCHLEPPEGRELL 2004 OCH POLIAS 2007)

Språket i samhällsvetenskapliga ämnen

Skolans samhällsvetenskapliga ämnen (historia, samhällskunskap, geografi och religion) har ett annat syfte än de naturvetenskapliga. De samhällsorienterande ämnena syftar på en övergripande nivå till att utveckla kunskaper om och förståelse för hur olika människors levnadsvillkor och förhållningssätt skiftar beroende på olika tider och samhällen, samt hur människor och samhällen ömsesidigt påverkar varandra. Språkligt tar sig detta uttryck i att elever förväntas beskriva, förklara, analysera, tolka och värdera strukturer och fenomen i samhället samt människors erfarenheter, handlingar och relationer till andra människor i tid och rum.

Även sättet att undersöka och ta reda på hur saker och ting förhåller sig skiljer sig åt i SO-ämnena och NO-ämnena. I ämnet historia handlar det exempelvis ofta om att tolka texter och föremål från förgångna tid och nutid, att jämföra och värdera dem för att förstå varför människor handlar på ett visst sätt i en viss kultur och varför samhällen ser ut som de gör under en viss tidsepok.

Skillnaderna i syfte och metoder innebär att delvis andra språkliga resurser krävs för att texterna ska uppfattas som relevanta. Samhällsvetenskaperna i skolan bygger generellt mer på berättande texter av olika slag, i synnerhet under

tidiga skolår. De är därför på flera sätt enklare att greppa än naturvetenskapens, eftersom barn och unga människor har större erfarenhet av berättande texter. Men ju högre upp i årskurserna eleverna kommer, desto mer abstrakt blir innehållet. Det finns mängder av ämnestypiska ord och uttryck även i samhällsvetenskapernas texter. Elever förväntas inte bara kunna läsa längre texter utan också distansera sig från innehållet och kritiskt granska det.

De allmänna språkdragen som tidigare beskrivits gäller naturligtvis också för samhällsvetenskapliga ämnen, men det finns också för samhällsvetenskaperna ämnes-specifika drag. Magnusson ger ett exempel på en text ur en lärobok i samhällskunskap för gymnasieskolan. Hon säger att historie- och religionstexter för gymnasieskolan behandlar fenomen ur ett något mer generaliserande och abstrakt perspektiv än i grundskolan, med språkliga skillnader som följd. Texten blir mer abstrakt, vilket följande utdrag ur en lärobok i samhällskunskap visar. De abstrakta uttrycken är kursiverade.

Från hög- till lågkonjunktur

Varför fortsätter inte *konjunkturcykelns kurva* snett uppåt hela tiden så att vi får en ständig *högkonjunktur*? Ett svar på frågan kan vara att den ökade *efterfrågan* leder till ökade *investeringar*. Då skapas lätt "*flaskhalsar*" i *produktionen* eftersom *investeringarna* inte alltid sker likartat i hela *produktionsledet*. Till sist finns det inga fler *produktionsmedel* att ta till, och det blir *brist* på arbetskraft med speciell *utbildning*, *brist* på råvaror, *brist* på maskiner och *transportkapacitet*. För att komma förbi flaskhalsarna kommer företagen att bjuda över varandra genom att betala allt

högre *priser* för råvaror och maskiner och allt högre *löner*, som gör *produktionen* dyrare. Till sist har *priserna* på varor och *tjänster* stigit så mycket att *efterfrågan* börjar sjunka. Då har *högkonjunkturen* nått *toppen*, och *ekonomin* kommit i en *nedförsbacke*. *Ekonomin* går mot en *lågkonjunktur* med minskad *efterfrågan* på varor och *tjänster*.

(UR ALMGREN ET AL. 2000:350)

Magnusson beskriver textens svårighetsgrad på följande sätt:

Hela utdraget handlar om abstraktioner, kursiverade i citatet. Undantagen är få, t.ex. 'arbetskraft' och 'råvaror', vilka är generaliserande och distanserade. Till övervägande del beskriver stycket orsak-verkan-relationer mellan abstrakta företeelser som 'högkonjunktur', 'produktion' eller 'efterfrågan'. [...] frånvaron av mänskliga aktörer med vilja och intentioner. Den följer en orsak-verkan-struktur, markerad t.ex. med 'eftersom', 'så att' och 'för att'. Det finns inte någon tidslinje. Texten är mycket specialiserad, vilket yttrar sig i ord som 'produktionsmedel', 'transportkapacitet' och 'efterfrågan'. I den tekniska vokabulären kan också konstateras metaforiska användningar som 'flaskhals', 'kurva' och 'nedförsbacke', vilka inte nödvändigtvis är genomskinliga för alla elever.

(UR MAGNUSSON 2008: 35)

En viktig fråga i alla texter, men särskilt i samhällsorienterade texter, är som nämnts den kritiska reflektionen. Här ställer man sig frågan vilken attityd till läsaren texten speglar. Attityder uttrycks i värderingsord som

adjektiv (*bra, hungrig, fantastisk*) och adverbiala uttryck (*kanske, förmodligen, troligen*), men också modala hjälpverb (*kan, vill, måste*) eller genom valet av positivt och negativt laddade substantiv (*kris, missväxt, bal, nöjen*). Sådana ord pekar på hur författaren vill att läsaren ska uppfatta texten.

Den australiensiska genrepedagogiken talar om historieämnets genrer och den progression de genomgår i följande termer:

- 1. Att berätta eller återge händelser, handlingar eller förlopp** – Elever återberättar sitt eget liv eller andra personers liv i viss tidsordning.
- 2. Att redogöra för historiska händelser** – Elever redogör för händelser i det förflutna.
- 3. Att förklara historia** – Elever förklarar orsaker till eller följder av historiska skeenden.
- 4. Att diskutera, utreda, argumentera och värdera historia** – Eleverna diskuterar eller skriver utredande eller argumenterande texter. De tolkar och värderar historiska händelser och handlingar.

(FRITT EFTER COFFIN 2006 OCH POLIAS 2007)

Detta kapitel har belyst vad som utmärker skolspråket. I skolspråket finns flera för alla ämnen gemensamma drag, men varje ämne har också sitt särskilda sätt att presentera kunskap på. Det gäller inte bara själva ämnespråket, utan också vilka texter inklusive bilder, modeller och andra uttrycksformer som är typiska för ämnet.

LÄS MER:
.....

Magnusson, Ulrika (2008). *Språk i ämnet*. Stockholm: Skolverket.

Olofsson, Mikael (red.) (2010). *Symposium 2009 – funktionellt språk och genrer i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

I klassrummet

I de föregående kapitlen har olika aspekter på flerspråkiga elevers lärande uppmärksammats. I detta kapitel görs didaktiska överväganden med återkoppling till kapitel 2 och 3. Samtidigt fokuserar kapitlet på andra viktiga begrepp i samband med att följande aspekter behandlas:

- övergripande centrala aspekter i undervisning av flerspråkiga elever
- flerspråkiga elevers läsutveckling
- att läsa och skriva i alla ämnen
- språk- och kunskapsutvecklande ämnesundervisning.

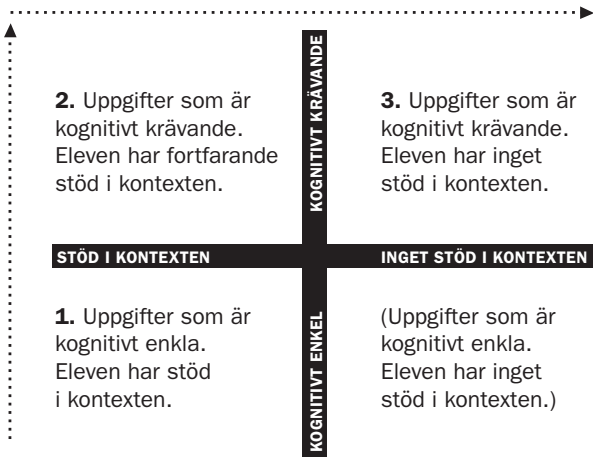
Övergripande centrala begrepp i undervisning av flerspråkiga elever

Som tidigare nämnts befinner sig flerspråkiga elever på väldigt olika nivåer språkligt när de kommer till skolan. De har hunnit olika långt i sin utveckling av vardagsspråket och skolspråket beroende på vilka möjligheter till språkutveckling de tidigare mött. För att dessa elever ska ha möjligheter att utveckla ett allsidigt språk måste de i all undervisning få rikliga tillfällen till språkanvändning och interaktion. Härom råder, såväl internationellt som nationellt, en samsyn bland språkforskare som Pauline Gibbons, Maaïke Hajer, Mary Schleppegrell och Inger Lindberg. Med språkanvändning avses i detta sammanhang möjligheter att lyssna, tala, skriva och läsa, liksom att formulera sig i bild, genom grafer, figurer, tidslinjer,

tabeller och diagram och andra symboliska uttrycksmedel som matematikens, kemins och fysikens formler av olika slag. Att få använda språket på olika sätt och för olika syften i olika sammanhang, i klassrumsinteraktion liksom i grupparbeten och självständigt formulerande, är avgörande för flerspråkiga elevers skolframgång.

Samtidigt menar många forskare att det är viktigt att eleverna medvetandegörs om olika sätt att använda språket och vilka redskap som lämpar sig för vad, för att de så småningom ska kunna använda redskapen självständigt och i nya situationer. Man kan säga att lärare och elever behöver ett metaspråk, det vill säga ett språk för att kunna tala om skolspråket. För att kunna medvetandegöra eleverna om skolspråket behöver lärare explicita kunskaper om vad som kännetecknar de texter de arbetar med i sina ämnen, både när det gäller struktur och språkliga drag.

Gibbons och Hajer betonar i sin forskning att det dessutom är viktigt att flerspråkiga elever utmanas i uppgifter med såväl språklig som tankemässig kvalitet. Forskaren Jim Cummins beskriver de språkliga krav en uppgift ställer utifrån två variabler: tankemässig (kognitiv) svårighetsgrad och stöd i situationen (kontexten).



Figur 3. Modell över uppgifters språkliga krav (fritt efter Cummins 1996)

Den vertikala axeln har att göra med den tankemässiga svårighetsgraden i uppgiften (*kognitivt enkel – kognitivt krävande*). Den horisontella axeln handlar om det stöd som eleven har i undervisningssituationen (*stöd i kontexten – inget stöd i kontexten*). Stöd kan exempelvis innebära att eleven har tillgång till bilder och konkreta föremål eller möjligheter till att förhandla om språket. Om eleven däremot ska hålla ett föredrag eller skriva en text, måste språket kunna stå för sig självt, och då har eleven inget stöd i situationen.

Enligt Cummins bör de uppgifter som eleverna ställs inför följa de streckade pilarna – från ruta 1 till 3. Uppgifter i det nedre högra fältet är varken särskilt språk- eller

kunskapsutvecklande och bör undvikas. Det kan exempelvis handla om instuderingsfrågor till ett arbetsområde där eleven kan plocka svaren direkt ur olika texter utan att förstå sammanhanget.

Låt oss återvända till Gibbons exempel om magnetism i kapitel 3 för att, på ett förenklat sätt, visa hur Cummins modell kan se ut i praktiken.

Inledningsvis satt eleverna i smågrupper och experimenterade sig fram till kunskaper om magnetism. Här kunde de använda sitt vardagsspråk och de hade stöd både i det konkreta undervisningsmaterialet och i varandra (ruta 1). I nästa steg följde läraren upp grupparbetet och gav då eleverna de vetenskapliga begrepp som de behövde för att kunna muntligt redovisa sitt experiment inför klassen. I detta skede fanns läraren hela tiden med och stöttade eleverna med klargöranden och omformuleringar. Däremot hade eleverna inte längre stöd av det konkreta undervisningsmaterialet och måste därför använda ett mer explicit språk (ruta 2). Avslutningsvis fick eleverna skriftligt redogöra för vad de lärt sig i sin loggbok, och då använde sig av ett ämnesadekvat språk (ruta 3). På detta sätt har eleverna fått möjlighet att lyckas lösa uppgifter vars tankemässiga och språkliga krav ökar successivt. Lärarens medvetna planering av aktiviteterna har försett eleverna med den stöttning som varit nödvändig på vägen.

Magnetexemplet ovan beskrivs och förklaras mer ingående i Gibbons bok *Stärk språket, stärk lärandet*. I rapporten *Stärkta trådar* presenterar andraspråkläraren och forskaren Mariana Sellgren modellen av Cummins på ett mer utförligt sätt och ger fler konkreta exempel.

Analys, tolkning och reflektion

Språkligt och tankemässigt utmanande uppgifter har ofta en problemlösningskaraktär som anknyter till verkligheten utanför skolan. De kräver analys, tolkning och reflektion av eleverna. Gibbons ger flera exempel på sådana uppgifter, bland annat en där eleverna i årskurs 7 i historia studerar det forntida Egypten och tilldelas rollen som arkeologer. De får i uppgift att undersöka kopior av föremål och gravmålningar som visas runt om i skolan. Elevernas uppgift är att förklara betydelsen hos dessa föremål och målningar i egyptiernas liv på den tiden. I detta arbete krävs att eleverna både observerar och söker information i olika källor, att de samtalar och samarbetar. Informationen behöver tolkas mot elevernas tidigare kunskaper.

Ett annat exempel från ett svenskt gymnasium är en argumenterande uppgift som läraren i naturkunskap ger eleverna i årskurs 1 – en uppgift som ska redovisas i debattform när arbetet är slutfört. Eleverna delas in i grupper för att argumentera för ett visst energislag som ett tänkt kraftvärmeverk ska drivas med. En grupp tilldelas biobränslealternativet och andra naturgas. Till sin hjälp har eleverna lektionsanteckningar, läroboken och diverse annat källmaterial som de ska bearbeta. De arbetar aktivt med språket och tanken. Den tänkta situationen, som lätt kan överföras till verkligheten utanför skolan, är ett möte i kommunstyrelsen där de deltagande politikerna ska fatta ett beslut i en sådan fråga.

Att utveckla flerspråkiga elevers läsförmåga

Vad menas egentligen med läsförmåga och läsförståelse i dag? Forskarna Caroline Liberg och Roger Säljö skriver i *Lärande, skola, bildning* om att samhället i dag ställer höga krav på läs- och skrivförmåga och på att kunna tolka och förstå texter av olika slag. För 150 år sedan klarade sig de flesta i Sverige med att de kunde läsa redan bekanta texter eller snarare att de kunde avkoda bokstäverna i lilla katekesen inför husförhöret. I dag behöver människor kunna navigera i ett ständigt flöde av information, där det inte räcker med att behärska konsten att avkoda. När man talar om läs- och skrivkunnighet i dag används ofta begreppet litteracitet, vilket innebär att kunna förstå och använda sig av skriftspråket på ett sätt som krävs i det omgivande samhället och som är av värde för individen. Det innefattar förutom läsförståelse och skrivkunnighet även förmågan att använda tal, bilder och symboler i direkt eller indirekt koppling till skrift. Människor måste i dag kunna förstå och tolka olika slags instruktioner, föra vidare och rapportera resultat, kommunicera via datorer, vara uppdaterade om vad som händer i världen och kunna granska texter kritiskt. De måste också tillgodogöra sig information som konsumenter inför större inköp, vid kontakt med banken och inte minst för att kunna sortera i flödet av texter för att avgöra vad som är väsentligt och vad som inte är det. I skolan måste eleverna därför få möjlighet att utveckla en sådan aktiv läsförmåga som krävs för ett fortsatt lärande.

Den tidiga läs- och skrivutvecklingen

Redan i förskolan kan många barn läsa vissa hela ord, så kallad ortografisk läsning, vilket innebär att barnet känner igen bekanta och visuellt ofta förekommande ord som sitt namn eller ord på skyltar utan att de har knäckt den alfabetiska koden och kan ljuda ihop bokstäverna. I dag menar de flesta forskare att läsinlärning sker bäst genom att eleven får växla mellan olika strategier som att ljuda, helordsläsa och genom att använda olika ledtrådar i text och bild. Att lära sig läsa och skriva går hand i hand, och många barn lär sig läsa just genom att skriva, vilket kan resultera i att de inte kan läsa vad de själva har skrivit under en period.

För att utveckla läs- och skrivfärdigheter måste barnet ha uppnått en språklig medvetenhet som innebär att det kan skilja på ordets betydelse och på ordets form. Ett litet barn som ännu inte utvecklat en språklig fonologisk medvetenhet kan på en fråga om ordet tåg är långt eller kort svara att det är ett långt ord. Barnet kan då inte skifta uppmärksamhet från ordets betydelse till ordets form. För att kunna ljuda ihop bokstäverna till ord, kunna översätta grafem (bokstav) till fonem (ljud) krävs en fonologisk medvetenhet och den fonologiska medvetenheten är bäst utvecklad på modersmålet. Elever med annat modersmål och andra språkljud i sin repertoar som ska lära sig läsa på svenska kan få svårigheter med att uppfatta vissa språkljud i svenskan. Det kan ta lite längre tid för dem att upptäcka kopplingen mellan ljud och bokstav och läsinlärningen kan gå långsammare än för jämnåriga svenskspråkiga elever.

Att läsa på ett nytt språk är att arbeta dubbelt

Att lära sig läsa på ett språk man inte behärskar fullt ut innebär att man får arbeta dubbelt. Om ord och begrepp är nya måste eleven dels lära sig att ljuda samman bokstäverna till ett ord, dels bygga upp en förståelse av ordet. Dessutom måste hela ordet memoreras som en bild och läggas i långtidsminnet för att läsningen så småningom ska kunna automatiseras och för att eleven ska uppnå flyt i läsningen. Om elever får träna på att ljuda ord de inte kan relatera till och inte förstår, kan det innebära att de får svårt med att förstå själva funktionen med läsning. De riskerar då att hamna i att enbart koncentrera sig på själva avkodandet. De ord och meningar man tränar på att läsa måste vara bekanta och betyda något för eleven, så att det är läsningens funktion som hamnar i fokus. Ord som är lätta att ljuda behöver ju inte vara lätta att förstå. Elever som samtidigt som de lär sig läsa, ska lära sig ett nytt språk, behöver till att börja med få arbeta med ord och begrepp som finns i deras värld och vardag och som de kommer att ha nytta av även fortsättningsvis.

Automatiserad avkodningsförmåga och flyt i läsningen är en avgörande faktor för läsförståelsen. En alltför långsam avkodning gör att väldigt mycket energi läggs på detta moment och medför att läsarens koncentration och ork inte räcker för att skapa mening i texten. Men god avkodningsförmåga behöver inte alltid innebära god läsförståelse. Många flerspråkiga elever är skickliga avkodare, men kan ändå ha svårigheter med läsförståelsen. Därför är det viktigt att läsningen äger rum i meningsfulla sammanhang och med texter där elevernas bakgrundskunskaper och förförståelse aktiveras, och att

de tidigt får träning i olika läsförståelsestrategier när de läser eller lyssnar till text.

Inkludera elevernas referensramar

När vi läser skapar vi oss en inre bild av innehållet, vi kopplar på våra tidigare erfarenheter och kunskaper. Alla elever i klassen har olika erfarenheter och referensramar. Det är därför viktigt att erbjuda didaktiskt stöd för att skapa inre bilder om de saknar erfarenhet av sammanhanget. En sådan stöttning ger eleverna möjlighet att göra inferenser, det vill säga att kunna läsa mellan raderna. Elever som ska läsa en text om midsommarfirande eller om att meta abborre och som själv aldrig upplevt detta, kan förutom att ha problem med eventuella nya ord i texten även ha svårt att förstå själva innebörden och skapa sig en inre bild. Flerspråkiga elever behöver många gånger förarbeta de texter de ska läsa på ett mer ingående sätt än sina enspråkiga kamrater och som lärare är det viktigt att ta reda på om eleverna har de referensramar som behövs för att kunna tillgodogöra sig textens innehåll. Om textens innehåll skapar en alltför stor barriär, kanske man som lärare behöver fundera över textvalet och överväga om det finns någon annan som skulle fungera bättre. Är det en avancerad och svårtillgänglig text kan en användbar strategi vara att välja en mer elevnära text i samma ämne som får fungera som en ingångstext till den svårare.

Läsarens olika roller

Läsning handlar om att kunna delta i olika sociala praktiker i ett modernt samhälle. Läsaren behöver därför

både kunna avkoda, förstå och tolka innehållet i texter samtidigt som det ställs krav på att sätta in texter i ett socialt sammanhang och kunna ta ställning till textens innehåll. Läsförmåga är alltså en komplex process, där ett viktigt delmål för skolans del är att elever ska kunna läsa kritiskt och tolka texter. Forskarna Alan Luke och Peter Freebody har tagit fram en modell för läsning där de tänker sig att en god läsare kan anta olika roller eller utveckla olika resurser eller sätt att läsa en text. Dessa roller samverkar när vi läser, och forskarna menar att elever behöver rika tillfällen att delta i aktiviteter där de kan utveckla och praktisera dessa för att nå framgång i sin litteracitetsutveckling. De fyra rollerna är:

Läsaren som kodknäckare

Knäcker koden för skriftspråkets olika strukturer som alfabetet och ljuden i språket, om hur ord används och stavas, hur de sätts samman till meningar och för hur olika textstrukturer fungerar och används.

Läsaren som textdeltagare

Gör kopplingar från texten till egna förkunskaper, tidigare erfarenheter och kan tolka texten utifrån sin egen kulturella referensram. Läsaren kan göra förutsägelser och ställa hypoteser om textens innehåll.

Läsaren som textanvändare

Använder texter funktionellt genom att förstå olika texters funktion och syfte i olika sammanhang och hur de används. Vet att texters form och grad av formalitet varierar beroende på i vilket sammanhang de används.

Läsaren som textanalytiker

Förstår att olika texter speglar olika synsätt om världen och att varje text är skriven utifrån ett visst perspektiv. Läsaren granskar och förmår genomskåda syftet med texten och förstår att texter kan skrivas om på nya sätt.

Att kunna växla mellan olika roller innebär att kunna anpassa sin läsning och utnyttja olika strategier. En skicklig läsare behärskar att skifta perspektiv i sin läsning från djupläsning till att ställa sig utanför texten och jämföra den med egna erfarenheter eller tidigare läsning. Läsaren kan granska innehåll kritiskt, kan dra nytta av grammatiska ledtrådar och stannar upp vid obekanta ord och läser dem mer noga. En skicklig läsare kan hela tiden övervaka sin läsning, är medveten om när förståelsen brister och har strategier för hur man kan göra när man inte förstår.

Alla elever behöver få möjlighet att utveckla dessa olika läsroller i mötet med olika texter i olika ämnen i skolan. Flerspråkiga elever har inte alltid hunnit utveckla det djup i språkbehärsknigen som krävs för att på egen hand ha tillgång till läsarens alla roller. De behöver få tydlig vägledning i vilka olika strategier som är lämpliga att använda i läsningen beroende på vilken typ av text det är som ska läsas och i vilket syfte den ska läsas. Bland andra har Gun Hägerfelth och Maria Kouns visat att läroboken har en ganska obetydlig roll i NO- och SO-undervisningen. Vanligen används den inte aktivt i klassen för gemensamma textsamtal, utan textläsningen överläts som regel på eleverna som en hemläxa eller möjligen som självständig läsning i klassen. Här behöver

flerspråkiga elever ofta hjälp med att förstå innehållet i skriven text och stöttning i att läsa läromedelstexter i alla ämnen av ämneslärare.

Svårigheter med att läsa på ett andraspråk kan bero på avsaknad av lässtrategier. Läsaren som analytiker kan läsa kritiskt och förstår att varje text har en författare som i sin tur har ett syfte med sin text. Det handlar om att kunna gå in i texter på djupet och resonera om vad det är för bild av världen de beskriver. Vems röst hörs i texten, vems gör det inte? Vad får det för konsekvenser för hur läsaren tar in budskapet? Att kunna läsa kritiskt innebär att förstå att texters innehåll kan ge olika bild av världen. Att vara analytiker innebär även att man förstår att man själv läser och tolkar en text utifrån de egna referens-ramarna.

Att utveckla lässtrategier

De aktiviteter som eleven deltar i innan en text ska läsas kan för andraspråkseleven vara av avgörande betydelse för hur väl texten kommer att förstås. Att kunna formulera sig och samtala om ett ämne i undervisningssammanhang fungerar som en bro över till att kunna läsa och skriva om ämnet, och det är viktigt att samtal föregår det skriftliga och mer kunskapsrelaterade språket i alla ämnen och under hela skoltiden.

PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) är en internationell studie, som genomförs vart femte år i syfte att undersöka och mäta 10-åringars läsfärdigheter. Den senaste undersökningen från 2006 visar att lärare i Sverige i jämförelse med de andra 36 deltagande länderna, ägnar betydligt mindre tid per vecka åt formell läsundervisning som syftar till att utveckla läsförståelse och läs-

strategier. I genomsnitt avsattes 2,5 timmar per vecka åt formell läsundervisning, medan endast 1,6 timmar per vecka ägnas åt detta i svenska skolor.

I skolan är det oftast just genom läsning som vi förväntas tillägna oss ny kunskap. Alla lärare behöver därför ha kunskap om vad läsning innebär och hur läsningen kan utvecklas i just deras ämne och på vilket sätt de bäst kan stötta eleverna att ta sig in ämnets texter. I en fördjupad analys av PIRLS listar Skolverket en rad olika färdigheter som läsaren behöver som verktyg för att kunna växla mellan olika strategier.

Avkodningsstrategier:

- helordsläsa automatiserat
- ljuda.

Förståelsestrategier:

- bygga förförståelse
- ställa frågor till texten
- finna enskilda detaljer i text
- identifiera huvudbudskapet
- sammanfatta innehållet
- se temporala samband och orsakssamband
- dra slutsatser och generalisera
- göra förutsägelser om vad som ska komma härnäst
- associera till andra texter
- kritiskt granska textens form och innehåll
- förstå att man inte förstår.

Det finns flera olika beprövade modeller som är förankrade i forskningen för hur man på ett strukturerat sätt

kan utveckla läsförståelsestrategier och textsamtal. Här följer en kortfattad beskrivning av några.

RT – Reciprocal Teaching (ömsesidig undervisning)

RT, som utvecklats av forskarna Annemarie Sullivan Palincsar och Ann L. Brown, är en vägledad diskussionsteknik med läsförståelse i fokus. Elevens läsförståelse samspelar med textens läsbarhet, innehåll, elevens förkunskaper, elevens strategier i samband med läsning och hur textsamtal går till i klassrummet.

Syftet är att motivera eleverna att aktivt engagera sig i texten och förstå innehållet på djupet. Under lärarens ledning får eleverna lära sig att använda fyra olika aktiviteter:

- förutsäga, ställa hypoteser
- ställa frågor
- reda ut oklarheter
- sammanfatta med egna ord.

Läraren börjar med att förklara den strategi som eleverna ska öva på och genom att läraren sedan agerar förebild får eleverna vägledning i strategiska resonemang innan de får träna på att tillämpa strategin. Texten har läraren delat in i kortare stycken och förståelsen byggs upp under tiden som eleverna läser. Läraren tänker högt och tillämpar samtidigt modellen. Därefter provar eleverna strategin i grupp eller enskilt. Läraren summerar genom att diskutera med eleverna varför, hur och när strategin kan användas. Strategin övas sedan vid många olika tillfällen och på olika typer av texter och eleverna tilldelas också rollen att leda samtalet under lärarens stöttning.

Detta växlande av roller har gett modellen sitt namn, reciprok (ömsesidig) undervisning. När eleverna är säkra i de olika aktiviteterna; kan tillämpa strategierna och ta rollen att leda samtalet, kan de arbeta mer självständigt i mindre grupper och turas om att leda samtalet och vara den som fördelar de olika rollerna. Genom att arbeta i grupp ökar elevernas talutrymme och träning i att använda olika läsförståelsestrategier. För att göra de olika aktiviteterna mer begripliga för de yngre eleverna har man gett dem namn som anknyter till respektive roll: Spågumman Julia som föregriper och ställer hypoteser, Nicke Nyfiken som ställer frågor, Fröken Detektiv som reder ut oklarheter och Cowboy Jim som med sin lasso sammanfattar och fångar in det viktigaste i avsnittet.

*TSI – Transactional Strategies Instruction
(transaktionell strategiundervisning)*

"Berätta för oss andra hur du tänker"

TSI bygger på samma grundstrategier som Reciprocal Teaching (RT). I denna modell betonas dialogen mellan lärare och elev starkare. Eleverna delar med sig av sina läserfarenheter och resonemang kring texten, och lärare och elever diskuterar lämpliga strategier att tillämpa. Arbetsgången i TSI börjar med att läraren leder ett samtal om hur en expertläsare skulle ta sig an texten. Vad tror vi att författaren menar med sin text? Vad vet vi om ämnet? Vilken strategi ska vi använda? Elever och lärare utbyter idéer. Läraren uppmuntrar eleverna att dela med sig av sina tankar och fokuserar inte på innehållsfrågor, utan på hur eleverna gör för att förstå texten. Modellen uppmuntrar eleverna att alltid kräva att de förstår vad de

läser, att leta efter ledtrådar i text som genre, tema eller författarens budskap, att göra inferenser, att aktivera sin bakgrundskunskap och att kunna göra kopplingar till andra texter.

QtA – Questioning the Author (ifrågasätta författaren)

Fyra forskare och lärarutbildare i USA står bakom modellen QtA. Modellen får eleverna att ifrågasätta texten utifrån vad författaren kan ha haft för avsikter med den, med hjälp av lärarledda strukturerade textsamtal. Eleverna tränas i att ställa frågor till författaren och får komma med förslag på omformuleringar och förtydliganden när de tycker att författaren har uttryckt sig oklart. Precis som i RT och TSI delas texten in i kortare avsnitt och varvas med frågor, reflektioner och diskussioner. Genom att eleverna tränas i att ställa sina frågor till författaren menar man att svaga läsare kan avlastas från skuldbördan att det är de som inte förstår texten till att ha tankar om hur författaren skulle kunna ha uttryckt sig mer lättförståeligt. Läraren behöver kunna ställa frågor som tränar eleverna på att läsa mellan och bortom raderna, för att finna svar och gå i närkamp med texten. I diskussioner om texten skapas engagemang och elevernas talutrymme ökar. På svenska kan man läsa mer om denna metod i Monica Reichenbergs bok *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*.

Att läsa och skriva i alla ämnen

Läsforskaren Judith Langer har genomfört en omfattande femårig studie i 25 amerikanska grundskoleklasser. Resultaten visar att elever klarar uppsatta mål bättre

än förväntat om undervisningen har tydliga kopplingar mellan ämnesområden i och utanför skolan, till elevernas egna erfarenheter och deras erfarenheter från andra lektioner och tidigare erövrade kunskaper. Eleverna i studien fick arbeta tillsammans för att i samspel utveckla en djupare förståelse av det som skulle läras. Färdigheterna som skulle läras var integrerade i en helhet, men studerades också separat i strukturerade undervisningssammanhang. Eleverna i studien fick även stöttning i hur de kunde tänka, planera och organisera sitt arbete. När de uppnått ett mål och lärt sig det som skulle läras, fick de hjälp av läraren att gå vidare och utveckla en djupare förståelse genom att omsätta kunskapen i nya sammanhang.

För att utveckla ett nytt språk behöver man som tidigare nämnts rika tillfällen att möta språk. Man behöver också producera och använda språk i olika sammanhang och för olika syften, både i tal och i skrift. I Skolinspektionens kvalitetsgranskning, *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*, finner man brister på många av just dessa områden som handlar om att skapa ett sammanhang för eleven där språk- och kunskapsutveckling hänger ihop och strävar efter att skapa mening och förståelse hos eleverna. När man arbetar tematiskt ökar möjligheterna för att nya ord, begrepp, ämnes- och språkkunskaper återkommer i andra texter och sammanhang under en längre sammanhängande period. När språket återanvänds på detta sätt ökar elevernas förutsättningar att befästa det som är nytt.

Utmana elevernas tänkande

I tematiska, problemlösningsorienterade undervisningsförlopp kan eleverna utmanas att upptäcka, forska, reflektera, samtala och handla. Ett sådant exempel visades i kapitel 2 hos Derewianka i arbetet med bergarter. Ett annat exempel ges här ur en årskurs 6 där nästan alla elever var flerspråkiga.

Temaarbetet "Världen" pågick under en hel termin och ämnen som religion, geografi, samhällskunskap, biologi, engelska, svenska och svenska som andraspråk och bild integrerades. Arbetssättet var inspirerat av den så kallade storylinemodellen. Undervisningen byggdes upp kring en berättelse som skapades under arbetets gång genom att eleverna ställdes inför utmaningar och problem att lösa, och "skickades ut" på olika uppdrag runt jorden av sin "gamla lärare" som fått ärva en väldig massa pengar som hon delade med sig av till sina "gamla elever". Eleverna i sin tur agerade utifrån sina karaktärer som de skapat och som i denna berättelse var de personer de tänkte sig vara inom en snar framtid.

De olika uppdragen var noga planerade av de undervisande lärarna tillsammans, och olika kunskapsmål med delmål i olika ämnen hade satts upp för arbetet. Eleverna styrde över sina karaktärer och mycket kunde hända, men det fanns tydliga rutiner och strukturer för hur arbetet och samarbetet skulle gå till. En berättelse drivs framåt av nyckelfrågor, och innehåll och kunskapsmål kunde styras med hjälp av dessa. Man utgick hela tiden från elevernas föreställningar och förkunskaper, och uppmuntrade dem att komma med egna föreställningar och pröva sina hypoteser. Mycket skapande arbete ingick och

elevernas alster (bilder, texter och föremål) sattes upp i klassrummet allt eftersom, och gav liv åt berättelsen.

Ett av delmålen i temat var att skriva i två genrer: berättande och beskrivande text. Utifrån en händelse där ”jeepen fick punktering under en safari på savannen” stod eleverna plötsligt öga mot öga med ett av savannens djur. Eftersom eleverna skulle skriva texter om detta möte, måste de först diskutera vilka djur de kunde tänkas möta där och ta reda på mer för att undersöka sina hypoteser. I nästa fas arbetade eleverna med skrivande och hur man bygger upp en spännande berättelse, och senare arbetade de med att skriva en beskrivande faktatext om samma djur.

Att resa till olika delar i världen innebar att eleverna fick lära sig om olika världsdelar och länder, religioner, natur och klimat. Det innebar även att hålla kontroll över en budget, lära sig att söka och granska information på internet, skriva brev på engelska, dokumentera sina upplevelser och planera arbetet utifrån givna uppdrag eller problem som måste lösas. Uppgifterna utmanade elevernas tänkande, och innehållet i texter, uppgifter och annat material som eleverna mötte var ofta autentiskt och ställde såväl höga tankemässiga som språkliga krav. Genom att ha höga förväntningar och samtidigt stötta eleverna så att det blev möjligt att lyckas med uppgifterna, blev eleverna stimulerade och utmanade. Arbetet i klassrummet var varierande och bestod av aktiviteter både i grupp och individuellt, muntligt och skriftligt, dramatiserande och skapande. Läsande och skrivande ägde rum i funktionella sammanhang och undervisningen hade tydliga kopplingar till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper.

Krav på språklig förmåga i kurs- och ämnesplaner

I läroplanerna beskrivs språkraven under olika avsnitt och rubriker. I Lgr11, under rubriken Skolans uppdrag, fastställs att elever ska få möjligheter att utveckla sin kommunikationsförmåga genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva. Under Kunskaper/Mål kan man läsa att det är skolans ansvar att elever kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett nyanserat sätt, och att elever kan använda sig av ett kritiskt tänkande och ”självständigt formulera åsikter” samt att de kan ”använda och ta del av många olika uttrycksformer, såsom språk, bild, musik, drama och dans”. Dessutom kan man under Riktlinjer läsa att läraren ska organisera och genomföra arbetet för att ge utrymme för ”elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel, samt att elever får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling”. Dessa exempel gäller alltså generellt språkarbete i skolan, det vill säga att ansvaret delas av alla lärare.

I de olika kursplanerna respektive ämnesplanerna specificeras sedan de språkförmågor som elever förväntas utveckla i de olika ämnena. I dessa dokument bygger varje avsnitt, Syfte, Centralt innehåll och Kunskapskrav, på varandra. När det handlar om de språkrav som ställs i ämnet, behöver man alltså som lärare både i planering och genomförande ha hela kurs- respektive ämnesplanen i åtanke, och fundera över hur innehållet i undervisningen läggs upp och genomförs på bästa sätt för att ge eleverna möjlighet att nå både ämnes- och språkmålen.

Låt oss titta på ett exempel hämtat ur kursplanen i biologi, årskurserna 4–6 och 7–9. I slutet av syftestexten sammanfattas de förmågor som ämnet förväntas utveckla

hos eleverna. Där anges bland annat att eleverna förväntas utveckla sin förmåga att ”granska biologisk information, kommunicera och ta ställning i frågor som rör hälsa, naturbruk och ekologisk hållbarhet”. Likaså förväntas eleverna ”använda biologins begrepp, modeller och teorier för att beskriva och förklara biologiska samband i människokroppen, naturen och samhället”. Det handlar alltså i hög grad om att kunna kommunicera ett innehåll i ämnet biologi. Det kritiska perspektivet finns med, och begrepps användning behövs till exempel i beskrivningar och förklaringar av olika biologiska företeelser eller processer.

Det centrala innehållet är i sin tur beskrivet under olika huvudområden. I årskurserna 4–6 och 7–9 finns Natur och samhälle som ett sådant område. Under denna rubrik finner man ekosystem som ett innehåll. I årskurserna 4–6 anges att eleverna ska utveckla kunskaper om ekosystem i närmiljön, samband mellan olika organismer och namn på vanligt förekommande arter, medan innehållet i årskurserna 7–9 omfattar ekosystems energiflöde, kretslopp av materia, fotosyntes, förbränning och andra ekosystemtjänster.

Nästa steg i kursplanen innebär att kunskapskraven uttrycker vad eleverna ska kunna göra med detta innehåll: det kan handla om att göra försök, skapa modeller, diskutera och resonera eller beskriva och förklara olika ekosystem och samband mellan olika delar i dessa med hjälp av de begrepp de utvecklat efterhand, eller att ta ställning i olika frågor som rör ekosystem. Här kommer således också språkraven in. Dessa kommer till uttryck i begrepp som att samtala, diskutera, resonera, berätta, beskriva och förklara.

För varje ämne gäller att resonera på liknande sätt. Det räcker alltså inte att enbart studera kunskapskraven och pricka av dem efterhand.

Nedan sammanfattas de språkförmågor som uttrycks i olika kurs- och ämnesplaner:

- utveckla förmågan att med hjälp av olika språkliga redskap läsa instruktioner
- använda för ämnet centrala begrepp
- undersöka, beskriva, diskutera, reflektera över, analysera, värdera (med hjälp av de centrala begreppen och olika informationskällor från olika medier, observationer och intervjuer)
- förklara eller redogöra för samband mellan begrepp, orsak och verkan i processer, orsaker till och följder av processer, eller konsekvenser av processer
- redovisa och presentera resultaten på olika sätt med hjälp av ett för uppgiften lämpligt urval av texter inklusive visualiseringar i form av bilder eller bild och ljud, tabeller, grafer och diagram, modeller eller dramatiseringar.

Det är med andra ord inte enbart i svenskämnen som eleverna förväntas utveckla olika sådana språkliga förmågor som att läsa och skriva i olika genrer, utan alla lärare har ansvar för elevernas språk- och kunskapsutveckling inom ramen för sina ämnen och för de språkliga krav som just deras ämnen ställer. Vad innebär det för de olika skolämnenas del att utveckla sådana språkförmågor som nämns ovan? Nedan ges två exempel på pedagogiska synsätt på språkarbete i ämnesklassrummet: processorienterat skrivande och genrepedagogik.

Processorienterad skrivpedagogik och genrep pedagogik
Ända sedan 1980-talet har den processorienterade skrivpedagogiken haft stor betydelse för skrivande inom olika typer av utbildning i västvärlden. Den bygger på att elever individuellt eller i grupp utvecklar idéer utifrån ett av läraren bestämt eller självvalt tema. Därefter skriver eleverna ett individuellt utkast. Temat utvecklas och texten bearbetas på olika sätt, både individuellt och med hjälp kamrat- och lärarrespons, för att slutligen kunna presenteras som en ”färdig text”. Här är huvudtanken att elever lär sig skriva genom att skriva. Faserna i arbetet kan kort beskrivas som idéutveckling – utkast – respons – bearbetning – presentation.

I detta arbete kan eleverna utveckla både sin läs- och skrivförmåga, beroende på hur arbetet läggs upp och vilket temat är. Att skriva kreativt kan vara en väg till språkutveckling i alla ämnen. I svenskämnen är det vanligt med kreativt skrivande i synnerhet i form av olika typer av berättande texter, framför allt i grundskolan. Eleverna återberättar vad de varit med om, skriver fiktiva berättelser, noveller eller essäer. Också i andra ämnen kan lärare arbeta med kreativt skrivande. Till exempel kan de be eleverna att försöka tänka sig in i rollen som någon historisk person eller en utlandsreporter med uppgift att skildra vad som händer i olika länder. Eller föreställa sig att de är en röd blodkropp som gör en resa genom kroppen, eller skriva en saga om en cell eller en vattenmolekyl. Texterna ligger i dessa fall mer eller mindre nära knutna till ämnesinnehållet.

Norska skrivforskare som Olga Dysthe och Torlaug Løkensgard Hoel talar om skrivande för olika syften:

för att utveckla tankar eller för att presentera tankar. Både typerna är viktiga i skolarbetet, menar de, och kan användas på olika sätt i olika sammanhang. När elever skriver för att utveckla tankar ska man inte ställa krav på språklig korrekthet. Här är det viktigaste att de får syn på sina tankar. Det kan handla om startpunkten för ett arbetsområde, där eleverna skriver ner vad de vet om ämnet, eller om kortskrivande efter en lektion, när de får svara på frågan vad de lärt sig. Det kan sedan användas för att diskuteras tillsammans med en kamrat, i grupp, i helklass eller för att samlas in för att informera läraren inför planeringen av arbetsområdet. Med presentationsskrivande menar man ett skrivande som resulterar i en text som någon annan ska läsa eller en text som ska bedömas av läraren. Här ställs krav på struktur och korrekthet.

Integrera språk- och ämneskunskaper

En del forskare menar dock att denna typ av kreativt skrivande, liksom processororienterat skrivande, huvudsakligen gynnar de barn som sedan tidigare är vana vid olika sätt att med fantasins hjälp skapa texter, medan det missgynnar elever som saknar sådana textvanor när de kommer till skolan. Dessa forskare anser att många elever, inte minst många flerspråkiga elever, är mer betjänta av andra modeller för att utveckla skolspråket, både vad gäller läsförståelse och skrivförmåga. Resonemangen går ungefär så här: De språkliga kraven ökar för varje årskurs i alla ämnen. När kraven ökar på att inläring sker via texter, kan elever som inte hunnit tillägna sig en bas eller åldersadekvat utbyggnad på svenska få

svårigheter att klara av skolarbetet. Man brukar tala om speciellt kritiska perioder i övergångarna till årskurs 4, 9 och till gymnasiet, övergångar som många elever upplever som svåra. Det kan handla om att elever möter nya ämnen och att de texter eleverna nu ska läsa ofta är mer informationstäta och innehåller ett abstraktare språk än vad de varit vana vid. Lärare som tar emot elever i dessa övergångar behöver därför ha goda kunskaper om hur de kan stötta eleverna att ta sig in i och tillgodogöra sig texter i de olika ämnena. Speciellt viktigt är det att elever som lär på sitt andraspråk får möjlighet att bearbeta texterna på djupet om dessa ska fungera som medel för lärande. Eleverna behöver även få undervisning om hur de själva ska producera texter för olika syften i ämnet. Ett sätt att stötta eleverna och att integrera språk- och ämneskunskaper är att arbeta genrepagogiskt.

Genrepagogiken utvecklades av den så kallade Sydneyskolan i Australien på 1980-talet. Man efterlyste en modell som gav elever som skolan hittills inte lyckats så bra med bättre förutsättningar att tillgodogöra sig skolans olika texttyper. Det handlade framförallt om elever från socioekonomiskt utsatta grupper och elever med engelska som andraspråk. Modellen utvecklades i ett nära samarbete mellan lärare och forskare.

Genrepagogiken vilar teoretiskt på ett sociokulturellt perspektiv på lärande, som beskrivs i kapitel 2, och en teori om språk som bygger på systemisk funktionell grammatik (SFG). Enligt detta synsätt är språk ett funktionellt verktyg för att fylla sociala behov. Språket erbjuder olika valmöjligheter för olika situationer och de val som görs har betydelse för hur man uppfattas och vilken

makt man får. Den som kan röra sig språkligt på ett vedertaget sätt i olika situationer har ett bättre utgångsläge än den som inte har utvecklat en sådan språklig rörelsefrihet.

Inom genrepedagogiken beskrivs texter som olika kulturens mönster för hur språket används i olika situationer i tal och skrift i skolan. Dessa kan kallas skolans basgenrer. En genre har ett socialt syfte, det vill säga den vill få något gjort genom det sätt språket används på. Det man vill få gjort kan exempelvis handla om att roa någon, att informera sig själv eller någon annan om något eller att instruera någon om något. En genre har också en viss struktur, och den skapas med hjälp av de språkliga redskap som situationen kräver. En berättelse byggs exempelvis upp på ett sätt där händelser och handlingar placeras i tid och rum, medan en beskrivande text byggs upp genom att det som ska beskrivas definieras och klassificeras och genom att olika egenskaper och vanor hos föremålet eller organismen sedan beskrivs. Syftet med en berättelse är oftast att underhålla, medan syftet med beskrivningar är att informera. Berättelser och beskrivningar ställer olika krav på det språk som skapar dessa genrer, vilket framgår av figur 4.

Forskarna inom Sydneyskolan undersökte och beskrev ett antal sådana basgenrer i skolan, och har på detta sätt bidragit med ett systematiskt och tydligt verktyg för lärare i deras arbete med elevers läs- och skrivutveckling i olika skolämnen. I Sverige har ett genrepedagogiskt arbetssätt presenterats bland annat av andraspråksforskaren Monica Axelsson, av Bodil Hedeboe och John Polias, Eija Kuyumcu och Gun Hägerfelth och senast av grund-

skollärarna Britt Johansson och Anniqa Sandell Ring. I deras texter ges rikliga exempel på vad som menas med genrepedagogik och hur man konkret kan arbeta utifrån en sådan modell. I konferensrapporterna *Språket och kunskapen* och *Symposium 2009* finns flera exempel på genrearbete beskrivet, både av nationella och internationella forskare och lärare.

Skolans basgenrer kan delas in i personliga genrer, faktagenrer och analytiska genrer. Bland personliga genrer kan nämnas återgivande och narrativa/berättande texter. Bland faktagenrer kan nämnas instruerande och beskrivande texter, och bland analytiska genrer redogörande, förklarande och argumenterande/diskuterande texter. Basgenrer tolkas på olika detaljerade nivåer av olika forskare. Nedan presenteras ett sätt att beskriva skolans basgenrer med inspiration från forskarna Pauline Gibbons, Monica Axelsson och Mary Schleppegrell.

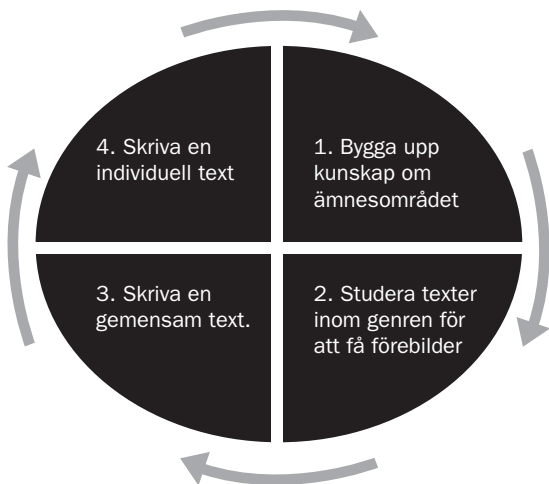
Genre Exempel	Återgivande <i>En dag på min praktik</i>	Berättande <i>Mötet</i> (en novell)	Beskrivande <i>Bakterier</i>	Instruerande <i>Hur man lagar en nyttig måltid</i>
Syfte	Att berätta vad som hänt	Att underhålla, förmedla en känsla, kunskap	Att förmedla information	Att förklara hur något görs
Struktur	Orientering En serie händelser Personlig kommentar	Orientering En serie händelser Problem Upplösning	Klassifikation/Allmänna upplysningar Detalj... Detalj...	Målinriktad Stegvisa moment
Sammanlänkande ord	Tidsadverb (först, sedan, därefter...)	Kan vara tidsadverb (senare, efter en tid, efteråt)	Förekommer vanligtvis inte	Kan förekomma tidsadverb (För det första, för det andra ... till sist)
Andra språkliga drag	Dåtid Beskrivande ord	Kan vara dåtid Beskrivande ord Kan finnas dialog	Verb i presens, t.ex. är, har. Ämnesspecifikt ordförråd	Verb i imperativ, t.ex. ta, håll, blanda

Figur 4. Skolans basgenrer (ur Olofsson 2010, s. 250–251)

Genre Exempel	Redogörande <i>Från bondesamhälle till industrisamhälle</i>	Förklarande <i>Klimat och väder</i>	Argumenterande/ Diskuterande <i>Rättvisa betyg?</i>
Syfte	Att redogöra för varför ett skeende inträffade	Att förklara och tolka ett fenomen	Att övertyga andra, att välja sida och presentera argument
Struktur	T.ex. orsak-verkan	Logisk uppbyggnad	Orientering Argument Ev. motargument Slutsats
Sammanlänkande ord	Orsaksambanden uttrycks ofta med verb: "Därför blev det svält" → "Detta ledde till svält" "Detta gav upphov till svält"	Ofta implicita orsaksamband, dvs. få sammanlänkande ord	För det första, för det andra ..., dessutom, emellertid, å andra sidan
Andra språkliga drag	Handlingar uttrycks i hög grad av nominalfraser i stället för verb: "Det regnar mycket..." → "Den rikliga nederbörden" "Samhället förändrades" → "Samhällsförändringen"	Ofta stor variation och hög komplexitet i meningsbyggnaden	Språk för att övertyga: "det är uppenbarligen fel att ...", "det är utan tvekan så att ..."

Man kan alltså använda denna mer strukturerade genremodell i arbetet med texter med sina elever. Arbetet kan ske på olika sätt. Ett sätt är att helt enkelt infoga olika basgenrer i ett arbetsområde och i något skede av arbetet gå igenom exempeltexter på den eller de basgenrer eleverna förväntas producera. Här bör man ta upp de aspekter som anges i spalten längst till vänster. Det gäller för eleverna att förstå vad de förväntas producera, hur det ska gå till och varför de ska göra detta. Här kan man hänvisa till syftet med det skolämne det handlar om. Vad syftar exempelvis naturvetenskapliga ämnen till? Kursplanetexterna är ju skrivna med utgångspunkt i det ämnesspecifika innehållet, så det är ganska enkelt att argumentera för de textkrav som ställs i respektive ämne. Men samtidigt kan man som Liberg varna för ett alltför formaliserat arbete utifrån genrepedagogiken. Skrivarbetet måste naturligtvis förankras i det innehållsliga sammanhanget. En modell för ett sådant arbetssätt är den så kallade cirkelmodellen.

Den genrepedagogiska cirkelmodellen, eller som den heter på engelska *The Teaching and Learning Cycle*, är en didaktisk modell för en styrd läs- och skrivutveckling, som utvecklades av de australiska forskarna Joan Rothery och Jim Martin. Den är indelad i fyra faser som man arbetar med i ett pågående kretslopp. En förenklad version av modellen kan se ut på detta sätt:



Figur 5. Cirkelmodellen, fritt efter Polias & Hedeboe 2008, s. 15.

De fyra faserna i modellen är följande:

1. Bygga upp kunskap om ämnesområdet

Med utgångspunkt i elevernas tidigare kunskaper bygger lärare och elever tillsammans upp kunskaper om ämnesområdet. Detta sker genom att de samtalar, läser och undersöker olika informationskällor som internet och film, och kanske gör olika studiebesök där eleverna samlar in information. I denna fas utvecklas såväl språk som kunskap om ämnet. Det är viktigt att eleverna får arbeta tillräckligt länge i den första fasen med att tillägna sig både ämnes- och språkkunskaper innan man går vidare till nästa fas.

2. Studera texter inom genren för att få förebilder

I denna fas arbetar man med att få eleverna att förstå syftet med den text de förväntas skapa, det vill säga vilka språkliga strukturer och språkliga val som är typiska för den genren man valt att arbeta med. Man läser och studerar flera modelltexter inom genren för att få syn på och identifiera hur form och innehåll samverkar. Det är i denna fas som eleverna introduceras i metaspråkliga samtal, samtal om språket i texten, och samtidigt utvecklar ett ämnesrelaterat begreppsförråd.

3. Skriva en gemensam text

I denna fas skriver lärare och elever en gemensam text och eleverna delar med sig av sina erfarenheter. Läraren styr samtalet genom att stötta eleverna och föra fram strukturer och betydelser i språket som eleverna inte behärskar än på egen hand, samt genom att återkoppla till texter man arbetat med i fas 2. Den gemensamt skrivna texten kan fungera som en modelltext till nästa fas, det individuella skrivandet, för elever som behöver fortsatt stöttning.

4. Skriva en individuell text

Eleverna har nu kunskap om ämnet, de vet vilka språkliga strukturer och språkliga val som är typiska för genren och lärare och elever har ett gemensamt språk för att samtala om textbygget. Eleverna får skriva utkast, samtala om texten med kamrater och med läraren och bearbeta den innan den slutgiltiga texten skrivs.

Exempel på arbete utifrån cirkelmodellen

Beroende på de skolämnena som behandlas och det centrala innehållet och kunskapskraven i kurs- och ämnesplaner, kan arbetet enligt cirkelmodellen se olika ut. Detta exempel avser undervisning i historia och samhällskunskap och temat är emigrationen till USA.

Texten som valts bearbetas först muntligt med hjälp av bilder eller annat konkret material. I det gemensamma samtalet anknyter läraren till elevernas erfarenheter av ämnesinnehållet. Har man flerspråkiga elever är i det här fallet kopplingen till deras erfarenheter av emigration given. Ord och begrepp som hör till ämnesområdet förs upp på tavlan, och läraren kan till exempel visa hur man kan skapa mer generella begrepp än konkreta personnamn. Likaså kanske man kommer in på hur man uttrycker orsaker och villkor, eller hur informationen struktureras i känd och ny. Här sker arbetet med elevernas erfarenheter parallellt med språkdrag i informerande texter.

Ytterligare ett steg i förberedelserna kan vara att man tittar på och diskuterar bilder och grafer i texten som rör invandring till Sverige, eftersom elevernas erfarenheter ligger nära detta. Här kan man komma in på diskussioner om hur man tolkar bilder och grafer, och vilken betydelse de har för textförståelsen. Hos språkforskare som Gunther Kress, Anders Björkqvall och Eva Maagerø finner man goda exempel på hur man kan diskutera olika typer av visualiseringar med elever.

Lärobokens text eller den text som är modelltext kan sedan i nästa steg läggas på en overhead eller visas via datorskärmen, så att alla kan se text och bild. Läraren kan börja med att bara läsa överskriften eller huvudrub-

riken och fråga vad eleverna förväntar sig finna under denna. Det är också ett sätt att lära ut lässtrategier där man gör förutsägelser om innehållet utifrån en rubrik. Därefter kan klassen gemensamt orientera sig i texten och se vilka olika typer av delar som ingår och vad de visar. Läraren återgår sedan till brödtexten, läser ett stycke högt och pausar för att anknyta till tidigare fördiskussion, och för att göra jämförelser och lyfta fram ord och uttryck som är typiska för informerande texter. Vilka verb används? Varför just dessa? Uttal av svåra ord kan behöva uppmärksammas.

Hela texten, med alla delar, går igenom på liknande sätt. Läraren skriver ord och begrepp och andra språkliga aspekter på tavlan och eleverna antecknar under tiden, så att de individuellt har samma anteckningar som finns på tavlan. I nästa steg skapar läraren tillsammans med eleverna en ny text med hjälp av det som skrivits på tavlan, en text med ett liknande innehåll som den lästa texten, men inte en exakt kopia av den. Eleverna föreslår och läraren agerar sekreterare och stöttar dem i deras diskussion. Texten förs upp på tavlan och alla skriver av den.

Om målet är att eleverna ska tränas i hur de kan läsa text, kan de i nästa skede få en annan text på samma tema, kanske hämtad från en annan källa än läroboken, som de ska läsa och tolka tillsammans med en kamrat. Om målet i stället är att eleverna själva ska kunna skriva en utredande text, får de i uppgift att skriva en egen utredande text med hjälp av den modell de har. Det kan i detta fall handla om invandringen till USA, men också till Sverige eller utvandringen från olika länder. Eller en text om invandring mer generellt.

På detta sätt kan man arbeta även inom övriga ämnen – exempelvis en labbrapport utifrån ett experiment som genomförts, hur man tillagar en viss maträtt eller hur matsmältningen går till.

Om eleverna är relativt nyanlända kan läraren visa olika strategier för hur man kan läsa och konstruera texter av olika slag. Läraren läser texten, gör pauser för att ”tänka högt” om vad rubriken säger, eller fundera över vad texten kommer att handla om. Läraren kan stanna upp vid specifika ord, begrepp eller fraser och fundera över vad de betyder. På liknande sätt konstruerar läraren en liknande text genom att tänka högt och visa hur hon eller han tänker och skriver. Det är ett sätt att ge eleverna en modell för deras egen textläsning och textkonstruktion. De får exempel på olika strategier att använda sig av, för att förstå och skapa text.

Fler exempel på språk- och kunskapsutvecklande ämnesundervisning

Innehållet i skolans ämnen är ofta ganska långt ifrån elevernas vardagsvärld. För att eleverna ska lära sig ämnena och härigenom så småningom bli förtrogna med skolspråket, behöver man som lärare därför hitta sätt att anknyta till elevernas vardagsvärld och de olika kunskaper de redan har om ämnet. Detta behöver göras innan ett arbetsområde planerats i tid, så att eleverna har möjlighet att påverka innehållet. Detta är naturligtvis inget nytt för utbildade lärare, men det viktiga är att varje ny grupp av elever kräver att lärare kan justera eventuellt tidigare genomförd undervisning om samma innehåll. I detta fall handlar det om att särskilt fokusera på fler-

språkiga elever. De kan bära med sig helt andra förväntningar och kunskaper till klassrummet, och de behöver få tillfällen till att använda språket i alla ämnen.

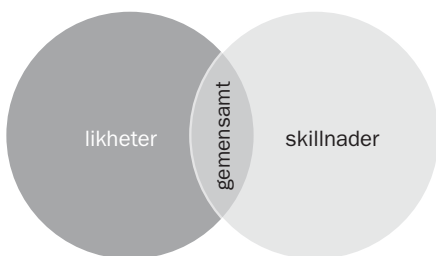
I detta avsnitt ges ytterligare exempel på hur lärare och elever kan arbeta med den språkliga dimensionen i sina ämnen. Dessa exempel kan ses som komplement till de föregående modellerna, och i vissa fall ett förtydligande av olika faser i arbetsprocessen.

Att ta reda på elevers förkunskaper

I all undervisning av flerspråkiga elever är det viktigt att bygga förförståelse för ett ämnesområde på olika sätt. En utgångspunkt här är en aktivering av elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Dessa kan skilja sig åt stort, speciellt med tanke på flerspråkiga elevers skiftande bakgrund, och kan på så sätt också bli en tillgång att bygga vidare på. Att bygga förförståelse är ett grundläggande sätt att stötta eleverna i deras språk- och kunskapsutveckling. Några olika sätt att engagera eleverna och samtidigt få reda på vad de redan kan och vet om ämnet kan vara följande:

- Gemensamt helklassamtal utifrån frågor som: Vad tänker ni på när jag säger x? Hur skulle ni beskriva en x? Hur vill ni förklara att x? Hur kommer det sig att x? Varför finns det x? Vad betyder begreppet x för er?
- Individuellt kortskrivande, till exempel utifrån frågorna ovan. Tiden ska vara kort och begränsad. Här är det viktigt att det är elevens förmåga att uttrycka sina tankar som är i fokus och inte i första hand språkets korrekthet. När tiden är ute läser eleverna i par upp för varandra vad de skrivit. Därefter kan man göra på olika sätt: Några elever läser upp sina svar. Gemensamt

samtal där läraren är sekreterare, ritar upp en tankekarta och fyller i elevernas svar. Diskussion om likheter och skillnader i svaren. Eventuellt förs likheter ihop och skillnader ihop i en ny tankekarta eller kanske i ett så kallat Venn-diagram, med olika men överlappande cirklar, där det gemensamma skrivs i det överlappande fältet. Kanske tillförs även mer generella begrepp.



Figur 6. Venn-diagram

Det hela avslutas med att eleverna skriver: ”Detta vet jag nu om x.”, ”Detta skulle jag vilja veta mer om”. Eller att läraren summerar vad eleverna vet och klassen diskuterar gemensamt vad de vill utforska närmare och lära sig mer om i fråga x.

- Intresse och engagemang kan även skapas genom att eleverna inför ett nytt tema får i uppgift att hemma skriva ner vad de vet om x och vad de skulle vilja lära sig. Här är det både tillåtet och önskvärt att ta hjälp av andra kompisar och av vuxna.

Också när det gäller det inledande arbetet kan språket användas på olika sätt. Eleverna aktiveras och får möjligheter att tala, skriva och eventuellt använda andra uttrycksformer, och läraren får veta vad olika elever vet om arbetsområdet, för att i sin planering kunna påbörja arbetet på en nivå som ligger snäppet över elevernas förkunskaper. Det kan visa sig att elevsvaren tyder på väldigt stora skillnader i förkunskaper. Detta måste i sin tur på något sätt uppmärksammas i det fortsatta arbetet, så att alla elever får möjligheter att utvecklas. Innehållet ska vara tankemässigt utmanande för alla elever för att de ska utvecklas. Här kommer Vygotskys tanke om elevers potentiella utvecklingszon in, det vill säga den kunskaps- och språkzon som ligger något över det eleven redan kan. Om det är för låg tankemässig nivå blir eleverna uttråkade, och om nivån är för hög blir de frustrerade. I inget av dessa fall sker någon kunskaps- eller språkutveckling.

Elevsvaren i förarbetet kan dessutom ge intressanta och oväntade upplysningar om olika kulturella sätt att uppfatta omvärlden och människorna som kan leda till nya infallsvinklar på temat. Ett exempel är när en geografilärare i ett arbete om världsdelar bad eleverna rita kartor om hur de föreställde sig världen. Föreställningarna om hur olika kontinenter ser ut och hur de förhåller sig till varandra framställdes på en mängd varierande sätt. Ett liknande försök gjordes med en grupp blivande grundskollärare i geografi, och resultatet i denna grupp var också överraskande för forskaren. Det visade på liknande skillnader i uppfattningen om Europas karta (i detta fall). Detta belyser vikten av att ta reda på elevernas föreställningsvärld innan ett arbetsområde påbörjas.

Att planera ett arbetsområde

Nästa steg i arbetsprocessen handlar om lärarens planering av arbetsområdet med utgångspunkt i det han eller hon fått reda på genom det förberedande arbetet tillsammans med eleverna. Här finns många olika uppfattningar om hur undervisningen kan läggas upp, ofta beroende på en tyst kunskap hos läraren om allmändidaktik och vad som brukar fungera ämnesdidaktiskt. Under senare år har det starkt betonats att läraren ska individualisera undervisningen och att lärarens funktion är att lägga tillrätta för individualiserade uppgifter. Läraren ska vara handledare. Ur ett flerspråkighetsperspektiv är detta en modell som kan vara problematisk, åtminstone om den blir den gängse didaktiska modellen i klassrummet. Den gagnar möjligen dem som redan har ett välutvecklat språk och inte behöver stimuleras i sin språkutveckling. Dessa elever finns, både bland enspråkiga svenska och bland flerspråkiga elever, men modellen bygger på ett ensidigt sätt att se på lärande som något som sker inom den enskilde individen. En allmän uppfattning är att man med flerspråkiga elever i klassen måste tänka språk-användning på olika sätt.

Forskning som bedrivits av bland andra Åsa af Geijerstam och Maaike Hajer visar tydligt att elever använder skolspråket alldeles för lite och att de alltför sällan *skriver* texter, framför allt i naturvetenskapliga ämnen. Dessutom visar af Geijerstams forskning att elever som skrivit något i sina ämnen ofta har väldigt svårt att röra sig i sina texter och ut ur dem. Detta innebär att de har svårt att tala om vad de skrivit och varför, och hur det skrivna förhåller sig till verkligheten utanför skolan eller

till deras erfarenhetsvärld. Skrivandet är ett bra sätt att både testa och befästa kunskaper. När elever skriver har de mer tid än i samtal att tänka efter. Tanken blir till när de skriver. De kan gå tillbaka och reflektera över det de skrivit och fundera över om de verkligen förstått det som förväntades eller om de i själva verket bara kopierat det någon annan skrivit eller sagt.

Dessutom understryker många forskare, som Jana Echevarria och Deborah Short, vikten av att undervisningen struktureras på ett medvetet sätt och klagörs för eleverna. Det ska finnas tydliga och utmanande mål, både innehållsliga och språkliga sådana, och det ska finnas en tydlig arbetsgång där olika språkförmågor utmanas: tal, skrift, representationer i form av tabeller, figurer, grafer och bilder. Läraren behöver alltså ställa sig följande frågor:

- Vad ska eleverna kunna när arbetet är klart?
- Vilket material ska användas? På vilket sätt kommer lärobokens texter in? Vilka andra texter kan vi ta in? Bilder, filmer, andra visuella uttrycksformer? Vilka möjligheter har vi att anknyta arbetet till verkliga situationer utanför klassrummet?
- Hur ska vi arbeta för att nå målet? Vilka delar passar att bearbetas muntligt, skriftligt, genom visualiseringar eller genom dramatisering? Ska eleverna göra intervjuer, observera?
- Vad ska de kunna tala om? Vad eller vilka typer av texter ska de kunna skriva inom det här arbetsområdet? Hur ska arbetet redovisas?
- Vilken typ av stöd behöver eleverna för att kunna genomföra arbetet i muntliga sammanhang, i skrift

eller multimodalt? Vilka begrepp blir relevanta? Hur förhåller de sig till andra begrepp inom området? Hur konstrueras de skrivna texter som eleverna avkrävs? Ska de skriva förklarande texter, beskrivande texter eller labbrapporter, eller ska de kunna utreda något eller diskutera och argumentera?

- Hur ska jag få eleverna att reflektera över sina kunskaper och över ämnesspråket? Hur ska jag förklara språket om de frågar? Hur inbjuder jag eleverna att ställa sig kritiska till det teoretiska innehållet?
- Hur ska arbetet utvärderas? Hur kommer elevernas egenvärdering in i utvärderingen?
- Vad görs med de texter som producerats?

Såväl innehåll som språk ska alltså fokuseras i arbetet, men det betyder inte att språkgenomgångarna ska dominera eller att ämneslärare ska lära sig allt om grammatik. Språket ska komma in på ett naturligt sätt i de sammanhang där det behövs. Det handlar i hög grad om att läraren ska bli så medveten om vad som kännetecknar språket i det egna ämnet att han eller hon kan tala om det i klassrummet. Som framgått av föregående kapitel finns det såväl gemensamma som specifika språkliga kännetecken i de olika ämnena. Några av dem kan lätt läras in utan att man för den skull behöver lära sig komplicerade grammatiska förklaringar. Dem kan man för övrigt diskutera med lärare i språk, och många av dessa språkdrag är också lämpliga att ta upp i undervisningen i svenska och svenska som andraspråk.

Ett strukturerat arbetssätt: SIOP-modellen

En modell för en strukturerad ämnesundervisning är den så kallade SIOP-modellen, vilken presenterats av bland andra Echevarria, Short och Hajer. SIOP-modellen är ursprungligen en amerikansk modell för undervisning av flerspråkiga elever. SIOP står för *Sheltered Instruction Observation Protocol* (ungefär observationsprotokoll för undervisning anpassad till flerspråkiga elever). Ett sådant protokoll kan se ut som i figuren nedan.

Att strukturera ett arbetsområde på ett så här noggrant sätt gör att man kan reflektera över undervisningen ur olika perspektiv. Med tydliga mål blir det samtidigt enklare för läraren att bedöma eleverna. Dessutom får eleverna genom en sådan planering veta vad de förväntas kunna om området och hur deras insats ska bedömas. Detta kan gynna både läraren och eleverna. Språkarbetet behöver tänkas in på så sätt att de olika processerna behöver aktiveras, så att eleverna får möta ämnesspråket på olika sätt. Vilka begrepp är centrala och vilka andra begrepp behövs i samband med dessa? Hur kan dessa tydliggöras på olika sätt genom bild, film, tabeller eller diagram? Vad behöver eleverna lära sig om dessa? Uttal? Skrift? Kombinationer? Övriga sammanhang? Behövs analogier exempelvis i form av myter eller berättelser för att göra innehållet begripligt? Eleverna behöver rika tillfällen att arbeta med begreppen och för att förstå hur de hänger ihop och förhåller sig till varandra i ett sammanhang. De behöver få tala om dem, pröva genom att också skriva dem och kanske gestalta dem på olika sätt.

Klass: _____

Datum: _____

Ämne: _____

Bedömning: _____

Innehåll och mål: _____

Språkmål: _____

Viktiga ord och begrepp **Material**

xxxx, yyyy, zzzz, lärobok, modeller, autentiska möten,
andra texter, bilder, grafer, m.m.

Förberedelser **Stöttning** **Organisation**

elevs bakgrund kunskaper strategier	lärarledd genomgång stöttning i grupp eller individuellt arbete med stöd begripligt språk	helklass smågrupper individuellt
---	--	--

**Integration av
språkprocesser** **Tillämpning** **Bedömning**

Vad ska läsas?	Vad ska göras?	individuellt
Vad ska skrivas?	Text typisk för ämnet	grupp
Vad görs muntligt?	Koppling till målen	skriven text
Vad ska de lyssna till?	Något som engagerar	muntlig text

Figur 7. Observationsprotokoll (fritt efter Echevarria m.fl. 2004)

Flerspråkiga elever kan även behöva lyssna till läraren för att få veta hur ord uttalas och hur satser och fraser betonas. Var gör man pauser och varför? Samtidigt är det viktigt att sådana genomgångar inte är alltför långa. Eleverna ska också veta vad de förväntas göra medan de lyssnar. Får de ställa frågor? Ska de anteckna och vad ska anteckningarna i så fall användas till? Ska de försöka sammanfatta vad läraren sagt strax efteråt? Ska de anteckna ord de inte förstår eller viktiga nya begrepp? Ska de ta reda på vad som menas med x (det som läraren går igenom) och kunna definiera begreppet sen? Om man startar med en film, så ska eleverna veta varför de ska se den och vad filmen fyller för funktion i resten av arbetet. Alternativt kan eleverna uppmanas att fundera över varför filmen visas. När lektionen är genomförd kan läraren reflektera genom ett annat protokoll, där man exempelvis besvarar följande frågor:

- Hur tydliga är målen? Innehållsliga och språkliga mål?
- På vilket sätt har innehållet varit utmanande för dessa elever?
- På vilka sätt har centrala språkliga ord, begrepp, konstruktioner med dessa och samband tagits upp?
- Har eleverna fått bearbeta dem tillräckligt i tal, samtal och skrift?
- Har eleverna fått tillräckligt med stöd i arbetet?
- Har tillräckligt höga krav ställts på resultatet (har de lärt dig något nytt)?
- Har uppgifterna varit meningsfulla och kopplade till elevernas tidigare kunskapsnivå och erfarenheter?
- Hur har elevernas tidigare erfarenheter kommit till sin rätt?

- Har frågor som ställts i helklassamtalet varit öppna, så att de uppmuntrat eleverna till att själva ställa frågor och att deras frågor följs upp?
- Har eleverna fått interagera tillräckligt så att kan lära varandra och av varandra?
- Har par- och grupp sammansättningen fungerat?
- Har eleverna fått använda språket till att tänka med, tala med, skriva med eller använda det multimodalt (text och bild i kombination)?
- Vad kan jag förbättra?

Ytterst gäller frågan vad eleverna fått ut av arbetet. När bedömning av arbetsområdet gjorts på det sätt som planerats, kan läraren avsluta det hela med elevernas utvärdering, för att medvetandegöra eleverna om arbetet och reflektera över vad de faktiskt lärt sig. Några frågor som eleverna kan besvara är följande:

- Jag har lärt mig att ...
- Jag har inte riktigt förstått ...
- Jag skulle önska att vi hade arbetat mer med ...
- Jag har lagt ner ... arbete på detta, och tycker att ...

Här kan man enkelt framställa egna frågeformulär för eleverna att fylla i. Dessa kan fokusera olika saker olika gånger och kan med fördel kombineras med arbetet med de individuella utvecklingsplanerna (IUP).

Exempel på arbete med matematik och språk

I detta avsnitt ges flera konkreta exempel på hur språket kan användas i olika skolämnen. Några sätt att i matematikämnet arbeta med ett språkligt perspektiv och

närmare elevers verklighet ges nedan. Eleverna förväntas använda språket i lika hög grad i matematik som i andra ämnen: de ska formulera, diskutera och lösa problem med matematiskt innehåll. I ett exempel beskriver den norska matematikforskaren och läraren Geir Botten hur läraren tillsammans med eleverna i en årskurs 3 har gått igenom hur man kan konstruera räknesagor. Eleverna ska sedan själva formulera en sådan räknesaga med kopplingar till deras vardagserfarenheter. I detta fall är uppgiften att skriva en berättelse där talet $\frac{16}{4} = 4$ ingår. En elev, i årskurs 3, skrev följande:

Det var en gång när lilla Mohawa fyllde år. Han fyllde 4 år, men den födelsedagen var inte rolig, för då kom barosso-indianerna. De är Aronbayas värsta fiender. Ja, det var namnet på Mohawas indianstam. De var 21 stycken men 5 indianer hade dött så de var bara 16 kvar. Då sa svarta korpen: Vi måste dela på oss, med 4 i varje grupp. Det blev 4 grupper. En grupp gick mot väst, en mot öst, en mot norr och en mot söder. Nu var de säkra på att vinna, och de gjorde de också.

I en årskurs 7 som också arbetat med matematikberättelser, beskriver Botten den respons läraren fick på vad eleverna tyckte om arbetssättet. En av eleverna skrev:

Att göra räkneuppgifter är roligt, samtidigt som det kan vara svårt. Men vi lär oss mycket av det. För vi måste vrida ut och in på våra på hjärnor. Och det tror jag att vi mår bra av.

I ett annat matematikexempel, beskrivet i stödmaterialen *Mer än matematik*, visas språkets betydelse för elevernas förmåga att lösa en uppgift. Exemplet är hämtat från PRIM-gruppens undersökning av ämnesprovet för årskurs 9 (Äp9) i matematik 2006. Här handlar det inte om att eleverna ska skapa en berättelse, utan om elevernas förståelse av en uppgift när den kopplas till ett konkret uttryckt sammanhang. Uppgift A är en traditionell matematikuppgift som går ut på att testa elevernas förmåga att genomföra en räkneoperation, i detta fall division. Samma syfte gäller uppgift B, med den skillnaden att uppgiften är placerad i ett vardagligt sammanhang och också kan lösas på olika sätt. Eleverna kan dessutom fundera över om svaret är rimligt.

A. Beräkna $\frac{30}{0,05}$

B. En hundvalp äter 0,4 kg torrfoder varje dag. Hur länge räcker en säck torrfoder som väger 20 kg?

(UR MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING 2007:8)

Nästan alla elever nådde ett bättre resultat på uppgift B än på uppgift A. Eleverna kan beräkna hur mycket torrfoder som går åt på 10 dagar (4 kg), och då inser de enklare att svaret på uppgiften är 50 dagar. I uppgift A kan eleverna naturligtvis använda samma lösningsstrategi, men det kräver att de själva skapar sammanhanget. En vanlig strategi som eleverna använde i uppgift A var att "flytta kommatecknet", och då kunde svaret i stället för 50 bli antingen 5, 500 eller 0,5. År 2007 genomförde

PRIM liknande analyser av elevernas resultat på Äp5. I ett delprov fanns sex uppgifter som prövade subtraktion. Till tre uppgifter med text och tre uppgifter utan text skulle samma beräkningar göras. Eleverna klarade även här uppgifter som var insatta i ett sammanhang bättre än ”nakna” uppgifter.

Maaïke Hajer och hennes kollega Theun Meestringa menar att det är mycket viktigt att få eleverna att börja prata och diskutera matematik, eftersom det synliggör det vardagsspråk de använder när de tänker och talar. Begreppsapparaten med facktermer och logiska samband byggs ut i takt med att arbetet fortskrider. Eleverna uppmuntras att komma med förslag och läraren stöttar genom att ställa frågor eller omformulera elevernas uttalanden.

I följande exempel vill en matematiklärare få eleverna att börja fundera över diagram och vad de visar. Inför avsnittet om diagram får eleverna ingen förkunskap om vad diagrammen är eller vad de illustrerar. De får istället diskutera fem diagram och argumentera för vilket som passar i följande situationer: En fotbollstränares humör under matchen, ett träds höjd och antal personer som äger mobil.

I följande exempel vill en matematiklärare få eleverna att börja fundera över diagram och vad de visar. Inför avsnittet om diagram får eleverna ingen förkunskap om vad diagrammen är eller vad de illustrerar. De får istället diskutera fem diagram och argumentera för vilket som passar i följande situationer: En fotbollstränares humör under matchen, ett träds höjd och antal personer som äger mobil.

Läraren: Ni ska fundera över vilket diagram som passar till vilket kort. Det handlar om tre saker: en fotbollstränares humör under matchen, höjden på ett träd och hur många som äger en mobil. Kan någon gissa var fotbollstränaren hör hemma?

Sinam: Jag tror att det är det i mitten eftersom det går upp och ned och det gör den där också.

Abdul: Han skriker. Han är lite arg.

Läraren: Är alla överens om det? Då sätter vi det här. Och mobilägarna?

Saleh: Det sista. Dom börjar göra fler mobiler och folk köper.

Aisha: Trädets höjd hör till det tredje, där.

Läraren: Varför tror du det?

Burak: Jag tror att trädets höjd hör till det tredje och den andra till det första.

Läraren: Och varför det?

Burak: Därför att det är lätt att se trädets höjd där ... tror jag.

Shirley: Det växer till en punkt till sådär femtio år.

(Eleverna ropar entusiastiskt i mun på varandra.)

Läraren: Vänta lite, det är två saker som går in i varandra. Hon säger att trädet växer under femtio år, men slutar det växa sen?

Shirley: Sen går det långsammare.

Läraren: Ja, och sen?

Aisha: Sen slutar det och sågas ned? Å, sen sågas det ned och när det är nedsågat växer det då fortfarande?

(Eleverna ropar nej, nej.)

Läraren: Så vad hör det till för diagram?

Exemplet visar tydligt hur intresserade och delaktiga eleverna är i diskussionen. Eleverna engageras genom att läraren ställer öppna och reflekterande frågor. Deras engagemang ökar också när de själva får rita diagram över företeelser som ligger dem nära, som försäljnings-siffror för cd-skivor med aktuella artister. Arbetet med diagram går vidare med att eleverna får bearbeta de data de samlat in. När undervisningsmaterialet får en personlig prägel fördjupas inläringen.

Hajer och Meestringa visar ytterligare ett exempel på tematiskt arbetsätt i ämnet ekonomi, som går ut på att sätta in aktuell teori i ett autentiskt sammanhang. Ämnet ekonomi är ett abstrakt ämne med många facktermer som fordrar mycket läsning och räkning av eleverna. Ett sätt att arbeta språkinriktat är att bygga broar mellan de abstrakta läromedlen och vardagslivet. Eleverna kan hämta information från olika medier för att se sambandet mellan teorin och verkligheten, och de kan få verklighetsförankrade uppgifter, som att sätta sig in i hur man kan starta fiktiva företag med allt vad det innebär av produktutveckling, årsredovisning och försäljning. Inom flera gymnasieprogram, som till exempel Handels- och administrationsprogrammet, får eleverna driva övningsföretag med riktiga företag som faddrar. Under några tillfällen per år ordnas det mässor för elevföretag där eleverna får sätta upp montrar för att marknadsföra och sälja sina produkter. När eleven arbetar med sina egna företag kan det abstrakta göras mer konkret och tydligt genom att facktermer tas upp i ett naturligt sammanhang. När de till exempel arbetar med årsredovisningen i sitt företag diskuterar man debet och kredit, och sätter

på så vis termerna i ett sammanhang. Man kan också använda elevernas egen förkunskap, då några kanske har föräldrar som driver egna företag. Ett ytterligare sätt att få in verkligheten i skolan är att bjuda in småföretagare som besvarar frågor som klassen har förberett.

Att reflektera över lärande

Ovan har ett par olika modeller beskrivits, som förbereder och arbetar strukturerat med språket i olika sammanhang. När man vill ta reda på hur väl man lyckats i undervisningen kan man göra på olika sätt. Ett sätt är det traditionella: ett skriftligt prov på temat. Vanligt är att eleverna då får svara på olika typer av frågor. Det kan hända att de ska definiera eller redogöra för något. Här kan läraren, när språket varit en del av ämnesundervisningen, avkräva beskrivningar, förklaringar, utredningar eller argumentationer enligt de mönster eleverna fått. Texterna som ska bedömas blir möjligen längre, men samtidigt kan de bli lättare att läsa om eleverna följer givna mönster. Ett annat, mera informellt sätt, är att låta eleverna individuellt skriva svar på följande frågor:

- Vad har jag lärt mig?
- Vilket var målet?
- Vad var svårt och skulle behöva förklaras mer?

Ett tredje sätt att få eleverna att reflektera över sin lärandeprocess är att låta dem samla det de framställt i en portfolio, som kan tas fram i utvecklingssamtal, där innehållet kan användas på olika sätt. Hur man kan arbeta med portfolio har bland annat beskrivits av Dysthe. Likaså har den danska forskaren Ellen Krogh tillsammans med

läraren Mi'janne Juul Jensen på ett konkret sätt beskrivit hur portfolioarbete kan gå till i gymnasieskolan. Portfolio är även användbart i arbetet med IUP.

Sammanfattningsvis kan man säga att det måste vara skolans primära mål att arbeta språk- och kunskapsutvecklande. Särskilt viktigt är detta när det handlar om att undervisa flerspråkiga elever. De måste få många tillfällen att interagera och använda språket i all undervisning för att erövra skolspråket med dess specifika ämnesspråk. Det är av yttersta vikt att undervisningen också är både språkligt och tankemässigt utmanande för flerspråkiga elever, samtidigt som de får olika slags stöttning på vägen. Många goda exempel finns på hur man kan gå till väga i detta arbete, och i detta kapitel har några konkreta modeller och arbetssätt presenterats.

LÄS MER:

SIOP-modellen

<http://www.cal.org/siop/index.html>

Mot yngre årskurser:

Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket stärk lärandet – Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2010). *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Mot äldre årskurser:

Gibbons, Pauline (2009b). *Lyft språket. Lyft lärandet*. Språk och lärande. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2010). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Förstaspråks- och andraspråksutveckling

Inte sällan kan man höra människor framföra åsikten att flerspråkiga elever ska lära sig svenska och inte ägna sig åt studier i sitt modersmål, därför att modersmålet stör utvecklingen av svenska. Tydligast blir tongångarna i tider av ekonomisk kris liksom i valtider. Det finns dock ingen forskning som stöder uppfattningen att språkkunskaper skulle vara en belastning för individen eller samhället. Däremot finns det en hel del forskning som pekar på att ett välutvecklat modersmål stöder lärandeprocessen i andra språk. Det visar också Meltzer och Hamann i sin stora amerikanska forskningsöversikt. Det finns även forskning som pekar på att elever som utvecklar flera språk är mer kreativa i sitt språkande och tänkande. Som flerspråkig har man ofta också en mer utvecklad medvetenhet om språk och kan lättare se saker och ting ur olika perspektiv just tack vare kunskaper i flera språk. Det är alltså inte en belastning att lära sig flera språk, tvärtom en resurs. Men det tar tid att utveckla flera språk som ska fungera väl i många olika sammanhang.

Språkets bas och utbyggnad

Vi lär oss vårt modersmål utan att vi egentligen behöver anstränga oss eller fundera över hur vi gör det. Språkinläringen startar från det att vi föds och redan då vi är

omkring tre, fyra år har man tillägnat sig de flesta av språkets regler för hur vi bygger meningar och satser. Men för att lära sig ett andraspråk är förutsättningarna annorlunda.

En modell för att beskriva språkutveckling generellt är att tala om språkets bas och utbyggnad. Att behärska basen på modersmålet innebär att man omedvetet behärskar alla ljud i språket och att man har ett i princip felfritt uttal. Man behärskar även språkets grundläggande grammatik, vilket innebär att kunna böja orden korrekt, använda rätt tempusformer och kunna sätta samman orden i meningar med rätt ordföljd. I basen ingår också att kunna delta och göra sig förstådd i samtal, att kunna hålla ihop en berättelse så att den som lyssnar förstår sammanhanget. Man brukar räkna med att barnet har byggt upp ett ordförråd som omfattar mellan 8 000 och 10 000 ord på modersmålet vid åldern för skolstart.

När det gäller utbyggnaden så börjar den ta fart i skolan i samband med läs- och skrivinläringen. Ordförrådet växer och byggs ut mot ett mer formellt och ämnes-specifikt språk både i tal och i skrift.

Basen i språket lär man sig i ett naturligt sammanhang och utan att man reflekterar över det i hemmiljön och i förskolan. Barn som växer upp med svenska som modersmål har i regel den språkbehärskning och de förkunskaper som skolan kan bygga vidare på och som väl stämmer in med de mönster för hur vi lär. Beroende på hur barnets uppväxtmiljö ser ut finns det naturligtvis skillnader i språkbehärsningen och om *vilka* 8 000 till 10 000 ord eleven har med sig vid skolstart oavsett modersmål.

Barn med svenska som modersmål bygger upp och lär sig olika ord och begrepp beroende på familj och uppväxtmiljö. Men sammantaget är skillnaderna mellan dessa barn jämförelsevis små i förhållande till hur variationen i språkbehärskningen kan se utför elever med annat modersmål än svenska.

Att hantera elevernas olikheter

Gruppen flerspråkiga elever är en ytterst heterogen grupp med skiftande språklig, kulturell och social bakgrund. Eleverna har också varit bosatta i Sverige under olika lång tid. Lärare som undervisar flerspråkiga elever behöver skaffa sig kunskap om elevernas liv och uppväxtvillkor för att kunna möta olika behov och för att utforma undervisningen i skolan. I gruppen flerspråkiga elever finns de som nyligen anlänt till Sverige och som kanske har hunnit utveckla basen på modersmålet men i stort sett ingen svenska. Andra elever har hunnit gå i svensk förskola några år och har erfarenheter därifrån. Elever kan vara födda här men ändå haft mycket liten kontakt med det svenska språket. De kanske inte har gått i förskola utan varit hemma med en förälder, kanske bor man i ett segregerat område där man har begränsad kontakt med det svenska språket.

Beroende på hur uppväxten sett ut kommer de att starta skolan med skiftande erfarenheter och språkliga kunskaper. Barnet har kanske inte hunnit tillägna sig alla aspekter i basen vad det gäller uttal, grammatik och ordförråd, varken på sitt modersmål eller på svenska. Om vi inte tar hänsyn till dessa olikheter i skolan utan enbart arbetar med utbyggnaden i språket kommer det

att föra med sig att vissa barn får stora svårigheter att följa undervisningen. Om vi å andra sidan bara arbetar med basen kommer eleverna snabbt att halka efter sina svensktalande jämnåriga kamrater. Undervisningen måste därför hela tiden sträva efter att utveckla bas och utbyggnad parallellt.

För de elever som har tidigare erfarenheter av skolgång i ursprungslandet är det viktigt att de redan som nyanlända får möjlighet att fortsätta sin kunskapsutveckling på modersmålet parallellt med att de lär sig svenska. Det är därför viktigt att eleverna får tillgång till studiehandledning på modersmålet.

Likheter mellan första- och andraspråksutveckling

Att utveckla ett andraspråk liknar på många sätt förstaspråksutvecklingen. Forskaren Gisela Håkansson har i ett stort forskningsprojekt visat att första- och andraspråksutvecklingen genomgår samma stadier, så att det som utvecklas tidigt eller sent i förstaspråket också gör det i andraspråket.

Att utveckla ett ord- och begreppsförråd är viktigast i början, och därför fokuserar inläraren i första hand på ord och begrepp och lär sig dem först. Böjningsformer och meningsbyggnad kommer senare. Barn säger ”Komma pappa” innan de lär sig att det ska heta ”Pappa kommer”. Detta visar också att barn inte lär sig språk enbart genom att härma för så säger ingen vuxen normalt. Barn snappar upp ord och uttryck och testar dem på olika sätt innan det korrekta befästs och kan användas aktivt. Att förflytta sig är ett centralt begrepp i de flesta

språk, så man behöver tidigt ett ord för detta. Det ord för förflyttning som man lär sig först i svenska språket är *gå*, som först får stå för all typ av förflyttning. Man säger då inte bara att man *går till dagis* utan också att man *går till Rom*. Detta ord lärs tidigt därför att det har ett stort betydelseomfång. Senare lär man sig skilja mellan olika sätt att förflytta sig, mellan *gå*, *resa*, *åka*, *flyga*, *springa* och *smyga*.

Man brukar också säga att strukturer som finns i många av världens språk är lättare att lära sig än sådana som är specifika för ett visst språk. Ett exempel på detta är negationens placering. Vanligast bland språk i världen är att negationen placeras före verbet, till exempel uttrycks satsen "Han kommer *inte*" i finskan och italienskan "Han *inte* kommer": "Hän *ei* tule" och "*Non* viene". Eftersom svenskan i detta fall avviker från de flesta andra språk, och dessutom är mer komplicerad genom olika placeringar av negationen i huvud- och bisats, så kommer felaktig ordföljd hänga med länge även hos den som nått en avancerad nivå i svenska. Detta är bara ett exempel på att man som lärare inte ska fästa alltför stor vikt vid att elever inte kan använda språket på ett korrekt sätt i ett tidigt skede av språkutvecklingen. Det är då viktigare att utmana elever att använda så mycket språk som möjligt, även om det blir en hel del felaktigheter.

Det finns alltså likheter mellan utvecklingen av ett första- och ett andraspråk. Men det finns också mycket som skiljer dessa båda språkutvecklingsprocesser, främst beroende på att man redan påbörjat minst en språkutveckling, innan andraspråket kommer in.

Skillnader mellan första- och andraspråsutvecklingen

Att utveckla ett andraspråk är en komplex process, där många olika faktorer samverkar till resultatet: ålder vid inflyttning till det land vars språk man ska lära sig, vilket förstaspråk man har med sig, om man kan flera språk, om man gått i skola tidigare, vilken status ens förstaspråk har, vilken status andraspråket har, om man tillåts använda språket på ett varierat sätt, hur motiverad man är, vilka strategier man använder, hur ens inlärningsstil tas tillvara i undervisningen, vilket förhållningssätt lärare och andra har till flerspråkighet och mångkultur, vilka förväntningar lärare har på flerspråkiga elevers skolprestationer och så vidare.

Yngre barn har lätt att lära sig nya ljud och skaffar sig snabbt ett gott uttal, medan vuxna mera sällan lyckas fullt ut med detta. Däremot har ungdomar och vuxna med sig ett språk i bagaget och har dessutom kunskaper om omvärlden som barn saknar, så vissa saker går snabbare att lära sig som ungdom och vuxen. Man kan då överföra mycket av det man tidigare lärt sig och har därmed lättare att förstå och själv använda mer abstrakta resonemang.

Gemensamma språkdrag i olika språk låter sig enklare överföras mellan språken. Talare av språk som på olika sätt skiljer sig markant från svenskan, från ljudsystem till hur man skapar sammanhängande text, kan behöva längre tid att lära sig svenska. Språk som arabiska, japanska och kinesiska bygger också på andra skriftsystem än det latinska alfabetet, och har en annan läs- och skrivriktning vilket också kan vålla svårigheter i början.

Några specifika drag i svenskan i jämförelse med andra språk

Lindberg redogör i sin bok *Andraspråksresan* för språkdrag typiska för svenska språket i jämförande perspektiv. Svenskans ljudsystem och prosodi, det vill säga läran om olika ljud och hur olika ljud kan kombineras, och hur ord, uttryck, fraser och satser betonas, kan vara olika lätt för flerspråkiga elever att lära sig. När ljudsystemet i förstaspråket väl etablerats är det svårare att uppfatta och producera andra ljud. Det är en indikation på att det finns en tidig kritisk ålder åtminstone för att lära nya ljud och ljudkombinationer, visar de svenska forskarna Niclas Abrahamsson och Kenneth Hyltenstam. Var denna kritiska gräns går är forskarna däremot inte riktigt överens om.

Svenskan är ett språk med ovanligt många vokaler om man jämför med andra språk i världen. Det finns språk med endast tre olika vokaler, men det vanligaste är att språk har fem olika vokaler. Svenskan är globalt sett ett ovanligt språk med nio långa och nio korta vokaler. Det betyder exempelvis att arabisktalande, med ett trevokalsystem, kommer att möta många svårigheter i svenskan, likaså kroatisktalande som har ett femvokalsystem. När man lär sig ett nytt ljudsystem är utgångspunkten förstaspråkets system. Också konsonantsystem skiljer sig åt mellan språk, och i detta fall finns det långt mer komplexa konsonantsystem i andra språk än svenskan.

Det finns också regler för hur man får kombinera ljud i olika språk. I spanskan börjar ord på vokal och ett ord som 'strumpa' låter därför i en spankitalandes öron som 'əstrumpa'. Då både uttalar hon och skriver det så.

I finskan börjar ord endast med en konsonant, vilket gör svenskan svår för en finstalande. Ordet 'strumpa' kan bli både 'rumpa' och 'trumpa', men utan större ansträngning blir det inte 'strumpa'. För en japan skulle ordet uppfattas som 'suturumupa'. En fransktalande lägger alltid betoningen sist i ord, en finstalande alltid först, medan kinesiskan har många olika ordaccenter som förändrar ordet betydelse.

Att bilda sammansatta ord, till exempel *vattenledningssystem* eller *fotbollsspelarmanér*, är främmande för många språk där man hellre använder flera ord ("system för ledningar med vatten", och "manér som har med dem som spelar fotboll att göra"). Ännu knepigare kan det kännas i början att tolka och konstruera sammansättningar som *hundspår* och *spårhund*. Vidare gäller det att kunna bygga satser och meningar, och där ser ordföljdsreglerna i svenskan annorlunda ut än i de flesta andra språk. Vanligast bland språk är att placera objektet före verbet i satser, medan svenskan alltid placerar verbet på andra plats. Vi säger: "Jag köpte en bok", medan andra språk han ha ordföljden "Jag en bok köpte". I vissa språk böjs verben efter person, och då kan man utelämna subjektet. Det gäller bland annat i finskan och italienskan där man säger "Ostin kirjan" respektive "Ho comprato un libro" (köpte boken/har köpt en bok).

Går man vidare till hur man strukturerar texter och skapar samband och sammanhang, finns här ytterligare skillnader mellan språk. Det finns kulturspecifika regler för hur man till exempel skriver en utredande eller argumenterande text. En flerspråkig elev fick i uppdrag att skriva en argumenterande text om Öresundsbron (då

den diskussionen pågick) där han skulle ta ställning i frågan. Hans text inleddes med en lång historisk återblick på hur vikingarna färdades, och först i slutet av texten redogjorde eleven för sin åsikt i frågan och presenterade olika argument för den. Undervisande lärare godkände inte texten, och eleven blev förstörd av besvikelsen. Under ett samtal lärare och elev emellan förklarade eleven att han tidigare hade fått lära sig att man först måste visa att man är bildad, innan man kan argumentera. Det var precis det han hade gjort, men lärarens okunskap om olika texttraditioner ledde till att båda var missnöjda med resultatet. I vissa kulturer kan man inte uttrycka sin åsikt så direkt som man gör i Sverige, utan argumenten måste lindas in på olika sätt. Detta kan leda till att man missförstår vad eleven försöker säga och uppfattar texten som en evig rundgång.

Det är med andra ord många olika faktorer som påverkar hur andraspråket kan komma att utvecklas. Vid vilken ålder man startar, vilket modersmål man har, tidigare bakgrund och skolgång och inte minst vilka olika möjligheter eleven får att utveckla och praktisera det nya språket.

LÄS MER:

Flyman Mattsson, Anna & Håkansson, Gisela (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, Inger (2004). *Andraspråksresan*. Stockholm: Folkuniversitetet.

Socialisationsmönster, identitet och förhållningssätt

I det svenska samhället möter de flesta av oss i dag beteendemönster och förhållningssätt som vi snabbt och relativt omedvetet värderar på olika sätt. Den svenska skolan är inget undantag. Aktuell svensk forskning visar tydligt att mångkulturella frågor är ett område som är mångfacetterat och nödvändigt att förhålla sig till. Det är frågor som rör alla lärare och all undervisning och detta kapitel kan förhoppningsvis erbjuda en utgångspunkt för reflektion och nya tankar. Ett inkluderande förhållningssätt går, i motsats till ett assimilatiskt, ut på att lära sig tolka och respektera varandras sätt att handla och tänka, oavsett vilken bakgrund man har.

Alla individer socialiseras in i någon form av grupp-gemenskap. Detta sker i nära samspel mellan föräldrar och andra personer i barns vardagsvärld. I denna socialisationsprocess samverkar olika aspekter som språkanvändning, social bakgrund, föräldrarnas utbildningsbakgrund, geografisk hemvist, seder och bruk. Några sådana mönster för socialisation presenteras nedan.

Språket, både det verbala språket och kroppsspråket, spelar en väsentlig roll i denna process. I sin bok *Språk, kultur och social identitet* talar psykologen och andraspråkläraren Seija Wellros om språket som det redskap som gör världen begriplig för barnet. Genom en kombination av

verbalt och icke-verbalt språk lär sig barnet att strukturera sina erfarenheter och kategorisera världen och människorna. Samtidigt överförs uppfattningar om normer, värderingar och förhållningssätt liksom uppfattningen om vem vi är i förhållande till andra i den omgivande miljön och det omgivande samhället. En norm är en oskriven regel, något som helt enkelt uppfattas som normalt beteende, medan en värdering bygger på de känslor och attityder som förknippas med normen eller avvikelser från den. Barn lär sig vad som är bra eller dåligt, acceptabelt eller oacceptabelt, normalt eller onormalt. Språk i vid mening är vårt viktigaste redskap i denna process. Samtidigt är det ett ganska trubbigt redskap, just därför att världen genom språket kategoriseras i motsatspar; det goda är motsatsen till det onda, det vita till det svarta, det korrekta till det felaktiga, ”invandrare” ställs mot ”svenskar” och så vidare.

Beteendemönster och andra perspektiv på tillvaron
När individer väl utvecklat de beteendemönster som gäller i omgivningen, betyder detta också att de omedvetet handlar utifrån sådana inlärdade mönster; man säger att beteendemönstren har internaliserats. Dessa mönster blir den naturliga måttstocken för vad som är rätt och fel inom eller utanför samma grupp eller samhälle. Språkets sätt att strukturera världen i likheter och skillnader bidrar samtidigt till att vi riskerar att tolka andra människors utseenden och beteenden som avvikande och ”onormala”. Gösta Arvastsson och Billy Ehn diskuterar i sin bok *Kulturnavigering i skolan* hur vi utvecklar stereotypa föreställningar och fördomar. Det är en risk vi alla löper genom hela livet, därför att vi ständigt möts av andra perspektiv på tillvaron.

I socialisationsprocessen utvecklas varje individ inte enbart till en gruppmedlem utan också till en unik varelse, eftersom ingen gör exakt samma erfarenheter genom åren som någon annan.

Många forskare har intresserat sig för hur barn möter och använder språket i socialisationsprocessen, och varför det kan se olika ut i olika grupper. Här kan man finna såväl likheter som skillnader mellan grupper och samhällen. Ett konkret exempel på likartade språkvanor kopplade till social bakgrund ges i Hägerfelths avhandlingsarbete. En grupp gymnasieelever, såväl elever med svenska som modersmål som flerspråkiga elever, ombads att under en tid föra dagbok över hur de använde språket utanför skolan. Detta innebar att de svarade på frågor om vem de talade med, i vilken situation och om vad, om de läste något och i så fall vad. Dagböckerna kompletterades med intervjuer och båda analyserades. Svaren kunde kategoriseras i två grupper. Den ena gruppen elever nämnde bland annat att de talade med föräldrarna om plasmaraketer, om Guds existens, om fortsatta studier, om innehållet i läxan i samhällskunskap, om när de skulle spela tennis tillsammans eller om vart de skulle resa tillsammans under lovet. Eleverna i denna grupp uppgav också att de oftare deltog i samtal både med föräldrarna eller andra vuxna än med sina jämnåriga kamrater. Den andra gruppen elever nämnde att de mera sällan talade med sina föräldrar eller andra vuxna, utan att de föredrog att tala med sina kompisar på telefon, i träningshallen eller på internet i olika chattrum. De gånger då de samtalade med föräldrarna, handlade det om mer praktiska ting som att de ombads

att gå och handla eller passa småskon av olika anledningar.

Den gemensamma nämnaren i de båda grupperna var elevernas socioekonomiska bakgrund; i den första gruppen hade eleverna högutbildade föräldrar, medan eleverna i den andra hade föräldrar med medellång eller kort utbildning. Dessa olika elevgrupper uppvisade också olika språkmönster i grupparbetsamtal i skolan, och de var olika framgångsrika i sina studier. Elever med högutbildade föräldrar nådde väsentligt högre framgång än de med lågutbildade föräldrar. Resultatet pekar samtidigt på att elever med liknande socioekonomisk bakgrund, oavsett modersmål och geografiskt/etniskt ursprung, har mer gemensamt när det handlar om språkvanor, än individer med olika socioekonomisk bakgrund från samma länder.

Internationella studier

Att den sociala bakgrunden påverkar elevers språkvanor visade den brittiska språkforskaren Basil Bernstein redan på 1970-talet i en känd och starkt omdebatterad undersökning. Bernstein talar om att barn i brittisk arbetarrespektive medelklass socialiserades in i olika språkkoder som samtidigt förknippades med olika roller i familjen. I medelklassfamiljen deltog barnen i samtal och språklig interaktion med de vuxna, medan arbetarklassbarnen sällan gavs möjligheten till någon liknande språklig förhandling. I en amerikansk forskningsöversikt över flerspråkiga barns skriftspråsutveckling från 2006, sammanställd av de amerikanska forskarna Diane August och Timothy Shanahan, visas också att barn till högutbildade föräldrar når bättre skolresultat.

En annan välkänd studie som handlar om språkliga socialisationsmönster i olika samhällen i USA gjordes av den amerikanska antropologen Shirley Brice Heath. Resultaten presenteras i boken *Ways with words* och i artikeln *What no bedtime stories can tell*. Hon studerade under lång tid, och under två olika perioder, tre olika typer av familjer från vit och svart medelklass samt vit och svart arbetarklass i USA. Hon var intresserad av att veta hur språket användes i barns socialisation. Särskilt intresserade hon sig för om och i så fall i vilka sammanhang vuxna använde språket tillsammans med barnen och hur detta gick till. Hennes forskning pekar på att barnen socialiserades in på olika sätt i dessa tre grupper. Deras erfarenheter av samtal med föräldrarna och skriftspråkets betydelse i hemmen skiljde sig åt.

I de svarta arbetarklassfamiljerna var det ovanligt att barnen deltog i samtal med vuxna. De förväntades inte en mer lyssnande roll. Berättande bland vuxna var centralt, och barnen lärde sig att samtala genom att lyssna och härma de vuxna. De lärde sig också tidigt att ta större ansvar. Skriven text hade däremot mindre betydelse i dessa familjer. Barnen utvecklade god muntlig förmåga att berätta historier, medan språklig förhandling om ett innehåll var relativt obekant i mötet med skolan.

I de vita arbetarklassfamiljerna fanns större tillgång till skrivna texter. Böckernas funktion var huvudsakligen att förbereda barnen för skolan genom bokstavsinlärning. Det kunde förekomma att föräldrar läste böcker för barnen, men de förde inga samtal under bokläsandet, utan barnen förväntades lyssna till berättelserna. I medelklassfamiljerna uppmuntrade föräldrarna barnen att tala om texterna genom att ställa frågor och koppla

innehållet till barnens erfarenheter. Frågemönstret i text-samtalen följde samma mönster som undervisningen i skolan, med fråga, svar och uppföljning av något slag (I-R-E). Sådana samtal och mönster saknades i arbetarklassfamiljerna.

Den svenska forskaren Kerstin Nauc ler fann liknande skillnader mellan hur svenska respektive turkiska mödrar och barn samtalade vid sagoläsning, där de svenska mödrarna förde samtal med barnet under sagol sningen, medan de turkiska mödrarna läste och barnet förväntades lyssna men inte lägga sig i.

Hur m ter skolan barnens skrifterfarenheter?

Många barn socialiseras in i helt andra mönster f r skriftanv ndning  n förr, och många har i dag tidiga erfarenheter av att skriva och l sa. Det menar l s- och skrivforskaren Caroline Liberg. Hon hänvisar också till resultatet av den internationella l sunders kningen PIRLS som visar att de flesta föräldrar i dag l ser f r sina barn och att hälften av barnen har börjat l sa och skriva på egen hand när de börjar skolan.

Många forskare har visat att de mönster f r skriftspr klichkeit som barn möter i skolan ligger nära medelklassens språkliga socialisationsmönster. Liberg diskuterar bland annat i boken *Lärande, skola, bildning* vikten av att barn före skolstarten f r m ta många olika språkmönster i sin socialisation. Det handlar om sådant som barns tidiga möten med skriven text och deras medverkan i olika l s- och skrivsammanhang. Men i socialisationen handlar det, enligt Liberg, också om de förhållningssätt och attityder barnen utvecklat när det gäller att ingå i sådana

sammanhang och vilka typer av texter de tycker om. De barn som har många olika språkliga erfarenheter i möten med olika typer av texter, ofta de från studievana hem, har ett försprång när de börjar skolan.

Frågan är hur skolan möter de intressen och erfarenheter av språkmöten barn bär med sig in i skolans värld. Forskaren Carina Fast följde sju barn, varav några flerspråkiga, och undersökte hur barnen i hemmet socialiserades in i olika skriftspråkliga aktiviteter. Socialiseringen skedde genom deras lekar med populärkulturella företeelser som Bionicle-figurer och deras möten med datorspel och andra internetaktiviteter. Barnens kunskaper om och intresse för just populärkultur värderades dock inte särskilt högt av läraren, och därför förblev de kunskaper som inte togs tillvara i undervisningen.

Synen på identitet

I detta sammanhang är det också lämpligt att kort diskutera synen på hur identitet förstås i modern forskning. Man kan, precis som när det gäller synen på kunskap och lärande, tala om hur identitetsuppfattningar skiftat genom åren. Etnologen Hanna Wikström presenterar olika sätt i boken *Etnicitet*. Ett, enligt modern samhällsvetenskaplig forskning, föråldrat synsätt på individens identitet bygger på att identiteten utvecklas i socialisationsprocessen och att den sedan är stabil och oföränderlig. Identiteten hänger då nära samman med etnisk tillhörighet: en gång svensk alltid svensk, en gång kurd alltid kurd. Ett sådant så kallat essentialistiskt perspektiv har senare fått konkurrens främst av två andra perspektiv: ett konstruktivistiskt och ett poststrukturalistiskt. Enligt ett

konstruktivistiskt synsätt kan identiteten omskapas och förändras beroende på de grupper man ingår i. Den är alltså föränderlig. Man kan identifiera sig som både kurd och svensk, eller som kurd ibland och svensk ibland, beroende på situation. Eller så är den etniska bakgrunden av helt underordnad betydelse för ens identitet.

I ett poststrukturalistiskt perspektiv talar man också om föränderlighet. Man går in och ut ur olika identiteter under sitt liv och det är fullt möjligt att ha olika identiteter, oberoende av etnisk tillhörighet. Man säger att individer förhandlar sig till olika identiteter i de sammanhang de ingår i. Man kan vara lärare, mamma, sömmerska, irakier, fotbollsspelare med mera. I detta perspektiv kopplas språket starkt till makt, det vill säga man betonar språkets makt över tanken. Att kallas kurd eller somalier förknippas i ett sådant perspektiv ofta med stereotypa mönster av olika etniciteters egenskaper. Begrepp blir lätt negativt belastade och man använder därför helst inte begrepp som roll, etnicitet eller invandrare, utan föredrar att tala om individers möjligheter att positionera sig på olika sätt i olika situationer. Begreppet position innebär rörlighet, medan roll antyder ett mer statiskt förhållningssätt. Man kan förhandla sig språkligt till olika positioner beroende på sammanhang och preferens, och i dessa förhandlingar händer det också att man av andra positioneras på ett specifikt sätt, till exempel utifrån det sätt man använder språk på.

Man kan också diskutera identitet som en fråga om hur individen själv uppfattar sin identitet eller hur andra gör det. Att migration lätt kan leda till identitetskonflikt är naturligt med tanke på det som sagts ovan om socia-

lisation. Denna konflikt kan förstärkas genom att andra tillskriver individer identiteter som de inte känner igen. Marjaneh Bakhtiari ger i sin roman *Kalla det vad fan du vill!* många exempel på hur identiteter skapas och omskapas i mötet med andra. Boken handlar om en familj som flytt från förtryck i Iran till Sverige, och författaren visar hur familjen möter synsätt på identitet som den i första hand känner sig främmande inför. Med humor och lätt ironisk distans visar författaren att det är fullt möjligt att ha flera olika identiteter, att byta identitet och känna sig hemma i den man väljer för tillfället.

Förhållningssätt

Skolans flerspråkiga elever representerar bortåt 150 olika språkgrupper. De bär med sig många sätt att tänka och bete sig som både måste ses som grupp-specifika och individuella. Hur de uppfattar sin identitet beror också på hur länge de bott i Sverige. De kan som redan nämnts vara födda i Sverige eller bott här några år eller nyligen invandrat. Hur andra uppfattar och förhåller sig till flerspråkiga barn och unga har intresserat flera svenska forskare.

Ann Runfors har undersökt hur lärare i en svensk grundskola talar om sina flerspråkiga elever. Hon visar att lärarna eftersträvar att inte särbehandla någon, vilket tar sig uttryck i att lärarna säger att de behandlar alla elever lika i undervisningen. Detta innebär i sin tur att elevernas kulturella bakgrund inte uppmärksammas alls i undervisningen. Samtidigt visar det sig att lärarna i samtal med forskaren om sin undervisning ändå använder begreppet invandrare för att tala om elever som behövde tillföras mer resurser, det vill säga de talade om flerspråk-

kiga elever som de som avvek från det ”normalt svenska”. Lärarna använde alltså olika etiketter för olika elever, beroende på sammanhang, vilket tydde på att eleverna rangordnades på olika sätt. Liknande resultat redovisar Sabine Gruber i sin avhandling.

I ett samnordiskt projekt undersökte Gun Hägerfelth och Dag Skarstein hur svenska, danska och norska gymnasielärare talade om flerspråkiga elever och på vilket sätt deras erfarenheter tillvaratogs i undervisningen. Det vanligast förekommande förhållningssättet var det samma som både Runfors och Gruber visat. Endast ett fåtal danska lärare menade att frågor om etnicitet och diskriminering måste tas upp i undervisningen.

Charlotte Haglund har i sin forskning undersökt hur flerspråkiga elever uppfattar att lärare förhåller sig till deras flerspråkighet. Den bild hon målar upp genom sina intervjuanalyser stämmer väl in på vad forskarna ovan säger, nämligen att många flerspråkiga elever uppfattar att de inte blir sedda och att deras erfarenheter inte tas tillvara. Olikheter neutraliseras helt enkelt.

Marie Werndin ger i en artikel, som bygger på hennes avhandlingsmaterial, ett exempel på hur lärare kan tillskriva en elev en flerspråkig identitet, som eleven inte känner sig hemma i:

Läraren: tänkte ru xx tänker du nån gång på att du egentligen då eller dina föräldrar är pakistanier

Rafiq: ja

Läraren: tänkeru på re

Rafiq: ja de gö ja... vaddå hu mena ru att ja tänke på att [...] xxx

- Läraren: [...] nämen att du e liksom eh i no- i Pakistan e re normalt å vara pakistanier
- Rafiq: ja exakt
- Läraren: men i Sverige e re inte normalt å vara pakistanier [skratt] [...] eller hur
- Rafiq: [...] nä ... nä med de asså
- Läraren: nu nu-
- Rafiq: ja förstår inte... asså de e ingen ski – de spelar ingen roll för mej
- Läraren: nej nej då så
- Rafiq: b a för till exempel ... de finns ju må- asså det finns ju hu många invandrare som helst här i Sverige
- Läraren: aha xxx ah ja
- Rafiq: xx ... ja speciellt här i Stockholm då
- Läraren: m m
- Rafiq: de finns hu många som helst så man tänker inte på de alla e ju invandrare alla springer runt me svart hår...sjal alla e olika...så ja tänn- ja tänker inte sådär ah men..ja känne mej utanför typ så där...nä men de

(UR WERNDIN 2010:117-118)

Kamilla György-Ullholm har intervjuat några ungersktalande som är födda i Sverige, om hur de själva identifierar sig, och bilden här är skiftande. Två systrar, som växt upp med föräldrar som talar svenska, ungerska och turkiska, ger uttryck för olika identitetsuppfattningar. Andra i hennes material ger uttryck för att de känner sig mest som svenskar. I flera av fallen verkar föräldrarnas inställning till språk och utbildning ha haft stor inverkan på hur barnen identifierar sig.

Runfors sammanfattar med att kategoriseringen i "svensk"/"icke-svensk" är problematisk i en tid när många forskare tänker sig identitetsbegreppet som något ständigt föränderligt, och indelningen i "vi och dom" cementerar synen på en ojämn maktfördelning. Hon menar att lärare i sin undervisning har möjligheten att utmana olika föreställningar och ta upp frågor om de maktperspektiv som användningen av olika begrepp antyder. För att samtliga elever och lärare ska bli medvetna om att de oftast handlar utifrån olika invanda mönster och varför de gör det, måste olika vanemönster eller kulturella koder lyftas upp till diskussion, så att både kunskaper om och förståelse för olika sätt att bete sig kan utvecklas och tas tillvara som en resurs i undervisningen. Det finns varken rätt eller fel i grundläggande synsätt, men genom att lyfta likheter och skillnader mellan sätt att tänka och bete sig erbjuds långt fler perspektiv på tillvaron än i ett monokulturellt synsätt. Samtidigt ska man ha klart för sig att olika uppfattningar har komplexa förklaringar, där en del bygger på olika etnisk tillhörighet, andra på individuella erfarenheter.

Sammanfattningsvis kan sägas att barn socialiseras till olika språkvanor, som i lägre eller högre grad överensstämmer med de språkmönster eleverna möter i skolan. Detta behöver uppmärksammas av lärare, så att alla elever får möjligheter att utveckla varierade språkvanor. Enklaste sättet att göra detta på är att ta reda på barns erfarenheter och förförståelse. Hur identiteter uppfattas av individen liksom av andra varierar likaså i hög grad. Flera forskningsresultat antyder att många flerspråkiga unga människor känner sig förbisedda och marginalise-

rade i eller utanför undervisningen. Det står klart att en undervisning som gynnar alla också i detta fall handlar om att lyfta elevers olika erfarenheter och låta dessa olikheter och likheter bilda underlag för gemensamma diskussioner. Detta kan bidra till att både elever och lärare medvetandegörs om de fördomar vi alla har. Information, intresse, öppenhet och engagemang behövs åt båda hållen.

LÄS MER:

.....
Wellros, Seija (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Fast, Carina (2009). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Avslutande tankar

Forskning och kunskaper om flerspråkiga elevers lärande har skjutit fart under de senaste decennierna. I denna kunskapsöversikt har vi försökt presentera ett urval av detta och fokuserat på ämnesundervisningen. För den som vill få en bredare och djupare överblick över området rekommenderar vi Vetenskapsrådets forskningsöversikt om flerspråkighet.

Vår förhoppning är att texten ska ha väckt insikter om de språkliga krav som eleven ställs inför i undervisningen. Om alla lärare har en medvetenhet om språkets betydelse för lärandet och verktyg för att på bästa sätt möta elevernas behov, har fler elever möjlighet att nå de kunskapskrav som kursplanerna ställer. För att utveckla skolan till en språk- och kunskapsutvecklande miljö krävs att alla bidrar på olika sätt. Skolledaren är skolans pedagogiskt ansvariga och fyller därför en viktig funktion när det gäller frågan om hur en undervisning som också gynnar flerspråkiga elever kan organiseras och genomföras. Samtidigt behöver skolledaren i samarbete med lärarkåren ta ställning till hur ämneslärare kan erbjudas tid till kompetensutveckling och hur denna ska utformas. Man kan börja i liten skala och arbeta med någon specifik fråga. Arbetslaget kan vara en utgångspunkt för lärare att tillsammans ta sig an frågor om hur man kan arbeta med språk- och kunskapsutveckling på bästa sätt i olika skolämnen. Att besöka varandras undervisning, föra obser-

vationsanteckningar och eventuellt videofilma delar av lektioner för att diskutera på gemensamma möten är en god idé. Läraren i svenska som andraspråk och modersmållärare har en given plats i dessa samtal. Forskning i USA, Australien och i Sverige visar dessutom att ett samarbete med skolforskare eller språkforskare kan ha gynnsam effekt genom gemensamma aktionsforskningsprojekt som utgår från konkreta frågor i undervisningssituationen. Diskussioner med utgångspunkt i den här kunskapsöversikten kan vara ett sätt att komma igång med arbetet.

Referenser

Kapitel 1

- Gibbons, Pauline (2009). *Stärk språket – stärk tänkandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2010). *Språk-inriktad ämnesundervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Meltzer, Julie & Hamann, Edmund (2005). *Meeting the Literacy Development Needs of Adolescent English Language Learners through Content-Area Learning* <http://brown.alliance.edu>. 2011-01-10.
- OECD, Directorate for Education (2006). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf 2011-01-10.
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. www.skolverket.se. 2011-01-10.
- Skolinspektionen (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska. Rapport 2010:16*. www.skolinspektionen.se. 2010-01-10.

Kapitel 2

- Axelsson, Monica, Gröning, Inger & Hagberg-Persson, Barbro (2001). *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Uppsala universitet.

- Axelsson, Monica, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana (2005). *Stärkta trådar – flerspråkiga barn utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet.
- Derewianka, Beverly (2004). *Rocks in the Head: Children and the Language of Geology. I: Language and Literacy: Classroom applications of functional grammar. Participant handbook. Module 2*. The state of South Australia. Departement of Education and Children's Services.
- Hägerfelth, Gun (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två gymnasieklasser. Lärandeprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Akademisk avhandling. Malmö högskola/ Lunds universitet.
- Hägerfelth, Gun (u.u.)
- Illeris, Knud (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kouns, Maria (2010). *Inga IG i kemi A. En språkdidaktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andraspråk*. Licentiantavhandling i svenska med didaktisk inriktning. Malmö högskola & Lunds universitet. Lärarutbildningen.
- Lundgren, Ulf. P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2010). *Lärande Skola Bildning*. Grundbok för lärare. Stockholm: Natur och Kultur.

Kapitel 3

- Almgren, Hans, Höjelid, Stefan & Nilsson, Erik (2000). *Reflex. Samhällskunskap för gymnasieskolan*. Malmö: Gleerup.

- Axelsson, M., Olofsson, M., Philipsson, A., Rosander, C. och Sellgren, M. (2006). Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen. Stockholm: Kompetensfonden.
- Coffin, Caroline (2006). Learning the Language of School History: The Role of Linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. I: *Journal of Curriculum Studies*. 38 (4). S. 413–429.
- Enström, Ingegerd (2010). *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar. Second edition*. Oxford: University Press. Arnold.
- Hedeboe, Bodil & Polias, John (2008). *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatisk kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Henriksson, Anders (2000). *Biologi*. Malmö. Gleerups.
- Holmegaard, Margaretha (2007). Långa ord – en svårighet för flerspråkiga studerande? I: Lindberg, I., & Kokkinakis, S.: *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare del*. Göteborgs universitet: Institutet för svenska som andraspråk.
- Hyltenstam, Kenneth (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I: *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hägerfelth, Gun (2006). Vattenlöpare, vadare och vävare. Mönster i elevsamtal i naturkunskap.

- I: Einarsson, J., Ringqvist, E., & Lindgren, M. (red.) *Språkforskning på didaktisk grund. Approaches to teaching and Learning in linguistic research*. Rapport från ASLA:s höstsymposium i Växjö, 10–11 november, 2005. (s. 59–72).
- Hägerfelth, Gun (2008). Språket i skolans ämnen i ett genrepedagogiskt perspektiv. I: Didaktikens Forum, Årgång 5 – Nr 3 – 2008. (s. 37–48) Stockholms universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot matematik och naturkunskap.
- Hägerfelth, Gun (2010). Att förstå och skapa texter i samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga ämnen. I: Olofsson, M. (red.): *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholms universitets förlag. (s. 188–205).
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London och New York: Routledge.
- Kullbrandstad Iversen, Lise (1998). *Lesing på et andre-språk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av lærebokstekster på norsk*. Akademisk avhandling. Oslo universitet.
- Laursen, Helle-Pia (red.) (2008). *Sproget med i alle fag – andetsprog og didaktik i folkeskolen*. København: Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 3 – 2008.
- Lindberg, Inger (2006a). Med andra ord i bagaget, I: Bjar, L. (red.): *Det hänger på språket!* Lund. Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger (2006b). Forskning om läromedelspråk och ordförrådsutveckling. I: Lindberg, I. & Johansson Kokkinakis (red.): *OrdiL. En korpus-*

- baserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år.* Institutet för svenska som andraspråk. Göteborgs universitet.
- Maagerø, Eva & Seip Tønnessen (red.) (2006). Å lese i alle fag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Macken Horarik, Mary (1996). Literacy and learning across the curriculum: towards a model of registers for secondary school teachers. I: Hasan, R. & Williams, G. (red.) *Literacy in society*. London & New York: Longman.
- Magnusson, Ulrika (2008). *Språk i ämnet*. Stockholm: Skolverket.
- Meltzer, Julie & Hamann, Edmund. (2005): *Meeting the Literacy Development Needs of Adolescent English Language Learners through Content-Area Learning*. Hämtat på internet på adressen <http://brown.alliance.edu>. 2010-01-10.
- Myndigheten för skolutveckling (2008). *Mer än matematik – om språkliga dimensioner i matematikuppgifter*. Stockholm: Liber.
- Møller Daugaard, Line (2008). Tosprogede elevers mode med multimodale fagtekster I natur/teknik. I: Laursen, H-P. (red.): *Sproget med i alle fag – andetsprog og didaktik i folkeskolen*.
- Olofsson, Mikael (2010). *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Polias, John (2007). *Developing Language of Personal, Social and Humanities Education. A component of improving Language and Learning in Public Schools*. Education Bureau Hong Kong.

- Polias, John (2007). *Doing, Talking and Writing Science. A component of Improving Language and Learning in Public-Sector Schools*, Education Bureau Hong Kong.
- Schleppegrell, Mary (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Steenberg, Anna (2007). Forholdet mellem ordförråd og læseforståelse. I: *Viden om læsning*. Nr.2, oktober 2007.

Kapitel 4

- Axelsson, Monica (2010). Vardagsspråk och skolspråk i utveckling. I: *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Hamilton, R. L. & Kucan, L. (1997). *Questioning the Author. An Approach for Engaging Student Engagement with Text*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Botten, Geir (2008). Om barns kreativa tekstkompetanse i matematik. I: Trøite Lorentzon, R. & Smidt, J. (red.). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, Olga. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga & Engelsen, K.S. (2008). Portfolios and assessment in teacher education in Norway, a theory based discussion of different models in two sites. I: Murphy, P. och Hall, K.: *Learning and practice. Agency and identities*. London: Sage.

- Echevarria, Jana, Vogt, Mary Ellen, & Short, Deborah J. (2004). *Making content comprehensible for English Learners. The SIOP MODEL*. USA: Pearson Education.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket, stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, Pauline (2009b). *Lyft språket, lyft lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Haglund, Charlotte (2005). Social interaction and identification among adolescents in Multicultural suburban Sweden. A study of institutional order and sociocultural change. Akademisk avhandling. Centrum för forskning om tvåspråkighet vid Stockholms universitet.
- Hajer, Maaike & Meestringa, Theun (2010). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Holm, Lars & Laursen, Helle Pia (2004). *Andetsprogsdidaktik*. Köpenhamn. Danskläraryöreningen.
- Hedeboe, Bodil & Polias, John (2008). *Genrebyrån: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hägerfelth, Gun (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Akademisk avhandling i Svenska med didaktisk inriktning. Lärarutbildningen I Malmö/Lunds universitet.
- Hägerfelth, Gun (2008). Språket i skolans ämnen i ett genrepedagogiskt perspektiv. I: *Didaktikens forum 5, Nr 3, 2008*. Stockholms universitet.
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2010). *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual design*. 2:a upplagan. London & New York: Routledge.
- Kouns, Maria (2010). *Inga IG i kemi A! En språkdiraktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andraspråk*. Licentiantavhandling i svenska med didaktisk inriktning. Malmö högskola & Lunds universitet. Lärarutbildningen.
- Krogh, Ellen & Juul Jensen Mi'janne (2008). *Portfolio – evaluering og Portfolio-didaktik*. Köpenhamn: Dansklærerforeningens forlag.
- Liberg, Caroline (2010). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I: Olofsson, M. (red.): *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Nationellt centrum för svenska som andraspråk.
- Lindberg, Inger (2006a). Med andra ord i bagaget. I: Bjar (red.): *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger (2006b). Forskning om läromedelspråk och ordförrådsutveckling. I: Lindberg, I. & Johansson Kokkinakis, S. (red.): *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare del*. ROSA 8. Göteborgs universitet: Institutet för svenska som andraspråk.
- Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (red.) (2005). *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.

- Lindvall, Anders (2009). *Den visuella texten. Multimodal analys i praktiken*. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 40. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Liberg, Caroline, Lundgren, Ulf P. & Säljö, Roger (2010). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Myndigheten för skolutveckling (2008). *Mer än matematik – Om språkliga dimensioner i matematikuppgifter*. Stockholm.
- Olofsson, Mikael (2010). *Genrepedagogik med lärare i gymnasieskolan och vuxenutbildningen. I: Olofsson, M. (red.). Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Reichenberg, Monica (2008). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Schleppegrell, Mary (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Publ.
- Skolverket (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Skolverket.

Kapitel 5

- Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth (2000). *Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinlärning. I Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

- Axelsson, Monica (2000). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I: (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2010). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Lindberg, Inger (2004). *Andraspråksresan*. Stockholm: Folkuniversitetet.
- Lindberg, Inger (2006). Med andra ord i bagaget. I: Bjar, L. (red.): *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.

Kapitel 6

- August, Diane, & Shanahan, Timothy (eds.) (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learner: Report on the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Executive Summary. Mahwah, N.Y.: Lawrence Erlbaum Ass. Inc., Publ. Hämtat via internet på Center for applied linguistics (CAL) 2011-01-04.
- Arvastsson, Gösta & Ehn, Billy (2007). *Kulturnavigering i skolan*. Malmö: Gleerups.
- Bakhtiari, Marjaneh (2005). *Kalla det vad fan du vill*. Stockholm: Ordfront.
- Bernstein, Basil (1971, 1973). *Class code and control*. (Vol I). London: Routledge.
- Engen, Thor Ola (2006). Om minoritetsfamiljers utbildningsstrategier. I: Horst C. (red.): *Interkulturell pedagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* 2. Udgave. Vejle: Kroghs Forlag.

- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Akademisk avhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Akademisk avhandling. Linköping Studies in Arts and Science. No. 387. Linköping.
- György-Ullholm, Kamilla (2010). Flerspråkighet, enspråkighet och etnisk identitet. I: Musk, N. & Wedin, Å. (red.). *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Haglund, Charlotte. (2004). Flerspråkighet och identitet. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Haglund, Charlotte (2005). *Social interaction and identification among adolescents in Multicultural suburban Sweden. A study of institutional order and sociocultural change*. Centrum för tvåspråkighets-forskning. Stockholms universitet. Akademisk avhandling.
- Heath, Shirley Brice (1983). *Ways with words*. New York: Cambridge University Press.
- Heath, Shirley Brice (1986). What no bedtime story means. I: Schieffelin, Bambi B. & Ochs, Elinor (eds): *Language socialization across cultures*. s.97–124. New York: Cambridge University Press
- Hägerfelth, Gun (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Akademisk avhandling i Svenska med didaktisk inriktning. Lärarutbildningen i Malmö. Lunds universitet.

- Hägerfelth, Gun & Skarstein, Dag (kommande samnordisk publikation). *I spänningsfältet mellan det etniskt homogena och heterogena: Nordiska modersmållärares diskurser om elever och undervisning i det etniskt heterogena samhället.*
- Liberg, Caroline (2010). Grundläggande färdigheter – att bli medborgare. I: Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.): *Lärande Skola Bildning. Grundbok för lärare.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Musk, Neil & Wedin, Åsa (red.) (2010). *Flerspråkighet, identitet och lärande.* Lund: Studentlitteratur.
- Runfors, Ann (1996). Skolan, mångfalden och jämlikheten. En diskussion om strukturerande principer vid hantering av olikhet. I: Sjögren, A., Runfors, A. & Ramberg, I. I: *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt.* Stockholm: Mångkulturellt centrum.
- Runfors, Ann (2007). Lära sig sin plats. I: Arvastson, G. & Ehn, B. *Kulturnavigering i skolan.* Malmö: Gleerups.
- Sjögren, Annick, Runfors, Ann, & Ramberg, Ingrid (1996). *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt.* Stockholm: Mångkulturellt centrum.
- Wellros, Seija (1998). *Språk, kultur och social identitet.* Lund: Studentlitteratur.
- Werndin, Marie (2010). Identitetsförhandlingar i det flerspråkiga klassrummet: om ungdomsspråk, makt och diskurs. I: Musk, N. & Wedin, Å. (red.): *Flerspråkighet, identitet och lärande.* Lund: Studentlitteratur.
- Wikström, Hanna (2009). *Etnicitet.* Stockholm: Liber.



FORSKNING
FÖR SKOLAN

Lärarens förhållningssätt, attityder och val av arbetssätt har en avgörande betydelse för all kunskapsutveckling och kanske i synnerhet för flerspråkiga elever. Fokus i översikten är att lyfta didaktiska perspektiv som gynnar flerspråkiga elever och diskutera modeller samt beprövad erfarenhet för bättre samverkan mellan elever och lärare. Frågor som vilka arbetssätt som kan stärka de flerspråkiga elevernas dubbla inlärningsprocesser och vilka verktyg som kan hjälpa läraren att bättre möta flerspråkiga elever tas upp i boken. En viktig utgångspunkt i översikten är att flerspråkighet är en tillgång både för individen och för samhället och att flerspråkighet i sig inte är ett problem för inläring. Boken riktar sig i första hand till personal i grundskola och gymnasieskola eller till dig som vill veta mer om flerspråkiga elevers lärandeprocesser.

Skolverket

www.skolverket.se/forskning

ISBN 978-91-87115-26-4



9 789187 115264