

Grundskolan, åk 4-9

Modul: Att främja elevers lärande i SO  
Del 1: Introduktion – språkutvecklande arbetssätt i SO-ämnena

## Introduktion till ett språkutvecklande arbetssätt i SO-ämnena

Maaïke Hajer, Malmö Högskola

I denna artikel presenterar vi tankarna bakom ett språkutvecklande arbetssätt i SO, som är förankrat i läroplanen för grundskolan. Utifrån ett lektionsexempel beskrivs de utmärkande dragen i arbetssättet och hur man i SO-undervisningen kan skapa förutsättningar för elever att vidareutveckla sin språkliga repertoar av skolspråk och fackspråk.

### Läroplanens språkliga perspektiv

Den språkliga dimensionen i Lgr 11 är framträdande, och i kursplanerna för de fyra SO-ämnena formuleras flera förmågor som har en tydlig språklig karaktär. Ett urval:

Genom undervisningen i ämnet historia ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används.

I samhällskunskap ska eleven bland annat ges förutsättningar för att kunna:

- uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv,
- söka information om samhället från medier, internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet.

Enligt betygsriterier för geografi, årskurs 9 krävs att

- elever kan föra **välutvecklade och väl** underbyggda resonemang om orsaker till och konsekvenser av befolkningsfördelning, migration, klimat, vegetation och klimatförändringar i olika delar av världen.

Kursplanen för religionskunskap formulerar kunskapskrav t.ex. för åk 9 för betyget A:

Eleven kan resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar och värderingar genom att föra **välutvecklade och väl** underbyggda resonemang och använda etiska begrepp och modeller på ett **väl** fungerande sätt. Eleven kan söka information om religioner och andra livsåskådningar och använder då olika typer av källor på ett **väl** fungerande sätt samt för **välutvecklade och väl** underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans.

Språkets centrala roll i ämnena och i undervisningen såsom det presenteras i kursplanerna är skälet till att elever behöver språkliga nycklar till lärande i geografi, historia, religionskun-

skap och samhällskunskap. Undervisningen i ämnena svenska, svenska som andraspråk och modersmål kan ge dem allmänna språkliga färdigheter som de behöver för att klara språket i de andra ämnena, men eleverna behöver framför allt utveckla språkliga förmågor inom ramen för respektive ämne, alltså i SO-undervisningen. Det är där som de möter ämnesinnehållet: de läser, talar, diskuterar och skriver om olika fenomen. Därför är det just där och då som de har behov av att SO-läraren lyssnar in och läser av hur långt de har kommit med att utveckla förmågor och kunskaper i ämnet, och denna bedömning gör läraren utifrån vad eleverna säger och hur de uttrycker sin kunskap. Därefter kan läraren utforma de aktiviteter som kan hjälpa eleverna vidare, och det stödet är det bara SO-läraren som kan ge.

Det är alltså språkets funktion i ämnena och i ämnesundervisningen som gör att SO-lärare och alla andra ämneslärare har ett språkligt ansvar gentemot eleverna. Med tanke på att var femte elev i grundskolan numera har en flerspråkig bakgrund, kan denna språkliga utmaning ses som än större och än mer angelägen. Nyanlända elever utvecklar t.ex. på kort tid ett språk som fungerar i dagliga situationer, men för att kunna följa undervisningen i olika ämnen har de behov av en vidareutveckling av sin svenska så länge som 5-7 år efter ankomsten (Thomas & Collier 2004). SO-språket kan dock ses som ett nytt språk för alla elever, och alla gynnas av en språkutvecklande undervisning. Internationella jämförande studier av skolresultat ger anledning att titta närmare på läsförmågan i olika ämnesområden. Läsning behöver emellertid ses i ett större sammanhang där olika språkliga aktiviteter samspelar, och därför talar vi i den här modulen om språkutvecklande arbetssätt.

Forskning kring lärares reaktioner när den språkliga mångfalden växer i klassrummet har visat att en språkutvecklande didaktik i sådana sammanhang inte är en självklarhet. Snarare finns det en tendens att välja didaktiska lösningar med förenklingar av ämnesinnehållet, exempelvis kortare texter med färre ämnesrelaterade ord. En sådan trend innebär en nedåtgående spiral som leder till ett mer ytligt och knapphändert innehåll (Kouns 2010, Hajer 2003, 2006). Ytligheten kan ses i elevernas kunskaper, exempelvis att de lär sig definitioner utantill som lösryckta begrepp, snarare än att de förstår och resonerar. Ett exempel på sådan ytlighet är om eleverna i åk 8 kan nämna vegetations- och klimatzoner som läraren undervisat om (*tropiska, subtropiska, tempererade, arktiska*) men inte kan ge ett exempel ur vardagen eller relatera kunskapen till människans livsvillkor i dessa zoner. Ett annat exempel är om en elev som lärt sig om kulturlandskap i geografi och kan berätta att det är mark som människor har påverkat genom industriell verksamhet, odling och skogsbruk men som inte kan se att det finns kulturlandskap här där vi bor. Elevers användning av enstaka fackbegrepp är alltså ingen garanti för att de förstått, så vad kan lärare göra för att främja utveckling av djupare ämneskunskaper? Ja, ett sätt är att eleverna får använda språket i två riktningar: att benämna fenomen ur vardagen med fackspråk och att förklara fackbegrepp med vardagsspråket. Sådana omformuleringar kan ingå i en språkutvecklande SO-undervisning.

## **Att göra SO-ämnenas språk tillgängligt - ett lektionsexempel**

När man säger språk i SO, så reagerar många elever med: ”Ja, det finns långa texter och massvis med ord och begrepp som jag inte fattar”. SO-ämnenas kompakta och abstrakta sätt att uttrycka kunskap kan alltså avskräcka en del elever, men om man kan förklara hur detta språk fungerar, så skulle det kunna öppna nya möjligheter för dem. Förklaringen

Grundskolan, åk 4-9

skulle kunna ge dem självförtroende, så att de känner att de kan vara delaktiga i undervisningen och att de får det stöd de behöver. Därmed kan de med tiden lära sig att tala och skriva som ”riktiga” historiker, geografer, samhällsvetare och religionsvetare.

Ett tema-arbete om vatten i samhällskunskap och geografi kan ge en inblick i vad som utmärker språkutvecklande SO-undervisning. I exemplet ska läraren Anette ta upp sårbara platser och riskområden. Hon har tidigare upplevt att eleverna i årskurs 7 varit osäkra när de skulle läsa geografitexter och att de förhållit sig passiva i gruppsamtal. De hängde helt enkelt inte med i undervisningen. Hon funderade över hur hon kunde förändra deras förhållningssätt, för hon var medveten om att det inte gick att undvika svåra texter med många nya begrepp. I arbetet om vattenproblem prövade hon därför att inte låta eleverna börja med att läsa lärobokstexten. I stället planerade hon en aktivitet som skulle förbereda dem på läsningen. Lärarens upplägg, se tabellen nedan, anges i vänstra kolumnen med kursiverade citat, och detta kommenteras i högra kolumnen.

Anette börjar med att ge alla grupper, fyra elever i varje, tillgång till en karta på nätet där hon lagt in information om olika naturkatastrofer. Där hittar eleverna filmer, bilder, tidningsartiklar, och tillsammans ska de få ordning på informationen. Vad kan höra ihop? Och varför? Hon går runt och hjälper dem att ställa frågor som kan hjälpa dem framåt.

Efter ett tag samlas klassen och läraren ber grupperna presentera vad de hittat och redogöra för sitt resonemang.

*Vi hittade olika floder och översvämningar. Det fanns en i Nederländerna och i New Orleans, och i Filippinerna så var det en flod där många hus försvann.*

En elev ur en annan grupp rapporterar: *Vi hittade skogsbränder och en bild på öknen där det var för lite vatten, och där stod det att det hade regnat alldeles för lite under för lång tid. Och det var en annons från ett vandrarhem på ön Moja som varnar turister för att där kan de inte duscha, så den passar till öknen liksom.*

Läraren: *Ni samlade alltså ställen där det fanns för mycket vatten och problem uppstod, och ni andra hittade exempel som hänger ihop med lite vatten, med torkan. Är det någon som har upplevt sånt? Att det fanns för lite vatten?*

*I Grekland kan man inte dricka vattnet och man ska alltid*

Eleverna kan delta i samtalet därför att de troligtvis känner igen sammanhangen, dvs. de har förkunskaper och egna tankar att utgå från. Dessutom kan de använda sitt vardagsspråk.

Alla kan delta i **samtalet och de** lyssnar påvarandra.

Läraren kommenterar svaren, **omformulerar** och relaterar dem till varandra utan att bedöma dem som antingen korrekta eller felaktiga. Läraren sammanfattar och omformulerar. Hon godtar alla inlägg,

Grundskolan, åk 4-9

*köpa flaskor, säger en annan elev och ännu fler upplevelser framkommer: Min faster bor kvar i Sudan, och där är alldeles för lite dricksvatten.*

*Läraren : Då ser ni att vatten kan vara för smutsigt att dricka. Vattenförorening är ju ett annat problem som vi har i olika delar av världen. Bra, och ni, vad har er grupp arbetat med?*

*Eleven: Vi talade om Bangladesh, och där finns alltid stora översvämningar. Och Holland, där bygger man alla möjliga jättevallar för att hindra havet.*

*Läraren: Så där är det inte för lite vatten, men just för mycket! Och man försöker göra något åt det. Så ni har alla arbetat med naturkatastrofer som hade att göra med vattenproblem på ett eller annat sätt. Och ni gav exempel på dessa. Vi kan säga att det finns olika slags vattenproblem: vattenbrist eller torka, överskott och förorening. (skriver orden på tavlan) Det är ju en stor grej i världen, och geografer ser varför det förekommer sådana problem just på vissa ställen i världen. Och så tittar de på orsaker och följder och de kan också variera i olika delar av världen. Och det ska vi nu titta på i klassen.*

*Ni ska alla arbeta med en viss katastrof eller problem nu och se om ni känner igen var det finns risker, sårbara platser och om man hittat ett sätt att förebygga risker för samhället. Så ni blir experter som sedan kan dela er expertis i gruppen.*

*Ja, så vi kan säga att inte alla människor har lika tillgång till dricksvatten, och om det är ont om vatten eller det har förorenats så kan man börja slåss om det. Alla behöver vatten. Hur ska vi lösa det utan att det blir konflikter?.*

Under lärarens ledning jämför de hur vatten som naturresurs kan leda till intressekonflikter. Till sin hjälp har de kartor på nätet, begreppskartor om vatten med vardagliga ord och flippade föreläsningar. Även skönlitterära texter finns med. Sedan läser och diskuterar de lärobokstexten där vattenproblem och intressekonflikter diskuteras.

och hon knyter även an till elevernas förkunskaper och till deras livsvärld.

Ett nytt begrepp förs in: *förorening*, och det görs genom att indirekt anknyta till elevernas erfarande. Läraren använder här eleverna för att bygga upp förståelsen kring begreppet. Eleverna är aktiva.

Läraren sammanfattar, bidrar med ett **fackperspektiv** och ämnesrelaterade **begrepp** för de konkreta fenomen eleverna talade om. Hon påpekar att det är just ämnesperspektivet de talar om nu.

Konkreta kontexter är utgångspunkt för **utforskande samtal** i grupper.

Läraren ger ännu ett ämnesrelaterat begrepp som hjälper eleverna att uttrycka det som de upptäcker. Tillskottet bidrar också till att de går vidare i temats ämnesinnehåll.

Lärobokstexten har genom det förberedande arbetet blivit mer tillgänglig för eleverna.

Grundskolan, åk 4-9

Vi ser i exemplet ovan att när läraren presenterar ett nytt ämnesinnehåll, så utgår hon från sammanhang som eleverna kan känna igen sig i och som de redan troligtvis har viss kunskap om. Dessutom får de en uppgift där de får samtala med varandra om dessa kända och konkreta företeelser, och utifrån deras samtal introducerar läraren ämnesrelaterade begrepp som leder eleverna in i ett ämnesperspektiv och i ett ämnesspråk. I sina förklaringar av fackbegreppen bygger hon vidare på elevernas bidrag, och i dialogen får vi följa hur en grupp elever i sitt samtalande upptäcker likheter och olikheter i problematiska situationer kopplade till vatten runt om i världen. De berättar vad de har hittat i sina informationskällor. Läraren använder elevernas egna iakttagelser, erfarenheter och tankar som framkommit i samtalen i smågrupper för att introducera begreppen *vattenproblem*, *torka*, *överskott* samt *föreningar*. Sedan fokuserar klassen i bearbetningen av temat på olika förutsättningar i naturen och samhällen som avgör om vattenproblem uppstår och om negativa konsekvenser kan förebyggas. De får med hjälp av lärarens stöttning ett perspektiv på geografi och samhällskunskap som ämne. Från det vardagliga och mer kontextualiserade språket ges de möjligheten att ta sig in i det ämnesspråk som de kommer att möta i lärobokstexten. Sådana samtal kan kallas ”begreppsutvecklande samtal”: tillsammans upptäcker eleverna betydelsen av ett nytt begrepp och avgränsar vad det betyder och vad det inte betyder. Sedan kommer klassen att läsa olika texter om vattenproblem och naturkatastrofer, även skönlitterära texter, för att kunna förstå och sätta sig in i hur dessa problem kan påverka människan.

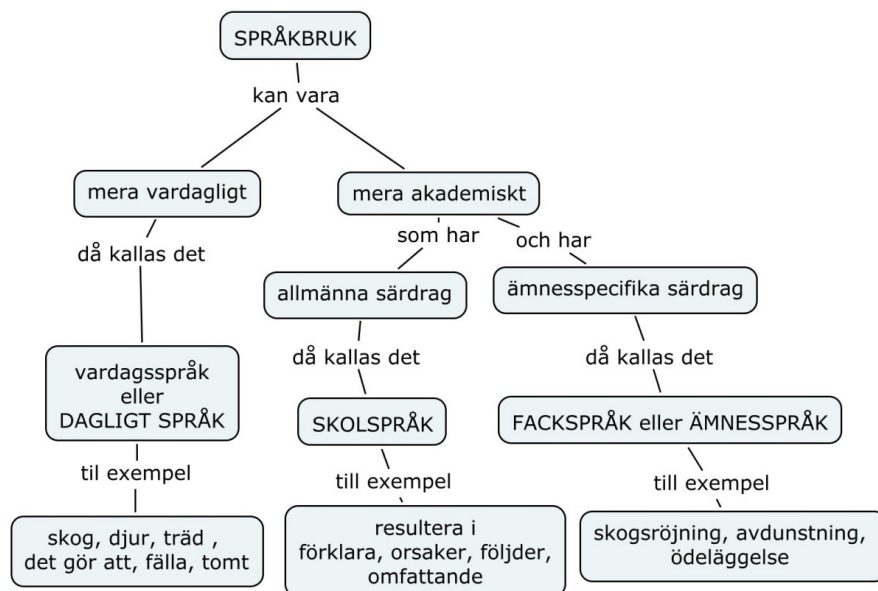
## **Språkutvecklande undervisning**

I exemplet ovan framkommer vad vi menar med en språkutvecklande SO-undervisning, nämligen att språkutveckling är en tydlig och medveten del av arbetet med ämnesinnehållet. En sådan undervisning har följande tre didaktiska kännetecken (Hajer & Meestringa 2014, kapitel 2):

- läraren arbetar med att begripliggöra det nya (fack)språket och nya begrepp som eleverna bland annat möter i texter, genom att utgå ifrån deras förkunskaper och sammanhang som är kända för dem (**kontextualisering**)
- eleverna är aktiva i **interaktionen** genom utforskande samtal och skrivuppgifter
- läraren ger **språklig stöttning** så att eleverna kan utveckla sitt mer vardagliga språk till att även omfatta ett mer ämnesmässigt språk

Det är alltså inte bara arbetet med elevernas läsning som kan göra undervisningen mer tillgänglig, utan att allt textarbete sätts in i ett bredare didaktiskt sammanhang (kontext). Samtal före, under och efter läsningen är viktiga moment, där läraren kan tolka den förståelse och de tankar som de med språket som redskap ger uttryck för. Detsamma gäller skrivaktiviteter som inbjuder elever till att resonera, förklara, kritiskt granska och redogöra, både för sig själva och tillsammans med andra, i syfte att förstå och göra kunskapen till sin. Skrivaktiviteter i kombination med samtal kan göra det möjligt för elever att tänka, förstå och lära på ett nytt sätt.

Gemensamma språkliga begrepp och redskap gör det möjligt för lärare att tillsammans tala om språkutveckling i ämnena. Begreppen vardagsspråk, skolspråk och ämnesspråk och relationerna mellan dessa kan visualiseras på följande sätt i en begreppskarta.



Figur 1. Begreppskarta (efter Hajer & Meestringa 2014:8)

I läroböcker är de icke vardagliga orden och begreppen ofta det första man lägger märke till, men i ämnestexterna möter eleverna även nya sätt att se på verkligheten. Dessa perspektiv kan t.ex. i geografi innebära att identifiera orsaker till brist på rent vatten i olika delar av världen och att resonera om vilka följder dessa missförhållanden får och hur människor hanterar problemen. I ett ämnessammanhang används språket för ett visst syfte och därmed får det en funktion som är en annan än i ett vardagligt sammanhang. Denna språkliga skillnad som beror av sammanhanget ser eleverna när de möter olika slags texter, inte bara berättelser utan även faktatexter. En sådan skillnad är faktatextens upplägg med både text och visuella representationer av innehållet i diagram och flödesscheman.

Vad är det som händer med språket under grundskoleåren? Detta är värt att fundera över, för att vi tillsammans på bästa sätt ska kunna stödja elevers språk- och kunskapsutveckling. Låt oss ta ett annat exempel på temat väder och klimat. Barn använder ett vardagsspråk när de utifrån dagliga erfarenheter talar om hur solen skiner eller hur det regnade och åskade igår. Samtalen har en viss funktion i sitt sammanhang, och där ingår även de personer som de talar med: till dem uttrycker de sin värdering av vädret och de sätter ord på känslor och sinnesupplevelser: ”Det var så soligt och skönt” och ”Åskan mullrade och när det blixtrade blev jag rädd”. I skolämnet geografi däremot beskrivs hur väder dokumenteras utifrån mätning av temperatur, nederbörd, vindstyrka och lufttryck, och eleverna möter begreppet klimat, dvs. väder över tid. Tillsammans med läraren lär de sig förklaringar till olika typer av väder och vad som ger upphov till förändringar, exempelvis att klimatet påverkas av solens strålning, cirkulationen i atmosfären, haven samt jordytans topografi.

I historia är det vanligt med berättande texter under de tidigare åren. Klasslärare som undervisar i åk 4-6 kommer dock så småningom att använda nya uttryck och mer komplexa begrepp och att övergå från berättelser till faktatexter. Det är inte längre bara den konkreta bilden av hantverkare som stormar huset där Spinning Jenny fanns 1764, utan nu blir det tal om en mera abstrakt industriell revolution. Makten över arbetet som flyttades från hantverkarna till fabriksägarna kan ses som en av de stora förändringarna i människans historia. Denna övergång från berättande och konkreta händelser och situationer i människors vardag till redogörande, beskrivande och förklarande av abstrakta företeelser och fenomen i samhället innebär en övergång från en typ av språk till ett annat och från ett perspektiv till ett annat.

Vardagsspråket som oftast är muntligt och skolspråket som i allt högre grad är skriftligt skiljer sig åt i sin kommunikativa funktion, och denna hänger ihop med vem man samtalar med. De två varianterna kallas register, och skillnaderna mellan dessa – vardagsspråket och skolspråket – syns även i hur samband formuleras. En vardaglig formulering som *vad som händer* kommer på skolspråket att heta *processer*, sambandsord som *då* och *sen* i vardagsspråket blir i skolspråket *därigenom* och *som resultat av*. Sambandsord och en rad abstrakta begrepp förekommer i alla ämnen och är generellt viktiga i skolspråket. Andra ord och språkliga aspekter är mer specifika för ett visst ämne, exempelvis ämnesbegreppen. Då kan man tala om fackspråk eller ämnesspråk. Vi ser alltså att språkbruket skiljer sig åt, vilket även gäller strategier i språkanvändningen: i vardagliga kontexter läser man texter med ett annat syfte och på ett annat sätt jämfört med hur man läser läroböcker i skolkontexten. Övergången till ett skolspråk innebär även att språket blir ett tankeredskap för att mer precist och ämnesmässigt uttrycka samband, och på så sätt innebär de språkliga förändringarna även ett förändrat tankesätt eller perspektiv på ett ämnesområde.

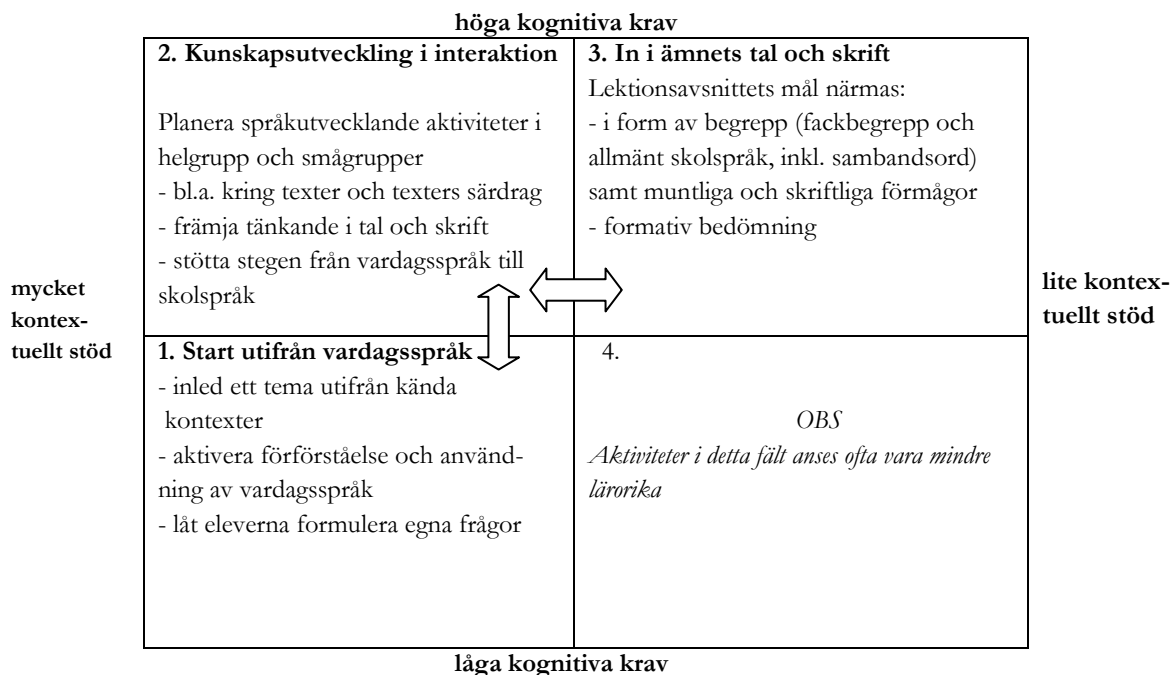
Denna språkliga övergång får konsekvenser för elevernas möjligheter att följa med i undervisningen och att själva delta aktivt i den: alla kan tala om vardagliga händelser och erfarenheter, men för att längre upp i skolåldern kunna tala om det innehåll som de fyra SO-ämnena behandlar krävs långt mer: en bredare och djupare språklig repertoar. Denna språkliga progression är den grundläggande anledningen till att SO-lärare – och lärare i alla andra ämnen också, förstås – behöver arbeta språkutvecklande utifrån den egna elevgruppens behov och förutsättningar. Alla dessa aspekter av ett ämnesspråk behöver eleverna få möjlighet att utveckla, i synnerhet de elever som inte kommer från en hemmiljö där det språk som används liknar skolans språkbruk, eller där andra språk än svenska talas i hemmet.

Ämnesspråkets och skolspråkets dominans tilltar under hela grundskolan, och den kan av många elever upplevas som krävande. Ibland talar man till och med om en språkchock som drabbar eleverna någon gång under mellanstadiet eller då de tar steget upp i högstadiet. Elever kan känna sig språkligt överrumplade av att texter nu verkar otillgängliga, vilket kan få dem att känna sig okunniga och utestängda från ämnet. Med stöttning och höga förväntningar kan elever emellertid klara detta språkliga kliv, förutsatt att SO-läraren ser hur språket förändras genom årskurserna och utifrån den medvetenheten skapar förutsättningar för elevernas språk- och kunskapsutveckling.

## Planera för övergången från vardagsspråk till ämnesspråk

Planering av undervisning som kan skapa sådana förutsättningar innebär aktiviteter där eleverna ges möjlighet att utgå från ett mera vardagligt språkbruk för att sedan successivt övergå till ett alltmer ämnesspecifikt språkbruk. Det innebär också aktiviteter med både muntliga och skriftliga inslag. Här presenteras en grafisk modell, ofta kallad Cummins fyrfältare, som kan fungera som ett didaktiskt redskap för både planering och analys av undervisning (Lindberg & Sandwall (red.) (2006), Gibbons (2009, 2013), Hajer och Meestringa (2014).

Modellen omfattar två dimensioner som påverkar språkbrukets komplexitet: dels till vilken grad ämnesinnehållet är förankrat i en konkret kontext, dels beroende på nivån på de kognitiva krav som ställs. Modellen visas i figur 2 nedan.



Figur 2. Lärarens planeringssteg inom Cummins fyrfältare (efter Hajer & Meestringa 2014:147)

I steg 1, med utgångspunkt i vardagsspråket, anordnar läraren aktiviteter som introducerar ett tema utifrån det bekanta och konkreta, och eleverna använder ett vardagligt språkbruk. I steg 2 långst upp till vänster förekommer aktiviteter där eleverna samtalar i grupper eller i helklass eller i en kombination av dessa, helst fortfarande i konkreta kontexter. Där utmanas eleverna att resonera om nytt innehåll och att utveckla sin kunskap i samtalandet, men även utforskande skrivaktiviteter kan ingå här. Genom att lyssna på elevernas resonemang och språkbruk kan läraren ge återkoppling som ger dem nya begrepp och mer ämnestypiska formuleringar. I steg 3 långst upp till höger är avsikten att eleverna ska kunna ta ett steg in i



Grundskolan, åk 4-9

ämnesspråket genom skrivaktiviteter eller i muntliga aktiviteter där ett mer skriftligt språk passar. Det som eleverna producerar i detta steg i undervisningsförloppet kan sedan vara en del av bedömningen för ämnesavsnittet, exempelvis en text eller en presentation. Såsom de dubbelriktade pilarna i figuren visar gäller det för eleverna att kunna omformulera ämnesbegrepp till mera vardagligt språk likaväl som att uttrycka innehållet i ämnesspråket. Aktiviteter i det fjärde fältet längst ner till höger med låga kognitiva krav och lite kontextuellt stöd betraktas vanligtvis som mindre anpassat för lärande.

## ***Teoretisk förankring av en språkutvecklande didaktik i SO-undervisningen***

Stegen som beskrivits utifrån Cummins fyrfältare ovan har sin vetenskapliga förankring i olika discipliner, och vi utgår här från en kognitivistisk språkdiraktisk forskning och socio-kulturellt förankrad forskning om språkets roll i lärande.

Redan under 1990-talet kom andraspråksdidaktisk forskning fram till att elevers språkutveckling gynnades av ett aktivt deltagande i ämnesundervisning på målspråket, och en av de språkutvecklande faktorerna ansågs vara det meningsfulla sammanhanget som ämnesinnehållet utgjorde (Content-based language learning; Brinton, Snow & Wesche, 1989, 2004). Förutsättningen för att exempelvis nyanlända elever ska kunna ta steget in i reguljära klasser är att de så tidigt som möjligt får delta i en språkligt genomtänkt ämnesundervisning, en undervisning där de på ett mer medvetet sätt får möjlighet att utveckla skolspråket och olika ämnesspråk. Det som forskning alltså funnit gynnsamt för flerspråkiga elever har sedan kommit att tillämpas för ett språkligt perspektiv på all ämnesundervisning. Anledningen till denna påverkan på didaktiken för andra ämnen är alla elevers behov av att få delta språkligt i undervisningen – tala och skriva om ämnesinnehållet – för att kunna utveckla kunskaper och förmågor i de olika ämnena.

Utifrån tanken att lärande i hög grad är en kognitiv process betonade de nämnda teorierna även metakognitiva strategier, som skulle ge elever redskap att styra sin egen inlärningsprocess. Exempel på sådana är lässtrategier och inlärningsstrategier som utvecklades för lärare att använda i undervisningen. I Nordamerika har fortbildningsprogram som syftar till att öka lärarens kunskaper om hur ett ämnesinnehåll kan kopplas till språkliga aspekter och om språkliga strategier för inlärninng fått stor spridning. Även den språkdiraktiska verktygslåda som ingår i t.ex. SIOP-modellen (Ecchevaria, Vogt & Short 2012) har flitigt använts i ämnesundervisning, men det finns även andra (DoCoyle, Tanner, Dale 2013).

## **En djupare förståelse av språket som redskap i ämneslärande i SO-ämnena**

Många ämneslärare har haft nytta av den språkdiraktiska forskningen och de slutsatser som kunnat ge vägledning för arbete med ordförråd och svåra texter, men ett viktigt element i didaktiken har ändå saknats: de språkliga stegen som leder från vardagsspråk till fackspråk. Hur ser den övergången ut i SO-ämnena? Vi menar att det krävs en djupare analys av sambandet mellan språk och lärande, för att se hur elever kan utveckla sin förståelse av vad som händer språkligt i ämnena. Ett ämnes syfte och dess perspektiv på världen resulterar i ett icke slumpmässigt utvecklat kommunikationsmönster, dvs. ämnesinnehållet och syftet

Grundskolan, åk 4-9

påverkar och formar hur man talar och skriver i ämnet, vilka begrepp man använder, vilken ton man anlägger och vilken textstruktur som används. För att förklara och visa på språkets betydelse för lärande i olika ämnessammanhang tar vi hjälp av sociokulturella teorier (Jakobsson 2012).

En av de bärande idéerna inom sociokulturell teori är att människan utvecklat redskap för de aktiviteter och verksamheter som det funnits ett behov av, och ett av de allra främsta har varit behovet att kommunicera, och det redskap som utvecklades var språket (Gärdenfors 2000, 2008, 2009). Som en konsekvens innebär deltagande i kommunikationen och verksamheten att man kan använda redskapen, dvs. att eleverna i SO-undervisningen får möjlighet att utveckla det ämnesspråk som utgör en del av ämnet, sett som kunskaper och förmågor som anges i kursplanerna. I denna modul presenteras några av de språkliga redskap som forskning visat gynnar elevers lärande i SO, och det innebär att språket som redskap förklaras och konkretiseras, däribland övergången från ett vardagsspråk till ett ämnesspråk.

Hur kan denna övergång ske, dvs. hur kan man lära sig använda språket som redskap? Ja, delvis lär man sig genom att se och höra hur andra deltar och hur de använder redskapen som ingår i verksamheten. Ibland görs jämförelsen med hur små barn lär sig språk: barnet lär sig inte bara ordet gratulera, utan även hur man hälsar på farfar när man kommer, vem som håller tal och vad man sjunger. Barnet hör vad andra talar om och vad de inte talar om; de hör vilken ton som används i olika situationer. Äldre barn och vuxna stödjer barnet i denna process, som är starkt kulturellt präglad. Den teoretiska slutsatsen som Vygotskij (1978) drog var att man lär sig använda språket genom att delta i sociala aktiviteter, dvs. tillsammans med andra (interpersonellt), för att sedan kunna använda det för sitt eget tänkande (intrapersonellt).

I den svenska skolan och lärarutbildningen är det sociokulturella perspektivet på lärande relativt starkt, och det återfinns i litteraturen om språkutvecklande arbetssätt (Strandberg 2009, Gibbons 2006, 2013, Skolverket 2013, m.fl.). Utifrån detta Vygotskij-inspirerade perspektiv behöver elever delta i aktiviteter som är typiska för de olika skolämnena och då använda språket. Först därefter kan de internalisera språket och använda det som tankeredskap. En väsentlig slutsats av Vygotskijns teori är att förståelse kan skapas genom att aktivt använda språket i tal och skrift, inte genom att man först i tystnad funderar för sig själv, för att sedan i tal och skrift visa vad man kommit fram till eller vad man lärt sig. Denna ordning är grundläggande inom sociokulturell teori.

För högre tankefunktioner behöver man språket som redskap. Ett begrepp som *förorening* innefattar olika konkreta former av föroreningar, men med en mer övergripande term kan man fortsätta tänka om föroreningens orsaker och följderna. Jakobsson (2012) formulerar lärande som ”en utveckling av vår förmåga att använda och tänka med hjälp av språk, begrepp och teorier som därmed också blir redskap för att kunna analysera, förstå och lösa problem i vår omgivning” (s. 157). Det är alltså inte bara svåra ord som *jämställdhet*, *kolonialism*, *sekularisering*, som man lär sig, utan det är även hur och när de används och i vilket syfte. Är det för att beskriva något man ser? Är det för att förklara vad som har hänt genom att

Grundskolan, åk 4-9

läsa och tolka källor från olika infallsvinklar? Man lär sig inte dessa nya begrepp enskilt, genom att enbart få en synonym eller att omformulera till mer vardagliga ord. Ordet *solidaritet* kan på högstadiet inte längre omformuleras till att vara snäll och hjälpa andra. Kunskapsutveckling innebär mycket mer än så, och språkanvändning i en vidare bemärkelse i ämnet historia kallas historical literacy. Begreppet är användningsorienterat och spänner över alla de aspekter som rör språk- och kunskapsutveckling inom ett ämne.

Ämnesdidaktisk forskning kan undersöka vilka aktiviteter eller typ av aktiviteter som tycks bidra till att utveckla elevers förståelse av olika fenomen som nämns i kursplanerna för SO-ämnena. Det kan gälla aktiviteter i helklass, i grupp, i par eller enskilt, och i många av dessa använder elever språk på olika sätt: de diskuterar, ställer frågor, argumenterar, beskriver, förklarar, och detta kan de göra skriftligt och muntligt. Genom att höra hur elever resonerar och vilka frågor de ställer kan man få insyn i hur de utvecklar ämneskunskaper. För att planera en språkutvecklande undervisning behöver vi alltså närmare analysera vad som språkligt kännetecknar SO-ämnena och vilken typ av aktiviteter som är funktionella, dvs. som passar det som är ämnets syfte. De språkliga kraven kan man dels få syn på i kursplanerna, dels i texter som används i undervisningen. En sådan granskning kan ge en ingång till att se elevernas egen språkanvändning som uttryck för en utveckling mot fackspecifik kunskap.

## **Slutsats: att utveckla tänkandet och uttrycksformer genom åren**

Det är helt klart att ämnesspråket inte ska undvikas: det är ett mål i sig att utveckla olika register och att kunna röra sig fram och tillbaka mellan vardagsspråk och fackspråk. En sådan språkutveckling är möjlig då SO-undervisningen tar avstamp i konkreta sammanhang som är kända av eleverna eller som berör dem på något vis, ger eleverna förutsättningar att delta i aktiviteter där de samtalar om ämnesinnehållet och där de stöttas språkligt. En språkutvecklande didaktik kräver därför kunskap om den process som ämnesspråkutveckling innebär. I grundskolan kan elever få en solid bas i SO-ämnenas språkliga uttrycksformer. I den här modulen har vi betonat vikten av språklig interaktion inom ämnesundervisningen och att dessa aktiviteter planeras för så som alla andra aktiviteter som ingår i SO-undervisningen planeras för.

I arbetet med modulen kan ni inom lärargruppen bedöma huruvida era arbetsätt redan är språkutvecklande och var i er undervisning ni skulle kunna ha nytta av att pröva nya arbetsätt. Vi som har utarbetat denna modul anser att det inte finns ett enda recept eller en enda modell för hur SO-undervisning måste se ut. Det gäller snarare att granska den egna undervisningen med hjälp av den kunskap som idag finns om vilka nycklarna till språk- och ämneslärande är. Avsikten med att använda språkutvecklande redskap i sin SO-undervisning är att detta kan hjälpa eleverna att nå ämnesmålen. Varje ämne har sitt eget ämnesrelaterade språk, och undervisningen bygger på aktiviteter som vuxit fram och med tiden blivit typiska för ämnet: detta utgör en del av ämnesdidaktiken. En språkutvecklande undervisning i geografi kommer därför att se lite annorlunda ut än den i historia, religionskunskap och samhällskunskap, trots att samma principer används. I ett samarbete mellan ämnesdidaktiker och språkdiraktiker presenterar vi i denna modul olika förslag till en språkutvecklande äm-

Grundskolan, åk 4-9

nesdidaktik i SO-ämnena. Verksamma lärare har läst artiklarna och prövat våra förslag, och en del av dessa lärare finns med i filmerna. Där visas alltså exempel på hur det kan gå till att våga pröva något nytt, inte att presentera något man har lång erfarenhet av och som man övat länge på.

## Referenser

- Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 547-577). (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Brinton, D., M.A. Snow & M. Wesche (2003). *Content-based second language instruction – Michigan Classics Edition*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. Dale, L. & R. Tanner (2012). *CLIL activities. A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ecchevaria, J., M.A. Vogt, D. Short (2012). *Making content comprehensible for English Language learners: the SIOP model*, (4th edition). Boston: Pearson.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Gibbons, P. (2013). *Ljft språket, lyft tänkandet: språk och lärande* (2.uppl.). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet* (2011). Stockholm: Skolverket.
- Gärdenfors, Peter (2000). Hur homo blev sapiens: om tänkandets evolution. Nora: Nya Doxa.
- Gärdenfors, Peter (2009). Den meningssökande människan. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gärdenfors, Peter & Wallin, Annika (Red.) (2008). A smorgas-bord of cognitive science. Nora: Nya Doxa.
- Hajer, M. (2004). Innehållsbaserad språkundervisning. Ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I: M. Olofsson (red.). *Arena Andraspråk. Symposieskriften 2003*. Stockholm: Nationellt Centrum för Svenska som andraspråk.
- Hajer, M. (2006). Inspiring teachers to work with content-based language instruction – stages in professional development. I I. Lindberg & K. Sandwall (eds.). *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Göteborg: Göteborgs universitet (s. 27-46).
- Hajer, M. & T. Meestringa (2014). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren. (andra upplaga)
- Hyltenstam, K., M. Axelsson & I. Lindberg (red.) (2012). *Flerspråkighet. En forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Rapport 2012:5.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 17, nr 3-4, s.152-170.

Grundskolan, åk 4-9

Lindberg, I. & Sandwall, K. (red.) (2005). *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Maidenhead: Open University Press.

Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter: text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola.

Rasmusson, M. (2014). *Det digitala läsandet – begrepp, processer och resultat*. (Doktorsavhandling). Harnösand: Mittuniversitetet.

Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatuppsats. Stockholm: Stockholms universitet.

Skolverket (2014). Diskussionsmaterial om språkutvecklande arbetssätt.  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3201>

*Språket bär kunskapen*. 2014. Tre delar. <http://urplay.se/Produkter/182357-Spraket-bar-kunskapen-Att-identifiera-svarigheter> Utbildningsradion.

Strandberg, L. (2009). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fuskklappar*. Stockholm: Nordstedts.

Vestlin, L. (red) (2014). *Se språket i ämnet*. Stockholm: Lärarförbundet.

Vygotskij, L. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.