

SPRÅKINRIKTAT
ARBETE
och bekräftande
mångfald stöder alla
elevers lärande

Anna Slotte och Liselott Forsman

Ju starkare språk dess bättre möjligheter till lärande

Vi lär oss genom språket. Språket är inte ett sätt att uttrycka kunskap, språk är en del av kunskapen. Det här betyder att elevers kunskaper i språk, i skolans språk, är av avgörande betydelse för deras lärande i alla ämnen. I ett samhälle som blir allt mer flerspråkigt, i klassrum där elever med olika språkkunskaper och språkbakgrund tillsammans ska lära sig, behöver alla lärare känna till sambandet mellan språk och lärande och medvetet bygga upp sin undervisning så att språket ständigt uppmärksammas.

Alla elever har lika rätt till lärande. Elever som är starka i skolans undervisningsspråk har klara fördelar i fråga om att nå framgång i skolan. Det är inte bara fråga om att kunna förstå skolans texter, att klara av att läsa texten i läroboken. Språket finns med på olika nivåer av betydelse för elevernas lärande: "Kunskap skapas och inläring sker genom språk, den produceras och reproduceras genom språk samt den värderas genom språk." (Norberg Brorsson & Lainio 2015, 12)

Språkinriktad undervisning innebär att organisera undervisningen så att eleverna har möjligheter att utveckla språk och ämnesinnehåll parallellt och att bekräfta eleverna som de (fler)språkiga individer de är. En språkinriktad undervisning är en inkluderande undervisning, där alla ges utrymme att vara aktivt med och där alla ges tillträde och tillgång till de språkliga redskapen som öppnar dörrar och bygger broar till lärandet.

Eleverna i de svenska skolorna i Finland representerar den växande språkliga mångfalden i samhället. År 2013 kartlade Utbildningsstyrelsen språkbakgrunden hos elever i årskurs 1-6 i svenskspråkiga skolor i Finland. På cirka femton år har andelen elever från svensk-finsk tvåspråkiga hem sammantaget ökat från 30 procent till cirka 40 procent. I Helsingforsregionen kommer 60 procent av eleverna från tvåspråkiga hem, medan eleverna som har åtminstone ett annat språk än svenska eller finska med sig i bagaget utgör 7 procent. I landsbygdskommunerna i Österbotten är motsvarande siffror 11 procent tvåspråkiga och elever med annan språklig bakgrund 5 procent. De regionala skillnaderna är alltså stora och ser vi närmare på enstaka skolor kan skillnaderna givetvis variera ännu mer.

I det här sammanhanget är det ändå viktigt att komma ihåg två saker. Dels innebär inte en tvåspråkig bakgrund att ett av språken, i det här fallet skolspråket svenska, per definition skulle vara ett svagt språk. Dels lämpar sig språkinriktad undervisning för alla elever, oberoende av språklig bakgrund och språkkunskaper. En undervisning som är uppbyggd utgående från en insikt om hur man kan uppmärksamma språket i de olika ämnena och därmed stödja elevernas möjligheter till lärande, är helt enkelt en god undervisning som gagnar alla elever.

För ämneslärare handlar det inte om att vara språklärare, utan om att i sin undervisning betona ordförråd, att medvetet arbeta med de texter som eleverna läser, skriver och producerar och att ge eleverna utrymme och stöd att muntligt och skriftligt vara språkligt aktiva. Dessa områden kommer att presenteras och diskuteras på de följande sidorna. En stor del av de exempel och situationer som beskrivs är hämtade från projektet Skolspråk och finns också med i boken Skolspråk och lärande.¹ Ämnesundervisningen har således den dubbla uppgiften att dels utveckla ämneskunskaperna hos eleven, dels utveckla elevens språk, och här särskilt den del av språket som är specifik inom det respektive ämnet, i tal och skrift.

¹ Slotte-Lüttge & Forsman (2013).

Uppmärksamma det skolrelaterade språket

Vad innebär då en språkinriktad undervisning konkret? Ett centralt område berör skillnaden mellan ett skolrelaterat språk och ett vardagsspråk. Inom en språkinriktad undervisning är läraren medveten om denna skillnad och använder sin kunskap till att bygga upp en undervisning som stöder elevernas utveckling av det skolrelaterade språket.

Celldelning, ståndssamhälle, plint. Framträdande, resurs, utgöra. I skolan möter eleverna mängder av ord som de sällan möter i det muntliga språket utanför klassrummet. Det finns alltså en skillnad mellan det vardagliga språket och det språk som skolans ämnen är uppbyggt på, som används muntligt och skriftligt i skolans ämnesundervisning. Då vi i det här kapitlet talar om skolrelaterat språk avser vi det som också ofta kallas skolspråk och på engelska benämns academic language.

Det är vanligt att andraspråkselever har ett mycket gott vardagsspråk, men då de behöver kunna läsa, förstå och skriva texter inom skolans olika ämnen kan det krävande skolrelaterade språket bli en utmaning:

“En inkluderande undervisning innebär att eleverna ges stora möjligheter att utveckla skolspråket. Elevernas otillräckliga kunskaper i användningen av skolspråket är enligt internationell och nationell forskning en förklaring till deras bristande resultat. Det är således inte elevernas vardagsspråk som vållar problem utan de olika ämnenas specifika, mer vetenskapliga språk, det vill säga skolspråket” (Norberg Brorsson & Lainio 2015, 92)

Det skolrelaterade språket består av ord, uttryck och särdrag specifika för ett visst ämne (*fräsa, fotosyntes och decimaltal*) och av mer allmänna

akademiska ord och uttryck (*utgöra, erhålla, produktion, ersättning*). De ämnesspecifika orden blir ofta automatiskt en del av undervisningen:

Fräsa och bryna

01 Lärare: å tomatsåsen gör man så att man hackar lök
02 (.) å vitlök (.) å va betyder när de står
03 där eh- när det står att man ska fräsa den
04 här löken (.) va betyder de när man ska
05 fräsa nånting? (.) fräsa (.) Bastian?
06 Bastian: att de kommer så där (.) färg(glad) på
07 Lärare: va sa du att?
08 Bastian: de kommer att vara färg där på den där
09 Lärare: nä-ä (.) va kallas de när nånting ska få
10 färg?
11 Johan: man färgar de
12 Lärare: va kallas de?
13 Tomas: (ohörbart)
14 Lärare: Maria?
15 Maria: bryner
16 Lärare: man bryner (.) man bryner så får den färg
17 och (.) va e då fräsa
18 Sara: att få den (ohörbart)
19 Lärare: just de (.) den ska inte få färg (.)
20 alltså man sätter olja i en kastrull å
21 väntar tills den där oljan blir lite varm
22 sätter i den där löken å så ska de fräsa
23 alltså de får inte färg (.) bryna å steka
24 så får de färg å de gör man i stekpanna de
25 här gör man i kastrull

Va betyder det när man ska fräsa nånting? frågar läraren i huslig ekonomi och strax efteråt konstaterar hen att när man bryner så "får den färg". Det här till synes mycket vanliga undervisningssamtalet mellan lärare och elever får illustrera det viktiga och tacksamma: Arbetet med språk och ämnesinnehåll sker parallellt. Språket är inte ett sätt att uttrycka kunskap, språk är en del av kunskapen. Skolan byggs upp av ämnen och ingenting i ämnena är oberoende av språket. Att lära sig inom ett ämne betyder bl.a. att bredda och fördjupa sitt språk, vilket är tydligt i exemplet ovan. Det tacksamma med det täta sambandet mellan språk och ämnesinnehåll är att det inom alla ämnen är möjligt att stöda eleverna i att utvecklas språkligt – samtidigt som deras möjligheter till lärande ökar.

Skolämnena har beskrivits som "sociala verksamheter som realiserar och genomförs i olika språkliga dräkter" (Liberg 2006, 142). Att behärska normer för språkbruk och texter inom olika textkulturer – t.ex. olika ämnen – och att kunna mobilisera dessa på ett relevant sätt i olika språk-användningssituationer är något eleverna har möjligheter att lära sig i en språkinriktad undervisning.

Ett första steg på väg mot en språkinriktad undervisning är att läraren är medveten om skillnaden mellan vardagsspråk och skolrelaterat språk. Följande steg är att stöda eleverna i deras utveckling av det skolrelaterade språket. I läroböckerna möter eleverna ett annat språk än det muntliga vardagsspråket och ju äldre de blir dess större blir förväntningarna på att de även själva ska kunna använda ett skolrelaterat språk. De behöver kunna uttrycka sig mer exakt, använda rätt terminologi, strukturera en text på det mest ändamåls-enliga sättet och använda lämpliga sammanlänkande ord. De behöver kunna använda språket i olika syfte i olika ämnen: att skriva en rapport i kemi, att strukturera ett längre provsvar eller att hålla ett föredrag. Kunskap om det skolrelaterade språket stöder också kunskapsutveckling genom läsning av

lärobokstexter och andra texter. För elever med ett starkt språk är det lättare att förstå både texten på raderna och texten mellan raderna.

Som lärare ska vi inte undvika att muntligt eller skriftligt använda ett skolrelaterat språk, men vi behöver göra det så att eleverna uppfattar betydelsen av det. Det kan bland annat göras genom att man som lärare i samtal bygger broar mellan vardagsspråk och skolspråk, vardagskunskap och skolkunskap. I utdraget från en religionslektion lyfts orden *allmoge* och *mana* fram.

Allmogen

01 Lärare: Gustav Vasa far upp till Dalarna för att
02 <mana allmogen> till uppror (.) nu har jag
03 använt lite sånahär gamla fina ord som man
04 kan liksom lite (.) låta lite rulla i
05 munnen där (.) att mana nån att göra
06 nånting va gör man då?
07 Siiri: man uppmanar
08 Lärare: upp-manar. just de man får nån att liksom...
09 ma-man intalar nu nånting att dom ska göra
10 nånting (.) göra på ett visst sätt (.) va
11 e allmogen då?
12 Lärare: (.) gammalt fint [ord
13 Vilma: [att man är mogen?
14 Lärare: att man e mogen (.) ja-a
15 Sampo: att man e...
16 Lärare: har Nea nån tanke?
17 Nea: e de liksom (.) folke som bodde i de där
18 lande?

19 Lärare: ja (.) ida sku vi säga folket (.) uppmanar
 20 folket (.) va menar man me folke då? (.)
 21 menar man adelsmän å prinsessor? n[ä
 22 Sampo: [nä
 23 Lärare: man menar vanliga människor (.) eller hur?
 24 (.) alla (.) allmogen (.) alla alla
 25 möjliga (.) mixed (.) mixed ryhmä
blandad grupp

Läraren väljer alltså att använda ett skolrelaterat språk, *mana allmogen*. Men han inte bara använder det utan han stöder också elevernas möjligheter att förstå det: Han uttalar uttrycket långsammare och betonar det därmed, han kommenterar sin egen språkanvändning (rad 2–5) och kontextualiserar också orden genom att placera dem i tid. Därefter involverar läraren eleverna i ett samtal om uttryckets betydelse och de svar han får av eleverna utvecklar han ytterligare. Speciellt elevens förklaring till ordet *allmoge*, *folke som bodde i de där lande* (rad 17–18) fördjupas ytterligare: läraren strävar efter att eleverna ska få klart för sig vilka som verkligen utgjorde det folk som Gustav Vasa försökte få med i sitt upprop (rad 21–25). Med alla dessa uttryck och kopplingar byggs elevernas förståelse av Gustav Vasas gärningar upp – samtidigt fördjupas deras kunskap om det skolrelaterade ordet *allmogen*.

Men det är även viktigt att vi skapar förväntningar och ger stöd till eleverna så att de själva aktivt kan använda och utveckla ett skolrelaterat språk. Nedan följer ett exempel från en lektion som har planerats i samarbete mellan en modersmållärare och en religionslärare.² Under en religionslektion har eleverna i årskurs 7 inledningsvis arbetat i hemgrupper, i vilka de har jämfört och diskuterat svar på frågor till en text i läroboken. Frågorna har de svarat på hemma, och ämnet är buddhismen. I en av grupperna uppstår

² Se närmare [Axelsson & Slotte](#), inskickad.

en diskussion om ordet *privilegium*, utgående från en fråga om vilka privilegier munkar hade. Efter diskussionen i hemgrupperna fortsätter arbetet i expertgrupper, där var och en elev är "expert" på sin fråga och ska redovisa för resten av gruppen. Då Kalle ska redogöra för sin fråga i expertgruppen inser han att han först behöver förklara vad ordet *privilegium* betyder. Han gör det genom att först relatera till privilegiebrev, som klassen behandlat i historieundervisningen:

Kalle: nå en e (.) nå de e ganska många vet- privilegie
e liksom fördel i livet liksom de där i historia fast
de där- att man beh- att dom där privilegiebreven att du
behöver int betala skatt kommer ni ihåg (.) så de e
liksom fördel - att du får liksom - fast nu här att (.)
man fick int studera att om man e i kloster fick man
studera (.) fritt (.) eh- att om man va i kloster fick
man studera (.) liksom utan- eh att de var gratis (.)
att man fick studera gratis (.) man fick gratis <kläder>
man fick gratis <mat> (.) sen-

Det Kalle gör är att han bygger en bro mellan det skolrelaterade språket, här i form av ordet *privilegium*, och vardagsspråket. Han lyfter fram kunskap han har relaterat till ordet och han ger konkreta exempel på de privilegier munkarna hade. I mindre grupper är fler elever delaktiga och ansvariga för att uttrycka och utveckla sin kunskap genom aktiv språkanvändning.

Skolans textböcker innehåller en hel del skolrelaterat språk, både ämnes-specifika begrepp och övrig vokabulär och uttryck som är mindre

frekventa i vardagsspråket. Allt för ofta lämnas eleverna ensamma med lärobokens texter, och även om innehållet på olika sätt diskuterats och behandlats under lektionerna är det för många elever en stor utmaning att bygga upp en helhetsförståelse av innehållet. Men det som vi kanske uppfattar som diffust och förstår på ett ungefär blir genast mer begripligt då vi har möjlighet att tala om det och koppla ihop tidigare kunskap med ny kunskap, samtidigt som vi då använder ett vardagsspråk. Så här skriver den holländska forskaren Maaike Hajer (2015):

Tänk på att ge eleverna möjligheter att 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 undervisning.

I boken *Skolspråk och lärande* presenteras ett arbetssätt som syftar till att stimulera eleverna till att muntligt diskutera läxan med varandra på basis av ett läxläsningstöd, som de har fyllt i hemma. På läxläsningstödet har de sammanfattat läxan och antecknat för dem utmanande ord. Arbetssättet innebär att eleverna ges möjligheter, och förväntas, att relatera lärobokens texter till det de redan kan, samtidigt som de använder ett skolrelaterat språk. De arbetar sålunda med studieteknik och textförståelse, och i gruppsamtal diskuterar de tillsammans de ord som de uppfattat vara svåra. Slutligen kan hela klassen diskutera det aktuella området gemensamt. Arbetssättet innebär att var och en av eleverna är betydligt mer språkligt aktiv än under ett traditionellt läxförhör. Därtill ger samtalen, där lärobokstexterna fungerar som en utgångspunkt, ett stöd och en stimulans för att använda svenska, vilket kan vara betydelsefullt i klassrum där elever är vana att tala finska med varandra.

Skapa utrymme för eleverna att använda skolspråket

Vi är nu inne på ett annat mycket centralt område inom språkinriktad undervisning, nämligen att skapa utrymme för eleverna att använda svenska i skolan. Med använda avses här att samtala om och att producera och tolka olika slags texter, inom skolans olika ämnen. Undervisningen behöver alltså byggas upp så att eleverna både kan och förväntas vara språkligt aktiva, och så att de har redskap för det. Det kan vara bra att efter en lektion ställa sig frågan “Hur har jag uttryckt krav på och gett stöd för eleverna att använda svenska muntligt och skriftligt?” Här ingår givetvis också möjligheter att använda det skolrelaterade språket. Då vi låter eleverna göra mer än bara lyssna så lär de sig bättre. Än en gång kan det konstaterats att språk och ämne hänger ihop: en elevinteraktiv undervisning stöder både lärande och språkutveckling.

Den lärarledda receptgenomgången som inledde det här kapitlet får fungera som exempel på en situation där eleverna aktiveras mer, både språkligt och ämnesmässigt. Med ansvar för ett recept per grupp får de till uppgift att förbereda sig för att fritt berätta för de andra eleverna om arbetets gång. De uppmanas ta reda på ord för ingredienser (buljongtärning, fänköl), redskap (durkslag, citruspress) och aktiviteter (bryna, grädda) som de inte är säkra på. Gärna kan de därtill plocka fram en del av ingredienserna och redskapen så att de använder och förtydligar ämnesorden. Inledningsvis behöver de förmodligen ett mer strukturerat stöd för hur receptgenomgången kan göras.

Jobbar man på detta sätt i undervisningen så är man inne i en uppåtgående spiral. Det innebär, förenklat, en process, där eleven utgående

från sin egen nivå hela tiden utvecklar allt större kunskaper både vad gäller språk och innehåll. Ju starkare språket blir dess bättre möjligheter har eleverna att lära sig. Alternativet, att som lärare ta över för mycket själv och t.ex. ständigt förenkla och förkorta texter som eleverna förväntas läsa och skriva ger inte eleverna möjligheter att växa språkligt. Det hjälper alltså ingen att jag som lärare släpper efter på alla krav för att jag tycker synd om en elev eller ger upp för att jag tycker att elevernas språk är alltför torftigt.

Läsning och arbete med texter centralt för alla ämnen

Även i läroplansgrunderna uppmärksammas det skolrelaterade språket. Som en del av den grundläggande utbildningens uppdrag och allmänna mål formuleras följande:³

Eleverna ska utveckla mångsidig läskunnighet inom alla läroämnen via vardagsspråket för att kunna behärska begrepp och kommunikationsformer inom olika fackområden. För att eleverna ska nå kompetens i multi-litteracitet krävs en mångsidig textmiljö, en pedagogik som utnyttjar denna och samarbete mellan olika läroämnen och andra aktörer. Eleverna ska ges möjlighet att använda, tolka och producera olika slag av texter både individuellt och tillsammans med andra.

Läsförståelse och lässtrategier har fått stor uppmärksamhet under de senaste åren. Inom alla läsämnen finns orsak och behov att uppmärksamma texterna som eleverna förväntas läsa. Som med all annan språk-inriktad undervisning är även arbetet med lässtrategier ett sätt att stöda

³ Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (2015), s. 23.

elevernas förståelse av innehållet: Eleverna förstår den aktuella texten bättre, samtidigt som de utvecklar goda lässtrategier inför läsandet av andra texter. Arbetet kan upplevas som tidskrävande, men är belönande både på kort och lång sikt.

Lässtrategier är en räckta aktiviteter som tillsammans stöder läsförståelsen, inte i första hand en rad separata färdigheter. Målet med att undervisa i lässtrategier är att eleverna ska inarbeta en stor repertoar av lässtrategier som de kan använda sig av flexibelt. Bland de mest effektiva aktiviteterna för att förstå en text lyfts ofta följande fram: att sammanfatta, att ställa frågor, att reda ut oklarheter och att föregripa. Dessa områden blir också synliga i en jämförelse mellan hur goda och svaga läsare tar sig an en text.⁴ Goda läsare läser aktivt, planerar sättet att läsa utgående från den typ av text som ska läsas och vilket syftet med läsningen är. Under läsningen är de goda läsarna uppmärksamma, stannar upp då problem uppstår och använder sig av sammanhanget för att förstå betydelsen av eventuella okända ord och uttryck. De uppmärksammar också textens struktur i form av t.ex. inledning, rubriker och bilder för att förstå bättre och relaterar innehållet till sina tidigare kunskaper. För svaga läsare kan läsningen vara en aktivitet man snabbt behöver ta sig igenom, utan att dess vidare reflektera över sin förståelse eller det mest ändamålsenliga sättet att läsa den aktuella texten.

I det följande ges några exempel på arbetsätt i klassrummet som kan stöda eleverna i att bli mer medvetna läsare. Genom aktiviteter före själva läsningen förbereds eleverna på texten. Förutom samtal och andra aktiviteter som på ett mer allmänt plan innebär att elevernas förkunskaper aktiveras, kan själva läsandet och textförståelsen underlättas genom att man utgående från rubrik, inledande stycke, bilder etc försöker förutsäga vad texten handlar om, vilka delar som ingår

⁴ Sammanfattningen utgår från en jämförelse som presenteras i Roe (2014), s. 110.

och hur texten är strukturerad. Centrala nyckelord kan plockas fram och användas som stöd för eleverna att relatera till det redan bekanta. Arbetsätt kan varieras så att eleverna först ensamma funderar på vad de vet om området från förr, innan de diskuterar parvis. Redan en kort tid för egna tankar kan underlätta förståelsen och väcka intresset. Muntligt kan kombineras med skriftligt; nyckelord och centrala begrepp kan användas till att bygga upp ett träd-diagram, som visar på hur olika fenomen hänger ihop och ger eleverna stöd för att förstå och minnas den aktuella terminologin. Träd-diagrammet kan senare byggas på under ett längre arbete med ett tema och användas som stöd för vidare arbeten och läxförhör.

I och med arbete med centrala begrepp utvecklar eleverna både språk och ämnesförståelse samtidigt. Det finns ändå många andra språkliga utmaningarna i lärobokstexter som kan utgöra snubbelstenar för elever som inte är så starka på skolspråket. Det skolrelaterade språket innehåller en del uttryck som skiljer sig från det talade språket; att “i händelse av krig” betyder “om det blir krig” och “vid annalkande fara” är det samma som “då det blir farligt” öppnar sig kanske för eleverna först i samtal om texten.⁵ Även homonymer eller metaforer, som leder elevernas tankar på andra betydelser, kan vara utmanande; t.ex. *volym* (ljudvolym – volym som en tredimensionell storhet), *axel* (kroppsdelen, en roterande maskindell eller ett begrepp i geometri), *tåg* i betydelsen demonstrationståg, *rörelse* i betydelsen politisk rörelse. Det kan också finnas behov av att uppmärksamma eventuella kulturella utmaningar; referenser som är självklara för en del behöver inte vara det för alla.

Aktiviteter under läsningen stöder eleverna i att bli skickligare läsare genom att de ställer frågor, engagerar sig i texten, reagerar på texten och övar sig på att förutsäga vad som ska hända. Under läsningen kan

⁵ Exempelen kommer från Lindbergs och Johansson Kokkinakis OrdiL-projekt, om ordförrådet i läromedel.

eleverna ha till uppgift att markera sådant som bekräftar det de vet, sådant som är helt nytt, och sådant de känner sig osäkra på.

Att ställa frågor till texten, eller låta eleverna själva formulera frågorna, kan vara ett effektivt textarbete som stöder läsutvecklingen. Men då gäller det att uppmärksamma att det finns andra slags frågor än faktafrågor, vars svar finns direkt i texten. En av de viktigaste strategierna en läsare behöver är att klara av att läsa mellan raderna, det vill säga att binda ihop olika delar av texten och också relatera texten till kunskaper som finns utanför texten. Då man gör denna typ av kopplingar gör man referenser och de frågor som kräver att läsaren läser mellan raderna kallas inferensfrågor. En tredje typ av frågor är frågor vars svar finns hos läsaren. Att konkret och handgripligen som lärare peka på vilka strategier man själv använder sig av då man rör sig i texten kan vara en ögonöppnare för de mer ovana läsarna.

Olika aktiviteter efter läsningen stöder en fördjupad förståelse av det lästa. Att visualisera eller organisera texten i form av tankekartor, serier, diagram, matriser, tidslinjer kan vara effektivt. Genom transformationer som innebär att texten omvandlas till en annan text (t.ex. tal, dagboksanteckningar, muntliga debatter, nyhetsrapporter) förväntas eleverna betrakta innehållet på ett nytt sätt och därtill utveckla och använda genrekunskap. Det innebär att de behöver fundera på vad som utmärker den nya typen av text: Vilka språkliga drag är typiska för texten? Hur är den strukturerad? Vilka är mottagarna?

I boken *Skolspråk och lärande* refereras en uppgift från en historiebok⁶ som exempel på en text på text-uppgift. "Efter att Lenin kommit till makten höll han ett tal inför det ryska parlamentet, riksduman. Skriv Lenins tal." Genomförandet av uppgiften kan underlättas genom att elev-

⁶ *Historia, 1900-talet* av Ahlskog och Sandholm (2008).

erna har tillgång till tankekartor de har gjort, där de centrala punkterna om de ryska revolutionerna och Lenins betydelse finns antecknade.

En effektiv läsning utmärks av att läsaren väljer det mest ändamålsenliga sättet att läsa för det aktuella ändamålet. Eleverna behöver kunna skilja på närläsning, sökläsning och översiktsläsning, och utveckla lässtrategier lämpliga för de olika typerna av läsning. För att öva upp förmågan att urskilja viktig information, vilket kan vara ett syfte med översiktsläsning, kan eleverna uppmanas att bläddra genom texten med fokus på rubriker, bilder, bildtexter, figurer, inledningar, avslutningar och eventuella sammanfattningar. Därtill kan de öva sig i att urskilja viktig information genom att uppmärksamma vissa ord. Det kan vara fråga om ord som signalerar att de har anknytning till centrala moment i texten (inledning, översikt, sammanfattning, slutsats, definition). De kan också fokusera ord som relaterar sig till textens struktur. Hit hör ord som *eftersom*, *därför*, *orsak*, *avsikt*, *olik*, det vill säga ord som berör orsak – verkan, problem – lösning, fördelar – nackdelar. Ord som antyder en fördjupning av texten är *vidare*, *dessutom*, *därtill* och ord som pekar på motsatta eller nya upplysningar är *men*, *däremot*, *å andra sidan*, *i stället för*.

Uppmärksamma skolans texter

Till det språkinriktade arbetet hör även att synliggöra skolans texttyper och vad som krävs för att behärska dem. Föredrag, essäsvår, rapporter, anteckningar, powerpoint-presentationer skiljer sig till struktur, språkanvändning och stil. Den kompetens i multilitteracitet som är en av de centrala kompetenserna i läroplansgrunderna beskrivs som “förmågan att tolka, producera och värdera olika slag av texter i olika medier och miljöer”.⁷ Eleverna

⁷ Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (2015), s. 22.

behöver erbjudas möjlighet att producera olika slags texter och de behöver få redskap för det. Så här sammanfattar en svensk forskargrupp sambandet mellan texter, lärarens kunskaper och elevernas språkutveckling:⁸

Vilka språkliga och andra krav som ställs och vilka förväntningar på utformningen av texter som finns måste läraren tydliggöra för eleverna, vilket innebär att läraren själv måste ha aktiv kunskap om genrer i det egna ämnet. Genom en medveten didaktisk planering av undervisningen stödjer alla lärare inte bara elevernas kunskapsutveckling inom ämnet utan också deras språkutveckling.

Ett exempel från boken *Skolspråk och lärande*⁹ får illustrera hur förväntningarna på en viss typ av text kan se ut och några förslag på möjliga arbetssätt.

Vad förväntas eleverna riktigt göra då de till exempel i historia ska ange orsaker till ett historiskt skeende? Jo, i ett redogörande essäsvår där eleverna t.ex. ska förklara Finlands väg till självständighet, förväntar vi oss att eleverna inte bara använder **ämnesspecifika ord** utan också ord som uttrycker **orsakssamband**. Det betyder att deras text kommer att innehålla ord som **lantdag** och **rödgardister**, **senat**, men också uttryck som: **ledde till**, **eftersom** och **gav upphov till**. Dessutom förväntar vi oss att texten byggs upp i en för texttypen **logisk struktur**, där man skiljer på bakgrundsfaktorer, centrala händelser och en sammanfattande avslutning där följderna diskuteras.

Medan en del av eleverna klarar av att bygga upp ett svar som är både språkligt och strukturellt välfungerande, behöver andra mer explicit stöd. Ett språkinriktat arbete kan då innebära att man tillsammans analyserar ett betydande modellsvår. Med hjälp av en luckövning kan man välja att lyfta fram t.ex. uttryck för orsakssamband i modellsvåret. Eleverna får fylla i ut-

⁸ Norberg Brorsson & Lainio (2015), s. 92.

⁹ Slotte-Lüttge & Forsman (2013), s. 42–43.

tryck som gör att texten logiskt hänger ihop, varefter de uppmanas att använda samma uttryck för att konstruera egna meningar, om andra historiska händelser. Vill man uppmärksamma olika texttyper kan essäsvaret jämföras med hur samma historiska händelser kunde uttryckas i en fiktiv dagboksanteckning. En sådan jämförelse innebär också att innehållet lyfts fram på ett annat sätt, vilket kan göra det lättare att minnas.

Ifall arbetet med att tillsammans undersöka och arbeta med texttyper känns alltför tidskrävande kan det vara lämpligt att påminna sig om att denna satsning, på motsvarande sätt som arbetet med lässtrategier, har effekt både på den aktuella texten och på arbetet med framtida texter. Eleverna behöver redan i de tidiga skolåren få redskap som hjälper dem att strukturera och producera texter lämpliga för specifika ändamål.

Flerspråkighet är en resurs

Det sista området inom språkinriktad undervisning som här diskuteras är möjligheten och nödvändigheten att flerspråkighet ses som en resurs. Samtidigt som man inom alla ämnen behöver stöda elevernas utveckling av undervisningsspråket behöver elevernas kunskaper i och känsla för andra språk uppmärksammas och användas aktivt i skolan. Språk stöder varandra och ska inte ställas mot varandra.

Ett sätt att använda flerspråkighet som resurs är att utnyttja elevernas kunskaper i andra språk i syfte att stöda deras språkliga medvetenhet. Genom att t.ex. kontrastera språk på lexikal nivå och syntaktisk nivå och jämföra språkliga uttryckssätt och idiom blir de olika språkdragen synliga för eleverna. Samtidigt får de använda sina språkfärdigheter på ett bekräftande och

kreativt sätt. Både sådana språk som är bekanta för många i klassen och språk som enbart enstaka elever har färdigheter i kan användas i kontrastivt och laborativt syfte. Elever med svenska som andraspråk kan, under en övergångsperiod, erbjudas ämnestexter om det aktuella ämnet på sitt modersmål parallellt med de svenska texter som används i den reguljära undervisningen.

Förståelsen av sambandet mellan ett starkt skolspråk och möjligheter till lärande och i förlängningen till skolframgång ska inte hemlighållas för eleverna. Språk utvecklas genom att användas och i skolan förväntas eleverna använda skolspråket muntligt och skriftligt, på många olika sätt. Skolan är fortsättningsvis ett centralt språkrum för svenskan i Finland och det är motiverat att uppmåna och stöda elevernas användning av svenska (liksom standard-svenska i dialektstarka områden). Skolan ska samtidigt, i enlighet med läroplanen, ge möjlighet till alla elever att utveckla sin språkliga identitet, oberoende av vilken denna är. Det är också skäl att komma ihåg att (språklig) identitet är något dynamiskt och tar sig olika uttryck i olika sammanhang.

Då en allt större andel av eleverna har en flerspråkig bakgrund är det också av synnerligen stor vikt att alla upplever sig bekräftade med sin egen språkliga bakgrund och alla sina språkkunskaper. I varje möte mellan en lärare och en elev finns möjligheter att förminska eller lyfta fram värdet av elevens identitet. Det är inte bara de planerade diskussionerna om språk och kultur som är viktiga för eleverna. Om språket får vara i fokus kommer det hela tiden att dyka upp tillfällen då elevernas språkliga identitet kan bekräftas på olika sätt. Då eleverna känner sig välkomna med sin språkbakgrund och har ett medvetet förhållningssätt till sin språkanvändning och sin språkliga identitet – som är under ständig utveckling – stärks deras beredskap att utveckla undervisningsspråket. Samtidigt som flerspråkighet bekräftas ska lärare fortsättningsvis uppmuntra, ställa krav på och ge stöd för eleverna att använda svenska under lektionerna.

Att bekräfta någons språkliga identitet behöver inte nödvändigtvis innebära stora satsningar och temadagar. Under en finsklektion som observerades inom projektet Skolspråk nämnde en elev, med bosnisk bakgrund, att ordet *sin* betyder *son* på bosniska. Lärarens val att stanna upp en stund, uppmärksamma kommentaren och fråga efter uttalet, var i all enkelhet ett sätt att bekräfta flerspråkighet, som kan vara av stor betydelse för både den i stunden aktiva eleven och andra. En påminnelse om att även de svensk-finsk tvåspråkiga eleverna kan behöva få känna att de hör hemma i den svenskspråkiga skolan antyds i följande utdrag från en modersmålslektion i årskurs 2. I samtalet ger läraren instruktioner för en berättelse eleverna ska skriva. Då de uppmanas välja tre kompisar till sitt fiktiva rymdskepp, och skriva om dem och rita dem, frågar Benny om man kan välja nån “kompis som e finsk”.

Får det vara en finsk?

- L: sen så står de så här ditt rymdskepp har plats för fyra rymdfarare vilka tre personer väljer du att ta med dej
- E: alltså kompisar
- L: Stefan ett ögonblick så får du vänta
- B: ja tar Tomppi å Micko å Frans
- L: rita bilder av dej o dina kompisar i rutorna här nedanför
- B: får man ta helt så vilken kompis som helst
- L: de va just de ja sku säga att de be- (.) Sia att de behöver de behöver int alltså vara nån i klassen de kan vara en syster eller bror
- E: eller mamma eller pappa
- L: mamma eller pappa kan de va: också vi säger de
- B: kan man sätta nå: kompis som e finsk eller som man har nära om man-
- L: ja de kan man (.) man väljer själv
- B: jess då sätter ja Tuomas, Mikael, Frans å Niko

Att ta med en finsk kompis i sitt fiktiva rymdskepp uppfattar Benny alltså vara så pass normbrytande att han behöver fråga upp om det är tillåtet i det svenskspråkiga klassrummet. Lärarens svar leder till en nöjd respons.

Sammanfattning: Utmana och stöd

Språkinriktad undervisning innebär att eleverna, och lärarna, är nära språket. Det betyder bl.a. att vara medveten om skillnaden mellan vardagsspråket och det skolrelaterade språket och de olika sätt språket används i ämnesundervisningen. Det är också viktigt att synliggöra skolans texttyper och vad som krävs för att behärska dem.

Elevernas möjligheter att utveckla skolspråket ökar då de själva ges möjligheter och förväntas vara språkligt aktiva. Eleverna behöver ges utrymme att använda språket, muntligt, skriftligt, i olika typer av texter och läraren behöver både ställa krav och ge eleverna stöd för ett allt mer varierat skolrelaterat språk.

Språkinriktad undervisning innebär att fortsättningsvis hålla en hög kognitiv nivå på undervisningen, men att underlätta elevernas förståelse, aktivitet och utveckling genom en stödande kontext. Stödande sammanhang kan vara t.ex. genrebaserad undervisning, en utveckling från muntligt tillsammans till skriftligt ensam, olika slag av skriftliga stödstrukturer och matriser och kontrastering med andra språk.

Språkinriktad undervisning är ingenting extra, som görs vid sidan om den övriga undervisningen. Att uppmärksamma ord som används muntligt och skriftligt i klassrummet är en del av lärandet. Ett exempel på detta är då elever under samtal om texter utvecklar lässtrategier, samtidigt som deras ordförråd och ämneskunskap växer.

Genom att vänja eleverna vid att se och tala om språket i de olika ämnena växer deras språkmedvetenhet. Förutom att synliggöra språket är det viktigt att också tala med eleverna om språkets roll för lärande. Att förstå betydelsen av att ha ett starkt skolspråk kan motivera varför det är så viktigt att utveckla just svenskan och använda den i skolan. Då en allt större andel av eleverna har en flerspråkig bakgrund är det av synnerligen stor vikt att alla upplever sig bekräftade med sin egen språkliga bakgrund och sina egna språkkunskaper. En språkinriktad undervisning och en undervisning där flerspråkighet ses som en resurs är inte motstridande.

Referenser

Axelsson, M. & Slotte, A. (inskickad). *Bridging specialized language and everyday language when making meaning on Buddhism.*

(2013). *Elevernas språkbakgrund i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna år 2013.* Helsingfors. Utbildningsstyrelsen.

<http://www.oph.fi/lagesoversikt/>

(2015). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.*

Helsingfors. Utbildningsstyrelsen.

eGrunder <https://egrunder.studieinfo.fi>

Hajer, M. (2015). *Introduktion till ett språkutvecklande arbetssätt i SO-ämnena.*

<https://lasochskrivportalen.skolverket.se> (Hämtad 5.4.2016).

Liberg, C. (2006). Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar i Bjar, L. (red.) *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan.*

Lund. Studentlitteratur.

Lindberg, I. & Johansson Kokkinakis, S. (2007). *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år.*

Göteborgs universitet. Institutionen för svenska som andraspråk.

Norberg Brorsson, B. & Lainio, J. (2015). *Flerspråkiga elever och deras tillgång till utbildning och språk i skolan – Implikationer för lärarutbildningen.*

Uppföljningsrapport till EUCIM-TE-projektet. *Litteratur och språk, 10.*

Mälardalens högskola.

Roe, A. (2014). *Läsdidaktik. Efter den första läsinlärningen*.
Malmö. Gleerups.

Slotte-Lüttge, A & Forsman, L. (2013). *Skolspråk och lärande*.
Helsingfors. Utbildningsstyrelsen.