

Språk och lärande



Anne Palmér
Institutionen för nordiska språk
Uppsala Universitet

Förord

Under året 2008 förväntas Skolverket få flera regeringsuppdrag angående revideringar av styrdokumenterna inom grundskola, gymnasieskola, vuxenutbildning och särskola.

Bakgrund

I februari 2006 beslutade regeringen om att tillsätta en särskild utredare för att göra en översyn av grundskolans mål och uppföljningssystem, utredningen redovisade sitt betänkande i början av april 2007. Betänkandet remissbehandlades under sommaren/hösten 2007 och ärendet bereds för närvarande inom regeringskansliet. En proposition och ett uppdrag till Skolverket vad gäller grundskolan är aviserat till sommaren 2008.

I oktober 2006 beslöt regeringen att arbetet med att införa en ny gymnasieskola till hösten 2007 skulle avbrytas, eftersom den föreslagna reformeringen av gymnasieskolan inte var tillräckligt omfattande. Samtidigt signalerade regeringen att man skulle påbörja arbetet med att arbeta fram underlag för en ny reform och en gymnasieutredning tillsattes i februari 2007. Gymnasieutredningens betänkande läggs den 31 mars. En proposition och ett uppdrag till Skolverket vad gäller gymnasieskolan är aviserat till hösten 2008.

Förberedelsearbete

Skolverket började 2007 förbereda det kursplanearbete som kommer att bli följden av beslut fattade av regeringen. Ett projekt (KUB) med syfte att skapa en teoretisk grund för arbetet påbörjades. Bland annat ställdes frågan om vad Europaparlamentets och rådets rekommendationer om nyckelkompetenser för ett livslångt lärande skulle kunna innebära för det kommande arbetet.

Som ett led i förberedelsearbetet inför kommande uppdrag har Skolverket engagerat forskare för att med deras hjälp fördjupa kunskapen i vissa specifika frågor. En sådan fråga har rört EU:s nyckelkompetens kommunikation på modersmålet, men även synen på språkets betydelse för kunskapsutvecklingen.

Föreliggande PM *Språk och lärande* är en av flera PM. Anne Palmér är ansvarig för rapporten. Palmér gör en genomgång av några teorier om språkutveckling och lärande samt resonerar om hur språkliga praktiker på bl.a. Omvårdnadsprogrammet och Fordonsprogrammet skiljer sig åt. Avslutningsvis diskuterar Palmér ämnesspecifik kommunikation samt ställer frågor för en fortsatt diskussion.

Skolverket i februari 2008

Jan Sydhoff
enhetschef

Peter Bohman
projektledare

Innehållsförteckning

Inledning	5
1. Kommunikation på modersmålet i ett EU-perspektiv	5
2. Forskningsöversikt	7
2.1 Några teorier om språkutveckling och lärande	8
2.1.1 Språkutveckling genom deltagande i språkliga verksamheter	8
2.1.2 Utveckling av ett andraspråk	9
2.1.3 Språkutveckling och lärande i social praktiker	10
2.1.4 Ord- och begreppsutveckling	11
2.1.5 Forskning om literacy i förhållande till olika skolämnen	11
2.1.6 Att utveckla ett allt bredare språkligt register	13
2.1.7 Teorier om språk- och kunskapsutveckling – sammanfattning	15
2.2 Klassrummets olika samtal	15
2.2.1 Det lärarledda helklassamtalet	15
2.2.2 Elevers förberedda tal	17
2.2.3 Smågruppssamtalet	18
2.2.4 Klassrummets olika samtal – sammanfattning	21
2.3 Muntlig kommunikation i karaktärsämnen på OP och FP	21
2.3.1 Karaktärsämnen i omvårdnadsklassen	22
2.3.2 Karaktärsämnen i fordonsklassen	24
2.3.3 Yrkesförberedande karaktärsämnen – sammanfattning	27
2.4 Skrivande i skolans alla ämnen	27
2.4.1 Skolskrivandets genrer	28
2.4.2 Skriva för att lära – kognitivt skrivande	29
2.4.3 En kritisk studie av elevforskning	30
2.4.4 Skrivande i naturorienterande ämnen	31
2.4.5 Skrivande i skolan – sammanfattning	32
3. Undervisningsspråkets roll för kunskapsutveckling	33
3.1 Samhällsvetenskapliga ämnen	33

3.2 Naturvetenskapliga ämnen	35
3.3 Yrkesförberedande ämnen med inriktning mot arbete med människor	36
3.4 Yrkesförberedande ämnen med teknisk-praktisk inriktning	37
4. Ett språkutvecklingsperspektiv i skolans alla ämnen	39
Litteratur	42

Inledning

Även om den verbala kommunikationen inte är det enda redskapet vid lärande är språket vårt främsta intellektuella redskap (se t.ex. Dysthe 2003:31 ff., Säljö 2000:82 ff.). Språket och kommunikationen är aktuellt också inom EU, där höga mål sätts för varje medborgares kommunikativa kompetens inom såväl modersmål som andra språk. En befogad fråga mot den bakgrunden är om ökad uppmärksamhet på sambandet mellan språk- och kunskapsutveckling kan förbättra resultaten i svensk gymnasieskola. Syftet med denna PM är att ge underlag för ett språkutvecklingsperspektiv i kursplaner för andra ämnen än språk.

Framställningen tar sin utgångspunkt i EU:s beskrivning av kommunikativ kompetens. Därefter följer en översikt över forskning om språkutveckling, lärande samt skolans muntliga och skriftliga kommunikation. Sist diskuterar jag vilken roll undervisningsspråket kan spela i elevers kunskapsutveckling och vad ett språkutvecklingsperspektiv i alla ämnen kan innebära.

1. Kommunikation på modersmålet i ett EU-perspektiv

Europaparlamentet och Europeiska unionens råd har enats om en rekommendation beträffande de kompetenser som unionens medborgare bör utveckla genom livslångt lärande och kommit fram till åtta så kallade nyckelkompetenser. En av dessa nyckelkompetenser, Kommunikation på modersmålet, är utgångspunkt för denna PM. I Europeiska unionens officiella tidning (hädanefter EUO) den 30/12 2006 understryks vikten av att utbildningssystemen anpassas till de nya kompetenskraven så att ungdomar i så stor utsträckning som möjligt kan utveckla nyckelkompetenserna till en nivå som utrustar dem för vuxenlivet och utgör grund för vidareutbildning och arbetsliv. Även vuxna bör kunna utveckla och uppdatera de åtta nyckelkompetenserna ”med stöd av bestämmelsen om enhetliga och omfattande resurser för livslångt lärande” (EUO, Punkt 12–13).

I vårt flerspråkiga samhälle är begreppen modersmål – och synonymen förstaspråk – mångfacetterade. Vilket eller vilka språk är viktigast ur individsynpunkt? Vi vet att språket är en betydelsefull identitetsskapande faktor (Gröning 2003:10). Men det först inlärd språket är inte alltid det språk en person använder mest eller det språk han eller hon bäst behärskar. Hagberg-Persson (2006) använder sig av begreppen språkuppväxt, språkval och språkbehärskning för en mer fingeraderad beskrivning av barns språkrepertoar.¹ Språkrådets chef Olle Josephsson föreslog nyligen införandet av en ny term – starkspråk – för det språk som flerspråkiga talare anser sig behärska bäst (Språk 2007:2).

¹ Hagberg-Perssons termer bygger på Leung, Harris & Rampton (1997:555) som vill ersätta termerna ”infödd talare” och ”modersmål” med mer tidsadekvata begrepp.

Forskningen är enig beträffande betydelsen av en positiv attityd från majoritetssamhället till elevers olika språk – inte minst till föräldrarnas språk, modersmålet (se t.ex. Axelsson 2004, Cummins 2000, Gröning 2003, Hagberg-Persson 2006). I denna PM, där ett underlag för kursplaner i svensk gymnasieskola ges, diskuteras inte enbart kompetens på de språk som utgör verkliga modersmål för varje medborgare eller elev. I stället avses *undervisningsspråkets* roll i kunskapsutvecklingen. Undervisningsspråket är i Sverige oftast – men inte alltid – svenska, som är modersmål för 85 % av eleverna medan det för 15 % av eleverna är andra- eller tredjespråk.

I bilagan till EUO (30.12.2006) presenteras en ”europeisk referensram” till de åtta nyckelkompetenserna. Kompetensen Kommunikation på modersmålet beskrivs enligt följande:

Kommunikation på modersmålet är förmågan att i både tal och skrift uttrycka och tolka begrepp, tankar, känslor, fakta och åsikter (dvs. att lyssna, tala, läsa och skriva) samt språklig interaktion i lämplig och kreativ form i en rad olika samhälleliga och kulturella sammanhang – utbildning, arbete, hem och fritid.

Väsentliga kunskaper, färdigheter och attityder för denna kompetens:

Kommunikativ kompetens är ett resultat av att man tillägnat sig modersmålet, vilket är nära kopplat till utvecklingen av individens kognitiva förmåga att tolka omgivningen och relatera till andra. Kommunikation på modersmålet innebär att personen besitter vissa kunskaper när det gäller ordförråd, funktionell grammatik och språkets funktioner. Man är också medveten om de olika formerna av verbal interaktion, olika litterära och icke-litterära texter, vad som kännetecknar olika stilnivåer, språkets föränderlighet samt kommunikation i olika sammanhang.

Man skall kunna kommunicera i både tal och skrift i en rad olika kommunikations-situationer och kunna följa och anpassa sin egen kommunikation till de krav som situationen ställer. Denna kompetens omfattar också förmågan att särskilja och använda texter av olika slag, att söka, samlar in och bearbeta information, att använda hjälpmedel och att formulera och uttrycka sina argument i tal och skrift på ett sätt som är övertygande och lämpligt i sammanhanget.

En positiv attityd till kommunikation på modersmålet innebär en fallenhet för kritisk och konstruktiv dialog, en förmåga att bedöma estetiska kvaliteter och en vilja att sträva efter att uppnå dem samt ett intresse för samverkan med andra. Detta förutsätter en medvetenhet om språks påverkan på andra och ett behov att förstå och använda språk på ett positivt och ansvarsfullt sätt.

Enligt beskrivningen ovan består den kommunikativa kompetensen av såväl språklig produktion som reception och interaktion. Tre samverkande aspekter lyfts fram: kunskaper, färdigheter och attityder. *Kunskapsaspekten* beskrivs först. Centrala komponenter är kunskaper i ”ordförråd, funktionell grammatik och språkets

funktioner” men också sådant vi kallar kunskaper *om* språk, t.ex. medvetenhet om muntlig och skriftlig interaktion, språkliga genrer och stilar, hur språk förändras och kommunikationens villkor. Kunskapsaspekten kan beskrivas som en metanivå. Den andra aspekten betecknar *färdigheter*, vad man kan göra i praktisk kommunikation med hjälp av språket. Förmåga att anpassa sig till situationens krav betonas. Såväl läsning och informationsbearbetning på olika nivåer som egen muntlig och skriftlig produktion räknas till färdigheterna. *Attityd* till kommunikation är den tredje aspekten. Hit räknas intresse för och vilja till dialog och samverkan med andra samt en öppenhet för estetiska och etiska kvaliteter i kommunikationen.

Forskning visar att språk och lärande är ömsesidigt beroende företeelser (se vidare 2.1.3 nedan). Med denna utgångspunkt kan den kommunikativa kompetensen ses som relevant också för att tala om mål för lärandet i enskilda skolämnen. Lärandet för enskilda skolämnen kan beskrivas i termer av kommunikation. I en sådan beskrivning kan den kommunikativa kunskapsaspekten handla om kunskap i ord, begrepp och andra språkliga funktioner samt medvetenhet om hur språk används i det aktuella ämnet. Den kommunikativa färdighetsaspekten belyser elevens förmåga att både själv uttrycka sig och ta till sig information inom ämnet. Attitydaspekten, slutligen, står för elevens inställning till och känslighet i ämnesanknuten kommunikation. I avsnitt 3 diskuteras tanken om ämnesanknuten kommunikativ kompetens vidare.

2. Forskningsöversikt

I denna forskningsöversikt presenterar jag teorier och resultat om språkutveckling och lärande i skolan. Tyngdpunkten ligger på den muntliga kommunikationens betydelse för språkutvecklingen, men även skriftspråklig kommunikation berörs. Ett avsnitt uppehåller sig relativt länge vid karaktärsämnen på yrkesförberedande program. I övrigt fokuseras inte varje skolämne för sig, utan översikten har ett mer allmändidaktiskt perspektiv med nedslag i enskilda skolämnen.

Översikten skiljer inte systematiskt på språkutveckling ur ett första- och ett andra-språksperspektiv. Utveckling av modersmål och andraspråk skiljer sig visserligen åt på vissa punkter, men mycket förenar också språkutvecklingen för dessa båda kategorier. Situationen i svenska klassrum är sådan att elever med svenska som första-, andra- eller tredjespråk studerar tillsammans. Detta motiverar att språkutvecklingens generella aspekter betonas.

I avsnitt 2.1 presenteras några teorier om språkutveckling och lärande. Klassrummets muntliga kommunikation diskuteras i avsnitt 2.2, varefter avsnitt 2.3 gör en djupdykning i kommunikationen i karaktärsämnen på fordons- och omvårdnadsprogrammet. Det sista avsnittet 2.4 presenterar forskning om skrivande i olika ämnen.

2.1 Några teorier om språkutveckling och lärande

Presentationen av teorier om språkutveckling och lärande utgår från en funktionell och dialogisk språksyn och ett sociokulturellt perspektiv på språk och lärande.

2.1.1 Språkutveckling genom deltagande i språkliga verksamheter

I sin numera klassiska bok *Språkbruk och språkutveckling i skolan* visar Jan Anward (1983) hur individens språk under uppväxten blir strukturellt allt mer komplext och funktionellt i allt fler situationer och för allt fler syften. Det betyder t.ex. att en elev under skoltiden lär sig allt fler ord och begrepp och att bygga ut och kombinera allt mer komplexa satser. Eleven lär sig vidare att utveckla och kombinera olika satser med varandra i längre sammanhängande texter, både muntliga och skriftliga. Det strukturellt allt mer komplexa språket fungerar också i allt fler situationer, såsom i studier, i offentliga situationer, i arbete och i privatliv.

Anward talar om olika språkliga genrer och menar att individen i sin språkutveckling lär sig att använda allt mer avancerade och kontextfria genrer – genrer som inte är bundna till den aktuella situationens här-och-nu. Under småbarnsåren talar vi framför allt om sådant som sker i vår omedelbara närhet i genrer som ingripande/kommentar. Vi lär oss så småningom att berätta om både oss själva och andra i allt mer sammanhängande berättelser. Så småningom börjar vi kunna använda språket i den genre som Anward kallar den diskursiva framställningen, som är relativt fristående från en speciell situation. En diskursiv framställning kan t.ex. vara en längre, muntlig eller skriftlig argumentation där vi uttrycker vår åsikt om något eller en utredande och mer formell text utan ett tydligt jag (1983:70–76 ff.).

Slutligen använder Anward begreppen roll och språklig verksamhet i sin beskrivning av individens språkutveckling. Han menar att individen fungerar som en allt mer avancerad deltagare i olika språkliga verksamheter. En språklig verksamhet utgörs av ”en bestämd form för språklig interaktion” (s. 69), såsom interaktion i samband med ett parti schack eller under en lektion. Från att ha rollen av deltagare i olika former av dialog, som blir allt friare, går individen till att vara deltagare i ett par varianter av monolog. Den första varianten, som Anward kallar styrd monolog, utgörs av ett formaliserat samtal såsom en debatt eller ett sammanträde med rollerna övrig deltagare och ordförande. Deltagaren i den andra varianten, en så kallad fri monolog, är enligt Anward en solitär som ”håller en estradföreläsning, gör ett eget radioprogram eller skriver en artikel, dikt, novell eller bok” (1983:85; stycket i sin helhet bygger på Anward 1983:76–88). Den självständiga och fria monologen kan alltså vara både muntlig och skriftlig.

Individens språkförmåga, skriver Anward

kan enkelt beskrivas som en repertoar av (roller i) språkliga verksamheter, de språkliga verksamheter som hon kan delta i på ett kompetent sätt. En individs språkutveckling blir då hennes tillägnelse av en sådan repertoar (1983:69).

Den funktionella språksyn som Anward ger uttryck för, där språk ses som framför allt kommunikation, har fått stort genomslag i svensk skola, t.ex. i kursplaner i ämnet svenska. Det är inte främst genom övning av isolerade färdigheter som t.ex. stavning, ordkunskap och grammatik som elever utvecklar sitt språk, utan språk utvecklas genom att det används i meningsfulla sammanhang. I sin bok *Lära svenska* (1991) skriver Ulf Teleman att

språkanvändning är språkinläring, nämligen om det sker i allvar och sanning, dvs. om det sker inte för språkbrukets skull utan som led i tänkande och meddelelse. Vi lär oss språk genom att använda språk i enlighet med våra intressen och behov, där det ger större utdelning för oss än att välja andra förhållningssätt (s. 13).

Teleman trycker på vikten av elevens engagemang i den verksamhet som språket ingår i. Eleven ska *vilja* använda sitt språk för att nå sina syften. Inom den svenskämnesdidaktiska forskningen fortgår diskussionen om vilka konsekvenser den funktionella språksynen ska få för undervisningen. Forskare med anknytning till den erfarenhetspedagogik som utvecklats av Pedagogiska gruppen i Lund hävdar framför allt att svenskundervisning ska vara innehållsstyrd (t.ex. Malmgren 1996, Bergman 2007) snarare än inriktad på ”form”. Svenskämnesdidaktiska forskare med språkvetenskaplig bakgrund, t.ex. skrivforskare och forskare av muntlig kommunikation som jag själv, har framför allt tagit fasta på att undervisningen ska erbjuda så autentiska kommunikationssituationer som möjligt. Eleverna ska tala och skriva i kommunikationssituationer där det de säger och skriver har en mening utöver själva övningen, t.ex. att informera om något eller att övertyga om en åsikt. I den autentiska kommunikationssituationen ingår verkliga mottagare. Någon eller några ska ha utbyte av det eleven säger eller skriver.

Inom didaktiskt inriktad språkvetenskap har också kommunikationens kunskapsaspekt betonats, metakunskapen eller kunskapen om kommunikation, som är en förutsättning för att individen ska kunna handla medvetet och avsiktligt (jfr Vygotsky 1999:288ff.). Strömquist (1996) framhåller vikten av att undervisningen lyfter fram kunskap om talandets tekniker och strategier, och Nyström (2000) påtalar elevers behov av kunskap om genrer (se vidare 2.4.1).

2.1.2 Utveckling av ett andraspråk

Ovanstående beskrivning av hur språkutveckling går till gäller i stora drag även för två- eller flerspråkiga elever. Men för denna grupp finns också specifika omständigheter som bör beaktas i ett skolsammanhang.

Utveckling av ett andraspråk innebär att individen påbörjar inläringen av det nya språket när det första språket är grundlagt. Många tvåspråkiga, svenska barn med föräldrar med osvensk språkbakgrund har mycket tidigt mött sitt andraspråk svenska. För sådana elever kan andraspråket, som används inom utbildningsväsendet och i många andra samhällsdomäner, bli det språk de behärskar bäst. Hagberg-Persson (2006) beskriver hur uppväxten för många tvåspråkiga barn i Sverige präglas av majoritetsspråket svenska i första hand och av familjens minoritetsspråk i andra hand. Med stöd från samhälle och familj kan dessa elever också utveckla en hög kompetens på sitt förstaspråk. En tvåspråkig utveckling som påbörjas tidigt kan leda till jämförbar språkbehärskning på båda språken (Abrahamsson & Hyltenstam 2004). Grönings (2003) undersökning av flerspråkiga mellanstadieelever visar dock att dessa ofta *inte* behärskar svenska på samma nivå som de enspråkiga eleverna, vilket hon förklarar med att eleverna sannolikt mött svenska i relativt liten omfattning i förskoleåldern.

För elever som inte kommer till Sverige förrän i skolåldern påbörjas andraspråksutvecklingen senare. Cummins (1996: 62 f.) beräknar att sådana elever kan uppnå kommunikativ kompetens på en vardaglig nivå på bara ett par år medan det tar 5–7 år att lära sig behärska det kunskapsrelaterade språket. Dessa elever står inför en dubbel uppgift: medan deras enspråkiga kamrater utvecklar sitt förstaspråk under skoltiden ska de tvåspråkiga barnen både komma i fatt de enspråkiga barnen och tillägna sig det nya språket (Viberg 1996:123). Det innebär att elever som kommit till Sverige i tidiga skolåldern under lång tid har språkliga kunskapsluckor som påverkar deras skolgång. Gröning (2003) visar hur andraspråks elever i svensk skola kunskapsmässigt kommer efter sina kamrater i samhällsorienterande ämnen, om de inte har mycket goda kunskaper i svenska: ”Det tydliga sambandet mellan språkkunskaper och ämneskunskaper pekar på att andraspråks elever i undervisning som bedrivs uteslutande på svenska inte tillägnar sig eller redovisar kunskaper på ett sätt som gör dem själva rättvisa”, skriver hon (2003:38).

2.1.3 Språkutveckling och lärande i sociala praktiker

Caroline Libergs teori om lärande i en språklig rymd bygger vidare på Anwards beskrivning ovan av individen som deltagare i språkliga verksamheter. Enligt Liberg innebär lärande att ”individen blir en alltmer aktiv deltagare och medskapare av en social praktik” (2003:27). Genom lärandet klarar individen ”att ge allt mer fria och solitära bidrag” (ibid.) skriver hon vidare.

Libergs synsätt bygger på sociokulturell teori, enligt vilken lärande ses som en social verksamhet, något man gör tillsammans med andra och som formas av de mönster och värderingar som har utvecklats i den sociala gemenskap man ingår i (se t.ex. Dysthe 2003, Säljö 2000). Det är lätt att tänka sig skolan, ett skolämne eller en klass som en sådan social gemenskap, där det kan utvecklas olika mönster för hur man använder språket. Dessa mönster kan exempelvis beröra vad man talar om respektive inte talar om; vilka språkliga genrer man använder i tal och skrift; hur tal,

skrift och multimodala uttryck fördelas mellan olika deltagare i kommunikationen och vad som värderas som viktigt. Mönstren ses inom sociokulturell teori som uttryck för sociala praktiker, som kan fungera på olika nivåer. Vi kan tänka oss en social praktik för hur man arbetar med experiment i kemi i en viss klass och en annan för hur man debatterar politik – på samhällsnivå eller i gymnasieskolans samhällskunskap. I en tredje social praktik kan skrivande i ämnet historia ingå. I sådana sociala praktiker, menar Liberg, lär sig eleverna successivt att delta alltmer aktivt. De kan t.ex. lyssna, titta på eller ge olika typer av bidrag såsom korta eller längre svar på frågor, så kallade styrda bidrag. De kan själva ställa frågor, ge förslag, bygga vidare på något en kamrat sagt, uttrycka åsikter eller ge längre sammanhängande information till andra, så kallade icke-styrda bidrag. Ju mer eleven kan i ämnet, desto mer avancerade bidrag kan han eller hon ge. Den elev som i inledningen av ett kemiskt experiment mest tittar på kan förhoppningsvis, när experimentet avslutats och bearbetats, ge en sammanhängande redogörelse för vad som hänt.

Med ett synsätt som det Liberg förespråkar blir språk- och kunskapsutveckling olika sidor av samma mynt. Kunskap utvecklas genom språk och genom det kunskapande arbetet utvecklas också språket.

2.1.4 Ord- och begreppsutveckling

Viberg (1996:122) uppskattar att barn vid skolstarten har ett ordförråd på cirka 10 000 ord. Ordförrådet utvecklas sedan under hela livet. I denna utveckling torde skolans studier ha stor betydelse.

En särskild kategori av ord utgör de mer komplexa begreppen. Vygotsky (1999:251 ff.) skiljer på vardagliga och vetenskapliga begrepp och menar att begreppsutvecklingen utgör en långvarig process i flera stadier. Utveckling av de vetenskapliga begreppen går i en riktning och utvecklingen av de vardagliga begreppen i en annan. De vetenskapliga begreppen presenteras för skolbarn i undervisningen genom verbal definition. Skolbarnets förståelse av begreppet utvecklas därefter successivt i en komplicerad process. Förståelsen fördjupas genom många kontakter med begreppet. Det vardagliga begreppet genomgår också en utveckling men här är utgångspunkten inte en verbal definition utan en viss delbetydelse av begreppet i direkt användning. Förståelsen av det vardagliga begreppet går mot en allt större generalisering, d.v.s. i motsatt riktning jämfört med det vetenskapliga begreppet. De vetenskapliga och vardagliga begreppen påverkar också varandra. Det är ofta de vetenskapliga begreppen som på ett medvetet plan lärs in först och banar väg för de vardagliga begreppen.

2.1.5 Forskning om literacy i förhållande till olika skolämnen

Skolan är en skriftspråkskultur och språkutveckling under skoltiden handlar till stor del om vägen till ett fungerande skriftspråk, en fråga som behandlas inom den

omfattande forskningen om *literacy*. Beroende på vilken inriktning forskningen har får termen literacy olika svenska översättningar. Översättningen *läs- och skrivkunnighet* kan vara relevant t.ex. i forskning om alfabetisering i tredje världen. Termen *läs- och skrivförmåga* är vanligare i svensk skolforskning och står ofta för något mer kvalificerat än den enkla avkodningen, såsom att läsa och skriva så att man kan hävda sig i arbets- och samhällsliv. *Läs- och skrivkompetens* är också en möjlig översättning, som passar in i denna PM:s sammanhang (jfr Josephson 2006).

Vilken läs- och skrivkompetens krävs för de skolämnena som ingår i svensk gymnasieskola? Funderar man närmare på den frågan inser man snart att det inte är samma slags texter man läser och skriver i olika ämnen, liksom att man läser och skriver i olika omfattning och delvis i olika syften. Därför blir det meningsfullt att diskutera och försöka ringa in mer specifika läs- och skrivkompetenser för respektive skolämne.

En fjärde översättning av literacy är *skriftkultur* (Karlsson 2002). Med den termen lämnas individperspektivet. Intresset vänds mot människors gemensamma skriftbruk som är situerat i en viss kontext – mot skriftbruk som social praktik. Att en skriftkultur är situerad i en viss kontext innebär att olika skriftkulturer existerar sida vid sida, t.ex. en skriftkultur för samhällsvetenskapliga ämnen och en annan för naturvetenskapliga.

Det är inom forskningsfältet *New Literacy Studies* (NLS) som denna sociala och ideologiskt-kulturella syn på skriftkultur har utvecklats. Ett par förgrundsfigurer inom NLS är David Barton och Brian Street. De beskriver skriftkulturer som kopplas till samhällsklass och gruppers värderingar och behov. Skriftkulturer i skolans värld beskrivs på olika nivåer. Medan Street (1996) talar om en gemensam skriftkultur i skolan diskuterar Barton olika skriftkulturer i skolan, skriftkulturer för t.ex. matematik och matlagning samt för lärande och bedömning.

Båda forskarna utgår i sina analyser från skrifthändelser (*literacy event*), som är konkreta händelser där skriftspråket används. Flera sådana händelser inom en och samma domän utgör en skriftpraktik (*literacy practice*), en social praktik för användning av skriftspråk. Barton (2006:2) skriver att begreppet *literacy practice* beskriver "the general cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives". En skriftpraktik kan dock inte observeras som tydliga beteenden, eftersom den inkluderar värderingar, attityder, känslor och sociala relationer. En uppsättning skriftpraktiker utgör enligt Bartons tänkande en skriftkultur (*literacy*), t.ex. en kultur för matlagning och en annan för matematik.

Med ett sådant socialt och ideologiskt-kulturellt synsätt som Barton och Street anlägger blir det intressant att studera *försättningar* för läsande och skrivande, eller mer generellt för språkutveckling i stort. Hur läser man och skriver i psykologi, i fysik, i social omvårdnad eller i fordonstekniska ämnen? Vilka slags samtal behöver föras under studierna i dessa olika ämnen? Vilken slags kommunikativ kompetens kan man utveckla i dessa skolämnena?

I min kommande avhandling (Palmér, kommande) använder jag teorier från NLS för att analysera jag muntlig kommunikation i ämnet svenska i två klasser från yrkesförberedande program. Jag visar hur det i varje klass utvecklas olika muntliga praktiker och kulturer. Analysen bygger på begrepp från NLS, men ett perspektivskifte har gjorts från traditionell inriktning mot skriftlighet till fokus på muntlig kommunikation. Medan eleverna i klassen från FP/HV deltar i många resonemang i svenskundervisningen men sällan framträder inför klassen med förberett tal, möter eleverna i OP färre tillfällen att delta i resonemang, men de framträder ofta inför klassen med förberett tal, dvs. de får träning i rollen som solitär i fri monolog. De olika muntliga kulturer som utvecklas i klasserna kännetecknas på så vis av skilda mönster för muntlig kommunikation. Dessa kommunikationsmönster innefattar också lärares olika ledarstilar, hur relationer mellan lärare och elever och elever sinsemellan fungerar samt olika värderingar av hur lärande går till och vilken kunskap som eleverna främst behöver. Genom de muntliga praktiker och kulturer eleverna ingår i får de olika förutsättningar att i svenskundervisningen utveckla sin muntliga kompetens.

2.1.6 Att utveckla ett allt bredare språkligt register

I den australiensiska författaren Pauline Gibbons bok *Scaffolding language, scaffolding learning* (2002, i svensk översättning *Stärk språket stärk lärandet* 2006) presenteras ett både språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som bygger på sociokulturell teori om lärande kombinerat med Hallidays & Hasans systemisk funktionella grammatik, SFL. (En svensk introduktion till den funktionella grammatiken finns i Holmberg & Karlsson 2006.) Gibbons beskriver den språkutveckling som individen genomgår i skolan som ”en process där eleven lär sig behärska ett allt bredare register” (2006:22). Eleven lär sig successivt att tala om skolans olika kunskapsområden och att uttrycka sig allt mer explicit. Enligt tänkandet inom SFL är ett register ungefär en språklig stil, resultatet av språkbrukarens anpassningar till textens ämne (Field), relationen mellan deltagarna (Tenor) och kommunikationssättet (Mode) (Gibbons 2006:19).

Att uttrycka sig allt mer explicit innebär med Cummins (2000) termer att gå från det *kontextbundna* (context-embedded) register som används i vardagsspråket till skolans mer *kontextreducerade* (context-reduced), kunskapsrelaterade register, skriver hon vidare (Gibbons 2006:22 f.). Ett talande exempel är fyra korta texter om ämnet magnetisk attraktion (ibid. s. 20):

- Titta, den gör så att det rör sig. De där fastnade inte.
- Vi upptäckte att nålarna fastnade på magneten.
- Vårt experiment visade att magneter attraherar vissa metaller.
- Magnetisk attraktion inträffar enbart mellan ferromagnetiska ämnen.

Den första texten (raden) uttalades av en elev som deltog i ett experiment där gruppen skulle ta reda på vilka föremål som attraherades av en magnet. Texten är bunden till den aktuella kommunikationssituationen. Den som inte sitter med i gruppen förstår inte vad ”den” och ”de där” syftar på. Uttrycket ”fastnade” är vardagligt. Den andra texten uttalades av en elev som beskrev experimentet för en lärare. Uttrycken ”nålarna” och ”magneten” gör texten mer explicit. Text tre är hämtad från elevens skriftliga rapport. Genom uttrycket ”attraherar” blir den mer vetenskaplig. Den fjärde texten är hämtad från en uppslagsbok för barn. Den har ett tätare språk genom att den i begreppet ”magnetisk attraktion” sammanfattar den process som beskrevs i text 1–3 (2006:20–21).

Gibbons resonemang överensstämmer med Anwards beskrivning av hur språkutveckling innebär en ökad förmåga att använda allt mer kontextfria genrer. Gemensamt med Libergs tankar är den vikt som tillmäts de sociala sammanhang som eleven genom skolan ingår i, sammanhang som formas av både läraren och eleverna.

Enligt Vygotsky (1999:329–334) sker lärande när en individ i samarbete med andra sträcker sig in i zonen för närmaste utveckling, dvs. utför handlingar som går utöver vad han eller hon tidigare kunnat. Avgörande för om individen i detta samarbete kan nå ut i zonen för närmaste utveckling är dels att uppgiften är lagom svår, så att den både utmanar och är möjlig att lösa, dels att individen får stöd av andra – lärare och jämbördiga. Wood, Bruner & Ross (1976) har lanserat termen *scaffolding*, på svenska *stöttning*, stödstruktur eller lärandestöd, för sådant tillfälligt stöd som hjälper en individ att göra något han eller hon tidigare inte hur klarat på egen hand.

Ett exempel på ett undervisningsförlopp med medveten stöttning från läraren är Gibbons beskrivning av arbetet i naturkunskap i en andraspråksklass som organiserades så att eleverna successivt måste använda språket på ett alltmer explicit sätt.² Först utförde eleverna gruppvis olika experiment som de försökte beskriva muntligt, vilket gav dem tillfälle till utforskande tal (se 3.3). Därefter introducerade läraren ett par vetenskapliga begrepp som skulle användas i bearbetningen av experimenten. En så kallad lärarstödd redovisning följde efter det, dvs. en muntlig redovisning där läraren utan att ta över stöttade eleven med öppna frågor, uppföljningar och uppmuntran. Redovisningen fick formen av dialog i stället för monolog, dvs. den fungerade som ett förstadium till den fria monologen. Efter den muntliga redovisningen följde skriftlig rapportering. Förutom stöttning vid enskilda moment, som under redovisningen, menar Gibbons att hela arbetsgången utgjorde en stödstruktur genom att den byggde en bro från det talade språket till skriftspråket (Gibbons 2006:66–79).

² Gibbons diskuterar andraspråkstälarens språkutveckling men är lika intressant i en diskussion om språkutveckling mer generellt sett.

2.1.7 Teorier om språk- och kunskapsutveckling – sammanfattning

Av ovanstående resonemang om lärande, språkutveckling och språkförmåga – kommunikativ kompetens – kan följande slutsatser dras. Språkutveckling sker samtidigt med kunskapsutveckling, genom språkanvändning i meningsfulla sammanhang. I skolan utvecklar eleverna sitt språk när de utvidgar sin repertoar av roller för olika slags deltagande i språkliga verksamheter, från rollerna som deltagare i olika former till roller som ordförande och solitär. Språkutvecklingen innebär vidare att eleverna får erfarenhet av allt mer avancerade språkliga genrer och att de lär sig att uttrycka sig allt mer explicit om de ämnen de studerar.

Utveckling av ett eventuellt andraspråk påverkas av en rad faktorer såsom tidpunkt för den första kontakten med andraspråket, i vilka sammanhang det första- och andraspråket talas etc. Medan det går fort att lära sig tala ett språk på vardaglig nivå tar utvecklingen av det kunskapsrelaterade språket lång tid, något som ställer invandrade skolelever inför stora utmaningar och också påverkar deras möjligheter att göra sig själva rättvisa i alla skolans ämnen.

Genom sina studier och de program eleverna valt i gymnasieskolan ingår de i sociala praktiker med mönster för lärande, samtal och skriftbruk. Dessa praktiker kan variera beroende på exempelvis skolämne, aktivitet och undervisningens organisation. Kvaliteten i elevernas språkutveckling hänger ihop med de sociala sammanhang de ingår i under skoltiden och de sociala praktiker som dessa rymmer. En viktig fråga är i vilken mån eleverna får möjlighet att möta och klara av allt större språkliga utmaningar.

Beroende på undervisningens organisation och den kommunikation som förekommer finns olika hinder och möjligheter för elevers språkutveckling. Nästa avsnitt kommer att diskutera olika sätt att organisera klassrummets muntliga kommunikation.

2.2 Klassrummets olika samtal

De vanligaste formerna för klassrummets samtal är nog det lärarledda helklassamtalet och smågruppsamtalet utan lärare. Helklassamtalet kan ibland inrymma elevers förberedda tal, enskilt eller i smågrupper.

2.2.1 Det lärarledda helklassamtalet

I analyser av traditionella lärar–elevsamtal brukar strukturen beskrivas som tredelad och bestående av delarna IRF. Den första delen I (Initiation) står för *initiering*, vanligen en lärarfråga som gäller känd information, R (Response) står för *elevens svar* och F, (Feed-back) för lärarens *uppföljning eller evaluering* av elevens svar. Det är Sinclair & Coulthard (1975:21 ff.) som har infört benämningarna IRF i klassrumsforskningen, och de bygger i sin tur på Bellack m.fl. 1966. Mehan (1979:37 ff.) kallar det tredje ledet i strukturen för E som i ”evaluation”.

Undervisning som domineras av IRF-strukturen har kritiserats för stark lärarstyrning och för att ge litet utrymme för elever att påverka samtalets innehåll eller utveckla sina egna tankar.

Senare klassrumsforskning har visat hur det lärarledda helklassamtalet kan modifieras så att elevens talutrymme och inflytande över samtalet ökar. Nystrand (1997), som använder benämningen recitativ samtalsform för IRF-strukturen, menar att det första ledet kan uppmuntra till mer utvecklade elevbidrag om läraren i stället för testfrågor oftare ställer *autentiska frågor* till eleverna, frågor utan i förväg definierade svar. Strukturens tredje led kan utvecklas genom att läraren bygger vidare på elevens respons i stället för att ensidigt värdera det eleven sagt eller gå vidare. Sådana bidrag kallar han *uppföljningar* (uptakes). Uppföljningarna innebär också en *positiv värdering* av elevens bidrag, dvs. att läraren i handling visar att det eleven sagt tas på allvar och blir ett verkligt bidrag till den fortsatta dialogen (ibid s. 32 f.).

Olga Dysthe (1996), som utgår ifrån bland annat Nystrands arbeten, diskuterar hur läraren genom de ovanstående tre greppen kan bidra till ett mer dialogiskt eller flerstämmigt klassrum. Begreppet flerstämmigt och dialogiskt har Dysthe hämtat från den ryske språkfilosofen Michail Bakhtin. Ett *flerstämmigt*, dialogiskt klassrum kännetecknas av samtal i vilka många röster hörs: t.ex. lärarens röst, elevernas olika röster, de lästa texternas olika röster och röster på olika nivåer från det omgivande samhället. Dessa röster får inte bara utrymme i undervisningen utan de ingår i ett samspel där den ena rösten länkas till den andra, ett samspel under vilket ett intresserat lyssnande till andra är en förutsättning (ibid s. 68 ff.). En ”röst” i Dysthes bemärkelse kan alltså vara såväl muntlig som skriftlig och multimedial, och den dialog som beskrivs innefattar röster från olika källor.

I alla klassrum förs en dialog, men många klassrum kännetecknas snarare av en *monologisk* än dialogisk kommunikation, skriver Dysthe. Termen monologisk avser inte inte ”att den dialogiska aspekten saknas helt utan att den dialogiska potentialen inte blivit utnyttjad” (1996:69). Med Nystrand (1986) som förebild ger Dysthe en översikt över två motsatta sorters undervisning. En presenterande undervisning kännetecknas av recitation, förmedling av kunskap, en objektivistisk kunskapssyn där läroböcker och andra auktoriteter ses som källor till kunskap och en monologisk diskurs. Motsatsen är den socialt interaktiva undervisningen, som kännetecknas av samtalande, inriktning på förståelse, en konstruktivistisk kunskapssyn där elevens tolkningar och personliga erfarenheter ses som resurser och en dialogisk diskurs. Både Dysthe och Nystrand ser en stor inlärningspotential i dialogiciteten. Jag menar att denna potential också måste innefatta språkutveckling.

Lärarledda diskussioner i helklass är ämnet i Johan Liljestrands avhandling (2002). Liljestränd analyserar 14 planerade diskussionslektioner i samhällsvetenskapliga ämnen i olika gymnasieklasser. Hans analyser visar bland annat hur helklassdiskussionen drivs framåt av läraren i samarbete med eleverna. En

intressant synpunkt är beskrivningen av ett ”dilemma eller spänningsförhållande” (ibid. s. 147) mellan olika mål för läraren i diskussionen. Detta dilemma innebär att det för läraren gäller att både få fram elevernas synpunkter och driva diskussionen i en viss riktning, t.ex. i enlighet med skolans värdegrund. Även till synes öppna eller autentiska frågor från läraren blir därmed också i viss mån styrande, menar Liljestrand (2002:119–147). Förutom att vara diskussionsledare tar läraren ofta rollen av deltagare i debatten (2002:155 ff.).

2.2.2 Elevers förberedda tal

Forskningen visar inte hur vanligt förekommande elevers förberedda tal är i gymnasieskolan. Denna kommunikationsform är ändå högst relevant för en diskussion om lärande och språkutveckling, eftersom förberett tal innebär att eleven tar en kvalificerad språklig roll som solitär i fri monolog (Anward 1983). Det är också förberett tal som provas i det nationella provets muntliga del i gymnasieskolans kurs Svenska B och Svenska som andraspråk B.

Grupparbeten av olika slag följs ofta upp av så kallade redovisningar i mindre grupper eller i helklass. Även om sådana redovisningar kan vara relativt improviserade utgör de en form av förberett tal, eftersom eleven i förväg kan tänka igenom och strukturera sin presentation. I avsnitt 2.4 nämns en variant av en sådan presentation, så kallade lärarstödd redovisning. De brittiska forskarna Barnes & Todd (1995:86) menar att redovisningar efter smågruppssamtal ger eleverna tillfälle att reflektera över och precisera vilken kunskap de har. Beträffande lärarens roll skriver de:

The report stage also gives the teacher opportunities to place carefully chosen questions, to underline crucial points, to bring out evidence or arguments that have been omitted, and generally to aid students in further reordering their thoughts. (ibid s. 86)

Muntliga redovisningar utgör alltså viktiga tillfällen till lärande.

Dysthe (1996) ägnar en del av sin analys åt grupppresentationer av projektarbeten i ämnet samhällskunskap på gymnasiet i Norge. Sådana presentationer kan ofta upplevas som en ”antiklimax efter det ofta aktiva och engagerade arbete eleverna lagt ned på att samla in och sammanställa informationen”, skriver hon (s. 193). I en analys av en lyckad presentation visar Dysthe hur eleverna lyckades engagera sina åhörare, bland annat genom att bjuda på sig själva och redogöra för sina egna åsikter i det aktuella ämnet. Projektet handlade om hur hemkommunen tog hand om människor med drogproblem. Dysthe menar att denna typ av presentation, med flera olika inslag och röster som tillsammans bygger upp information, påminner om tv- och radiojournalistik. Därmed utgör den en egen

genre som på ett unikt sätt kombinerar det skriftliga och det muntliga. Denna genre har fått alltför ringa uppmärksamhet i skolan. Det är en genre som är mycket viktig i

den dialogiska undervisningen. Samtidigt är denna genre en livsfärdighet som många elever kommer att behöva kunna i vårt moderna samhälle. (ibid. s. 199)

Med inspiration från Dysthes resonemang om förberett tal som en viktig genre i ett dialogiskt klassrum har jag i Palmér 2004b lyft fram betydelsen av lärarens och kamraternas aktiva lyssnande vid muntliga presentationer av olika slag. Lyssnandet kommer bland annat till uttryck i hur talet tas emot av åhörarna. I min kommande avhandling undersöker och diskuterar jag de funktioner det förberedda talet kan få i undervisningen – övning, uppvisning och inslag i verklig kommunikation. Idealet, för såväl språk- som kunskapsutveckling, torde vara att det eleven har sagt ges uppmärksamhet, att talet behandlas som ett meningsskapande bidrag i klassrumsdialogen.

Ett genusperspektiv på gymnasieelever i talarstolen anläggs av Einarsson & Hultman (1984:205–211). Deras serie av debattövningar för svenska elever på det man då kallade teoretiska gymnasielinjer gav ett ur jämställdhetssynpunkt nedslående resultat: Flickorna kunde vara muntligt aktiva i diskussionerna när de fick sitta i sina bänkar, men när de skulle gå fram i talarstolen och debattera en på förhand vald fråga visade de stor osäkerhet. Pojkarna däremot verkade i många fall se fram emot att framträda offentligt. De uppträdde ofta med säkerhet och behandlades också av kamraterna med större respekt än flickorna. ”Skolpojkarna har utvecklats till offentlighetens betrodda talare och skolflickorna har blivit offentlighetens tigare”, sammanfattar de sin studie (1984:211).

Einarssons & Hultmans resultat är intressant att ställa mot erfarenheter från senare tid. Under 1990-talet märktes i Sverige ett visst ökat intresse för den muntliga framställningen i gymnasieskolan. Det nationella provets muntliga inslag har sannolikt haft betydelse för detta men också lokala kurser i ämnen som ”speech” och den nationella kursen Svenska C, som bland annat lägger tonvikt vid det offentliga talandet. Betygssammanställningar från de nationella proven visade och visar fortfarande att flickorna får högre betyg än pojkarna, inte bara på provets skriftliga delar utan även på den muntliga delen (se t.ex. Skolverket 2006). I Skolverkets resultatsammanställning från vt 1999 föreslår rapportens författare att kvinnliga elevers framgång i den muntliga provdelen kan bero på att ”de kommer till sin rätt i en provsituation, där de t.ex. inte blir avbrutna” (1999:63). En fråga att ställa sig är om motsvarigheten till den kvinnliga elevgrupp som i Einarsson & Hultmans undersökning var osäkra talare har utvecklat denna förmåga i senare tiders gymnasieskola. Förberett tal kan vara ett sätt att skapa talutrymme för fler elever i klassrummet.

2.2.3 Smågruppssamtalet

I smågruppssamtalet, där eleverna arbetar utan lärare, råder andra förhållanden än i helklassamtalet. För denna typ av klassrumssamtal är Barnes & Todds (1977, 1995) forskning om förhållandet mellan samtal och lärande grundläggande. I Barnes 1978

skiljer författaren mellan språkets kommunikativa och reflekterande funktion och hävdar att den reflekterande funktionen är nödvändig för inläring. Vi samtalar för att kommunicera men också för att tänka tillsammans (s. 32 ff.).³ Denna teori ansluter till Vygotskys (1999) tankar om det dialektiska och dynamiska förhållandet mellan tanke och språk.

Den viktiga reflektionen, menar Barnes (1978:29 ff.), kan komma till stånd bland annat i det problemlösande, *utforskande samtalet* (exploratory talk). I ett utforskande samtal tänker språkbrukarna högt, ställer hypoteser, tvekar, ändrar vid behov samtalets inriktning osv.⁴ Denna typ av språkande kontrasterar han mot *redigerat* språk, sådant språk som traditionellt används i skolan när en elev ska redovisa sina kunskaper inför läraren. Urtypen för det redigerade språket är den välformulerade och putsade skriftliga framställningen, men även tal kan betecknas som snarare redigerat än utforskande (Barnes 1978:115 ff.).

Denna teori prövas också i en större undersökning redovisad i Barnes & Todd 1977. Nästan 20 år senare publiceras i en annan volym (Barnes & Todd 1995) resultat från samma undersökning, men den här gången är diskussionen influerad av modernare teorier och forskningsresultat, och forskarna vänder sig i högre grad till verksamma lärare. I denna tillbakablick lyfter de bland annat fram de möten mellan skilda perspektiv som smågruppssamtalen genererar. Det utforskande talet är möjligt att identifiera via språkliga mönster skriver de (1995:8–9), men det har visat sig mer intressant att spåra hur grupperna, genom att behandla varandras bidrag som öppna (open for modification), successivt omskapade sina tankar. De båda forskarna argumenterar för barns förmåga och vilja att själva ta ansvar för sin inläring i smågruppsarbete. Lärarens uppgift att presentera ny information ska inte undervärderas, och en handledande lärare (tutor) kan till viss del bistå elever i deras arbete att relatera ny information till tidigare föreställningar, skriver de. Men alltför ofta leder lärarledda diskussioner till presenterande tal (jfr redigerat språk ovan) och detta hämmar undersökning (1995:12–16).

Om smågruppsarbetet ska leda till undersökande tal bör de instruktioner eleverna får vara relativt öppna, eftersom öppnare instruktioner oftare leder till en mer komplex och utvecklad interaktion (ibid. s. 90 ff.) Om eleverna är någorlunda vana vid arbete i smågrupper bör gruppindelningen göras så att eleverna samarbetar med andra kamrater än dem de umgås med privat, skriver Barnes & Todd (1977:87). Skälet är att en sådan sammansättning med elever av skilda åsikter och erfarenheter sannolikt utmanar eleverna att göra sina tankar explicita mer än när de samarbetar med vänner. I den modernare utgåvan bygger författarna vidare på tanken om heterogena grupper, bland annat beträffande kön och etnicitet, och hävdar att

³ Barnes 1978 är en översättning av *From Communication to Curriculum*, publ. 1976.

⁴ I Barnes 1978 används översättningen sonderande tal för *exploratory talk*, men eftersom utforskande tal har blivit en vanligare översättning i annan forskning, väljer jag i stället denna term (se t.ex. Gibbons 2006, Gröning 2001, Lindberg 2005:42 ff.).

smågruppsamtal har en särskilt viktig plats att fylla i flerspråkiga klassrum (1995:20).

Att smågruppsarbete inte alltid leder till välutvecklade, komplexa samtal belyser bland andra Hägerfeldt (2004) i sin undersökning av smågruppsamtal i flerspråkiga klasser som läser ämnet naturkunskap. Hägerfeldt undersöker innehåll och fördjupning i elevernas samtal (parvis och i smågrupper). Hon uppmärksammar också elevernas formuleringar och frågar sig i vilken mån dessa kan anses vara ämnesadekvata, dvs. är uttryck för ett naturvetenskapligt sätt att uttrycka sig.

Med benämningarna vattenlöpare, vadare och vävare delar Hägerfeldt in elevgrupperna i kategorier med olika mönster för samtalen. *Vattenlöparna*, som i samtliga fall är pojkar, gör vad de ska men inte mer. Eleverna besvarar snabbt fråga efter fråga, dvs. de behandlar olika delteman för uppgiften relativt kort. De utnyttjar inte läroboken för att fördjupa eller kontrollera sina antaganden och de gör få kopplingar mellan vardaglig och vetenskaplig diskurs, dvs. de verkar ha svårt att överföra det naturvetenskapliga resonemanget till sin egen verklighet (ibid. s. 122). I de grupper som karaktäriseras som *vadare* är mer än hälften av eleverna flickor. Också i dessa grupper behandlas uppgifternas innehåll ytligt: ”Vadarna tenderar att fastna vid detaljer och spinna vidare på dem” (ibid. s. 125) och de ägnar mycket tid åt organisatoriska frågor. Vissa av vadarnas samtal förs under laborationer, då fysiska handlingar är huvudsaken och samtalen ackompanjerar dessa. Inte heller vadarna använder läroboken eller en vetenskaplig diskurs, och inte heller dessa elever rör sig mellan den vardagliga och den vetenskapliga diskursen. I dessa samtal verkar eleverna vara mer upptagna av sociala frågor om identitet och marginalisering än av kunskapsbygget, skriver Hägerfeldt (s. 141). *Vävarsamtalen* förs av både flickor och pojkar. Dessa elever utvecklar långa och sammanhängande semantiska kedjor, dvs. de är de mest fördjupade samtalen, där eleverna exempelvis underbygger sina argument. De rör sig i samtalen mellan det abstrakta och konkreta och mellan det generella och specifika. Eleverna hämtar information från olika källor och de diskuterar tillsammans sina skriftliga formuleringar, som de försöker skriva vetenskapligt.

Sammanfattningsvis konstaterar Hägerfeldt att eleverna i vattenlöpar- och vadargrupperna ”behöver hjälp att komma vidare i sin utveckling av språkliga redskap” medan vävarna kanske i stället behöver utmanas mer för att utvecklas (s. 160). Hur kan de instruktioner eleverna fick ha påverkat samtalens karaktär? I Hägerfeldt 2006 får vi veta att de elever som utvecklade fördjupade så kallade vävarsamtal alla gick i en klass där uppgifterna var ”varierande” och av ”utredande eller argumenterande karaktär”. I den klass där enbart vadar- och vattenlöparsamtal utvecklats var uppgifterna genomgående ”starkt bundna” (s. 60). Därmed ger Hägerfeldts studie stöd för Barnes & Todds syn på instruktioner inför smågruppsamtal.

2.2.4 Klassrummets olika samtal – sammanfattning

Genomgången av tre olika muntliga kommunikationsformer i klassrummet visar på både hinder och möjligheter för elevers kunskaps- och språkutveckling. I sin mest traditionella form kan det lärarledda helklassamtalet kan utgöra ett hinder för elevers språkutveckling, vilket beror på IRF-strukturens starka lärarstyrning. Eleverna får i denna samtalstyp inte ge många friare bidrag eller pröva mer kvalificerade språkliga roller. IRF-strukturen kan dock anses vara prototypisk för klassrummets muntliga kommunikation och studier av bland andra Nystrand och Dysthe visar hur den kan utvecklas i mer dialogisk och språkutvecklande riktning. Genom större inslag av autentiska frågor, uppföljningar av elevresponser och positiv förstärkning av elevbidragen ökar elevers talutrymme och inflytande över samtalets innehåll.

Det förberedda talet i olika former erbjuder möjligheter för elever att utveckla säkerhet i en kvalificerad språklig roll. Vid muntliga redovisningar av grupparbeten skapas också goda möjligheter för kunskapsutveckling, både genom den sammanfattning och precisering som själva presentationen kräver av eleverna och genom den lärarledda uppföljningen, som kan sätta elevernas redovisning i ett större sammanhang. Förberett tal ger utrymme för många röster och kan därmed skapa ökad dialogicitet i klassrummet, under förutsättning elevernas bidrag tas emot med intresse av lärare och kamrater, att inte de muntliga presentationerna avverkas på rad som ren uppvisning.

Smågruppssamtal mellan elever erbjuder, i högre grad än lärarledda samtalsformer, möjligheter för elever att använda språkets reflekterande funktioner, att tänka högt tillsammans med andra. Sådant tal som utvecklas vid gemensamt tänkande av detta slag – utforskande tal – anses ha stor inlärningspotential. Störst utbyte genom en livligare interaktion tycks smågruppssamtal ge när instruktionerna är relativt öppna och grupperna heterogena. Alla smågruppssamtal är emellertid inte optimala vad gäller språk- och kunskapsutveckling. Hägerfeldts beskrivningar av vattenlöpare, vadare och vävare kan tjäna som exempel på vilka pedagogiska utmaningar läraren ställs inför när hon eller han vill organisera smågruppssamtal.

Andra former för muntlig kommunikation – som inte behandlas här – är enskilda samtal mellan lärare och elev, smågruppssamtal med lärare och särskilda muntliga aktiviteter som formella debatter, rollspel och dramatiseringar.

2.3 Muntlig kommunikation i karaktärsämnen på OP och FP

I min kommande avhandling med den preliminära titeln *Samspel och solostämmor. Muntlig kommunikation i gymnasieskolan* undersöks kommunikationen i två klasser på yrkesförberedande program. Huvuddelen av avhandlingen behandlar muntliga praktiker och kulturer i svenskundervisningen i de båda klasserna (se 2.1.3), medan en delundersökning studerar karaktärsämnenas kommunikation. I fokus står två

aspekter av muntlig kommunikation: resonemang och förberett tal. I vilken mån och på vilka sätt får eleverna möjlighet att delta i och utveckla resonemang? I vilken mån och på vilka sätt får de erfarenhet av rollen som huvudaktör i förberett tal?

Det förberedda talet, som realiseras genom att eleven tar en roll, är relativt lätt att definiera och känna igen (se vidare 3.2). Resonemanget är något mer svårgripbart, en kvalitet som kan uppträda i klassrummets samtal. Jag definierar resonemang som ett i vid mening utredande och kunskapsrelaterat språkande. Resonemanget kan förekomma i såväl dialoger som monologer, i helklassamtal, förberett tal eller smågruppssamtal. Vi resonerar när vi använder språket för att tänka och ta till oss kunskap, när vi förklarar begrepp, ställer hypoteser, gör jämförelser, beskriver samband etc. Vi resonerar också när vi värderar världen omkring oss, tar fram för- och nackdelar med diverse fenomen och relaterar dem till oss själva. I klassrumssamtal som byggs upp av enkla fråga–svarssekvenser eller kommentarer och reaktioner som snabbt lämnas utan fördjupning, utvecklas inte det jag kallar resonemang. Resonemangets kvalitet är att det innehåller en utveckling och fördjupning av de samtalsämnen som avhandlas.

Förmågan att delta i och utveckla resonemang är en förutsättning för studieframgång i gymnasieskolan. Även om muntligt språk inte på ett enkelt sätt kan överföras i skrift är vana vid att delta i resonemang sannolikt en förutsättning för att kunna skriva utredande och argumenterande text. Både resonemanget och det förberedda talet kan ses som viktiga beståndsdelar i den kommunikativa kompetens som varje elev bör ha efter avslutade gymnasiestudier.

Här sammanfattar jag undersökningen om den muntliga kommunikationen i klassernas karaktärsämnen. Utgångspunkten är att den muntliga kommunikationen inom karaktärsämnena, som tidsmässigt omfattar en större andel av elevernas sammanlagda studietid i gymnasieskolan, borde ha stor betydelse för gymnasiestudiernas samlade språkutvecklingspotential.

2.3.1 Karaktärsämnena i omvårdnadsklassen

Några av de gemensamma karaktärsämneskurserna i OP-klassen är Social omsorg, Medicinsk grundkurs och Omvårdnadskunskap, som alla ingår i ämnet omvårdnad. Vårdlärarna fungerar också, tillsammans med svenskläraren, som handledare i elevernas projektarbeten. Vårdlärarna Anita och Lisa samarbetar mycket, t.ex. i ämnesövergripande projekt av olika slag. Undervisningen i kurser inriktade mot sjukvård innehåller både praktiska moment, som att lära sig dra upp kanyler eller lägga förband, och teori, exempelvis översikter över ett fenomen som smärta eller en vanlig sjukdom som diabetes. Inte bara färdigheter och fakta behandlas i karaktärsämnena utan också etiska frågor, såsom förhållningssätt till människor man kan komma att möta inom vården.

En rad olika slags samtal förekommer i dessa karaktärsämnen:

Genomgång av läraren i helklass	Samtal i helklass (lärarlett)	Elevers förberedda tal	Smågruppsamtal med lärare	Smågruppsamtal med elever	Enskilt lärar-elevsamtal
Demonstration av praktiska sjukvårdsmoment	Läxförhör – med lärarfrågor och elevfrågor	Presentation av enskilt fördjupningsarbete	Lärarstött redovisning av fördjupningsarbete	Rollspel där praktiska sjukvårdsmoment prövas	Handledning vid fördjupningsarbete
Föreläsning över ett tema	Elevfrågor till läraren om ett ämnesområde	Presentation av projektarbete i grupp	Grupphandledning vid projektinriktat arbete	Kort grupparbete utifrån hypotetiska situationer	
Instruktioner inför projektinriktat arbete	Uppföljning av redovisning eller rollspel	Presentation av erfarenheter från praktiken		Projektinriktat grupparbete	

Tabell 1. Samtal i OP-klassens karaktärsämnen, ordnade efter sex olika former för kommunikation.

Ett utmärkande drag för ämnet omvårdnad är kombinationen av praktiska och teoretiska moment. Ett läxförhör utifrån läsning i läroboken kan t.ex. följas av en lärarledd genomgång av hur man injicerar och genomgången följs i sin tur av praktisk tillämpning för eleverna. Vid sådana tillämpningar arbetar eleverna ofta parvis i en sjukhussal där material särskilt avsett för vårdundervisning finns, t.ex. konstgjorda armar eller andra delar av människokroppen. Även mer genomarbetade rollspel förekommer, såsom ett spel om akutsjukvård, då vissa elever sminkas och får spela rollen av skadade som kamraterna gruppvis ska behandla. Vid sådana praktiska moment koncentrerar sig eleverna på de fysiska handlingarna, och det verbala utbytet blir inte särskilt stort. Det innebär att fördjupade resonemang sällan utvecklas. I de uppföljande samtalen som leds av läraren ges däremot mer sammanhängande och detaljerade redogörelser för vad som skett.

Vid uppföljningen av ett grupparbete om biståndsbedömning i ämnet social omsorg utvecklas en livlig och engagerad argumentation i helklass. Argumentationen gäller frågan om det är rimligt att i hemtjänsten satsa på att lära en 75-årig man laga mat. I Palmér 2004a visar jag hur argumentationen får näring av att läraren både driver en för eleverna kontroversiell åsikt och i handling visar att eleverna får tänka annorlunda. Även dynamiken bland eleverna, som yttrar sig i att tre olika allianser uppstår, främjar argumentationen. En förutsättning för det fördjupade resonemanget var sannolikt uppgiftens art: elevernas bedömningar kunde inte självklart klassificeras som rätta respektive felaktiga, vilket gjorde det meningsfullt att ställa olika synpunkter mot varandra. En slutsats är att varken

avgränsade eller mer komplexa praktiska smågruppsuppgifter verkar stimulera till särskilt utvecklade resonemang. De resonemang som eventuellt förs blir också språkligt bundna till situationen. Däremot verkar lärarledda uppföljningar av grupparbeten kunna erbjuda eleverna tillfällen att delta i mer kontextreducerade och utvecklade resonemang.

Ett annat utmärkande drag för OP-klassens karaktärsämnen är fördjupnings- och projektarbeten, såsom individuella fördjupningsarbeten inom temat Barn, miniprojekt i grupp om missbruk och det ordinarie projektarbetet, som också genomförs gruppvis. Min bedömning är att sådana projekt- och fördjupningsarbeten måste vara mycket fruktbara ur språkutvecklingssynpunkt. De ger eleverna möjlighet att arbeta med ämnen som engagerar dem, vilket är en förutsättning för ett fördjupat språkande. Dessutom innebär de att eleverna – särskilt i grupparbeten – måste samspela med andra i en rad situationer som inbjuder till resonemang, och även redovisa och kanske diskutera sina resultat i förberett tal inför en publik. De får därmed anledning att bredda sitt register från det kontextbundna till det kontextreducerade.

De fördjupnings- och projektarbeten jag följde i OP-klassen redovisades både muntligt och skriftligt. Det förberedda talet i redovisningarna ställde eleverna inför språkliga utmaningar då de skulle anpassa sitt stoff för en publik och framföra presentationen på ett intressant sätt. Analysen visar att OP-eleverna utvecklades som talare under gymnasietiden, vilket säkerligen hängde ihop med den progression som fanns i de successivt allt mer krävande redovisningsuppgifterna och den stöttning lärarna gav i form av instruktioner, anpassningar till eleverna och uppföljningar av presentationerna. Vid redovisningen av det individuella fördjupningsarbetet fick eleverna möjlighet att påverka publikens storlek; gruppredovisningarna av ett miniprojekt skulle ske med kreativa och mindre traditionella redovisningsformer; uppfinningsrika redovisningsformer utnyttjades också vid redovisningen av projektarbetet och här begränsades också varje grupps talartid till 10 minuter, vilket innebär en ökad svårighetsgrad. Även i uppföljningarna av redovisningarna märks en tydlig progression på så sätt att de från början lärarstyrda uppföljningarna vid det sista redovisningstillfället ersattes av direkt kommunikation mellan elever, då läraren kunde träda tillbaka och överlämna rollen som expert och ordförande i klassrummet till eleverna.

2.3.2 Karaktärsämnen i fordonsklassen

I FP-klassen läser eleverna kurser med namn som Personbilsservice, Hydrauliska bromssystem samt Ottomotor och drivlina. Fordonslärarna är inte specialiserade på särskilda kurser, utan en och samma lärare undervisar en viss grupp i samtliga fordonstekniska kurser under ett eller ett par läsår, vilket innebär att flera kurser kan pågå parallellt och att eleverna i individuell takt kan klara av kurs efter kurs. Fordonslärarna Johan och Börje arbetar enligt olika modeller, en för Johans blivande personbilmekaniker och en för Börjes elever som utbildas i maskin-,

buss- och lastbilsteknik. Medan Johans grupp både läser teori och arbetar praktiskt i skolan (förutom vissa praktikperioder då de är ute på företag), befinner sig Börjes grupp huvudsakligen på företag men får också lärarledda lektioner i skolan. Praktiska och teoretiska moment samverkar i stor utsträckning i Johans undervisning, men i Börjes grupp ter sig åtskillnaden mellan teori och praktik större.

Tabell 2 ger en översikt över de samtal som ingår i FP-materialet. Eftersom de fordonstekniska ämnena organiseras på olika sätt i de två grupperna markerar jag i vilken grupp de aktuella samtalen förekommer. Kommunikationsformen Elevers förberedda tal är inte representerad i FP-klassens karaktärsämnen, varför denna kommunikationsform också saknas i tabellen.

Lärargenomgång i helklass	Samtal i helklass (lärarlett)	Smågruppssamtal med lärare	Smågruppssamtal med elever	Enskilda lärar-elevsamtal
Längre genomgång av ett tema (M)	Reflektioner över APU:n och om hela fordonsutbildningen (M)	Problemlösning under praktiskt arbete (P)	Problemlösning under praktiskt arbete (P)	Problemlösning under praktiskt arbete (P)
Kort presentation med anvisningar inför självstudier (P)	Hypotetiska diskussioner vid teori-genomgång (M)	Problemlösning vid teoretiska uppgifter (M+P)	Problemlösning vid teoretiska uppgifter (M+P)	Problemlösning vid teoretiska uppgifter (P)
	Korta samtal om organisatorisation (P)	Spontan lärar-genomgång av ett moment (P)		

Tabell 2. Samtal i FP-klassens karaktärsämnen, ordnade efter fem olika former för kommunikation (P=Personbilar, läraren Johan; M=Maskiner, bussar och lastbilar, läraren Börje).

Undervisningen med inriktning mot personbilar är upplagd så att eleverna arbetar självständigt eller gruppvis med olika uppgifter. Som jag uppfattar det ligger tyngdpunkten på praktiska moment. I verkstaden kan eleverna utföra ett specifikt moment på en modell av bilmotorn, dvs. ren övning, eller utföra verkligt arbete, såsom service eller reparation på bilar som lämnats in till skolverkstaden. Verkstadsarbetet sker ofta i små grupper om två eller tre elever. Eleverna väljer själva vem de ska samarbeta med.

Teoretiskt arbete sker framför allt enskilt och utförs i det lilla klassrummet intill verkstaden. Eleverna löser uppgifter i självinstruerande arbetsböcker. När flera elever sitter i klassrummet och löser sådana uppgifter uppstår spontana, korta problemlösande samtal mellan elever eller elever och lärare. Dessa verkar dock

sällan utvecklas till resonemang. I regel tycks det vara fråga om enklare fråga-svarekvenser i syfte att finna ett visst svar på en fråga i det förproducerade läromedlet, och vissa minigenomgångar av läraren.

Verkstadsarbetet kan naturligtvis utföras i tystnad, men om två eller fler elever samarbetar utvecklas också ofta ett samtal under arbetet. Dessa samtal är omväxlande ackompanjemang till den praktiska verksamheten, sociala utbyten eller problemlösande sekvenser. Det är i de problemlösande sekvenserna som chanserna till resonemang är störst. Ett samtal i verkstaden kan starta som en dialog mellan enbart elever, fortsätta som ett lärar-elevsamtal och avslutningsvis återgå till att vara ett elevsamtal, vilket t.ex. är fallet när tre elever arbetar med ett bränsletryckprov eller när två elever ska byta bromsrör på en Mazda.

I personbilsgruppen är gemensamma lärargenomgångar sällsynta och – om de förekommer – korta. Läraren Johan fungerar som en handledare som tillkallas när problem uppstår. Han kan då göra en kort demonstration eller skaffa fram verktyg eller material och därigenom ta rollen av expert. Läraren kan också delta i problemlösningen, ett deltagande som jag uppfattar som mer symmetriskt än traditionella lärar-elevsamtal. De problemlösande samtalens symmetri tycks bero på att problemen framstår som gemensamma för läraren och eleverna, vilket leder till utforskande samtal (se 2.3). En elev kan också inta rollen som expert, som vid bromsrörsbytet då en av eleverna argumenterar för en annan lösning än den läraren förordar. De samtal som förs i samband med det praktiska arbetet är genomgående kontextbundna.

Undervisningen i personbilsverkstaden handlar alltså främst om att lösa praktiska problem. Vid problemlösningen utnyttjas språket i viss mån för tänkande och kommunikation, men mitt intryck är att de praktiska handlingarna dominerar medan mer språkburna moment saknas i personbils elevernas fordonstekniska undervisning.

För gruppen med inriktning mot så kallade tunga fordon, dvs. jordbruksmaskiner, lastbilar och bussar, studeras huvuddelen av karaktärsämnena på elevernas praktikplatser. Men praktiken följs upp och bearbetas också i lärarledda lektioner under dagar då eleverna ”tas in” till skolan. Under dessa dagar behandlas också vissa teoretiska moment i elevernas utbildning, exempelvis elektronik eller hydraulik.

I undersökningen ingår inte besök på elevernas praktikplatser, men jag menar att eleverna i denna grupp på arbetsplatserna sannolikt deltar i problemlösande samtal på samma sätt som eleverna i personbilsgruppen gör i det praktiska arbetet i verkstaden. Dessutom innebär den undervisning de får i skolan att de får erfarenhet av längre lärargenomgångar, olika former av lärarledda helklassamtal och av problemlösningar i smågrupper i samband med teoretiska moment. Läraren Börje gör ibland längre genomgångar om ämnen som hydraulik och elektronik. Vid dessa medverkar också eleverna, dels via lärarens kontrollfrågor, dels i resonemang,

exempelvis om möjliga lösningar på ett problem. En genomgång följs ofta av arbete i par eller mindre grupper och läraren uppmanar eleverna att inte stressa igenom uppgifterna utan att eftersträva kvalitet i lärandet.

Förutom denna typ av lektioner i teoretiska moment organiseras varje gång eleverna kommer till skolan det jag kallar reflektioner över APU:n, dvs. den arbetsplatsförlagda utbildningen. Dessa reflektioner förs med hela gruppen om sju elever. Läraren Börje organiserar en ”runda” då han låter elev för elev tala om sin praktikplats utifrån öppna frågor. Börje följer upp elevernas svar genom att be dem utveckla det de sagt eller genom att ge förmaningar. Också en avslutande utvärdering av elevernas fordonstekniska utbildning sker i form av reflekterande samtal i grupp. Dessa lärarledda reflektioner inbjuder i hög grad till resonemang. Liksom de teoretiska genomgångarna blir detta resonemang förhållandevis frikopplat från situationens här-och-nu, vilket innebär en riktning mot ett mer kontextreducerat språk.

2.3.3 Yrkesförberedande karaktärsämnen – sammanfattning

Den kortfattade analysen i avsnitt 2.3 ger bilden av ganska olika språkliga förhållanden i de båda undersökningsklassernas karaktärsämnen. OP-eleverna möter i ämnet omvårdnad och dess olika kurser en stor variation av arbetssätt. Även om inte alla moment innebär resonerande samtal ges eleverna rika möjligheter att delta i resonemang, såväl i mindre grupper som i större, och i dessa resonemang får de anledning att använda både kontextbundna och kontextreducerade register. Eleverna får också god erfarenhet av att tala förberett i rollen som klassrummets huvudaktör. De successivt allt mer avancerade uppgifterna hjälper dem att utvecklas i denna roll. Den muntliga kommunikationen är varierad och sannolikt också utmanande för eleverna.

I FP-klassen får gruppen med inriktning mot tunga fordon också erfarenhet av flera olika kommunikationsformer och samtalstyper. Möjligheterna att delta i resonemang är många. Gruppen med inriktning mot personbilar möter ett mer begränsat utbud av kommunikationsformer och samtal. Även om det praktiskt inriktade arbete de utför i vissa situationer kräver resonemang blir detta oftast kontextbundet, och det finns i undersökningsmaterialet inga tecken på att undervisningen organiseras i syfte att eleverna språkligt ska få bearbeta sina kunskaper. I jämförelse med Börjes grupp ter sig Johans grupp med inriktning mot personbilar som språkligt eftersatt.

2.4 Skrivande i skolans alla ämnen

Tal och skrift är komplementära snarare än motsatta språkliga uttryckssätt, som kan stödja varandra i den lärande dialogen (Dysthe 1996:89). Här diskuteras skolskrivandet utifrån ett genreperspektiv, skrivande som kognitivt redskap, elevers forskningsrapporter och skrivande i naturorienterade ämnen.

2.4.1 Skolskrivandets genrer

Catharina Nyströms (2000) undersökning av gymnasisters skrivande får bilda utgångspunkt för denna genomgång. Hennes undersökning tar ett samlat grepp om skolskrivandet genom att den behandlar skrivande på gymnasietts olika program i såväl svenska som övriga skolämnen och på fritiden. Materialet utgörs av ett stort antal elevtexter av olika sorter och dessutom elevintervjuer. Texterna från övriga skolämnen – som i detta sammanhang är de mest intressanta – delas in i tre kategorier: berättande, diskuterande och redovisande texter. Det visar sig att gymnasisterna skrivit ett fåtal berättande texter, en mindre grupp (15%) diskuterande texter och en stor grupp redovisande texter (74%). Medan de diskuterande texterna framför allt utgörs av genrer utredande uppsats och personligt svar består den stora gruppen redovisande texter av genrer som faktaredovisning och rapport. Det är alltså dessa genrer som är de mest förekommande i skolskrivandet i andra ämnen än svenska.

En jämförelse av skrivande på olika gymnasieprogram visar att elever från Natur- och Samhällsvetenskapsprogrammen skriver i fler genrer än elever på yrkesförberedande program. Eleverna från Barn- och fritidsprogrammet skiljer sig från mängden genom att de skriver mer i sina karaktärsämnen än i svenska. En av elevgrupperna skriver däremot nästan bara i ämnet svenska, nämligen eleverna på tekniskt-praktiskt inriktade och manligt dominerade program.

Vad kan eleverna om genrer? De genrer som eleverna uppvisar en medveten kunskap om är rapporten och bokrecensionen, genrer som ”har det gemensamt att de har en tydlig struktur som är lätt att beskriva i termer av fasta avdelningar och element”, skriver Nyström (s. 233). I övrigt verkar det som om deras kunskap om skriftspråkets genrer framför allt är tyst. Nyström efterlyser fler samtal i skolan om texters genrer i syfte att råda bot på den låga genremedvetenhet hon finner bland eleverna. Vidare föreslår hon ökad samverkan i skrivande mellan svenska och övriga skolämnen. I en sådan samverkan skulle svenskämnet kunna bidra med kunskap om texter och skrivandets hantverk medan övriga skolämnen skulle kunna erbjuda ett funktionellt sammanhang för skrivandet.

Nyströms slutsats att eleverna på manligt dominerade, tekniskt-praktiskt inriktade program skriver mindre än alla andra gymnasieelever, kan sättas i samband med resultatet från ett pågående projekt om skrivande på omvårdnads- och byggprogrammen (Westman Holmsved 2005). Denna undersökning visar att karaktärsämnena på omvårdnadsprogrammet innehåller betydligt mer läsande och skrivande än karaktärsämnen på det tekniskt-praktiskt inriktade byggprogrammet.

Genrekunskap är ett av flera fokus också i *Bedömning av elevtext* (2005), där Eva Östlund-Stjärnegårdh och jag diskuterar skrivundervisning och bedömning av elevtexter i skolans högre årskurser. Tyngdpunkten i den här boken ligger på texter skrivna inom det nationella provet i svenska, men den modell för analys av texterna som presenteras kan användas också för analys och bedömning av andra elevtexter.

Analysmodellen går från bedömning av textens helhet till analys av delarna Innehåll och textanvändning, Disposition och sammanhang samt Språk och stil och, slutligen, tillbaka till en helhetsbedömning med betygssättning. I ett avsnitt diskuteras bedömning av så kallade ”arbeten”, en skolgenre som sammanfaller med det Nyström kallar faktaredovisning och ibland också med rapporten.

Nyströms slutsats att gymnasisters genrekunskap borde stärkas kan sägas ha överförts i handling genom den australiensiska genrepedagogiken, som nu är relativt känd i Europa. Denna skrivpedagogik skiljer sig från den processororienterade skrivpedagogiken, som dominerat svensk skrivforskning från 1980-talet, genom att den ännu tydligare lyfter fram vikten av språkliga förebilder och metaspråklig medvetenhet i skrivandet. Inom båda dessa skrivpedagogiska teorier betonar man dock elevernas behov av förberedelse inför skrivandet och vikten av att skrivandet sker i ett kommunikativt sammanhang. Eleverna bör så långt möjligt skriva för andra än enbart läraren, såsom kamrater i eller utanför klassen, föräldrar annan allmänhet etc.

I Sverige presenteras genrepedagogiken med en rad undervisningsexempel från en svensk kontext i *Ämne och språk* (Axelsson m.fl. 2006). Denna genomgång har ett tydligt andraspråksperspektiv och en inriktning på ämnesövergripande arbete. Ämnesövergripande skrivande förespråkas dock inte bara i andraspråkssammanhang. Norberg Brorsson (2007) diskuterar t.ex. ämnesövergripande arbete som ett sätt att stärka elevers diskursiva skriftkompetens. Hon betonar att svenskläraren kan vara en resurs för andra ämneslärare i elevers skrivande. De är dock inte svenskläraren som ”hjälp gumma” hon förespråkar, utan som resurs i långsiktiga samtal om vad som kännetecknar god facktext i olika ämnen och årskurser (se också Hertzberg 2006).

2.4.2 Skriva för att lära – kognitivt skrivande

Skrivande i olika genrer är kommunikativt på så vis att det vänder sig till en mottagare. Därmed kräver sådant skrivande av skribenten en omfattande anpassning till skrivsituationen av såväl innehåll som struktur och språk. Men skrivande kan också fungera som ett främst kognitivt redskap: det kan få oss att tänka och göra oss medvetna om de tankar vi har.

Dysthes (1996:89) diskussion om skrivandet som kognitivt redskap bygger på Vygotskys idéer om det dialektiska förhållandet mellan tanke och språk, vilket formuleras väl i översättningen: ”Tanken uttrycks inte i ordet, utan fullbordas i ordet” (Vygotsky 1999:404). Språkanvändning leder alltså till tänkande. På motsvarande sätt som utforskande tal kan få oss att tänka kollektivt kan det individuella skrivandet generera tankar som tidigare inte varit medvetna. Till skillnad från det flyktiga talet är dock skriften permanent: det vi en gång skrivit finns dokumenterat och vi kan visuellt se det. Vi kan därmed gå i dialog med vår egen text, granska våra tankar och utifrån dessa gå vidare – med ytterligare

skrivande, samtal eller annan bearbetning. I Dysthe, Hertzberg & Løkenstgard Hoel 2002 kallas denna typ av skrivande tankeskrivande.

Ett kravfritt skrivandet är särskilt lämpat för utveckling av tanke och lärande, menar Dysthe (1996). I de undervisningsexempel hon ger låter lärarna eleverna skriva logg, dvs. tänka med penna i hand, ofta med utgångspunkt i en specifik fråga såsom ”Vad anser du om X?” eller ”Vilka tankar har du om dagens lektion?” Loggskrivandet används också vid läsning. I de flerstämmiga klassrum som Dysthe diskuterar utnyttjas loggarna ofta som utgångspunkt för samtal, t.ex. genom att läraren citerar tankar från elevernas loggböcker eller att eleven använder sin egen logg i det samtal som följer efter individuellt arbete. Tal och skrift samverkar i den pågående dialogen. Loggskrivande kan också utgöra ett första steg inför det mer krävande kommunikativa skrivandet.

2.4.3 En kritisk studie av elevforskning

Nils-Erik Nilssons avhandling *Skriv med egna ord* (2002) handlar om högstadielevs arbete med så kallade forskningsrapporter i ett individuellt, ämnesövergripande arbete med både natur- och samhällsorienterande ämnen samt svenska inblandade.⁵ Eleverna ska söka fakta om självvalda ämnen, och de instrueras att skriva rapporterna med egna ord. Undersökningen visar dock att endast få elever klarar av att följa denna uppmaning, dvs. att omskapa källtexterna, sammanfatta, jämföra eller dra slutsatser. De flesta reproducerar i stället källtexterna, kopierar och ”samplar” delar från olika texter till en egen helhet. Eleverna får ihop godkända rapporter men deras förståelse för de undersökta fenomenen, kunskapsutvecklingen, tycks bli ringa.

Nilsson ifrågasätter idén att redovisa elevernas faktasamlade i genren forskningsrapport, eftersom eleverna inte utför forskningsliknande uppgifter. Enligt de genreanvisningar eleverna får ska de t.ex. ställa egna frågor som sedan ska besvaras i rapporten. I många fall klarar eleverna dock inte att formulera frågor på en rimlig nivå, eftersom de har för dåliga förkunskaper i det valda ämnet. Eleverna låter därför källtexten bestämma vilken fråga som utifrån texten är möjliga att besvara, dvs. de konstruerar en slags Jopardy-frågor, där svaret är utgångspunkten. Elevernas osjälvständiga lösningar förklaras på olika sätt. En förklaring är att källtexterna är så specialiserade eller svåra att eleverna inte klarar att ta dem till sig annat än i småbitar. En annan är att eleverna inte uppfattar att de kopierar andras texter. Det främsta skälet tror Nilsson är skolkulturens inriktning på övning snarare än kommunikation: ”Eleverna övar sig att skriva med egna ord. Några refererar, fler omskapar och majoriteten samplar. Det är så de övar sig för att nå målet att kunna skriva med egna ord.” (s. 166) Genom inledningar och avslutningar i

⁵ Även om Nilssons studie behandlar högstadielevs skrivande ägnar jag den relativt stort utrymme med motiveringen att de problem han beskriver sannolikt existerar också i gymnasieskolan, om än kanske i mindre omfattning.

forskningsrapporterna uppmuntras eleverna emellertid till att mer självständigt reflektera över källtexterna, varför dessa delar enligt Nilsson måste ses som viktiga verktyg i undervisningen.

Även om elevernas reproducerande skrivande utgör ett problem, menar Nilsson att det också är ett tecken på pågående skrivutveckling. Eleverna använder de avancerade källtexterna som en språklig stöttning på samma sätt som de kan använda kunnigare kamrater eller vuxna som leder dem in i den närmaste utvecklingszonen (jfr avsnitt 2.1.4): ”Genom att kopiera kan eleverna erövra vissa delar av författarens verktyg, som t.ex. genre, meningskonstruktioner, ordval, begrepp, stavning etc.” (s. 165).

Den individualisering som elevforskningen är ett av flera uttryck för bör ifrågasättas, menar Nilsson. När eleverna lämnas åt sig själva blir det alltför många som inte utvecklar någon förståelse av de studerade fenomenen. ”För att en utvecklad förståelse ska komma till stånd hos eleverna måste läraren vara med i avgörande delar av processen genom att fungera som den mer erfarna handledaren och utmana eleverna i den närmaste utvecklingszonen”, skriver han i den avslutande diskussionen (s. 202). Han förordar större inslag av kollektivt arbete i skolan.

2.4.4 Skrivande i naturorienterade ämnen

Åsa af Geijerstams avhandling *Att skriva i naturorienterade ämnen i skolan* ((2006) behandlar skrivande i grundskolans år 5 och 8. Avhandlingen är en del i ett större projekt kallat *Elevers möte med skolans textvärldar* (se t.ex. Liberg m.fl. 1999). Analysen omfattar undervisningsförloppen kring skrivandet, de texter eleverna producerar och elevernas förståelse av sina egna texter.

De flesta texter som skrevs i undersökningsklasserna kunde klassificeras som anteckningar, laborationsrapporter eller egna arbeten. I den naturorienterade undervisningen gavs skrivandet en relativt undanskymd plats. Texternas innehåll, form och funktion diskuterades sällan, och texterna följdes inte heller upp av läraren. Dialogiciteten kring skrivandet var låg. Analysen av elevernas texter uppvisade en utveckling under grundskoletiden mot fler genrer inom ämnet och mot ökad språklig täthet och abstraktion. Anmärkningsvärt var dock att eleverna i år 8 inte visade någon ökad förmåga att i skrift uttrycka förståelse för samband mellan händelser. Sådan förståelse uttrycks enligt den använda analysmodellen av expansion, dvs. satser som innehåller specifikationer, definitioner och utbyggnader (s. 110 ff): ”Det låga värdet för expansion tyder på att eleverna inte får ingå i praktiker där de uttrycker logiskt-semantiska relationer i text”, skriver af Geijerstam (s. 122).

I analysen av elevernas förståelse av de egna texterna används begreppet textrörlighet, som står för den relation på olika nivåer som eleven har till sin text. Den textbaserade rörligheten beskriver t.ex. i vilken grad eleven kan dra ut huvudpunkter eller sammanfatta texten, fylla ut tomrum i texten samt generalisera

och abstrahera utifrån texten. Rörligheten utåt beskriver i vilken grad eleven associerar från texten till vardagskunskap, skolkunskap och andra texter. Den interaktiva rörligheten, slutligen, rör elevens förmåga att tala om textens genre, funktion och mottagare (s. 128 ff.). Författaren hävdar att hög textrörlighet tyder på att eleven står i ett dialogiskt förhållande till sin text och därmed ”har möjlighet att bära med sig erfarenheter från textarbetet till andra sammanhang” (s. 149). Analysen visar att skillnaden i textrörlighet var stor mellan låg- och högpresterande elever, större än skillnaden mellan elevers texter. Bland majoriteten av de undersökta eleverna var dock textrörligheten låg, vilket enligt af Geijerstam indikerar att ”de texter eleverna skriver i naturorienterade ämnen inte fungerar som verksamma pedagogiska redskap” (s. 149).

I jämförelsen av resultaten från de olika delundersökningarna drar af Geijerstam slutsatsen att framför allt de lågpresterande eleverna uppvisar högre textrörlighet i förhållande till texter som tillkommit i samband med muntliga aktiviteter, t.ex. laborationer. I kombinationen av muntliga elevaktiviteter och skrivande finns alltså en inlärningspotential, menar hon. För högpresterande elever tycks däremot mer renodlat skriftspråkliga sammanhang gynna lärande. Undervisningen i naturorienterade ämnen är i hög grad muntligt baserad, vilket skiljer dessa ämnen från svenska och samhällsorienterade ämnen, där skrivande tycks utgöra ett centralt pedagogiskt verktyg. Elevers skrivande borde dock i större utsträckning tas tillvara, hävdar af Geijerstam, för att ge eleverna tillträde till den naturvetenskapliga diskursen: ”Om eleverna stannar vid att bygga kunskap på det muntliga vardagsspråket riskerar de att utestängas från en naturvetenskaplig diskurs, och deras möjligheter att ta sig vidare till högre nivåer i ämnena beskärs.” (s. 161)

2.4.5 Skrivande i skolan – sammanfattning

I denna forskningsgenomgång ses skrivande som en delvis outnyttjad potential såväl för elevers kunskapsutveckling som för deras språkutveckling. Genom ämnesanknutet så kallat kognitivt skrivande, eller loggskrivande, kan elevers tänkande och lärande främjas. Skrift och tal kan befrukta varandra i en pågående dialog. Genom skrivande kan elevers förståelse för diverse fenomen öka, och skrivandet kan ge elever tillträde till ämnesanknutna diskurser.

Skolskrivandet är dock inte problemfritt. Nilssons studie visar på risken med ett alltför individualiserat skrivande i så kallad elevforskning och af Geijerstam visar att elever inte alltid blir bättre på att uttrycka förståelse för samband mellan olika händelser genom den naturorienterade undervisningen. Vikten av dialogiska och kollektiva sammanhang för elevers skrivande framhålls i båda dessa studier.

Begreppet genre är centralt i en stor del av forskningen. Ökad genrekunskap hos eleverna kan nås genom samtal om metaspråkliga fenomen och genom förebilder. Olika skolämnen anses anknyta till ämnesspecifika genrer, ett synsätt som överensstämmer med teorierna om olika skriftkulturer (se ovan 2.1.3). Flera

forskare diskuterar ämnesövergripande skrivande som en väg att utnyttja skrivandets breda inlärningspotential i verkliga kommunikativa sammanhang.

I en jämförelse mellan skrivande på olika program framstår tekniskt-praktiskt, manligt dominerade program som en särskild kategori där skriftspråket har en svag ställning, vilket kan jämföras med min kommande avhandling som visar att också det mer formella talandet verkar undanskymt på denna typ av gymnasieprogram. Behövs en ökad satsning på språkligt lärande särskilt på tekniskt-praktiskt inriktade program?

3. Undervisningsspråkets roll för kunskapsutvecklingen

Forskningsöversikten ger flera exempel på hur språket och kommunikationen kan stödja lärandet i olika ämnen, men också på hur lärandet och arbetet med kunskapsstoffet kan stödja elevers språkutveckling. En ökad uppmärksamhet på sambandet mellan språk och lärande borde alltså vara positiv ur alla skolämnens synvinkel. I avsnitt 3 diskuterar jag undervisningsspråkets särskilda roll för elevernas kunskapsutveckling. Min utgångspunkt är att språkliga aktiviteter kan utgöra stödstrukturer eller stöttning för elevers lärande.

Resonemanget förs i förhållande till fyra olika ämnesgrupper: samhällsvetenskapliga ämnen, naturvetenskapliga ämnen, yrkesförberedande ämnen med inriktning mot arbete med människor samt yrkesförberedande ämnen med teknisk-praktisk inriktning. Indelningen i ämnesgrupper är grov och kanske mindre relevant ur vissa enskilda ämnens synvinkel, men förhoppningsvis bidrar den ändå i någon mån till diskussionens konkretion. Utifrån tanken att de olika ämnesgrupperna representerar kulturer med särskilda språkliga och kunskapsideologiska mönster förslår jag att vissa muntliga och skriftliga kommunikationsformer eller genrer kan ses som utmärkande för en viss ämnesgrupp, även om de flesta också kan förekomma i andra ämnen.

3.1 Samhällsvetenskapliga ämnen

Mona Bläsjö (2004) studerar undervisning och skrivande i universitetsämnena historia och nationalekonomi. Hon kommer fram till att såväl kunskapssyn som muntliga och skriftliga kommunikationsmönster skiljer sig åt mellan de båda disciplinerna, som hon kallar två kunskapsbyggande miljöer. I nationalekonomi är kunskapssynen rationalistisk. Hypotetiska antaganden, matematiska värden och logiska resonemang som leder fram till ultimata och korrekta problemlösningar är vanliga. Modeller av olika slag är ett framträdande intellektuellt redskap. Texterna präglas av det Bläsjö kallar gemensamt handlande, ”att en skribent leder läsarna genom ett komplicerat förlopp”, vilket språkligt märks bland annat genom vi-subjekt (2004:273). Alternativa perspektiv presenteras sällan i de

nationalekonomiska texterna, och citat eller referatmarkeringar, som kan åtfölja sådana inslag, är relativt ovanliga.

Disciplinen historia kännetecknas enligt Blåsjö i stället av en kritisk-pluralistisk kunskapssyn. Historikerna sysslar med att kartlägga historiska skeenden (med redskapen beskrivning, karta, tabell, narrativ, kategorisering/definition) och att problematisera (med källkritik, jämförelser och kritisk-dialogiska resonemang). I så kallade kritisk-dialogiska resonemang möts flera perspektiv och perspektiven kan också få förbli parallella med varandra i en text., dvs. en ”korrekt” lösning presenteras inte alltid. Språkliga konsekvenser blir bland annat många ord som uttrycker motsats, t.ex.: däremot, trots att, i motsats till etc. Tvärt emot nationalekonomin är citat och referat mycket vanliga i de historiska texterna, vilket avspeglar de många ”röster” texterna bygger på.

Kanske påminner samhällsvetenskapliga ämnen på gymnasiet mer om universitetets historieämne än om nationalekonomin. Även i gymnasieskolans samhällsvetenskapliga ämnen torde beskrivningar och problematiseringar vara framträdande språkliga handlingar, som kan förekomma såväl muntligt som i skrift. *Helklassdiskussionen* kan ses som en karakteristisk muntlig kommunikationsform för samhällsorienterande ämnen, eftersom den ger tillfälle att ställa olika perspektiv mot varandra och att problematisera historiska skeenden, samhällsfrågor, religiösa spörsmål etc. i kritiska och analytiska resonemang. I helklassdiskussionen är språket det klart dominerande redskapet för lärande. Här kan eleverna utveckla ett kritiskt förhållningssätt och arbeta mot strävansmål som att ”formulera frågor, argumentera och uttrycka ståndpunkter” (Skolf 2000:2, Kursplan i samhällskunskap) eller ”självständigt resonera och föra ett samtal utifrån ett historiskt perspektiv” (SKOLF 200:2, Kursplan i historia).

Samma strävansmål kan nås också genom att eleverna skriver *utredande eller argumenterande texter* i samhällsinriktade frågor. De utredande och argumenterande texterna kan innehålla beskrivande och faktaredovisande partier, men också jämförelser mellan olika synsätt, argument och motargument och eventuellt elevernas egna ställningstaganden. Det utredande och argumenterande skrivandet är därmed mer kvalificerat än de rena faktaredogörelserna. Om eleverna arbetar med olika källor behöver de använda sig av citat och referat, vilket är en viktig att kunna inför fortsatta studier.

Såväl helklassdiskussionen som utredande eller argumenterande skrivande har naturligtvis sin plats också i andra ämnen än de samhällsvetenskapliga. I de yrkesförberedande ämnena med inriktning mot arbete med människor ingår t.ex. etiska frågor och ställningstaganden om lämpliga åtgärder i praktiska situationer, vilket kräver muntlig och/eller skriftlig diskussion. Även i yrkesförberedande ämnen med teknisk inriktning borde behovet att ställa perspektiv mot varandra uppstå. I naturvetenskapliga ämnen ingår ett samhällsperspektiv – inte minst beträffande miljöfrågor.

3.2 Naturvetenskapliga ämnen

Både Hägerfeldt (2004) och af Geijerstam (2006) ser de naturvetenskapliga begreppen och elevernas förståelse av dem som centrala i undervisning av naturvetenskapliga ämnen. Hägerfeldt (2004:38–39) beskriver den naturvetenskapliga diskursen, sättet att tala och skriva om naturvetenskap, utifrån tidigare forskning. De naturvetenskapliga texterna definierar och förklarar fenomen, beskriver processer, rapporterar observationer och försök (t.ex. i laborationsrapporter) och utreder. Passiv form i stället för aktiv är vanlig, t.ex. *olja utvinns* i stället för *man utvinner olja*; informationen är ofta komprimerad och vissa typiska ämnesrelevanta ordkombinationer finns. ”Här talas det om att *utvinna olja*, inte *få ut olja*, vi *förbränner fossila bränslen* inte *bränner bränslen* etc.” (Hägerfeldt 2004:39–40).

Arbetet med begrepp samt beskrivningar och förklaringar av fenomen kan bedrivas i samband med *smågruppsamtal vid laborationer och lärarens uppföljningar av laborationerna*, varför jag presenterar dessa samtalstyper som utmärkande för muntligt arbete i den naturvetenskapliga ämnesgruppen. Den skriftliga genre jag ser som karakteristisk inom naturvetenskapliga ämnen är *laborationsrapporten*, som i undervisningen kan följa på det muntliga, laborativa arbetet. I sådant skriftligt och muntligt arbete utvecklas elevernas kunskaper mot strävansmål som att ”beskriva, tolka och förklara kemiska förlopp med naturvetenskapliga modeller” (SKOLF 2000:2, Kursplan i Kemi) eller att ”förstå och använda naturvetenskapens språk och teoretiska begrepp” (SKOLF 2000:2, Kursplan i Naturkunskap).

I smågruppsamtalet kan eleverna använda språket till utforskande tal, ett gemensamt tänkande som stärker deras förståelse. Lärarledda uppföljningar stärker kunskapsutvecklingen genom att elevernas iakttagelser och slutsatser görs tydliga för alla. De kan underbyggas i vidare resonemang, kompletteras och sättas i samband med ämnets teorier och viktiga begrepp. Laborationsrapporten är elevens individuella redogörelse för ett skeende och de slutsatser som kan dras. Den utmanar eleven att systematisera och tydliggöra ett fenomen och att strukturera sin kunskap.

Smågruppsamtal vid laborationer med muntliga uppföljningar är samtalstyper som har paralleller i yrkesförberedande ämnen, såväl i ämnen inriktade mot människor som inom teknisk-praktiska ämnen. Här förekommer praktiska uppgifter som löses i smågrupper. Huvuduppgiften i de praktiska uppgifterna är att fysiskt utföra vissa moment. Att eleverna ska dra slutsatser efter det praktiska arbetet kan betonas i olika grad. Den språkliga beskrivningen och förklaringen är alltså inte huvudsaken i de praktiska momenten, men språket kan – om det tas tillvara – utgöra ett betydande stöd för lärandet, såväl under det praktiska arbetet som vid uppföljningen. Laborationsrapporten är, förmodar jag, en specifikt naturvetenskaplig genre men den uppvisar många likheter med andra typer av rapporter, av vilka några diskuteras nedan.

3.3 Yrkesförberedande ämnen med inriktning mot arbete med människor

Den ämnesgrupp jag kallar yrkesförberedande ämnen med inriktning mot arbete med människor finns framför allt på omvårdnads- och barn- och fritidsprogrammen. I min undersökning av den muntliga kommunikationen i ämnet omvårdnad framhålls två utmärkande drag för arbetssättet: kombinationen av teoretiska och praktiska moment och betoningen på fördjupnings- och projektarbeten. Dessa egenskaper kan hänföras till kursplanens ämnesbeskrivning där ”färdigheter av medicin-teknisk karaktär” nämns men också ”förmågan att inhämta, granska och värdera ny kunskap” (SKOLF 2000:2, Kursplan i omvårdnad).

Jag presenterar fördjupnings- och projektarbeten med både muntlig och skriftlig redovisning som typiska för undervisning inom ämnesgruppen. Sådana uppgifter – i synnerhet projektarbetet – innebär en mångfacetterad arbetsprocess med olika slags muntlig och skriftlig språkanvändning: smågruppssamtal med eller utan lärare alternativt enskilda lärar-elevsamtal, anteckningar, skriftlig faktaredovisning eller rapport och muntlig redovisning genom förberett tal. Eftersom smågruppssamtalet (om än i kombination med praktiska uppgifter) har behandlats ovan fokuserar jag här den skriftliga och muntliga rapporteringen av fördjupnings- eller projektarbetet.

Nyström (2000:87–88) hävdar att *faktaredovisningen* är den dominerande genren i gymnasisternas skrivande utanför svenskämnet. Faktaredovisningens förebild utanför skolan torde vara uppslagsverket eller informationsbroschyren, menar hon. Den givna förebilden i skol- och universitetssfären är, menar jag, läroboken. *Rapporten* är en mer omfattande text med tydlig struktur enligt givna innehållsdelar: inledning, syfte, metod och material, resultat och sammanfattning. Grunden för en rapport bör vara någon form av undersökning eller utfört uppdrag. Nyström framhåller ”rapportens besvärliga mellanställning mellan redovisande och problematiserande skrivande” (2000:81). Nilsson (2002) diskuterar i vilken mån eleverna lyckas förhålla sig fria till de källor de bygger sina redovisande texter på. Kanske representerar dessa forskarsynpunkter de viktigaste didaktiska problemen beträffande faktaredovisningar och rapporter: I vilken mån utmanas eleven att i sin faktaredovisning presentera kunskap som han eller hon gjort till sin? I vilken mån förmår eleven att i sin rapport lägga mer självständiga aspekter på den redovisade undersökningen?

Den muntliga redovisningen av en fördjupningsuppgift eller ett projektarbete kan göras enskilt eller i grupp. I forskningsöversikten framhålls det förberedda talets potential för elevens kunskapsutveckling, genom att det utmanar eleven att strukturera, precisera och formulera sina kunskaper så att kamrater och lärare kan ta dem till sig. Jag argumenterar också för att elevers muntliga redovisningar ska få funktionen av verkliga bidrag i klassrummets samtal, dvs. att det eleven har att säga

ska följas upp, så att redovisningarna får ingå i ett kommunikativt och lärande sammanhang. På så vis blir inte redovisningarna enbart tidsödande uppvisning av utfört arbete utan i stället meningsfulla inslag i undervisningen. I min analys av muntliga redovisningar vid tre olika tillfällen i en omvårdnadsklass framgår det att lärarna ställde allt högre krav på redovisningarna och även gav eleverna det stöd de behövde för att klara dem. Resultatet blev allt mer kvalificerade presentationer.

Såväl faktaredovisningar och rapporter som förberett tal är relevanta genrer och kommunikationsformer också i andra skolämnen. Forskningen visar dock att de sällan förekommer i yrkesämnena på tekniskt-praktiskt inriktade program.

3.4 Yrkesförberedande ämnen med teknisk-praktisk inriktning

Yrkesförberedande ämnen med teknisk-praktisk inriktning bygger kanske delvis på så kallad förtrogenhetskunskap, som utvecklas i muntliga snarare än skriftspråkliga sammanhang. Förtrogenhetskunskapen kan också vara tyst på så vis att den inte uttrycks språkligt utan genom fysisk handling (Karlsson 2006:35 ff.). En sådan kunskapstradition skulle kunna förklara varför eleverna på program med teknisk-praktisk inriktning i undervisningen verkar skriva och tala (formellt) i mindre omfattning än alla andra gymnasieelever. Å andra sidan har en mer språklig undervisning förordats för teknisk-praktiska program redan i Läroplanskommitténs betänkande från 1992, Skola för bildning:

Genom att eleverna i skolan vänjer sig vid att teoretiskt reflektera över sina praktiska erfarenheter får de en beredskap att såväl bidra som anpassa sig till förändringar i t.ex. arbetslivet. [...] Den kommunikativa aspekten blir central. Eleverna måste få samtala mycket, formulera sig och pröva argument.

I den fordonsklass jag studerat i min kommande avhandling får läraren Börjes blivande maskinmekaniker denna typ av språkburen undervisning medan läraren Johans personbils elever framför allt använder språket som ackompanjemang till praktiskt arbete. En intressant fråga är i vilka avseenden en ökad uppmärksamhet på språkets roll i lärandet kan stärka kunskapsutvecklingen för elever som läser teknisk-praktiskt inriktade ämnen.

För den teknisk-praktiska ämnesgruppen skulle *det reflekterande, lärarledda samtalet* kunna utgöra en karakteristisk muntlig kommunikationsform. Sådana samtal bedrivs i Börjes fordonsgrupp när eleverna ”tas in” från den APU-förlagda utbildningen till skolan. Läraren ställer öppna frågor till var och en av eleverna om deras erfarenheter på praktikplatsen. Eleverna svarar och får tillfälle att utveckla sina beskrivningar och reflektioner genom flera följdfrågor från läraren som även lyfter elevernas synpunkter till allmänna resonemang med hela gruppen. Med hjälp av dessa reflekterande samtal borde eleverna kunna systematisera sina kunskaper och även bli medveten om och få perspektiv på sitt lärande. De elever i min

kommande avhandling som arbetar praktiskt i skolans verkstad för inga motsvarande samtal med läraren Johan. I deras fall skulle reflekterande, lärarledda samtal ha kunnat föras som avslutning på en dag i verkstaden. Eleverna skulle säkerligen ha vunnit kunskapsmässigt på att tillsammans med läraren göra tillbakablickar och föra resonemang om det arbete som har pågått och de problem som uppstod.

Ingen av grupperna i min undersökning arbetar med förberett tal i fordonsundervisningen. Är det så att den relativt formella talsituation som förberett tal utgör anses passa dåligt in i de yrkeskulturer som de teknisk-praktiska programmen ingår i? I kursplanerna för ämnena fordonsteknik och buss- och lastbilsteknik nämns krav på både servicekänsla och kommunikativ kompetens, förmågor som till stor del är språkliga, men som snarare associeras till informella sammanhang.

En par skriftliga genrer som borde kunna vara meningsfulla i teknisk-praktiska ämnen är *den praktiskt baserade faktaredovisningen* och *praktikrapporten*. En faktaredovisning i ett teknisk-praktiskt ämne skulle kunna beskriva ett eller ett par grundläggande moment i det aktuella ämnet. I stället för att främst hämta fakta från skriftliga källor skulle eleven kunna bygga redovisningarna på både teoretisk kunskap och praktiskt förvärvat erfarenhet. Redovisningen skulle alltså skrivas under slutfasen av arbetet med det aktuella momentet. Skrivandets funktion i kunskapsutvecklingen skulle vara att befästa, systematisera och redovisa den kunskap eleven hade uppnått.

Praktikrapporten kan vara uppställd som en enklare rapport med vissa givna rubriker. Den kan vara kronologiskt strukturerad så att varje dag beskrivs, men rapporten blir mer kvalificerad om den i stället ordnas tematiskt efter viktiga moment som eleven arbetar med under praktiken. Ett avslutande avsnitt kan innehålla elevens synpunkter på och reflektioner över arbetsplatsen och praktikperioden. Hur fungerar praktikplatsen och hur vill eleven värdera den? Vad har eleven lärt sig? Om eleven är missnöjd med praktiken i något avseende – hur skulle helheten göras bättre? Vilket ansvar har eleven själv för hur praktiken utvecklats? Arbetet skulle bidra till elevens kunskapsutveckling genom att ge eleven fördjupad förståelse för praktikplatsen och sitt eget lärande. Om rapporten också innehöll mer detaljerade beskrivningar av något eller några moment skulle den också få en funktion motsvarande faktaredovisningens.

Såväl praktikrapporten som den praktiskt baserade faktaredovisningen och det reflekterande, lärarledda samtalet passar också in i yrkesförberedande ämnen inriktade mot arbete med människor. I teoretiskt inriktade ämnen kan reflekterande samtal behandla enskilda moment i undervisningen, såsom ett genomfört arbetsområde i historia, ett års arbete med naturvetenskapligt skrivande eller samarbetet i smågrupper i ämnet omvårdnad.

4. Ett språkutvecklingsperspektiv i skolans alla ämnen

Varje ämne kan alltså erbjuda eleverna tillfällen till både muntlig och skriftlig språkanvändning i meningsfulla, kommunikativa och utmanande sammanhang. Om språket medvetet utnyttjas som ett verktyg för lärande i alla ämnen får det positiva konsekvenser inte bara för kunskapsutvecklingen i de olika ämnena utan också för elevernas språkutveckling. Ett språkutvecklingsperspektiv i skolans alla ämnen innebär att det språkliga arbetet som utförs i varje ämne tas till vara och utnyttjas för den språkutveckling som eleverna förväntas genomgå gymnasieskolan.

Som framgår av denna PM innebär språkutvecklingsperspektivet i alla ämnen *inte* att alla lärare ska ses som språklärare i den bemärkelsen att de ska bedöma och vägleda eleverna i formella språkriktighetsfrågor. Den typen av språkundervisning och språkexpertis faller inom ramarna för språkämnen och särskilt svensklärares speciella kompetens. Svensklärarna har också övergripande och fördjupade kunskaper om skriftlig och muntlig kommunikation, kunskaper som borde tas till vara i ämnesövergripande samarbete. Det övergripande språkutvecklingsperspektivet innebär i stället att alla lärare ses som specialister i de sociala och språkliga praktiker som ingår i deras ämne, dvs. varje lärare har kompetens i sitt ämnes speciella språk. Läraren behärskar viktiga termer och begrepp i ämnet, kan läsa och ta till sig information i ämnet, samtala och tala om ämnet och även uttrycka sig skriftligt i ämnet. Naturligtvis finns det stora variationer beträffande enskilda lärares ämnesspråkliga kompetens, men i förhållande till eleverna bör ändå läraren ha mycket att bidra med i ämnesspråkliga kunskaper. Ett språkutvecklingsperspektiv i alla ämnen skulle – för att lyckas fullt ut – sannolikt kräva en hel del fortbildning.

Diskussionen i avsnitt 3 ovan kan ses som en början till en inventering av ämnesspecifik kommunikation. En sådan inventering måste dock vidareutvecklas av ämnesföreträdare. En utgångspunkt för en vidareutveckling skulle kunna vara EU:s beskrivning av den kommunikativa kompetensen sedd utifrån kunskaps-, färdighets- och attitydaspekten (se avsnitt 1). I syfte att undersöka vilken ämnesspråklig kompetens varje ämne kräver och syftar till kan följande frågor ställas:

- Vilka specifika språkliga kunskaper behövs inom ämnet? Vilka ord och begrepp, vilka genrer och språkliga stilar är aktuella? Vilka typer av ämnesanknuten muntlig och skriftlig kommunikation är viktiga att känna till och vilka normer gäller för dessa?
- I vilka sammanhang och för vilka syften behöver man kunna kommunicera inom ämnet? I vilka muntliga sammanhang behöver man kunna agera, i vilka roller och för vilka syften? Vilka sorts texter behöver man kunna läsa och bearbeta? Vilka genrer behöver man själv kunna producera? Vad behöver man kunna beskriva,

förklara, redovisa, argumentera för eller emot, ta ställning till, dra slutsatser av etc.?
Vilka hjälpmedel behöver man kunna använda sig av i ämnets kommunikation?

- Vilka attityder till ämnesanknuten kommunikation behövs för att kunna ingå i meningsfulla kommunikativa sammanhang i och om ämnet?
- Ett språkutvecklingsperspektiv i alla ämnen bör också utgå från forskning om språkutveckling, muntlig och skriftlig kommunikation samt ämnesanknuten språkanvändning, dvs. sådan forskning som har presenterats i denna PM.⁶ Som avslutning vill jag ge en kortfattad sammanfattning av den redovisade forskningen:
- Språk- och kunskapsutveckling går hand i hand. Språket stödjer kunskapsutvecklingen och genom kunskap utvecklas också språket.
- Språkutveckling sker genom språkanvändning – muntlig och skriftlig kommunikation – i meningsfulla, sociala sammanhang där individen får möjlighet att möta och klara av allt större språkliga utmaningar.
- Språkutveckling kan beskrivas som att individen kan delta på ett alltmer kvalificerat sätt i kommunikativa sammanhang, t.ex. genom att ta allt mer avancerade språkliga roller, använda allt fler genrer och uttrycka sig allt mer fritt och explicit. Kommunikativa sammanhang är sammanhang där deltagarnas muntliga och skriftliga bidrag har en mottagare och behandlas som meningsbidrag, inte bara som uppvisning av ett genomfört moment.⁷
- I ett dialogiskt klassrum gynnas såväl elevers kunskapsutveckling som deras språkutveckling. Detta sker exempelvis genom att stort utrymme ges för elevers deltagande i kommunikationen, genom en lyssnande kultur där enskilda bidrag i kommunikationen tas tillvara och vidareutvecklas i fördjupande resonemang och genom de möten mellan olika perspektiv som det dialogiska klassrummet möjliggör.
- Variation mellan arbetssätt och kommunikationsformer är ett sätt att stärka både lärande och språk. Variationen kan exempelvis innebära att olika slags samtal organiseras, att elever får pröva så många olika roller som möjligt i klassrums-kommunikationen, att tal, skrift och andra medier får befrukta varandra i en pågående dialog, att olika slags texter läses och diskuteras i undervisningen och att eleverna får skriva i olika genrer.

⁶ Ett par forskningsområden som är relevanta i sammanhanget men ändå inte har behandlats utförligt är forskning om ord- och begreppsutveckling och forskning om kommunikation enligt ett vidgat textbegrepp.

⁷ Skolans undervisningsrelaterade kommunikation har dock för eleven oftast ett dubbelt syfte, dels ett kommunikativt, dels ett strategiskt syfte. Eleven talar/skriver både för att kommunicera ett budskap till någon annan och för att visa upp sina kunskaper och få ett betyg (se t.ex. Berge 1988, Nyström 2000, Palmér & Ötslund-Stjärnegårdh 2005). Ur språkutvecklingssynpunkt är det positivt om inte det strategiska syftet överbetonas.

- Kunskap om ämnesspecifika ord och begrepp utgör en viktig del i varje skolämne. Eleverna behöver möta de ämnesspecifika orden och begreppen i olika slags texter, förklara dess betydelser och själva få tillfälle att använda dem. För de vardagliga och vetenskapliga begreppen utvecklas successivt en allt djupare och fullständigare förståelse.
- Ett annat viktigt verktyg i lärandet är metareflektionen, att stanna upp inför ett moment, ett arbetssätt eller en genre och via samtal, ev. kombinerat med logg-/ tankeskrivande, låta eleverna reflektera över det lärande/det arbete/den kommunikation som sker. Syftet med metareflektionen är att öka medvetenheten om det aktuella ämnet och lägga grunden för elevernas förmåga att handla medvetet och avsiktligt.
- Undervisningen i varje ämne bör vara uppbyggd med tanke på att eleverna behöver stödstrukturer eller stöttning för att nå målen. För mer krävande kommunikationsformer som förberett tal eller skrivande kan sådana stödstrukturer utgöras av hjälp att finna underlag för talandet/skrivandet, samtal om modelltexter eller tidigare muntliga anföranden, instruktioner om innehåll, struktur och språk i den aktuella genren, gensvar från lärare och/eller kamrater om utkast och av uppföljning av färdiga texter eller anföranden. I det gensvar eleverna får bör både innehåll och form i elevernas talande och skrivande behandlas.
- Samverkan mellan skolämnen, t.ex. svenska och ett annat ämne, kan vara ett av flera sätt att tillgodose både behovet av övergripande kunskap om språk och behovet av meningsfulla sammanhang för den muntliga och skriftliga kommunikationen. Men elevers ämnesanknutna, kommunikativa kompetens kan stärkas även utan svensklärares aktiva ingripande – om språket utnyttjas som det redskap det kan vara i elevernas lärande.

Litteratur

Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth, 2003: Barndomen – en kritisk period för språkutveckling? I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund S. 29–56.

Anward, Jan, 1983: *Språkebruk och språkutveckling i skolan*. Lund.

- Axelsson, Monica, 2004: Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. S. 503–537.
- Axelsson, Monica m.fl. 2006: Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen. Rapport från Stockholm stads kompetensfond. Stockholm.
- Barnes, Douglas, 1978: *Kommunikation och inläring*. Stockholm.
- Barnes, Douglas & Todd, Frankie, 1977: *Communication and learning in small groups*. London.
- Barnes, Douglas & Todd, Frankie, 1995: *Communication and learning revisited: making meaning through talk*. Portsmouth: Boynton/Cook publishers. Heineman.
- Barton, David, 2006: The significance of a social practice view of language, literacy and numeracy. I: Tett, Lynn, Hamilton, Mary & Hillier, Yvonne (eds.), *Adult Literacy, Numeracy and Language. Policy, Practice and Research*. Maidenhead.
- Bellack, Arno m fl., 1966: *The Language of the Classroom*. New York.
- Berge, Kjell Lars, 1988: Skolestilen som genre. Med påtvungen penn. Oslo.
- Bergman, Lotta, 2007: *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. (Malmö Studies in Educational Sciences No 36.) Malmö.
- Blåsjö, Mona, 2004: *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. (Stockholm Studies in Scandinavian Philology 37.) Stockholm.
- Cummins, Jim, 1996: *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario.
- Cummins, Jim, 2000: *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon. Buffalo. Toronto. Sydney.
- Dysthe, Olga, 1996: *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund.
- Dysthe, Olga, 2003: Sociokulturella perspektiv på kunskap och lärande. I: Dysthe, Olga (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund.
- Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøydis & Løkensgaard Hoel, Torlaug, 2002: *Skriva för att lära*. Lund.
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor G., 1984: *God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö.
- EUO 2006: Europeiska unionens officiella tidning den 30/12 2006 med tillhörande bilaga.
- af Geijerstam, Åsa, 2006: *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. (Studia Linguistica Upsaliensia 3.) Uppsala.

Gibbons, Pauline, 2002: *Scaffolding learning, scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH.

Gibbons, Pauline, 2006: *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Uppsala.

Gröning, Inger, 2001: Elevsamarbete i klasser med språklig och kulturell mångfald. I: Axelsson, Monica, Gröning, Inger & Hagberg-Persson, Barbro, *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Lärarutbildningsområdets utbildnings- och forskningsnämnd, Uppsala universitet. S. 53–111.

Gröning, Inger, 2003: Tvåspråkighet och andraspråksinläring i grundskolans flerspråkiga klassrum. (Rapporter från Institutionen för lärarutbildning 2003:1.) Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet.

Hagberg-Persson, Barbro, 2006: *Barns mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 70.) Uppsala.

Hertzberg, Frøydis, 2006: Skrivekompetanse på tvers av fag. I: Elstad, E. & Turmo, A. (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Universitetsforlaget. Oslo. S. 111–126.

Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin, 2006: *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. (ORD OCH STIL Språkvårdssamfundets skrifter 37.) Uppsala.

Hägerfeldt, Gun, 2004: *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella klassrum*. (Malmö Studies in Education No. 11.) Malmö.

Hägerfeldt, Gun, 2006: Vattenlöpare, vadare och vävare. Mönster i elevsamtal i naturkunskap. I: Einarsson, Jan, Larsson Ringqvist, Eva & Lindgren, Maria (red.) *Språkforskning på didaktisk grund. Rapport från ASLA:s höstsymposium Växjö den 10–11 november 2005*.

Josephson, Olle, 2006: Ibland är engelskan ordfattigare än svenskan. I: Svenska Dagbladet den 28/10 2006.

Karlsson, Anna-Malin, 2002: *Skriftbruk i förändring. En semiotisk studie av den personliga hemsidan*. (Stockholm Studies in Scandinavian Philology.) Stockholm.

Karlsson, Anna-Malin, 2006: *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. (Småskrift utgiven av Språkrådet 2006.) Stockholm.

Leung, Constant, Harris, Roxy & Rampton, Ben, 1997: The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities. I: *Teson Quarterly* 31:3. S. 543–560.

- Liberg, Caroline, 2003: Att lära i en språkdidaktisk rymd – ett språkdidaktiskt perspektiv. I: Språk och lärande. (Rapport från ASLA:s höstsymposium Karlstad 7–8 november 2002.) Karlstad.
- Liberg, Caroline, Wiksten Folkeryd, Jenny, af Geijerstam, Åsa, Edling, Agnes, 1999: Elevers möte med skolans textvärldar. I: ASLA Information 25 (2). S. 40–44.
- Liljestrand, Johan, 2002: *Klassrummet som diskussionsarena*. (Örebro Studies in Education 6.) Örebro.
- Lindberg, Inger, 2005 (2:a uppl.): *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm.
- Malmgren, Lars-Göran, 1996 (andra uppl.): *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund.
- Mehan, Hugh, 1979: *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass. & London.
- Nilsson, Nils-Erik, 2002: *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. (Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola 3.) Malmö.
- Norberg Brorsson, Birgitta, 2007: Diskursivt skrivande i grundskolan. I: *Svenskläraren* 2007:4. S. 8–12.
- Nystrand, Martin, 1986: *The Structure of Written Communication*. Orlando, Florida.
- Nystrand, Martin, 1997: *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York.
- Nyström, Catharina, 2000: *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51.) Uppsala.
- Palmér, Anne, 2004a: Kan man lära en 75-åring laga mat? Analys av ett helklassamtal ur ett demokratiperspektiv. I: Thorsson, Staffan, (red.), Andra nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Göteborg 8–9 januari 2004. (Texter om svenska med didaktisk inriktning. SmDi 2.) Malmö.
- Palmér, Anne, 2004b: När eleven får ordet. Det förberedda talandet, lyssnandet och klassrumsdialogen. *Svenskläraren* 2004:4. S. 9–10.
- Palmér, kommande: *Samspel och solostämmor. Muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Avhandling i nordiska språk som beräknas vara färdig våren 2008.
- Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 2005: *Bedömning av elevtext. En modell för analys*. Stockholm.
- Sinclair, John & Coulthard, Richard, 1975: *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. London.

SKOLF 2000:2. Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet svenska i gymnasieskolan. Skolverket, Stockholm.

Skolverket 1999: Gymnasieskolans kursprov vårterminen 1999. En resultatredovisning. www.skolverket.se/sb/d/307.

Skolverket 2006: Gymnasieskolans kursprov vt 2006. En resultatredovisning. www.skolverket.se/sb/d/307.

Språk 2007:2: "Starkspråk" s. 10.

Street, Brian 1996: *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Education and Ethnography*. London.

Street, Brian 2000: Literacy Events and Literacy Practices. I: M. Martin-Jones & K. Jones (eds.) *Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice*. Amsterdam.

Street, Brian, 2003: What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education* 5 (2) May 12. <http://www.tc.columbia.edu/cice/>.

Strömquist, Siv, 1996: *Talarskolan. Talprocessen – teori och tillämpning*. Malmö.

Säljö, Roger, 2000: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm.

Tabors, Patton & Snow, Catherine, 2002: Young Bilingual Children and Early Literacy development. I: Neuman, Susan & Dickinson, David (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York. S. 159–178.

Teleman, Ulf, 1991: *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Uppsala.

Viberg, Åke, 1996: Svenska som andraspråk i skolan. I: Hyltenstam, Kenneth (red.), *Tvåspråkighet med förbinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund. S. 110–147.

Vygotsky, Lev S., 1999: *Tänkande och språk*. 1999. Göteborg.

Westman Holmsved, Maria, 2005: Skriftspråkliga praktiker på gymnasieskolan. Elever i en bygg- och en omvårdnadsklass skriver. I: Ask, Sofia, red. *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus*. (Svenskläraryrskriftens årskrift 2005.) Stockholm.

Wood, David, Bruner, Jerome & Ross, Gail, 1976: The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100.