



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN

Anna Slotte-Lüttge & Liselott Forsman

SKOLSPRÅK OCH LÄRANDE

Guider och handböcker 2013:5

Anna Slotte-Lüttge & Liselott Forsman

SKOLSPRÅK OCH LÄRANDE



UTBILDNINGSTYRELSEN

© Utbildningsstyrelsen och författarna

Guider och handböcker 2013:5

ISBN 978-952-13-5510-3 (hft.)

ISBN 978-952-13-5511-0 (pdf)

ISSN-L 1798-906X

ISSN 1798-906X (tryckt)

ISSN 1798-9078 (online)

Layout & ombrytning: Anna Blom-Alvarez

Foton: Birgitta Fagerholm, Pia Lehto och Anna Slotte-Lüttge samt bildbyrån Gorilla.

www.oph.fi/publikationer

Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy, Tammerfors.

Innehåll

1	VARFÖR EN BOK OM SPRÅKINRIKTAD UNDERVISNING? ..	6
2	PRINCIPER FÖR SPRÅKINRIKTAD UNDERVISNING	16
3	HUR JOBBA SPRÅKINRIKTAT I KLASSRUMMET?	26
3.1	Vadå skolrelaterat språk? Vadå vardagsspråk?	28
3.2	Låt eleverna göra jobbet så lär de sig mer - principer för elevcentrerat arbete	54
3.3	Var inte rädd för textböckerna!	69
3.4	Utmaningen med de mer praktiska ämnena	84
4	SKOLAN I SIN SPRÅKLIGA MILJÖ - EN HELHETSSYN ..	108
4.1	Elevernas språkvardag - en utgångspunkt för att stödja och bekräfta språklig identitet	110
4.2	Låt språk och ämnen stödja varandra	125
4.3	Ska skolspråket utvecklas också under språklektionerna?	142
4.4	Gör svenskan mer synlig i skolan - och utanför	153
5	DÅ ELEVERNA ANVÄNDER ANNAT ÄN SKOLSPRÅKET I KLASSRUMMET	168
6	ATT KOMMA IGÅNG MED SPRÅKINRIKTAT ARBETE	200
	LITTERATURTIPS	210
	BILAGOR	214
	REFERENSER	248

Förord

Boken *Skolspråk och lärande* är ett led i en större kontinuerlig satsning på att stärka och stödja språkutvecklingen för alla elever i de svenska skolorna i Finland. De skolor som har landets andra nationalspråk, svenska, som undervisningsspråk, har sedan länge tagit emot en stor andel elever med varierande språkbakgrund och med varierande kompetens i skolans språk. Många av eleverna kommer från hem med både finska och svenska som hemspråk och ett växande antal elever har även andra modersmål än svenska och finska. Mot denna bakgrund inledde Utbildningsstyrelsen år 2000 en systematisk satsning på att stärka språkmedvetenheten och utveckla mångsidiga språkutvecklande arbetssätt med och för de svenska skolorna i Finland. Den satsningen fortsätter och är nu aktuellare än någonsin.

Under åren 2000-2008 genomfördes projektet *Språkrum*, som riktade sig till de lägre årskurserna, d.v.s. till förskolan och år 1-6. Projektet *Skolspråk* som denna publikation baserar sig på, har kommit till inom ramen för Utbildningsstyrelsens senaste språkutvecklingsprojekt, *Att möta flerspråkiga elever i skolan*, som pågått 2010-2012 och som har haft fokus på årskurserna 7-9. Inom detta projekt har samarbetsparterna varit Helsingfors universitet och Åbo Akademi i Vasa. Samarbetet med Helsingfors universitet resulterade 2011 i boken *Språk, identitet och skola*, av Camilla Kovero. Denna bok har tillkommit genom samarbetet med Åbo Akademi i Vasa och bakgrunden presenteras här närmare av författarna.

Ett stort tack till författarna, Anna Slotte-Lüttge och Liselott Forsman, som med sin forskningsgrupp även genomfört hela Skolspråksprojektet i samarbete med Utbildningsstyrelsen och de fyra projektskolorna. Utvecklingen även i andra länder

har visat, att det inte enbart är de flerspråkiga skolmiljöerna, utan alla skolor och elever som i dagens och framtidens globaliserade och multimodala värld måste arbeta språkinriktat i alla ämnen för att stödja lärandeprocesserna. Detta är en värdefull handbok som alla i och kring skolan har nytta av.

Utbildningsstyrelsen i juni 2013

Bob Karlsson

Gun Oker-Blom

Författarnas tack

Den här boken är ett resultat av Skolspråk, ett forsknings- och utvecklingsprojekt som har genomförts i samarbete med fyra svenskspråkiga 7–9-skolor i Finland: Helsinge skola i Vanda, Närpes högstadieskola, Svenska samskolan i Tammerfors och S:t Olofsskolan i Åbo.

Till alla deltagande lärare, elever, rektorer och familjer som ställt upp med intervjuer och inte minst kameror i klassrum och eget kök vill vi rikta ett innerligt tack! Utan er hade den här boken inte blivit till. Ett särskilt tack till er åtta elever för vilka samarbetet inneburit närkontakt med en mikrofon och en kamera under några skoldagar och till er lärare som fungerat som kontaktpersoner.

Tack också till Utbildningsstyrelsen: till Katarina Rejman som initierade och möjliggjorde hela projektet, till Jan Hellgren som tog över och till Gun Oker-Blom som tog vid under projektets sista månader. Vi har även uppskattat att Johan Aura och Bob Karlsson under hela projektiden har betonat vikten av att lyfta fram skolspråket.

Tack också till referensgruppen: Ria Heilä-Ylikallio, Åbo Akademi, Sonja Hyvönen, Utbildningsstyrelsen, Monica Londen, Helsingfors universitet, Johanna Pipping-Arrakoski, Mattlidens skola, Mia Sandsjoe, Högstadieskolan Lönkan/Lyceiparkens skola och Beatrice Silén, Helsingfors universitet.

I projektgruppen har forskare och assistenter från Åbo Akademis pedagogiska fakultet och från beteendevetenskapliga institutionen vid Helsingfors universitet ingått. Ida Hummelstedt-Djedou, Fredrik Rusk och Birgitta Fagerholm

har, bland mycket annat, gjort det för de fortsatta analyserna enormt värdefulla jobbet att se igenom mängder av inspelat videomaterial och transkribera intervjuer. Michaela Pörn och Fritjof Sahlström har förutom att de deltagit i fältarbetet utgjort ett oskattbart bollplank under hela projektarbetet.

Boken bygger i hög grad på utvecklingsarbete i samarbete med de fyra projektskolorna. Vårt samarbete inleddes med kartläggningar under projektets första år. Vi gjorde videoinspelningar av skoldagar i sin helhet, intervjuade elever och lärare och granskade skolvisa läroplaner och andra styrdokument. Genom kartläggningarna fick skolorna ett utifrånperspektiv på den egna miljöns styrkor och utmaningar. Tack vare intervjuerna har vi också haft möjligheten att låta lärar- och elevröster höras i handboken. Vad gäller citaten som återges i boken har vi för autenticitetens skull strävat efter att bevara vissa talspråkliga drag. För att underlätta läsningen har vi ändå valt att förenhetliga språkdräkten. I boken används genomgående kodnamn.

Vår förhoppning är att vi har lyckats skriva en bok som kommer till användning. Låt boken ligga framme, bläddra och läs, låt dig inspireras och fortsatt utveckla idéerna!

Än en gång – ett innerligt tack till alla dem som på olika sätt har medverkat till att projektet Skolspråk blev vad det blev. Tänk att få lära sig så här mycket på jobbet!

Åbo Akademi i Vasa, 30.1.2013
Anna Slotte-Lüttge & Liselott Forsman



1

**VARFÖR
EN BOK OM
SPRÅKINRIKTAD
UNDERVISNING?**

Vi säger det redan här och vi kommer att säga det igen: det här är inte en bok specifikt för språklärare eller lärare som jobbar med flerspråkiga elever – alla elever i alla ämnen är nämligen beroende av språket för att lära sig. Hellre än att fråga sig varför det är viktigt med en bok om språkinriktad undervisning, kunde man fråga sig varför inte all ämnesdidaktik beaktar språkets roll för lärandet. Så viktigt är nämligen språket. Bokens målgrupp är därför helt enkelt lärare och lärarstuderande. Om vi vill hitta konkreta sätt att ytterligare främja framgångsrikt lärande i våra skolor är det dags att prioritera språkliga strategier, och för att det ska vara möjligt behövs inte minst stödet från skolledare och bildningsdirektörer. Därför hoppas vi att också de ska hitta boken och kunna gå vidare till att stödja lärarnas arbete ute i skolorna.

Begreppet språkinriktad undervisning utgör alltså bokens bas. I följande kapitel presenterar vi de huvudprinciper för språkinriktad undervisning som boken bygger på. Dessa huvudprinciper konkretiseras sedan genom de konkreta strategier och arbetssätt som vi diskuterar i boken.

Skolans uppdrag är att stödja samtliga elevers lärande, och i den processen har alltså skolspråket en central roll. Boken har kommit till som slutprodukt av projektet Skolspråk, ett treårigt samarbete mellan Utbildningsstyrelsen, Åbo Akademi, Helsingfors universitet och fyra finlands-svenska skolor i olika regioner. Den innehåller autentiska exempel på det arbete med skolvisa språkstrategier som gjorts inom projektet och utgår därmed främst från årskurs 7–9, men vi tror att också lärare på andra skolstadier kan inspireras av boken. På grund av att tre av de medverkande skolorna finns i finskdominerade miljöer stiger också exemplen från dessa miljöer tydligast fram i diskussionen. De flesta språkinriktade arbetssätt kan ändå vara gemensamma oberoende av miljö, och vi hoppas att läsaren tar sig tid att ”översätta” exemplen till de egna förhållandena. På samma sätt är många av exemplen inte heller ämnesbundna trots att de presenteras inom ramen för de specifika ämnen där de utarbetats, utan lärare i olika ämnen kan tillämpa arbetssätten i sitt eget klassrum.

Vad gäller teoriinnehållet har vi gjort ett urval av den omfattande existerande teorin om språkinriktad undervisning och bakat in den i de praktiska exempel som diskuteras. På så sätt har vi anpassat teorin till finlandssvenska förhållanden. Den som blir intresserad av att veta mer om specifika metoder kan läsa vidare i den litteratur som finns listad i slutet av boken.

Det är ett välkänt faktum att andelen flerspråkiga elever i de svenska skolorna i Finland växer. För tillfället kommer över en tredjedel av alla elever från flerspråkiga hem, och närmare en femtedel talar i huvudsak ett annat språk än svenska hemma. Det handlar mest om finska, men också andra språk blir allt vanligare i svenska skolor. Det finns mycket skrivet internationellt om de flerspråkiga elevernas rätt till en undervisning som tar tillvara deras specifika resurser och stödjer lärandet också på deras villkor, bl.a. av Jim Cummins på engelska (USA/Kanada) och Monica Axelsson på svenska i Sverige, för att bara nämna två välkända forskare. Då det gäller konkret språkstödjande arbete i klassrummet vill vi gärna lyfta fram Pauline Gibbons och Maaike Hajer. Det som däremot har saknats är en bok om finlandssvenska förhållanden, där det språk som behöver stödjas i skolan inte är det samma som majoritetsspråket i samhället. Därför hoppas vi att boken ska framstå som specifik för vår miljö och ha hög igenkänningsfaktor, men ändå ha tentaklarna ute i det som diskuteras inom området också ute i stora världen. Och det fina är att alla elever kan dra nytta av språkinriktat arbete i skolan, även om nyttan för de flerspråkiga elevernas del är speciellt stor.

”Vår miljö” är förstås inte heller enhetlig. Detta exemplifieras inte minst av våra fyra projektskolor. Å ena sidan har vi S:t Olofsskolan i Åbo och Helsinge skola i Vanda, två svenska skolor i områden där finskan dominerar i den omgivande miljön, och språköen Tammerfors i en helfinsk omgivning. I dessa skolor, liksom i många andra, ökar hela tiden andelen elever med både svenska och finska som hemspråk och den finskspråkiga omgivningens påverkan gör sig hela tiden påmind, inte minst i elevernas användning av finska också i de svenskspråkiga skolmiljöerna. Användningen av finska är både situations- och åldersbunden, dvs. språkvalet styrs ofta av vem man för tillfället talar med, och finska används mest i högstadiet. Till exempel i Svenska samskolan i Tammerfors konstaterar lärarna att användningen av finska bland eleverna ökar från årskurs 5, för att sedan igen avta i gymnasiet:

På lågstadiet är det lättare kanske, där hör jag dom prata svenska sinsemellan utan att man behöver säga till (...) sen går det som det går (...) har nästan blivit en tradition att de byter sen.

LÄRARINTERVJU

Å andra sidan har vi Närpes, en miljö där den lokala svenska dialekten är stark, medan finskan snarare utgör en utmaning för att den hörs så sällan. Det är också den miljö bland de deltagande skolorna med störst andel elever med annan språklig bakgrund än svenska eller finska, 9 %. Lokalt kan andelen elever med annat modersmål vara ännu högre i vissa F-6-skolor. Speciellt vad gäller användningen av svenska respektive finska i den egna omgivningen kan det vara en stor utmaning för en elev i t.ex. Helsinges skola att ens försöka föreställa sig vardagen för en elev i Närpes högstadieskola, och vice versa naturligtvis! Så här sa t.ex. en lärare i Närpes:

Eftersom de inte vet om nåt annat så är det ju väldigt svårt för dem också att inbilla sig hur det är i andra skolor till exempel där mer än hälften av eleverna är tvåspråkiga finska-svenska eller där finska är i majoritet – alltså att de talar finska på rasterna!

LÄRARINTERVJU

På samma sätt som med finskan i de övriga projektskolorna, är användningen av dialekten i Närpes både situations- och till stor del åldersbunden:

Daniela: Men det är ju vårt fel som inte lyssnar på [då lärarna säger att man ska prata standardsvenska]

Tom: Vi orkar bara inte tala högsvensk nu.

David: man kan ju använda sedan då man börjar gymnasiet.

ELEVINTERVJUER

Trots dessa yttre olikheter och därmed också vissa specifika behov kan samtliga miljöer dra nytta av en språkinriktad undervisning. I de svenska skolorna i finskdominerad omgivning innebär språkinriktad undervisning en hållbar strategi för att skapa rum för, uppmuntra och stödja användningen av skolspråket, samtidigt som också finskan bekräftas. Följande citat från en lärarintervju får fungera som illustration av förhållandena:



Den här frågan tycker jag att är central för oss, att det handlar, jag tycker att det mycket handlar om att – hur väl eleverna behärskar terminologin eller språk överhuvudtaget. Jag upplevde en sån situation idag att eleverna diskutera en fråga där dom inte hade ord för, för vad dom diskutera. Och då, då är vi liksom, då stannar dom bakom tröskeln, alltså dom kommer aldrig in i det där svenska rummet. Dom klarar inte ens av att diskutera det här överhuvudtaget på svenska och det blir omöjligt. Och om det börjar bli så svårt för våra elever att diskutera, då måst vi ge dem så många modeller på svenska som möjligt.

LÄRARINTERVJU

Och detta utan att fastna i tjat och negativa attityder, som alla är överens om stjälpmer mer än de gör nytta.

I miljöer där dialekten är mycket stark kan en språkinriktad undervisning på samma sätt fungera som en strategi för att parallellt med dialekten säkra elevernas tillgång också till en mångsidig standardsvenska. I klassrum med elever med annan språklig bakgrund än svensk eller finsk betyder språkinriktad undervisning dessutom att samtliga ämneslärare – inte enbart läraren i svenska som andraspråk – kan vara med och stödja dessa elevers utveckling av både språk och kunskap på ett sätt som samtidigt är till nytta för de flesta elever, oberoende av språklig bakgrund. Därför har vi i boken valt att inte heller ägna ett separat avsnitt åt hur man kan lägga upp undervisningen med flerspråkiga elever med annan bakgrund än svenska eller finska i klassrummet. I stället understryker vi nyttan av ett språkinriktat, språkmedvetet och ”språkoptimistiskt” arbete för alla elever i alla miljöer. För det som starkt stiger fram som gemensamt i samtliga miljöer och som vi fokuserar genomgående i boken är det grundläggande behovet av ökat utrymme för elever att aktivt använda och utveckla sitt skolspråk med stöd av läraren.

Med ett språkmedvetet och språkoptimistiskt arbete menar vi att i skolans arbete som helhet medvetet synliggöra nyttan och glädjen med att kunna flera språk, att kunna flera varianter av samma språk och att kunna dra nytta av dessa kunskaper t.ex. i andra lärandesituationer. Som flerspråkig elev ska man aldrig behöva känna att det är någonting negativt med att ha ett annat förstaspråk än svenskan. Att t.ex. kunna en sak på ett

språk men inte på ett annat ska inte ses som en brist utan som en tillgång, att faktiskt kunna något. Man har ju alltid möjligheten att också lära sig samma saker på andra språk. Att kunna är alltid ”på plus”! Eleverna inser konkret att de med mångsidiga kunskaper bekvämt kan röra sig i många olika sammanhang och anpassa sitt språk enligt mottagaren. De lär sig t.ex. dra nytta av svenskan när de lär sig engelska och av svenska dialekter när de lär sig tyska. Och så vidare. På samma gång bekräftas eleverna i sin identitetsutveckling som flerspråkiga individer genom dessa både konkreta påminnelser och positiva signaler från skolans sida.

Det språkoptimistiska arbetet är helt i enlighet med det läroplanen förespråkar om att den grundläggande utbildningen ska vara med och stödja varje elevs språkliga och kulturella identitet och modersmålsutveckling. Här är den modersmålsinriktade finskan, mofi, av särskild betydelse för de svenskfinsk tvåspråkiga elevernas del, och för elever med annat modersmål än svenska och finska är undervisning i det egna modersmålet (tidigare känd som hemspråksundervisning i Sverige) central. Samtidigt blir det språkoptimistiska arbetet ett led i skolans viktiga uppgift att arbeta med interkulturella frågor, som betonar förståelsen för andra människor och kulturer.

En annan aspekt av det språkoptimistiska tänkandet är att inte ge upp trots att arbetet speciellt i årskurs 7–9 ofta ställer lärarna inför stora utmaningar. Den som vistas bland elever i den här åldersgruppen i finskdominerade miljöer kunde lätt få den uppfattningen att en stor del nästan helt saknar ordentliga kunskaper i svenska och inte ens vill lära sig använda skolspråket. Samma reaktioner väcks också lätt i miljöer där lokala svenska dialekter är starka. Den förståelse för flerspråkighet som resurs som lärare har i *teorin*, blir kanske då i *praktiken* en uppfattning om flerspråkighet som en brist – att elevernas skolspråk inte räcker till för deras lärande. Man vet att flerspråkighet är något att sträva efter, men hamnar lätt i ett *bristtänkande* på grund av att tillräckliga resurser saknas, t.ex. i form av gemensam tid, gemensamma diskussioner och verktyg för hur man kan jobba språkstödjande i olika ämnen. En lärare i projektet uttryckte sig på följande sätt:

Att det är många av oss lärare som bli så där att ungefär att...att det är jobbigt att nu måste ni bara jobba på och man inte på det sättet orkar söka strategier.

LÄRARINTERVJU

Då gäller det att komma ihåg det som bl.a. de kartläggningar vi gjort inom projektet visar, nämligen att fler elever än man kunde tro i finskdominerade miljöer faktiskt anser att svenskan är viktig för dem, också här och nu. Då t.ex. en elev i en intervju nämner att det kunde vara bra att kunna skolämnena på finska *ifall man söker sig till ett finskt gymnasium*, håller de andra eleverna inte med utan menar att det ju ändå är en svensk skola: *har man ändå kommit hit så ska man ju inte lära sig på finska utan på svenska*. Vissa lyfter också fram framtida jobbmöjligheter som motiv att använda svenska i skolan. Eleverna förstår alltså att man ska använda svenska och att de ska lära sig svenska, men kan ändå tycka att det är svårt då de inte pratar svenska utanför skolan. De faller lätt in i den blandspråkliga jargong som är ungdomarnas eget språk. Ibland har de helt enkelt vant sig vid att finska är umgängesspråket med vissa kamrater, precis på samma sätt som dialekten oftast är det i Närpes. Så här säger en flicka i en av intervjuerna:

Jag har också så att liksom om jag pratar finska med nån ända från början så att liksom hålls det. Det är svårt att liksom byta helt plötsligt särskilt om man ha haft kompisar länge och man ha allti prata finska så det är liksom... fast båda kan svenska så det är ändå naturligare med finskan sen.

ELEVINTERVJU

**DET GÅR NOG
ATT BYTA
SPRÅK BARA
MAN TÄNKER
PÅ DET**

Men vanor går att ändra, även om det ofta krävs långt och målmedvetet arbete. Alla elever tycker inte heller att det är omöjligt. Så här berättar en lärare i Helsinges skola (se mer om *Språkrådet* i bilaga 2):

På tal om det här med att det är svårt att ändra att vi blev ju förvånade då där i början av Språkrådet när det kom fram att dom - just att när jag fråga om det är jobbigt att byta när ni är vana så börja dom säga här dom som va mest finska, "nä nog går det bara man tänker på det" liksom, att man bara bestämmer sig, att det är ovant först men det går nog att man i skolan sku prata mera svenska.

LÄRARINTERVJU

Eleverna ser det också som självklart att man ska tala svenska med läraren; *det sku vara konstigt annars*. Ibland kan man ändå på skämt prata finska med lärare. Detta visar att trots att det i kamratkretsen ofta är "vanans makt" och "minsta motståndets lag" som gäller är de flesta ändå medvetna om sitt språkval. Ett annat exempel på medvetenheten är följande exempel från Närpes, som vi observerade då en ny elev med svenska som andraspråk första dagen kom till en klass och en elev frågar läraren:

Ska man tala högsvenska med honom eller dialekt?

OBSERVATION

Och när eleverna verkligen behöver använda skolspråket, som vid resor till Sverige eller med svenska gäster i skolan, klarar de flesta också i finskdominerade miljöer av att "översätta" till en variant av svenska som också andra mottagare än klasskamraterna förstår. Lärarna, speciellt i Tammerfors, vittnar också om att elever som kommer till skolan utan att kunna finska kan ha stor påverkan på grupperns språkanvändning, speciellt om det är populära elever.

En ökad medvetenhet hos både elever och lärare om språkets betydelse för lärande menar vi borde ligga till grund för det språkinriktade arbetet i skolan – en medvetenhet som samtidigt växer genom det arbete och de framsteg som görs. Ett konsekvent arbete i hela kollegiet gör elevkommentarer av typen *inte är ju det här modersmål* småningom överflödiga då andra lärare än modersmålslärare diskuterar språkliga aspekter i olika ämnen (kommentaren återgiven under en lärarintervju). Medvetenheten inbegriper att eleverna vet varför vissa arbetssätt är mer ändamålsenliga än andra, men vi behöver också lyssna på hur de lär sig bäst.

Till det medvetna arbetet hör också att elever och lärare öppet och kontinuerligt talar om vilka spelregler som gäller för att elevernas språk ska utvecklas. Vad är det t.ex. som gör att elever i språkbad klarar att hålla sig till ett visst språk? Eller jämför med språkundervisning i t.ex. engelska, tyska och franska där diskussionen huvudsakligen sker på målspråket. Vi återkommer i flera av bokens avsnitt till behovet av att diskutera spelregler av detta slag, speciellt i avsnitt 3.4 om arbetet i de mer praktiska ämnena.

Humor är ett grepp som kunde få vara med mycket tydligare i vardagen och göra det lättare för alla parter att hitta en gemensam nivå. Mycket handlar om att ersätta mindre ändamålsenliga rutiner och strategier med något mer fungerande, något som kan leda till en annan utveckling. För visst finns det elever i våra finlandssvenska skolor som står inför stora utmaningar språkligt sett. Det är ändå långt ifrån så entydigt att det alltid skulle bero på en dominerande finska. Följande lärarcitat får illustrera komplexiteten:

Inte att dom som var trafi skulle va jättestarka i svenska och svaga i finskan utan dom var svaga i allting. Och i mofigruppen har vi också dom som är bäst på svenska och finska.

LÄRARINTERVJU

[Trafi står för traditionell undervisning i finska, i motsats till modersmålsinriktad finskundervisning, s.k. mofi]

En mer språkinriktad undervisning stödjer elevers lärande oberoende av orsaken till deras språkliga utmaningar. Vi talar i bokens andra kapitel om att bryta den nedåtgående spiralen till förmån för en uppåtgående. Det innebär, förenklat, att utmana men också stötta eleven så att språk- och kunskapsutvecklingen lite åt gången börjar rulla åt rätt håll, i stället för att t.ex. förenkla och förkorta texter så att eleven inte har någon möjlighet att vidareutveckla sitt kunnande. Det är nämligen nästan aldrig för sent att bygga på sina kunskaper: det går nya tåg hela tiden, det gäller bara att komma med på en senare avgång!

P.S. Det här med tiden då, svårigheten att hinna med allt innehåll om mer fokus samtidigt sätts på språket? Ja, det är tyvärr en realitet att tiden alltid är lite för knapp. Förhoppningsvis hjälper det att i högre grad försöka tänka på samma sätt som en av de andra lärarna i projektet:

Det är ingen idé att gå genom massa saker om ingen förstår. Men att här så tar språket så pass stor del och jag tycker det är helt okej bara man vänjer sig vid tanken, eftersom jag vill att de får ut maximalt av det som vi hunnit gå igenom.

LÄRARINTERVJU

2





PRINCIPER FÖR SPRÅKINRIKTAD UNDERVISNING

MED DEN UPPÅTGÅENDE SPIRALEN SOM MÅL

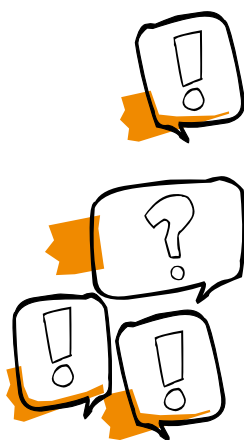
De skulle räkna en uppgift och man skulle binda fast en bagge och eleven trodde att det var en skalbagge. Hon hade aldrig hört ordet bagge, så hon lämna den uppgiften, hon förstod inte.

LÄRARINTERVJU

**ÄMNET
+
SPRÅKET
=
SANT!**

FRÅSA OCH BRYNA

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



Det här är inte en bok specifikt för språklärare eller lärare som jobbar med flerspråkiga elever – alla elever i alla ämnen är beroende av språket för att lära sig. Det autentiska exemplet ovan ur en av de inspelningar som gjordes under projektet Skolspråk får illustrera det faktum att språket bär kunskapen. Som en speciallärare i projektet uttryckte sig om elevernas språkliga problem med texter i realämnena:

... ofta då man förbereder dem inför prov och sånt och då märker man ju nog förstås att det är på grund av språket som de inte ha förstått vad de läst.

LÄRARINTERVJU

Om vi tänker efter inser vi att det är svårt att hitta sammanhang där det går att skilja kunskapen från det språkliga uttrycket. Medvetenhet om språkets betydelse för lärandet och kännedom om språkstödjande arbetssätt är därför synnerligen viktigt för att maximera lärandet.

I det här kapitlet sammanfattas de huvudprinciper för språkinriktat arbete som sedan diskuteras mer utförligt längre fram i boken, och då dessutom med hjälp av konkreta och oftast autentiska exempel från de fyra projektskolornas strategiarbete. Det är förstås omöjligt att ge en heltäckande beskrivning av de olika metoder och arbetssätt som finns, men genom att tillämpa dessa huvudprinciper är det möjligt att arbeta språkinriktat trots att villkoren för arbetet ständigt förändras, bland annat genom tillgång till ny teknik.

En viktig utgångspunkt för språkinriktat arbete är att *det skolrelaterade språket* inte är det samma som *vardagsspråket*; båda behövs, men i olika sammanhang. Och det ena utvecklas inte automatiskt för att man kan det andra. Det finns ingen absolut gräns mellan språkformerna, utan det är frågan om gradvisa skillnader. Det handlar dels om i vilken mån det finns ett sammanhang som stöder språket. Vardagssamtal stöds ofta av ett sammanhang; man talar om sådant som man upplevt eller som är närliggande, medan t.ex. läromedelstexter kan sakna denna stödjande kontext. Ett skolrelaterat språk är kognitivt mer komplext och innehåller ett stort antal ord, uttryck och t.o.m. strukturer som är mindre frekventa eller helt saknas i talat vardagsspråk. Som ett belysande exempel kan vi ta följande formulering som verkar rätt typisk för matematiska textuppgifter: *De två*

fordonen förflyttar sig med samma hastighet. I talat vardagsspråk skulle vi troligen säga något i stil med Båda bilarna kör lika fort.

Dessa skillnader kan sägas gälla generellt i jämförelsen skolrelaterat språk – vardagsspråk. I tillägg till detta har alla ämnen förstås sitt specifika ordförråd, men också sina delvis olika sätt att använda språket. Exempelvis så byggs labbrapporter i kemin upp på ett visst sätt precis som ett bokreferat i modersmålet eller en muntlig presentation i t.ex. biologi har sina specifika krav på uppbyggnad, språkliga strukturer och ett allmänakademiskt ordförråd vid sidan av ämnets specifika ordförråd. Här glömmer man lätt att det skolrelaterade språket inte enbart handlar om substantiv, utan också om t.ex. verb (*sammanföra, utvidgas*) och t.ex. uttryck för relationer och antaganden (*är beroende av, utöver*). Detta innebär alltså att man samtidigt som man lär sig ett innehåll också lär sig hur man talar och skriver om detta innehåll. För en del elever sker detta mångdimensionella lärande automatiskt. För andra är stödjande åtgärder i form av belysande genomgångar, strukturscheman, skrivmallar eller modeller helt nödvändiga för att de ska få syn på ämnets språkliga egenheter. Vi kan ändå anta att de flesta elever har nytta av att explicit få fokusera ämnets olika språkkrav för ett mer effektivt lärande. (I avsnitt 3.1 skriver vi mer om skillnaden mellan skolspråk och vardagsspråk och generellt om arbete med olika texttyper i skolan.)

Språkstöd handlar alltså inte enbart om att förklara enskilda ord. För elevens del handlar det om att förstå, inte bara kunna benämna. För mycket fokus på ordnivån t.ex. i lärobokstexter gör snarare, inte minst av tidsmässiga skäl, att en bredare utveckling av beredskapen att ta till sig innehållet i texter ofta får stå tillbaka. Ju större möjlighet eleverna har att använda skolspråket på ett mer helhetligt och utvecklande sätt, dvs. med hjälp av olika typer av stöttning, desto mer lär de sig och desto större utmaningar klarar de av i fortsättningen. Stöttning kan bland annat betyda att bygga upp en kontextrik undervisning, där förståelsen stöds genom t.ex. visuella eller andra konkretiserande sammanhang.

Den här boken är till för att hjälpa lärare att få syn på olika typer av strategier och språkinriktade arbetssätt som man kan ta till för att stödja elevernas språkliga och, samtidigt, innehållsliga lärande. Det hjälper ingen att jag som lärare släpper efter på alla krav för att jag tycker synd

om en elev eller ger upp för att jag tycker att elevernas språk är alltför torftigt. Det mest konstruktiva är i stället att fokusera möjligheten att sätta igång en *uppåtgående spiral*¹, där eleven utgående från sin egen nivå hela tiden utvecklar allt större kunskaper både vad gäller språk och innehåll. Språkinriktad undervisning fokuserar alltså både på ämnesinnehållet och på de språkfärdigheter som krävs för att eleverna ska lära sig innehållet så bra som möjligt. Och det är att få igång denna uppåtgående spiral som hela den här boken handlar om.

Uppåtgående spiral



MER OM VAD SPRÅKINRIKTAD UNDERVISNING INNEBÄR

Att satsa på språkinriktad undervisning innebär att man ändrar skolvardagen i riktning mot ett mer språkutvecklande tänkande. Arbetet kan finnas på olika nivåer. På ett övergripande plan gäller satsningarna en förändring av skolans verksamhetskultur. För den enskilda läraren handlar det om att införliva språkutvecklande grepp med den dagliga undervisningen.

Språkinriktat arbete borde helst inte få bli betungande i form av många samtidiga förändringar i undervisningen, utan hellre kunna ses som ett långsiktigt arbete: precis på samma sätt som elevernas språk ska få utvecklas allteftersom kan läraren småningom ta in allt fler språkstödjande grepp i sin undervisning. Att börja arbeta språkutvecklande behöver

¹Hajer & Meestrunga 2010, s. 26.

inte heller i sig innebära stora förändringar eller tillägg som ytterligare ska hinnas med: snarare innebär det ett lite annat tankesätt där man medvetet tar in vissa grepp i sin "vanliga" undervisning, för att på så sätt småningom märka att det språkstödande tänkandet har blivit en etablerad del av skolvardagen. Det är inte fråga om några konstigheter. Det låter som en klyscha men är inte desto mindre sant: ingen kan göra allt, men alla kan göra något. Om alla i ett helt kollegium gör någon förändring i språkutvecklande riktning i sin undervisning, blir effekten sist och slutligen riktigt stor (mer om detta i kapitel 6). När man småningom går över en viss tröskel så att både elever och lärare märker att det är ett arbete som lönar sig, rullar det hela vidare och fler dras med.

Språkinriktad undervisning innebär att eleverna, och lärarna, är nära språket. Eleverna blir hela tiden mer medvetna om och uppmärksamma på de olika sätt språket används på och spelar roll i alla skolans ämnen.

Som utgångspunkt kan vi jämföra två typer av klassrum: I den första typen av klassrum är texttyperna som eleverna möter ensidiga genom att språket finns representerat främst i lärarmonologer där elevernas bidrag begränsas till korta svar på slutna frågor, avskrivande av texter på PowerPoint och lärobokens texter, som ofta dessutom behandlas rätt översiktligt. Här är elevernas möjligheter att använda och på så sätt utveckla sina skolrelaterade språkfärdigheter förmodligen mycket begränsade. Förberedelse för muntliga föredrag liknar mer avskrivning av icke-processat språk- och kunskapsinnehåll, och vid framförandet sker ingen växelverkan med åhörarna, vilket gör att inte heller de bearbetar innehållet effektivt.

Å andra sidan kan vi tänka oss ett klassrum där eleverna både ges möjligheter, utmanas och stöds i att använda skolspråket mer mångsidigt, både skriftligt och muntligt, och därigenom processar de både kunskapsinnehåll och språk på en djupare nivå än vad exempelvis avskrivning erbjuder. Eleverna bygger upp sin medvetenhet om ämnets språkliga krav genom att också ämnets texttyper fokuseras i undervisningen, bl.a. på så sätt att en större andel av textbokens texter behandlas grundligare för att eleverna verkligen ska kunna använda dem som en källa till både kunskapsinhämtning och språkupbyggnad. Då ingår också att fokusera annat än själva faktainnehållet, det kan t.ex. gälla: *Vad frågas egentligen efter i proven och hur kan provsvar byggas upp? Vad är egentligen*



syftet med ett föredrag och hur får både presentatör och åhörare ut det mesta möjliga av aktiviteten? Visst tar det tid att fördjupa sig i olika områden, som t.ex. i texttyperna ovan, men den tid som satsas på detta intjänas i förlängningen genom de fördelar eleverna får för sitt lärande hela skoltiden igenom.

Saknas en medvetenhet om språkets roll för lärande och kännedom om språkinriktad undervisning är det lätt hänt att man hamnar i något som beskrivits som en *nedåtgående spiral*. Detta innebär att läraren sänker kraven då eleverna har språkliga problem av olika slag. De sänkta kraven kan ta sig uttryck i att läraren förenklar och förkortar de texter eleverna läser, att eleverna inte förväntas formulera sig i längre muntliga och skriftliga resonemang, att läraren använder ett förenklat språk och kanske rentav undviker mer avancerad ämnesterminologi. En förenkling kan visserligen vara en ingång till att förstå ett nytt område, men vi behöver gå vidare. Då eleverna till exempel genom en enklare text har byggt upp en helhetsuppfattning kan de utgående från den förståelsen ta sig an en mer utmanande text. Vi ska alltså stödja i stället för att enbart förenkla. Om hur läraren kan använda mer avancerad ämnesterminologi, så att alla elever hänger med och därtill utvecklas, diskuterar vi i avsnitt 3.1.

För mycket förenkling kan också sända signaler till eleverna om att deras språk inte räcker till, vilket kan vara av betydelse för deras språkliga identitet och deras inställning till att använda svenska. Som en lärare i projektet uttryckte det:

Men sen är det väl det att dom får höra ganska mycket om att dom har dålig svenska och så talar dom mera finska, så blir den där svenskan ännu mera rostig, flera använder aldrig svenska utanför skolan.

LÄRARINTERVJU

Samtliga faktorer kan i förlängningen leda till att eleverna stagnerar i sin språkutveckling och att de inte ges möjligheter att utveckla strategier för att ta till sig mera språkligt och ämnesmässigt krävande texter. Samtidigt lider då också ämnesutvecklingen. Men i den här boken vill vi alltså understryka motsatsen: Med den uppåtgående spiralen som mål kan vi stegvis stödja eleverna så att de kan gå framåt i sin utveckling av skolspråket och därmed också ämnet.

UTRYMME FÖR INTERAKTION

Att ge språkutveckling större utrymme i undervisningen betyder ofrånkomligt att ge utrymme för *interaktion* i olika former. Att eleverna använder skolspråket är nämligen en grundförutsättning för att de ska utveckla det. Interaktion handlar i detta sammanhang om möjligheter till aktiv språkanvändning – tala, läsa, skriva och lyssna på en mängd olika sätt. Interaktionen sker inte bara mellan elev och lärare utan också eleverna emellan och mellan elever och andra personer eller kunskapskällor (t.ex. olika textkällor – böcker, sociala medier, tryckta bilder, rörliga bilder). Genom att eleverna själva aktivt använder det för dem – i jämförelse med vardagsspråket – mer obekanta skolrelaterade språket, har de en reell möjlighet att processa och befästa det. Det är alltså inte tillräckligt att det skolrelaterade språket finns i textböckerna och används av lärarna. (I de följande avsnitten fördjupar vi detta område genom olika infallsvinklar: I avsnitt 3.1 diskuteras skillnaderna mellan ett skolrelaterat språk och ett vardagsspråk, avsnitt 3.2 handlar om hur eleverna kan lära sig mera genom elevcentrerade arbetssätt, i avsnitt 3.3 berättar vi mer om hur man kan arbeta med textboken för att utveckla elevers läsande och ämneskunnande och slutligen, i avsnitt 3.4, visar vi på vilken betydelse interaktion har i de praktiska ämnena.)



**SKAPA
UTRYMME FÖR
ELEVERNA
ATT ANVÄNDA
SKOLSPRÅKET**

ALLT HÄNGER SAMMAN

Trots att många språkutvecklande grepp skulle kunna gå att presentera i tydligare avgränsade avsnitt ägnade enbart t.ex. ordutveckling eller kontextualisering (hur man kan organisera undervisningen så att sammanhanget stödjer språket), har vi i boken valt att måla med lite bredare pensel och mestadels beskriva arbetssätt i form av större helheter. Exempel på sådana helheter är att arbeta elevcentrerat och att utveckla kompetens vad gäller skolans texttyper. Vi motiverar vårt val med att de flesta lärare, som ju inte undervisar i språk, behöver få syn på hur olika grepp organiskt hänger samman med och stöder både varandra och den "vanliga" ämnesdidaktiken. Exempelvis är interaktionen av så

stor betydelse att den ingår som en komponent i de flesta arbetssätt som presenteras i boken, även om den kanske är allra tydligast i diskussionen om elevcentrerade arbetssätt. Språkinriktat arbete ska alltså ingå i helheten, inte klistras på i form av mindre, isolerade delar. Utvecklingen av ordförrådet sker t.ex. automatiskt som ett resultat av språkinriktad undervisning där eleverna ges mer utrymme och stöd för att använda skolspråket. Ett tydligt exempel på hur allt hänger samman hittar vi i arbetet med *lässtrategier*, som ju också är av central betydelse för elevernas lärande i alla ämnen. (Nyckelord kursiverade i stycket nedan för att visa på de många centrala koncept som ingår.)

Eleverna kan utveckla sina lässtrategier genom att i *interaktion* med läraren och andra elever samtala om en text, t.ex. i läroboken, före, under och efter läsningen (*textsamtal*). *Stödjande frågor* kan hjälpa eleverna att t.ex. dra slutsatser eller se större sammanhang, färdigheter som de småningom tillägnar sig och då mer självständigt kan tillämpa i sitt läsande. Frågorna fungerar då som *kontextstöd*. Eleverna kan anpassa sin lässtrategi utgående från sin tidigare kännedom om hur skolans olika *texttyper* är uppbyggda, t.ex. skillnader mellan *skolrelaterat språk* och *vardagsspråk*, en kunskap som samtidigt vidareutvecklas. När flera elever på en gång på detta sätt är aktiva och processar innehållet, är undervisningen mer *elevcentrerad* än då läraren står för det mesta av pratet, vilket samtidigt innebär en större chans för eleverna att befästa både nya språkliga uttryck och ämnesinnehåll. Hela arbetet utgår från en ökad *medvetenhet* hos både elever och lärare om språkets betydelse för lärande – en medvetenhet som samtidigt hela tiden får växa genom det fortsatta arbete och de framsteg som görs. Detta inbegriper att man mer öppet talar om fördelar och nackdelar med olika arbetssätt och kommer överens om vilka *spelregler* som gäller för att möjliggöra arbetet. Och det skadar inte om man samtidigt har roligt!

Det finns alltså många sätt att göra undervisningen mer språkinriktad. Sagt med *en* (lång!) mening handlar det om att vända på den nedåtgående spiralen genom att ge eleverna möjligheter att tala, skriva, läsa och lyssna, att ställa krav och inte undvika avancerad språkanvändning, samtidigt som man hela tiden stödjer och handleder eleverna. Kortare sagt: eleverna behöver alltså krav men också stöd för sitt lärande! Nu är det dags att närmare konkretisera hur detta kan gå till!



3



HUR JOBBA SPRÅKINRIKTAT I KLASSRUMMET?

3.1 VADÅ SKOLRELATERAT SPRÅK? VADÅ VARDAGSSPRÅK?

Celldelning, ståndssamhälle, plint. Framträdande, resurs, utgöra. I skolan möter eleverna mängder av ord som de sällan möter i det muntliga språket utanför klassrummet. Det finns alltså en skillnad mellan vardagligt språk och skolrelaterat språk (eller skolspråk som man också brukar använda som svensk motsvarighet till det som på engelska kallas för *academic language*). Språket vi använder muntliga i olika vardagliga sammanhang skiljer sig från språket i skrift, t.ex. i läroböcker, men också från det muntliga språket i mer formella sammanhang.

SKOLRELATERAT
SPRÅK OCH
VARDAGSSPRÅK



I den inledande texten i avsnitt 4 i läroboken i samhällslära² får eleven läsa:

Ett viktigt inslag i det demokratiska statsskicket är att trygga den enskilda individens fria verksamhet, dvs. att människor har möjlighet att delta och påverka samhällets olika områden.

Niondeklassaren, som texten är riktad till, har flera års skolgång bakom sig och är van vid olika typer av skriftliga texter. Eleven har förmodligen inga större problem med att förstå det skolrelaterade begreppet *demokratiskt statsskick* och klarar även av att uppfatta att den senare satsen är en konkretisering av den föregående. Eleven har också tillräcklig erfarenhet av lärobokstexter för att veta att han eller hon längre fram i texten kommer att få veta mer om det område som här presenteras: individers möjligheter att delta i och påverka olika samhällsliga områden. Den elev som klarar av detta har en för denna läsning tillräcklig kompetens i det skolrelaterade språket. Eleven uppfattar att det centrala i meningen är att ett demokratiskt statsskick betyder att alla människor kan vara aktiva i samhället och får vara med och påverka i olika frågor. Eleven har kanske varit uppmärksam och noterat att det uppe på sidan finns ett fotografi från en demonstration, och att det längst ner på sidan finns en faktaruta där olika sätt att påverka i samhället räknas upp, som en punktuppställning. Dessa "texter" kan läsaren, som behärskar lässtrategier, använda

² Back, Sandholm, Sourander & Stolpe 2011, s. 82.

som stöd för förståelsen av den abstrakta mening som inleder det nya avsnittet. De illustrationer, inklusive bildtexter, figurer, termförklaringar och faktarutor som finns som tillägg till den egentliga brödtexten kan fungera som kontextstöd, vilket vi närmare diskuterar lite längre fram.

ÄMNESSPECIFIKA ORD



Då man talar om ett skolrelaterat språk är det kanske främst de ämnesspecifika orden som man kommer att tänka på, det vill säga den terminologi som används inom ett skol- eller universitetsämne. I historia talar vi om *segrarmakter* och om *lantdag*, i geografi om *klimat* och om *troposfär*, i biologi om *celldelning* och *biotop*, i musik om *skalor* och *ackord*. Att lära sig dessa ord är säkert de flesta lärare och elever överens om att är en del av att "lära sig" i de olika ämnena. Termerna och begreppen förklaras, kanske i bild och med hjälp av figurer, och i proven kan det ingå uppgifter där eleverna ska definiera eller förklara betydelsen av termerna.



I varje ämne i skolan är det av största vikt att lärarna jobbar med och klargör terminologin i sitt ämne. Förstår eleverna inte terminologin har de väldigt svårt att förstå det som orden innebär och står för. Det här kan ske genom att noggrant förklara termer, genom att använda bilder, genom att översätta dem till elevens modersmål, genom att ge stödlektioner samt att ta upp terminologin på lektionerna i svenska som andraspråk. Huvudansvaret ligger dock hos de enskilda ämneslärarna.

UTDRAG UR NÄRPES HÖGSTADIESKOLAS SPRÅKSTRATEGI

Men i vilket ämne hör då *utgöra*, *eliminera*, *framträdande* eller *resurs* hemma? Och hur med *förening* i kemi och *axel* och *volym* i fysik? Förutom de ämnesspecifika orden räknas även denna typ av ord, mindre vanliga i vardagsspråk, och ord med en annan betydelse i vardagsspråket, till det skolrelaterade språket. Dessa ord, som brukar kallas för "allmän akademisk vokabulär", behöver vi lärare speciellt fästa uppmärksamheten vid. De förklaras inte lika ofta i läroböckerna, och kanske varken vi eller eleverna inser att det kan vara just de orden som gör texten så tung att läsa.

Skillnaderna mellan vardagligt språk och skolrelaterat språk finns på olika nivåer. Till en stor del handlar det om ordval, men det handlar också

om meningsbyggnad och språkliga uttryckssätt. Abstrakta begrepp gör språket kognitivt komplext och därmed utmanande. Vad betyder egentligen *den enskilda individens fria verksamhet*, som i det inledande text-exemplet, eller att **Kunskap** som produktionsfaktor har skapat en ny typ av arbetsplatser som inte fanns i det gamla fabrikssamhället³. För att fördjupa sin ämneskunskap och för att i skolans olika texttyper, t.ex. läxförhör, prov och i olika arbeten, kommunicera sitt kunnande med läraren behöver eleverna förstå och också kunna använda en typ av språk som de kanske sällan hör utanför skolan.

Vardagsspråk stöds ofta av ett sammanhang: man talar om sådant som man upplevt eller som är närliggande, och den gemensamma referensramen, det samtalsparterna ser, eller båda varit med om, blir på så sätt ett kontextuellt stöd. I det skolrelaterade språket som eleverna möter i läroböckerna är inte detta kontextuella stöd lika tydligt. Ofta förväntas eleverna bygga upp förståelsen av texten enbart på språklig grund, och då på ett språk som både kan innehålla ny terminologi (*proposition, basisk, smörjelse*) och ord som sällan förekommer i vardagsspråket (*förbruka* i stället för *använda*, *ålägga* i stället för *tilldela*, *likväl* i stället för *ändå*).

Det nya ämnesinnehållet som eleverna förväntas ta till sig är kanske formulerat med en komplicerad meningsbyggnad, som kräver att läsaren kommer en bra bit in i meningen innan betydelsen klarnar. Ofta får elever till läxa att läsa en text som hör ihop med det som behandlats under lektionen. Trots att man diskuterat och arbetat med området under lektionen lämnas eleverna oftast ensamma med själva texten, vilket kan vara utmanande för en del av dem.

Varför är då det här något alla lärare behöver bry sig om? Jo, genom att vara uppmärksamma på det språk som eleverna möter i lärobokstexter och i andra läromedel kan vi stödja dem innan de tappar tråden under läsandet. Vi behöver förstå vad i texten som gör att den upplevs svår och vi behöver redskap för att stödja eleverna på vägen att själva bli allt mer kompetenta språkanvändare, både då det är frågan om att läsa och höra språk och om att själva kunna uttrycka sig på ett skolrelaterat språk, i rätt sammanhang. I avsnittet om textsamtal (avsnitt 3.3) diskuterar vi hur man

³ Back, Sandholm, Sourander & Stolpe 2011, s. 200. (Ordet *kunskap* här markerat med fet stil för att motsvara kursivering i ursprungstexten.)

genom att samtala kring texter i klassrummet kan stödja elever i att bygga upp sin läsförståelseförmåga. Då vi både samtalar om det som direkt står i texten och det som läsaren förväntas relatera texten till genom att läsa ”mellan raderna” får vi också syn på var utmaningarna ligger för eleverna. Det kan ju vara frågan om ofta återkommande ord som någon elev förstår på ett ungefär: *benägenhet, diffus, skingra, förhållandevis*. Samtidigt bidrar samtalen till elevernas utvecklande av ett skolrelaterat språk, vilket gör att de bättre kan klara av arbetet med alla skolans olika texttyper.

Då elever i en mindre grupp samtalar om texter, till exempel utgående från vissa frågor och uppgifter, byter de i praktiken ofta ut en del av orden mot andra mer närliggande. Redan detta innebär i all enkelhet att man med hjälp av vardagsspråket närmar sig det skolrelaterade språket och därmed skapar ett band mellan tidigare och ny kunskap.

Nå jag tänkte just så där att om man har nån text nångång, just så där och så ber man dom att sammanfatta den där texten (...) jätteviktigt, att ”nu ska du göra det med egna ord, tänk att du berättar det här nu hemma för mamma”. Så då måste dom använda, då blir dom tvunga att tänka på ett annat sätt, just att hur kan man säga det här på ett annat sätt och använda andra ord?

LÄRARINTERVJU

Är en elev osäker på ord som anger ett samband mellan meningar i texten, som *fastän* och *trots*, är det svårt för eleven att se sammanhanget. Det här är något som lärare i projektskolorna berättat om. Uppfattar eleverna inte betydelsen av dessa viktiga småord kan det rentav leda till att de totalt missförstår texten.

Men kan vi också se mötet med textböckernas nya ord som en möjlighet för eleverna att utveckla sitt språk?

Samtidigt så tycker jag att de finns något i det där att inte ska allting göras så lätt heller. Nog får det gärna visas att det här är ett språk nu som ska beskriva situationen och det beskrivs nu på ett mera invecklat språk. Inte får de ju vara för invecklat, men att inte får allting skalas ner heller till

femordsmeningar (...) nog ska vi ha vanliga bisatser och det ena och det andra ska de bjudas på om det ska kunna bli språkkunnighet sen i förlängningen också.

LÄRARINTERVJU

Och, också här handlar det om både språk och ämne – innehåller den text eleverna läser för många obegripligheter är det svårt att utveckla sin kunskap om det aktuella området. Eleverna kan uppleva motsvarande situation om de inte är helt på det klara med vad som förväntas i ett historieprov då instruktionen lyder *beskriv* eller då kemibokens uppgifter talar om att *beteckna* olika atomer och molekyler *med hjälp av klotmodeller och kemiska symboler*. Dessa oklarheter kan vidare leda till att den kunskap som eleven har inte blir kommunicerad till läraren. Att som lärare vara medveten om utmaningarna med det skolrelaterade språket och ha tillgång till didaktiska strategier på området betyder att alla elever, inte enbart de med begränsad språklig repertoar, har större möjligheter att fördjupa sitt lärande inom skolans ämnesområden.

Då lärare på olika sätt synliggör skolspråket, och dess relation till vardagsspråket, och samtidigt riktar uppmärksamheten på de krav som ställs i arbetet med skolans olika texttyper, kan eleverna bli mer medvetna om olika sätt att utvecklas, från den egna nivån. För även om det är de elever vars svenska språkrepertoar utanför klassrummet är begränsad som har allra störst behov av språkinriktad undervisning, gagnar denna alla elever.

Skillnaderna mellan vardagsspråk och skolrelaterat språk är givetvis gradvisa; det finns ingen skarp gräns mellan dem. Vissa ord och uttryckssätt är mer frekventa i det (talade) vardagsspråket, andra är vanligare i faktatexter, eller i sådana muntliga sammanhang där kraven på exakthet och tydlighet är stora. Det skolrelaterade språket finns givetvis också utanför skolan; vi kan tänka på både muntliga och skriftliga nyhetstexter och andra faktatexter i olika medier. Men då behöver vi komma ihåg att det finns en hel del unga som mest eller enbart möter sådana texter på finska. Speciellt då vi tänker på samhällsläran kan det hända att elever väl känner till förhållanden i samhället, men de gör det via finskan. Många som undervisar i samhällslära på finskdominerade områden bekräftar detta och funderar kring olika sätt att hantera det. En del lärare har tagit för vana att nämna den finska motsvarigheten då

ett nytt begrepp introduceras, speciellt då det är frågan om ord som är självförklarande på finska. Att få höra att *interpellation* är *välikysymys* och *konsumtion* är *kulutus* kan hjälpa. Då fungerar den skolrelaterade finskan som eleverna möter utanför skolan som en brygga till förståelse av det ämnesspecifika skolrelaterade språket i skolan.

ANVÄND ETT SKOLRELATERAT SPRÅK - MEN GÖR DET MED STÖD

Som redan framkommit stöter eleverna på det skolrelaterade språket främst i läroböcker. Hur är det då med lärarens användning av ett skolrelaterat språk? Ska vi lärare använda ord som inte alla elever nödvändigtvis förstår, och i så fall på vilket sätt?

Att den del av det skolrelaterade språket som hör till det ämnesspecifika språket används av läraren är förväntat: *Vänstra ledet, det som står till vänster om likhetstecknet*, säger till exempel en matematiklärare under en gemensam genomgång på tavlan. Och då en elev talar om *regn* i en diskussion om klimat upprepar läraren *regn*, för att strax efter säga *nederbörd, ja*. Men då en annan talar om att något *ter sig, ser lite olika ut* är det frågan om det vi tidigare kallade allmän akademisk vokabulär, ett språk på en ofta mer abstrakt nivå, en stil som inte är så vanlig i vardagliga muntliga samtal. I detta avsnitt diskuterar vi först hur vi kan använda ett ämnesspecifikt språk på ett stödjande sätt, för att därefter granska användningen av det mer allmänna skolrelaterade språket. Gränsen mellan dessa är inte knivskarp, men vi vill på det här sättet lyfta fram de mer allmänna svåra ord och uttryck som eleverna förväntas behärska. Det är nämligen speciellt viktigt att uppmärksamma dessa i klassrummet.

I en amerikansk klassrumsstudie framkom det att lärare nog använder ett skolrelaterat språk, men inte nödvändigtvis stöder denna användning speciellt mycket. Om man enbart använder ett utmanande språk, utan några som helst stödjande sammanhang (som förklaring, exempel, synonym eller genom konkreta och visuella stöd) kan det uppstå en klyfta mellan lärarens projekt och elevernas projekt, där dessa inte möts. De elever som upplever att lärarens språkanvändning (muntligt och skriftligt) är för abstrakt och svårgripbar konstaterar att den aktuella aktiviteten inte

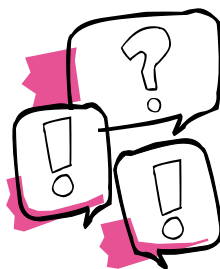
angår dem och slutar kanske följa med, vilket ju varken gagnar lärandet eller språkutvecklingen. Men om läraren i sitt språkbruk lägger in ord som kan vara utmanande och obekanta för en del av eleverna – och gör det på ett sätt som stöder elevernas förståelse av orden och uttrycksätten – då jobbar läraren språkoptimistiskt. I exemplen ovan stöder lärarna de skolrelaterade uttrycken med enkla omskrivningar.

Självfallet är inte syftet med att eleverna ska utveckla sitt skolspråk i riktning mot ett mer skolrelaterat språk enbart att de bättre ska förstå läraren och textböckerna. Som vi redan på ett flertal ställen har nämnt behöver eleverna redskap för att bygga upp sin egen kompetens att använda ett skolrelaterat språk i de olika texttyper som skolan kräver.

I inspelningarna från projektskolorna finns en hel del exempel på att en lärare använder ett mer avancerat, skolrelaterat, språk för att därefter lägga till en mer vardaglig motsvarighet, som en förklarande synonym eller omskrivning:

ELEMENTÄRA

- 01 **Lärare:** men (.) de va en kringresande lärare som
02 som undervisa barn om dom mest elementära
03 grundläggande sakerna (3.0) å dom fick
04 lära sig läsa å skriva

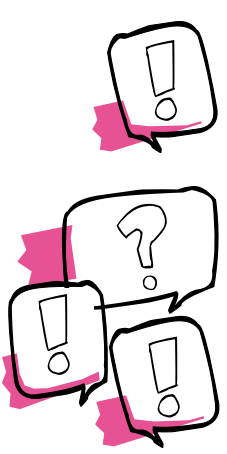


Då läraren i en genomgång av Mikael Agricolas liv talar om Agricolas kringresande lärare använder han ordet *elementära*, för att strax efter, utan paus, lägga till *grundläggande*. Det behöver inte vara konstigare än så att stödja eleverna på vägen mot ett mer skolrelaterat språk: att använda ett, för en del elever, något mer utmanande ord och att ge det en stödjande synonym. Att läraren därtill betonar ordet *elementära* ökar förmodligen chansen att eleverna noterar ordet. Vi kan också konstatera att läraren inte explicit lyfter fram det ord som är mindre frekvent i elevernas vardag, utan stödjandet görs mer i förbifarten. Några andra exempel från våra pilotskolor är uttryck som *av den här kalibern, den här storleken* (under en lektion i tyska) och *stupade, alltså de som dog i kriget*.

Ett något mer utvecklat sätt att stödja ett skolrelaterat språk är genom omskrivning, vilket ofta innebär att ett mer avancerat eller abstrakt ord eller uttryck följs av en mer vardagsspråklig omskrivning – där givetvis direkta synonymer kan ingå:

Under historielektionen diskuteras fredsvillkoren efter första världskriget och man har kommit fram till punkten om havens frihet i Wilson-doktrinen.

TILL BRITTERNAS STORA FÖRTRET

- 
- 01 **Lärare:** sen det andra (.) till britternas stora
02 förtret de vill säga... det här blev dom sura
03 över havets frihet (.) varför tror ni att
04 Storbritannien blev sur för att man vill
05 utropa havens frihet? nån som kan gissa? ja
06 Jesper: för att dom hade så stort den där... när dom
07 hade jättemycket båtar
08 **Lärare:** dom hade jättemycket båtar
09 Fanny: ((skratt))
10 **Lärare:** precis (.) med andra ord skulle man kunna säga
11 att dom hade en stor krigsflotta

Det första man kan notera här är att läraren inte undviker ett avancerat språkbruk. Han säger *till britternas stora förtret* (rad 1) och fortsätter med det *de vill säga det här blev dom sura över* (rad 2). Att förklara *förtret* med att någon blir sur över något kan kanske tyckas lite väl förklarat, men i ett muntligt, relativt fritt sammanhang som detta är det begripligt och fungerar förmodligen tillräckligt bra.

Strax efteråt är situationen den omvända: läraren lyfter upp en elevs ganska enkla och allmänna formulering om att *dom hade jättemycket båtar* (rad 7), först genom att upprepa formuleringen, sedan genom att uttrycka svaret med ett mer ämnesspecifikt språkbruk, *dom hade en stor krigsflotta* (rad 11). Genom att på detta sätt lyfta elevens inlägg bekräftas det, samtidigt som ett skolrelaterat språkbruk presenteras och fungerar som modell.

Vi kan tänka oss att lärare utvecklar sin medvetenhet för vilka ord som kan vara utmanande i just den elevgrupp man jobbar med, och kryddar då skickligt sitt språk med inskjutna förklaringar, kontextualiseringar och konkretiseringar. Kanske är det inte alltid så uppskattat av eleverna. I en intervju nämner en lärare att hon möter på motstånd då hon varierar språket och använder mer utmanande ord:

Jag tycker det kommer ganska ofta, på lektion, att så där att nån elev kan säga att varför använder du det där ordet. När jag sen förklarar det på svenska på ett annat sätt, på ett enklare sätt, så är dom så där "Nå varför skrev inte du så då?". "Nå just därför, för att ni ska få ett nytt ord, att ni har ett bredare ordförråd." Att det tycker jag kommer ganska ofta, den typen av motiveringar, att man får diskutera med dom. Att det är inte liksom en gång per månad, det är varje dag som man diskuterar med dom, tycker jag.

LÄRARINTERVJU

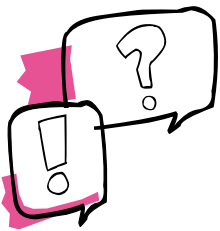
I de exempel vi ovan diskuterat har läraren använt ord och uttryck som skiljer sig från vardagsspråket, och strax därefter stött elevernas förståelse genom att använda en synonym eller kort omskrivning. Det är förstås möjligt att som lärare ge ännu större utrymme åt den språkliga formuleringen – och samtidigt åt innehållet.

Situationen nedan är tagen från en lektion där eleverna skriver av korta fakta om Gustav Vasa som läraren projicerar på väggen. I texten finns uttrycket *mana allmogen till uppror*. Detta uttryck lyfts nu fram till diskussion av läraren:

ALLMOGEN

- 01 Lärare: Gustav Vasa far upp till Dalarna för att
02 <mana allmogen> till uppror (.) nu har jag
03 använt lite såna här gamla fina ord som man
04 kan liksom lite (.) låta lite rulla i
05 munnen där (.) att mana nån att göra
06 nånting va gör man då?
07 Siiri: man uppmanar





08 Lärare: upp-manar. just de man får nån att liksom...
09 ma-man intalar nu nånting att dom ska göra
10 nånting (.) göra på ett visst sätt (.) va
11 e allmogen då?
12 Lärare: (.) gammalt fint [ord
13 Vilma: [att man är mogen?
14 Lärare: att man e mogen (.) ja-a
15 Sampo: att man e...
16 Lärare: har Nea nån tanke?
17 Nea: e de liksom (.) folke som bodde i de där
18 lande?
19 Lärare: ja (.) ida sku vi säga folket (.) uppmanar
20 folket (.) va menar man me folke då? (.)
21 menar man adelsmän å prinsessor? n[ä
22 Sampo: [nä
23 Lärare: man menar vanliga människor (.) eller hur?
24 (.) alla (.) allmogen (.) alla alla
25 möjliga (.) mixed (.) mixed ryhmä
blandad grupp



Läraren har valt att använda ett skolrelaterat språk, *mana allmogen*, ett uttryck som ofta används i samband med denna episod i Gustav Vasas liv. De anteckningar eleverna skriver av i häftet kan vi förmoda att åtminstone en del av eleverna återkommer till då de läser läxor eller till prov. Det kan vara en idé att förstå vad som avses.

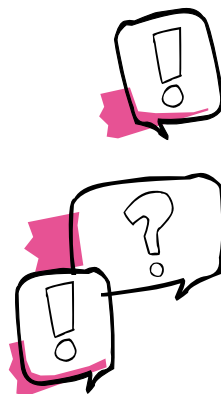
Hur stöder då läraren elevernas möjligheter att få en djupare förståelse av vad Gustav Vasa gjorde? Jo, för det första uttalar han uttrycket långsammare och betonar det därmed. För det andra kommenterar han sin egen språkanvändning: *nu har jag använt lite såna här gamla fina ord som man kan liksom lite låta lite rulla i munnen där* (rad 2–5). Här contextualiserar han orden genom att placera dem i tid, *gamla* – senare talar läraren om vad vi *idag* skulle säga. Därefter involverar läraren eleverna i ett samtal om uttryckets betydelse. Han frågar upp de två orden skilt för sig. Först: *att mana nån att göra nånting va gör man då* (rad 5–6) och senare (rad 10–11) *va e allmogen då?* De svar läraren får av eleverna

utvecklar han ytterligare. Speciellt elevens förklaring till ordet *allmoge*, *folke som bodde i de där lande* (rad 17–18) fördjupas ytterligare: läraren strävar efter att eleverna ska få klart för sig vilka som verkligen utgjorde det folk som Gustav Vasa försökte få med i sitt upprop: Det var inte *adelsmän å prinsessor nä* utan det var *vanliga människor (...)* *alla (.) allmogen (.) alla (.) alla möjliga (.) mixed (.) mixed ryhmä* (rad 21–25). Med alla dessa uttryck och kopplingar byggs elevernas förståelse av Gustav Vasas gärningar upp – samtidigt fördjupas deras kunskap om det skolrelaterade ordet *allmogen*. Den sista konkretiseringen, *mixed ryhmä*, kan väl snarast ses som en lek med en språkstil som ligger nära eleverna.

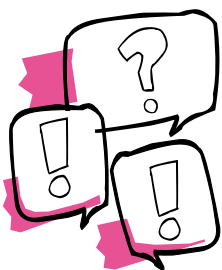
Då vi som lärare använder och samtidigt uppmärksammar ett mer avancerat språk än det vardagliga samtalsspråket bygger vi broar mellan elevernas tidigare erfarenheter och den nya kunskapen. Vi kontextualiserar genom att i språket skapa stödjande sammanhang. Kanske det också väcker intresse för språk hos någon elev? Det händer faktiskt senare under lektionen då *allmogen* diskuteras att en elev riktar uppmärksamheten mot språket: han vill byta ut *kung*, som det står i lärarens anteckningar, mot *konung*:

FÅR JA SKRIVA KONUNG

01 **Lärare:** här e sista punkten (.) Vasa väljs till kung
02 1523 (.) så nu behöver ja inte gissa de heller
03 mera
04 ((eleverna antecknar))
05 Rasmus: får ja skriva konung? ((konung med
06 sverigesvenskt uttal))
07 (1.0)
08 Rasmus: kan ja?
09 **Lärare:** sku du vilja skriva konung? ((härmar elevens
10 uttal))
11 Rasmus: ja
12 **Lärare:** ja de får du göra (1.0) konung e också ett
13 gammal fint namn (.) fint ord



Att kunna använda idiom (på rätt sätt förstås) är ett tecken på en avancerad språkkompetens. I följande exempel använder läraren ett idiom i samtalet med eleverna, på ett sätt där elevernas bidrag utvecklas och lyfts. I samtalet, som utspelar sig under en lektion i huslig ekonomi, blir också elevernas användning av finska relevant, men vi väljer att inte diskutera den i detta sammanhang. (I kapitel 5 ges detta område rikligt med utrymme.) Händelsen utspelar sig då eleverna sitter och äter maten de tillrett. I bild syns fyra flickor vid ett bord och fyra pojkar vid ett annat bord. Läraren rör sig runt borden och smakar på maten, samtidigt som hon diskuterar med eleverna.



HUND BEGRAVEN

- 01 Lärare: jä den va riktigt god
- 02 Johan: du får nog mera
- 03 Lärare: tyckte ni int om den då?
- 04 (.) hej
- 05 Johan: nu går den men
- 06 Lärare: men va då?
- 07 Johan: vi vill va snälla
- 08 Lärare: de e jättefint att ni (e snälla)
- 09 Sara: dom dom dom har nånting å dom
- 10 dom de e [(de e)
- 11 Lärare: [de e någo
- 12 Lärare: de e nån hund begraven (.) [heter de
- 13 Sara: [nåån
- 14 Tomas: varför måst man allti tänka att vi har nån
- 15 takaaajatus
- 16 Lärare: å va heter de på svenska?
- 17 Sara: baktankar
- 18 Lärare: hund begraven
- 19 Sara: baktankar
- 20 Lärare: (går) de också

Då Johan så gärna vill bjuda mera av den mat hans grupp tillrett och svarar något tvetydigt på lärarens fråga om hur maten smakade blandar sig Sara i samtalet. Hon vill kommentera Johans svar, men hittar inte ett lämpligt sätt att uttrycka sig: *Dom dom dom har nånting å- dom dom de e de* (rad 9–10). Läraren kommer till undsättning och fyller i med *de e nån hund begravnen* (rad 12). Ingen av elevernas responser tyder på att de inte skulle förstå uttrycket; Saras *nåån* (rad 13) kan förstås på olika sätt: Kanske hon vill understryka det oklara i Johans svar – eller kan det vara så att hon reagerar på lärarens avvikande formulering – *en hund begravnen/nån hund begravnen*? Att Tomas bemöter lärarens svar innehållsligt, *varför måst man allti tänka att vi har nån takaajatus*, visar uttryckligen att han har förstått idiommet. (Den finska motsvarigheten är lexikalt jämförbar, *koira haudattuna*.)

Det läraren alltså gör här är att hon introducerar ett idiom som passar bra i sammanhanget, och gör det vid ett tillfälle då en elev ger uttryck för att ha vissa problem med en lämplig språklig formulering. Läraren lyfter även explicit fram idiommet genom att avsluta med *nån hund begravnen heter det* (rad 12). Och när Tomas ifrågasätter att de (eleverna?) alltid anses ha någon *takaajatus* [baktanke] har läraren orsak att ännu en gång topikalisera uttrycket genom att fråga efter den svenska motsvarigheten. När läraren får svaret *baktankar* upprepar hon *hund begravnen* (rad 18). Sara ger sig ändå inte, utan upprepar *baktankar*, varpå läraren ger ett, något otydligt, godkännande (rad 20). Så har igen en elevengagerande språkdiskussion fått ta plats medan pastagratängen tuggas!

ARBETA MED SKOLANS TEXTTYPER

I de glimtar av klassrumssamtal vi har diskuterat i detta avsnitt om vardagsspråk och skolrelaterat språk har läraren varit den som i sin egen taltur valt att använda och stödja ett mer avancerat språk. I exemplet *Till britternas stora förtret* fanns därtill ett exempel på hur läraren lyfte upp och transformerade ett elevsvar till ett mer ämnesspecifikt uttryck (*jättemånga båtar > en stor krigsflotta*).

Hur ihärdiga vi lärare än är i fråga om att använda ett skolrelaterat språk på ett medvetet sätt är det dessvärre inte helt självklart att eleverna tar

de mer avancerade orden och uttrycken i sin mun, eller använder dem i skrift. Finns det enklare och mer vardagliga sätt att uttrycka det samma på, så varför inte använda dem? Också ämnesterminologiska begrepp går ibland att undvika med omskrivningar.

Vi behöver helt enkelt ordna undervisningen så att vi förväntar oss och ger redskap för eleverna att använda ett skolrelaterat språk, på rätt sätt i rätt sammanhang. En synnerligen central del är att synliggöra vad som utmärker olika muntliga och skriftliga texttyper, texter som behövs och används både i skolan och utanför skolsammanhanget.

Inom ämnet modersmål stärks skolspråket givetvis på alla plan. Om vi koncentrerar oss på det skrivna språket ges eleverna möjlighet att laborera med språket via längre fiktiva texter som miniroman, där eleverna verkligen måste fundera på vad man säger och hur i olika situationer på svenska. Ju äldre elever det är frågan om sker en förskjutning över till mer argumenterande texter och faktabetonande texttyper. En mycket väsentlig sådan är den materialbaserade uppsatsen i åk 9, där både förmågan att läsa och skriva kopplas samman.

UR S:T OLOFSSKOLANS SPRÅKSTRATEGI

I S:t Olofsskolan skriver eleverna också olika typer av tidningstexter för lokaltidningen (mer om detta i avsnitt 4.4). Den typen av språkinriktat arbete med olika slags texter som vi diskuterar nedan ligger nära det som brukar kallas genrepedagogiskt arbete. I diskussionen lägger vi tyngdpunkten på de språkliga aspekterna. Den tid som satsas på att synliggöra texttyper, som tabeller, rapporter, inledningar, kan i ett längre perspektiv vara väl investerad och ge eleverna större vana och ökat självförtroende att använda skolspråket.

Då eleverna förväntas skriva texter är det grundläggande att de vet vilken typ av text som de förväntas producera. Eleverna har redan en hel del erfarenhet av olika texter som de har byggt upp under åren, även om alla texttyper inte alltid har problematiserats eller "namngetts". I arbete med texter behöver vi bygga på dessa erfarenheter, som ju är elevernas utgångsläge. Vi får åtminstone inte glömma att ge den lilla självklara vink som eleverna behöver för att veta vilken stil och vilken typ av språk

som förväntas, samt vilken den tänkta mottagaren är:

Eleverna får till hemuppgift att skriva en text som läraren kallar för rapport. En elev frågar om det ska vara fakta, läraren talar om *fakta utgående från erfarenheter eller nätet*. Eleven försöker ge exempel på hurdan text det ska, eller inte ska vara:

Det ska alltså inte vara så här att "jag kom in dit och sen....?"

OBSERVATION



Eleverna får ändå inte något helt klagörande svar. Uppenbart är att alla elever inte har helt klart för sig vilken typ av text som förväntas. Senare säger läraren:

Se det som en liten modersmålsuppsats.

OBSERVATION

Att ha en gemensam benämning för den text eleverna ska arbeta med är alltså ett första steg. Men alla behöver också veta vad som utmärker till exempel en rapport, en essä eller en sammanfattning. Eleverna behöver också veta vad det innebär att till exempel *förklara orsaker, sammanfatta* eller *analysera* som en del av arbetet med texttyperna. Hur ser det skolrelaterade språket i texten ut gällande ämnesterminologi och andra för texten typiska språkliga drag? Eleverna ska klara av att både läsa och förstå, och själva producera olika texter, men ger vi dem alltid tillräckligt med redskap på vägen? Också läroplansgrunderna, till exempel i historia och geografi, talar om att eleverna ska kunna *reflektera, tolka, se orsaker, förstå, kritiskt bedöma och analysera*.

**SYNLIGGÖRA
TEXTTYPISKA
DRAG**



Men också sånt som förklara, definiera, namnge. "Förklara, va betyder det?" sånt som ingår i varje prov.

LÄRARINTERVJU

Vad förväntas eleverna riktigt göra då de till exempel i historia ska *se orsaker*? Jo, i ett redogörande essäsvar där eleverna t.ex. ska förklara Finlands väg till självständighet, förväntar vi oss att eleverna inte bara



använder ämnesspecifika ord utan också ord som uttrycker orsakssamband. Det betyder att deras text kommer att innehålla ord som *lantdag* och *rödgardister*, men också uttryck som: *ledde till*, *eftersom* och *gav upphov till*. Dessutom förväntar vi oss att texten byggs upp i en för texttypen logisk struktur, där man skiljer på bakgrundsfaktorer, centrala händelser och en sammanfattande avslutning där följderna diskuteras. Dessa drag kan läraren hjälpa eleverna att uppfatta, gärna genom att man tillsammans analyserar ett belysande modellsvar. Varför inte satsa lite tid på att lyfta fram t.ex. uttryck för orsakssamband i modellsvaret genom en luckövning, där eleverna får fylla i uttryck som gör att texten logiskt hänger ihop? Sedan kan de få i uppdrag att använda samma uttryck för att konstruera egna meningar, om andra historiska händelser. Varför inte dessutom jämföra essäsvaret med hur samma historiska händelser kunde uttryckas i en fiktiv dagboksanteckning? Eleverna vet säkerligen att dessa två texttyper inte kan se likadana ut, men de är kanske inte helt medvetna om hur texterna skiljer sig åt och skriver kanske ofta mer på känsla i de två genrerna. Genom att på så sätt kontrastera två texttyper som på sina olika sätt behandlar samma innehåll framstår det ännu tydligare att det lönar sig att vara medveten om hur olika texter byggs upp på olika sätt, med olika språkliga drag. Eleverna behöver alltså systematiskt få öva sig i att uttrycka sig inom olika texttyper, där fokus en tid ligger på det språkliga, och inte i huvudsak på själva ämnesinnehållet, som vanligtvis av naturliga skäl brukar få all uppmärksamhet.

Från S:t Olofsskolan har vi fått följande belysande exempel på hur utvecklande skrivande kan gå till i modersmålsundervisningen på ett sätt som också motiverar eleverna:

I åk 9 läser eleverna noveller och skriver gärna egna. Innan den egna texten produceras är det viktigt att öva novellens struktur. Som exempel kan klassen delas in i grupper, fyra per grupp är det optimala. Varje grupp får några inledningar till en novell att välja mellan. Gruppen väljer en inledning och alla medlemmar i gruppen börjar skriva samtidigt. Detta sker på tid (ca 5–7 minuter för varje avsnitt). Innan skrivandet börjar behöver eleverna vara eniga om berättarperspektiv och tidsform samt textens innehåll och stil. Då

tiden är slut cirkulerar nämligen texterna inom gruppen och de ska anpassa sin stil efter den föregående texten. Eleverna läser igenom varandras texter och på given tid fortsätter skrivandet. I skede två ska de sätta in en vändpunkt, i det tredje en ny person och i det sista skapa ett överraskande slut. När de fyra avsnitten är skrivna sätts en rubrik på den text man avslutar. Eleverna läser de fyra novellerna högt för varandra i gruppen och väljer den novell de anser vara bäst (en sådan som ser ut att vara skriven av en enda person) och denna presenteras sedan för klassen.

UR S:T OLOFSSKOLANS SPRÅKSTRATEGI

Den kanske mest omfattande muntliga arbetsformen är föredrag, som är en del av undervisningen i flera ämnen. Vilken plats och vilken betydelse har det skolrelaterade språket här? Låt oss ta ett fiktivt exempel från kemin. I syfte att engagera eleverna inleder läraren en föredragsserie i kursen. Varje elev ska fördjupa sig i ett område, leta reda på fakta om fenomenet, bygga upp en PowerPoint-presentation och hålla den för klassen. I och med att klassen har 25 elever blir projektet omfattande i tid; 10 minuter per elev innebär att sammanlagt fyra hela 60 minuters lektioner reserveras för presentationerna. Det verkar ju lovande: eleverna ges mycket utrymme att läsa och skriva självständigt, de förväntas sammanfatta det centrala i en visuell presentation och framföra det hela muntligt inför sina klasskamrater. Men vad händer?



Processen kunde kommenteras på många plan, men vi håller oss till det språkliga och de möjligheter till lärande som är relaterade till det. Huvudmotivet för detta, liksom alla andra arbetssätt i skolan, är väl ändå i sista hand att eleverna ska lära sig. Eleverna letar reda på fakta (på nätet, i böcker) och skriver en PowerPoint-presentation där ämnet presenteras utförligt på cirka 10 bilder. Största delen av bilderna innehåller mycket text som eleverna läser upp innantill. Informationstätheten blir hög och det blir krävande för de andra eleverna att ta till sig den nya kunskapen, som byggs upp så gott som enbart verbalt, formulerat i ett skolrelaterat språk som här inte kommenteras eller lättas upp. Ofta komprimerar eleven information från utgångstexten, men bibehåller ett

tungt språk, vilket innebär att den språkliga svårighetsgraden i föredraget rentav blir ännu högre än i en motsvarande skriven text. Eleven säger kanske: *Förutom att protein är cellernas byggnadsmaterial utför den alla cellernas funktioner och är därmed mycket viktigt för människokroppen.* Det är alltså höga krav som ställs på de elever som lyssnar och förväntas utveckla sin kunskap om området. När åhörarna har möjlighet att kommentera sin klasskompis föredrag berör kommentarerna främst det visuella i presentationen. Och då eleverna senare jobbar med motsvarande ämnen i läroboken på egen hand finns inga uppenbara spår av föredragen, vilket man som lärare förstås hade hoppats på.

Föredrag ges alltså ofta stort utrymme i undervisningen och vi förväntar oss att eleverna ska lära sig av de andras presentationer. Men om arbetet resulterar i stela uppläsningar av krävande texter mer eller mindre avskrivna från andra källor, kan vi dra slutsatsen att eleverna behöver utveckla sina redskap. Vi behöver förtydliga och begränsa vilka förväntningar vi har på eleverna. Ett sätt är att tillsammans bearbeta mer krävande texter, plocka ut nyckelord – både ämnesspecifika och de uttryck inom det skolrelaterade språket som är av mer allmän karaktär. Kanske elevernas kunde förväntas visualisera något centralt fenomen som en del av föredraget? Vi behöver troligen fördela mer krävande uppgifter till publiken, så att en dialog om innehållet uppstår. Kanske åhörarna förväntas anteckna några nya begrepp och använda dem i diskussionen? Vi behöver helt enkelt vara tydligare med vad texttypen ”föredrag” inom just vårt ämne innebär och också satsa tid på att faktiskt öva, både hur man förbereder sig, hur man håller sitt föredrag och hur man lär sig av att lyssna på när andra håller.

De insikter om skolans olika texttyper som eleverna efter hand bygger upp behöver de för att allt bättre klara av de krav som skolan ställer. Det är ett faktum att eleverna till stor del bedöms utifrån hur bra de lyckas formulera sig i skolans olika texttyper och därför får vi inte ta för givet att de kan prestera optimalt utan att de har fått tillräckligt med stöd för arbetet. Genom att eleverna erbjuds möjligheten att öva texttyper för att klara av de krav som skolan ställer, kan skolan också förverkliga sitt uppdrag att erbjuda alla likvärdiga möjligheter till lärande.

I S:t Olofsskolans språkstrategi har kollegiet tagit fasta på några enkla handgripliga arbetssätt som innebär att eleverna använder ett skolrelaterat språk. Redan genom att läsa texter högt tar eleverna ord som de kanske annars inte skulle använda i sin mun.

Ytterligare är det skäl uppmana eleverna att ibland läsa högt och liksom ge dem tid att känna på orden. Man kan processskriva till bildserier och också öva rollspel, så att man uppmanar att använda vissa utvalda ord eller uttryck.

UR S:T OLOFSSKOLANS SPRÅKSTRATEGI

Varje gång eleverna själva placerar in de nya orden och uttrycken i en mening, i skrift eller tal, innebär ett processande av betydelsen och därmed en innehållslig fördjupning. Det är givetvis en skillnad om eleverna enbart skriver av text på en viss språknivå eller om de själva behöver använda ord och uttryck i ett sammanhang på ett meningsfullt sätt!

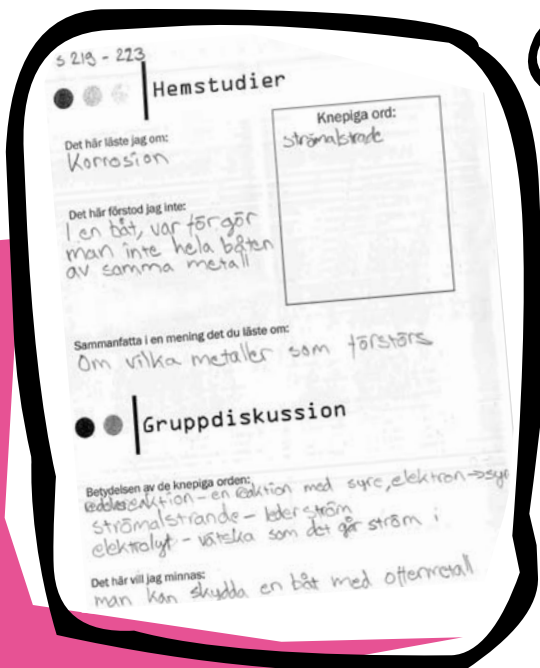
Inledningsvis är redan det att eleverna lägger märke till de ord och begrepp som de inte har klart för sig en bra början. Under arbetet med S:t Olofsskolans språkstrategi utvecklade några lärare ett dokument som stöder eleverna både i studieteknik, textförståelse och i att uppmärksamma utmanande ord, delar som givetvis hänger ihop och stöder lärandet. Läxläsningssstödet presenteras i bilaga 4.

LÄXLÄSNINGSSTÖD



Under en observerad lektion där detta läxläsningssstöd används, diskuterar och jämför eleverna gruppvis sina kommentarer. Dokumenten stöder interaktionen mellan eleverna som kanske kan hjälpa varandra med att förstå ord som någon har uppfattat som svåra. Slutligen kan hela klassen diskutera det aktuella området gemensamt utgående från anteckningarna och diskussionerna.

Eftersom detta arbetssätt är nytt för eleverna kan det lätt hända att de enbart antecknar ämnesterminologiska begrepp som är nya för det aktuella området. Då kemiläxan denna gång handlade om korrosion skrev majoriteten av gruppens elever *redoxreaktioner* i rutan för knepiga ord. Fenomenet redoxreaktioner hade visserligen förklarats i texten ett par kapitel tidigare, men upplevdes nu tydligen i flera fall som oklar.



**LÄXLÄSNINGSSTÖD
UTARBETAT I
S:T OLOFSSKOLAN
I ÅBO.**

Också *elektrolyt* hamnar i rutan för knepiga ord i många av elevernas papper. Inte heller detta ord är ett för kapitlet helt nytt ord och här är det ännu mer uppenbart att läsaren förväntas känna till ämnesordet:

Vid elektrokemisk korrosion mellan två metaller som är i kontakt med varandra via en elektrolyt, är reaktionerna av samma slag som de strömalstrande reaktionerna i ett batteri. ⁴

Vad en *elektrolyt* är behöver läsaren förstås veta för att begripa innehållet i meningen. Lite mer överraskande är kanske att ett par elever angett *strömalstrande* som ett knepigt ord. Ordet kan i motsats till de två andra betraktas som ett ord som eleverna borde ha klart för sig då de kommit till vårterminen i årskurs åtta. Då ordet genom detta läxläsningsstöd lyfts fram som ett svårt ord är chanserna större att läraren noterar det.

Redoxreaktioner, elektrolyt och *strömalstrande* är alltså ord som eleverna denna fredag eftermiddag ansåg vara besvärliga. Man kan knappast ändå räkna med att det enbart är ämnesterminologiska uttryck som kan göra texten svår att ta till sig. Läroböcker innehåller som vi redan diskuterat en mängd abstrakta och kognitivt utmanande ord som inte är så vanliga i vardagsspråk, ord som ändå inte är direkt ämnesspecifika. Då eleverna har blivit vana att använda ett läxläsningsstöd som detta i undervisningen kan man så småningom uppmana dem att lista även andra ord och uttryck än de klart ämnesrelaterade. Kanske då ord som *utsätts, förebyggande* (korrosionsförebyggande), *benägen* (korrosionsbenägen), *förfarandet, utgångsämne, stålstomme, stålskrov, porös* eller *flagnande*, som alla finns på de aktuella sidorna i kemiboken, skulle dyka upp. Och kanske skulle någon till och med inse att han eller hon inte är alldeles på det klara med vad *förvisso* eller *emellertid* betyder?

Också i ämnen som bildkonst, gymnastik, huslig ekonomi och andra mer praktiska ämnen möter eleverna många nya termer och under lek-

⁴ Aspholm, Hirvonen, Hongisto, Lavonen, Penttilä, Saari & Viiri 2007, s. 219.

tionerna finns det ofta ett mycket konkret behov av att använda dessa. I avsnitt 3.4, *Utmaningen med de mer praktiska ämnena*, ger vi många förslag på hur man kan stödja språkutvecklingen i dessa ämnen. Arbets-sätten är av betydelse för både språkval och språkstil.

I de skolor där finskan är dominerande utanför skolan och där många elever i första hand använder finska som gemensamt språk utanför klassrummet är det som bekant väldigt vanligt att finskan också används mellan elever i klassrummet. Att använda sig av stödstrukturer som läxläsningstödet ovan bidrar till att ladda klassrummet med svenska. Då eleverna (förhoppningsvis!) har läst läxan på svenska, fyllt i rapporten och muntligt nu ges möjlighet att tala om utmaningarna i texten är sannolikheten större att det är just svenska som används. Att stödja det skolrelaterade språket blir sålunda också ett sätt att stödja skolspråket svenska. Ju mer "ensamma" eleverna lämnas i olika typer av grupparbeten (eget arbete under lång tid, möjligheter till arbete utanför klassrummet), desto större är förmodligen sannolikheten att finskan, eller dialekt, blir det språk som används. Olika stödstrukturer kan alltså fungera som skolspråksredskap, som redskap som uppmuntrar eleverna till att använda, åtminstone lite mera, (standard)svenska.

Eleverna använder mycket dialekt, både i samtal sinsemellan och i interaktion med läraren. En situation då standard-svenska hörs är vid högläsning. Under intervjuer nämner elever att de talar standardsvenska också då de håller föredrag.

OBSERVATION

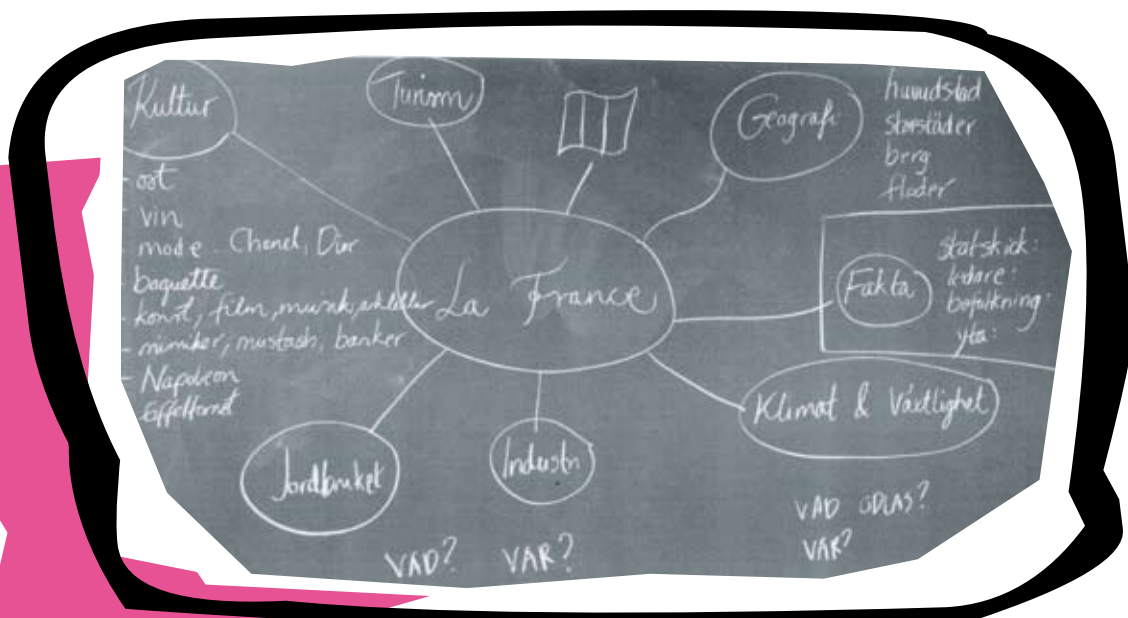
Är det möjligt att skapa fler situationer som eleverna uppfattar som tillfällen där de förväntas använda standardsvenska? Vi behöver vara explicita i fråga om den förväntade språkanvändningen, på samma sätt som när det gäller standardsvenska och föredrag.

Språkvalen i klassrummen är alltså relaterade till situation, aktivitet, samtalsparter och mycket annat. I helklassamtal är finskan marginell. Redan att ge utrymme för eleverna att vara språkligt aktiva i klassrummet betyder i sig att de får fler möjligheter att använda skolspråket svenska. Finns det fler organiserade situationer där eleverna har möjligheter

att, och förväntas, vara muntligt aktiva i de olika ämnena? Visst; många av oss lärare jobbar dialogiskt och strävar efter att ta reda på elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter då vi öppnar upp ett nytt område; vi förhör läxan muntligt och vi använder oss ibland av grupparbeten och föredrag som arbetsformer.

**TANKEKARTOR
SOM STÖD FÖR ATT
ANVÄNDA ETT SKOL-
RELATERAT SPRÅK**

Att rita upp tankekartor för att strukturera texter är ju ingenting nytt. Men i S:t Olofsskolan vidareutvecklade en lärare idén och lät eleverna använda sig av de tankekartor som de hade gjort som stöd då läxan gick igenom. Så här berättar hon om sina erfarenheter:



**GEMENSAM
TANKEKARTA SOM
STÖD FÖR ATT
ÅTERBERÄTTA
ETT INNEHÅLL.**

Har använt tankekartor som "huntlapp" för att få eleverna att komma ihåg och återberätta innehållet i en förklarande text om Frankrike. Eleverna fick i uppgift att göra en tankekarta på basis av kapitlet i läroboken. De fick rubrikerna till tankekartan och några ledtrådar till struktureringen så att de enklare skulle kunna fylla på sin karta. För att öka motivationen och få eleverna att utföra uppgiften noggrant, meddelades att vi nästa gång skulle ha ett läxförhör där tan-

kekartan skulle få användas som luntlapp. Läxförhørsfrågorna formulerades så att ett längre och noggrannare svar krävdes för full poäng. Tanken var att eleverna skulle få en bredare inblick i temat och sålunda kunna svara på frågorna så som man svarar på essäfrågor i realämnen. Samtidigt övades alltså svarsteknik inför geografiprovet. Det visade sig att resultaten i förhöret blev mycket goda, och många elever som normalt skriver lite sämre i läxförhör skrev utförliga svar och förbättrade sina resultat.

UTDRAG UR S:T OLOFSSKOLANS SPRÅKSTRATEGI

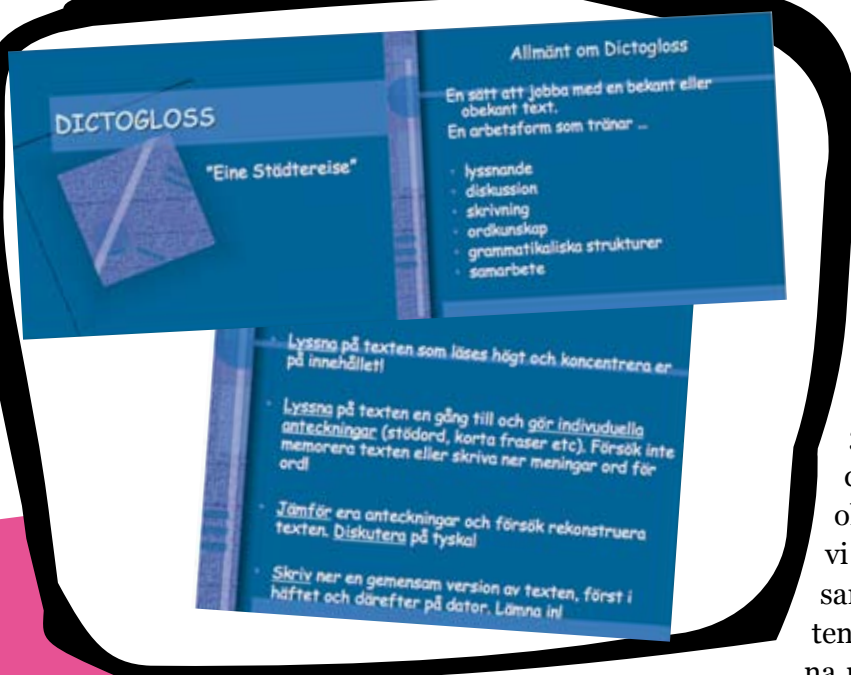
En alternativ användning av dessa tankekartor kunde vara att låta eleverna använda tankekartorna som stöd då läxan bearbetas muntligt i grupper eller par. I stället för ett traditionellt läxförhör där läraren ställer frågor och en elev åt gången har möjlighet att svara kan man som alternativ låta eleverna gruppvis diskutera mer krävande frågor, och då använda tankekartorna som stöd i diskussionen. Vi kan till exempel låta eleverna fundera på praktiska tillämpningar av det de har läst, låta dem vidareutveckla ett område, fundera på motsvarande situation i ett globalt perspektiv, relatera texten till något dagsaktuellt eller formulera argument för eller emot ett påstående i texten.

Och förstås kan motsvarande uppgifter göras skriftligt. I boken *Historia, 1900-talet*⁵ hittar vi en uppgift som fungerar som ett utmärkt exempel på detta: *Efter att Lenin kommit till makten höll han ett tal inför det ryska parlamentet, riksduman. Skriv Lenins tal.* Sitter eleverna med sina tankekartor framför sig, där de centrala punkterna om de ryska revolutionerna och Lenins betydelse finns antecknade, är det betydligt smidigare att börja bygga upp det tänkta talet.

Vill du betona lyssnande och diskussion är dictogloss en lämplig metod. Dictoglosser används främst inom språkundervisningen, men kan förstås anpassas till realämnen. I stället för att utgå från en skriftlig text, som i tankekartor, fungerar här en muntlig text som utgångspunkt. I följande illustration har en lärare i S:t Olofsskolan beskrivit arbetsmetoden:



⁵ Ahlskog & Sandholm 2010, s. 33.



Kanske vill vi någon gång rikta in eleverna specifikt på de viktiga "murbruksorden" som diskuterats i avsnittet om samtal kring texter, 3.3. Som en utvecklingsdimension i arbetet med olika stödstrukturer kan vi rikta in oss specifikt på sammanbindande ord i texten. Kanske vi kan be eleverna notera vilka bindeord och

vilka uttryck som används i ursprungstexten för att länka samman olika textdelar. Som ett exempel slår vi upp sidorna 78–79 i religionsboken *Källsprång 8*⁶ där eleverna får läsa om Martin Luther och reformationen. I texten hittar vi då *under den tiden, det ledde till, i motsats till, inom kort, till all lycka och medan*. Eleverna kan anteckna dessa och vi lärare kan formulera uppgifter där vi förväntar oss att orden används. Väljer vi en annan gång att rikta in oss på skolrelaterat språk erbjuder samma sidor bland annat följande: *anses, tillbringade, samvetsgrant, lättsinnigt, insikt, förtjänt, onåd, anhängare*. Antagligen behöver vi börja närläsningen av texterna tillsammans med eleverna. Jobbar de sedan i par uppstår kanske intressanta diskussioner om vilka ord som är relevanta. Och nu har vi inte alls nämnt de specifika ämnesorden – vad kan vi göra av dem?

Allt detta elevaktiva arbete stöder givetvis både elevernas läsande överlag (lässtrategier), deras språkutveckling och deras förmåga att formulera längre texter i olika sammanhang, till exempel i prov.

Texterna kan vara besvärliga. Ord som man inte ens förstår att man behöver förklara, små ord, t.ex. bindeord. Om de är yngre påpekar de att de inte förstår, men när de blir äldre blir de försiktigare.

LÄRARINTERVJU

⁶ Holm, Kronlund, Parviola & Vaaramo 2011.



Serier är som genre komprimerade berättelser där det mest väsentliga, i text och bild (t.ex. perspektiv) ges utrymme. I projektskolorna använde både lärare och elever sig av serier i syfte att sammanfatta det centrala. I Helsinge skola fick eleverna i uppgift att själva rita en serie efter att ett avsnitt behandlats i religion. Senare kunde läraren notera att ord och uttryck som en elev använt i sin serie ofta återkom i proven. I S:t Olofsskolan, också här inom ett realämne, använde läraren enkla seriebilder då ett innehåll repeterades. Båda dessa metoder verkade fungera bra som stöd för minnet. Möjligheterna att låta språket, orden och uttrycken, få en ännu större plats inom arbetssätten är många.



**FÖR ATT
SAMMANFATTA
ETT AVSNITT I
RELIGION RITADE
ELEVERNA I
HELSINGE SKOLA
SERIER.**

Gestaltande och muntliga arbetssätt

Dramapedagogiska arbetssätt är givetvis tillämpbara för att skapa möjligheter till att muntligt använda skolspråket. Redan den grundläggande idén att gå i roll kan göra det lättare och naturligare att tala ett annat språk, en annan språkvarietet eller att leka med olika språkstilar.

Dramapedagogiska arbetssätt behöver inte och ska inte vara något ”extra”, något utöver det vanliga som man griper till då det finns tid över och man vill ha ”roligt”. Att använda olika dramakonventioner, som ”heta stolen”, processdrama, improvisation eller rollspel kan, liksom att uttrycka sig i olika muntliga eller skriftliga genrer, innebära att eleverna fördjupar sin förståelse av det aktuella ämnet, genom att uttrycka sig på olika sätt. Man brukar tala om fördubbling.

Ur ett språkligt perspektiv innebär (en stor del av de) dramapedagogiska arbetssätten, liksom muntliga genrer, att eleverna aktivt använder språket muntligt och att detta görs inom en bestämd texttyp som ger stöd i form av till exempel förväntad stil och lämpligt ordval. En reporter som i direktsändning rapporterar från franska revolutionen eller levererar ett sportreferat från en gladiatorkamp kan vara en utmanande uppgift på många plan, men efter att eleverna ämnesmässigt har fördjupat sig inom området och bekantat sig med centrala fenomen och begrepp kan ett gestaltande arbetssätt vara en lämplig utmaning, som medför en både innehållslig och språklig fördjupning. Och visst kan elever gå i roll inte bara som en historisk person utan också som protein, solstorm eller Kinesiska muren, varpå de andra eleverna får ställa frågor för att ta reda på mer om personen/fenomenet.

DEBATTER



I både realämnena, språkämnena och inom modersmål och litteratur kan vi ordna debatter kring ett aktuellt tema. Samtidigt som eleverna genom att förbereda sig för debatterna fördjupar sina kunskaper på de aktuella områdena får de också övning i att uttrycka sig inom en specifik genre, vilket bland annat innebär en specifik språklig form. En uppsättning lämpliga uttryck kan då fungera som redskap för att hitta rätt stilnivå. Exempelen nedan fanns i en lista som några lärarstuderande delade ut till flerspråkiga elever i en förberedande klass, som stöd inför en debatt:

SAMMANBINDANDE ORD

I ARGUMENTERANDE TEXTER:

För det första – för det andra; även; dessutom;
å ena sidan – å andra sidan; trots det; därför

DÅ DU SVARAR PÅ NÅGONS ARGUMENT:

Det håller jag med om; En annan tanke är att...; Visserligen har du rätt, men...; Jag förstår vad du menar, men...; Givetvis kan man se saken så, men...



Det ligger kanske nära till hands att tycka att den här typen av övningar främst hör hemma inom modersmål och litteratur, men den lärare som jobbar språkinriktat ser också till att ge detta enkla bidrag till eleverna då de ska förbereda sig för sin debatt. Också i argumentation mellan röda och vita under inbördeskriget, i debatter om dödsstraff eller abort under livsåskådningskunskapen/religion, eller mellan olika politiska partier i riksdagen behöver vi fungerande ord för att vara övertygande. Redan att synliggöra och klargöra nyansskillnaderna i olika variationer av *jag tycker* (som *jag anser*, *jag påstår*, *enligt mig*, *min åsikt är*, *jag hävdar*, *enligt mitt sätt att se*) fördjupar såväl språket som förståelsen av det aktuella ämnesmässiga innehållet.

3.2 LÅT ELEVERNA GÖRA JOBBET SÅ LÄR DE SIG MER - PRINCIPER FÖR ELEVCENTRERAT ARBETE

På ett sätt kan det verka lite överflödigt att skriva ett separat avsnitt om elevcentrerat arbete, då vi i flertalet andra sammanhang i boken diskuterar hur grundläggande elevinteraktionen är för lärandet. Då det gäller språkutvecklande undervisning kan man nämligen, något förenklat, säga att ju mer interaktion, desto mer elevcentrering. Dessutom konkretiserar vi genomgående princip- och teoridiskussionen i de andra avsnitten med exempel på elevcentrerade grepp.

Men som vi också konstaterar redan i kapitel 2: de olika språkinriktade arbetssätten går in i varandra på flera olika nivåer och alla delresonemangen kan vara svåra att få grepp om i de olika "diskussionerna". Exempelvis, om man som läsare fokuserar på skillnaden skolrelaterat språk–vardagsspråk i beskrivningen av ett visst språkinriktat arbetssätt, kanske man missar särdragen som gjorde arbetssättet elevcentrerat i stället. Därför tror vi alltså att det kan vara på sin plats att belysa detta med elevcentrerat arbete. Elevcentrerat arbete går i detta sammanhang ut på att skapa större utrymme och stöd för interaktion på skolspråket.



LÅT
ELEVERNA
GÖRA JOBBET
SÅ LÄR DE
SIG MER

Först en viktig grund för den fortsatta diskussionen om varför det kan löna sig att satsa på mer elevcentrerat arbete: Olika undersökningar har visat att läraren generellt är den som pratar mest under lektionerna, ibland mer än eleverna sammanlagt. Lägg sen till uppemot fem lektioner till per dag med olika lärare som pratar på, medan den enskilda eleven sitter tyst. Tänk då hur lite interaktionsutrymme eleven i värsta fall kan få per dag, jämfört med läraren! Inom projekt Skolspråk har vi följt åtta elever med en kamera under tre hela skoldagar vardera och kunnat konstatera att deras skoldagar innehåller mycket lyssnande, främst till läraren, och mycket individuellt arbete. Allt för ofta saknas i planering och genomförande ett medvetet stöd för utvecklingen av elevernas skolspråk. För att undvika ineffektiv undervisning där eleverna sitter passiva kan läraren i sin undervisningsplanering fråga sig följande:

- » Var (och hur) uttrycker jag **KRAV PÅ** och **STÖD FÖR** eleverna att använda skolspråket muntligt?
- » Var (och hur) uttrycker jag **KRAV PÅ** och **STÖD FÖR** att eleverna ska skriva egen text på skolspråket?



I bästa fall lyssnar ändå eleven aktivt och reflekterar tyst för sig själv över innehållet under lektionerna, trots passivt sittande. Men det är inte helt otänkbart att eleverna under en stor del av tiden tänker på annat som är mer intressant och aktuellt i deras värld! Eller som i följande exempel, som trots att det gäller ett mer elevaktiverande arbetssätt än att eleverna bara lyssnar till läraren, enligt de intervjuade eleverna inte fungerar som det borde:

Sara: *Mm nå jag tror att när vi läser högt så man bara kommer ihåg det som man själv läste eller jag brukar inte lyssna på andra.*

ELEVINTERVJU

Eftersom läraren faktiskt har en hel del viktigt att säga under lektionerna har förstås också denna typ av undervisning sin tid och plats. Problemet är – då den får ta alltför mycket plats – att den begränsar elevernas

möjligheter både att utveckla sitt språk och processa innehållet på ett djupare plan.

Vi har också den andra ytterligheten då en del elever tycks prata hela tiden, både med läraren och med andra i klassen t.o.m. medan läraren pratar. Men det är förstås inte heller detta som avses med elevaktivitet – all interaktion är ju inte till gagn just för det skolrelaterade lärandet.

Elevcentrerat arbete går alltså i detta sammanhang ut på att skapa utökat utrymme, krav på och dessutom stöd för interaktion på skolspråket, allt för att eleverna ska ha möjlighet att lära sig mer genom att processa både språk och innehåll djupare. Elevcentrerat arbete ger dessutom möjligheter till att på olika sätt utmana och utvidga också de längre hunna elevernas lärande. I kapitel 2 jämför vi kortfattat två typer av klassrum med utgångspunkt i hur språkutvecklande undervisningen är. Här för vi en lite längre diskussion och tittar närmare på om klassrumsaktiviteterna kan beskrivas som lärarcentrerade eller elevcentrerade:

I ett lärarcentrerat klassrum samtalar två parter, läraren och elevgruppen, men detta innebär i värsta fall att bara en elev åt gången har möjlighet att vara aktiv i interaktionen. Det är viktigt att tänka efter huruvida undervisningen i ett sådant klassrum oftast sker i form av förmedling av kunskap från lärare till elever, och om diskussionen begränsar sig till att läraren ställer slutna frågor, en elev ger svaret och läraren kvitterar att svaret var rätt eller fel: *Vilka partier sitter i den nuvarande regeringen?* Det är inte helt ovanligt att läraren nöjer sig med korta muntliga svar och alltså inte kräver mer utmanande redogörelser. Likaså, om svaret inte är tillräckligt tar läraren ofta över. Allt detta innebär att eleverna inte utmanas och stöds att utveckla sina kommentarer, vilket är till förfång för både språklig och innehållslig utveckling. Däremot, i följande exempel stödjer läraren eleven att själv utvidga sitt svar och fundera vidare:

Fia: (...) *gräver ner telefonledningar* (...)

Lärare: (...) *gräver ner dem* (...) *varför?*

Fia: (...) *säkrare* (...)

Lärare: *På vilket sätt säkrare?*

OBSERVATION

Det är också viktigt att fråga sig om eleverna genom en mestadels monologisk, lärarcentrerad undervisning har blivit "vana vid att inte förstå", dvs. att de inte självklart frågar upp oklarheter. Att så är fallet brukar tydligast märkas då läraren plötsligt ställer en kontrollfråga på något som just förklarats och ingen kan svara – ändå har ingen sagt att de inte förstått. Visst kan det också ha att göra med att ingen vill avslöja att de inte förstår – ifall de andra gjort det och man är ensam om att känna sig "dum":

De vågar ju inte fråga, sen kan de fråga av mig när vi är i mindre grupp (...) för det är ganska pinsamt att sträcka upp handen och säga att du inte har förstått.

LÄRARINTERVJU

Men också ett sådant klassrumsklimat där man inte vågar fråga och visa sina eventuella svagheter är lättare att arbeta bort i ett mer flerstämmigt klassrum där diskussion och ifrågasättande är en rutin. Följande två korta situationer som observerades i projektskolorna är glädjande exempel på motsatsen; här tar elever tag i något som upplevs som oklart:

Lärare: *Gustav Vasa ville främja det finska språkets ställning.*

Lauri: *Vad betyder det?*

Lärare: *Han ville höja det, ge det mer utrymme, föra det framåt.*

I det senare exemplet där en elev frågar upp oklara ord medan de skriver av från tavlan, bollar dessutom läraren frågan vidare till de andra eleverna, som därmed får en chans att aktivera sig ytterligare:

Lärare: (...) *genom att förbättra administrationen i landet (...)*

Sofia: *Vad är det?*

Lärare: *Är det nån som vet vad administration är?*

När ingen av eleverna har ett förslag, går läraren vidare genom att själv förklara.

DIALOGISK
UNDERVISNING



En mer elevcentrerad och dialogisk eller flerstämmig undervisning innebär att fler än två åt gången kan vara aktiva och involverar många varierande kunskapskällor, t.ex. att själva ta reda på fakta med hjälp av böcker, tidskrifter eller sociala medier, vid sidan av läraren. Dialo-

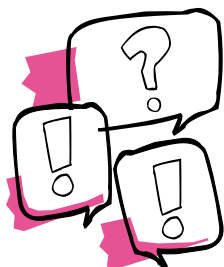
gisk undervisning byggs upp av moment där samtliga elever, i par eller grupp, är språkligt – muntligt och skriftligt – aktiva: *Repetera tillsammans med ditt par vilka partier som sitter i den nuvarande regeringen!* Ibland kanske vi inte tänker på vilken betydelse redan korta och avgränsade aktiverande arbetsuppgifter under lektionen faktiskt kan ha.

Att inleda ett nytt tema genom att låta eleverna i par ta ställning till vad de redan vet om området är en av många möjligheter att göra undervisningen mer elevcentrerad och dialogisk. Både det språkliga och innehållsliga lärandet kan främjas genom att läraren på olika sätt använder öppna frågor som ger eleverna möjligheter att reflektera och aktivt gå i dialog med ämnesinnehållet (jämför arbetet med textsamtal i textböckerna som presenteras i avsnitt 3.3). Under en klassrumsobservation inleder t.ex. en lärare i kemi en lektion med följande öppna fråga: *Vad tänker ni på då jag säger alkohol?* Läraren fortsätter sedan sin framställning genom att utgå från elevernas bidrag. Ytterligare ett sätt att aktivera eleverna är att lyfta upp svaren och göra dem till ett diskussionstema i sig. Under kartläggningarna kunde vi observera exempel på hur elever nog erbjuds plats genom att uppmuntras att gå med i samtal och relatera till tidigare kunskap och egna erfarenheter. Tyvärr utvecklas dialogen ändå inte vidare speciellt långt med stöd av läraren: Läraren ställer en fråga, eleverna svarar varpå elevsvaret kanske bekräftas på ett försiktigt sätt, ibland genom upprepning. Därefter ger läraren sitt svar, det riktiga. Detta förfaringssätt är speciellt vanligt då läraren utgår från färdiga texter såsom PowerPoint-presentationer. Frågor som till en början verkar öppna och ger utrymme för eleverna, sluts snabbt av lärarens färdiga svar, ofta med stöd i det färdiga textdokumentet, om inte läraren tar tag i möjligheten att utveckla dem. Däremot ger en interaktiv skrivtavla goda möjligheter att tillvarata elevernas kommentarer och integrera dem i den grund som läraren har förberett.

Man kan gärna varva muntliga och skriftliga uppgifter, och varför inte först fundera och kanske göra anteckningar individuellt, sedan diskutera i par, och till sist relatera innehållet till en helhet i ett samtal med hela klassen. Däremot är det alltså mindre lyckat med allt för mycket skrivande om det sker i form av rutinuppgifter där elever t.ex. skriver av utan att behöva tänka och inte utmanas att själva producera, eller om

de hela tiden rör sig i sin egen bekvämlighetszon där de producerar text som inte vidareutvecklar deras kunskande.

Då eleverna själva får formulera sig och tillsammans arbeta kring ämnesinnehållet, relaterar de det nya innehållet till sina tidigare kunskaper och erfarenheter. Att använda uttryck ur vardagsspråket kan här fungera som en brygga för lärandet. Men eleverna behöver ofta också utmanas att själva använda ett mer skolrelaterat språk där ny terminologi och ämnesspecifika formuleringar ges tillfälle att befastas. Annars är det lätt hänt att de i sin interaktion fortsätter att använda sitt vardagsspråk överallt där det bara går. Följande exempel visar vad som ofta sker, trots utrymme för elevinteraktion, trots att det handlar om en skriftlig uppgift i modersmål och litteratur, och trots att läraren varit offensiv och påmint om att svenska ska användas:



ADVERB

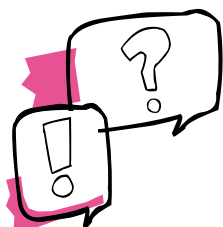
- 01 Antero: mikä toi on?
va e de där?
- 02 Anton: emmä tiedä (.) boksi jos on noi lelpot auki
int vet jag (.) box som har dom där flikarna öppna
- 03 (.)
- 04 Antero: ... paffbox
- 05 Lärare: har ni kollat allt?
- 06 Anton: vi tror att vi har (.) har allt
- 07 Lärare: (vi går genom)
- 08 Anton: mitä se sanoi?
va sa han?
- 09 Antero: meill oo käynny läpi
vi ha gått igenom
- 10 Anton: niin mä luulen et ne on ihan oikein
så ja tror att de e helt rätt
- 11 Antero: senare on adverb ... aa
e
- 12 Anton: adverb (.) siinä
där
- 13 Antero: mun mielest
jag tror
- 14 Anton: miten nii?
hu då?

- 15 Antero: alltsåkin on adverb
alltså e också ett adverb
- 16 Anton: no
- 17 Antero: toss on ...
där e
- 18 Anton: ei kun niin
eller nä
- 19 Antero: alltså
- 20 Anton: niin voi voi
ja oj oj
- 21 Antero: me ... faktiskt ei oo (no niin)
vi ... e int nå jo
- 22 Anton: emmä oikein tie
int vet ja riktigt
- 23 Anton: ((läser i boken)) tillägg till verb
- 24 hur han hoppar



Notera ändå att de ämnesterminologiska orden, då de faktiskt används, oftast används på svenska. På motsvarande sätt kodväxlar också ofta dialekttalande elever sinsemellan till standardsvenska vad det gäller ämnesterminologi i vad som i övrigt är dialektsamtal (se exempel i avsnitt 5).

Visst finns det många utmaningar med att hjälpa eleverna att arbeta språk- och ämnesutvecklande. Vi kan inte låta bli att visa att vi också i de starkt finskdominerande miljöerna kunde se fascinerande exempel på att svenska användes under gruppdiskussioner då det uttryckligen var meningen att finska skulle användas, dvs. på mofi-lektioner, helt enkelt för att just dessa elevers gemensamma vardagsspråk också på rasterna är svenska:



VANHUSTEN OIREET ETUAIKAAN

- 01 Liivia: okej
- 02 Vera: okej va e dendä- där står mikä tauti oireet
vilken sjukdom symtom
- 03 parannuskeion vastalääke
botemedel medicin
- 04 Liivia: mikä tauti de har vi ju ren
vilken sjukdom
- 05 Vera: okeei mikä tauti imousi (.) ääh oireet
okeej vilken sjukdom imousi symtom
- 06 Vera: äähmm (.) va vi måst först hitta på att va den
- 07 hä- ja tror att dom had beskrivi sådär att att
- 08 (.) men va e den hää liksom
- 09 Oona: ((ohörbart))
- 10 Vera: jåå men va e de dä tii eh liksom va e dendär
- 11 (.) va händer i denhär tautin
sjukdom
- 12 Oona: vi ska hitta på de just nu
- 13 Vera: ja vet
- 14 Liivia: (vi ska hitta på) öhm man
- 15 Vera: fäller alla hår (.) nä sen e de som nån cancer
- 16 Oona: man fäller [hårtopparna
- 17 Vera: [naglarna
- 18 Vera: uuj
- 19 Oona: hej jåå [allt allt
- 20 Liivia: [sin näsa faller av
- 21 Oona: liksom blir svagare som å håre blir tunnare å
- 22 naglarna
- 23 Vera: å tänder- tänderna liksom om man biter i någo
- 24 hårt så går dom [aav
- 25 Oona: [så går dom aav ögonfransarna
- 26 går aav
- 27 Vera: dom faller nästan av åå (.) å sen när jå
- 28 Alla: ((ohörbart))
- 29 Oona: de kommer vettdu skinn bort
- 30 Vera: å sen börjar de liksom jåå sen blir sen hej
- 31 blir sådär vanhu vanhusten oireet liksom
åldra symtom på åldrande
- 32 etuaikaisesti
i förtid



MEN GRUPPARBETEN ÄR VÄL ÄNDÅ ELEVCENTRERAT ARBETE?

Grupparbeten är ett belysande exempel på att bara för att ett visst arbetssätt är tänkt att fungera på ett visst vis, är det inte säkert att det gör det. Det är ju en aktivitet som flyttar över den huvudsakliga aktiviteten från läraren till eleverna och därmed är tänkt att vara elevcentrerat och utvecklande för elevernas lärande. Men eleverna kan som sagt använda "fel" språk sinsemellan, eller undvika att använda och befästa nya ämnesord då det går att uttrycka sig på annat sätt. Då elever ska arbeta i par eller grupp jobbar de dessutom ändå ofta individuellt inom gruppen utan att diskutera desto mer, speciellt om ingenting sägs om vad som förväntas av dem. Grupparbete som arbetsform tycks också ha fått ett lite dåligt rykte bland många elever:



Tiina: Om man har nå matte i nå grupper så då kan jag tänka mig att de blir oftast så där att det är nån som räknar och dom andra bara sitter.

Ben: Jå i vissa grupper behöver man inte gör nå alls om man får va med nå flickor eller...

Tommy: Så lagar dom och så bara i slutet skriver man namnet.

ELEVINTERVJUER

Kan det bero på att grupparbete ofta används ganska slentrianmässigt någon gång under en kurs eller period mest i syfte att variera arbets-sätten? Om många elever redan ser grupparbete främst som ett avbrott i rutinerna, kanske t.o.m. bara lite extra surfande på internet medan andra tar ansvar för att gruppen har något att redovisa, behövs en omstrukturerings av upplägget och säkerligen en viss övergångsperiod innan grupparbetsmetoden kan börja fungera mer utvecklande för alla elevers lärande. Man behöver alltså arbeta in nya rutiner.



Vad som krävs är ännu mer konkret stöd, tydliga uppmaningar och förväntningar på samarbete och språkanvändning. Ett minimum är påminnelser av den typ som i följande klassrumsobservation, där eleverna uttryckligen uppmanas att ta stöd av varandra: ... *så kan ni prata parvis*. Men ett ännu tydligare sätt att påverka elevernas språkanvändning genom grupparbeten är att variera typer av upplägg så att det undersökande arbetssättet i smågrupp helt enkelt kräver att man formulerar sig gemensamt på ett mer skolrelaterat språk. För att kunna karaktärisera ett arbetssätt som elevcentrerat och optimalt utvecklande för både språkligt och innehållsligt lärande behöver man då speciellt tänka på tre aspekter (konkreta exempel följer nedan under rubriken *Vikten av att processa för att småningom förankra*): Arbetet behöver byggas upp så att det finns krav på att alla elever använder det skolrelaterade språket aktivt, oberoende av om arbetet sker muntligt, skriftligt eller både och. Det ska också finnas tillräcklig stöttning för att eleverna ska klara av kraven. Dessutom behöver man göra eleverna medvetna om varför arbetet överhuvudtaget läggs upp som det gör, dvs. det gäller att komma överens om det som vi kallar spelreglerna (se bl.a. kapitel 1 och avsnitt 3.4 om arbetet i de mer praktiska ämnena). Det gäller att diskutera med eleverna och visa förståelse för att det är lättare att använda vardags-språk och att välja det språk man är van att använda med en viss person, men för att lära sig mer gäller det också att utmana sig själv lite mer.

Men det är alltså viktigt att komma ihåg att en utmaning utanför elevernas bekvämlighetszon samtidigt innebär att de kan behöva olika typer av stöttning för att de ska klara uppgiften och gå framåt i sin utveckling. För många räcker det med att samarbeta i grupp för att de ska klara av mer än de skulle göra på egen hand. Andra har nytta av olika stödstrukturer för att förstå innehållet de ska arbeta med eller klara av att t.ex. skriva en grupparbetsrapport. Kanske behöver de flera ”varv i processen” för att befästa det nya språket och innehållet: först få presenterat ett visst begrepp, sedan själva få tillfälle att använda uttrycket muntligt, slutligen använda uttrycket i skriftspråk.

Grupparbeten är ofta tidskrävande, men de kan ge mycket om de byggs upp på ett bra sätt. Också kortare grupp- eller pararbeten ger utrymme för eleverna att med stöd bearbeta det aktuella området, och relatera det till egen erfarenhet, på skolspråket.

Ett alternativ för att bilda grupper

Ett sätt att skapa naturliga möjligheter för eleverna att använda skol-språket är att, då det är möjligt, bilda sammansatta grupper på språklig basis. Finns det elever i klassen som använder mer svenska, mer standardsvenska, mer dialekt, mer finska eller elever som är i början av sin svenska språkutvecklingsbana, låt dem jobba tillsammans med elever med andra språkkunskaper och var lika tydlig som alltid gällande den förväntade språkanvändningen.

VIKTEN AV ATT PROCESSA FÖR ATT SMÅNINGOM FÖRANKRA

I elevernas arbete behöver olika delar av språkanvändningen få plats och processas, både skriftligt och muntligt. Efter att ha bekantat sig med nytt innehåll under en lektion, behöver eleverna alltså få tillfälle att bearbeta det nya innehållet, och helst i fler steg än enbart passivt lyssnande eller läsande. Detta för att de ska ha en reell chans att befästa både nya språkliga färdigheter och ämnesinnehåll. Vi ska nu se lite närmare på vad detta kan innebära.

I projektskolorna låg rätt mycket fokus på ett ganska ensidigt skrivande i form av avskrivning av PowerPoint-bilder. Enligt eleverna hinner de sällan reflektera tillräckligt kring det avskrivna innehållet för att t.ex. få möjlighet att fråga upp oklarheter, innan det är dags att på egen hand läsa de ofta rätt abstrakta anteckningarna som läxa. Så här berättade de själva i intervjuerna:

Matti: Läraren har nå powerpoint och sen ska man skriva av och sen börjar hon liksom förklara det bättre. Sen koncentrerar man sig bara på att skriva det så far det sen helt förbi att vad hon har sagt.

Ida: Jag måst skriva med egna ord sen den där texten så att jag lär. Men sen om jag rakt så där copypastar så inte kommer jag nå ihåg.

ELEVINTERVJUER

En sådan arbetsinsats räcker naturligtvis inte alltid till för att utveckla språk och innehåll. Ett annat exempel är föredrag, som ju kan sägas bestå av en kombination av skrivande och muntligt framförande. Också där stannar bearbetning av både språk och innehåll ofta på en alltför ytlig nivå. I projektskolorna observerade vi vid flera tillfällen hur elever presenterade sina områden med hjälp av mycket avancerade formuleringar. Däremot verkade det ofta som om eleverna inte förstod vad de presenterade. Man kan anta att de som lyssnade förstod ännu mindre. Det gavs dessutom sällan reellt utrymme för behövliga klargörande samtal efter presentationerna, som följde tätt på varandra. Ett dylikt arbetssätt ställer stora språkliga och ämnesmässiga krav både på den som presenterar och på dem som förväntas lära sig av presentationerna. Eleverna behöver alltså utmanas men också stödjas i att göra texterna till sina egna innan de presenterar dem för de andra. Också de elever som lyssnar behöver stöttning. (Du kan läsa mer om föredrag i avsnitt 3.1.)

Ofta protesterar inte eleverna mot invanda arbetssätt trots att det kan ifrågasättas hur mycket de verkligen lär sig: det är naturligtvis mindre tidskrävande och ansträngande att skriva av och läsa upp avancerade formuleringar från internet än att verkligen gå in i innehållet och omarbета formuleringarna. Men om man frågar efter, har eleverna också ofta åsikter om hur de lär sig bra, erfarenheter som bättre kunde tas tillvara i undervisningen. Ett lyckat arbetssätt beskrevs i en elevintervju på följande sätt:

Siis [alltså] nå vi går ordentligt igenom och vår lärare berättar jättemycket att vad det handlar om när vi går sån här svåra ämnen, svåra saker igenom. Och sen sen ska vi läsa texten och sen ska vi hitta svåra ord därifrån och så gör vi uppgifter och sen förklarar han orden och skriver på tavlan allt och så där ordentligt att man hinner med.

ELEVINTERVJU

Det handlar ofta om att satsa tillräckligt med tid för att eleverna ska bli medvetna om både vad de kan och vad de ännu inte förstått. Följande elevkommentar om fungerande arbetssätt gäller läsande av textböcker i olika realämnena:

Men man märker inte de där svåra orden då man läser första gången. Men sen (...) när man börjar läsa många gånger är man så där (...) att vad betyder det här?

ELEVINTERVJU

Det behövs alltså att eleverna processar språk och innehåll tillräckligt i arbetet med olika muntliga och skriftliga texttyper för att kunna göra språket till sitt eget. Ett användbart grepp är aktiviteter där eleverna tillsammans i par eller smågrupp försöker lösa en uppgift eller ett problem i anslutning till det nya innehåll som ska befästas. I dylika undersökande arbetssätt är kravet på interaktion inbyggt i själva uppgiften på ett naturligt sätt. Till exempel i kemiundervisningen kan det gälla s.k. öppna laborationer, som till skillnad från att läraren ger anvisningar om vilka steg eleverna ska följa för att genomföra ett experiment, går ut på att eleverna själva kommer fram till hur de ska göra. Exempeluppgift: *Konsumentundersökning! Ni har fått ut bitar av disktrasor av tre olika fabrikat. Er uppgift är att ta reda på vilken disktrasa som är mest användbar. Hitta också på något bra sätt att ge ett mått på detta. Kom först överens om hur ni ska jobba! Ni har tillgång till våg, sax, skålar av olika slag, tidtagarur och annat som ni kan be om.* (Uppgiften lånad från <http://www.krc.su.se/documents/material/Kompendiet.pdf>)



Om eleverna tidigare endast genomfört laborationer efter färdiga "recept" krävs det en gradvis anpassning i fråga om hur öppet uppgifterna formuleras, dvs. hur mycket färdiga anvisningar som läraren ger eleverna i relation till hur mycket de själva ska ta ställning till, eftersom det alltid krävs en viss inarbetning av nya sätt att arbeta. Naturligtvis måste eleverna också ha stöd i form av rätt förkunskaper, så att de t.ex. kan använda sig av behövliga redskap och konsultera teori som behöver repeteras. Det här är förstås ett exempel på ett upplägg som kräver mycket tid, både förberedelsetid och tid för själva genomförandet. Undersökande arbetssätt kan också innehålla mycket mer avgränsade utmaningar där eleverna först ska lära sig mer för att sedan i nästa steg lära andra. I alla ämnen finns det möjlighet att komma på uppgifter för eleverna att diskutera och försöka komma fram till en lösning på, uppgifter som aktiverar eleverna trots att de inte kräver lika mycket tid.

I ett undersökande arbetssätt använder eleverna troligen i första hand mest sitt vardagsspråk i diskussionen ”här och nu”. Det är t.ex. lätt att undvika att använda de korrekta benämningarna för olika redskap genom att helt enkelt peka och säga ”den där”. Eleverna behöver alltså ofta ytterligare bearbetningssteg för att få med mer av det skolrelaterade språket, ämnesspråket. Detta kan de t.ex. göra genom att (i helklass eller i smågruppskonstellationer) redogöra för vad de gjort för att lösa problemet. De ”tvingas” på så sätt använda fler ämnesord i sin verbalisering av arbetsprocessen. Ord som de inte kommer på kan både andra elever och läraren bidra med – dem behöver eleverna då de slutligen redogör för sitt arbete i en skriftlig rapport (med en viss struktur som de förstås får stöd för; läs mer om arbetet med olika texttyper i avsnitt 3.1). Eftersom eleverna vet om att det krävs en skriftlig redogörelse har de också möjlighet att vara observanta på vilka ord de kommer att behöva och kan specifikt fråga efter och notera dem efter hand. (Läs mer om olika konkreta sätt att verbalisera arbetsprocesser i avsnitt 3.4 som handlar om arbetet i de mer praktiska ämnena.)

En variant på rapporteringsfasen är att eleverna, samtidigt som de lyssnar till de andra, har som ytterligare utmaning att försöka komma underfund med vad som är gemensamt för samtliga gruppers uppgifter, t.ex. ett övergripande tema, eller om någon uppgift skiljer sig från de andra och i så fall hur. I matematik kan det t.ex. gälla att först i smågrupper lösa en textuppgift i rymdgeometri. Därefter följer ett steg där varje grupp muntligt redogör för sin uppgift och hur man gått tillväga, medan de andra lyssnar för att repetera ämnet och samtidigt försöka komma underfund med skillnader och likheter mellan uppgifterna. Den extra utmaningen kan t.ex. gälla att komma underfund med att en av grupperna räknat ut en cirkels area i form av klotarean på en fotboll och hur detta uppdrag i praktiken skiljer sig från de övrigas, som alla arbetat med variationer på volymen på ett klot. Slutligen redogör varje grupp också skriftligt för sitt arbete, vilket kräver ytterligare specificeringar i form av ännu mer exakt terminologi.

Det kräver onekligen mycket planering att fundera ut lämpliga utmaningar på flera nivåer, men lyckade upplägg går att återanvända, och det är ju inte till varje lektion det görs. Det kan innebära en intressant och mer aktiverande extra utmaning för eleverna de gånger det görs, och lämpar sig kanske särskilt väl som repetitionsuppgifter då det är meningen att eleverna ska ha så pass mycket kunskap att de kan överblicka ämnet.

Vi avslutar med ett exempel på språkinriktat arbete ur en lärarintervju. Arbetet syftade till att utveckla både ämne och språk i matematik och kemi genom att termer och begrepp sattes in i ett sammanhang och eleverna gavs möjlighet att använda språket aktivt i interaktion. Exemplet visar att arbete med muntlig och skriftlig verbalisering lönar sig i alla ämnen:

Lärare: Det börja med att jag fick en klass som inte överhuvudtaget hade nå begrepp alls, så började vi skriva en gång i månaden.

Intervjuare: Vad skrev ni då?

Lärare: Nå till exempel skulle de berätta om de fyra räknesätten, hur räknar man. De berättade om hur man räknar ut enhetspriser och vad nånting kostar per kilogram och så vidare, ja och inte ord för ord liksom eller använda så mycket siffror utan berätta. Nu har det blivit, jag har väl kanske bara en eller två gånger i året nu men då hade jag en gång i månaden (...) de var nog jättebra sen på nian så- (...) och sen det här att man har varken bok eller häfte utan att de sitter och berättar för varann hur man ska räkna ut saker och ting och de lär- och jag brukar säga de lär sig mer av varann ofta än vad de lär sig av mig eftersom de tänker på ett annat sätt.

LÄRARINTERVJU

3.3 VAR INTE RÄDD FÖR TEXTBÖCKERNA!

Både lärare och elever uttrycker i intervjuerna att många elever har svårt att förstå vad det står i textböckerna. Det framgår att textböckerna i samhällslära, religion, hälsolära och fysik ofta betraktas som rätt problematiska, t.ex. på grund av att det kan saknas tilläggsförklaringar och läsaren på egen hand måste kunna tolka det som står i texten. Delvis beror problemen på rent språkliga utmaningar, dvs. att den skolrelaterade terminologin vållar huvudbry (läs mer om detta i avsnitt 3.1 om relationen *skolrelaterat språk – vardagsspråk*). Så här beskrev en elev situationen i samhällslära angående vikten av att förstå viktiga nyckelord som kan hjälpa till att öppna textens innehåll:

Samhällslära (...) har liksom några svåra svenska ord så de kan just bli liksom svårare om man inte förstår dom där orden. Om dom är just nyckelord i nå juttun [sammanhang].

ELEVINTERVJU

Lärarna ser det som viktigt att jobba med texterna i skolan, speciellt eftersom eleverna långt ifrån alltid kan räkna med att få hjälp med läx- och provläsningen hemma. För att hjälpa dem sammanfattar lärarna ofta boktextens innehåll på PowerPoint och redogör sedan för detta på timmarna, medan eleverna skriver av i sina häften. Eller så stryker man tillsammans under viktiga ord, meningar eller längre textdelar i själva texten. Speciellt i en av projektskolorna gjordes detta ofta genom att textboken samtidigt visades på dokumentkamera så att eleverna kunde följa med lärarens understrykningar.

Men dessa sätt att stödja förståelsen av texter har sina nackdelar. Flera elever i olika skolor kommenterade exempelvis att det är svårt att skriva och lyssna samtidigt:

Vera: *Ja de är liksom svårt att koncentrera sig på två saker samtidigt så där bara att- och sen om man skriver jättemycket och sen ska man lyssna samtidigt så blir de jobbigt.*

Erik: *No brukar vi skriva men sen ibland om man frågar just så brukar man försöka bli klar och sen försöker man där snabbt skriva och sen kan de ibland liksom gå lite sen förbi.*

ELEVINTERVJUER

Kan det dessutom finnas en fara i att fokus i så hög grad sätts på fragmentariska textavsnitt? Elever i flera av skolorna menar att de kan klara sin läx- och provläsning genom att bara läsa sina anteckningar i häftet. Frågan är alltså vilken funktion understrykningarna och anteckningarna fyller – fungerar de som stöd eller förenkling (se diskussionen om den *nedåtgående spiralen* i kapitel 2)? De kan fungera bra som en sorts grundläggande stöd, men det finns också ett behov av att gå vidare. Eleverna behöver både utrymme för och uppmaningar att fundera på vad de antecknar och stryker under, för att verkligen ha stöd för läsläsandet och det egna lärandet. Det behöver också finnas utrymme för att läsa texter i sin helhet. Finns det t.ex. möjligheter att vidareutveckla användningen av dokumentkamera som gemensam text? Åtminstone fungerar den som ett läsförståelsestöd då läraren kan peka på viktiga bilder, bildtexter och faktarutor.

Olika sätt att arbeta med textinnehållet genom understrykningar och anteckningar via PowerPoint resulterar alltså i att elever sällan läser större sammanhängande texthelheter som skulle hjälpa dem att befästa det nya ämnesspråket – både ordförråd och det mer övergripande ämnesspecifika sättet att använda språket – på skolspråket. Exempelvis i mer finskdominerade miljöer kan många elever ha lättare att berätta om innehållet på finska, vilket leder till att de har svårt att uttrycka innehållet på svenska på timmarna och i proven. Vi behöver alltså använda våra textböcker mer i språk- och ämnesutvecklande syfte.

Visst, textböckerna är kanske inte alltid så välskrivna som pedagogen skulle önska – vi lärare får också våga vara kritiska i förhållande till böckerna. Om man närmare granskar vissa formuleringar i de texter

eleverna förväntas läsa och förstå, ofta på egen hand, kan det vara lättare att inse vilken utmaning läsningen faktiskt kan vara för eleverna.



En central aspekt i goda texter är att de innehåller tillräckligt med ”murbruk”, dvs. ord som håller ihop texten: *trots, därför, därigenom, eftersom* etc. Om inte de enskilda delarna i texten är relaterade till varandra på ett begripligt och stödjande sätt är det en större utmaning för läsaren att se sambandet mellan dem. Visst förklaras ofta termerna i läromedelstexter – problemet är att läsaren inte alltid uppfattar förklaringen som just en förklaring! Ett exempel:

Järn kan skyddas mot korrosion i fuktiga förhållanden med hjälp av en offeranod. Metallbitar som är tillverkade av en oädlare metall fästs på järnets yta. Järnet och den oädlare metallen bildar ett galvaniskt element i elektrolytlösningen och den oädlare metallen fräts. När de oädlare metallbitarna är helt anfrätta fäster man nya metaller i deras ställe.⁷

I boken har *offeranod*, ett ämnesspecifikt ord, visserligen förklarats på föregående sida. Ändå är det uppenbart att texten ovan skulle vinna i begriplighet om de två första meningarna explicit relaterades till varandra: *Detta betyder att man fäster... /Till exempel kan man fästa metaller...* Även ett instick om att det är de oädla metallbitarna som här fungerar som offeranoder skulle stötta förståelsen.

Något som också brukar försvåra förståelsen är långa meningar med en ”baktung” meningsbyggnad, dvs. en meningsbyggnad där mycket information står före själva predikatet (verbet). I följande exempel ur en bok i historia har vi för att illustrera fenomenet markerat predikatet med fet stil:

*Stödet för den revolutionära riktningen inom partiet och tron på att en revolution skulle vara den bästa vägen att nå reformer **vann** allt starkare stöd bland socialisterna i Finland.⁸*

⁷ Kangeskorte, Lavonen, Penttilä, Pikkarainen, Saari, Sirviö, Vakkilainen & Viiri 2011, s. 199.

⁸ Ahlskog & Sandholm 2008, s. 40.

SAMTALA OM TEXTERNA

På samma sätt som t.ex. läraren i exemplet *allmogen* i avsnitt 3.1 kon-
textualiserar ämnesinnehållet för att eleverna ska få en brygga mellan
sitt vardagsspråk och det nya ämnesinnehållet och språket, kan vi också
arbeta med texterna i textböckerna för att närma textens och elever-
nas värld till varandra. Vi behöver oftare diskutera tillsammans med
eleverna om vad det egentligen står i texten, eller åtminstone vad för-
fattaren troligen menar. Inte minst behöver eleverna inse att man som
läsare inte är dum bara för att man inte genast greppar en mening med
krånglig meningsbyggnad eller en text utan ”murbruk”. Det gäller att
som läsare ändå våga närma sig texten, och inte på förhand begränsa
sina egna utvecklingsmöjligheter genom att tänka att det ”ändå är för
svårt”. Detta betyder också att eleverna behöver veta varför det lönar sig
att tillsammans med läraren arbeta med textböckerna (jämför arbetet
med spelreglerna som diskuteras bl.a. i bokens inledande kapitel och i
avsnitt 3.4 om arbetet i de mer praktiska ämnena).

Eleverna behöver alltså lära sig att hantera både välskrivna och mindre
välskrivna texter och välja ändamålsenliga strategier för att ta till sig
innehållet. Men på samma sätt som grupparbeten och föredrag inte i sig
är optimalt utvecklande (jämför diskussionen om elevcentrerat arbete i
avsnitt 3.2), innebär inte mer läsning nödvändigtvis fungerande läsning.
Att bara låta eleverna läsa de svåra texterna på egen hand leder inte per
automatik till att de processar innehållet tillräckligt eller utvecklar sina
lässtrategier – åtminstone inte på kort sikt. Detta betyder alltså att det
gäller att hitta sätt att utnyttja textboken som stödjer utvecklingen av
elevernas lässtrategier samtidigt som deras ämneskunnande och deras
skolspråk byggs på.

Ett bra sätt att arbeta med elevernas grundläggande textmedvetenhet
är att tillsammans med dem studera hur goda men enkla texter är upp-
byggda: *Vilka ord kan man använda för att visa på förklarande sam-
band?* Samtidigt får man tillfälle att diskutera att det lönar sig för elev-
erna att själva formulera exempelvis provsvar med hjälp av dylika ord så
att läraren ser att eleven förstår. Låt oss ta ytterligare ett exempel från

samma kemibok⁹ (s. 199). Vi tittar närmare på den andra frågan som handlar om hur järnspik korroderar i ett provrör med torkmedel: *Torkmedlet i provröret har bundit fukten. Järnspikarna har **därför** inte reagerat **trots** att de har varit i kontakt med luftens syre.*

I texten anger orden *därför* och *trots* – här markerade med fet stil – vilka samband det finns mellan järn, torkmedel och syre. Exemplet är mycket enkelt och man kan som lärare snabbt fästa elevernas uppmärksamhet på formuleringen. I ett annat sammanhang kan man rikta uppmärksamheten på ord som uttrycker likheter och kännetecken (t.ex. *såsom, liksom, både/såväl, som, alla*) eller ord som uttrycker skillnader och olikheter (t.ex. *däremot, visserligen*). Som nästa steg kan vi ställa krav på att eleverna själva använder liknande formuleringar, exempelvis då de redogör för olika experiment, antingen muntligt eller skriftligt. Som stöd i processen kan då t.ex. ord som uttrycker förklarande samband såsom *därför, så, eftersom, alltså, sålunda* finnas visuellt synliga i klassrummet eller i elevernas anteckningar och läraren kan uppmana eleverna att använda dem. Sådana stödjande arbetsprocesser beskrivs närmare i avsnitt 3.2 om elevcentrerat arbete.

Det är också språk- och ämnesutvecklande att, som en lärare i Tamerfors brukar, ha elever att göra egna anteckningar, helst efter att man först bearbetat något av innehållet tillsammans. Under arbetsprocessen gäller det att genomgående betona vikten av att alla förstår. För, som läraren säger, att kunna bearbeta texten måste eleverna först se till att de förstår den.

Att ställa frågor till texten, eller låta eleverna själva formulera frågorna, är förstås ett annat välbekant grepp för att "tvinga" eleverna att göra mer effektivt textarbete. Men frågorna i sig ger inte automatiskt önskat resultat. I synnerhet inte som den kanske vanligaste typen av frågor är sådana som det går att hitta svar på direkt i texten, t.ex. faktafrågor, utan att man egentligen behöver förstå sammanhanget eller helheten i det som behandlas:

⁹ Kangeskorte, Lavonen, Penttilä, Pikkarainen, Saari, Sirviö, Vakkilainen & Viiri 2011, s. 199.

Sofie: *Om de är nånting man int sen kan svara på så sen letar man ungefär nånstans där det borde stå, "aha, där står de, okej", så skriver man, man läser int hela igenom texten för att komma fram till det.*

ELEVINTERVJU

Ytliga (fakta)frågor till texten fungerar på samma sätt som när man lär sig något utantill utan att själv egentligen kunna förklara innehållet. Också andraspråkselever klarar i många fall av att svara på faktafrågor genom att plocka svaret direkt från texten utan att nödvändigtvis ha förstått innehållet. Men för att förstå helheter och verkligen klara av att ta till sig kunskap på egen hand måste eleven processa textens innehåll mycket djupare än så. En av de viktigaste strategierna en läsare behöver är att klara av att läsa mellan raderna. Här kan läraren stödja med hjälp av olika former av samtal runt texten. De frågor som stödjer läsaren i att läsa mellan raderna kallas inferensfrågor. En tredje typ av frågor är inlevelse- eller upplevelsefrågor, mer öppna frågor där läsarens upplevelse av texten är central.

Strukturerade textsamtal

Ett textsamtal är inte riktigt vad det låter som, alltså inte precis det samma som att först läsa hela texten och sedan samtala om innehållet. Det finns förstås många olika sätt att lägga upp arbetet. Det viktiga är att man hittar ett sätt som fungerar i det egna ämnet och med de egna grupperna. I huvudsak innebär ett textsamtal ändå att arbetet struktureras på så sätt att läraren förbereder den gemensamma textgenomgången genom att välja ut lämpliga avsnitt eller ställen i texten att fokusera. Dessutom funderar läraren ut frågor som stödjer diskussionen, beroende på vad man vill medvetandegöra eleverna om. Allt i en text kan och ska nämligen inte förklaras och benas ut. De utvalda ställena i texten kan t.ex. vara avsnitt där läraren bedömer att eleverna kommer att få problem med förståelsen, t.ex. på grund av oklara syftningar eller allt för "baktung" meningsbyggnad, vilket diskuterats ovan. Andra kan vara avsnitt där central information och huvudidéer presenteras. Ibland väljer läraren ett avsnitt med tanke på att det är speciellt lämpligt för att, tillsammans med eleverna, öva att läsa mellan raderna eller se sambandet mellan specifika delar. Då kan det också gälla att få syn på detaljer som (avsaknaden av) småorden, "murbruket", i texten. Oberoende av

fokus så är ett bra tillvägagångssätt att berätta hur du själv tänker och tolkar för att ”handgripligen” visa eleverna hur de kan gå tillväga!

Textsamtal är heller inget man gör varje lektion i fortsättningen från att man bestämt sig för att satsa på att utveckla textläsandet, utan syftet är att göra det tillräckligt ofta och intensivt för att eleverna ska ta till sig strategierna. Därefter kan man välja att ta in textsamtal enbart för speciellt krävande texter eller textavsnitt, och också med jämna mellanrum för att eleverna ska minnas hur man gör.

I början av processen leder läraren samtalet med sina frågor som ska fungera som stöd för elevernas reflektioner: *Vad menar författaren här? Hur hänger den här saken ihop med det föregående? Vilken var huvudtanken i förra avsnittet?* Läraren kan också visa hur han eller hon själv tänker: *Här står det inte uttryckligen i texten att Finlands riksdag fattar det här beslutet, men eftersom vi just läste om... eller När man läser en sådan här mening utan egentligt subjekt, den som gör något, lönar det sig att gå tillbaka till föregående meningar och se vem det var som handlade i de föregående exemplen, riksdagen eller regeringen.*

I textsamtalet är det också viktigt att med jämna mellanrum koppla tillbaka diskussionen till tidigare delar av texten, speciellt när man nått slutet, så att inte helheten går förlorad i de mer detaljerade diskussionerna. Läraren kan vara den som leder sammanfattningen i början, för att sedan efter hand ge över mer av ansvaret till eleverna. Man kan också välja om man inleder själva textarbetet med en genomläsning av texten som helhet eller inte – det fungerar ju också att väcka elevernas förståelse genom att introducera ämnet på annat sätt.

Sist i detta avsnitt finns en sammanfattning av riktlinjerna för textsamtal enligt en av de metoder som bl.a. Monica Reichenberg beskriver i sin bok *Vägar till läsförståelse*, nämligen ’Questioning the Author’-metoden. (Som benämningen antyder har man som läsare rätt att ifrågasätta både en texts innehåll och dess språkdräkt!)

Småningom, ibland efter bara några gånger med gemensamt arbete, kan läraren ge över allt fler uppgifter till eleverna, och till slut har eleven

förhoppningsvis gjort det reflekterande textläsandet till sin egen strategi. Det är ändå bra att med jämna mellanrum göra en ny satsning på någon form av gemensamt textsamtal: dels förankras arbetssättet olika hos eleverna och många har nytta av att repetera mera, dels innebär ju inte ett behärskande av strategin i sig att elever på egen hand kan klara av alla utmanande texter. I projektskolorna såg vi olika exempel på hur lärare emellanåt stödde elevernas arbete med olika texter genom att uppmana dem att själva förklara eller tänka efter. De stöttade elevernas funderingar i stället för att automatiskt ge alla svar. Följande exempel från ett tillfälle då en elev inte hittar svaret på en uppgift i boken:

Markus: *Det står inte i boken...*

Lärare: *Nej det står inte, men du måste fundera själv.*

OBSERVATION

Det krävs alltså regelbundna påminnelser och metakommentarer av typen att det finns uppgifter vars svar inte står i boken och frågor som man själv behöver fundera ut svaren på. Textarbetet gäller inte endast realämnestexter utan kan också med fördel utövas t.ex. i matematik. I följande observation uppmanas eleverna att ämneskritiskt granska det som läraren skrivit genom att läraren frågar: *Är det här vackert skrivet, om ni undantar min stil, är det skrivet på rätt sätt?*

Då man läser aktivt i klassrummet och samtalar om texter blir de lässtrategier som skickliga läsare använder sig av synliga, och genom samtalen utvecklas alla elevers lässtrategier. Textsamtalsarbete är på så sätt ett led i att eleverna lär sig och vidareutvecklar olika lässtrategier, vilket de har stor nytta av hela livet. I dessa kan ingå både vad man kunde kalla "kom-ihåg-strategier" för att memorera innehåll och lässtrategier på en mer övergripande nivå, s.k. kontrollstrategier. Till de senare hör sådant som när det lönar sig att läsa intensivt och när det lönar sig att skumma igenom innehållet för att hitta vissa uppgifter, dvs. vad som är viktigast att lära sig och när man gör det för varje specifik text(-typ). De senare är också den typ av strategier elever tycks behöva mest hjälp med.

LÄSSTRATEGIER



Något så lätt genomförbart som att tillsammans bekanta sig med bokens struktur kan öppna upp för ett mer effektivt arbete med boken.

En lärare i Svenska samskolan i Tammerfors berättar att hon tillsammans med eleverna brukar gå igenom hur böckerna är uppbyggda, för att eleverna sedan snabbt på egen hand ska kunna hitta i böckerna och utnyttja dem som uppslagsböcker. Detta kan vara speciellt användbart inom språkundervisningen, och som en fortsättning kan man pröva på att organisera provsituationer där eleverna har böckerna framme och förväntas använda dem aktivt.

Många lär sig lässtrategier på egen hand, mer eller mindre omedvetet, medan andra aldrig lär sig. Många fler skulle säkert ha stor nytta av att finslipa sin teknik och bli ännu mer effektiva i sitt lärande. En viktig del i detta är att bli medveten om att det faktiskt är sådant som att läsa mellan raderna som en läsare förväntas göra, också när det gäller en faktatext. Och att detta är ett helt annat slags läsning än att lära sig innehåll utantill. Men det krävs alltså att någon avsätter tid till att diskutera vad fungerande läsning innebär och gör eleverna uppmärksamma på användbara tekniker, och just tidspressen är väl ofta det som gör att det inte blir av. Däremot, om många lärare i kollegiet samtidigt arbetar med lässtrategier i sin undervisning får det större genomslagskraft. En tidsbesparing på lång sikt är det i vilket fall som helst, både för frustrerade lärare och förtvivlade elever som plötsligt märker att skolarbetet flyter lite bättre. I slutet av boken finns språkstrategin från Svenska samskolan i Tammerfors bifogad, och den innehåller en närmare beskrivning av arbetet med olika lässtrategier för att stödja utvecklingen av elevernas studieteknik.

En annan typ av textprocessande är den modell för läxläsningsstöd som utarbetats i S:t Olofsskolan och som får en grundligare beskrivning i avsnitt 3.1. I den arbetsmodellen används ett dokument med stödjande frågor som eleverna fyller i i samband med att de på förhand läser ett textavsnitt hemma. Detta hjälper eleverna att få syn på de mest utmanande delarna i det nya avsnittet och läraren vet vad som behöver diskuteras och belysas under lektionstid. Eleverna får också kort reflektera efteråt huruvida de lärt sig mer om det utmanande innehållet, vilket dessutom i bästa fall hjälper dem att ta till sig nya språkliga uttryck och ny kunskap.



Med läxläsningsstödet som bas har vi utarbetat en variant som kan användas under elevernas arbete med texter i klassrummet i olika läsämnen. Detta textarbetsblad ingår som bilaga 4. Här är det alltså inte i första hand fråga om att klassen tillsammans med läraren systematiskt och på detaljnivå går igenom en text, utan eleverna aktiveras genom de olika aktiviteterna på arbetsbladet att själva ta ställning till och plocka fram både sådant de lärt sig och sådant de fortfarande tycker är svårt att förstå (både på ord-/begreppsnivå och bredare förståelse) i en text som alltså helst åtminstone i någon mån behandlats. Arbetsprocessen innehåller tre tydliga steg: först individuellt arbete, sedan diskussion i grupp för att fler elever ska ha möjlighet till interaktion kring innehållet medan de får tillfälle att hjälpa varandra att förklara och förstå det som behöver förklaras. De två första stegen hjälper i sin tur läraren att få syn på vad som ytterligare behöver behandlas i det tredje steget, antingen t.ex. i nya gruppkonstellationer med elever som kan förklara för de andra, eller genom att fortsätta behandla texten i helklass.

Då vi prövade ut textarbetsbladet i kemiundervisningen i årskurs 7 tillsammans med en grupp lärare i Tammerfors, kunde lärarna konstatera att många elever inte ansträngde sig för att förstå boktexten, utan nöjde sig med en mer eller mindre mekanisk genomläsning. Dessutom var fel-läsningar allmänna, vilket antingen tyder på språkliga utmaningar eller en ovana att läsa slarvigt och ytligt. Resultatet understryker det faktum att eleverna inte har lärt sig att läsa på rätt sätt, dvs. det visar att träning i läsförståelse behövs.

Men redan under det första försöket noterade lärarna också att detta att förklara för andra är ett effektivt sätt att lära sig. Ungdomar lyssnar oftast till sina kompisar och förstår deras förklaringar. Då eleverna förklarar för varandra kan det låta t.ex. så här:

Titta här, nu när vi håller varandra i handen är vi en molekyl och när vi inte gör det är vi två atomer.

OBSERVATION

Lärarna konstaterade att det är en bra övning också för den som redan kan och förstår; alla får övning i att formulera sig och att dela med sig av sina kunskaper.

Det var visserligen en utmaning för många i Tammerforsgruppen att inte använda finska sinsemellan, men lärarna konstaterade att det också hördes mer svenska än vanligt mellan eleverna då läraren signalerade aktivt lyssnande. Vid genomgången noterades att vissa påstod att de förstått allt, andra inget, men vid närmare granskning visade det sig att alla förstått åtminstone någonting men ingen allt! Detta kan vara bra att lyfta fram med elever första gången läxläsningsstödet används, så att de inte upplever pressen att kunna allt som blockerande.

Ytterligare en form av textarbete kan exemplifieras med hjälp av det arbete som gjordes i Närpes i religion och historia i årskurs 7 och 8 med det uttalade syftet att ”stödja invandrarelevs svenska” (se deras egen dokumentation i bilaga 8 för en mer fullständig redogörelse). I korthet bestod det språkinriktade arbetet av tydligare fokusering på nyckelord före textläsningen, av luckövningar som väckte intresse för texterna, av större användning av bilder och bildanalys som stöd för förståelsen och av tidningsläsande för att koppla ihop innehållet med aktuella händelser. Efter endast sex veckors strategiarbete kunde lärarna konstatera att åtgärderna lett till förbättrat resultat för en del elever, bl.a. mindre oro för hur de skulle klara sig under provtillfället, medan resultaten för de flesta förblev oförändrade. Vad gäller språkmajoritetseleverna konstaterade lärarna dock följande:

Trots att det inte ledde till märkbara resultat med en gång kan det mycket väl hända att det över en längre tid skulle leda till bättre förståelse i historia och religion.

Lärarna beskrev de konkreta förändringar som strategiarbetet lett till i deras klasser för egen del så här:

- *Vi fäste mer uppmärksamhet vid det vi undervisade och sättet som vi gjorde det på*
- *Vi blev mer medvetna om de problem som invandrar-
eleverna har*
- *Vi märkte vilka strategier och uppgifter som fungerade.*

Vad vi kan göra i framtida undervisning för att underlätta historia och religionsundervisningen för elever med invandrarbakgrund.

De konstaterade också bl.a. följande ur elevernas synvinkel:

- *Grundligare genomgång och ett långsammare tempo som gjorde det lättare att följa med*
- *Mer varierande uppgifter som skapade ett intresse för ämnet.*

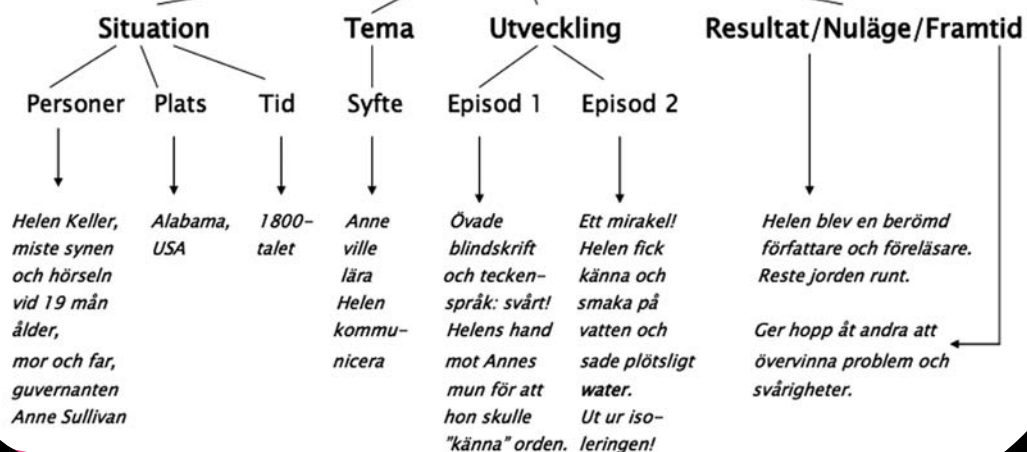
UR BILAGA 7

En annan form av stöd till eleverna för att bena upp texter – och återberätta dem – är något som kallas story grammar. Liksom i arbete med tankekartorna har denna metod flera språkstödjande dimensioner: Dels hjälper strukturen eleverna att bearbeta texten, dels innebär de diskussioner och uppgifter som följer att eleverna ges möjligheter – och är tvungna – att formulera sig med egna ord. I Åbo använde lärare story grammar i engelskundervisningen och det är kanske också närmast i språkämnen och modersmålet som man lättast hittar användningsmöjligheter för metoden. Men visst kan den fungera också i till exempel religion och historia, där narrativa händelsekedjor kan vara viktiga. Så här berättar en lärare om hur hon använde metoden:



Också med hjälp av story grammar och s.k. hierarkiska trädidiagram kan elever tränas i att återberätta texter både muntligt och skriftligt. Ett exempel ur engelskundervisningen på årskurs 7 är en återgivande text om Helen Keller. Texten bearbetades först på traditionellt sätt innan eleverna presenterades en modell för hur texter ofta är uppbyggda. Personer, plats, tid, händelseutveckling och resultat (+ eventuella framtidsscenario) ingår som centrala byggstenar i de flesta texter, oberoende av genre. Kännedom om en texts inneboende struktur och logik gör det lättare för elever att ta till sig och minnas innehållet.

Berättelsen / Texten



TRÄDDIAGRAM

Varför ska eleverna då återberätta texter? Motiven kan ju vara olika, men återberättandet ger eleverna möjligheter att komma in i en längre text, att plocka ut det väsentliga och att självständigt, med stöd, språkligt formulera en sammanhängande helhet – skriftligt eller muntligt. Detta är ju både en språklig övning och en övning i textkompetens, där eleverna blir skickligare att både läsa och formulera sig i en viss genre (jämför avsnitt 3.1). Samtidigt som arbetssättet utvecklar lässtrategier och strategier för att bygga upp en längre text förstärker det elevens möjligheter att memorera det aktuella innehållet i texten: Kunskap byggs upp av språk.

Ett språkutvecklande textarbete kan alltså se ut på många olika sätt och varieras i omfattning och intensitet enligt behov. Gemensamt för de olika arbetssätten är – till skillnad från de lösryckta minnesanteckningarna på PowerPoint – att de ger fler elever möjlighet att interagera med läraren, med varandra och med olika källor runt texten på ett sådant sätt att språk och kunskapsinnehåll processas tillräckligt djupt för att texten ska bli deras egen.

Riktlinjer för textsamtal enligt ”Questioning the Author”-metoden:

I PLANERINGSSKEDET:

- » Identifiera först det viktigaste i innehållet och försök förutse var eleverna kan få problem med förståelsen. Dela in texten i segment enligt detta. Planera frågor och omformuleringar som kan hjälpa elevernas att förstå texten i de olika segmenten.
- » Planera hur bokens illustrationer kan användas för bästa möjliga stöttning.
- » Hitta åskådlig och konkret *tuning in* på ämnet, t.ex. bilder, foton, teckningar, filmklipp.
- » Kom ihåg att tänka ut när och hur eleverna får chans att visa sina förkunskaper.
- » Planera för att vid behov mejsla ut ord-/begreppskarta, som sparas och kompletteras efter hand ...



I KLASSRUMMET:

- » Börja direkt läsa enskilda segment ELLER gör en gemensam/tyst snabb genomläsning för att få ett helhetsgrepp (beror på hur texten har förbehandlats och hur svår den är)!
- » Sammanfatta lämpliga avsnitt (helst tillsammans); återknyt till tidigare stycken om eleverna har glömt tidigare innehåll.
- » Olika ställen i texten kräver olika typ av frågor: fakta; inferens (att läsa mellan raderna); inlevelse/upplevelse. Diskutera de olika typerna av frågor med eleverna och visa konkreta ställen i texten som väcker olika typer av frågor.
- » Exempel på frågor på ett djupare plan än faktanivån: *Vad tror ni författaren menar med...? Vad tror ni att det här egentligen betyder? Varför (tror ni...)?*

Var särskilt observant där det är meningen att eleverna ska kunna dra slutsatser och öva detta med dem. Visa genom att själv tänka högt!

- » Om en ord-/begreppskarta används kan man komplettera den efter hand (utan att ändå fastna för mycket i detta arbetsskede).
- » Sammanfatta slutligen hela textens huvudsakliga innehåll tillsammans (småningom får eleverna ta över), gärna med hjälp av ord-/begreppskartan om en sådan används ...



YTTERLIGARE IDÉER FÖR HUR ELEVERNA KAN PROCESSA OCH BEFÄSTA TEXTINNEHÅLLET:

» *Ex. 1* [muntligt]: Eleverna arbetar i grupp med vissa segment med syftet att kunna berätta om och förklara innehållet. Målet är inte utantillärande, utan mer diskussion. Arbetet kan förberedas med arbetsblad som ger stödstrukturer för uppgiften, t.ex. anpassade ord/begreppskarta, illustrationer, kartor eller tidsaxlar.

» *Ex. 2* [skriftligt]: Arbetsblad där det finns variation mellan faktafrågor, inferensfrågor och inlevelsefrågor. Stöttning vid behov.

» *Ex. 3* [utgående från bokens övningsuppgifter]: Övningsuppgifterna anpassas med hjälp av ytterligare stöttning, vid behov kompletterade med faktafrågor, inferensfrågor och/eller inlevelsefrågor ...

LÄXLÄSNING:

» Eleverna repeterar hemma med hjälp av de stöttande övningarna, ord-/begreppskartan och texten ...

LÄXKONTROLL:

» fungerar som ett sätt att se vad eleverna ännu inte förstår och som ytterligare ett inlärningsstillfälle.

» återanvänd stöttningsstrukturerna för elevernas berättande (ord-/begreppskarta, tidsaxlar, bilder, övningar etc) och diskutera innehållet på fler plan än på faktanivå ...

3.4 UTMANINGEN MED DE MER PRAKTISKA ÄMNENA

Hur ska man då göra i slöjd, huslig ekonomi, gymnastik, bildkonst och de andra mer praktiska ämnena? Det språkutvecklande arbetet pågår också där, även om det kan se lite annorlunda ut än i vissa läsämnena. Visst har de mer praktiska ämnena sina speciella utmaningar. Men inom de olika ämnena finns alltid olika möjligheter till aktiv språkanvändning, och det gäller alltså att fundera på de olika sätt läraren kan stödja just i det egna ämnet. Och det är viktigt att konstatera att det trots allt finns mer som är gemensamt än som skiljer åt.

Det som är mer utmanande är att de praktiska ämnena är lite friare till sin natur. Det naturliga för eleverna tycks då bli att göra samma språkval på lektionerna som på fritiden. Deras språk kan då bestå av enstaka inslag av ämnesordförrådet i det som i övrigt är elevernas vardagsspråk (t.ex. dialekt eller finska), som i följande exempel från huslig ekonomi:





SE DEG

- 01 Cia: mieti ny kyllähän sille piirakalle pitää
tänk nu no måst pajen
- 02 pohja olla
ha botten
- 03 Ted: ei ei ku nää laitetaan ensin pohjalle (.)
nej nej de hä sätts först på botten
- 04 sitte (.) fyll (di) smorda muffinsformarna med
sen
- 05 fyllningen (.) å täck med pajdegen (.) tiätkö
vet du
- 06 ensin tulee noi ja sit tulee vasta se deg
först kommer dom där å sen först den där

Möjligen upplever många lärare att det är lättare att mista kontrollen över språkanvändningen under de här mer friare formerna och väljer därför, kanske omedvetet, att prata mycket själva eftersom läraren under organiserad lärarledd klassrumsinteraktion har kontroll över både språkval och talande överhuvudtaget. Men som vi tidigare skrivit är det viktigt att eleverna själva är språkligt aktiva för att så många som möjligt så bra som möjligt ska kunna befästa och utveckla både innehåll och språk.

Den stora fördelen med de mer praktiska ämnena är de naturliga möjligheter till samtal som faktiskt skapas mellan lärare och elever under lektionerna. I projektskolorna har vi sett inspirerande exempel, t.ex. i textilslöjd och huslig ekonomi, på samtal med läraren, ofta i längre sekvenser och i smågrupper, där eleverna har använt och övat sitt skolrelaterade språk och läraren genom sitt eget deltagande har styrt in på och stött den förväntade språkanvändningen. Det gäller att ta vara på dessa tillfällen!

Till fördelarna hör också de naturliga möjligheter man som lärare har i de mer praktiska ämnena att stödja förståelsen genom att konkret visa på t.ex. arbetssätt och innehåll, samtidigt som man verbaliserar, sätter ord på, det som händer. Detta innebär att läraren använder ett ämnesspecifikt språk för att ge eleverna en möjlighet att småningom själva

kunna göra detta, i stället för att förenkla språket till en allmän vardagsvokabulär. Ibland leder detta automatiskt till att eleverna själva på olika sätt ”smakar” på de nya orden:

RYGGRESNING

- 01 **Lärare:** å så går vi lite igenom va som finns
02 **Cia:** eiks ryggresning oo tota (.) selkälihaksia
e int ryggresning de där ryggmuskler
03 **Mia:** mitä?
va?
04 **Cia:** ((ohörbart)) ryggresning ne- eiks se oo
e de int
05 [selkälihaksia?
ryggmuskler?
06 **Mia:** [hon visar säkert
07 **Cia:** va?
08 **Mia:** hon visar säkert



I situationen ovan har läraren, då hon demonstrerat för eleverna vad de ska göra, använt den ämnesspecifika termen *ryggresning*. Då det sedan är elevernas tur att utföra de olika momenten är eleven Cia osäker på vad ryggresning egentligen betyder och försöker ta reda på det genom att kontrollera den finska motsvarigheten med sin kompis.

I ämnen som slöjd och huslig ekonomi är det inte ovanligt att elever i mer finskinfluerade miljöer bättre känner till namn på redskap och råvaror på finska, och detta leder naturligtvis till att det svenska ordförrådet behöver befästas genom olika arbetssätt. Så här berättade en lärare i huslig ekonomi:

När vi börjar på sjuan så är jag stenhård på att de ska lära sig [redskapen] på svenska så att där är de nog ganska duktiga. Jå de jobbar in dem.

LÄRARINTERVJU

Men det kan också hända att ämnesorden är så pass specifika att få elever råkar kunna dem på något språk överhuvudtaget (*tråckla? fästa? tova?*). Då har läraren en chans, och förstås också ett ansvar, att faktiskt

synliggöra och befästa användningen av dessa ord på svenska. Och för lärare i åk 7–9 blir just årskurs 7 då ett viktigt stadium då det lönar sig att arbeta in rutiner för aktiva diskussioner på skolspråket. Det är förstås viktigt att börja arbeta in ämnesorden i ett så tidigt skede som möjligt. Dessutom behöver eleverna vänja sig vid att också de mer praktiska ämnena innehåller moment då arbetet ska diskuteras och formuleras på skolspråket. Eleverna behöver uppfatta att också de här ämnena är en del av skolundervisningen med specifika mål för lärandet, inte fritid, då man enbart använder ett vardagsspråk för att diskutera privata saker.



I flera av projektskolorna arbetades flitigt med att sätta etiketter på verktyg och arbetsredskap främst i trä- och metallslöjden och i huslig ekonomi, ett viktigt grundarbete för att kunna bygga vidare på det skolrelaterade språket. Men ett sådant arbete kan med fördel göras också i andra ämnen, och det behöver inte vara läraren som gör det. Tvärtom kan det vara roligt för eleverna att själva få bestämma vilka föremål och redskap i under-

visningsutrymmena som ska få

namn och komma fram till rätt benämning. Dessutom behöver inte alla etiketter göras på en gång, utan de kan få växa fram efter hand, exempelvis alltid då någon elev får några minuter över – och andra elevgrupper kan efter hand upptäcka nya etiketter som har kommit till.

Också i Närpes högstadium arbetade man med att sätta ut namn på redskap och benämna arbetsmoment, då främst med tanke på elever med annan språkbakgrund än svenska och finska. Där står lärarna inför utmaningen att redan i ett mycket tidigt skede av elevernas svenska språkinlärningsprocess kunna säkerställa att eleverna förstår exempelvis

kraven på säkerhetsutrustning i metallslöjden. Lärarnas arbete resulterade bl.a. i en flerspråkig mapp (svenska, bosniska, litauiska och vietnamesiska) med foton som både illustrerade verktyg och vissa aktiviteter inom metallslöjden. De flerkulturella eleverna var med och översatte orden och bildtexterna till sina egna språk. Dessutom samarbetade flera av lärarna i de praktiska ämnena kring ett imponerande och tidskrävande videoprojekt, där inspelningarna ger både de flerkulturella eleverna och deras föräldrar möjlighet att konkret se hur svetsning går till, och den utrustning som eleven måste ha på sig, inklusive svenska beteckningar på de viktigaste redskapen och på skyddsutrustningen.



Svetsmaskin
Aparat za varenje
Suvirinimo aparatas
May han

Men det räcker alltså inte med att underlätta elevernas passiva förståelse, det gäller också att hitta systematiska sätt att få eleverna att själva aktivt använda det skolrelaterade språket. Genom att använda de nya termerna befästs de, samtidigt som eleverna också i övrigt går vidare i sin språkutveckling. Detta innebär att det inte är tillräckligt att eleverna använder enstaka ämnesord på svenska i sitt i övrigt finska vardagsspråk eller standardsvensk terminologi i sin dialekt. För att nå detta mål krävs lite extra planering av arbetsupplägg som både ställer krav på och stödjer elevernas skolrelaterade språkanvändning.

I projektskolorna har vi sett goda exempel på hur man kan ta steget vidare från att uppmärksamma terminologin inom ämnet till en mer helhetlig språkanvändning genom att också använda ordförrådet för att benämna olika arbetsprocesser. Exempelvis i S:t Olofsskolan använde sig läraren i trä- och metallslöjden av etiketterna på redskapen och verktygen för att först helt konkret göra övningar där eleverna hämtar och

**INOM METALLSLÖJDEN
 I NÄRPES HÖGSTADIE-
 SKOLA ANVÄNDS EN MAPP
 FÖR ATT STÖDJA ELEVERNAS
 SPRÅKUTVECKLING.
 DEN INNEHÅLLER FOTON
 PÅ VERKTYG OCH
 AKTIVITETER MED BILD-
 TEXTER PÅ SVENSKA,
 BOSNISKA, LITAUISKA
 OCH VIETNAMESISKA.**

placerar verktyg på deras rätta platser. Ett ytterligare viktigt steg är att eleverna muntligt beskriver sitt eget arbete med verktygen, t.ex. vilket verktyg de för tillfället använder och vad verktyget har för funktion.

Ännu mer avancerat arbete med verbalisering av arbetsprocesser har också skett i form av samarbete mellan ämneslärare i olika ämnen. I S:t Olofsskolan arbetade lärarna i engelska, textilslöjd och bildkonst med ett gemensamt projekt om Shakespeares tid. Så här beskriver de projektet och fördelarna med ämnesintegreringen:



Då man integrerar läroämnena har man samtidigt flera möjligheter att också stärka skolspråket. Om man t.ex. kan komma överens om ett gemensamt tema, befäster man ordförrådet och övar ämnesrelaterade begrepp ur flera synvinklar. Det ena läroämnet kan vara mera praktiskt inriktat medan det andra stärker den direkt teoretiska inläringen av stoffet. Samtidigt kan det bli frågan om såväl muntliga som skriftliga redovisningar av arbetsprocesser och en analys av det egna arbetet och arbetsmetoden. Grupparbetet tillför också en viss social träning.

Vi tar som exempel ett ämnesöverskridande projekt med anknytning till Shakespeare mellan skolämnena engelska, textilslöjd och bildkonst. De berörda ämnena ställer upp separata mål, men gemensamma mål blir t.ex. att "fånga tiden" och att stärka svenskan.

I textilslöjden blir målet att skapa experimentella klädhelheter med utgångspunkt i klädkoder under tiden Shakespeare var verksam (närmast 1550–1610) och att förvandla den praktiska processen till ord. Då man sedan dokumenterar och verbaliserar arbetsskedena får man en djupare insikt i undervisningsspråket. Speciellt berörda områden blir klädhistoria, den textila världen, beröringspunkter mellan konst och formgivning samt miljöaspekter i materialanvändningen.



Att samma innehåll tas upp inom olika ämnen kan kanske upplevas som en onödig dubbling och alltså slöseri med tid, men oftast är det helt enkelt god pedagogik att eleverna får tillfälle att ordentligt befästa ett innehåll. Med god planering mellan lärarna blir det ju inte heller en dubbling i strikt bemärkelse, i synnerhet inte eftersom innehållet ändå behandlas ur de lite olika perspektiv som de olika skolämnena utgör. Integreringen hjälper dessutom eleverna att se innehållet i form av större helheter, hur olika aspekter som t.ex. historiska skeenden hänger ihop med geografiska platser och andra mänskliga företeelser, i motsats till den snuttifiering av fakta som skolan ofta beskylls för.

Följande exempel, också från S:t Olofsskolan, gäller verbalisering av arbetsprocessen inom bildkonsten på ett sätt som, förutom att det är språkutvecklande, stödjer elevernas hela arbetsprocess. Detta åstadkoms genom att eleverna utmanas och stöds både i att konkretisera sina planer och i att kontinuerligt utvärdera hur det egna arbetet fortskrider:

**PRESENTATION AV
ÄMNESÖVERSKRIDANDE
PROJEKT MED ANKNYTNING
TILL SHAKESPEARE,
ETT SAMARBETE MELLAN
TEXTILSLÖJD, BILDKONST
OCH ENGELSKA FRÅN
S:T OLOFSSKOLAN.**



Ett annat exempel på verbalisering av arbetsprocess är niondeklassisternas fria projekt, vars planeringsformulär bifogas (bilaga 9). Eleverna fyller i formuläret efter idékläckningsstadiet och tanken är att formuläret skall följa dem hela arbetsprocessen och vara till hjälp vid självevalueringen. Eleverna skall från processens början vara medvetna om att en viss reflektion kommer att krävas av dem samt att de skall vara förberedda på att verbalt kunna klargöra för sitt eget projekt inför läraren och de andra eleverna. Eftersom målet ställs av eleven själv kommer extra stor vikt att läggas på formuleringen av detta. Vid verbaliseringen av målet hjälper läraren till och funderar tillsammans med eleven ut en passande målsättning – någonting utöver: "Ööö, ja ska måla en tavla..."

Men hur ska man göra i gymnastiken där en hel del av terminologin används på finska eller engelska, och knappast alls på svenska? Som en lärare i en av skolorna med finsk omgivning uttryckte det:

Spela nu boboll på svenska – nog går det ju men inte låter det naturligt i mina öron i alla fall! Vilket är helt okej, jag menar allting behöver inte vara hundra procent (...) – inte är heller konstlad svenska liksom nån vits tycker jag. Bättre då att då när det går och när det är naturligt och bra så då håller man liksom på svenskan.

LÄRARINTERVJU

Boboll är väl ett av de tydligaste exemplen på en sport där den svenska terminologin sällan används. Om man väljer att utnyttja inslag ur den finska terminologin kan det ses som en del av det språkoptimistiska arbetet i skolorna då man inser nyttan och glädjen av att ha tillgång till flera olika språk och kulturer. Och vi får inte glömma att det som kanske är ett problem i Vanda kan vara en tillgång i Närpes: Tänk vilken språkträning det kunde vara för eleverna där att någon gång spela en hel bobollsmatch på finska!

Däremot är det viktigt, om man gör valet att spela på finska, att diskutera orsaken med eleverna som inte automatiskt inser varför läraren i ett fall som detta tycks strunta i svensk sportterminologi men annars insisterar på att använda svenska termer. Vi återkommer här till två viktiga aspekter som diskuterats på flera ställen i boken men blir ovanligt tydliga här, nämligen vikten av gemensamma spelregler och styrkan i ett humoristiskt angreppssätt.

Vi har hävdad att eleverna måste vara med på att utveckla sin svenska, vilket kräver en upprepad medvetandegörande diskussion och ständigt nya ställningstaganden av både elever och lärare. Och lärarna måste acceptera att det ändå, trots uttalad god vilja hos de flesta elever, inte nödvändigtvis kommer att gå alldeles lätt, eftersom eleverna för stun-



den ofta prioriterar annat – som att säga en viktig sak till kompisen på deras gemensamma språk. Men den uttalade utgångspunkten måste alltså vara att både elever och lärare vill utveckla skolspråket. Och just för att göra den tidvis motiga processen lite lättare för både elever och lärare, lönar det sig att jobba med glimten i ögat, att hitta sätt att leka med språket för att göra det mer intressant och utmanande. För som en lärare också uttryckte det:

Ärligt sagt vi har riktigt skojigt när vi spelar eller tränar och övar och lär oss boboll på svenska. Alltså för att det låter ju helt skojigt.

LÄRARINTERVJU

Vi såg många exempel i projektskolorna på hur elever i sitt vardagliga kompispråk, alltså t.ex. finska eller dialekt, emellanåt övergick till att tala (standard)svenska och samtidigt förställde rösten en aning, precis som om det var en roll de spelade (läs mer om detta i kapitel 5). Varför inte dra nytta av den trygghet som detta ”att gå i roll” kan ge eleverna, att tillsammans komma överens om att utveckla skolspråket genom en ”lek” där man gör si eller så. Vi menar då förstås inte konkreta lekar av typen kurragömma, utan olika upplägg eller aktiviteter under lektionerna där en del av utmaningen och kraven blir att använda skolrelaterat språk tillsammans med klasskamraterna, trots att det av många kan upplevas som ”onaturligt”. Det kan t.ex. gälla att utmana varandra i vem som kan tala svenska under fotbollsmatchen utan att gå över till finska. I en av projektskolorna har man på ett lekfullt sätt provat på medveten svenska under bollspel och då utdömt straffsparkar för det lag som bryter mot regeln. Varför inte kort ”referera” matchen tillsammans på skolspråket? I diskussionen med eleverna lönar det sig att dra paralleller till hur de t.ex. pratar engelska på engelsktimmarna för att lära sig mer, trots att också detta ibland kan kännas lite konstlat klasskompisar emellan. Många språklärare ger ju också sina elever ett nytt engelskt namn i början av språkstudierna för att de ska uppleva det lättare att börja uttrycka sig på det nya språket. Det här att ”gå i roll” kanske bara behövs under en övergångsperiod tills det börjar löpa lättare att öva skolrelaterat språk med gemensamma mål i sikte. Men det kräver lite mod av både lärare och elever att våga släppa efter på prestige och våga ”leka”.

Varför inte regelbundet berätta om egna framgångar och tillkortakommanden vad gäller språklärande och språkanvändning; det brukar uppskattas! Vi har nytta av att vara nära eleven i det språkliga samtalet och samarbetet, inte komma för mycket ovanifrån med pekpinnen. Man kan ändå i många sammanhang ta vara på tillfällen att diskutera viktiga frågor som språk och identitet – inte minst i det pågående samtalet mellan elever och lärare inom många praktiska ämnen. Det finns utrymme för både seriösare diskussioner och tillfällen att lätta upp den vardagliga lunken med lite ishockey på svengelska eller ”Kockarnas kamp” i huslig ekonomi.

Här nedan får ämnet huslig ekonomi illustrera en diskussion som kan fungera som en inspiration också i andra ämnen – också i andra än de mer praktiska. Under läsningen är det därför bra att fundera på följande: *Vilka moment kan jag själv förändra i mitt ämne så att eleverna aktiveras mer medan min uppgift som lärare blir att stödja arbetet?* Tänk fritt – våga prova på!

Har det kanske blivit en rutin som tas för givet att läraren förklarar sådant som eleverna i stället kunde ta mer ansvar för, t.ex. att repetera reglerna för en viss sportgren inför en gymnastiklektion eller att sammanfatta lektionsavsnitt (jämför avsnitt 3.2 *Låt eleverna göra jobbet så lär de sig mer – principer för elevcentrerat arbete*).

Och varför skulle t.ex. inte vilket ämne som helst med jämna mellanrum kunna låta en grupp elever ta reda på och redogöra för vad de får reda på om olika aktuella och relevanta områden? Detta betyder inte ett regelrätt föredrag som inkräktar på t.ex. ”rörelsetiden” i gymnastiken, utan kan helt enkelt ta samma tid som läraren annars själv skulle ha använt för att berätta om samma saker. I gymnastiken kan det exempelvis handla om spännande och ovanliga sportgrenar – ännu bättre om någon av eleverna dessutom har egna erfarenheter som de både kan berätta om och demonstrera för att instruera andra som också får prova på (*Vad är egentligen Lacrosse? Så här gör vi i yogan!*). I musiken kan det t.ex. vara frågan om både större och mindre musikaliska evenemang eleverna har varit med om, också på fritiden. Inom slöjden kan det handla om att

ta reda på lite om nytänkande finländska formgivare (*Vilka är Camilla Norrback och IvanaHelsinki/Paola Suhonen? Vad är speciellt i deras designfilosofi?*). Eller också att själva få hitta inspiration till egna projekt och berätta om hur de kan genomföras med hjälp av att läsa svenska slöjdbloggar eller andra webbsidor. Men viktigt är alltså att eleverna vet vad som förväntas av dem och att de får konkreta anvisningar, speciellt i början, men också så att de efter hand har möjlighet att bli allt skickligare på att ta reda på information, strukturera ett innehåll och fritt redogöra för vad de kommit fram till.

EXEMPLET HUSLIG EKONOMI

I projektskolorna har vi sett många positiva exempel på hur den inledande genomgången av recept i huslig ekonomi fungerar som en typ av textsamtal som skapar en brygga från den skriftliga texten till det som eleverna sedan ska klara av att göra. För det mesta ligger fokus på att stödja eleverna i att uppfatta och förstå vissa ämnesord. Med tanke på elevernas lärande borde detta helst ske interaktivt, så att eleverna själva får tillfälle att försöka specificera ordens betydelse, men också så att betydelsen av närliggande ord uppmärksammas. Om det t.ex. i receptet står att löken ska *fräsas* är det inte samma sak som att *bryna* löken. Både elevernas kunskaps- och språkutveckling är betjänta av att båda orden tas upp (jämför diskussionen bl.a. i kapitel 2 om hur språket bär ämnet). Ämnesordförrådet kan gälla olika typer av ord, här följer endast några exempel:

VERB	<i>fräsa; bryna; sjuda; grädda; stuva; avreda; skumma</i>
SUBSTANTIV	<i>buljongtärning; citruspress; durkslag; mortel; slev</i>
ADJEKTIV	<i>sur; besk; fluffig; stabbig; tunn; tjock; ljummen</i>

Men vad händer i följande steg, efter att det för dagen viktiga ordförrådet uppmärksamrats? Kommer eleverna själva att använda sig av dem i sina gemensamma diskussioner? Under våra observationer i projektskolorna har vi sett att elever ofta använder omskrivningar i stället för att använda de adekvata termerna. Ett exempel på detta diskuteras

nedan på sid. 100-101, där några elever under en lektion i huslig ekonomi jämför konsistensen på köttfärssmet, utan att ändå använda ordet konsistens som introducerats tidigare under lektionen. Det kan också hända att eleverna nog "lånar in" vissa av ämnesorden men för övrigt använder sitt muntliga vardagsspråk, som i exemplet *se deg* i början av avsnittet. Hur kan vi stödja eleverna att både befästa ordförrådet och också i övrigt utveckla en svenska som också någon utanför just deras språkmiljö skulle förstå?

Det är bra att komma ihåg att den typ av interaktiva arbetssätt som föreslås här, där elever engageras av ämnet genom att t.ex. resonera om alternativa arbetssätt, ger möjligheter till lärande på det sätt som förespråkas både inom ämnesdidaktiken och effektiv språkutveckling. Med tanke på undervisningens mål är det kanske ändamålsenligt att dra ner på antalet recept som tillreds, till förmån för viktig reflektion och fördjupning kring andra aspekter i anslutning till matlagningen. Ett mål inom huslig ekonomi är t.ex. att eleverna utvecklar en beredskap att själva fundera ut hur man kan gå till väga för att tillreda vissa rätter, i stället för att få till vana att alltid bara följa färdiga anvisningar. Då kan det i början finnas t.ex. bilder som stöd, eller som ledtråd, för att hitta alternativa tillvägagångssätt. Ett sätt att få eleverna att reflektera kring recept och att interagera språkligt är att läraren klipper receptet i bitar som eleverna sedan ska lägga ihop i rätt ordning. En intressant vinkling är att ge eleverna en uppsättning ingredienser med frågan *Vad kan man göra av följande ingredienser?* Man kan också ge eleverna i uppdrag att utgående från ett antal ingredienser först fundera ut flera olika recept, och sedan välja en rätt som de tillreder följande gång. Då har läraren också möjlighet att komplettera med ytterligare ingredienser som behövs. Det kan också vara intressant för eleverna att fundera ut vad som blir fokus för samma dags arbete: *Idag ska vi jobba kring de här ingredienserna, vad tror ni det kan bli?* Om det gäller att bekanta sig med specifika tillredningssätt (*brygga mjöd, fritera, konservera*) kan man inleda med relevanta ordkort på elevernas arbetsbord, ord som man sedan också försöker bygga upp till en språklig helhet under lektionens gång (se mer om ordkort och verbalisering nedan). Samtliga av dessa arbetssätt är problemlösande och gynnar elevernas användning av det skolrelaterade språket.

En annan utmaning, som stöder både ämnet och språket, är att ta ställning till frågor om vad näringsrik och samtidigt ekonomiskt och miljömässigt försvarbar mathushållning kan innebära. Detta mer övergripande mål rör elevernas (framtida) vardagsliv i allra högsta grad och relaterar dessutom till temaområdet hållbar utveckling. Det är inte alls någon lätt uppgift, utan eleverna behöver stegvis öva sig i att ställa frågor om de olika perspektiven, diskutera frågeställningar som: *Är alla fetter nyttiga?; Halvfabrikat är oftast billiga, men vilken typ av näringsämnen innehåller de jämfört med t.ex. ägg?; Jämför följande alternativ ur synvinkeln hållbar utveckling: halvfabrikat som transporterats långa sträckor – helköttssprodukter från en storindustri – gräsbeteskött från närproducerade djur – vegetariska produkter.* Ett tematiskt övergripande arbete som detta ger också möjligheter till samarbete med andra ämnen. Till exempel inom modersmål och litteratur förväntas eleverna utveckla sin förmåga till etiskt ställningstagande där arbete med olika typer av texter är en central del av innehållet.

I situationer som dessa reflekterar och interagerar eleverna, med stöd av läraren, i stället för att enbart lyssna på läraren.

Receptgrupper och ämnesgrupper

Följande upplägg för huslig ekonomi, som delvis utarbetats med hjälp av lärare i Helsinge skola, bygger på att småningom ge fler möjligheter för eleverna att vara språkligt mer aktiva under lektionerna och samtidigt reflektera mer självständigt kring recept. Det går ut på att som alternativ till lärarledd receptgenomgång ge ett större ansvar till eleverna, så att de gruppvis introducerar den maträtt som ska tillredas.

Dessa *receptgrupper* får en stund på sig att, utgående från receptet, förbereda sig för att fritt berätta för de andra eleverna hur man ska gå till väga. Varje grupp har bara sitt eget recept tillgängligt i det här skedet. Genomgången kan stödjas genom att gruppen plockar fram redskap och ingredienser och på så sätt också använder och förtydligar ämnesorden (*citruspress, durkslag, buljongtärning* etc.).

De första gångerna kommer eleverna troligen att behöva mycket stöd, t.ex. för att strukturera den viktiga receptgenomgången så att recepten blir klara och tydliga för de andra. De kan t.ex. uppmanas att tänka på följande:

I vilken ordning behöver sakerna göras?

Dela upp instruktionerna i olika moment, speciellt om receptet i sig inte innehåller tydliga steg!

Lägg märke till vilka ord som behöver förklaras. Förstår du allt själv? Tror du något behöver diskuteras (t.ex. svälla; rensa; knåda)?

Hur skulle du själv vilja att någon annan förklarar ett recept för dig om du inte har receptet framför dig (t.ex. med pauser så du hinner fråga)?

Planera in pauser där du kan fråga dina klasskompisar och på så sätt kolla att de har hängtt med!

Planera frågor som du ställer dem!

Finns det mera skrivet om detta i boken? Kanske du kan ta stöd av någon bild eller utvidgad text om ditt område?



De elever som inte arbetar i receptgrupperna kan arbeta i s.k. *ämnesordsgrupper* med att sammanställa förklaringar på viktiga ämnesord. Läraren plockar på förhand ut centrala ord ur de aktuella recepten. Det kan vara ord för redskap som *durkslag* och *citruspress*, eller ord som beskriver tillredningen som *sjuda*, *stuva* och *grädda*. Eleverna ska tillsammans komma fram till hur de ska förklara dessa termer för de andra – utan att konkret visa på föremålen. Förklaringarna skrivs efter gemensam diskussion i gruppen upp på lappar där ordet står på ena sidan, förklaringen på den andra. (Dessa lappar/kort kan sedan utvecklas vidare och återanvändas efter hand; se förslag nedan.)

Den gemensamma genomgången struktureras sedan så att ett recept åt gången presenteras parallellt av både receptgruppen och ämnesordsgruppen, med stöd av läraren. På så sätt klargörs både arbetsgång och ämnesord genom att båda gruppernas genomgång stöder varandra, dvs. orden förklaras på ett sådant sätt att recepten blir ännu tydligare. Också elever med annan språklig bakgrund har stor nytta av en sådan här elevaktiverande receptgenomgång som stöder deras lärandeprocess genom konkret och visuell fokus både på ämnesorden och på arbetsprocessen. Läraren bär förstås ändå helhetsansvaret och kompletterar genomgången med nödvändiga specificeringar, som t.ex. att se till att skillnaden mellan ord som *fräsa* och *bryna* blir klar för eleverna. Det kan också gälla att uppmuntra eleverna att använda så exakta ord som möjligt då de berättar för de andra. I exemplet nedan från en lektion i huslig ekonomi kommer man med lärarens hjälp småningom fram till den mer exakta formuleringen *att hålla lite i sänder*, men utgångspunkten är följande:

Minna: *Sen ska man sen ska man ... hålla dom dit tre gånger eller... inte allt på en gång.*

OBSERVATION

Viktigt är det sätt på vilket dialogen förs, dvs. att läraren inte själv börjar servera svaren utan på olika sätt stödjer eleverna att tänka efter och själva hitta lösningen på det som behöver lyftas fram. Vi ger ytterligare några belysande exempel från samma receptgenomgång i Helsinge skola. För att få fram synonymen *grädda* säger läraren: *Hon säger "steka i ugnen", vad kan man också säga?* Man kan be eleverna sätta in ordet i en mening om de tycker att det är svårt att förklara. En av eleverna kunde då förklara ordet konsistens på följande sätt: *det där ämnet, är det tjockt eller-.* Ett annat sätt är att själv placera ord i en kontext för att hjälpa eleverna att själva lista ut betydelsen, som när läraren säger följande: *Stötbröd används i vissa recept, speciellt i svenska... Titta i ert recept, vad skulle kunna motsvara stötbröd?*

Ibland kan läraren behöva sammanfatta lite och hjälpa eleverna vidare om genomgången stannar av eller blir luddig: *Nu har ni äggviteskummet, vad gör ni sen med den här smeten?* Viktigt för att befrämja både dialogen och kreativiteten är att läraren under receptgenomgångarna



hela tiden uppmuntrar de övriga eleverna att komma med klagörande frågor eller kommentarer om alternativa arbetssätt som kan vara till fördel för arbetsgången. I början kan detta konkret innebära att läraren frågar hur de brukar göra hemma eller om de t.ex. sett motsvarande på tv i något kockprogram.

Varje grupp kan också välja ut tre ord från sitt recept till *Dagens hussord* som de skriver på tavlan. På detta sätt får dessa ord större synlighet, eleverna kan utmanas att använda dem under resten av lektionen, och läraren kan hänvisa till dem om andra ord används i stället och t.ex. kräva ett förtydligande av frågor av typen *Ska jag lägga den här dit?* I Helsinge skola höll eleverna på att blanda köttfärssmet och två elever

börjar titta i varandras skålar och jämföra konsistensen. Som ovan konstaterats fokuserades alltså ordet konsistens under själva receptgenomgången. När man inte använder exakta ord blir diskussionen dock mer vag: *alltså jag har sånhär... hurdan är din?*

Allteftersom eleverna börjar klara av mer och mer själva kan också utmaningarna öka, t.ex. genom att eleverna får fundera över lämpliga ingredienser t.ex. i en soppa, i stället för att utgå från ett färdigt recept. De kan också få ansvaret för att utvärdera dagens arbete på olika sätt. En intressant uppgift är att efter tillredningen fundera på alternativa recept i relation till de erfarenheter de efter hand skaffar sig, för att på så sätt få använda och utveckla sin kreativitet. Än en gång, samtliga arbetsupplägg stödjer lärandeprocessen både vad gäller språket och ämnet.

Spelet om ämnesorden

Ett annat sätt att utmana eleverna att använda skolrelaterat språk kunde vara genom olika varianter av vad vi här kallar *Spelet om ämnesorden*, som går ut på att eleverna på ett lekfullt sätt övar sig på att under arbetsgång formulera meningar där de viktiga ämnesorden ingår. Utmaningen kan handla om att använda så många av de aktuella termerna så ofta som möjligt, men då också använda dem på ett korrekt sätt och i hela meningar. Förhoppningsvis kommer eleverna då också att fokusera det som ämnesorden faktiskt är till för: att stödja dem i själva arbetsprocessen, t.ex. att de ska fräsa löken och inte bryna den.

Läraren förbereder vissa ord, främst utgående från det recept som ska användas. Listan kan kompletteras med närliggande ord (*fräsa – bryna*), och eleverna kan gärna bidra med fler ord under genomgången. Eleverna behöver förstås redan i början av receptgenomgången veta om att de i följande steg själva ska formulera sig med hjälp av ämnesorden, så de har möjlighet att fokusera dem. En bra strategi som hjälper dem att fokusera kan vara att de efter hand märker ut speciellt användbara ord och uttryck i sin text, t.ex. hur just ordet *sjuda* används i en mening. Ett alternativ är att läraren har aktuella ord och uttryck färdigt på lappar på borden. Eleverna kan då rikta in sig på att snappa upp dem i texten och i samtalet samt notera hur de används.

Man behöver inte krångla till det: orden kan skrivas upp på lösa lappar eller som en lista på t.ex. blädderblock, kanske 8–10 ord per lektion. Spelet kan sedan ske i form av en tävling mellan grupperna, t.ex. en kupp där poäng samlas under en längre tid och en vinnargrupp med ett överraskningspris utkoras t.ex. i samband med periodbyte. Det gäller förstås att hitta någon slags metod för poänggivningen som läraren själv tycker fungerar, t.ex. det maximala antalet poäng man kan få per tillfälle och regler för eventuella minuspoäng för felaktig användning. Det viktiga är förstås att det hela sker under lekfulla former. Även om eleverna kan tycka att det är fånigt är det ett faktum att den uppmärksamhet som ämnesorden på detta sätt får ändå kan hjälpa många av dem att lättare befästa språket.

Under arbetet, medan eleverna försöker använda dessa ord och uttryck, både lystrar läraren rent allmänt (som lärare alltid brukar!) och går runt och ger eleverna möjlighet att visa att de kan använda orden i hela meningar. Läraren noterar poäng för den korrekta användning som hörs; riktigt språkutvecklande är att dessutom göra några noteringar på sådant som är extra bra gjort – och också motsatsen, sådant som eleverna behöver fokusera på – för att sedan kort ta upp dessa noteringar då alla sedan är samlade. Detta görs förstås inte på ett utpekande sätt, utan själva saken fokuseras, vilket gör att situationen utvecklas till ett extra lärandetillfälle.

Tävlingen kan pågå under olika moment, förslagsvis

1. under arbetet, då eleverna använder orden i korrekta meningar,
2. under utvärderingen, dvs. medan man äter, då man återberättar vad man gjort, reflekterar kring hur arbetet lyckats och diskuterar hur maten smakar.

En utvidgning av arbetet med ämnesorden är att läraren – gärna med hjälp av eleverna – efter hand tillverkar tvåsidiga lappar eller kort, med ämnesordet på ena sidan och en definition av ordet på den andra. Småningom kan det bli en ganska stor hög! Med hjälp av dessa kort kan eleverna sedan utmana sig själv och andra att klara av så många ord som möjligt. Man kan variera om man utgår från ordet och själv ger

definitionen, eller tvärtom – kanske gå från det lättare till det mer utmanande! Låt ordkorten ligga framme på borden så lockas eleverna kanske att bläddra i dem då det blir några minuter över.

Fler exempel på verbalisering av arbetsprocesser i huslig ekonomi

Vi vill lyfta fram ytterligare några sätt att arbeta med att verbalisera sin arbetsprocess för någon annan, av den orsaken att det är så utvecklande både för språk och ämne, men ändå en relativt outnyttjad strategi speciellt i de mer praktiska ämnena.

Innan själva arbetet med att verbalisera arbetsprocesser inleds kan man gärna arbeta med nya ämnesord på samma eller liknande sätt som beskrivs tidigare i avsnittet, med tillägget att eleverna vet om att de efter arbetspasset i köket ska formulera det de har gjort och utvärdera hur det har gått för de andra. Detta betyder samtidigt att man gör slutet av varje lektion till ännu ett viktigt lärandetillfälle, där olika erfarenheter tas tillvara (*Varför lyckades grupp tre med sin maräng men inte grupp fyra?*) och ny kunskap får chans att befastas ytterligare. Detta kan ske antingen i nya blandade grupper tillsammans med andra som inte jobbat i samma grupp, eller i helklass. De första gångerna behöver eleverna få en konkret modell för hur de kan göra, antingen i form av en kort stödtext och/eller genom att läraren demonstrerar hur det kan gå till, t.ex. att man redogör för händelser i kronologisk ordning precis som också recept är uppbyggda: Först _____. Sedan _____. Till sist _____. Eleverna kan gärna uppmuntras att göra korta minnesanteckningar om viktiga moment eller överraskande händelser som de vill vara säkra på att få med i redogörelsen, kanske till en början på en färdig grund till en tankekarta med specifika utrymmen för olika moment (*Först – Sedan – Slutligen*) eller stödfrågor som *Vad gjorde du först? Hur gick det?* osv. Riktigt tydligt blir det om man dessutom för eleverna illustrerar skillnaden mellan hur vi i stunden, ”här och nu”, kan använda en typ av språk som inte fungerar i efterhand, ”där och då”, då man ska få någon som inte varit med att förstå vad som hände: I efterhand är man t.ex. tvungen att använda de riktiga namnen på olika redskap i motsats till under arbetspasset då det fungerade att säga ”Ta den här!” och peka på

hålsleven (se också i avsnitt 3.2 om grupparbeten i flera steg som kräver att eleverna formulerar sig)!

Efter hand kan eleverna utmanas att ställa frågor till varandra, inte bara lyssna på de andras redogörelser. Här fungerar läraren som modell och stöd i början, men uppmuntrar och ger allt större ansvar åt eleverna att ställa frågor till de andra (grupperna) med hjälp av ämnesorden.

Alternativt kan redogörelserna läggas upp så att de mer liknar instruktioner, t.ex. *Du ska hemma berätta för dina syskon eller en kompis hur man _____, hur gör du?* Att på olika sätt dokumentera sin egen arbetsprocess är lärorikt, vare sig redogörelsen ges muntligt för andra eller används som stöd i den egna fortgående lärandeprocessen. En intressant uppgift är att som hemläxa i huslig ekonomi pröva ut något alternativt recept till det man följt i skolan, och dokumentera processen som stöd för gemensamma diskussioner följande lektion. På så sätt får eleverna variation i arbetsuppgifterna, men det ger dem också tillfälle att öva olika typer av formuleringar.

En del av de elever som har ett starkare skolspråk kommer troligen att tycka att vissa uppgifter känns frustrerande. Eleverna kan då uppmuntras att genom sina kunskaper stödja klasskamrater som behöver vidareutveckla sitt skolspråk och få olika tillfällen att öva. Och vi kan också påminna oss om att det inte är någon självklarhet att de språkligt starka eleverna aktivt använder skolrelaterat språk, som *tråckla ihop mittdelarna med rätsidorna vända mot varandra*. Dessutom är elevcentrerade arbetssätt ofta både roligare och öppnar för mer lärande – för alla! Det kan också kännas mer meningsfullt då eleverna att få syn på den konkreta utvecklingsprocessen, t.ex. genom att reflektera om vad de klarade av i början i relation till vad de efter hand börjar klara av med mer medveten övning.

Tillbaka till gymnastiken...

Ifall någon ännu undrar om man faktiskt kan använda sig av något av ovanstående upplägg också i gymnastiken, vill vi genom ett exempel från Svenska samskolan i Tammerfors visa att det är möjligt att lägga upp ett bra språkinriktat arbete, med grund i samma tänkande: Eleverna ska

utmanas och stöttas att själva diskutera ämnet på skolspråket, i i stort sett alla ämnen. Följande, något modifierade upplägg, har mycket gemensamt med de elevcentrerade angreppssätt i läsåmnena som diskuteras i avsnitt 3.2 *Elevcentrerat arbete – eller låt eleverna göra jobbet så lär de sig mer*, speciellt vad gäller problemlösning som utmanar och stödjer eleverna att mer aktivt diskutera ämnet på skolspråket.

Exemplet gäller olika varianter av verbalisering av arbetsprocessen i gymnastik med en grupp nior:

Låt eleverna arbeta i par, utspridda i salen så att de inte så lätt hör eller ser vad de andra gör. Varje par får en lapp med namnet på en muskel eller kroppsdel. Utmaningen gäller att komma på en täjningsrörelse för den aktuella muskeln och hur man muntligt kan ge instruktioner till de andra för att de ska kunna göra täjningen, utan att den som ger instruktionen själv visar hur man gör. Läraren rör sig runt mellan grupperna för att vid behov hjälpa till med ord eller uttryck, så att aktiviteten upplevs som trygg också för dem som har större språkliga utmaningar. Detta är viktigare ju yngre eleverna är. När det gäller de elever som är beredda på större utmaningar, kan läraren ”spetsa” deras kunnande genom att själv använda ännu mer exakta ord och olika synonymer till de allra vanligaste orden, och samtidigt sporra eleverna att i sina instruktioner också försöka få med dessa ord, t.ex. att undvika att säga att de andra ska ”sätta” kroppsdelar i olika positioner och i stället använda mer specifika verb som *vinkla*, *sträck*, *lyft* och *pressa*.

Därefter strålar gruppen samman och varje par får tillfälle att ge instruktionerna för sin muskelgrupp, medan de andra förstås ska lyssna efter och göra exakt det som sägs i instruktionen. Bra är om läraren samtidigt deltar för att tydligt och synligt göra det som faktiskt sägs: eleverna har en tendens att känna igen eller förutse en rörelse och kanske göra rätt trots att instruktionen av misstag blir en annan, t.ex. att man ska vinkla benet när det som egentligen avses är att vinkla foten. Till ”instruktörernas” uppgift hör också att slutligen klargöra för alla vad rörelsen är bra för, vilken muskel som täjns. Följande utdrag illustrerar hur det lät i Tammerfors när eleverna jobbade med detta uppdrag:

Venla: *Fötterna helt rakt framåt bredvid varann, luta framåt och försök få händerna i tårna (...) bra för att sträcka baklåren.*

Jannika: *Först ska ni öppna era fötter liksom utåt, ända hit, hela foten ((menar benet)).*

Maja: *Sätt den ena handen mot taket rakt och liksom till den sidan, det här ska tänja sidorna av bålen.*

Paula: *Och sen dra uppåt nej vänta krama krama era ben och sen dra uppåt ryggen ((justerar instruktionerna då det inte ser bra ut)).*

OBSERVATIONER

En annan variant som kan varieras på olika sätt är att eleverna i par eller smågrupp får i uppdrag att planera för en rörelseserie t.ex. på matta eller med hjälp av olika redskap, som de sedan lär ut till de andra. Uppdraget kan gälla att planera för olika ändamål som att träna *koordination*, *snabbhet*, *muskelstyrka*, *balans* eller *koncentration*, termer som de då samtidigt förväntas använda.

Eleverna, igen utspridda i salen, får en stund på sig att brainstorma och prova ut olika rörelser, och sedan muntligen instruera de andra. Här kan man variera om målet är att eleverna ska använda termer som *kullerbytta*, *hjul* och *kräftgång* i sina instruktioner, eller om det gäller att förklara själva rörelsemönstren i stället. Oberoende så kan man gärna utveckla aktiviteten till att eleverna får i uppdrag att också finjustera de andras rörelser, på samma sätt som Paula i exemplet ovan. Här behöver läraren stödja genom att själv använda mer nyanserade ord och ge eleverna i uppdrag att allteftersom ta in orden i sina instruktioner. Så här kunde det låta i Svenska samskolan i Tammerfors:

Saga: *Halv runda (...) heter det piruett 180 graders vändning.*

Venla: *Och sen du gör en flygkullerbytta, nån lång kullerbytta you know.*

Maja: *Det börjar med krabbgång framåt till hälften sen tar du händerna fram och går björn sen svänger du dig.*

OBSERVATIONER

Den här gruppen tog det också som en rolig utmaning att spela korgboll med regeln att bollen gick över till ett av motståndarlagan för frikast då domaren hörde ett finskt ord! De ändrade spelreglerna ledde dessutom till att eleverna på avbytarbänken sinsemellan repeterade och diskuterade termer som straff och kast medan de gjorde olika gymnastiska övningar:

Jannika: *Vad är puolustaja [försvarare] på svenska?*

Piia: *Motståndare.*

Saga: *Vi försvarar puolustar [försvarar] försvarar.*

OBSERVATION

Spelet blev visserligen ganska tyst, och de enstaka finska ord som ledde till frikast var småord av typen *no niin* som man inte är lika observant på, men som det kan vara intressant att medvetandegöra eleverna om eftersom dessa kan vara omedvetna drag av deras vardagsspråk (läs mer om detta i kapitel 5).

En riktigt intressant utmaning kunde också vara ett integrerat videoprojekt där elever i olika ämnen planerar för och filmar varandra när de ger olika instruktioner, t.ex. ett stretchprogram i gymnastiken, grunderna i gitarrspel, eller hur man gör stans godaste köttbullar! Känns det lättare kan man alltid gå i roll och lägga upp det som en parodi på något tv-program: svenskan får man öva i vilket fall som helst!



4



SKOLAN I SIN SPRÅKLIGA MILJÖ - EN HELHETSSYN

4.1 ELEVERNAS SPRÅKVARDAG - EN UTGÅNGSPUNKT FÖR ATT STÖDJA OCH BEKRÄFTA SPRÅKLIG IDENTITET

Det är ju märkligt nog det här att fast dom är väldigt finskspråkiga här så är dom alltid på svenskans sida eller finlandssvenskans sida. Om det står nånting i tidningen mot svenskan så är dom nog och försvarar.

LÄRARINTERVJU

Det här kapitlet inleds med ett avsnitt om hur vi kan stödja elevers språkliga identitetsutveckling. Att bli bekräftad i sin egen språkliga identitet är synnerligen viktigt för alla elever. Och detta kan och ska göras samtidigt som vi uppmuntrar, ställer krav på och ger stöd för eleverna att använda svenska under lektionerna. Kanske det känns som ett dubbelt, delvis motstridigt uppdrag? Så här ser vi det: Att ha ett starkt skolspråk är av betydelse för elevernas möjligheter till lärande och i förlängningen till skolframgång. Språk utvecklas genom att användas och i skolan förväntas eleverna använda skolspråket muntligt och skriftligt, på många olika sätt. Detta samband mellan språkval och framgång i studierna behöver vi också diskutera med eleverna. I skolan behöver, i enlighet med läroplanen, också alla elever stödjas i att utveckla sin språkliga identitet, oberoende av vilken denna är. En genomgående strävan i den här boken är att stödja lärarna i att utveckla verktyg för att kunna hantera detta dubbla uppdrag.

Många av exemplen i det här kapitlet utgår ifrån den tvåspråkighet som är vanligast förekommande i våra skolor, dvs. den svensk-finska. Men vi får för den sakens skull inte glömma bort den flerspråkiga vardag som är verklighet för de elever som har ett annat förstaspråk.

Skolans uppgift enligt läroplanen är inte att "överföra" en viss identitet på eleverna, eller att t.ex. leda fram eleverna till en finlandssvensk



identitet. Vi utgår i den här boken från en syn på identitet som något dynamiskt, något som byggs upp genom och utvecklas i sociala möten och sammanhang, som skolan, och i relation till andra människor. Identitet är alltså ingen fast, bestående egenskap. I skolan är eleverna med om en mängd möten, med klasskompisar, med lärare och med andra människor. Genom alla dessa möten formas vi, och vårt sätt att bemöta andra har betydelse för hur andra formas. Vi bygger upp våra komplexa identiteter, språkliga såväl som andra. En motsvarande situation, där så många människor under så många timmar, dagar, veckor, månader, år möter så många olika människor, är det svårt att hitta en jämförelse med senare i livet. Skolan är alltså ett enormt viktigt rum för vår identitetsutveckling. Och i varje möte mellan en lärare och en elev finns det möjligheter att förminska eller förstora värdet av elevens identitet.

Att bekräfta någons språkliga identitet handlar i det stora hela om att uppmärksamma frågor kring språklig bakgrund och språkanvändning på ett positivt sätt, t.ex. genom att ge utrymme för eleverna att fundera och elaborera kring dessa områden.

Redan att visa ett öppet intresse för hur eleverna ser på språkfrågor, t.ex. genom att fråga varför de använder ett visst språk i en viss situation, kan betyda mycket för eleverna:

När man diskuterar med dem att varför pratar ni nu bara finska med varann så säger de att: "Jag har alltid pratat, jag har jättesvårt att byta språk för att det är liksom sen känslspråk".

LÄRARINTERVJU

Lärare: För dem av er som har stark finska, så...

OBSERVATION

Att vara trygg i sin språkliga identitet fungerar som en grund då eleven bygger upp sin självkänsla. En stark självkänsla är i sin tur av betydelse för lärandet. De elever vars språkliga identitet ligger nära skolans språk och språknorm har större möjligheter att känna sig hemma i skolans svenska språkmiljö, medan elever med en annan språklig bakgrund inte lika ofta blir bekräftade i sin språkliga identitet. De kartläggningar vi har gjort i projektskolorna stöder det som tidigare undersökningar vi-

sat, både sådana gjorda av oss i Finland och i andra länder – nämligen att elever inte ges speciellt mycket utrymme att undersöka sin språkliga och kulturella identitet i skolvardagen. Att undvika att tala om till exempel språk och kulturyttringar som avviker från majoritetens kan i värsta fall uppfattas som en signal att dessa inte är värdefulla.

Får jag fråga helt så där att hur upplever ni att de känner sig stolta i att de kan två språk? Att hur mycket stödjer vi egentligen att de är tvåspråkiga och vi tycker att på ett sätt är finskan ett viktigt språk? Jag har aldrig ställt den där frågan, jag har funderat på den.

EN LÄRARE TILL SINA KOLLEGER UNDER EN LÄRARINTERVJU

Flerspråkig, och därmed också mångkulturell identitet, borde alltså lyftas fram som en styrka eller resurs mycket tydligare i undervisningen. Detta gäller också det faktum att vi alla tillhör olika grupper, och att ingen ska behöva uppleva att man blir placerad i ett fack av någon annan. Ibland fokuserar vi lite slarvigt enbart på det som avviker från majoritetskulturen, och förväntar oss kanske att en elev uppfattar sig själv på ett visst sätt utan att ens fråga. Men ingen grupptillhörighet är en persons enda identitet eller främsta tillhörighet. Det rymmer många sidor hos en människa och genom att vi i skolan ger eleverna utrymme att diskutera egna uppfattningar, erfarenheter och känslor kring olika tillhörigheter, i olika sammanhang, får också allas självkänsla och tolerans möjlighet att växa.

FLERSPRÅKIG
OCH MÅNGKULTURELL
IDENTITET



Men alltså jag tycker att språkmiljön här är ju rätt så stimulerande i och med att det finns så många sorter om de, om de liksom- jag tycker att det sätter lite fart på deras språkutveckling. Att de måste, de måste ju lära sig kanske till och med- våga lära sig lite av de här andra främmande språken som kommer in här, bosniska och estniska och vad det nu kan vara. Och det är dialekt och det är högsvenska och det är rikssvenska från tv, det är finska. Så man kan nog om man vill så kan man utsätta sig för väldigt många- mycket stimulans när det gäller språk.

LÄRARINTERVJU

Men – ibland behöver eleverna uppmärksammas på det unika i sin situation:

Man måste öppna deras ögon. De är inte medvetna om det, de tar det som för givet, det är deras liv.

LÄRARINTERVJU

**SPRÅKNEDVETEN OCH
SPRÅKOPTIMISTISK
SKOLA**



I en språkmedveten och språkoptimistisk skola upplevs det inte heller som något avvikande att det är fysikläraren, inte enbart modersmåsläraren, som diskuterar frågor om språkanvändning och språklig identitet. Så långt har de flesta skolor säkerligen inte nått ännu, vilket följande exempel får illustrera:

Nog har vi nångång på moddatimmarna funderat så där att vad betyder finlandssvenskhet för dig och så.

ELEVINTERVJU

Linn: Ähh alltså på moddatimmarna så har vi haft något sånt men inte diskuterar vi med andra lärare så här, någon fysiklärare så inte diskuterar vi sånt ((fniss)) på det sättet.

Malte: just att inte på någon kemi så inte håller man på och prata om svenska på det sättet mitt i alla formler.

ELEVINTERVJU

Och var står vi själva som lärare? Vilken roll spelar vår egen erfarenhet? Vad signalerar vi mellan raderna? Om vi lägger oss själva i blöt i diskussionerna och i arbetet kring identitet, språkanvändning och tillhörighet, så blir vi en del av en resonansbotten eleverna kan förhålla sig till då de formulerar sig om sig själva.

Lärarnas erfarenheter skiljer sig ofta från elevernas och vi behöver förstå deras verklighet för att sedan kunna bygga vidare på deras erfarenhet. Denna erfarenhet är den grund vi utgår ifrån för att bekräfta deras språkliga identitet, samtidigt som vi har möjlighet att bjuda på nya perspektiv:

Dom har stark grund i den finska kulturen, populärkulturen och sen lite inblick i den svenska, finlandssvenska kulturen. Men talar vi om Sverige, som vi österbottningar är vana att göra så vet dom ingenting, till stor del.

LÄRARINTERVJU

Ofta kan eleverna formulera sig insiktsfullt och upplysande, om vi bara tar oss tid att diskutera frågorna. Samtidigt kan vi i diskussionerna stödja eleverna i att formulera sig ännu bättre i språkliga frågor och dessutom hjälpa dem att förstå vad deras erfarenheter kan innebära för deras identitetsutveckling och lärande. Ju oftare vi samtalar, desto mer medvetna kan eleverna bli.

I varje möte mellan en lärare och en elev finns möjligheter att förminska eller förstora värdet av elevens identitet, vilket vi redan konstaterat. Och det är inte bara de planerade diskussionerna om språk och kultur som är viktiga för eleverna. Om språket får vara i fokus kommer det hela tiden att dyka upp tillfällen då elevernas språkliga identitet kan bekräftas på olika sätt, utan att det tar bort något från skolspråket eller ämnesinnehållet:



SON PÅ BOSNISK

- 01 **Lärare:** men va nu liite smarta
02 **Edvard:** huoneisiin
till rummet
03 **Lärare:** där sätter vi siin (.) å de bara på grund av
04 att vi har har de där i i ental
05 **Lärare:** s[iin (va)
06 **Niki:** [siin
07 **Melvin:** siin betyd- he betyder son på bosnisk
08 **Lärare:** gör de de?
09 **Melvin:** siin
10 **Lärare:** siin me två ii då eller?
11 **Melvin:** nää
12 **Lärare:** man stavar de me [ett men man säger [siin
13 **Melvin:** [jåå [jåå
14 **Mirna:** [ja [ja



på sin svenska genom att medvetet arbeta med att jämföra terminologi och andra språkliga aspekter i de båda språken, vilket betyder att texten på modersmålet fungerar som en ingång till den svenska texten. (Vi diskuterar ytterligare användningen av texter på andra språk än svenska i ämnesundervisningen i avsnitt 4.2, främst i relation till finska.) Att erbjuda texter på elevens modersmål ger också en stark signal om värdet av att kunna andra språk.

I våras var jag klassföreståndare för en som kom, han gick väl då åttan i den här språkklassen, kom i april våren före han börja på åttan då och kan- kunde då han gick ut nian va han nästan bäst i svenska i den där klassen.

(...) Och jag tog honom ren från början på åttan tog jag med honom på matte. Och sen efter julen tog jag honom med på kemi från språkklassen och sen översatte [f.d. lärare i bosniska] texterna i kemi och så där nog på åttan till bosniska och mattetexter men på nian översatt vi ingenting.

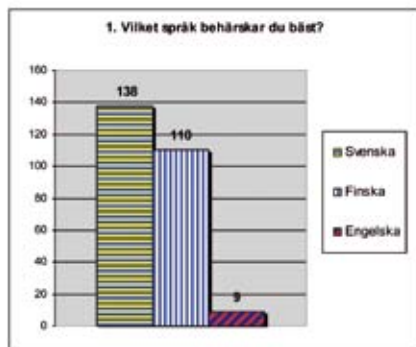
LÄRARINTERVJU

På samma sätt är det viktigt att tillsammans med eleverna på ett språkop-
timistiskt sätt diskutera hur och när de använder sitt modersmål sinse-
mellan på lektionerna. Modersmålet kan med fördel också då användas
som förståelsestöd och som en trygghet genom att de elever som förstår
mer kan hjälpa de andra. Däremot behöver andraspråkselever inse hur
de andra eleverna – och läraren – kan reagera om de använder sitt mo-
dersmål för andra ändamål, t.ex. för att kommentera de andra som ju inte
förstår det som sägs. Detta är ändå inte en fråga som bara sträcker sig åt
ena hållet – också majoritets eleverna måste förstå att elever med annan
språklig bakgrund inte heller förstår allt som sägs i klassen, varken om
dem eller om ämnet. För den ömsesidiga trivseln är det därför speciellt
viktigt att ofta lyfta språkkatten på bordet i sådana här sammanhang.

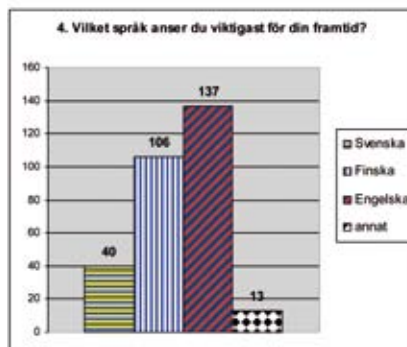
Att ge eleverna utrymme att fundera på vilka språk och varianter av språk
/dialekter de använder i olika sammanhang kan vara ett enkelt sätt att
börja jobba med språklig identitet – och utveckla ökad språklig med-
vetenhet på köpet. I det följande presenterar vi därför några konkreta
arbetssätt för att kartlägga den språkliga mångfalden i klassrummet.

SPRÅKKUNSKAPSGALLUP

Vi har gjort en Gallup om elevernas språkkunskaper i S:t Olofsskolan. I gallupen undersöktes bl.a. vilket språk man kan bäst, vilket man använder mest på fritiden och vilket man tycker är viktigast i framtiden. Bland skolans ca 340 elever svarade ca 260, alltså fick vi ett ganska säkert resultat. Årskurserna var också ganska jämnt representerade.



Det första diagrammet visar att de flesta nog behärskar svenska bäst. Finskan följer ändå tätt därefter. Dessutom finns det några få elever som menar att de behärskar engelska bäst.



I frågan om vilket språk som är viktigast för framtiden var svenskan i minoritet, medan engelskan och finskan var tydliga favoriter.



Trots att de flesta kan svenska bäst använder nästan två tredjedelar av eleverna finska mest på fritiden.

Anton, Timo och Mikael P 8d

DEN EGNA SPRÅKPROFILEN

GALLUP OM SPRÅKKUNSKAPER SOM ELEVER I ÅRSKURS 8 I S:T OLOFSSKOLAN HAR GJORT FÖR SKOLTIDNINGEN.

Skriftliga eller muntliga enkäter om språkanvändning i olika miljöer (hemmet, under hobbyverksamheter, med kompisar, under raster...) kan både fungera som utgångspunkt för diskussion och tjäna som underlag för att i skolan följa upp förändringar i elevunderlaget. Kanske analyser av olika slag kan göras i matematiken? Kanske resultaten kan göras synliga i korridorer, lyftas fram under föräldramöten, i direktionen och publiceras på skolan webbplats eller i årsberättelsen? Kanske några elever i elevkåren har ansvar för att utföra och följa upp enkäten? I Svenska samskolan i Tammerfors har man gått in för ett webbformulär genom vilket man samlar in data om elevernas hemspråk och språkva-

nor, som utgångspunkt för vidareutveckling av språkstrategier och utvecklingssamtal. Dessa uppgifter om språkanvändning kan naturligt utgöra en del av hur en skola beskriver sin språkprofil, då man lyfter fram sina språkstrategier och sina visioner om att vara en skola som jobbar för flerspråkighet.

Då Helsinge skola startade sitt *Språkråd* handlade en av de inledande diskussionerna om hur eleverna såg på språkanvändningen i skolan. Till lärarnas förvåning framkom både en viss omedvetenhet om den egna språkanvändningen och en stark åsikt om att eleverna ska använda mer svenska i skolan.

Och just så där som det kom upp på Språkrådet att dom inte ens tänker på att dom talar finska, utan att dom bara talar finska mycket, att dom var helt så där "att va, talar vi mycket finska i skolan? Är det sant?"

LÄRARINTERVJU

Vilket system använder skolan för att samla in uppgifter om elevernas språkbakgrund och språkanvändning? Att vid skolanmälan be familjen fylla i uppgifter om språk på en blankett är förmodligen rätt vanligt. Men hur formuleras frågorna kring detta? I en av pilotskolorna hade man insett att alternativen finska eller svenska som "hemspråk" har stött på patrull i hemmen, men lärarna var öppna för andra formuleringar.

Det tycks finnas en viss motvilja att, att... man är tvåspråkig. Man är inte finsk eller svensk. Mot det har det varit lite protester, föräldrar har helt enkelt lämna det tomt, dom har inte velat svara på det (...) Att hemspråk till exempel. Vad är hemspråk? Så då vill de inte fylla i.

LÄRARINTERVJU

Men oftast är det väl just två språk, kan man säga... frågat lite dumt att vad är hemspråket, är det finska eller är det svenska?

LÄRARINTERVJU

Lärarna i nybörjarklasserna kan vara de som har bäst insikt i barnens språkbakgrund. Vet daghemspersonalen rentav mest?¹⁰ Kanske det finns behov och möjligheter att hitta smidiga sätt att föra över den kunskap man har om barnens tidigare språkanvändning till de högre klasserna?

SPRÅKTRÄD OCH SPRÅKKARTOR

Jag förde nog ifjol flera utvecklingssamtal med mammor då som var så att de inte gick på nåt annat språk [än finska] och då insåg jag att, nå här är det här barnets dilemma. Att den här svenskan är något helt påklistrat, konstlat som inte har nån liksom relevans, ingen kontaktyta förutom skolan.

LÄRARINTERVJU

Elevernas språkanvändning och språkkunskaper, språk som används och använts i slakten, elevernas attityder och förhållningssätt till språk är exempel på vad som kan dokumenteras i olika varianter av språkträd och språkkartor. I boken *Språk och identitet i undervisning – inga konstigheter*¹¹ har vi närmare presenterat några modeller och många av dem kan tillämpas och utvecklas också för äldre elever. Liksom enkäterna kan elevernas individuella dokumentationer och reflektioner fungera som grund för gemensamma klassrumssamtal och elevers individuella språkprofiler kan sammanställas till klassens språkprofil.

Då eleverna funderar över språkval i förhållande till olika kontexter – raster, hobbyer, kompisar – stöds deras medvetenhet om i vilken omfattning och i vilka situationer de, och deras klasskamrater, använder sina språk. Kanske det visar sig att klassen representerar en större språklig mångfald än både eleverna och lärarna vetat om? Kanske det visar sig att skolspråket, svenskan, har ett begränsat utrymme hos en del av eleverna, att svenskan är ett språk som enbart används i klassrum-

¹⁰ Här vill vi hänvisa till *Språkraketen – ett observationsschema med hjälp av vilket man kan följa med barnens muntliga och skriftliga språkutveckling* (Heilä-Ylikallio & Oker-Blom 2004).

¹¹ Sahlström, Forsman, Hummelstedt-Djedou, Pörn, Rusk & Slotte-Lüttge 2013.

met och med farmor som eleven träffar några gånger om året? Vilken dialekt talar egentligen mormor och är det faktiskt så att jag använder en mindre utjämnad dialekt då jag talar med kusinerna än med mina syskon, kanske någon frågar sig. Kanske intresset för klasskompisarnas språkkunskaper växer, så att samtal liknande följande spontana rast-samtal blir vanligare?

SCHPIZA 1

01 Mirna: (ja) försöke lär dig liti hur man säjr kärna
02 på bosnisk
03 Johanna: ja ha (int de no)
04 Pia: ((ohörbart)) likna meir ((ohörbart))
05 Mirna: ja kan int säg
06 Johanna: säg va ie do
07 Mirna: he va spicha
08 Johanna: spi pi spicha (.) spiza (.) spiza (.) spiza
09 Mirna: ja bra
10 Johanna: voi herrigud ((ohörbart)) spicha (.) spicha (.) spiza
11 men hon kanske int prat...



SCHPIZA 2

01 Johanna: va va kärna nu då
02 Mirna: på bosnisk?
03 Johanna: mm (.) schpiza? nä (.) va e he?
04 Mirna: schpiza
05 Johanna: schpiza... spicha nä int de heller
06 alltså de som vi säg pizza fast du säjr-
07 Pia: ja de sa jag å
08 Johanna: schpiza (.) he som ho säjr pizza men ha val
09 ändå it ti pizza för he... (.) he som typ tyskt...
10 pizza (.) schpiza

Insikter om språkval kan användas som grund för vidare samtal om språkanvändningen i klassrummet och även i utvecklingssamtal då läraren träffar elevens familj.

Simon: *Så pratar jag just med någo kaverin [kompisar] bara finska om man har blivit van att prata finska. Och sen är det svårt att äh prata med dom- äh svenska. Men sen nog har jag också sen kaverin [kompisar] som jag pratar bara svenska.*

ELEVINTERVJU

Frida: *Jå sen om hon börjar- min kaveri [kompis], så om alla pratar finska så pratar man där hela öh porukass [gänget] bara finska.*

ELEVINTERVJU

Lärare: *När dom byter gäng sen så nog liksom ändrar dom ju sig enligt vad gänget kräver. Jag menar nog har vi sådana gäng här som pratar svenska, där alla umgås på svenska.*

LÄRARINTERVJU

ATT SPANA EFTER SPRÅKBYTEN

Som bekant har flerspråkiga individer möjligheter att snabbt växla mellan sina språk, till exempel genom att låna in enstaka ord från det andra språket. Denna typ av kodväxling, som språkligt sett är en resurs i ett samtal, fungerar under olika villkor i olika sammanhang. I många samtal ungdomar emellan kan den betraktas som en stilnivå jämförbar med slang, medan kodväxling under ett elevframträdande i klass förmodligen är något man strävar efter att undvika – vilket också märks på det sätt kodväxlingen görs. Kodväxlingen kanske då föregås av paus eller sägs mer betonat, eller kommenteras med t.ex. *Vad heter det nu på svenska?*

Som ett led i att utveckla elevernas språkmedvetenhet föreslår vi en uppgift¹² där eleverna närmare granskar hur flerspråkigheten tar sig ut-

¹² Uppgiften har vi tidigare utvecklat för boken *Språk och identitet i undervisning – Inga konstigheter* (Sahlström, Forsman, Hummelstedt-Djedou, Pörn, Rusk & Slotte-Lüttge 2013).

tryck i deras egen vardag. I den här uppgiften går man ett steg längre än i de vanliga kartläggningarna av språkanvändning, som ofta utgår från tanken att man håller sig till ett och samma språk i en viss situation. Vi tror att det kan vara intressant att fördjupa sig i de snabba växlingarna mellan två eller flera språk som de flesta människor som lever i en flerspråkig vardag har erfarenheter av. Eleverna får alltså i uppgift att vara "språkspanare" och göra observationer i sin omgivning. Och ja, vi rekommenderar att också lärarna spanar efter språkbyten en dag – och delar med sig av sina erfarenheter till eleverna!

Formuleringarna nedan ska ses som en grund att anpassa till den egna situationen. Vi har använt svenska som baspråk, men givetvis kan svenska bytas ut till dialekt eller ett annat språk enligt den aktuella kontexten.

Spana efter språkbyten i din vardag

Spetsa öronen och lägg märke till då någon använder mer än ett språk i samma samtal. Du kan vara språkspanare till exempel under en lektion, en rast, hemma under middagen, på fotbollsplanen eller med kompisarna.

Dina kompisar talar svenska. Plötsligt plockar de in ett ord från ett annat språk. Vilka ord handlar det om?

Varför tror du att de byter språk?

Dina kompisar talar svenska. Plötsligt byter de språk och fortsätter samtalet på ett annat språk. Kan det hända att de byter språk för att de pratar om något annat? Om du tror det, vad pratar de då i så fall om? Kan du tänka dig någon annan orsak till att de byter språk?

Dina kompisar talar svenska och byter språk. Är det någon som kommenterar språkbytet? Vem? Hur kommenteras det?



Vem är flerspråkiga du?

Du talar svenska. Plötsligt plockar du in ett eller flera ord från ett annat språk. Vilket eller vilka ord handlar det om?

Vilka ord använder du gärna på ett annat språk? Varför?

Finns det tillfällen då du tycker att det är bra att byta språk? (Nu ska du inte tänka på hur du pratar med olika personer eller på olika ställen, utan på situationer då du mitt i samtalet byter språk.)

Du talar svenska med dina kompisar. Plötsligt byter du språk och fortsätter samtalet på ett annat språk. Kan det hända att du byter språk för att ni börjar prata om något annat? Om du tror det, vad pratar ni då i så fall om?

Du talar svenska i klassrummet och använder ord på ett annat språk. Är det någon som kommenterar språkbytet? Vem? Hur kommenteras det?

Om man ytterligare vill utveckla arbetet om elevernas förståelse av kodväxling kan man fundera på nyansskillnader mellan de ord som kodväxlats: Är de kodväxlade orden kanske svåra att hitta en exakt motsvarighet till på det andra språket? Eller är det eventuellt frågan om ett kulturspecifikt begrepp som *kalakukko* eller andra ord som saknar svensk motsvarighet (som t.ex. *myötähäpeä*¹³)?

I diskussioner med lärare i projektskolorna kunde vi märka att det kan vara svårt för lärarna att få grepp om motiven bakom elevers språkval. Vad är attityd och vad är provokation? Vad är relaterat till kompetens? När gör eleverna medvetna val och när handlar det mera om omedveten vana? Hur ska t.ex. ett yttrande som följande förstås? *Jamen vi e ju i Finland, vaffö kan vi int prata finska?*

¹³ *Kalakukko* är en traditionell maträtt från östra Finland. *Myötähäpeä* kan direkt översättas ungefär till "medskam" och betyder alltså att skämmas å någon annans vägnar.

Då eleverna iakttar och diskuterar sin egen och andras språkanvändning på detta mer nyanserade sätt än man vanligtvis gör, då man utgår från att alla alltid använder ett och samma språk eller språkvariant med en person, stöds eleverna i att utveckla sin flerspråkiga medvetenhet och identitet. Eleverna – och också vi lärare – kan få upp ögonen för nyanser i flerspråkigheten och variationer i fråga om språkbruket i olika sammanhang. Det är viktigt att arbetssätt av den här typen inte utvecklas till en jakt på användning av ”fel” språk, eller att standard-svenska skulle vara det eftersträfvansvärda i alla sammanhang. Kodväxling är ett verktyg som flerspråkiga personer har tillgång till, och samtidigt har varje sammanhang sin norm för språkanvändningen. Genom att iaktta och diskutera kodväxlingar i allmänhet kan elevernas förståelse för klassrummets språknorm – svenska eller standardsvenska – utvecklas. Fokus riktas här på flerspråkighet som fenomen, som något intressant att granska och lära sig mer om. På så sätt undviks den, i diskussioner om kodväxling, vanliga inriktningen på att använda fel språk. Här är det alltså inte eleverna som enskilda språkanvändare som lyfts fram.

Det ligger kanske nära till hands att uppgifter som dem vi föreslagit ovan görs inom ramen för modersmålsundervisningen. Det är ändå viktigt att alla lärare får insyn i elevernas arbete med språk och att de kan ta del av de produkter som uppgifterna utmynnar i. På det sättet får de en aktuell bild av elevernas språkbakgrund och växande språkliga medvetenhet. Och visst kan man ju göra mer ämnesövergripande arbeten om språk och språkanvändning – det är ju ett område som alla lärare i alla ämnen i praktiken ser uttryck för under lektionerna.

De arbetssätt som vi ovan beskrivit kan också passa bra inom mer elevdriven verksamhet. Som delar av ett pågående arbete i en språkmedveten och språkoptimistisk skola har också frågor kring språk ett givet utrymme i elevkåren, i eventuella ”språkråd” eller kanske skoltidningen har intresse av att involvera sig i språkfrågor, på motsvarande sätt som till exempel miljöfrågor uppmärksammas.

4.2 LÅT SPRÅK OCH ÄMNE STÖDJA VARANDRA

När man är riktigt starkt tvåspråkig eller man har ett starkt modersmål och man har stark finska, då lär man sej det här ordet interpellation eller nåt annat svårt ord. De är lätt att få ett abstrakt begrepp om man har det i sitt eget modersmål.

LÄRARINTERVJU

Som bekant verkar de svenskspråkiga skolorna i Finland i språkmiljöer som ser högst olika ut. Medan en del unga praktiskt taget inte hör, och ännu mindre använder, någon finska alls utanför finsklektionerna, är finska i andra regioner det språk som många ungdomar använder i de allra flesta sammanhang förutom under lektioner och i samtal med enskilda andra personer, kanske med en förälder. Så medan lärarna i t.ex. Närpes gläds över att några elever per år har möjlighet att tillbringa en kort tid i en finskspråkig vänskola och upplever att finska tidningar är så svåra att man inte inom finskundervisningen kan uppmana eleverna att läsa dem, ställs lärarna i Vanda och på många andra orter, under varje lektion inför situationer där eleverna använder finska eller inte förstår den svenska som används i undervisningen.

Samhällslära i synnerhet, dom frågar ju hela tiden "vad är avioliitto [äktenskap] på svenska, vad är avioero [skilsmässa], vad är huostaanotto [omhändertagande]?", dom har läst på svenska men det går in i hjärnan på finska så att dom där termerna, dom kommer ihåg dom bara på finska.

LÄRARINTERVJU

Kunskapen om samhället, allt från partipolitik, juridik till ungdomskultur bygger för många av eleverna i svensk skola på finsk terminologi. Det här betyder bl.a. att en koppling mellan ämnesinnehållet och elevernas erfarenhet innebär en ständig rörelse mellan språken. För en del elever



betyder mötet med nya ämnesområden i undervisningen att de först behöver göra det klart för sig vilka de aktuella finska termerna egentligen är. Då man börjar tala om friktion i fysiken och läraren nämner att friktion är *kitka* på finska kan den här kopplingen vara ett enkelt men välfungerande bidrag till den grund eleverna bygger upp förståelsen av det nya området på.

Ett annat exempel:

LAKI – LAG

- 01 **Lärare:** vad menas med lag?
02 **Elever:** ((ohörbart))
03 **Lärare:** på finska... jå dehä kan ni skriva opp (.)
04 vad menas med lag (.) på finska laki engelska
lag
05 law (14.6)
06 **Lärare:** dehär e nu så att de inte missförstås att lag
07 lag som joukkue
lag
08 **Samuel:** he he
09 **Lärare:** så vad menas med lag? (.) vad e lag?



I detta fall kontrasterar alltså läraren finska och engelska för att visa vilket av de två svenska orden *lag* (*fotbollslag* kontra *lagstiftning*) han är ute efter. Med denna replikväxling öppnas nya områden om lagar i samhällslära, och frågan *Vad menas med lag?* är inte så sökt som den i ett mer svenskt sammanhang kunde vara. Exemplet visar alltså hur en enkel kort kontrastering får plats i ett realämne på ett smidigt och odramatiskt sätt. Denna gång reagerar inte eleverna märkbart; eventuellt är det klart för dem vilket ord läraren syftar på och de är mer fundersamma på hur de ska formulera en förklaring.

Andra gånger är denna typ av kontrastering mer motiverad och därmed blir effekten också tydligare. Lärare i projektskolorna berättar om situationer där de tar finskan till hjälp för att förklara ett ord, inte som det enda sättet att förklara, utan som ett av flera sätt. En lärare berättar att hon efter att en text lästs högt i klassen tar upp ord som hon bedömer

som svåra och diskuterar dem med eleverna. Om det fortfarande verkar vara oklart händer det att hon säger vad det heter på finska:

*”Nå vad tror ni att det är på finska?” Och då de får det på finska: ”Aj **det** är vad det betyder.”*

LÄRARINTERVJU

Nu varken tror eller menar vi att läraren ständigt behöver hänvisa till finska motsvarigheter i undervisningen. Vi talar i boken om nödvändigheten av att göra undervisningen kontextrik – att med hjälp av sammanhang, exempel, visuellt stöd, hänvisning till erfarenhet, koppling till tidigare behandlade områden, arbete inom specifika texttyper och så vidare stödja eleverna i lärandeprocessen. Själva ämnesinnehållet blir tydligare och på en rent språklig nivå bygger vi upp stödjande strukturer som avlastar språket som enda betydelsebärande medium. I klasser där många elever har en stark finska kan en diskussion om aktuella motsvarande termer på finska fungera som en brygga mellan vardagskunskap och skolkunskap.

Våra elever lyssnar... eller vilket påstås, använder inte egentligen några finlandssvenska medier eller svenska medier. Utan det medieutbud som dom tar sej an så är finskt eller engelskt. Så inte har de- de saknar en massa termer som är helt naturliga, som man skulle kunna på svenska om man skulle (...) läsa tidningen eller lyssna på radio eller se på teve på svenska.

LÄRARINTERVJU

I kapitel 5 diskuterar vi olika sätt att bemöta elevernas användning av finska. En del av det bemötandet handlar om att signalera att det också finns ett värde i att kunna den finska motsvarigheten till de termer som är aktuella i biologin, gymnastiken eller historien. Samtidigt får vi som lärare aldrig släppa greppet om skolspråkets betydelse – eftersom svenska är undervisningsspråk är målet att eleverna ska kunna ta till sig och uttrycka sin kunskap på svenska ovillkorligen det primära.

Jag tar jag upp de här sakerna på finska för att omgivningen är så finsk att de måste kunna där också vissa termer. Men att de får dem naturligtvis på svenska också.

LÄRARINTERVJU

Som lärare i en svensk skola i en miljö där finskan är det språk som hörs och används i så gott som alla andra sammanhang än skolan, och delvis i hemmen, är det lätt att förstå att eleverna behöver göra kopplingar till finska motsvarigheter. Kanske vi också känner att vi skulle behöva ge dem språkliga verktyg att klara sig i den värld som onekligen är verklig så snart de stänger skolans och hemmets dörr? Att nämna, eller fråga efter de finska motsvarigheterna till aktuella termer, kan säkert fungera brobyggande i många sammanhang. Och visst ska vi även fråga efter de estniska eller vietnamesiska motsvarigheterna, visa intresse för elevernas andra språk och på så sätt eventuellt kunna stödja dem i brobyggandet.

Men finns det en gräns för hur ”mycket” vi kan ta in av de andra språken i klassrummet? I litteraturen om språkstödande undervisning, skriven för sammanhang där skolspråket är det samma som majoritetsspråket i samhället utanför (som i de övriga nordiska länderna, eller för andraspråkseleverna i en finsk skola) kan vi läsa att man gärna kan ta in texter på elevens andra språk i klassrummet. Tanken är att om dessa elever, som ännu inte har ett starkt skolspråk, får läsa motsvarande texter på spanska eller kurdiska så har de större möjligheter att hänga med i undervisningen och utveckla sina båda språk. Att på detta sätt använda kompletterande texter för elever som kanske inte annars har tillgång till texter på sitt andra språk är förstås något vi också stöder. Elevernas möjligheter att utveckla bägge språken utökas ytterligare om de aktivt använder ordlistor som öppnar texterna.

Kan vi då bygga på samma grund och tillämpa motsvarande arbetssätt i vårt svensk-finska sammanhang?

Frågan är onekligen inte lätt att besvara. Att erbjuda andraspråkselever texter på deras förstaspråk känns rätt naturligt. Men kan, och ska vi, bjuda ut finska texter som ”stöd” på motsvarande sätt? Varför inte

t.ex. arbeta utgående från finska dagstidningstexter? Om eleverna läser finska texter och svarar på frågor på svenska stöds ju bägge språken, samtidigt som eleverna fördjupar sig i det aktuella innehållet – eller? Eleverna behöver också den finska terminologin för sammanhang utanför skolan, så på detta sätt slår man två flugor i en smäll. Eller gör man det?

Knappast. Ett motiv till att inte använda finska texter som undervisningsmaterial är att de elever som har en stark finska i bagaget ändå för det allra mesta också bär på en hel del svenska i bagaget. De allra flesta har en lång erfarenhet av skola, och ofta också daghem, på svenska. De allra flesta använder också svenska hemma, åtminstone i någon mån. Generellt är alltså nivån på dessa elevers svenska inte jämförbar med nivån i skolspråket hos elever med en kortare bakgrund i svenskspråkig skola i Finland. I den finskdominerade omgivningen finns inte heller ett behov att stödja finskan, på ett sätt som kan jämföras med att ge plats för t.ex. ryska eller kurdiska som används bara i hemmen. Den språkliga kontexten avgör alltså huruvida denna, i sig språkstödjande, strategi verkligen stödjer svenskan tillräckligt.

Då vi dessutom vet att skolan behöver fyllas med svenska skulle vi genom att ta in finska texter i undervisningen låta ett tillfälle där eleverna kan möta och bearbeta en svensk text gå till spillo. Genom att förvänta oss att eleverna klarar av att dra paralleller mellan specifik terminologi på finska respektive svenska på det aktuella området – utan stöd – ställer vi väldigt höga krav på elevernas finska språkkompetens, vilket är ytterligare ett motiv att välja en svensk text i stället. En svagt underbyggd idé om att låta språken mötas skulle på detta sätt bli till en översättningsuppgift för eleverna där innehållet inte fördjupas. En sådan här uppgift skulle dessutom förutsätta att alla elever behärskar finska på en hög nivå.

För att dom får ju inte den terminologin någon annanstans. Inte under nån annan lektion och inte på nån annan plats i hela världen. Därför är det så viktigt att varje lektion är en undervisningssituation i svenska också.

LÄRARINTERVJU

Vi behöver alltså fylla skolan med svenska, och samtidigt bekräfta elevernas andra språk bland annat genom att vid lämpliga tillfällen hänvisa till dem. Vi ska givetvis inte blunda för att omgivningen kanske domineras av finska. I S:t Olofsskolan har man i samarbete mellan olika ämnen tagit tillvara prao-perioden som en möjlighet att utmana eleverna i att använda bägge språken och dessutom kunna anpassa stilen t.ex. för muntliga och skriftliga situationer.

I skolan har vi kommit överens om en arbetsfördelning, än så länge huvudsakligen mellan modersmålet och finskan men ytterligare kan engelskan och samhällsläran tänkas involverade. (...) Inför den [prao-perioden i årskurs 8] lär de sig inom basen för undervisningsämnet finska presentera sig och bedriva smalltalk, medan de i modersmålet har i uppgift att på sin arbetsplats intervjua en representant för ett yrke. Intervjun renskrivs till ett inlämningsarbete och kan ytterligare om tid finns inför klass presenteras som ett föredrag. På åk 9 åter lär de sig både på finska och svenska att göra arbetsplatsansökningar och har dessutom i uppgift i modersmålet att som power-point presentera sin arbetsvecka med tillhörande fördelar och nackdelar. Denna period i undervisningen är samtidigt ett verkligt tillfälle för mycket kontrastiva övningar, då man beaktar att de flesta arbetsplatser med sin språkliga omgivning är finska.

UTDRAG UR S:T OLOFSSKOLANS SPRÅKSTRATEGI

Detta exempel visar att man i starkt finskinfluerade miljöer inte per automatik försöker undvika situationer där finska talas; dvs. trots att det finns många språkliga utmaningar accepterar man situationen och väljer att se möjligheterna att arbeta konstruktivt med det man har. Det är ett sätt att förhålla sig pragmatiskt till sin specifika språkmiljö, att ta vara på fördelen med att kunna olika språk.

Även om vi strävar efter att fylla skolan med svenska är verkligheten den att vi ibland väljer högklassigt undervisningsmaterial på ett annat språk, om motsvarande material inte finns tillgängligt på svenska. Be-

finner vi oss i en trakt där eleverna sällan möter finska kan det ju vara en medveten satsning som ämnesläraren gör. Då gäller det förstås att vara speciellt uppmärksam på hur vi behandlar ämnet i övrigt:

Jag kan ha filmer på finska och på engelska och på andra språk också. Och vi diskuterar ju dem alltid efteråt, alltså då använder jag förstås de här motsvarande svenska termerna som finns i den där filmen. För det är ju sen också det här att de skriver ett provsvar eller de har en presentation, då ska jag ju ha de där termerna på svenska och då måst de veta vad det är.

LÄRARINTERVJU

Förutom de val gällande språk som görs i den här typen av planerade undervisningsmoment – och de didaktiska konsekvenser som följer av dem – ligger även olika val bakom många andra inslag i skolvardagen. Vilken kanal är radion inställd på under bildkonstlektionen? På vilket språk står menyerna i matsalen? Instruktionerna på väggen i slöjdsalen? Vilka språk finns det att välja mellan bland textningarna till filmen vi ser på? I skolor där ett val av finska, i ett elevperspektiv, inte har någon som helst betydelse för förståelsen – och kanske inte heller väcker några som helst reflektioner – behöver vi lärare aktivt göra dessa återkommande små val. Även om det innebär lite extra arbete, och även om vårt val kanske ibland möter motstånd.

ORDLISTOR - ETT STÖD PÅ VÄGEN MOT STÖRRE SPRÅKKOMPETENS

Att fylla skolan med svenska handlar ju, som vi speciellt i avsnitt 3.1 diskuterat, inte enbart om ord. Det räcker inte med att eleverna behärskar termerna, de behöver få tillgång till andra delar av språket också.



Om det är meningen att de ska diskutera klimatförändringen så måste de se en diskussion om klimatförändring på svenska för att få en modell. Med ord och uttryck som används i det sammanhanget.

LÄRARINTERVJU

Inom vissa områden kan det ändå vara motiverat att använda sig av svensk-finska ordlistor eller av ordlistor på andra språk (elevens förstaspråk-svenska) . Att få tillgång till terminologin på sitt förstaspråk (andra förstaspråk?) fördjupar språkkunskapen på bägge språken och stödjer givetvis lärandet.

Bygger vi upp ordlistor i en elektronisk ordbank kan de ju enkelt kompletteras och utvidgas. För visuella elever kan det vara till stöd att ha en uppsättning för det aktuella området relevanta ord synliga i klassrummen i format som kan läsas på avstånd. Kanske denna synlighet leder till att någon elev reagerar då ett område som har behandlats i skolan plötsligt nämns i massmedia? Att synliggöra aktuell terminologi på fler språk än skolans språk kan alltså vara ett sätt att bygga broar till lärande och fördjupning av ämneskunskaper utanför skolan.

I det här sammanhanget är det lämpligt att reflektera över vad det innebär att använda läromedel utarbetade för det finska skolsystemet inom den modersmålsinriktade finskan, vilket görs i viss mån. Då dessa läromedel saknar svensk-finska ordlistor går eleverna här miste om en viktig möjlighet till kontrastering.

För att orden ska sätta sig behöver de naturligtvis användas och processas, något som vi utförligare diskuterar i avsnittet om elevcentrerade arbetssätt. Vi behöver också fundera var och hur ordlistorna ska finnas till hands. Ska de användas under arbetsuppgifter, vid läxläsning, eller i en provsituation?

Då elever inte förstår ett nytt ord händer det att de frågar efter den finska motsvarigheten. Men vi behöver komma ihåg att det sällan är tillräckligt att enbart ta in den finska motsvarigheten till en aktuell term

som en direkt översättning, speciellt då det gäller mer utmanande, nya områden. Eleverna behöver få tag på fenomenet bakom ordet. Ett enkelt exempel: Att konstatera att *växthuseffekten* är *kasvihuoneilmiö* ger inte i sig tillgång till begreppet. Det kan vara bra att påminna sig om det och inte låta sig förledas av elevers aha-upplevelser av direktöversättningar.

En annan typ av bristfälliga förklaringar är då endast en översättning till finska ges. Finskan kan hellre vara en kompletterande förklaring.

ANTECKNING FRÅN OBSERVATION

Och vara mera medvetna just, om vi inte lär dem dessa ord i skolan då lär de sig inte orden överhuvudtaget. För det är ingen annanstans de stöter på de här termerna.

LÄRARINTERVJU

SAMARBETE MELLAN ÄMNEN

Betydligt effektivare än att jobba med lösryckta ordlistor – eller att komplettera arbetet med ordlistor – är förstås att mer långsiktigt samplanera undervisningen i olika ämnen så att liknande teman behandlas samtidigt och nya språkliga aspekter får fler möjligheter att befastas. Detta är också något som läroplanens temaområden uttryckligen uppmanar till, i ännu högre grad än som ett inslag i det språkmedvetna arbetet. I avsnitt 3.2 diskuterar vi bland annat det samarbete som lärare i S:t Olofsskolan byggt upp mellan textilslöjd, bildkonst och engelska, där noggrann dokumentation av arbetsprocessen ingår. Genom att eleverna kikar in i samma värld genom olika dörrar, med förväntningar och stöd att använda olika språkliga verktyg, fördjupas deras förståelse av både ämnet och språket.

Nu ska jag samarbeta i hissan, om andra världskriget. Och jag ber eleverna (...) att läsa Anne Franks dagbok och en annan bok eller två andra böcker som har samma tema.

LÄRARINTERVJU

Den känslofyllda helhetsbild som eleverna får av judarnas situation under andra världskriget genom att läsa Anne Franks dagbok fungerar som en byggnadsställning för den mer knapphändiga faktaspäckade texten i historieboken. Och vice versa, den kunskap eleverna har om kristallnatten och ghettona gör att händelserna i boken sätts in i ett större sammanhang. Och förstås, alltid då vi jobbar med olika texter, oberoende av inom samma ämne eller inte, ska vi synliggöra texttyperna (läs mer om detta i avsnitt 3.1).

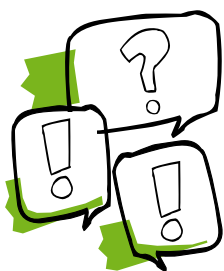
Inom de allra flesta ämnen är det möjligt att samarbeta och bygga upp större helheter. Här vill vi ändå speciellt se på modersmål och litteratur och finska. Inom modersmålsinriktad finska och modersmål och litteratur finns det speciellt goda möjligheter att arbeta tematiskt och under en längre tid behandla samma område. Eleverna kan både utgå från och producera såväl svenska som finska texter. För de skolor som väljer att använda läroböcker utarbetade för undervisningen i modersmål och litteratur för den finska skolan (dvs. *Äidinkieli ja kirjallisuus*) ligger ett samarbete rent praktiskt nära till hands, men givetvis kan samarbete byggas upp både mellan den modersmålsinriktade finskan respektive den traditionella finskan och modersmål och litteratur.



Genom att fördjupa sig i samma område på två olika språk får eleverna, förutom ett utomordentligt stöd för språkutvecklingen på bägge språken, även en bekräftelse av en (två)språkig identitet. Den dubbla språkkunskapen och identiteten lyfts fram i läroplansgrunderna. Målformuleringarna öppnar även för användning av svenska texter: ”lära sig följa med händelser och aktuella frågor i samhället både på svenska och på finska via massmedierna samt redogöra och ta ställning för det han eller hon har läst eller hört.”¹⁴ Ett konkret exempel på detta är ett samarbete mellan modersmål och litteratur, finskan och bildkonsten kring årets pressbild och arbete med bildanalys som gjordes i Svenska samskolan i Tammerfors. Speciellt då det tillgängliga materialet var på finska lämpade sig samarbetet väl.

LÄRAREN - EN VANDRANDE ORDBOK?

I situationer där eleverna skriver längre texter på egen hand blir det uppenbart att orden inte alltid räcker till, och elevernas frågor haglar. Hur hanterar vi lärare de situationerna? Vad kan eleverna göra i stället? I klassrum skapas och upprätthålls kulturer med normer och system om hur elever och lärare ska fungera tillsammans. Vem har rätt att initiera en fråga? Hur begränsat är utrymmet för samtal elever emellan?



MAAHANMUUTTOVIRASTO

- 01 Oskari: mikä on maahanmuuttovirasto?
va e migrationsverket?
- 02 Henrik: ööh (.) mun pitäis tietää sen
jag borde veta de
- 03 Elever: ((ohörbart))
- 04 Oskari: toi sana (.) no venaa venaa (.) hej Lärare
de där orde (.) nå vänta vänta
- 05 **Lärare:** jä-å
- 06 Oskari: de där ((ohörbart)) vet du va
- 07 maahanmuuttovirasto e på svenska?
migrationsverket

¹⁴ Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004, s. 125.



08 Lärare: nå nån myndighet
09 Henrik: ja kan [snart int sitta å
10 Oskari: ((ohörbart))
11 Theo: hej hej va: e sytkäri på svenska
tändare
12 Elever: tän-tändare (.) aah
13 Oskari: maahanmuuttovirasto okej alltså
migrationsverket
14 Lärare: immigration men int finns de väl någo
15 immigrationsmyndigheter i Finland?
16 Henrik: du kan ju sätta de där maahanmuuttovirasto på
migrationsverket
17 [finska
18 Lärare: [nej de kan [du verkligen inte
19 Oskari: [hej de na-
20 Lärare: de e ju därför du skriver för att lära dig dom
21 här ordena Oskari
22 Oskari: (va betyder) maahanmuuttovirasto?
migrationsverket?
23 Lärare: å du ska int vara så där otåli dom där orden
24 kommer nog kanske i sinom tid kanske int
25 hoppar (så där framför) näsan på några
26 sekunder
27 Oskari: invand[rarverk
28 Henrik: [(hu de kom ju där)
29 Lärare: invandrarverk e de svenskt de? (.) ja vet int
30 va vi har i- va de heter här
31 Oskari: kiitos
tack
32 Lärare: ja kan ja kan kolla om en stund där Oskari där
33 på näte
34 Oskari: ne men ja hitta de ren
35 Lärare: jå men de de: i Sverige
36 Henrik: va invandrar
37 Oskari: invandrarverk eller statens invandrarverk
38 (läser ur boken)
39 Lärare: kan de heta så i Finland också då? (.) ja
40 tycker att de låter så svenskt... alltså
41 rikssvenskt...

Ett av de förhållningssätt vi bygger upp tillsammans handlar om hur eleverna förväntas agera i situationer då de saknar ett svenskt ord. Exemplet ovan får illustrera ett mönster där eleverna både vänder sig till varandra och till läraren för att komma vidare i jakten på ett svenskt ord. Vi kan på basis av språkvalet, finska, förstå att Oskari först frågar sin klasskompis: *Hei mikä ...* Men innan denne Henrik har kommit med ett svar vänder sig Oskari till läraren som råkar befinna sig i närheten. Läraren kommer inte direkt på den lämpliga svenska motsvarigheten till *maahanmuuttovirasto*, utan funderar högt. Detta funderande fungerar därmed också som en uppvisning för eleverna av hur man kan gå tillväga då man saknar ett visst ord: Man kan pröva olika alternativ, man kan söka på nätet, och i det här fallet behöver man dessutom reflektera över att myndigheter kan ha ett annat namn i Finland än i Sverige. Man behöver också ge ”ordfunderandet” tid: *Du ska int vara så där otålig dom där orden kommer nog kanske i sinom tid* (rad 23–24). Läraren kan alltså inte förväntas spotta ur sig ord på beställning, också hon behöver fundera. Att översättning inte heller är en ett-till-ett-verksamhet, där varje ord har sin givna motsvarighet på det andra språket, kommer också fram genom lärarens öppna funderingar. Läraren lyfter dessutom fram att eleverna skriver för att utveckla sitt ordförråd. Genom lärarens kommentarer och sätt att förhålla sig i situationen utvecklar eleverna sin förståelse av hur de kan och förväntas agera då de saknar ett svenskt ord.

Vad vi ytterligare kan reflektera över i den här situationen är att läraren erbjuder sig att kolla upp översättningen på datorn, vilket hon gör senare under lektionen. Hur kunde situationen se ut om eleverna hade tillgång till (fler) datorer under lektionen? Hur ser det ut då de sitter vid datorerna och skriver?

MINIROMAN

01 Tove: kan ja säga [(.) doktor?
 02 Tomas: [hej
 03 Lärare: ja Tomas
 04 Tomas: ja alltså e MEDVETANDE (.) liksom så där m...
 05 liksom till vårt liksom medvetande (.) liksom
 06 meidän tietoisuutemme (.)
 till vår kännedom



07 Tina: häh
va

08 Lärare: va menar du nu (.) att...?

09 Tomas: nå liksom (.) de ha kommit (.) se on
det har

10 [tullut meidän
kommit till vår

11 Lärare: [*ids int skrika*

12 Tomas: TIETOISUUT[EEMME
kännedom

13 Lärare: [schhh

14 Lärare: du skriker som om vi sku va halvdöva liksom
15 här

16 Vera: hej e de här ett komma fem?

17 Tomas: ((gör ful min åt Vera))

18 Lärare: de ha kommi ti vår kännedom

19 Tomas: jaa KÄNNEDOOM (.) AIJJJ (saa) (.) se nu går de
20 här som liksom (.) när man e... har ideat (.)
koll

21 käsissä så
på läget

22 Lärare: hahahah (.) Tove du sku fråga

23 Tove: ja att när ja (får vet du ja fick nu) att
24 läkar eller doktor så satt ja doktor (.) men
25 sen när ja satt (.) att nästa da så kom att
26 hon had...

27 Lärare: läkart[id

28 Tove: [läkartid (.) men så... (.) om man tänker
29 att

30 Lärare: man säger int doktortid int

31 Tove: hehe

32 Lärare: nää (.) läkartid

33 Tomas: hej hej (.) kan man säga att de ha kommit till
34 vårt kännedom

35 Lärare: vår kännedom

36 Tomas: ja vaffö... våår (.) e de vår?

37 Lärare: vår kännedom (.)

38 Tove: e dä e de (.) ihop?

39 Lärare: läkartid e ett ord

40 Minna: int vet ja



- 41 Vera: int vet ja men ja har
42 jättesvår[t (.) eiku pyh- jamas ja
nej utan pjasas
43 Tom: [hei mikä on juoksuasu(.)(på)svenska?
hej va e löpardräkt
44 Tom: HEI MIKÄ ON JUOKSUASU på svenska?
hej va e löpardräkt
45 Minna: hu [skrivs de
46 Lärare: [juoksu[asu
löpardräkt
47 Vera: [ööö (.) de me ji
48 Lärare: l... löpardräkt
49 Vera: pyy...
50 Lärare: sku de kunna vara
51 Vera: pyyjamas
52 Lärare: gäller de alltså nån sprinter (.) han hör nu
53 han hör nu ingenting nu

den svenska motsvarigheten snabbt, och eleven kan fortsätta. Det händer också att läraren ger lite kompletterande information om orden. På detta sätt åstadkoms en utvidgad lärandesituation där eleverna får veta något mer om ordens användningsområden, stilistiska skillnader etc.

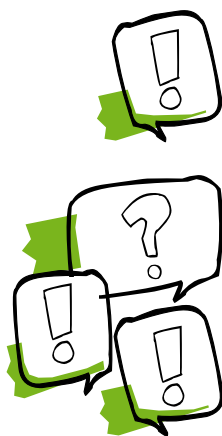
Vilka kan då alternativen i jakten på svenska ord vara? Eleverna kan förstås slå upp orden i en ordbok. Att ha finsk-svenska lexikon (arabisk-svenska, turkisk-svenska...) tillgängliga i klassrummet är en självklar utgångspunkt och de gånger eleverna jobbar vid datorn har de möjlighet att använda elektroniska ordböcker. Om vi ser till att dessa är lätt åtkomliga på skolans datorer eller pekplattor, och leder eleverna till dem, ökar vi också chansen att eleverna använder dem utanför skolan.

Om alla elever inte har tillgång till en egen dator kan ju klassens dator vara öppen och tillgänglig för alla. Som en del av den källkritiska mediekunskapen som eleverna behöver utveckla i skolan hör också att kunna bedöma skillnaden mellan stora elektroniska översättningsprogram och kvalitativa lexikon. Efter hand som användningen av e-läromedel växer och utvecklas blir också möjligheterna att klicka fram ordförklaringar och annan tilläggsinformation allt bättre.

Vi kan även uppmana eleverna att använda den synonymfunktion som finns i vanliga skrivprogram. Är man osäker på ett ord kan möjliga alternativ bland synonymerna i kombination med en växande språkkänsla leda skribenten vidare. För yngre andraspråkselever kan också bildordböcker vara till stöd.

PRATADE VILDT

01 Vera: kan man säga att nån pratade vildt? (.) liksom
02 hu skrivs villddt att de int blir liksom vilt
03 liksom
04 Nina: ja veet int
05 Vera: de e vildt (.) hu skrivs vildt (.) Leo (.) Leo
06 (.) hu skrivs vildt?
07 Leo: va?
08 Vera: hu skrivs vildt liksom sån där (.) villt
09 liksom





10 Sofia: ve ii el
11 Leo: vilkendera [om du gör någo vilt eller
12 Vera: [liksom liksom att man gör någo
13 villt
14 Vera: e de me två ell? e de me två ell? eller ett
15 ell?
16 Sofia: el te
17 Vera: men de viilldt
18 Sofia: villdt e de som sändär riistaa?
19 Vera: nää
20 Vera: med två ell e typ riista (.) villd villdt e
21 int någo

Sitter elever nära varandra är möjligheterna till samtal större. Förstås gäller det även samtal om annat än det undervisningsrelaterade. Den disciplinära kontrollmöjlighet som enskilda bänkar innebär är förmodligen ett starkt motiv till att inte placera elever bredvid varandra. Men onekligen innebär närhet i sittordningen att elever har större möjligheter att även diskutera sådant som berör lektionens innehåll. T.ex. under den modersmålslektion som sekvenserna ovan kommer ifrån förde två elever som satt bredvid varandra nästan 30 samtal om texterna de skrev. Det är också uppenbart att textarbete vid datorer öppnar för samarbete och samtal, dels tack vare den synlighet som texten får och de möjligheter till smidig textbearbetning som här finns. Många av samtalen elever för med varandra kan karaktäriseras som lärandesamtal, samtal där elevers formuleringar av sin kunskap, eller avsaknad av kunskap, på ett område möter andra elevers, och möjligheter till utveckling skapas. Ett enkelt organisatoriskt val är alltså av betydelse för ett möjliggöra och uppmuntra ett elevcentrerat arbete (se avsnitt 3.2).

Elevernas gemensamma funderingar på ordens betydelse, ordens form eller på lämpliga svenska motsvarigheter kan utveckla den språkliga medvetenheten, även hos den elev som för tillfället vet "mera". Att kunna förklara ord, försvara varför ett ord är det lämpligaste och att pröva ord i sammanhang kan vara språkutvecklande.

Under en lektion som den ovan beskrivna, där eleverna arbetar med sina egna texter, och där många behöver hjälp att hitta lämpliga svenska

ord, har läraren en diger arbetsuppgift – och det gäller att vara snabb. Det betyder att läraren fungerar som en översättningsmaskin där det inte finns särskilt stort utrymme för språkliga överväganden och diskussioner. Elever kan vänja sig vid att det självklara och primärt eftersträvansvärda är att fråga läraren; alternativet, att fråga en klasskamrat utnyttjas inte i lika hög grad. Våra observationer i projektskolorna visar ändå att klasskamrater relativt ofta blandar sig i och vill hjälpa – och att de också gärna visar upp sin kunskap:

Ville: *Va e maajoukkue [landslag] på svenska?*

Lärare: *Ja, vad e de nu?*

Marek: *Landslag.*

Lärare: *Ja, e de landslag, det e de väl.*

Marek: *((ivrigt)) Jag sa ju!*

OBSERVATION UNDER UPPSATSSKRIVNING I ÅRSKURS 8

I varje klassrum uppstår och upprätthålls alltså system och normer, bland annat gällande hur elever ska gå till väga då de inte kommer på ett lämpligt ord på svenska. Att komma ifrån vanan att kasta ur sig frågan till läraren kan ta tid och kräva många explicita diskussioner.

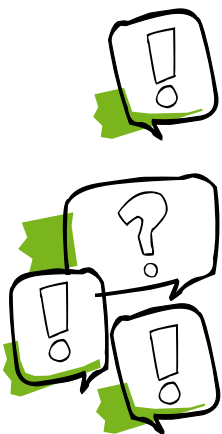
Ida: *Sen frågar man bara av läraren, nog brukar man få en lik-som svar men sen om inte läraren vet så vet nån av eleverna.*

[Som svar på vad eleverna gör om de känner till det finska ordet, men saknar den svenska motsvarigheten.]

ELEVINTERVJU

4.3 SKA SKOLSPRÅKET UTVECKLAS OCKSÅ UNDER SPRÅKLEKTIONERNA?

Vi har nämnt elevers skrivande av egna längre texter som situationer där jakten på svenska ord blir uppenbar. Exempel på en annan typ av situation är översättningsuppgifter under språklektioner. Både under så kallade luckövningar, där enstaka ord efterfrågas, och då hela meningar ska översättas ställs en del av eleverna inför utmaningar då de inte känner till de svenska orden.



INHIBERAD PERUUTETTU

- 01 Leo: va betyder den här (.) nästsista orde?
02 Lärare: hemlighetsmakeri?
03 Leo: ja
04 Lärare: de e liksom så att om man gör någån i smyg
05 Leo: e de liksom sala ((ohörbart))
06 Lärare: nae
07 Juha: va e den där <verkställande> direktör?
08 Lärare: verkställande direktör VD..
09 Juha: ja va e de?
10 Lärare: på ett företag (.) alltså V... den högsta posten
11 Theo: just ne ((ohörbart))
just de
12 Juha: just ((ohörbart)) ne mitä mä ymmärrän
just de som ja förstår
13 Lärare: schh va tysta nu
14 Leo: e int leverans så där liksom att för..
15 Lärare: va?
16 Leo: leverans e de int... liksom sådär ((ohörbart))
17 Lärare: du leverar nånting jä
18 Leo: okei
19 Lärare: are you done?
20 Leo: I'm not done
21 Leo: va betyder inhibera?
22 Lärare: om ett flygplan e inhiberat så betyder de att
23 de kör inte (.) ett flyg e inhiberat till
24 exempel
25 Juha: peruuttu
inhiberat
26 Leo: (aj jaa)
27 Juha: peruutuu (eller så...)
inhiberat
28 Lärare: mm
29 Olli: ja e klar

Hur kan vi se språkoptimistiskt på detta utdrag ur en engelsklektion? Vi kan konstatera att en engelsklektion också blir en lektion i svenska. Då en del av eleverna inte förstår ett svenskt ord kastar de ut frågan i klassen, vilket får olika konsekvenser: läraren förklarar ordet genom att omskriva det och ge det ett sammanhang, medan eleverna, och ofta också den elev som frågat, använder finskan som mellansteg för att förstå, eller bekräfta förståelsen. Finskan blir en tillgång för dessa flerspråkiga elever. Det vi gärna uppmanar till i en situation som denna är möjligheten att använda sammanhanget ännu mer. Sammanhang stödjer: i den här situationen kunde eleverna uppmanas att noggrannare läsa genom texten själva för att på så sätt få en uppfattning om vad de efterfrågade orden betyder. I språkbadsundervisning är just detta slag av kontextstödjande en utgångspunkt i arbetet med texter på målspråket.

I all språkundervisning finns möjligheter att utveckla både målspråket och undervisningsspråket. Språkundervisningen är vanligtvis uppbyggd så, att elevernas skolspråk behöver vara på en viss nivå för att de maximalt ska kunna tillgodogöra sig undervisningen.

Om man är så språkligt fattig att man har på ingetdera språk... Dom har svårt för det finns inga abstrakta begrepp, då har dom kanske fått tala lite svenska i skolan, lite finska hemma och lite finska på stan, men dom här språken ha aldrig mötts. Vi talar om ett ord som anoppi [svärmor], de e lätt i A-finska att säga att anoppi [svärmor] det är svärmor. "Aha". Men säger vi i mofi-finska att det finns ett ord som anoppi [svärmor], -"Vad kan det betyda?"- "Det betyder svärmor" - "Vad är det, har aldrig hört".

LÄRARINTERVJU

Den här dubbla utmaningen i språkundervisningen betyder att eleverna får möjlighet att vidareutveckla båda språken, bland annat så, att de inom skolspråket börjar klara av en alltmer abstrakt nivå, ett skolrelaterat språk. I det här avsnittet fortsätter vi diskussionen om hur man under språklektionerna kan uppmärksamma också skolspråket och skapa möjligheter till lärande och utveckling i det.



Elever med stark finska kan som bekant läsa finska enligt en modersmålsinriktad lärokurs, inom vilken de ges möjligheter att fördjupa och nyansera sin finska till en mer avancerad nivå. Inom denna s.k. mofi-finska förväntas eleverna utgående från det, ofta muntliga, vardagsspråk de behärskar väl, utveckla ett mer fördjupat, reflekterande språk, bland annat genom arbete med olika saktexter. Det finns alltså tydliga paralleller till de utmaningar som finns gällande skolspråket, svenska: För att ta till sig undervisningen i alla skolämnen behöver eleverna ha tillgång till ett skolrelaterat språk, ett mer avancerat, ofta mer abstrakt språk.

Den attityden lite de att "vi kan finska, vi behöver inte läsa finska ord". Så har man ett ordförhör ibland har det varit så att sjuttio procent av klassen har haft underkänt i ett ordförhör liksom... så den attityden har dom lite att dom kan finska, dom pratar finska, så då behöver dom inte läsa på några ord.

LÄRARINTERVJU

Inom finskundervisningen, såväl den modersmålsinriktade som den traditionella, finns utomordentliga möjligheter att jobba språkoptimistiskt och stödja flerspråkighet. I fråga om språklig identitet formuleras i läroplansgrunderna uttryckligen en strävan om att eleverna inom mofikursen ska bli medvetna om sin dubbla språkliga identitet.

I följande situation från en mofi-lektion kan vi se hur läraren aktivt arbetar med kontrastering. Då klassen går genom en finsk text räcker det inte med att eleverna förstår, utan de förväntas även känna till de exakta motsvarigheterna på svenska:



KARKURI

- 01 **Lärare:** ja viimesen viimesen rivi on (.) karkuri (.)
å på näst näst sista raden (.) rymling
- 02 mikä on ruotsinkielinen sana? (.)
vilket e det svenska orde?
- 03 Mia: (flykting)
- 04 **Lärare:** kun kaikki tietää varmasti mitä se tarkoittaa
alla vet ju säkert va de betyder
- 05 mutta löytyyks siihen ruotsinkielinen sana?
men hittar ni motsvarande svenska ord?

06 Eva: ((ohörbart)) onkse onkse (flykting)?
e de e de

07 Nina: ei ei
nej nej

08 Lärare: mikä (.) kuka tietää?
va (.) vem vet?

09 Eva: ei
nej

10 Nina: ei se o
int e de

11 Lärare: mikä se on (.) karkuri?
va e de (.) rymling?

12 Elever: ((ohörbart))

13 Lärare: selitä Pia mikä mikä kar[kuri on
förklara Pia va va rymling är

14 Nemo: ((ohörbart)) [springare ((skrattar))

15 Pia: se on ... karannu jostain ((ohörbart))
de e att man flytt nånstans ifrån

16 Lärare: jå (.) mikäs mikä olis sellanen sana mikä
nå va sku ett sånt ord vara

17 ruotsiks mikä tarkoittaa karkuri?
på svenska som betyder rymling?

18 Nemo: springare (.)

19 Eva: flykting (.)

20 Lärare: fly... ei flykting (.) se on pakolainen
int (.) de e flykting

21 Eva: niin
jaa

22 Lärare: ei oo kaikki... jos jos vaikka vankilasta karkaa
int alla ... om om man t.ex. rymmer från fängelse

23 niin se ei oo flykting
så de e alltså int flykting

24 Nemo: rymmare

25 Pia: rymmare

26 Lärare: mikä [se on
va e de

27 Nemo: [rymmare

28 Lärare: en...

29 Pia: ja vet int va de e?

30 Lärare: en rymmare (.) finns de någå bättre ord än
rymmare?

31

32 Elever: ((skrattar))

33 Lärare: Elmer

34 Elmer: rymling

35 Lärare: rymling (.) jå (.) bra



Läraren frågar alltså upp den svenska motsvarigheten till ordet *karkuri*. *Flykting*, *springare* och *rymmare* föreslås, *springare* mer skämtsamt och *rymmare* efter att läraren stöttat genom att placera ordet i en kontext, *jos vaikka vankilasta karkaa*, [om man till exempel rymmer från fängelset] (rad 22). Strax innan har läraren nämnt det finska ordet för flykting, *pakolainen* (rad 20). Åtminstone en handfull elever är aktivt engagerade i samtalet.

Visst kunde man som lärare för ett gäng ungdomar, om vilka man vet att de allra flesta talar finska så snart de lämnar klassrummet, utgå från att de vet vad *karkuri* är för något. Och ja, det vet de säkert. Men helt säkra på den svenska motsvarigheten är de uppenbarligen inte. Och då läraren här gräver lite i den exakta betydelsen och olika förslag dyker upp, får eleverna möjlighet att utveckla sina bäge språk.

För att ytterligare framhäva betydelsen av det enträgna frågandet som läraren här ger utrymme för kan man tänka sig en jämförelse med en situation där förklaringarna enbart skulle ha gått på finska. Vi har tidigare diskuterat konsekvenser av att inom den modersmålsinriktade finskan använda läroböcker utvecklade för modersmålsundervisningen i finskspråkig skola, och vill gärna lyfta fram den diskussionen även här. Väljer man att arbeta utgående från en *äidinkieli ja kirjallisuus*-bok – vilket det kan finnas många goda motiv för – behöver man speciellt tänka på att uppmärksamma den svenska vokabulären. Detta gäller givetvis all språkundervisning i sammanhang där skolspråket behöver ges speciell plats.

Och som så ofta i didaktiska sammanhang kan små justeringar vara av stor betydelse. Ett exempel: Då man i klassen går igenom översättningsuppgifter som eleverna har gjort kan man välja att enbart läsa upp de finska/engelska/tyska meningarna, eller att aktivt kontrastera dem mot den svenska texten – trots att den svenska texten finns där färdigt och är likadan i alla böcker. På det sättet lyfts de aktuella strukturerna tydligare fram.

Ett annat exempel, där läraren ger utrymme för diskussion om svensk motsvarighet:

LOHDUTON

- 01 **Lärare:** sitten (.) toisiks viimeinen rivi ihan kokona
sen näst sista raden hela
- 02
sielläkin on sana joka jos mietit et mikä se
där finns också ett ord som man kan fundera att va e de
- 03
on ruotsiks (.) lohduton (.) hei kertokaa
på svenska tröstlös hej berätta
- 04
selittäkää mitä on lohduton (.) minkälainen
förklara va tröstlös e hurdan
- 05 Nemo: (sellainen) joka yrittää lohduttaa ((ohörbart))?
en sådan som försöker trösta
- 06 **Lärare:** Niklas
- 07 Nemo: surullinen
ledsen
- 08 Niklas: no siis ku... ei niinku... (eller) lohduta niinku
nå alltså int alltså trösta som att
- 09
et... ei lohduteta
int int tröstar
- 10 **Lärare:** mut jos sä oot lohduton niin minkälainen sä
men om du e tröstlös hurdan e
- 11
oot?
e du
- 12 Mia: ehkä vähän surullinen ja sillee ((ohörbart))
kanske lite ledsen och sådär
- 13 **Lärare:** toss sanotaan että ulkona odottaa <lohduton
man säger att ute väntar en tröstlös
- 14
huominen> minkälainen on lohduton huominen?
morgondag hurdan e en tröstlös morgondag
- 15 Pia: ei kiva
int trevlig
- 16 Niilo: hei...
- 17 **Lärare:** Niilo
- 18 Niilo: no ett... se on niinku (.) ett se on niinku...
nå alltså att det e liksom att det e liksom
- 19 Pia: vaikee selittää
svårt att förklara
- 20 Niilo: niin vaikee selittää
ja svårt att förklara
- 21 **Lärare:** onks se positiivinen?
e de positivt?



- 22 Niilo: no ei (.) se on oikein
nå nå de e en riktigt
- 23 Nemo: surullinen päivä
sorglig dag
- 24 Niilo: se on niinku ett siin ei oo mitä...
de e alltså att där int e nåt
- 25 Nemo: ei mitään hyvää
int nåt bra
- 26 Niilo: hyvää ett se on...
bra att de e
- 27 Lärare: joo (.) joo
- 28 Niilo: (inget optimistiskt)
- 29 Lärare: joo
- 30 Lärare: mikä olis ruotsinkielinen sana? (.) kuka
va sku ett svenskt ord vara? vem
- 31 keksis (.) Enni
kommer på
- 32 Enni: tröstlös
- 33 Lärare: <tröstlös> kirjoittakaa kaikki tröstlös (.)
skriv alla
- 34 lohдутон (.) tröstlös
tröstlös
- 35 Elever: ((ohörbart))
- 36 Lärare: voidaan voi... lohduttaa on trösta ja lohдутон
man kan kan trösta e trösta och tröstlös e
- 37 tröstlös



Här är det alltså adjektivet *lohduton*, *tröstlös*, som eleverna uppmanas ge den svenska motsvarigheten till. Ordet finns i en sångtext som har diskuterats i klassen, och det är den som läraren hänvisar till då hon som stöd pekar ut meningen (rad 1–2). Inte heller här är det helt lätt för eleverna att komma fram till det lämpliga svenska ordet. Då läraren ber dem förklara ordet använder Nemo motsvarande finska verb – vilket ju är logiskt på finsklektionen, och vilket visar på en viss språklig medvetenhet. Därpå ger Niklas en synonym, *surullinen* (*sorglig*). Eleverna har uppenbarligen en åtminstone ungefärlig kunskap om ordet, men tycker inte heller att det är lätt att förklara det på finska. Då Enni slutligen föreslår *tröstlös* upprepar läraren ordet flera gånger och ber eleverna

anteckna det. Till sist upprepar hon ytterligare paren *lohdutta* – *trösta* och *lohduton* – *tröstlös*.

Föreställer vi oss att läraren hade nöjt sig med förklaringen på finska, eller synonymen, skulle eleverna inte ha fått möjligheten att ta del av den svenska motsvarigheten. *Tröstlös* är inget speciellt vanligt ord, men med stöd av *trösta*, som är betydligt vardagligare, och kopplingen till sångtexten om en tröstlös morgon, *lohduton huominen*, har en stödjande kontext skapats kring begreppet och dess uttryck på bägge språken.

Språk stödjer varandra och kontrastering kan smidigt användas både inom språkundervisningen och i andra sammanhang. Och ofta är det inte frågan om mycket som behöver tilläggas för att undervisningen ska öppna för fördjupning och utveckling på både målspråket och skol-språket. I projektskolorna berättar lärare att deras elever har starka kunskaper i finska på många områden, men många elevers uppfattning om sin kompetens i finska skiljer sig ändå från kraven i skolan:

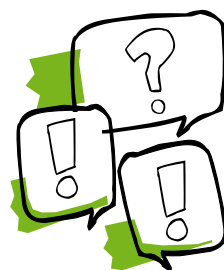
Alltså dom kan sin finska, det är inte fråga om det, men den är ganska bred, den är inte så hemskt djup.

LÄRARINTERVJU

I följande exempel nöjer sig inte engelskläraren med det *jättebra* som Emilia ger som förklaring på *outstanding*, utan introducerar *enastående*, ett ord som knappast hör till elevernas vardagsvokabulär:

OUTSTANDING

- 01 **Lärare:** what is outstanding? give a synonymous or give
02 a translation (2.0) I mentioned it to somebody
03 yesterday can't remember who (1.0)
04 outstanding (2.0) well somebody who stands out
05 (1.0) what does it mean? to stand out (.) to
06 stand out in the crowd?
- 07 Emilia: att man ha gjort nåt jättebra
- 08 **Lärare:** jaa enastående would be a good Swedish
09 translation could you give other words to use
10 in this sentence (.) or in this phrase?



Språkundervisning är ju fylld av möjligheter till kontrastering, där samtal kring nya uttryck på målspråket för en del elever samtidigt kan innebära möten med uttryck på undervisningsspråket, som de inte är bekanta med från förut. I följande klipp från en klassrumsvardag ges idiom utrymme, både på svenska och på engelska. Läraren frågar efter en förklaring till uttrycket *play by ear* och får först en förklaring på svenska, varpå läraren lyfter svaret, upprepar det engelska idiomet och kontextualiserar det genom att nämna lämpliga sammanhang för det.



GEHÖR

- 01 **Lärare:** to play by ear (.) can anybody remember what
 02 we talked about yesterday?
 03 **Minna:** att man hör bara de å sen kan man spela de
 04 **Lärare:** just de (.) de vill säga... där va de då att
 05 öh man inte spelar (.) enligt noter utan bara
 06 efter de som man ha hört (.) e d nån som vet
 07 va de egentligen heter på svenska?
 08 **Lärare:** ... spela påå (3.0) gehör (.) okay... this is a
 09 (.) this is a phrase that can be used outside
 10 the world of music as well (.) if you come into
 11 a situation (.) that you are not prepared for
 12 (.) you might need to play by ear (.) see how
 13 it goes (.) so you can use it in other
 14 situations as well (4.0) I wasn't prepared for
 15 that so I had to just play by ear (.) see how
 16 it went

Många språklärare koncentrerar sig på att, som i detta fall, få fram de olika användningsområdena på målspråket. I det här fallet nämns idiomet på svenska. Ett val att ytterligare lyfta fram hur användningen av det svenska idiomet skiljer sig från det engelska skulle ytterligare stödja språkutvecklingen, också skolspråket.

Vi avslutar detta avsnitt om att jobba för flerspråkighet under språklektionen med ett utdrag ur S:t Olofsskolan språkstrategi.



OLIKA SÄTT STÖDJA SVENSKAN I MODERSMÅLSINRIKTAD FINSKA

Då majoriteten av eleverna i S:t Olofsskolan kommer från tvåspråkiga eller helt finskspråkiga hem, läser de flesta modersmålsinriktad finska, (Mofi), där målet bl.a. är att stärka elevens "andra modersmål" samt stärka det dubbla kulturarvet men samtidigt också stödja elevens förmåga att fördelaktigt använda de båda inhemska språken. Eleven skall erbjudas möjlighet att med hjälp av sitt starkaste språk förbättra det andra.

Ofta upplever eleverna de finska begreppen vanligare, mera beskrivande och lättare att förstå och då känns den svenska översättningen av orden svår och diffus.

Undervisningen vill satsa på elevernas tvåspråkighet och därför utgår den ifrån att eleven också skall känna till ordens svenska motsvarighet. Undervisningen baseras mycket på temahelheter i alla årskurser. I årskurs 7 behandlas t.ex. texter som har att göra med elevens närmiljö, (vänner, familj, natur, hemstad och Finland etc.). I årskurs 8 aktualiseras mera teman som berör eleven själv, t.ex. hobbyn, hälsan, musiken och egna intressen. Årskurs 9 bjuder på teman som hör ihop med finsk kultur och vårt samhälle.

Som undervisningsmaterial används gärna tidningsartiklar och skönlitteratur av olika slag. I textbehandling uppmuntras eleven att aktivt ta till sig textens innehåll. Samtidigt tränas också förmågan att plocka ut ord som inte är så frekventa eller vars svenska motsvarighet eleven inte känner till. Av dessa ord görs en finsk-svensk ordlista. Ibland har läraren färdigt streckat under de ord som skall översättas till svenska, ibland får eleven en svensk ordlista och skall då söka den finska motsvarigheten i texten.

Klassen kan också göra ”verktygsback”, som består av finsk-svenska ordlistor över termer och ord som behövs för att kunna diskutera ett visst ämne. T.ex. vid behandling av hobbyverksamhet gör eleverna parvis en ”verktygsback” till en hobby som de bra känner till. Ordlistorna kopieras åt hela klassen och alla skall lära sig termerna på båda språken.

Som utgångstext kan också svenska texter användas. Eleverna läser en tidningsartikel och skriver referat på finska. I årskurs 9 bekantar vi oss med innehållet i Kalevala så att eleverna läser var sitt avsnitt ur Kalevala berättad för barn på svenska och skriver sin egen förkortade version på finska.

I alla årskurser kan finskan förstärka de kunskaper och det ordförråd som eleven har lärt sig i andra ämnen.

Grammatikundervisningen sker alltid enbart på finska men också här används kontrastiva metoder och de finska konstruktionerna översätts till svenska.

UTDRAG FRÅN S:T OLOFSSKOLANS SPRÅKSTRATEGI

4.4 GÖR SVENSKAN MER SYNLIG I SKOLAN - OCH UTANFÖR

Den allra största delen av det språkinriktade arbetet som vi har diskuterat i den här boken så långt har berört själva undervisningen. I det här avsnittet tar vi steget ut ur klassrummet. Hur ser en språkmedveten skola ut? Hur ser ett språkinriktat samarbete med det lokala samhället ut? Hur kan vi använda autentiska sammanhang för att motivera användningen av svenska/standardsvenska? Och slutligen, på vilket sätt kan vi tala om språkfrågor med föräldrarna? Vi gör i det följande några nedslag i dessa områden, men gör inte anspråk på någon utförlig genomgång av detta i sig omfattande tema.



Språket hör nära samman med den egna identiteten och det är känsliga frågor att fundera över hur mycket man kan/får påverka själva personligheten, denna gång ungdomar i tonåren under sina sköraste utvecklingsstadier. Vi har därför i kollegiet kommit till att de förändringar vi önskar gemensamt med eleverna genomföra, huvudsakligen kommer att gälla lektionstid och att de förstås tar sikte på att hjälpa eleverna för all framtid. För det är som alla

vet viktigt att kunna hålla olika språk isär och det har stor betydelse att verkligen kunna göra sig förstådd och ytterligare träffa de rätta nyanserna i språket. Utanför lektionstid hindrar ändå ingenting att vi allt mera profilerar oss som en svensk skola i det annars så finska Åbo! Vi kan t.ex. försöka hålla aktiv kontakt med företag som också har en markerad svensk policy, vi skall umgås med finskspråkiga vänskolor och låta dem öva svenska med oss och vi kan gärna försöka göra vår skolmiljö något svenskare med t.ex. trevliga affischer, där profileringen framgår. En annan sak är sedan att vi förstås också borde stärka vårt nordiska samarbete, för så kan vi också göra ett slag för svenskan helt allmänt och mera specifikt.

UTDRAG UR S:T OLOFSSKOLANS SPRÅKSTRATEGI, 2012



EXEMPEL PÅ HUR SVENSKAN GES UTRYMME PÅ VÄGGARNA I S:T OLOFSSKOLAN. LOGON VALDES UT BLAND TÄVLANDE ELEVBI DRAG.

Veckans ord v. 50

 **dribbla**

ex. Messi kan dribbla förbi
motståndarna väldigt enkelt.

+ : hämätä, jallittaa

 : dribble

 : dribbeln

 : dribbler



Svenskan ska synas i skolan

En språkmedveten skola ska se ut som en språkmedveten skola. I mångkulturella skolor väljer man ofta att synliggöra den etniska mångfalden genom flaggor och texter där elevernas språk finns representerade. De språkkartor och språkträd vi tidigare har uppmuntrat till kan gärna hängas upp i klassrum och korridorer och likaså kan resultaten av elevernas språkprofiler och annat arbete man väljer att göra för att diskutera elevernas språkvärld ställas ut. Ifall dessa arbeten görs inom ett ämne kan en synlighet i skolan uppmuntra till vidare diskussioner. Den uppmärksamheten som riktas mot elevernas språkvärld genom denna visualisering är också en bekräftelse av dem som språkliga individer.

**SPRÅKRÅDET I
HELSINGE SKOLA
ÄR SYNLIGT BLAND
ANNAT GENOM
VECKANS ORD.**

En av de verksamhetsformer som *Språkrådet* i Helsinge skola (se bilaga 2) bedrivit är *Veckans ord*. Varje vecka skrevs ett mer ovanligt ord – på en mängd olika språk – upp på små plakat som hängdes upp på olika ställen runt omkring i skolan. En vecka stod där *en kaj*, en annan vecka *dribbla*. Under ordet fanns motsvarande ord på finska, engelska, tyska och franska. I dialektala områden kunde specifika ord på den lokala dialekten uppmärksammas på ett motsvarande sätt. Kanske man då skulle få höra mer av den här typen av rastdiskussioner:

TÖKELT

- 01 Jonas: ((ohörbart)) säj tökel- tökelt å tådde bara
02 Johanna: va betyd he då ehehe:h (.) säj nu berätt nu
03 Jonas: tökelt betyder ju ofta (.) tökelt
04 Johanna: hm he sku ja bord säj
05 Jonas: ja säj nu tå
06 Johanna: va sa du tåkelt ehehe
07 Jonas: tökelt
08 Johanna: tökelt (.) ofta
09 Jonas: ja tökelt
10 Johanna: okej



Ett annat sätt att satsa på veckans ord kunde vara att lärarna aktivt tar in ett ovanligare ord och använder det i sina olika sammanhang, antingen enligt en för hela skolan öppen strategi, eller mer som en överenskommelse mellan lärarna, med tanken att använda det så mycket som möjligt.

Det var med en gymnasieklass också som, då jag förklarade det här med kärnområde och periferi och periferi var ett ord de aldrig hade hört, nej, "ingen använder det där". Och så råkade det sig att historieläraren följande timme använde ordet periferi. Och de var helt så där att, "det används nog det där ordet".

LÄRARINTERVJU

Har ni märkt att Tomas använder ordet suveränt? Och första veckan funderade eleverna på det här ordet; suveränt, vad betyder...? De frågade honom och så sa han "på finska är det loistavaa [suveränt]", "ah, just det!" och nu vet alla.

LÄRARINTERVJU

En språkmedveten skola behöver också synliggöra skolspråket. I praktiken handlar det om att uppmärksamma att språket på olika skriftliga anslag i skolan är på svenska.

Här i köket jag måst ju gå riktigt påpeka för dem, så hade de först på finska nånting nå information å sen på svenska, så ja måste gå å säga att hej det här är en svensk skola det behöver inte finnas något på finska där.

LÄRARINTERVJU

Det kan också vara frågan om instruktioner, anvisningar och affischer i ämnesrummen, i allt från kemisalar till slöjdutrymmen och undervisningskök. Då läraren satsar på att se till att alla redskap, verktyg, material etcetera får sin lilla lapp i hyllan eller på lådan gör det inte bara lättare att hålla ordning. Genom denna insats lyfts också det ämnesspecifika språket fram. Och som vi tidigare har konstaterat, själva märkningen kan eleverna förstås involveras i. (Se närmare avsnitt 3.4 om de praktiska ämnena.)

Och visst innebär denna envishet med att ge svenskan rum ett visst arbete för de involverade:

Men sen när det är kontakt med myndigheterna är det 100 procent på finska, alla blanketter är på finska, hälsovården går helt på finska, svininfluensan var det allt om på finska. Alla affischer och allt. Så i nåt skede tröttnar man, man orkar inte beställa dom här svenskspråkiga plaffscherna mera. Att det är budskapet som är viktigare än på vilket språk det kommer.

LÄRARINTERVJU

Många skolor erbjuder tidningar som rastläsning. *Språkrådet* i Helsingfors gjorde en Gallup och tog reda på vilka svenskspråkiga tidningar som intresserade eleverna mest och skolan tecknade prenumerationer på dem. Både de ur lärarnas synvinkel mer centrala tidningarna och tidsskrifterna, och de tidningar som eleverna väljer, behöver vara synliga och lättillgängliga för att eleverna ska hitta till dem.

En språkmedveten skola gör medvetna val också på till synes små områden. Vi kan tänka på språket i de veckotidningar som används inom till exempel bildkonsten. Trots att det kanske inte alltid är texten som står i fokus fastnar förstås eleverna vid vissa artiklar. Redan att märka att det finns svenskspråkiga veckotidningar kan för en elev på en enspråkigt finsk ort vara av betydelse.

Även gällande ljudmiljön kan medvetna val göras. Under vissa lektioner är radion påslagen och en svensk ungdomskanal, från Finland eller Sverige, kanske kan bli en ny bekantskap för en del elever som annars automatiskt väljer en finskspråkig kanal.

Upptäck och skapa rum för (standard)svenska utanför klassrummet

Språkanvändning är, som vi tidigare har konstaterat, ofta relaterat till personer och det är inte nödvändigtvis särskilt lätt att byta språk med en person – eller att aktivt välja bort de finska *kiva-orden* (se kapitel 5) som är så behändiga. I det här avsnittet diskuterar vi utifrån några exempel hur autentiska sammanhang kan göra det enklare och mer ändamålsenligt för eleverna att hålla sig till (standard)svenska.

Daniela: *Du skriver ju blogg på högsvensk och Manda och skriver blogg.*

Asta: *Man skriver ju nog blogg på högsvensk.*

Lotta: *Ja varför gör man he?*

Bea: *För att he finns många läsare som inte kan närpesiska och speciellt inte tå man skriver.*

Daniela: *Hm det är svårt att skriv närpesdialekt å.*

ELEVINTERVJU

Eleverna visar här en medveten och pragmatisk syn på valet mellan dialekt och standardsvenska. Bea har bland annat många läsare i Sverige som följer hennes blogg och då hon vill kommunicera utåt fungerar inte dialekten.

Vi hade E-klassen igår och här Röda Korset från Sverige och då var det nån som ställde en fråga och fick in ett finskt ord där och då börja ju hela klassen ha roligt och (...) dom märkte ju själva att nu kan dom ju inte göra de utan då fick de förklara de också för att hon skulle kunna svara på det.

LÄRARINTERVJU

Patrik: *... de beror lite på vem man talar med (...) att om jag går till Sverige till nå vänner som är helt svenskspråkiga så är de helt mycket mer svenskt, mycket större skillnad på hur jag pratar och vilka ord jag använder. Men sen (...) om det är nå andra som ändå förstår någorlunda så då är det inte så lika satsat, att då använder jag ändå helt finlandssvenska.*

Calle: *... att jag inte blandar finska ord just när jag pratar med nå svenska människor och så där. De är just... det går automatiskt, jag behöver inte tänka på att jag ska byta.*

ELEVINTERVJUER

Inspirerade av exemplet ovan kan vi fundera på andra autentiska sammanhang som kan motivera eleverna att använda standardsvenska/svenska. Speciellt gällande det muntliga kan det ju för elever vara utmanande, och kanske rentav intressant, att vara tvungna att välja sina ord mer medvetet än annars.

I Helsinge skola har man skapat ett autentiskt sammanhang för eleverna att använda svenska på raster: I skolan finns en resurslärare som har för vana att under raster sitta ner med eleverna, lyssna på dem och prata med dem.

...om jag nu sen har tid och... som nu idag så, så brukar jag nog ofta gå och sitta med dom där eleverna för att jag anser att de är viktigt det här att vi har en annan vuxenkontakt också med dom och inte bara den som vi har i klassrummet. Och jag vet att mina ämneskolleger har inte helt enkelt tid för det. Så när jag är lös och ledig så då går jag helt enkelt, det är roligt att se och diskutera med dom där eleverna.

LÄRARINTERVJU

Förutom att denna extra vuxenkontakt i sig kan vara mycket viktig för eleverna, kan den ur en språklig synvinkel innebära att en elev har tillgång till svenska samtal i sin vardag i betydligt högre grad än annars. Kunde skolor kanske engagera civiltjänstgörare som svenska samtalsdeltagare under raster?

Vilka är de svenska rummen utanför skolan? På vissa håll badar man i ett svenskt landskap, på andra håll är de svenska rummen små och lätt-räknade, för de flesta ligger man någonstans mitt emellan. Många elever lever i en medievärld där engelska och finska är de självklara språken.

Så dom tycker ju att det är ett sätt skämt ungefär om man nämner något FST5 eller Hufvudstadsbladet eller något sånt där (...) Det berör inte dom (...) De är så långt från det. Också det här att man hemma väldigt lite säkert läser Husis eller så här. Nog är det ju delvis därifrån också. Och sen att hela deras tillvaro är på finska, att alla hobbyn, kompisar och allting är något med finskt för väldigt många.

LÄRARINTERVJU

Utgångsläget är alltså olika, men det finns vägar och länkar till svenska rum utanför skolan för alla. För en del handlar det om att ta vara på den svenska som finns utanför skolan, för andra att förse elever med (digitala) kartor till de svenska rummen.

SVENSK VECKA:

Denna kan förverkligas som en mera lekfull tävling, där vinnarna belönas med t.ex. biobiljetter eller ÅU-prenumerationer. Eleverna förses t.ex. med ett frågeformulär med uppgifter, som är formulerade så att det kräver aktivitet utanför skolan. En sådan uppgift kan vara att se en svensk film på tv eller att spela biljard på ungdomskaféet Zabadak. Formulären samlas in i vad vi kallar Pandoras ask och vinnaren lottas ut bland de svar som uppfyller de kriterier som arbetsgruppen fastslagit.

UTDRAG UR S:T OLOFSSKOLANS SPRÅKSTRATEGI

I S:t Olofsskolans språkstrategi ingår en strävan att samarbeta med lokala företag med svensk profil, t.ex. genom att bjuda in representanter som kan berätta om nyttan av att kunna många språk och om svenskans betydelse i arbetslivet. Till kontakter med institutjoner utanför skolan hör också det omfattande samarbete som skolan har med den svenskspråkiga lokaltidningen:

Redan i årskurs 8 blir elever vana med att skriva tidningsartiklar (skolan publicerar 30–40 artiklar av olika slag i ÅU årligen), som ofta bygger på intervjuer eller har reportagekaraktär. Till saken hör att dessa unga journalister ibland intervjuar på finska och måste processa om materialet till publicerbar, dvs. god svenska.

UTDRAG UR S:T OLOFSSKOLANS SPRÅKSTRATEGI

Att skriva för en tidning ger näring till både skrivande och språkutveckling överlag. Eleverna skriver inom vissa genrer: sportnotiser, personporträtt, reportage från skolutflykter etc. och dessa genrer ger dem stöd gällande struktur, stil och lämpligt språk. Eleverna har en målgrupp och vet att deras texter blir lästa, vilket motiverar. De får både övning i använda finska i autentiska situatio-



EN BRÅKDEL AV DE
ARTIKLAR SOM ELEVERNA
I S:T OLOFSSKOLAN
HAR SKRIVIT FÖR
LOKALTIDNINGEN.



ner med ett visst krav på stil, och övning i att kontrastera finskan mot svenskan med mål att göra en god översättning.

Jag brukar kanske ha det som grupparbete på två-tre elever att allt som vi skriver för ÅU exempelvis, så naturligtvis har jag mitt finger med i spelet där före den ges ut. Och då blir det ganska bra processkrivning då man rättar till och funderar igenom – åtminstone fem-tio olika ställen på nytt.

LÄRARINTERVJU

I andra språkmiljöer kan en öppning mot det lokala innebära att intervjuer behöver göras på andra språk, kanske på ryska eller bosniska, för att sedan bearbetas till svenska. Arbeten av det här slaget innebär alltså inte enbart vettiga uppgifter och språklig övning, utan även att elevernas flerspråkiga kompetens synliggörs och används på ett bekräftande sätt.

Och visst är mer traditionellt arbete med dagstidningen i skolan – läsning, diskussion om enskilda artiklar och så vidare – också ett sätt att leda eleverna till svenska rum utanför skolan. I en av projektskolorna diskuterar man ofta aktualiteter utgående från den lokala dagstidningen, som man gemensamt läser i webbversion projicerad på väggen. Ett exempel:

AKTUELLT

- 01 **Lärare:** före vi börjar på så (.) ska vi igen ta lite
02 aktuellt vi ska se om de har hänt nå:nting (.) ja
03 tror he ha int vari lika mycke nu som förra
04 veckan då fann- (.) va va e som va stora
05 nyheten förra veckan? Kemir?
06 **Kemir:** ((ohörbart)) för att dom kom ut
07 **Lärare:** just he. he va (.) he va (.) i vilket land
08 **Kemir:** Chile
09 **Mirva:** Chile
10 **Lärare:** å om- ni som ha följt me nå nyheter nu så i
11 vilket land ha vi haft en gru- eller har som
12 bäst en ... en gruvolycka å Chile har erbjudit
13 lite hjälp där
14

15 **Lärare:** Fabian
16 **Fabian:** Kina
17 **Lärare:** he Kina å de ju- dee ett land där... om int ja
18 minns riktigt fel nu så va de tvåtusenfemhundra
19 personer omkommer årligen i olyckor i Kina vi
20 har ju massor me- me me (.) kolgruvor där å
21 liknande



Senare i en intervju med några elever säger en elev:

*Typ då det händ de där med Chile så då läraren i historia
nämnd det så nog gick jag in och skåda då för jag...*

ELEVINTERVJU

Speciellt ifall man har möjlighet att läsa och diskutera en lokaltidning på skolspråket kan det öppna för aktuella samtal som kan upplevas som intressanta av eleverna. Men visst kan ju också andra dagstidningar användas.

På de orter där det inte går att skicka eleverna till den svenska ungdomsgården, eller där ett samarbete med den svenska lokaltidningen inte är möjligt eftersom varken någon svenskspråkig ungdomsgård eller lokaltidning finns, kan internet, musik och andra medier vara vägen till svenskspråkiga rum:

I Svenska samskolan i Tammerfors har man också använt Spotify för att samla och sprida svenska låtar (se också bilaga 1):

Låtarna har samlats i låtlistor på Spotify, vilket underlättar delning och uppspelning enormt mycket. I Spotify kan du lagligt lyssna på ett i princip obegränsat antal låtar gratis eller mot en månadsavgift på 5 eller 10 euro (2012) och samla dem i egna låtlistor som du kan dela med dina vänner, även i Facebook. Tanken är att elever får tillgång till låtlistor direkt av läraren i Spotify och på skolans hemsida. I åk IG har så gott som samtliga elever själva tillgång till Spotify och åk 7 ligger inte långt efter i det fallet. Samtliga

sångtexter har vi hittat med enkel Internetsökning och visat på skärm vid uppspelningen. Om en låt inte har funnits på Spotify har vi hittat den på YouTube där det vanligen även finns textförsedda versioner. Den populäraste svenska gruppen i IG är Kent. [...] Kan vi avslutningsvis påstå att vi har fått våra elever att lyssna på mer svensk musik? Ja, det kan vi! Vi har sett elever upptäcka nya artister och lägga till svenska låtar i sina personliga låtlistor och vi har hört elever ge positiva omdömen och sett dem få aha-upplevelser om världen med hjälp av svensk musik. Inget av detta är en självklarhet i Tammerfors. Skivrådet har dessutom blivit ett populärt lektionsinslag som elever ofta önskar inför en lektion i modersmålet.

FRÅN SAMVERKAN, EN PRELIMINÄR SPRÅKSTRATEGI FÖR SVENSKA SAMSKOLAN I TAMMERFORS 2012–2013.

Samarbete mellan skolor

...så skulle det vara väldigt värdefullt tror jag för elever också att ha möjlighet att se att det faktiskt finns i Finland orter där man klarar sig på svenska. Man kan använda svenska och där det till och med kan vara svårt att klara sig på finska. Det är många elever som det säkert skulle gå upp ett ljus för.

LÄRARINTERVJU

Att tillsammans med en klass besöka en annan klass några hundra kilometer bort låter sig inte göras i första taget. Betydligt lättare är det däremot att bygga upp en Skype-relation eller att ha regelbunden kontakt med en annan klass via en klasslogg. Genom Skype eller andra motsvarande program kan man skapa möten på individ-, grupp- eller klassnivå. I små blandade grupper kan eleverna tillsammans diskutera ett tema som är aktuellt, tala om en bok som alla har läst, eller förstås berätta för varandra om böcker som de andra inte har läst, arbeta mer långsiktigt med ett projektarbete i något ämne och så vidare. Att ha en reell mottagare för sitt skrivande kan i sig vara motiverande. Förstås är det ju speciellt intressant att använda varandras specialkunskap om den egna regionen – där språket speciellt kan lyftas fram. Till en början kan en hel del stödjande ramar behövas för att kontakten ska kännas

bekvämt för eleverna. Kanske den egna språkprofilen kan användas som grund då man presenterar sig?

Lärare 1: nå vi hade en sån här vänklass i Sverige, först hade jag så att vi berättade om Åbo för dom, och dom berättade om sin hemstad som var i utkanten av Stockholm (...) och sedan motsvarande texter, så översatte de till engelska (...)

Lärare 2: det var ett sånt samarbete som faktiskt var liksom så att säga på riktigt.

LÄRARINTERVJU

Men visst finns det ställen där elever från olika delar av Svenskfinland kan mötas ansikte mot ansikte och där de i autentiska sammanhang kan uppleva (standard)svenska, eller kanske olika varianter av skandinaviska, som det gemensamma språket. Inom Svenskfinland kan till exempel Stafettkarnevalen, Kulturkarnevalen, Skolmusik, miljökonferensen Globsol, Finlands svenska skolungdomsförbund FSS eller elevriksdagen ERIK vara mötesplatser för elever från olika skolor. Därtill finns ju olika typer av nordiskt samarbete för elever. I Svenska samskolan i Tammerfors planerar man att uppmuntra eleverna att delta i den här typen av finlandssvenska evenemang – i kombination med att se svenskspråkig teater, delta i bokmässan och liknande – inom ramen för en planerad gymnasiekurs Svensk kultur. Deltagande redovisas och ger poäng för kursen (se bilaga 1).

Stöd språkmedvetenhet hemma

Lärare 1: Det är intressant att då man tar upp de med föräldrarna då på årskurs sju eller åtta en kväll då de flesta är samlade, så visst tusan är det lätt att sälja mina åsikter att "vi borde göra nånting", att "vi inkluderar också er". Och då sitter ju alla och nickar att "jå, bra", och skriver i sin kalender att det här diskuterades, men inte vet jag sen om man borde kalla dom följande kväll igen hit för att diskutera samma sak.

Lärare 2: *Jag tror också det är sådana saker som borde nästas in med jämna mellanrum för att få det att fungera. Det är inte nånting som man kan prata om en gång om året.*

LÄRARINTERVJU

Hemmens betydelse för de ungas språkutveckling är alltså inte något som ska diskuteras enbart en gång om året. Ju äldre eleverna är desto mer utmanande kan lärare uppleva att det är att diskutera frågor som berör språkval och språkvanor utanför skolan. I de diskussioner vi från skolans håll har med föräldrar om språkfrågor är det viktigt att alltid signalera alla språks lika värde; att bekräfta flerspråkighet är den självklara och viktiga grunden man bygger vidare på.

Sen brukar mamma också just korrigera att om man säger någo på finska att hon blir tyst och sen väntar hon tills ja säger de på svenska (skratt).

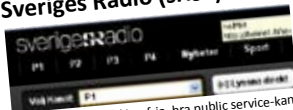
ELEVINTERVJU

Den språkmiljö som omger skolan och den enskilda eleven är utgångspunkten för vilka områden som kan bli aktuella att diskutera i kontakten mellan hem och skola. Vi har tidigare uppmuntrat till att de språkenkäter och kartläggningar som görs i skolan sprids till hemmen. En skiss som det egna barnet har gjort över sin språkanvändning i olika sammanhang i och utanför skolan kan vara en tankeväckande grund att inleda en diskussion om språkfrågor, där man tillsammans med eleven funderar på språkval, och språkanvändning och dess konsekvenser. Kanske man tillsammans hittar till det svenskspråkiga alternativet till någon fritidsverksamhet? I en av projektskolorna nämnde lärarna att de önskar kunna ge konkreta idéer till föräldrarna; att enbart säga "stöd språket" räcker inte.

[Tvåspråkiga familjer] *tycker att vi ska prata svenska [under utvecklingssamtal] och de vill nog stödja, att de har ju valt barnets skolspråk och vill stödja de.*

LÄRARINTERVJU

Sveriges Radio (sr.se)



Direktsändning: Reklamfria, bra public service-kanaler. P1, P2, P3, P4 Stockholm.. En verklig guldgruva.
Tips: Musikguiden i P3, varje dag.

Enskilda program: Poddradio via datorn och 3G-mobil, eller ladda till mp3-spelaren. Programmen listas på sverigesradio.se/podd

Tips: Spanarna i P1, fredagar kl 16
"Skarpnyta personligheter försöker avläsa tendenserna och framtiden. Med glinten i ögat."

Tips: Sommarpratarna i P1, arkivet. Många verkligt intressanta personligheter. T.ex. Henrik Dorsin.

För SR i Ipad finns en superbra, gratis APP.

Internetradio i köket



Modeller: Tangent Quattro Reciva, Squeezebox, m.fl.
Fördel: Mycket enklare att lyssna på än via datorn. Fungerar trådlöst och med sladd. Sveriges Radio, BBC.. Enkla kanalknappar. Funkar även för poddradio. Upptäck kanaler i hela världen. Har även vanlig FM.

Nackdel: Finns inte i alla butiker, kolla Stockman, Hobby Hall, och googla.

Sveriges TV

Via internet syns enskilda program på svtplay.se. Tyvärr syns många program bara inom Sverige. Man kan dock se dem genom att surfa via svensk server, t.ex. Relaks, men det kostar.

SVT World nu på FST

Innehåll: Mix av svenskproducerade program.



Kanalinfo: svt.se/svtworld

Varifrån: SVT World syns från 1 september 2011 på samma kanal som FST, men bara dagtid och sen kväll. På veckoslut och vissa kvällar även redan kl 21 framåt.

Tips: Fredags- och lördagskvällarnas underhållningsprogram. Nyheterna. Sporten. Musiken.

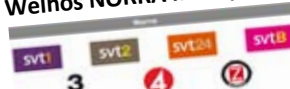
IP TV: SVT via Maxivision

SVT World på bästa tittartid, inklusive nyheter. Men dessutom alla SVTs kanaler, TV4 mm. Boxen kostar 149 euro, och kopplas till internetnätet. Kortavgift 6 euro. Minst 2Mbps hastighet på anslutningen. Kortavgift 6 euro.

SVT World-kanalen kostar därtill 3 euro per månad. **Alla SVT-kanaler** och TV4 (!) får man för omkring 10 euro i månaden (plus kortavgiften).

Med 6Mbps anslutning ser man dessutom kanalerna i HD med högsta skärpa (vi har testat).
www.maxivision.fi

Welhos NORRA kanalpaket



Innehåll: SVTs kanaler original, även alla filmer.

Varifrån: Welho, bara på Welhos kabelområde.

Info: www.welho.fi

Kostar: Ca 15 euro/månad.

Tips: Så ska det låta, Bolibomba, Melodifestivalen, Sport, Skavlan, Allsång på Skansen, Idols, Kulturmagasinet Kobra, filmer, såpor... (allt textat till svenska).

Satellitpaket från Sverige

Hur: Köp Viasats paket (parabol och box och kort) i Sverige via en bekant som bor där. Ej finsk box!

Abonnemangets adress ska vara i Sverige. Kortet skickas till din bekant, som vidarebefordrar. Kortet aktiveras sedan per telefon då det sitter i boxen. Satelliten syns här. Lättmonterad, rikta parabol mot sydväst.

Varifrån: Från närmaste svenska elaffär, lådan med antenn och box kostar några hundra euro.

Kostar: Ca 20 euro/månad.

Naturliga samarbetsparter i språkdiskussioner med familjerna är Hem och skola eller andra föräldraföreningar och skolans direktion. I Helsingfors har direktionen engagerat sig och utvecklat en guide om hur man i hemmen kan stödja skolspråket.

I guiden, som delats ut till alla hem, och som också ligger på skolans webbsida, ges konkreta tips om program, kanalpaket och inställningar på webben, i tv och radio, tips som både inspirerar och gör det enkelt för familjer att öka medieanvändning på svenska. Direktionen har också formulerat några teser som handlar om hemmets roll för de ungas språkutveckling, som finns på skolans webbsida. Några exempel på dessa teser är "Jag är genuint intresserad av mina ungdomars skolfram-

**DIREKTIONEN I HELSINGFORS
SKOLA HAR STÄLLT SAMMAN
PRAKTISK INFORMATION
BLAND ANNAT OM HUR MAN
HITTAR TILL SVENSKA MEDIER.
(FÖRSTA SIDAN AV TVÅ.)**

TESER

1. Jag är genuint intresserad av mina ungdomars skolframgång, jag hjälper till när det behövs och ger positiv respons när orsak finns.
2. Jag diskuterar (eller filosoferar) ofta med mina skolungdomar om olika fördelar med att aktivt använda svenskan.
3. Jag är medveten om skolans svenskspråkiga profil och stöder den så gott jag kan i olika praktiska sammanhang.
4. Jag uppmuntrar ungdomarna att läsa svenskspråkiga tidningar, tidskrifter och böcker.
5. Jag ordnar roliga aktiviteter på svenska för familjen, även inom hemmet.
6. Jag försöker själv vara konsekvent och språkligt korrekt när jag talar svenska med mina ungdomar.
7. Jag visar intresse för hur aktivt mina ungdomar talar svenska i skolan.



gång, jag hjälper till när det behövs och ger positiv respons när orsak finns”; ”Jag diskuterar (eller filosoferar) ofta med mina skolungdomar om olika fördelar med att aktivt använda svenskan”, och ”Jag visar intresse för hur aktivt mina ungdomar talar svenska i skolan”.

I Svenska samskolan i Tammerfors har lärare i de lägre klasserna sammanställt en liknande broschyr, där speciellt läsningen lyfts fram. Också länkar till aktuella webbsidor för barn och unga samt för vuxna som är intresserade av skolfrågor presenteras här (se bilaga 1).

5





**DÅ ELEVERNA
ANVÄNDER ANNAT
ÄN SKOLSPRÅKET
I KLASSRUMMET**

Detta kapitel riktar sig speciellt till dem som jobbar i skolor där finskan är en naturlig del av många elevers vardag och där det språkmedvetna arbetet i skolan till stor del handlar om att förhålla sig till finska. Nationella kartläggningar ger uppgifter om att 20 procent av niondeklas-sarna i de svenskspråkiga skolorna i Finland i huvudsak talar ett annat språk än skolspråket hemma, för de allra flesta betyder detta finska. I huvudstadsregionen är det frågan om 36 procent. Då de 15-åringar som uppger sig tala enbart svenska med släktingar och vänner uppgår till endast en tredjedel, förstår vi att en hel del av eleverna i de svenskspråkiga skolorna lever i en två- eller flerspråkig miljö utanför skolan. Att denna flerspråkighet också syns och hörs form av att elever använder av finska också i skolan är väl att förvänta.

Det är klart att vår policy är att eleverna ska prata svenska på lektionerna. Det är ju liksom hundra procent självklart men i praktiken är det nog inte så. Att det blir lätt det här att när dom pratar med varann så nog hör jag ju finska på moddatimmarna också.

LÄRARINTERVJU

I ett tidigare avsnitt (4.1) diskuterade vi situationer där eleverna söker svenska ord för att uttrycka sig. I det här avsnittet fortsätter vi med att närmare se på elevers användning av ett annat språk, i exemplen finska, under lektionstid. Utgående från utdrag ur inspelade klassrumssamtal diskuterar vi hur man som lärare kan bemöta denna användning av ett annat språk, och vad detta bemötande innebär. Men, vi vill genast understryka att trots att våra exempel är tagna från sammanhang där finska och svenska är det aktuella språkparet, kan de principer som resonemanget bygger på, liksom en del av de konkreta förslagen till didaktiska tillvägagångssätt, tillämpas även på andra språk, och till en del även i sammanhang där dialekt används i skolan.

Även elever som talar dialekt i klassrummet rör sig mellan två språk, eller egentligen språkvarieteter, dvs. mellan standardspråk och dialekt. Likheterna mellan klassrummen som rymmer dialekt och standardspråk och de klassrum där mycket finska används finns bland annat i den rätt pragmatiska inställningen till språkval. Denna innebär bl.a. att (standard)svenska är det självfallna valet i skrift och i föredrag med-

DIALEKT I
KLASSRUMMET



an samtal mellan eleverna är den typ av samtal där dialekt/finska används mest. En skillnad i det inspelade materialet är ändå att eleverna i de svensk-finska miljöerna mer konsekvent använder svenska i samtal med lärare, medan eleverna i Närpes oftare använder dialekt, eller dialektinslag, också direkt till läraren. I områden där dialekten är stark verkar det också vara tydligt att flickor oftare än pojkar anpassar sig till skolnormen i vad vi kan kalla offentliga klassrumssamtal, det vill säga samtal som är ämnade att höras av hela klassen och ofta har just läraren som främsta mottagare. I följande exempel använder sig Johanna av standardsvenska i en fråga till matematikläraren. Strax innan har hon försökt reda ut samma problem tillsammans med sin klasskompis – då på dialekt (se exempel *Nämnare nain bas*, s. 177).



MATTEFRÅGA TILL LÄRAREN

- 01 Johanna: alltså nu då man ha räknat ut de där så måste
 02 man ta de där minus de där å sen...
 03 **Lärare:** jo (.) exakt (.) du räknar så långt de går å
 04 eftersom du har x så går de (.) sku du ha haft
 05 de ena y så sku du int ha fått göra de men här
 06 får du (.) eller här måst du (.) ja

Ser vi på lärarnas reaktion på finska respektive dialekt är skillnaderna ännu större: elevernas användning av dialekt bemöts så gott som aldrig, medan elevernas användning av finska, speciellt i direkta samtal med lärarna, så gott som alltid bemöts.

Det var ju här för ett tag här under några år att det här med dialekt ansågs vara väldigt hämmande på språkutvecklingen (...) men... men dialekten fick på nåt vis ett lite status här för en tid sedan (...) också i läroplanen som man skulle betona hembygden minns jag.

LÄRARINTERVJU

Att dialektinslag överlag används i betydligt större omfattning i klassrummet än standardsvenska – och relativt sällan bemöts – är givetvis relaterat till att vi här inte talar om två olika språk, utan två varianter av ett och samma språk. Normen om standardsvenska i klassrummet är i dialektstarka områden, vilket våra inspelningar visar, inte densamma

som normen om svenska i klassrummet i finskstarka områden. I dialektstarka områden kan det finnas ett större behov av och upplevas som mer fruktbart att satsa på allmänt språkstödjande och språkutvecklande arbete, speciellt med tanke på elever som inte har det så lätt i skolan och som ofta t.ex. inte läser på fritiden, än att fokusera på själva ”dialekt–standard”-dikotomin. I Närpes nämndes exempelvis speciellt behovet av att i högre grad arbeta med elevernas färdigheter att uttrycka sig muntligt i olika sammanhang.

Skriftligt klarar de sig bra trots dialekten men men inte tycker jag att de nuförtiden är hämmade av sin dialekt inte och nog försöker de prata... de är nog helt annorlunda än tidigare.

LÄRARINTERVJU

De behöver inte gå nå längre än till Vasa och då ska de nog vara beredda att kunna både muntligt och skriftligt uttrycka sig på normsvenska. Och det gör ingenting fast det är accenter och det hörs att dom är från Närpes, det spelar ingen roll eller att du är från Kokkola eller varifrån du nu är men att de ska liksom finnas ett språk som alla förstår.

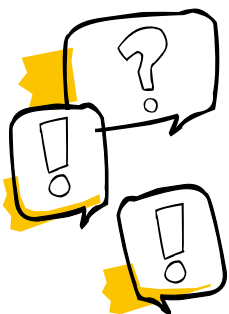
LÄRARINTERVJU

I bägge grupperna har vi sett enstaka individer gå i roll, det vill säga använda ett främmandegörande tonfall, då de använder (standard)svenska. Det här kan uppfattas vara ett uttryck för elevernas förhållning till svenska respektive standardsvenska; de är inte alltid helt bekväma med att använda den språkvarieteteten. Samtidigt handlar det om att eleverna aktivt använder sin flerspråkighet: kodväxlingen blir ett samtalstekniskt verktyg, med vilket de betonar något i samtalet eller signalerar avstånd från ett språk de inte helt upplever som sitt eget.

NJUTA AV HENNES FRÅNVARO

- 01 Mirna: va ha ja sagt åt di förkla:r
02 Sofie: du ha it he (.) yes you did
03 Alla: ((ohörbart))
04 Mirna: <ja e hela skoldagen> [på onsdagen
05 Johanna: [ja men vaför ha du
06 skriva onsd-tå





07 Sofie: för hon far tå
08 Johanna: för att ((ohörbart))
09 Alla: ((skrattar))
10 Sofie: Johanna (.) vi e bara avundsjuk att hon far ti
11 varmare ställ men (.)
12 Sofie: vi har det bättre (.) <vi får njuta av kölden>
13 Johanna: vi får njuta av att vi får njuta av hennes
14 frånvaro
15 Sofie: oooh (.) oh no she did it

Sofie, Mirna och Johanna talar om Sofies kommande resa till något varmare ställe. På rad 12 byter Mirna till standardsvenska, och drar också ut på uttrycket *vi får njuta av kölden*. Johanna fortsätter med en utveckling av uttrycket, *vi får njuta av hennes frånvaro*, också det sagt på standardsvenska. Genom att kodväxla till standardsvenska och genom att förändra rösten förstärks den ironi som finns i kommentarerna.

Varför ett annat språk än skolspråket?

Innan vi ser närmare på de olika sätt på vilka lärare kan bemöta finska kan vi behöva fundera på varför elever använder finska – eller dialekt – under lektionstid, med varandra eller med läraren.



Språkval är som vi alla vet starkt relaterat till samtalspartnern (vilket vi förstås kan dra nytta av – se avsnittet om autentiska miljöer i avsnitt 4.4). *Nå det beror på vems par jag är så. Oftast pratar jag finska i alla fall*, säger en elev i en av projektskolorna, som svar på frågan vilket språk hon talar med klasskompisar under lektionstid. Svenska är ändå basspråket i elevers yttranden riktade till läraren, även i de finskdominerade miljöerna. Utgående från ett stort antal inspelade lektioner vi har samlat in och analyserat – inspelningar gjorda under flera dagar i cirka tio klassrum på olika skolstadier – kan vi konstatera att det mycket sällan händer att en elev säger hela meningar till en lärare på finska. Fortfarande gäller alltså en norm om enspråkighet i denna typ av samtal. I de starkt finskdominerade områdena finns ändå situationer då elever kodväxlar till finska i offentliga klassrumssamtal, i kommentarer som är riktade även till läraren. Oftast är det då frågan om situationer där de kommenterar andras elevers svar.

När vi talar om elevers användning av finska – eller andra språk – i skolan behöver vi alltså vara tydliga med vem de riktar sig till, och också, vilket sammanhanget är. I de finskdominerade miljöerna hörs föga överraskande mest finska under rasterna, minst i elevers samtal med läraren. De elever som använder finska med varandra under lektionerna använder också finska med varandra utanför lektionerna, och högst sannolikt också utanför skolan.

Jag har också så att liksom om jag pratar finska med någon ändå från början så att liksom hålls det. Det är svårt att liksom byta helt plötsligt särskilt om man har kompisar länge och man ha alltid prata finska så det är liksom, fast båda kan svenska så det är ändå naturligare med finskan sen.

ELEVINTERVJU

På motsvarande sätt blir svenska det gemensamma samtalsspråket elever emellan, då det i gruppen finns en elev som håller sig till svenska, så också under raster. Inte överraskande ingår även i dessa samtal många finska ord. I intervjuer med lärare i projektskolorna har det upprepade gånger framkommit att de gånger det kommer elever till skolan som helt saknar kunskaper i finska – ofta är det frågan om familjer som har återvänt från Sverige – kan dessa ha en stor påverkan på gruppens språkanvändning, speciellt om eleverna är populära.

I intervjuer med elever i sådana projektskolor som befinner sig på finskdominerande områden har det framgått att eleverna ser det som självklart att de ska tala svenska med läraren. *Det skulle vara konstigt annars*, säger en elev och fortsätter med att nämna att de ibland på skämt kan använda finska i samtal med en lärare. Och i en enkät som *Språkrådet* i Helsinge skola i Vanda genomförde då projektet startade framkom det att majoriteten av eleverna ansåg det vara självklart att man ska använda svenska i skolan. Att svenska är basspråket i elev-lärarsamtal även i finskdominerade områden betyder ändå inte att finska skulle vara uteslutet.

Redan i avsnittet om elevcentrerat arbete (3.2) konstaterade vi utgående från klippet *Adverb* att finska är det självklara valet för en del elever då

de har möjlighet att diskutera tillsammans. Motsvarande gäller dialekten på andra håll. Kan det spela någon roll om det är förväntat att eleverna ska samarbeta och diskutera med varandra? Är det kanske ännu mer självklart att språkvalet avviker från svenska/standardsvenska om samarbetet sker på elevernas egna initiativ, i situationer vid sidan om det av läraren planerade skolarbetet? Frågorna får inget svar här, men vi konstaterade att i den typ av situation som exemplet *Adverb* illustrerar är elevernas språkval så starkt förankrat att inte ens uppgiftspappret, där svenska ord ska diskuteras, leder eleverna till att använda skolspråket. Ett motsvarande exempel är nedanstående samtal mellan två elever under en matematiklektion:

JOTAIN DIVIDERA



- 01 Cia: onk se joku eri tyyli laskea?
e de nåt speciellt sätt att räkna?
- 02 Ted: mitä?
va?
- 03 Cia: siis ceedee ysi (2.0) siihen tulee svar
alltså cee dee nie (2.0) dit kommer
- 04 viistoista nii miks siihen pitäis laittaa
femton alltså vaför ska man sätta dit
- 05 jotain dividera?
nånting dividera?
- 06 (4.0)
- 07 Ted: viistoistaan siihen tulee sva-
femton kommer dit som sva-
- 08 Cia: niin mä sanoin mutta sanoin viistoista mutta
så sa ja men ja sa femton men
- 09 miten miks sä rupeet tollain x dividerat
hu vaför börjar du med de dä x dividera
- 10 jotain?
nånting?
- 11 Ted: kai sen pystyy mutt tossa lukee että
no går de säkert men där står att
- 12 ((ohörbart))

Även här använder eleverna huvudsakligen finska; svenska plockas bara in i frågan om enstaka ämnesord: svar och dividera. Trots den kraft det ligger i sambandet mellan person och språkval, och i vanans betydelse, menar vi ändå att vi lärare i klassrummet fortsättningsvis ska förvänta oss och stödja elevers användning av skolspråket under lektionerna.

Kan ökade möjligheter till elevsamtal, där svenska uttryckligen påbjuds, öppna för mera svenska mellan eleverna? Kanske vi ännu mer ska inspireras av språkbadsundervisning, där man uttryckligen satsar på stödda kommunikativa arbetssätt? Här kan vi peka tillbaka på både tidigare avsnitt om elevcentrerat arbete (3.2), om de praktiska ämnena (3.4) och om skolrelaterat språk (3.1). Då eleverna är mer språkligt aktiva till exempel genom att uppmanas diskutera matematikuppgifter tillsammans, och då använda de aktuella ämnesspecifika ord och uttryck som dessförinnan använts och fördjupats i den lärarledda genomgången och synliggjorts i klassrummet, är kanske sannolikheten för att eleverna också använder mera svenska större. Det räcker sällan enbart med att eleverna ges tillfälle att prata, utan vi behöver fortsättningsvis involvera dem i att reflektera kring språkanvändningen för att öka deras medvetenhet – och det behövs stöd.

I inledningen av ett pararbete under en lektion säger läraren, medan han delar ut arbetsblad: *Prata svenska hela tiden*. Denna enkla lilla kommentar signalerar ändå en förväntan och ett krav på en mer allmän nivå än en respons riktad till en enskild elev.

Både kodväxling på ordnivå och språkval för längre samtal är också en fråga om stil, vana och register. Ett exempel på det är då elever under en kemilektion använder svenska ord som *blyputsningsjuttu* och *glaseni* i samtal som i övrigt går på finska. Trots att elever talar finska med varandra slår alltså skolspråket igenom; speciellt ämnesord sägs så gott som alltid på svenska. Man talar om *divideerata*, om *adverb*, om *nytt on vecka trettiåtta*, *pitäis katto läsordningen* och *eiks meillä on muuten måste-rast?* Det här förekommer också i samtal mellan elever under rasttid. Även i dialektala samtal elever emellan sticker vissa skolord med ett mer standardsvenskt uttal ut, som i följande samtal från en matematiklektion:



NÄMNARE NAIN BAS

01 Johanna: då man ska gör dehe då e står hyfsa måst
02 man lag hede tjugofyra minus tri å (.) för att
03 he e ju samma <nämnare> nain <bas>
04 Mirna: jag ha it gjort såde ((skratt)) (.) jag ha gjort
05 (.) x upphöjt ti åtta minus tri (.) vaför ha
06 ja gjort he...

En orsak till att elever använder finska i klassrummet, eller något annat språk – eller dialekt – är alltså att de i alla andra sammanhang talar just finska, något annat språk eller en dialekt med denna person. Men visst är brister i det svenska ordförrådet också en orsak till språkbyte, speciellt på ordnivå. Innan vi går över till att diskutera hur lärare kan förhålla sig till dessa kodväxlingar vill vi lyfta fram hur de förstås ur ett elevperspektiv. Ifall en elev saknar ord för att uttrycka det han eller hon vill säga, på det språk som förväntas i klassrummet, kan ett enkelt alternativ vara att ta till ett annat språk. Det är ju speciellt smidigt då det gäller finskan, som de allra flesta kan förväntas förstå.

Riku: *Det heter på finska nå repeytämä [spricka].*

Lärare: *Jå det är huden som kan gå sönder.*

OBSERVATION

Då en elev, som Riku här, inleder med att säga att han vet vad det heter på finska, och lägger till *nå* framför det finska ordet, signalerar han tydligt att han vet att svenska är det som är förväntat. Skulle han ha haft tillgång till det lämpliga svenska ordet i denna diskussion om skelett, där man nu gör en kort utvikning till höftben och förlossningar, hade han med all sannolikhet använt det. Att då ta till finskan blir för honom en möjlighet att delta i klassrumssamtalet – samtidigt som han med sina garderingar visar att han väl känner till normen om svenska i klassrummet.

**ATT KUNNA
PÅ FINSKA**



Att uttrycka sig på finska och därmed visa sitt kunnande på finska är då ett sätt att delta aktivt. Och då läraren som här uppfattar vad han talar om och sätter in det i ett sammanhang fungerar det som ett godkännande.

Vid ett annat tillfälle under samma lektion pekar läraren på bröstbenet, på den skelettmodell man har framme i klassrummet, och frågar efter namnet på det. *Jag kunde på finska men jag glömde det*, säger då en elev. Att säga att man kan, eller kunde, på ett annat språk, kan alltså också vara ett sätt för en elev att visa på sina kunskaper. Som utdragen ur klassrumsinspelningarna nedan visar används en hel del finska i många klassrum och man kan tycka att det inte är något eleverna drar sig för. Men vi vet ändå inte vad som blir osagt därför att skolspråket inte räcker till. Kanske vissa individer upplever det vara oproblematiskt att plocka in finska ord om det svenska ordförrådet tryter, medan andra förblir tysta?

I lägre klasser där normen om svenska i klassrummet är starkare förefaller det vara vanligare att elever låter bli att säga vad de kan, därför att de kan det på ”fel” språk. *Jag vet vad det är på finska* och *Jag kommer inte på vad det heter på svenska, men jag kan det på finska* hörs alltså oftare i dessa klasser.

Att använda finska i klassrummet kan innebära allt från ett litet *siis* (alltså) till att helt och hållet tala finska. Det säger sig självt att behoven och möjligheterna att som lärare reagera på de olika typerna av språkbyte varierar. I det här sammanhanget vill vi lyfta fram ”*kiva*-orden”. I en tidigare rapport har vi lanserat begreppet ”*kiva*-ord” och förklarat dem som ”frekvent använda finska ord i svenska vardagssamtal i Finland, speciellt bland unga och vissa andra grupper”.¹⁶ Till dessa ”*kiva*-ord” hör förutom *kiva* (kul/bra/trevlig) också till exempel *juttu* (berättelse/sak/grej), *karkki* (godis), *kännykkä* (mobiltelefon), *vai* (eller), *siis* (alltså), *niinku* (liksom), *jätti* (jätte), *tyyppi* (typ), *paikka* (ställe/plats), *kauhee* (hemska(t)/himla). Eftersom dessa ord används så frekvent, en del av dem också av vissa vuxna svenskspråkiga personer i vardagliga samtal, är det inte lika självklart att samtalsparten, inte ens då det är frågan om en lärare, hörbart reagerar på dem. Speciellt för en del unga verkar de ha blivit en del av den svenska vokabulären: Trots att vi vågar påstå att

¹⁶ Orden diskuteras i en rapport av Slotte-Lüttge, Sahlström, Hummelstedt, Rusk & Grönberg (2008). Där jämförs också med Haapamäki (2008, 72–74) och konstateras att orden även finns som uppslagsord i Finlandssvensk ordbok (af Hällström & Reuter 2008) och därmed kan konstateras vara ”relativt etablerade talspråkliga och regionala ord och uttryck” (ibid., s. 6).

eleverna undviker *paikka* (plats) och *vai* (eller) i skriftliga skoltexter skaver de i talspråket betydligt mindre mot svenskan, i jämförelse med ord som *vanhustenkoti* eller *itserakas*. Kanske de rentav inte alls skaver? I en analys av elevers finskanvändning i en sammansatt årskurs 2–3-klass i ovannämnda rapport framkom det att den finska som användes under lektionstid till drygt två tredjedelar (68 procent) bestod av ”kiva-ord”.

Lärare med erfarenhet av arbete i en finskdominerad omgivning utvecklar efter hand både strategier att hantera finskan, och förståelse för att elever använder finska:

(...) om det kommer på finska, jag har sagt att om det inte kommer på svenska så säg det på finska och så översätter vi det. Och så översätter vi det och så upprepar de det. Och så småningom så fastnar det. Det är ju också många gånger det att skillnaden mellan finska och svenska är att många gånger är de här finska orden mera förklarande. Vad någonting handlar om. Och svenskan då många gånger låneord från engelska eller franskan eller något annat språk. Och därför de då kanske inte direkt då förklarar vad det är. Då de [eleverna] hör dem tänker de att har aldrig hört, att ”va skulle de vara, att aj ja det va ju det här”, att det kommer. Men det kräver ju det att du använder de här termerna sen hela tiden också.

LÄRARINTERVJU

Men, alldeles lätt att uppfatta och greppa motiven bakom elevers språkval är det inte. Vad är attityd och vad är provokation? Vad är relaterat till kompetens? När gör eleverna medvetna val och när handlar det om en omedveten vana? Hur ska en lärare reagera då han eller hon för eleverna påpekar att de ska prata svenska under lektionerna och får svaret *Jamen vi är ju i Finland, varför kan vi inte prata finska?*

Det händer att elever ser på användningen av både svenska och finska och kodväxling mellan dem som en egen språkvariant:

(...) det är nu så att alla ungdomar nu kan både finska och svenska (...) det är som ett eget språk (...) att det är blandat.

ELEVINTERVJU

Att bemöta elevers användning av finska eller dialekt

Vi fortsätter diskussionen om andra språk och språkvarieteter i klassrummet med utgångspunkt i finskan, och med exempel från situationer där finskan ingår. Men återigen, både på ett idéplan och på ett praktiskt plan kan resonemanget tillämpas i situationer där läraren upplever att dialekten tar över. Orsaken till att samtliga exempel handlar om finskan är att så gott som allt vårt material på området kommer från dessa finsk-starka klassrum. Det förefaller alltså vara så att elevers användning av finska bemöts – medan deras användning av dialekt inte bemöts. Denna skillnad behöver givetvis relateras till det vi har diskuterat tidigare: att växla mellan två språkvarieteter i klassrummet kan inte jämföras med att växla mellan två språk. Och, talar vi om ett annat språk än finska står vi inför en tredje typ av situation; om läraren inte förstår det språk eleven kodväxlar till är både elevens praktiska möjligheter *att* kodväxla och lärarens bemötande annorlunda. En liknande situation har vi (faktiskt) också i klassrum i finskdominerade miljöer där läraren inte behärskar finska, något som vi kort återkommer till.

Så vad gör man då som lärare då elever använder finska? Jo, man gör olika. I detta avsnitt diskuteras ett tiotal olika sätt för en lärare att hantera användningen av finska i klassen. I genomgången har vi strukturerat situationerna från sådana där språkvalet starkast lyfts fram, det vill säga topikaliserats mest, till sådana där språkvalet knappt alls noteras.

VAD GÖR LÄRARE DÅ ELEVER ANVÄNDER ETT ANNAT SPRÅK I KLASSRUMMET?

- *Signalerar genomgående förväntningar om svenska som språkval*
- *Ignorerar att elever använder annat språk än skolspråket*
- *Kommenterar då elever använder annat språk*
- *Lyfter upp ett finskt ord till diskussion*
- *Noterar, men godkänner inte det finska som rätt svar*
- *Frågar efter den svenska motsvarigheten*
- *Indikerar att elever ska använda svenska*
- *Översätter direkt*
- *Bakar in den svenska motsvarigheten i sitt svar*
- *Reagerar inte då elever använder ett annat språk än svenska med läraren*

Signalerar genomgående förväntningar om svenska som språkval

Vi har flera gånger i den här boken antytt att det finns utrymme för fler samtal om språk i skolan. Vi menar att man i skolan i ännu högre grad kunde ha regelbundna diskussioner om språkval, tillsammans med eleverna. Eftersträvar man att eleverna ska tala (standard)svenska tror vi alltså på explicita och regelbundna diskussioner om språkval, där elevernas utmanas att ta ställning och uttrycka sig. Tillsammans med elever och kolleger behöver vi göra gemensamma överenskommelser. Och dessa överenskommelser behöver både regelbundet lyftas fram och användas för att förankras i skolvardagen.

Jag tycker vi tjarar inte nu så mycket mera. Vi försöker bara säga till om just skolspråket, att du har nytta av det, att du skulle tala svenska också på hissalektioner så förstår du bättre, och fyssa och så där vidare.

LÄRARINTERVJU

Den största utmaningen är förmodligen, enligt många lärare, att kunna tala om språkval utan att förfalla till tjar. I en intervju säger en lärare på en av projektskolorna att hon "tjarar relativt mycket" på språket. Och samtidigt funderar läraren på effekten av det: *man kan pumpa sig själv tom*. Leder det alls någonvart? Vi tror alltså att mer systematiska diskussioner, både med eleverna och inom kollegiet, kan upplevas vara mer konstruktiva, av alla parter. Och så behöver vi alltid, alltid komma ihåg att ett språk inte är "bättre" än ett annat, att det inte finns ett språk som är fel, utan att det är frågan om att ta vara på det tillfälle skolan kan erbjuda i att öva just skolspråket, och att en god behärskning av ett språk är relaterat till de möjligheter individen har att lära sig på det språket. Och att just detta också behöver diskuteras med elever, som en del av de spelregler som hör till skolan.

Jag brukar ibland, vad heter det, rutinmässigt säga till att "språket, kom ihåg språket" och då har det oftast inte nån större effekt, dom kommer ihåg det så länge jag står där. Men om jag börjar säga att nu sku de nog vara jättebra att öva på svenskan när ni är här, det är ju inte så ofta som ni kan göra det, så då blir de lite annat.

LÄRARINTERVJU

Lärare nämner att elevernas språkval inte ska ses som ett personligt ställningstagande i relationen mellan elever och lärare. En lärare tror på diskussionerna om språk: Har eleverna förstått sambandet mellan språk och lärande, så kanske de bryr sig, menar hon. Och en elev uttrycker sig så här om lärarnas motiv till att poängtera användningen av svenska i skolan: *Det är det när vi går i svensk skola så är dom ju för det här svenska.*

En engelsklärare från en av projektskolorna berättade i en intervju att han regelbundet explicit brukar tala om vikten av att utveckla svenskan, och på så sätt motivera elevernas språkval. Läraren är tydlig med att det är antingen svenska eller engelska som gäller på engelsklektionerna, men det händer att elever tycker att det räcker med att kunna den finska motsvarigheten till ett engelskt ord.

”När jag kollar ordlistan här så förstår ni ordet på engelska men inte på svenska. Det är därför jag vill att ni talar svenska enbart här eller engelska.” (...) De förstår det nog själva också men de tycker inte att det är så himla viktigt.

LÄRARINTERVJU

I intervjuer med elever i projektskolorna framkom det ofta att många elever är mycket medvetna om de språkval de förväntas göra, och flertalet ser det som självklart att använda svenska i skolan – *Det är ju ändå en svensk skola.* Så här uttryckte sig några mofi-elever:

Pia: *Om man pratar finska så får man liksom inte så där anmärkning, men nån sån där muistutus [påminnelse], vad är det på svenska. (...) Att det här är ju en svensk skola så man ska ju tala svenska här.*

Lina: *Alla är inte lika stränga så där (...)*

Pia: *Ja nog är det på sätt å vis bra för det är ju svensk skola så det är bra att alla talar svenska men.*

ELEVINTERVJU

Inom flerspråkighetsforskningen har man länge framhållit att det är bättre att uppmuntra än att förbjuda: I många skolor med erfarenhet av

elever som använder finska i skolan har man kommit till insikt om att förbud provocerar och skapar gränser.

Jag tror att om man börja säga att det är ett förbud, de får inte tala finska, så de är garanterat då man börjar. Och de där är kanske en grej att man börjar prata finska för att man ska egentligen tala svenska och jag vill göra annorlunda. (...) Och jag tycker att det är ganska kränkande för ett barn som har två modersmål att man säger att du inte får använda- du får inte prata finska.

LÄRARINTERVJU

Vi kan även konstatera att en mer tillåtande attityd till dialektanvändning i klassrummet verkar ha ersatt en tidigare mer restriktiv hållning.

Ignorerar att elever använder annat språk än skolspråket

Vi har tidigare i boken påpekat det smidiga i en klassrumssituation där alla inblandade, lärare och klasskompisar, förstår det andra språket. Situationen innebär ju att det är funktionellt att kodväxla för att uttrycka det man kanske saknar ord för på det huvudsakliga samtalsspråket. Kan detta förhållande utnyttjas, åt motsatt håll, av lärare i en strävan att få eleverna att hålla sig till svenska? Om jag som lärare inte förstår finska, eller om jag låtsas att jag inte gör det, då är eleverna kanske motiverade att använda svenska. En lärare i en projektskola berättar:

Och det får man ju påpeka för dem också att, att det finns ju elever också bland de här yngre, som då fortsättningsvis en visas med, att också på lektionen, försöker svara på finska. Och, och... det är ju det här klassiska att man spelar dum, att nej, att jag förstår inte alls vad du säger. Och så småningom så kommer det på ren svenska. Och det är inga fel på den där svenskan. Att jag har en två, tre elever som envist försöker med det. Och det är inte frågan om att de inte skulle ha de där orden, att de inte skulle kunna, men de är... Jag vet inte riktigt vad det beror på. Det råkar vara pojkar allihop faktiskt (...)

Det brukar vara lite så, det är lite samma sak att det här, visst en elev som stör, du kan påpeka att, sluta, sluta, sluta. Men då du slutar påpeka, då slutar eleven störa. Och det är lite samma sak med det här språket, alltså då du ignorerar dem när de pratar finska, så måste de, för att du ska lyssna på dem, prata svenska, ja, om de har ärende till mig. Och då kommer det ju.

LÄRARINTERVJU

Kanske detta bemötande kan fungera bättre med yngre elever, som i fallet ovan? Det verkar inte förekomma i någon nämnvärd grad i årskurs 7–9 och skulle troligen inte heller fungera lika bra där.

Kommenterar då elever använder annat språk

Då man hör att de börjar övergå så säger man till. Inte så att man blir arg på något sätt utan man säger att "samma sak på svenska". Och så blir de ganska många tillsägelser åt vissa personer och så där och vad annat kan man göra liksom.

LÄRARINTERVJU

Både de observationer vi har gjort inför arbetet med den här boken och de som gjorts i andra sammanhang visar något överraskande att lärare inte särskilt ofta direkt säger till om elevers språkval. Lärare talar visserligen i intervjuer om att de gör det, men under lektionerna är de observerade tillfällena inte särskilt frekventa.

Nog kan vi alltid påpeka att antingen är språket engelska, franska eller svenska, att "change code please!"

LÄRARINTERVJU

Inom klassrumsforskningen har man kunnat konstatera att lärare för det mesta hellre bemöter ett felaktigt elevsvar på olika inlindade sätt framför att direkt stämpla svaret som fel. Som lärare vill vi ogärna att elever tappar ansiktet eller ger upp; hellre försöker vi genom stöd hjälpa dem vidare. Kan det här finnas ett samband med hur vi bemöter elevers finskanvändning i klassrummet, där direkta kommentarer om språkvalet verkar undvikas? Kan vi dra en parallell till lärares accepterande in-

ställning till användning av dialekt då det gäller elever som inte har så lätt i skolan?

Men visst förekommer direkta kommentarer om språkval och de kan vara korta och enkla, som i följande två lärarkommentarer:

Lärare: *Kalle, finska!*

Lärare: *Ingen finska!*

OBSERVATIONER

Här vill vi ändå peka på att det är finskan som avvisas snarare än svenskan som sporras. Ett mer språkoptimistiskt förhållningssätt kunde ta sig uttryck i en mer uppmuntrande uppmaning till eleven att använda svenska i stället. En annan lärare berättar:

Jag brukar alltid med jämna mellanrum säga "språket". Och då vet de, de övergår till svenska någon sekund ((skratt)).

LÄRARINTERVJU

Kan orsaken till att de direkta kommentarerna om språkval är så få ligga i en respekt för elevernas språkliga identitet? Kan det finnas en motvilja mot att skapa gränser mellan eleverna och skolan som bottnar i en (underförstådd) uppfattning om att elever uppfattar direkta kommentarer om språkval som ett sätt att påverka deras språkliga identitet i mer svensk riktning, som ett avståndstagande från dem och deras språkliga identitet? Nedanstående uttalande av en projektlärare är intressant att fundera på mot bakgrund av denna tolkning:

Jag har nolltolerans. Och det betyder att varenda gång jag hör ett ord finska så säger jag "okej nää de går inte nu ska ni tala svenska". (...) Det är kanske det att dom vet att jag är finsk, ja kan finska, så dom vet att ja har ingenting emot finska i och för sig. Jag flaggar inte liksom så här för FST eller vad som helst utan det är bara det att dom borde kunna ha ett bra verktyg i sin svenska.

LÄRARINTERVJU

Läraren reagerar alltså tydligt mot elevers användning av finska i klassrummet och lyfter själv fram den egna språkliga bakgrunden som en trygghet att bygga på. Han är också en av de lärare som regelbundet för diskussioner med eleverna om betydelsen av att ha ett starkt skolspråk.

I de intervjuer som vi har gjort med elever har det inte direkt framgått att elever ser tillsägelseerna om språkanvändning som inslag i ett språkligt identitetsprojekt – vilket inte utesluter att vissa elever gör det. Vi lärare har väl ändå inget att förlora på att ännu tydligare klargöra att motiv bakom förväntat språkval i skolan kan relateras till skolframgång – och vidare är av betydelse för elevernas framtida yrkesval? Handlar det om balans mellan attityd och identitet å ena sidan och språkanvändning och språkkunskaper å andra sidan? Nu menar vi inte att dessa delar är frikopplade från varandra, men kanske de behöver betraktas skilt för sig ibland?



Så här ser vi det: Att ha ett starkt skolspråk är av betydelse för möjligheter till lärande. Språk utvecklas genom att användas. Sambandet mellan språkval och framgång i studierna behöver vi också diskutera med eleverna. I enlighet med läroplansgrunderna ska alla elever stödjas i att utveckla sin språkliga identitet, oberoende av vilken denna är. Under modersmål och litteratur formuleras detta dubbla uppdrag så här: ”Det är väsentligt att all undervisning i skolan, inte minst inom ämnet modersmål och litteratur, beaktar denna språkliga variation i syfte att stödja och stärka alla elevers språkliga identitet och färdighet att använda skolspråket”¹⁷.

Lyfter upp ett finskt ord till diskussion

De olika sätten att bemöta elevernas användning av ett annat språk i klassrummet är ofta relaterade till vilka ord det är frågan om, och förstås också till sammanhanget.

Ett sätt för läraren att bemöta elevernas användning av ett annat språk är att uppmärksamma och diskutera de ord som används. Genom dessa

¹⁷ Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004, s. 44.

diskussioner skapas ett tillfälle för eleverna att stärka sin språkliga medvetenhet. Det kan vara speciellt ändamålsenligt att öppna upp för diskussion i situationer där eleverna använder ett (finskt) ord vars svenska motsvarighet inte är helt given. Vi kan t.ex. diskutera betydelsen av det använda ordet och möjliga svenska motsvarigheter och på så sätt göra eleverna mer medvetna om språkliga nyanser. Översättningen är ju, som vi alla vet, ingen ett-till-ett-verksamhet. Det här sättet att bemöta användning av andra språk i klassrummet förekommer ändå inte speciellt ofta i vårt material.

Från inspelningar i en lägre klass har vi exempel där elever använder ordet *juttu* i olika betydelser: *Jag hittade just på en h- juttu dit till min juttu*, säger en pojke då han omarbetar en text som han håller på att skriva. (Exemplet finns närmare analyserat i boken *Språk och identitet i undervisning – inga konstigheter*¹⁸). Efter att *juttu* har använts ytterligare några gånger, även av andra elever i klassen, lyfter läraren upp ordet till diskussion: *Hör ni, vad betyder egentligen juttu?* I det samtal som följer deltar eleverna aktivt. Speciellt i ett fall som detta, där det finska ordet har många möjliga svenska motsvarigheter, kan en diskussion bidra till en utvidgad och nyanserad förståelse av de olika orden och de kontexter de kan användas i. En annan fördel med en allmän diskussion i klassrummet är att ingen elev utpekas, utan samtalet som förs om språk angår alla.

Noterar, men godkänner inte det finska som rätt svar

Ett sätt att bemöta elevernas användning av ett annat språk är att kommentera att eleven använt ett annat språk – och samtidigt ge eleven rätt i fråga om innehållet. Då godkänner läraren innehållet i elevens svar, men lyfter explicit fram att det språk som använts inte är det rätta. Även denna kategori kan exemplifieras med en situation som utspelat sig i en lägre klass och som närmare finns beskriven i den ovan nämnda boken. I en gemensam klassrumsdiskussion söker man efter en förklaring eller synonym till ordet *skjul*. Då en elev säger *varasto* [förråd] svarar läraren ”å de e rätt ord på finska”, innan hon ger över turen till en annan elev

¹⁸ Sahlström, Forsman, Hummelstedt-Djedou, Pörn, Rusk & Slotte-Lüttge (2013).

och därmed visar att svaret inte är ett fullvärdigt bidrag i klassrummet, att det inte räcker till som svar. Vi kan se detta som ett innehållsligt, men inte språkligt, godkännande där språkvalet lyfts fram på ett tydligt sätt. Att läraren noterar elevens svar kan ändå vara av betydelse för en flerspråkig elevs identitet.

Frågar efter den svenska motsvarigheten

Ett vanligare sätt att bemöta elevers finska är att helt enkelt fråga efter den svenska motsvarigheten till det finska ord som eleven använt. Som lärare är man ofta skicklig i att bedöma enskilda elevers språkkompetens. Är det sannolikt att eleven i fråga kan det svenska ordet – och enbart för enkelhetens, snabbhetens eller vanans skull använt det finska – eller saknar eleven faktiskt det svenska ordet? I det senare fallet blir en uppmaning att ge det svenska ordet lönlös – såvida inte denna uppmaning även riktar till de andra eleverna i klassen. Vad når man med att fråga en elev om ett ord som han just signalerat att han inte vet?

*Om det dyker upp ett ord så översätter man eller frågar "Vet
nån vad det är?" Och så sparrar man dom mot varandra.*

LÄRARINTERVJU

Tror man att eleven i fråga har tillgång till det svenska ordet kan ju en direkt uppmaning att säga det fungera både som en påminnelse om den svenska norm man förväntar sig i klassrummet, och som ett sätt att upprätthålla denna norm. Och eleven är kanske tvungen att tänka ett varv till – på svenska.

LASKIAINEN

- 01 Pia: men när e den här laskiainen?
fastlag
02 Lärare: alltså [va e de på svenska?
03 Ulrica: [(fastlag)
04 Mia: fastlag
05 Lärare: fastlagstisdag är... ja ska titta



Ibland behöver vi påminna oss om det speciella i vår språksituation i Svenskfinland: Det för många självklara, att de flesta i klassen inklusive läraren behärskar det språk eleverna kodväxlar till är inte alltid självklart i alla sammanhang. Det finns förstås lärare som inte behärskar finska, eller som inte är så starka i finska. Med en sådan lärare i klassen är eleverna på ett helt annat sätt tvungna att hålla sig till svenska och autentiska enspråkiga situationer skapas:

Bra för mig som kan dålig finska själv att det blir hemskt naturligt när jag inte säger orden när dom frågar allting utan jag säger "kan du förklara med andra ord, att vad är det", så berättar dom på svenska så gott dom kan och så kan jag ge ordet. Så då blir det liksom naturligt. Att det inte blir så där att läraren har svaren och ger dom, utan de måste förklara på riktigt för mig för jag vet inte vad det är.

LÄRARINTERVJU

Och hur är det då elever med annan flerspråkig bakgrund kodväxlar till sitt språk? Visst kan det vara motiverat och ändamålsenligt att fråga efter betydelsen av ett ord som elever använder på ett språk som läraren inte behärskar. Genom att initiera diskussioner om språk visar vi intresse för eleverna – och därmed bekräftar vi deras språkliga identitet – samtidigt som alla diskussioner om språk kan utveckla alla elevers skolspråk och deras eventuella andra språk.

Indikerar att elever ska använda svenska

Ett snarlikt, men mer indirekt bemötande av finska är att inte be om det svenska ordet, utan formulera sig som om man inte skulle ha uppfattat vad eleven sa:

Danni: *Talonrakennus* [husbyggande]

Lärare: *Va sa du?*

Danni: *Bygga hus.*

OBSERVATION

I följande exempel är det mer uppenbart att läraren nog har hört vad eleven sagt, men med sin kommentar antyder att eleven inte hållit sig till det förväntade språkbruket i klassen:

Lauri: *Kan man använda käytetyt kirjat* [begagnade böcker]?

Lärare: *Om man kan använda...?*

Lauri: *Såna där som nån har använt.*

OBSERVATION

Ytterligare ett exempel på ett bemötande i denna kategori har vi observerat i en klass där några elever i ett samtal under ett grupparbete använder finska. Läraren vänder sig till Richard med frågan *Var är du?* och Rickard svarar *I skolan*. Att skola och svenska hör ihop är så självklart för bägge parter att det räcker med att antyda om skolan som plats.

Alla dessa enkla kommentarer, från att fråga eleven vad något heter på svenska till en begäran om upprepning, är visserligen små men viktiga responser. I alla dessa exempel låter inte läraren ens enstaka ord på finska gå förbi, utan reagerar, och signaler därmed en förväntan om språkval i klassrummet.

Översätter direkt

Felix: *X-lukio* [gymnasium] *har såna där aamuvalmennukset* [morgonträningar] *kan man gå till såna...*

Lärare: *Morgonträningar. Ja, du måste ...*

Lärare: *Va e ett rättssamhälle?*

Walter: *Nå siis* [alltså] *att varje människa har samma oikeudet* [rättigheter].

Lärare: *Just, rättigheter.*

OBSERVATIONER

Vad är det som händer här? Jo, en elev använder ett finskt ord och läraren översätter ordet direkt. Den direkta översättningen görs på ett sätt som innebär att samtalet fortsätter smidigt. Vår bedömning är att en direkt översättning av elevers finska ord till svenska kan vara ett effektivt sätt att stödja elevers språkutveckling. Samtidigt visar detta bemötande att läraren anser det vara viktigt att hålla sig till svenska i klassrummet, även på den lägsta ordnivån. Dessutom visar en smidig, direkt översättning

att läraren behärskar finska, och därmed finns det också en identitetsbegränsande sida i detta bemötande. Denna funktion är speciellt tydlig de gånger översättningen föregås av ett *ja, mm, just* – vilket oftast är fallet.

Så här resonerar en lärare om användningen av finska under lektioner:

Om man börjar styra alltför mycket så blir det att... jag tror att den där finskan ändå stöder där på ett sätt, den där språkutvecklingen ändå. För att sen då, om man sen då, det finns alltid den situation där en elev svarar på finska, något ord när de inte hittar det svenska ordet. Då ger man det svenska ordet. Jag menar, då är det ju ändå bättre det än att... De vågar säga ändå, det vad de vill. Att nu har den ett svar och svaret är rätt fast det är på fel språk. Men då hämmar man ju istället om man säger att nej du får inte svara för du svarade på finska.

LÄRARINTERVJU

Visst kan ett aktivt bemötande stödja elevernas språkutveckling! För det första är det förstås bättre att elever överhuvudtaget säger något i klassrummet än att de sitter tysta. Vi utvecklar våra språk genom att använda dem, och om eleven saknar ett eller ett par ord på svenska har ändå många andra svenska ord kommit till användning. För det andra kan kontrasteringen, lärarens svenska ord efter elevens finska, innebära att eleven tar till sig det svenska ordet. Och samma möjlighet finns förstås för alla andra elever som lyssnar. (Och för de elever vars finska inte är så stark kan situationen fungera som en möjlighet att utveckla finskan!) Då man på olika sätt ger rum för språklig kontrastering utvecklas inte enbart elevernas språkkunskaper; det intresse och utrymme för elevernas andra språk som läraren därmed ger är bekräftande, och signalerar alla språks lika värde.

I en intervju talar en lärare om situationer då elever vid lexikalisk brist inte tar till den finska motsvarigheten utan söker det svenska, utan att komma i mål med den strategin. Då brukar läraren uppmana eleverna att säga det finska ordet, varpå man gemensamt i klassen letar efter det lämpliga svenska ordet.

Att direkt översätta elevers finska är också en strategi som en lärare berättar att han har tillämpat under raster:

Jag brukar översätta, ibland om dom talar på finska och jag går förbi och så hör man nån, så översätter man så där repliken till svenska och sen så kan det vara att den där eleven som just har sagt nånting på finska så fortsätter sen, åtminstone så länge jag är inom hörhåll, så fortsätter den på svenska en stund.

LÄRARINTERVJU

Bakar in den svenska motsvarigheten i sitt svar

Ett mycket närliggande, men ändå annorlunda sätt att bemöta ett annat språk är att läraren översätter det finska ord eleven använt, men bakar in översättningen i svaret på ett naturligt sätt. Det betyder att översättningen inte blir ett ”projekt i sig”, utan samtalet flyter smidigt vidare. Några exempel:

Leo: *Min lehtipihvi [lövbiff] var så här hög*
((visar med händerna))

Lärare: *De e int lövbiff sen mera.*

Sofia: *Kan man inte i Finland lahjoo [muta]?*

Lärare: *Det här med korruption (...)*

OBSERVATIONER

Att bemöta enstaka finska ord med en sådan här inbäddad översättning är mycket vanligt, och upplevs förmodligen som smidigt av såväl lärare som elever. Här fokuseras inte språket, utan läraren tar fasta på innehållet – samtidigt som översättningen fungerar som en liten signal om det förväntade språkvalet. Frågan är om signalen är för svag – vilken är den reella möjligheten att eleven snappar upp ordet? Ett intressant exempel på denna typ av bemötande finns beskrivet i den tidigare nämnda boken.¹⁹ I en lägre klass använder läraren ordet *klubba* efter att flera elever har talat om *maila* (den finska motsvarigheten). Hon gör det just på detta inbäddade sätt, i kommentarer där hon tar fasta på innehållet. Och det visar sig att eleverna i den fortsatta diskussionen använder

¹⁹ Sahlström, Forsman, Hummelstedt-Djedou, Pörn, Rusk & Slotte-Lüttge 2013.

ordet *klubba*. Lärarens indirekta korrigering fungerar alltså i detta fall effektivt.

I de två senast diskuterade kategorierna gör läraren alltså inte någon större affär av finskan, utan noterar språkvalet genom att antingen över-sätta direkt eller genom att baka in översättningen i sitt eget svar. Parallellt med att läraren "mjukt" presenterar den svenska motsvarigheten, och på så sätt relaterar till svenskan som normspråk, bekräftar läraren att han eller hon förstår finskan. Ett drag av bekräftelse finns därmed i bemötandet. Kanske vi även i bemötandet kan läsa in ett uttryck för förståelse för att eleven använder finska i den aktuella situationen?

Reagerar inte då elever använder ett annat språk än svenska med läraren

Ovan har ett antal olika sätt att bemöta elevers användning av ett annat språk än skolspråket under lektionstid presenterats och diskuterats. Men bemöter vi lärare alltid elevers användning av andra språk? Behöver vi göra det? Kan det finnas situationer då bemötandet är av mindre betydelse? Vad innebär det egentligen att inte på något sätt notera de kodväxlingar eleverna gör?

Som vi i början av detta avsnitt konstaterade är bemötandet av elevers användning av andra språk relaterat till kontexten: Allt från den mikrosituation där elevens humör, ordval och typen av samtal spelar en roll för bemötandet, liksom även språkförhållandena i den omgivning som skolan finns i. Under en lektion i en av projektskolorna kunde vi lägga märke till en avog inställning hos en elev under hela lektionen. Då det var hans tur att berätta vad han gjort under sin praotid sa han: *Jag liksom pilkku vihanneksia och purski lähetyksiä och hinnotteli tavaroita*. Vad gjorde läraren? Jo, lyssnade, nickade och lät turen gå vidare till följande elev. Vår tolkning av lärarens val – att inte på något sätt explicit notera elevens språkval – visar den spänning som fanns kring denna elev i situationen. Kodväxling kan ju vara ett effektivt sätt att uttrycka protest. Även om det kan tänkas att eleven inte kände till de svenska motsvarigheterna till alla ord han behövde för att berätta om praotiden på en finsk arbetsplats, vill vi påstå att det låg ett starkt uttryck av protest i hans sätt att uttrycka sig. Och i en situation där kodväxling

används som avståndstagande är inte en kommentar om språkvalet det samtalstekniskt smidigaste sättet att ge respons. Däremot, ifall en elev mer kontinuerligt i huvudsak använder ett annat språk än skolspråket finns det förstås orsak att ta upp det till diskussion i enrum med eleven.

Vi ser närmare på några andra exempel:

HUVUDKAUPUNKI

- 01 Måns: va va de (.) va ha vari Sveriges huvudkaupunki
huvudstad
02 före Stockholm?
03 Lärare: de va no Stockholm men egentligen själva
04 maktcentrat ännu på Gustav Vasas tid så va ju
05 Uppsala



Vilka motiv bakom lärarens val att inte alls notera språkbytet kan vi se här? Vi vet ingenting med säkerhet, men vi kan se närmare på samtalet. Först kan vi konstatera att finskan begränsas till den ena delen av ett sammansatt ord; "övertrampet" är alltså inte särskilt stort. För det andra kan vi konstatera att det är fråga om ett enkelt ord, ett ord som läraren förmodligen bedömer att både denna elev och de andra eleverna känner till på svenska, varför läraren kanske inte ser någon orsak att lyfta fram den svenska motsvarigheten. Men trots detta signalerar läraren, genom sitt icke-bemötande, onekligen att det är acceptabelt att plocka in finska ord i klassrummet. Vi kan också påminna oss om att det offentliga klassrumssamtalet är den samtalssituation där normen om svenska är som starkast – en stor mängd inspelningar visar att finska används betydligt mindre här än i andra situationer i skolan.

I en annan klass, en annan dag, utspelar sig följande dialog:

Anja: *Han Napoleon e lite itserakas* [egenkär].

Lärare: *Ja, det kan man säga.*

OBSERVATION

Ordet som här sägs på finska är otvivelaktigt ett mer avancerat ord än *stad/kaupunki* i exemplet ovan. Det är möjligt att Anja inte känner till

den svenska motsvarigheten *självgod*, och därför använder det finska ordet. I vilket fall som helst orienterar sig läraren inte alls mot kodväxlingen, utan svarar enbart innehållsligt på kommentaren. Cirka tio minuter senare återkommer läraren till ämnet:

Lärare: *Anja hade ett bra ord för det, vad sa du nu igen?*

Anja: *Itserakas* [egenkär]?

Lärare: *Ja, just det. Det var en bra beskrivning! Det var han nog.*

OBSERVATION

Läraren återknyter alltså till det ord eleven har sagt på finska och frågar specifikt efter det. Och eleven säger det igen, på finska, varpå läraren explicit kommenterar ordet som en "bra beskrivning". Hon behandlar alltså ordet *itserakas* som om det var ett svenskt ord, i stället för att, vilket skulle vara det naturliga i situationen, lyfta fram den svenska motsvarigheten antingen genom att säga den själv eller genom att fråga efter den.

Genom detta omedvetna förhållningsätt till språken skapas här inte en möjlighet för alla elever att komma i kontakt med det svenska ordet, en möjlighet som ligger så nära till hands. Ifall det finns elever i klassen som inte är säkra på vad *itserakas* är på svenska (antingen så att de inte förstår det finska ordet och därmed inte hänger med i resonemanget, eller så att de nog förstår innebörden av det finska ordet, men saknar det svenska) går de miste om en möjlighet att utveckla sitt/sina språk. En annan konsekvens av detta "icke-bemötande" är att normen om att hålla sig till skolspråket i klassrumssamtal försvagas.



KOM TILL VALTAAN

- 01 Kimmo: de va ju så liksom att han va ännu rektor när
02 Hitler kom till de där valtaan sen assa- se-
makten
03 a- eller liksom hu va de salamurahattiin (troligen)
lönnmördades
04 dee int säkert men
05 Lärare: de e int säkert men de finns lite sån däna...
06 att bitterheten sku nog ha funnits kvar. va
07 tänkte du ännu?

08 Kimmo: sen e de ju den där andra saken att liksom de
 09 va ju en man som nästan va nära att skjuta
 10 liksom Hitler på fronten före liksom han
 11 liksom [((ohörbart))]
 12 Lärare: [precis just de. där också där..]

I sekvensen ovan har Kimmo mycket kunskap om det aktuella ämnet och han ges utrymme att dela med sig av den i klassen. Läraren lyssnar aktivt och är lika engagerad som eleven, vilket syns i hennes direkta innehållsliga bemötande av Kimmos inlägg. Hon ber också Kimmo fortsätta: *Va tänkte du ännu?* Ser vi på sekvensen ur ett språkligt perspektiv kan vi konstatera att Kimmo har vissa utmaningar. Han inleder med en början på *assassinated*, den engelska motsvarigheten till *lönnmördad*, innan han går över till finskan, *salmurhattiin*. Då läraren inte tar tag i några av de språkliga oklarheterna – att erbjuda det svenska ordet *lönnmördad* kunde ha varit lämpligt – går eleverna även här miste om en chans att utveckla sitt skolspråk.

Olika bemötanden beroende på situationen

I de skolor där finska är det icke-skolspråk som hörs mest under lektionerna kan de flesta eleverna finska, och likaså de flesta lärarna. Denna gemensamma tillgång till två språk bidrar till att variationerna i att bemöta kodväxlingarna är stora. Utgående från de inspelade lektionerna kan vi konstatera att sätten att bemöta ett annat språk inte heller är bundet till person, på så sätt att en och samma lärare alltid skulle reagera lika. Under en och samma lektion kunde vi observera åtminstone fyra olika sätt att bemöta finska inslag:

Danni: *Talonrakennus* [husbyggande]

Lärare: *Va sa du?*

Danni: *Bygga hus.*

Pia: (...) *vanhustenkoti* (...)

Lärare: ((ingen respons))

Cia: (...) *floristi* (...)

Lärare: florist

Leo: Min *lehtipihvi* [lövbiff] var så här hög
((visar med händerna))

Lärare: De e int lövbiff sen mera.

OBSERVATIONER

Varför är bemötandena så olika? Många faktorer spelar in: faktorer relaterade till personen, som förväntningar på individens språkkompetens; faktorer relaterade till det ord eller uttryck som kodväxlas; faktorer relaterade till situationen, till exempel vilken typ av samtal det är frågan om. De flesta lärare reagerar förmodligen annorlunda på finska ord i ett lågmälat samtal mellan elever än om de förekommer under ett föredrag som eleven håller inför hela klassen. Till sammanhanget hör även den funktion kodväxlingen har; vi har redan konstaterat att det är utmanande att rätta till en kodväxling gjord i protest. Byter en elev till finska för att demonstrativt ta avstånd mot normen om svenska i klassrummet innebär det att lärarens bemötande av språkvalet samtidigt kan vara ett bemötande av icke-önskvärt beteende i klassrummet. Det mest ändamålsenliga är då knappast att börja reda ut vad det kodväxlade ordet i fråga betyder.

Men att det är viktigt *att* lärare reagerar har förhoppningsvis framkommit i denna genomgång. Visst kan det finnas situationer då det är svårt att hinna med och räcka till, för att inte tala om de situationer då vi helt enkelt inte uppfattar att ett annat språk används. Men om vi är medvetna om betydelsen av ett aktivt bemötande, och regelbundet lyfter upp förväntningarna på språkval i klassrummet, spelar några okommenterade finska ord en mindre roll.

Och ja, det är skillnad på ord. Gruppen *kiva*-ord (se s. 178) används så frekvent att det inte är lika troligt att samtalsparten – inte ens då det är frågan om en lärare – hörbart reagerar på dem. Speciellt småord som *vai* och *siis* slinker nog igenom de flesta samtal, också i klassrummet.

I en skola funderar en elev på att det kan vara tungt för lärarna att ständigt kommentera finskan:

Kanske dom inte heller orkar varje timme säga till att dom ska tala finska, eiku [eller nej] svenska. Det blir nog ganska mycket finska på timmarna. Så där att om en börjar tala finska sen börjar alla tala finska.

ELEVINTERVJU

Märker vi att elever använder ett annat språk inom vissa domäner, som dataspel på engelska eller ishockey på finska, kan det förstås vara på sin plats att lägga ner lite tid på att mer systematiskt jobba med den terminologin.

Hur ser då eleverna på att använda finska i klassrummet, och vad tycker de om lärarnas agerande? I en av projektskolorna menar eleverna att det inte är så dramatiskt att använda finska ord i samtal med lärare när de inte kommer på det svenska uttrycket. Eleverna behöver fundera en stund då de ombeds berätta om hur lärarna bemöter finska under lektionstid: *Hmm nå dom säger det där ordet på svenska, tror jag*, menar en. Elever säger också att de i princip använder svenska med lärarna och att finskan begränsas till enstaka ord – vilket mycket väl stämmer överens med de videoobservationer vi har gjort.

Eleverna är ofta medvetna om hur olika lärare bemöter finska och de anpassar sig till de olika förhållningssätten:

Max: Inte säger dom något att de skulle vara helt fel, bara man inte använder på något föredrag.

Mia: Ja eller typ moddatimmarna.

ELEVINTERVJU

I en annan skola förklarar en elev:

Till exempel Tova, så på hennes timmar tycker hon inte om att vi pratar finska, men på någras timmar så pratar vi bara och lärarna säger inte till, ofta i all fall.

ELEVINTERVJU

En elev fortsätter med att förklara att hon inte skulle vilja att det på alla timmar skulle vara lika noga som på Lasses timmar – men det är ändå inget problem under de lektionerna; eleverna har anpassat sig till kraven: *Men jag är ganska van med det att Lasse säger att man ska prata*

svenska. Då eleverna talar finska med varandra under de här lektionerna menar de att de gör det tystare, så att läraren inte ska märka det.

Det framgår också att somliga elever uppfattar att lärarnas krav på språkval och deras reaktioner på finskanvändning är relaterade till deras syn på finskan: *Mm fast vi pratar svenska därför att... vår lärare är så, hon hon tycker inte om finska*. Att en annan lärare reagerar kraftigt, kopplar eleverna till att läraren *inte tycker om finska*.

Vi vill också försiktigt peka på ett eventuellt samband mellan disciplin och språkval. I videomaterialet från projektskolorna finns det exempel på lektioner där eleverna tar mycket talutrymme, svär en hel del, och även använder mycket finska. Under dessa lektioner är generellt tillsägelser om svordomar vanligare än kommentarer om språket. Under andra lektioner tillåter inte disciplinen eleverna att tala högt i klassen utan att ha fått ordet, och där är även förekomsten av svordomar och användning av andra språk mindre. Att förhålla sig till en samtalsnorm i klassrummet innebär för eleverna sålunda förväntningar gällande talutrymme, stil och språkval.

Hur vi lärare reagerar då elever använder ett annat språk än skolspråket under lektionerna är alltså av betydelse, även då det gäller enstaka ord. Bemötandet är av betydelse för elevernas utveckling av skolspråket; det är av betydelse för elevernas flerspråkiga identitet; det är av betydelse för upprätthållande av skolans språknorm, och inte minst, är det, som en följd av allt detta, av betydelse för elevers lärande i alla ämnen.



6



ATT KOMMA IGÅNG MED SPRÅKINRIKTAT ARBETE

Visst är det bra med strategier, men de nyttar till ingenting om de bara finns till pappers och inte omsätts i praktiken. Och för att komma igång med själva arbetet lönar det sig att redan i inledningsskedet ta vissa aktiva beslut inför det fortsatta arbetet. Vi väljer därför att avsluta boken med att påminna om några förutsättningar för ett lyckat språkstrategiskt arbete.

Grundförutsättningen för att man ska lyckas förankra och omsätta strategierna i praktiken är att de konkretiseras till den nivå som mestadels rör alldeles vanliga aktiviteter i skolvardagen, t.ex. hur man organiserar grupparbeten och arbetar med textboken. Detta kan låta enkelt, men för den som inte tidigare arbetat språkinriktat kan det ändå till en början upplevas som en utmanande och svårgreppbar uppgift. Det hjälper förstås att ta sig an utmaningen om man faktiskt ser det som ett område värt att satsa tid och kraft på, som något som kommer att ge utdelning i form av elevernas lärande. Speciellt viktigt att komma ihåg är att det är just en process det är fråga om – ett långsiktigt arbete som helt enkelt behöver börja i någon ände. Man behöver inte greppa allt från början eller ändra hela sin undervisning.

Hur kan man då få igång processen? Vårt bästa råd är att börja tillsammans med andra! Förändringsarbete på skolorna är svårt att genomföra, speciellt om man är ensam om det nya. De flesta torde vara bekanta med fenomenet att man går på fortbildning, kommer tillbaka till sitt klassrum och efter en kort tid är man tillbaka i de gamla rutinerna. Men visst är det en utmaning! Det ställs hela tiden krav på att lärarna ska utveckla sin undervisning, men sällan finns det inbyggt i strukturerna gemensam tid för själva utvecklingsarbetet eller för att sprida nya idéer bland kollegorna – och utan kollegial förankring når man sällan hållbarhet och kontinuitet i undervisningsutvecklingen. Följande citat får illustrera svårigheten:



Intervjuare: *Hinner ni alls prata med resten av kollegiet så att de vet [om Språkrådet]?*

Lärare: *Nå det är nog ganska lite, dom får nog nästan bara veta att nu ha vi möte och nu är några borta.*

LÄRARINTERVJU

En svag förankring i kollegiet betyder samtidigt att kollegerna inte kan delta aktivt för att hjälpa till med att förstärka och befästa det pågående strategiarbetet. För en optimal process behöver man vara flera, helst hela kollegiet; man behöver stöd från ledningen och föräldrarna, och eleverna behöver vara med. Om tillräckligt många lärare förändrar sin undervisning får arbetet större genomslagskraft – vilket i sig ger en extra skjuts genom att resultaten syns snabbare – och därigenom småningom kan bli en del av skolans förgivettagna verksamhetskultur på ett sätt som går utöver den dagliga undervisningen i enskilda klassrum. Det betyder t.ex. att skolan också när andra utvecklingsarbeten sätts igång inte överger det språkinriktade tänkandet utan tvärtom försöker hitta sätt att också inkorporera det i fortsatta utvecklingsarbeten.

Ledningens stöd behövs för resurser, främst i form av tid, för att förändringsarbetet ska gå att genomföra: ju fler förändringar, desto mer tid behövs. Att regelbundet ha en punkt om språkstrategier på mötesagendan kan vara ett konkret sätt att upprätthålla och stödja varandra i processen. Att se till att kollegiet har möjlighet att träffas för någon typ av pedagogiska kaféer, där man t.ex. fortbildar varandra om nya undervisningsidéer, är ett annat. Varför inte t.ex. starta en studiecirkel i kollegiet för att arbeta med innehållet i den här boken? Ytterligare ett upplägg är att olika lärare fortlöpande har det språkinriktade arbetet som sitt ansvars- eller tyngdpunktsområde. Till ledningens uppgift hör också att hela tiden påminna om riktningen och visa att förändringsarbetet uppskattas. Men det är också viktigt med det kollegiala stödet överlag: det gäller att komma ihåg att uppmuntra varandra och dela med sig av både misslyckade försök och framgångar, i stort som smått.

Som vi diskuterar i kapitel 2 kan det språkinriktade arbetet finnas på olika nivåer, både på ett mer övergripande plan i skolan som helhet och på en nivå som är mer grupp- eller ämnesinriktad. Däremellan finns det också möjligheter att arbeta ämnesövergripande på olika sätt. För den enskilda läraren handlar det sist och slutligen oftast om att införa språkmedvetna och språkutvecklande förändringar i den dagliga verksamheten.

I projektskolorna har man arbetat på alla de här nivåerna. Det för hela skolan gemensamma arbetet har t.ex. gällt strategier för att ta emot elev-

er med annan språklig bakgrund än svensk eller finsk, elevutbyten med andra skolor och satsning på en svenskspråkig resursperson som både rycker in som lärarvikarie och rör sig bland eleverna under håltimmar och raster. På sina håll har man t.o.m. initierat förändringar i timplanen, för att ytterligare nämna arbete på ett mer övergripande plan. Ytterligare ett intressant angreppssätt på den lokala läroplansnivån vore att gemensamt formulera vilken språklig progression det språkinriktade arbetet på olika årskurser kunde ha, för att få mer systematik och större genomslagskraft i arbetet. Det kunde t.ex. gälla att arbeta med de krav som ställs i prov eller i andra texttyper för att föra eleverna framåt, t.ex. att speciellt öva vissa typer av frågor såsom essäer eller analysuppgifter i en viss årskurs. Se här ett förslag för läsaren att förverkliga i den egna kontexten!

Exempel på ämnesövergripande arbete är arbete med video- och bildstöd för att stödja elever med annan språklig bakgrund än svensk och finsk vad gäller ordförrådet i praktiska ämnen. Verbalisering av arbetsprocesser i ett projektarbete om Shakespeares tid i form av ett samarbete mellan bildkonst, textilslöjd och engelska är ytterligare ett exempel på språkstödande arbete från projektskolorna. Men samtidigt har också många lärare arbetat med att utveckla den reguljära undervisningen i egna ämnen såsom gymnastik, modersmål och litteratur och kemi.

För att det faktiskt ska bli frågan om en grundlig förändring av skolans verksamhetskultur, behöver förändringar ske i tillräckligt många lärares arbete. På så sätt kan medvetenheten om språkets roll för undervisningen bli en bestående, självklar del av vardagen. Och för att nå detta mål är det viktigt att förändringsarbetet utgår från de lokala behoven i varje skolmiljö. Visst är mycket gemensamt och man ska lära sig av vad andra skolor redan har gjort. Inte minst kan andra miljöers språkstrategier vara användbara som checklistor för att kontrollera att inget väsentligt glömts bort. Men precis som projektskolorna, med sina individuella profiler med sina styrkor och utmaningar, har fokuserat på just de områden som de har sett som viktiga och aktuella, är det störst chans för en hållbar utveckling om man först fokuserar på det som är viktigt i den egna miljön.



ÄMNESÖVER-
GRIPANDE
ARBETE



För att verkligen få med eleverna krävs att de involveras i ett tidigt skede och ges möjligheter att själva forma delar av verksamheten. Här är Helsinges skolas Språkråd ett ypperligt exempel, där de ansvariga lärarna hade dragit upp ramar för arbetet men snart märkte att eleverna hade både goda idéer och kunde genomföra många av dem på i stort sett egen hand (läs mer om deras arbete i bilaga 2). Ett annat exempel där elever engagerats finns i S:t Olofsskolan i arbetet med skoltidningen, där elevskribenterna bl.a. gjorde en enkät om elevernas språkanvändning. Dessa elevengagemang visar hur man på ett positivt sätt kan samla den egna språkliga miljön kring en fråga som berör alla, för att väcka tankar och öka medvetenhet om svenskans betydelse, i motsats till att bara tjata om skolspråket – en ofta använd strategi som på allt fler håll konstaterats få mer eller mindre motsatt effekt.

Oberoende av vad man väljer att göra, krävs således en strategivision att sikta mot, kollegialt stöd, vissa fasta rutiner för gemensam planering – antingen hela kollegiet eller i mindre grupper – och, givetvis, tillräckliga tidsresurser för genomförandet. Visionen blir klarare och har större chans att konkretiseras i praktiken om den förankras hos skolans direktion och föräldrarna – som ofta kan fungera som värdefulla samarbetsparter i processen. Här är det arbete som Helsinges skolas engagerade direktion har gjort ett inspirerande exempel: de har sammanställt en broschyr med konkret information till alla hem om hur man ökar svenskans synlighet i vardagen (se illustration och läs mera i avsnitt 4.4).

Sen är det bara att sätta igång, med stort eller smått: planera, läsa på, prova på, utvärdera och ändra det som inte fungerar. Planen och sätten att förverkliga strategin får hela tiden leva. Efter hand blir man dessutom skickligare på att se var och hur man kan stödja eleverna i stunden när oplanerade tillfällen yppar sig. Men glöm inte att ta stöd av kolleger som valt att fokusera samma arbetsområde – flera ser och gör mer än vad man gör ensam!

SKUGGA
KOLLEGER



Att "skugga" sina kolleger är ett användbart men tyvärr alltför sällan använt upplägg för att utveckla undervisningen. Här är ju inte alls fråga om att kontrollera eller kritisera varandra, utan utgångspunkten är att man bjuder in kolleger i sitt klassrum och ber dem fokusera på någon specifik frågeställning som man önskar respons på. Hur fungerar t.ex. mina stödfrågor under textsamtalet? Använder eleverna de nya ämnesorden när jag strukturerat upp elevcentrerat arbete i smågrupp? Efter passet har man möjlighet att diskutera och få nya infallsvinklar på den egna undervisningen, både på nya grepp och – om man vågar – sådant man inte märker själv men som inte nödvändigtvis kan anses vara optimal språkutvecklande undervisning.

Ett annat sätt att få syn på egna rutiner som man fastnat i eller att testa hur ett nytt grepp fungerar är förstås att filma sig själv i klassrummet. Kanske inte alltid en odelat positiv upplevelse, men ack så nyttig! Här har projektskolornas lärare varit fantastiska som släppt in kamerorna i sina klassrum och berikat projektet med så mycket intressant material både ur forsknings- och undervisningssynvinkel!

Arbete i arbetslag är ett annat välfungerande verktyg, både för undervisning och undervisningsutveckling, åtminstone om det används på det sätt som lärarna i Svenska samskolan i Tammerfors årskurs 1–2 gjorde. (De deltog trots att projektet var inriktat på årskurs 7–9, vilket visar på något av den speciella miljö som Svenska samskolan i Tammerfors utgör i och med att de kan följa sina elever i princip hela skolgången igenom, ända till studentexamen.) Deras strategiarbete fokuserade på den tidiga läsutvecklingen. Arbetslaget planerade tillsammans för och arbetade med parallellt schemalagda flexibla läsgrupper i årskurs 1–2, där eleverna kunde starta på egen nivå och därefter i egen takt flytta mellan de olika grupperna efter hand de avancerade från den grundläggande ljudningen och avkodningen till arbete med läsförståelse i den sista gruppen. Lärarna såg många fördelar med själva lagarbetet, där den fortgående samplaneringen möjliggjorde både kollegialt stöd i arbetet och en helhetsbild av verksamheten. De var också nöjda med elevernas framsteg jämfört med tidigare år. Eleverna upplevde att de lätt hittade sin nivå och kände trygghet i att inte behöva gå vidare mellan grupperna förrän de faktiskt var beredda.

Oberoende av vad som blir ens eget fokus och vilket upplägg man väljer, är huvudsaken att få själva processen i rullning, att ha tålamod och inte vara för hård mot sig själv om resultaten inte tycks komma så snabbt som man önskar. Förhoppningsvis har den här boken lyckats visa att språkutvecklande arbete i de flesta fall inte är ett sätt att arbeta som har tydligt avgränsade början och slut, såsom korta projektinsatser, utan mer en medvetenhet om språkets roll som blir synligt i det sätt man lägger upp hela undervisningen. De som inte ger upp kommer småningom att märka att man nått målet att sätta den uppåtgående spiralen i rörelse!



10 hållpunkter för språkinriktat arbete

- 1.** Språket finns med i allt som görs i skolan: bygg upp den medvetenheten och utnyttja den systematiskt för att bygga för maximalt lärande!
- 2.** Tala mer om spelreglerna - varför vi behöver utveckla skolspråket och den medvetna insats som krävs av alla, både elever och lärare. (Jämför hur alla håller sig till det språk man valt att lära sig i språkbadsundervisningen.)
- 3.** Språkutveckling innebär att gå framåt, från vardagspråk till skolrelaterat språk. Och ingen är fullärd - utmana och stöd också de längre hunna!
- 4.** Ge utrymme för interaktion: låt eleverna göra mer än bara lyssna så lär de sig bättre! Bygg upp lektionspass som gör det möjligt för eleverna att använda och befästa det skolrelaterade språket.
- 5.** Ställ krav på elevernas språkanvändning, men ge också stöd så att den kan utvecklas. Det är bland annat viktigt att tydligt synliggöra skolans texttyper (föredrag, provsvar, rapporter...) och vad som krävs för att behärska dem.
- 6.** Bekräfta alla elevers språkkunskap och identitet (också när det gäller dialekt!), utan att ge avkall på att konsekvent stödja utvecklingen av skolspråket. Arbeta språkoptimistiskt!

7. Att stödja förståelsen betyder inte att sänka kraven. Att förenkla ett innehåll kan vara ett första steg, men kom ihåg att bygga vidare. Eleverna behöver använda sin nya förståelse för att ta sig an de texter och andra utmaningar de inte tidigare klarade av. Enbart förenkling gör att utvecklingsspiralen stannar.

8. Arbetet har ett allvarligt syfte, men behåll glimten i ögat! Ingen mår bra av tjat, men alla har nytta av att vara medvetna om varför vi arbetar på ett visst sätt och vilket mål vi har. Och kom ihåg att det går att kliva på den uppåtgående spiralen när som helst!

9. Ingen kan göra allt, men alla kan göra något: det blir en större skjuts framåt för språket och lärandet då det samtidigt händer något i flera ämnen, trots att varje lärares insats inte behöver vara särskilt stor. Ett exempel är då flera lärare i realämnena parallellt stödjer elevernas arbete med föredrag.

10. Lärarna behöver tid för att utveckla sitt arbete, tillsammans! Samplanering ger också större effekt i undervisningen.

Här kan du läsa mera om språkinriktad undervisning och mångkulturella skolmiljöer

AXELSSON, M., ROSANDER, C. & SELLGREN, M. (RED.). (2006). *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap.* Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut.

AXELSSON, M. (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. Ingår i K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 503–537). Lund: Studentlitteratur.

BJAR, L. (RED.). (2006). *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur.

BOUAKAZ, L. (2009). *Föräldrasamverkan i mångkulturella skolor.* Lund: Studentlitteratur.

ELLNEBY, Y. (2008). *Pedagoger mitt i mångfalden.* Stockholm: Sveriges Utbildningsradio.

GIBBONS, P. (2006). *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet.* Uppsala: Hallgren & Fallgren.

GIBBONS, P. (2010). *Lyft språket. Lyft tänkandet. Språk och lärande.* Stockholm: Hallgren & Fallgren.

HAGLUND, C. (2004). Flerspråkighet och identitet. Ingår i K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 359–387). Lund: Studentlitteratur.

HAJER, M. & MEESTRINGA, T. (2010). *Språkinriktad undervisning: en handbok.* Stockholm: Hallgren & Fallgren.

HOLMEGAARD, M. & WIKSTRÖM, I. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. Ingår i K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 539–572). Lund: Studentlitteratur.

HULTINGER, E.-S. & VALLENTIN, C. (RED.). (1996). *Den mångkulturella skolan.* Lund: Studentlitteratur.

HÅKANSSON, G. & FLYMAN-MATTSSON, A. (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk: En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier.* Lund: Studentlitteratur.

HÄGERFELTH, G. (2011). *Språkarbete i alla ämnen*. Stockholm: Liber.

JOHANSSON, B. & SANDELL RING, A. (2010). *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

KUYUMCU, E. (2004). *Genrer i skolans språkutvecklande arbete*.
Ingår i K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.).
Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle (s. 573–595).
Lund: Studentlitteratur.

LAURSEN, H. P. & HOLM, L. (2010). *Språklig praxis i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

LÖTHAGEN, A., LUNDENMARK, P. & MODIGH, A. (2008). *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

OKER-BLOM, G., WESTERHOLM, A. & ÖSTERHOLM, N. (RED.). (2008). *Rum för språkutveckling*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. http://www.oph.fi/publikationer/2008/rum_for_sprakutveckling

REICHENBERG, M. (2008). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.

SAHLSTRÖM, F., FORSHAN, L., HUMMELSTEDT-DJEDOU, I., PÖRN, M., RUSK, F. & SLOTTE-LÜTTGE, A. (2013). *Språk och identitet i undervisningen – Inga konstigheter*. Stockholm: Liber.

SKOLVERKET. (2011). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2573>

WELLROS, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.



Bokens transkript

1. Fräsa och bryna	18
2. Elementära	34
3. Till britternas stora förtret	35
4. Allmogen	36-37
5. Får ja skriva konung.....	38
6. Hund begravnen	39
7. Adverb.....	59-60
8. Vanhusten oireet etuaikaan.....	61
9. Se deg	85
10. Ryggresning.....	86
11. Son på bosnisk	114-115
12. Schpiza 1.....	120
13. Schpiza 2.....	120
14. Laki - lag	126
15. Maahanmuuttovirasto.....	135-136
16. Miniroman	137-139
17. Pratade vildt	140-141
18. Inhiberad peruutettu	143
19. Karkuri	145-146
20. Lohduton.....	148-149
21. Outstanding	150
22. Gehör.....	151
23. Tökelt	155
24. Aktuellt	161-162
25. Mattefråga till läraren	171
26. Njuta av hennes frånvaro	172-173
27. Jotain dividera.....	175
28. Nämnare nain bas	177
29. Laskiainen	188
30. Huvudkaupunki.....	194
31. Kom till valtaan.....	195-196



Transkriptionsnyckel

(.)	paus under 0,2 sekunder
(0.5)	paus med angiven sekundlängd
[	anger var en överlappning inleds
<u>text</u>	betonat
:	förlängt ljud
text-	plötsligt avbrott
((text))	icke-verbal aktivitet
(text)	transkriptionen är osäker
...	oavslutat yttrande
text	översättning från finska till svenska
text	viskning
<text>	långsammare tal än normalt
TEXT	hög ljudstyrka

Förord till bokens bilagor

I de följande bilagorna presenteras ett antal av de strategiarbeten som de deltagande skolorna sammanställt. Vi har inte utrymme att presentera samtliga, men mycket annat finns ju sagt inne i själva boken och i den diskussion som där förs. Här har vi i stället gjort ett strategiskt urval, dels för att visa på den intressanta spridning i innehåll som projektskolornas arbete utmynnat i, dels för att ge intresserade läsare ytterligare inblick i specifika arbeten som kan vara till nytta i det egna arbetet. Alla behöver ju inte uppfinna hjulet på nytt!

BILAGA 1: Som exempel på en enskild skolas språkstrategi som utarbetats och dokumenterats inom projektet presenteras här Svenska samskolans i Tammefors arbete i sin helhet. Arbetet innehåller också några konkreta och belysande bilagor, såsom broschyren *Ta vara på vardagen*, som riktar sig till föräldrarna.

BILAGA 2: I bilagan presenterar Helsing skola sitt arbete med *Språkrådet*, ett av de strategiarbeten inom projektet där elever engagerats mest. Diskuteras i kapitel 2 och avsnitt 4.4.

BILAGA 3: Läxläsningssöd utarbetat i S:t Olofsskolan i Åbo. Diskuteras i avsnitt 3.1. Bilagan kan gärna användas som mall.

BILAGA 4: Textarbetsblad för elevaktivt textarbete i undervisningen, utarbetat av författarna och utprövat i Tammerfors. Bygger på läxläsningssödet i bilaga 3. Diskuteras i avsnitt 3.3.

BILAGA 5–7: Som enda skola inom projektet har Närpes högstadieskola bidragit med strategiarbete speciellt fokuserat på att ta emot och stödja integreringen av elever med annan språklig bakgrund än svenska eller finska. Gemensamma strategier och mer fasta rutiner kring välkommandet av nya elever i skolan underlättar processen för de nya eleverna, men också för lärarna som ofta kämpar med knappa tidsresurser och behöver verktyg för att stödja eleverna. Strategierna gäller för det första mer övergripande frågor som vilka uppgifter om eleven

som behövs och de möten mellan olika parter som kan stödja den inledande skolgången (bilaga 5–7).

BILAGA 8: Dokumentation av arbete i historia och religion med specifik fokus på att stödja lärandet hos elever med annan språklig bakgrund. De intervjuade lärarna betonar också nyttan av den förberedande språkundervisningen för att göra det lättare för eleverna att komma in i och klara av ämnesundervisningen. Diskuteras i avsnitt 3.3.

BILAGA 9: Planeringsformulär, utarbetat av lärare i S:t Olofsskolan i Åbo. Formuläret kan användas för att stödja eleverna i att verbalisera sin arbetsprocess (har använts för niornas fria projekt i bildkonst och textilslöjd). Diskuteras i avsnitt 3.4.

Samverkan

Språkstrategi för
Svenska samskolan i Tammerfors
2012

Innehåll

Förord

1. Språkmiljön i Tammerfors
2. Övergripande språkstrategi
 - Samverkan
 - Modersmålsinriktad finska
 - Stärkt timresurs i ämnet modersmål och litteratur
 - Lärarfortbildning
 - Skolbibliotek
3. Finskan som resurs för skolspråket
 - Positiv överföring
 - Balanserad tvåspråkighet
 - Medvetenhet
4. Attitydfostran
 - Hur engagera elever och föräldrar
 - Råd och tips
5. Finlandssvensk och svensk kultur
 - Yngre och äldre elever
 - Skivrådet
 - Svensk rastradio
 - Svenska kulturlänkar
 - Drama och teater
 - Gymnasiekurs Samla svenska kulturpoäng
 - Finlandssvenska ungdomsträffar
 - Före detta elever berättar
 - Veckans mediefråga
 - Veckans nya svenska ord
6. Språkstödande interaktion i klassen
 - Individualisering och flexibilitet
 - Varsamhet
 - Svensk ämnesterminologi
 - Finskan till hjälp
7. Textförståelse och kontextstöd i olika skolämnen
 - Tips för läraren
 - Studieteknik
 - Uppgifter för elever

8. Språkstödjande pedagogik i praktiska ämnen

Lärarstyrning

Synliggörande av språket

Interaktion

Sakligt språk i bollspel

Diskussioner mellan lärare

9. Flexibla läsgrupper i läsinläringen

Avgörande start

Individuella mål

Litteratur

Bilagor

1. Kovero-tabeller om elevernas språkbakgrund
2. expertkommentar om språkval vid SST
3. broschyren Ta vara på vardagen
4. bibliotekariens boktips
5. skivrådet
6. flexibla läsgrupper

Förord

Arbetet med en språkstrategi vid Svenska samskolan i Tammerfors inleddes i augusti 2010 inom ramen för Utbildningsstyrelsens och Åbo Akademis språkstödjande Skolspråk 2010-12. Från början stod det klart att språkstrategin vid SST skulle omfatta samtliga årskurser, alltså från åk 1 i lågstadiet till åk 3 i gymnasiet och även förskolan, till skillnad från de övriga projektskolorna med årskurserna 7-9.

Med hjälp av Skolspråkshandledarna vid ÅA (Anna Slotte-Lüttge och Lotta Forsman) engagerades samtliga lärare och rektor i sex olika arbetsgrupper som utarbetade huvudavsnitten i språkstrategin: attitydfostran, finlandssvensk och svensk kultur, språkstödjande interaktion i klassen, textförståelse och kontextstöd, språkstöd i praktiska ämnen samt flexibla läsgrupper i läsinläringen. Projektets kontaktperson (Kenneth Gustafsson) redigerade materialet och skrev de allmänna avsnitten. Skolans styrelse behandlade och godkände språkstrategin med vissa ändringar gällande starten med finskan 26.11.2012.

1. Språkmiljön i Tammerfors

Tammerfors har en språkmiljö som domineras av finska. Av ca tvåhundra tusen invånare är bara en halv procent registrerade som svenskspråkiga i folkbokföringen. Vid Svenska samskolan i Tammerfors kommer ca 20 procent av eleverna från enspråkigt finska hem, 5-10 procent från enspråkigt svenska hem och ca 70 procent från tvåspråkiga hem (Kovero 2011). Tvåspråkigheten dominerar alltså bland eleverna. Språkförhållandena varierar dock från årskurs till årskurs. I vissa fall är det även svårt att dra gränsen mellan ett enspråkigt och ett tvåspråkigt hem i statistiken. (Se bilaga 1.)

2. Övergripande språkstrategi

Samverkan

Skolspråk, modersmål och tvåspråkighet kräver ett målmedvetet arbete på flera plan för att de skall utvecklas i gynnsam riktning. Nyckelordet för språkstrategin vid Svenska samskolan i Tammerfors är samverkan. Det gäller att samordna olika åtgärder och att åstadkomma ett samspel mellan olika aktörer inom skolsamfundet. Undervisningsarrangemangen skall stöda positiv samverkan mellan olika språk. Elevernas skolspråk skall vara en angelägenhet för varje lärare och förälder oberoende av modersmål, undervisningsämne eller skolstadium.

Förutsättningarna för att åstadkomma ett samarbete kring skolspråket är goda. Skolan omfattar årskurserna 1-9 i grundskolan och 1-3 i gymnasiet i ett gemensamt skolhus. En ämneslärare undervisar i en klass i upp till åtta år. Detta ger unika möjligheter att lära känna språksituationen hos elever och

föräldrar och att jobba på lång sikt. Förskolan och daghemmet verkar i angränsande utrymmen. Skolan har en egen styrelse med omfattande befogenheter att anordna utbildningen och även med möjligheter att påverka antagningen av barn till dagvården, den allmänna inkörsporten till skolan.

I ett vidare sammanhang ligger Tammerfors väl till med tanke på geografien i Svenskfinland. Det är ungefär lika långt till Helsingfors, Åbo och Vasa, ett faktum som många finlandssvenska organisationer utnyttjar när de arrangerar olika tillställningar. "Mitt i Svenskfinland" är ett skämtsamt uttryck som inte saknar verklighetsgrund. Å andra sidan är det givet att skolan anordnar lägerskolor i svenskbygden och i Norden i första hand, för att ge elever en levande upplevelse av den finlandssvenska och nordiska gemenskapen.

Modersmålsinriktad finska

Eftersom så gott som varje elev i skolan i praktiken är tvåspråkig består finskundervisningen av modersmålsinriktad finska. De elever som inte kan tillägna sig den sk mofi-undervisningen får stöd för sin inläring. Målsättningen är att eleverna når en balanserad tvåspråkighet som främjar inläring. Undervisningen i finska inleds för närvarande i åk 5 men detta kommer att omprövas när läroplanen förnyas nästa gång (2016). Med tanke på balanserad tvåspråkighet kunde finskundervisningen inledas redan i årskurs 3:

På basis av ovanstående ser vi att det med tanke på elevernas utveckling till balanserat tvåspråkiga individer finns goda grunder att inleda undervisningen i finska redan i årskurs 3. (Se bilaga 2. Expertkommentar om språkval vid SST)

Stärkt timresurs i ämnet modersmål och litteratur

Skolan erbjuder sammanlagt 5 årsveckotimmar mer undervisning i ämnet modersmål och litteratur än den allmänna timfördelningen i den grundläggande utbildningen föreskriver. I årskurserna 3-5 är antalet årsveckotimmar 18 (+4) och i årskurserna 6-9 15 (+1). För närvarande ligger tyngdpunkten helt på åk 1-6. Därför kommer en årsveckotimme i modersmål och litteratur att överföras till åk 9 som har bara tre veckotimmar modersmål men mycket extra program med prao, teaterproduktion och klassresa. Det sista skolåret före gymnasiet omfattar flera tidskrävande moment i modersmålet såsom uppsatsskrivning och textanalys. En elev som känner sig säker i sitt skolspråk väljer säkrare ett svenskt gymnasium. Gymnasiet följer den allmänna timfördelningen men elever uppmuntras på olika sätt att avlägga fler än 6 obligatoriska kurser.

Analys av språkdata

För att hålla sig uppdaterad om elevernas språksituation utvecklar skolan ett webbformulär för insamling av data om elevernas hemspråk och språkvanor. Det insamlade materialet skall ligga till grund för föräldra- och elevsamtal och för utveckling av skolans språkstrategi.

Lärarfortbildning

Skolan erbjuder resurser och uppmuntrar sina lärare att delta i fortbildning om pedagogik som stöder skolspråket. Språkstödande metoder existerar inom samtliga skolämnen.

Skolbibliotek

Skolbiblioteket har en särställning vid Svenska samskolan i Tammerfors. Biblioteket innehar den största samlingen svensk barn- och ungdomslitteratur i Tammerfors och skolan reserverar varje år ett betydande belopp för bokanskaffningar och skötsel av samlingar med en sakkunnig bibliotekarie som håller sig ajour med elevernas bokintresse, t o m på individnivå. Elever väljer och läser i regel minst 2-4 böcker med svensk skönlitteratur under varje termin och i de lägre klasserna har elever vanligen en läsetimme i veckan. Föräldrar uppmanas att erbjuda sina barn svenska böcker där hemma. (Se bilaga 4.)

3. Finskan som resurs för skolspråket

Positiv överföring

Inlärnin g av flera språk utvecklar den allmänna språkkompetensen som består av det som är gemensamt för olika språk: grundläggande språkstrukturer, allmänna kommunikationsfärdigheter, begreppsförståelse, medielläsförmåga eller läs- och skrivstrategier. I praktiken innebär detta att en del av stoffet i ämnet modersmålsinriktad finska är gemensamt med stoffet i ämnet modersmål och litteratur, t ex mediekunskap, textgenrer och uppsatsteknik. Fördelen med modersmålsinriktad finska i en skola med tvåspråkiga elever är alltså uppenbar med tanke på skolspråket.

Balanserad tvåspråkighet

Ju tidigare en medveten undervisning i finska inleds desto mera stärks den allmänna språkkompetensen som i sin tur stöder svenskan. Risken för sk språkblandning minskar. En balanserad tvåspråkighet kräver en balanserad undervisning i båda språken. Modersmålet är människans viktigaste språk oberoende av vilket språk det gäller.

Medvetenhet

För att finskan och svenskan skall stöda varandra optimalt måste den tvåspråkiga eleven göras medveten om likheter och skillnader mellan de två språken. Elever kan vara mycket omedvetna om dessa samband. Finskläraren och modersmålsläraren kan synliggöra likheter och skillnader genom att parallellt nämna vissa centrala begrepp på det andra språket i sin egen undervisning eller genom att undervisa i kontrastiv grammatik, textanalys, textstrategier och mediekunskap på ett sådant sätt att eleven förstår allmängiltigheten i fenomenen och kan överföra sin kunskap från ett språk till ett annat.

4. Attitydfostran

Hur engagera elever och föräldrar

Hur kan vi skapa en positiv attityd till skolspråket och frammana en vilja till samarbete mellan föräldrar, elever och lärare inom alla stadier? I denna strävan är det viktigt att tänka på språkutvecklingen i ett helhetsperspektiv och på vilka utmaningarna inom olika stadier är och vad dessa innebär för barn. Attitydfostran skall inledas i tid, dvs. redan med barn i daghemsålder då mottagligheten är stor.

Bokläsning

Att jobba med skolspråket är av stor betydelse för språkutvecklingen. Det är viktigt att stimulera svenskan utanför skolan. Detta kan man t.ex. göra genom att lyfta fram läsningens betydelse, både hemma och i skolan.

Informationsbroschyr

För att nå föräldrarna med adekvat information, hör det till skolans språkstrategi, att ge ut en broschyr "Ta vara på vardagen". Broschyren innehåller kort info om varför det är viktigt att stöda språket hemma och hur man kan göra det, t.ex. genom läsning. Den innehåller länkar till webb-sidor, tidningstips samt förslag på TV- och radiokanaler och -program. Innehållet anpassas till olika åldersgrupper och kompletteras vid behov. Broschyren kan också fungera som diskussionsunderlag till frågor om språkfrämjande. I en språköskola är språkmedvetenhet av yttersta vikt. (Se bilaga 3.)

Glädje och samhörighet

Positiva upplevelser och gemensamma erfarenheter förstärker den språkliga identiteten. Hela skolan kan engageras med hjälp av olika jippon som morgonsamlingar, äldre elever som läser för de yngre, författarbesök, filmer, bokutställningar och utställningar av elevtexter. Arbetet med attitydfostran är fortlöpande.

5. Svensk och finlandssvensk kultur

Språk, kultur och identitet bildar en helhet. I en miljö som Tammerfors där den svenska och den finlandssvenska kulturen är relativt osynliga måste skolsamfundet satsa mycket för att göra sina elever förtrogna med och intresserade av svenskspråkiga böcker, medier, filmer, artister, evenemang m m. Även här gäller det att skapa samverkan mellan olika aktörer och aktiviteter.

Målsättningen är inte att ge varje elev en finlandssvensk eller svensk identitet. De flesta elever växer upp med en tvåspråkig identitet med olika nyanser som kan variera mycket från individ till individ. Finsk kultur skall inte uppfattas som en motståndare utan som en medspelare. Däremot måste det finnas en viss

vana och ett intresse för olika svenskspråkiga kulturyttringar hos varje elev. Ju tidigare intresset och vanan grundmuras ju lättare är det att nå målsättningarna inom detta område. Föräldrarna kan spela en avgörande roll i detta fall och skolan skall stödja dem i den uppgiften. I en diskussion med gymnasie- och högstadieelever med varierande bakgrund hösten 2011 anser eleverna att familjebakgrund, hemspråk och boningsort visserligen är tongivande men att skolsamfundet kunde vara aktivare: "Det handlar inte alltid om ointresse, oftare om okunskap".

Yngre och äldre elever

I de lägre klasserna är det viktigt att föra samtal med föräldrar och att ge dem råd och tips för vardagen (se bilaga 3 med broschyren Ta vara på vardagen). Äldre elever får i idealfallet en inre motivation till att ta del av svenskspråkig kultur även under fritiden men de skall helst aktiveras med konkreta åtgärder.

Skivrådet

Skivrådet är en uppgift där elever får uttrycka sina tankar och känslor om musik med svensk text. Elever lyssnar ju på musik under en stor del av sin fritid och musiken representerar känslospråket som i många fall är finska. Läraren och/eller eleverna föreslår låtar som kan samlas in och delas i låtlistor på Spotify eller på skolans hemsida. Tack vare Spotify, som även har en gratisversion, är det numera betydligt lättare att spela upp en låt och framför allt att dela den med andra. Låttexter finns det gott om i internet. Tre till fyra elever kan inledningsvis kommentera en låt och efter det kan läraren ställa varje elev frågor om låttexten som kan projiceras eller kopieras i klassen. (Se bilaga 5.)

Svensk rastradio

Svensk internetradio under raster med X3M eller någon annan populär kanal kan fungera som en öppning mot den svenska ungdomskulturen.

Svenska kulturlänkar

En länksamling med svenska kulturtips på skolans hemsida kan med tiden bli en värdefull tillgång. Samlingen byggs ut successivt med hjälp av elever, lärare och föräldrar. Skolbibliotekarien bidrar regelbundet med sina boktips för olika åldrar. Tack vare internetbokhandeln behöver föräldrar numera bara känna till boktiteln för att kunna skaffa boken.

Drama och teater

Drama i olika former med dramaövningar, teater, sånguppträdanden, filminspelningar o s v är viktiga med tanke på känslospråket, den muntliga framställningen och samhörigheten. Som olika kartläggningar har visat erbjuder undervisningen i klass rätt begränsad taltid för elever. Storsatsningarna med 1-2 egna teaterproduktioner/år med samtliga elever i en årskurs kommer att fortsätta. Utöver dessa erbjuder skolan minst en svensk teaterföreställning/år. Denna kan även omfatta en teaterresa till Åbo, Vasa eller Helsingfors.

Gymnasiekurs Samla svenska kulturpoäng

Gymnasiet erbjuder en kurs där eleven samlar svenska kulturpoäng i form av teaterbiljetter, finlandssvenska träffar och motsvarande under hela gymnasietiden. Kansliet bokför och godkänner studieprestationerna.

Finlandssvenska ungdomsträffar

Skolan erbjuder elever studiepoäng, lektionstid, fickpengar eller övrig uppmuntran att delta i ERIK, Natur och Miljö-konferensen, Skolmusik, Stafettkarnevalen med flera finlandssvenska ungdomsträffar.

Före detta elever berättar

Före detta elever besöker skolan och berättar om betydelsen av sin tvåspråkighet i livet efter skolan. Äldre elever fungerar då som rollmodeller för yngre.

Veckans mediefråga

Veckans fråga ur ett svenskt program under den gångna veckan kan motivera elever att följa med svenska medier.

Veckans nya svenska ord

Veckans nya svenska ord, som alla lärare använder under en vecka utan att berätta vilket ord det gäller, kan göra elever nyfikna på nya ord t ex joxa och paxa.

6. Språkstödjande interaktion i klassen

Individualisering och flexibilitet

För att kunna skapa en språkstödjande interaktion i klassrummet bör man utgå från elevens utveckling både fysiskt och intellektuellt samt elevens språkliga nivå. Inom klasserna är kunskaperna inom de båda inhemska språken så varierande att läraren behöver kunna tillämpa olika strategier med olika grupper. Gruppstorleken påverkar också möjligheterna till interaktion. Det gäller således i första hand för läraren att bekanta sig med klassens språkliga kunskaper: vad talar elever för språk hemma, med vänner och släktingar. Om eleverna kommer från många varierande språkliga bakgrunder (enspråkigt svensk/finsk eller tvåspråkig omgivning) bör man likaledes variera den språkliga nivån i undervisningen så att de med svårigheter hänger med och de med bättre språkkunskaper i svenska utvecklas. Inom grundskolan har de elever som inte har svenska som starkt språk sällan hunnit utveckla sina språkliga kunskaper.

Varsamhet

För att uppmuntra eleverna att diskutera med varandra och läraren på svenska bör man styra klassen att tala svenska så mycket som möjligt utan att vara nedslående mot de elever som har svag svenska. Därför kan man ge ett litet utrymme åt elever för att använda vissa finska ord för att komplettera det de säger.

Svensk ämnesterminologi

För att undervisa sitt ämne och samtidigt bejaka interaktionen i språkstödande riktning bör läraren se till att eleverna åtminstone använder ämnets begrepp på svenska. Fyllnadsorden och tänkandet kan ändra språk (från finska till svenska) med tiden men de begrepp inom olika ämnen de lär sig skapar en grund för språkets inläring i framtiden. Läraren kan ställa frågor med anknytning till begreppen som tvingar eleverna att använda begreppet på rätt språk. Likaså kan man ha eleverna att diskutera sinsemellan om teman som inbegriper begreppen.

Finskan till hjälp

Inläring av främmande språk (engelska, tyska, spanska etc) kräver att läraren också använder elevernas modersmål till hjälp. Ord i texter och ordlistor behöver ibland översättas även till finska för att skapa bättre förståelse för orden. Ett annat sätt att uppmuntra yngre elever att använda svenskan sinsemellan är genom drama. Eleverna får öva på det svenska språket genom att leka och kommunicera.

7. Textförståelse och kontextstöd i olika skolämnen

För att eleverna ska kunna utveckla skolspråket svenska är det mycket viktigt att ge eleverna möjligheter att tala, skriva, läsa och lyssna, att ställa höga krav på elevernas språk och att inte läraren själv undviker användning av avancerat språk. Eleverna behöver hela tiden stödas och handledas.

Tips för läraren

Nedan följer förslag som kan vara användbara när man jobbar med textförståelse.

- Samtala om en text t.ex. i läroboken före, under och efter läsningen.
- Synliggör och konkretisera ämnet.
- Ställ frågor som friskar upp minnet och stimulerar tänkandet.
- Använd många vardagliga exempel, aktivera elevernas förkunskaper och låt dem själva formulera frågor eller jämföra läromedlens formuleringar med vardagsspråket.
- Ge eleverna möjligheter att aktivt diskutera ämnesinnehållet med läraren.
- Skapa en ämnesspecifik ordbank på väggen.
- Utnyttja tekniken (Internet är en utmärkt källa till kunskap) för att låta eleverna samla in ytterligare information.
- Skapa en tankekarta med hjälp av de kunskaper som eleverna redan har om ämnet.
- Visa videor och låt eleverna skriftligt svara på frågor om det man visat.
- Använd bilder (yngre elever) för att förklara eller lära ut ord och begrepp.

Kunde *modersmåls*lärarna kanske då och då rätta (eller läsa igenom) något ämnesprov för modersmålets bruk?

Önskemål till *förlag*: Ordlistor finska/svenska/engelska av facktermer i realämnenas läroböcker.

Studieteknik

För att studietekniskt kunna hjälpa eleven men läs- och textförståelse vill jag fokusera på PIRLS (Progressin Reading LiteracyStudy). Det är en internationell studie, som genomförs vart femte år i syfte att undersöka och mäta 10-åringars läsfärdighet. I skolan är det oftast just genom läsning som vi förväntas tillägna oss ny kunskap. Alla lärare behöver därför ha kunskap om vad läsning innebär och hur läsningen kan utvecklas i just deras ämne och på vilket sätt de bäst kan stötta eleverna att ta sig in i ämnets texter. Dessa färdigheter behöver läsaren för att kunna växla mellan olika strategier:

Avkodningsstrategier:

- helordsläsa automatiserat
- ljuda

Förståelsestrategier:

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

Elevens läsförståelse samspelar med textens läsbarhet, innehåll, elevens förkunskaper, elevens strategier i samband med läsning och hur textsamtal går till i klassrummet. Syftet är att motivera eleverna att aktivt engagera sig i texten och förstå innehållet på djupet. Under lärarens ledning får eleverna lära sig fyra olika aktiviteter:

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

I praktiken börjar läraren med att förklara strategin för eleverna. Genom att läraren agerar förebild får eleverna vägledning i strategiska resonemang innan de får träna på strategin. Texten har läraren byggt upp i kortare stycken.

Innehållsmässigt kan man indela läsning i tre lässtrategier.

Lokaliseringsläsning

- söka rätt på den fakta som man behöver för just den uppgiften
- tips: ne.se

Översiktsläsning

- gå igenom innehållsförteckning, sakregister och ordlista
- läs förord och sammanfattningar
- bläddra och läs lite här och var
- titta på illustrationer
- studera diagram och tabeller
- undersök de olika avsnittens storlek
- uppskatta tidsåtgång och beräkna hur lång tid du kan ägna dig varje avsnitt
- tips: gå igenom studieguiden!

Intensivläsning

- genomläsning av texten
- marginalanteckningar
- sammanfattningar
- frågor
- självförhör
- repetitioner
- aktivitet, koncentration

Uppgifter för elever

- Läs en (fakta)bok. Ta ut svåra ord och meningar och förklara dessa.
- Skriv meningar och dikter och berättelser med ord som du slagit upp.
- Arbeta med ordlisteövningar - leta fram ett ord, ordet före, ordet efter osv.
- Finna synonymer till ord - t.ex. skepp - fartyg, brokig - mångfärgad.
- Sök motsatsord - t.ex. stor - liten, fåmäld - pratsam.
- Hitta ord med dubbelbetydelse och skriv meningar där ordet ingår. Ex: Framför huset låg en åker. Jag åker buss.
- Lös korsord, rebusar och ordgåtor.
- Bilda nya ord av bokstäverna i ett givet ord. Ex: bila - bi, bil, bal, il, ila.
- Säg eller skriv ordkedjor, där sista bokstaven i ett ord blir den första i nästa ord osv. Ex: bok - kapten - nektar - ragu...

8. Språkstödjande pedagogik i praktiska ämnen

Lärarstyrning

Praktiska ämnen erbjuder rikligt med tillfällen för informell kommunikation. Elever diskuterar ofta fritt och spontant när de tecknar, slöjdar eller spelar bollspel med varandra. Hos de flesta elever är detta informella språk finska. En lärare skall försöka styra detta språkval. Ett sätt är att gå med i diskussionen och med sin vuxna roll dominera talsituationen. Elever kan även berätta om, beskriva och kommentera teckningar, musik eller klädesplagg. Om en radioapparat brukar stå på kan den spela en svensk kanal. Allmänt taget kan man konstatera att ju mer lärarledd och strukturerad undervisningen är desto större möjligheter har läraren att se till att eleverna använder sitt skolspråk.

Synliggörande av språket

Arrangera temalektioner då eleverna tillverkar namnskyltar för olika redskap, verktyg, arbetstekniker och spelsituationer. Utveckla spel, typ alias/frågesporter som gör eleverna vana vid att använda svensk ämnesterminologi.

Interaktion

Be eleverna förklara olika termer/situationer eller berätta om sitt arbete/prestation. På detta sätt blir eleverna vana vid terminologin och uppmuntras att använda det svenska språket.

Sakligt språk i bollspel

Om det ena laget talar finska leder det till frispark/frikast/inkast för det andra laget. Knatteidrotten har redan länge tillämpat sanktioner för osakligt språkbruk på plan - idén är allmänt accepterad bland barnen.

Diskussioner mellan lärare

Uppföljning och utvärdering av strategierna.

9. Flexibla läsgrupper i läsinlärningen

Avgörande start

Att lära sig läsa är en stor och genomgripande händelse i en sjuårings liv. Skolan har ett stort ansvar när det gäller att stödja alla barn så att deras läsutveckling blir en positiv resa utan alltför många hinder på vägen. Barn är olika rustade att möta skolans krav på utvecklandet av god läsförmåga. Några har bättre förutsättningar, andra har sämre. Förskolans och skolans uppgift är att stödja alla barns språkliga utveckling så att den blir så positiv som möjligt. Kunskaper om vilka förutsättningar som är av mest avgörande betydelse för framgångsrik läsutveckling blir då nödvändiga.

Individuella mål

Flexibla läsgrupper genomförs i klasserna 1-2. Utgångspunkten för gruppindelningen till de flexibla läsgrupperna är de enskilda elevernas språkliga förmåga. Eleverna är indelade i grupper enligt individuella mål för läs- och språkinlärning. De olika grupperna arbetar med uppgifter av olika svårighetsgrad, dvs. med mekanisk läsning, läsflyt, läsförståelse samt ord- och meningsbyggnad.

Målet med läsgrupperna är att stöda elevens läsutveckling på rätt nivå och att kunna differentiera undervisningen så att den passar samtliga elever och beaktar deras utvecklingsnivå i lärandeprocessen. (Se bilaga 6.)

Litteratur

Gibbons, Pauline, 2010. *Stärk språket stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

Gibbons, Pauline, 2010. *Lyft språket lyft tänkandet – Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun, 2010. *Språkinriktad undervisning – en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

Kovero, Camilla, 2011. *Språk, identitet och skola II – Barn och ungdomar i svenska skolor i olika språkliga miljöer. Utbildningsstyrelsen, rapporter och utredningar 2011:6*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen

Laurén, Ulla, 1994. *Tvåspråkiga och enspråkiga skolelevers skriftliga produktion – performans och kreativitet*. Acta Wasaensia No 37
Språkvetenskap 4. Vasa: Universitas Wasaensis.

Skolverket, 2000. *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Stockholm: Skolverket

Skolverket, 2011. *Greppa språket – Ämnesdidaktiska perspektiv på tvåspråkighet*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2573>

abc

Det är viktigt att barnet får både ta del av föräldrarnas högläsning och träna sin egen läsning. Att regelbundet få höra berättelser på ett gott språk ger barnet den starka språkliga grund det behöver. Försök variera på läsningen.

Högläsning ger barnet oräkenskap och varierat språk samt stimulerar läsintrycket. En egen stilla stund med en vuxen är av stor betydelse. Dessutom utvecklas språkkänslan då barnet får lyssna till litteratur som det ännu inte klarar av att läsa.

Utnyttja även ljudböcker, det är ofta författaren som läser boken. Serietidningar är också mycket populära bland skolelever.

Uppmuntra barnet till läsning. Att regelbundet få öva sin egen läsning stärker barnets språkutveckling. Det är också viktigt att diskutera böcker och deras innehåll. En bok kan väcka många olika tankar, känslor och funderingar.

LÄSTIPS

Bibliotek; skolans böcker kan även lånas hem, stadsbiblioteket har ett stort urval svenska böcker <http://kirjasto.tampere.fi>

Bokklubbar och bokhandel; enkelt sätt att köpa hem svenska böcker

www.barnensbokklubb.se www.adlibris.com

Tidningar; bl.a. Kalle Anka, Bamse, Kamratposten, Min Häst

www.tidningsbutik.se

EOS kan beställas via skolan

Information om böcker, författare och spel www.barnensbibliotek.se



© Svenska samskolan i Tammerfors 2011
Koulukatu 14
www.samskolan.fi

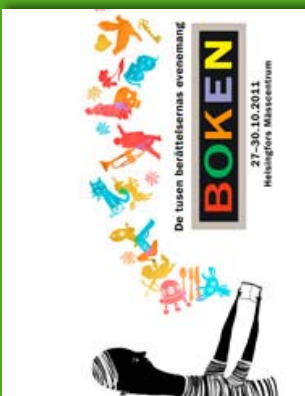


TILL FÖRÄLDRAR

TA VARA PÅ VARDAGEN



SVENSKA SAMSKOLAN I
TAMMERFORS



AKTUELLT I SKOLAN

Ibland kan det vara trevligt att följa med aktuella debatter och diskussioner. Skolans vardag behandlas på flera av dessa sidor:

www.oph.fi www.hemochskola.fi www.minfamilj.fi
www.skolverket.se www.luckan.fi www.edu.fi

abcde

LEK MED ORD

Det är viktigt att vuxna på alla sätt skall stöda och stimulera barnets språk. Att hjälpa sina barn till ett rikt och levande språk är av stor betydelse. Via olika lekar och spel utvecklas

språket på ett intressant och motiverande sätt. Att spela traditionella bordsspel skapar roliga stunder i vardagen.



Mångsidiga övningar, spel och information inom

alla skolämnen www.burkar.nu

www.webbmagistern.se www.schildts.fi

www.soderstrom.fi

Kunskap och information www.ur.se

www.ungafakta.se www.faktabanken.nu

Ljudinslag, bilder och texter www.vetamix.net

Spela gratis www.spela.se

Olika slag av pyssel, aktiviteter, lekar

www.goodies.nu/barn

Ta reda på svåra ord - traditionella ordböcker

lockar till övning av alfabetet och ordförståelse

Norstedts, www.ordlista.se www.synonymer.se

TV RADIO MUSIK

Massmedier utvecklar barnets förmåga att tyda och tolka ett språk. Det är de vuxnas uppgift att hjälpa barnen att hitta trevliga och framför allt lämpliga program.

TV-BARNPROGRAM DAGLIGEN

www.svenska.yle.fi

www.buu.yle.fi www.svt.se

Kanalpaket som kan beställas via Elisa

Sveapaketet som innehåller sju olika kanaler; svt1, svt2, tv3, tv4, svt24 kunskapskanalen och barnkanalen, ca. 9 € i månaden



MÅNGSIDIGA

RADIOPROGRAM FÖR

ALLA ÅLDRAR

www.yle.fi/extrem

www.radiovega

www.sverigesradio.se

BARNFILMER OCH -VISOR

Kan lånas på stadsbibliotek, inköp via www.cdon.com www.alv.se

www.ginza.se

1 Komplettering av dokumentation i kulturgruppen vid SST 19.4.2012 – Kenneth Gustafsson med stöd av Leila Malmefjäll

Skivrådet med svensk musik i Spotify

En stor del av dygnets timmar lyssnar våra elever på musik. Vi har tagit fasta på att musiken är en inkörsport till ungdomarnas medvetande och har försökt att få dem att lyssna på fler låtar med svensk text. Tillgången till Spotify och motsvarande program ger nya tekniska möjligheter inom detta område.

Vi har provat på Skivrådet med svensk musik med två olika metoder och på två olika stadier: åk 7 och IG under 4-5 lektioner i respektive klass. I åk 7 har klassens skolgångsbiträde, som nyligen flyttat från Sverige till Tammerfors, valt låtarna utgående från sin egen erfarenhet av vad som för närvarande är populärt bland ungdomar i Sverige och vad som kan tänkas gå hem hos våra elever. Hon har skaffat sig en uppfattning om klassens musiksmak genom att följa eleverna under hela deras skoldag. Efter varje lektion med Skivrådet har läraren och skolgångsbiträdet diskuterat låtvalen. I åk IG har eleverna mejlat sina egna förslag till läraren. Fördelen med att elever själva föreslår låtar är att de då sannolikt bekantar sig med flera svenska artister och att ett personligt val som spelas upp i klassen kan bli en minnesvärd upplevelse om låten får ett gott mottagande. Risken är naturligtvis att låten kan ge upphov till negativa kommentarer i klassen eller att elever inte nödvändigtvis hittar artister som de inte redan känner till.

Vi har inte avslöjat vilken elev som har gett ett låtförslag, för att ingen skall behöva försvara sitt låtval. Ett annat alternativ är att låta eleven presentera sin egen låt och artist. Varje låt och artist har i vårt fall presenterats av skolgångsbiträdet i åk 7 och av läraren i åk IG.

Låtarna har samlats i låtlistor på Spotify, vilket underlättar delning och uppspelning enormt mycket. I Spotify kan du lagligt lyssna på ett i princip obegränsat antal låtar gratis eller mot en månadsavgift på 5 eller 10 euro (2012) och samla dem i egna låtlistor som du kan dela med dina vänner, även i Facebook. Tanken är att elever får tillgång till låtlistor direkt av läraren i Spotify och på skolans hemsida. I åk IG har så gott som samtliga elever själva tillgång till Spotify och åk 7 ligger inte långt efter i det fallet. Samtliga sångtexter har vi hittat med enkel Internetsökning och visat på skärm vid uppspelningen. Om en låt inte har funnits på Spotify har vi hittat den på YouTube där det vanligen även finns textförsedda versioner. Den populäraste svenska gruppen i IG är Kent.

Låtlista i åk 7

[Oskar Linnros – Debut](#)

[The Latin Kings – Cashen Dom Tas](#)

[Kapten Röd – Ju Mer Dom Spottar](#)

[Kent – Kärleken Väntar](#)

[Oskar Linnros – Mister Cool](#)

[Laleh – Ängeln i rummet](#)

[Bo Kaspers Orkester – I Samma Bil](#)

[Kapten Röd – Stjärnorna Finns Här](#)

[Thåström – Keops Pyramid - Löderup/Sofielund](#)

[Nimo – Tro hopp kontanter](#)

[Ted Gärdestad – Sol, vind och vatten](#)

[Organism 12 – Diamanttårar](#)

[Håkan Hellström – Känn Ingen Sorg För Mig Göteborg](#)

[Syster Sol – Kärleksrevolt \(ft Aki, Dani M, General Knas\)](#)

[Lisa Ekdahl – Vem Vet](#)

[Säkert! – Vi kommer att dö samtidigt](#)

[Witchcraft – Schyssta Logner](#)

[Kapten Röd – 1.000.000 Nollor](#)

[Kapten Röd – In Kommer Ting](#)

[Bob Hund – Tralala Lilla Molntuss, Kom Hit Ska Du Få En Puss](#)

[LOK – Lok står när de andra faller](#)

[Miss Li – Om du lämnade mig nu](#)

[The Boppers – Dagny](#)

[Artister för tolerans och öppenhet med Nina Lassander, Fredrik Furu, André Linman, Paradise Oskar, Redrama,](#)

[Frida Andersson, Geir Rønning, Ville Pusa, Elin Blom, Krista Siegfriids – Vår tid - vårt land](#)

Låtlista i åk IG

[Tommy Nilsson – Öppna Din Dörr](#)

[Kent – Kärleken Väntar](#)

[Kent – Dom Andra](#)

[Kent – Min Värld](#)

[Kent – Sverige](#)

[Pernilla Karlsson – När jag blundar](#)

[Mange Makers – Fest hos Mange](#)

[Bo Kaspers Orkester – Hon är så söt](#)

[Veronica Maggio – 17 år](#)

[Björn Rosenström – Nu Läger Du Av Jörgen](#)

[Melissa Horn – Lät du henne komma närmre](#)

[Patrik Isaksson – Hos Dig Är Jag Underbar](#)

[Artister för tolerans och öppenhet med Nina Lassander, Fredrik Furu, André Linman, Paradise Oskar, Redrama,](#)

[Frida Andersson, Geir Rønning, Ville Pusa, Elin Blom, Krista Siegfriids – Vår tid - vårt land](#)

Själva skivrådet har i regel bestått av fyra elever/låt. Medlemmarna har i tur och ordning visat upp en av tre olika smilies för bra, ok eller dålig låt och samtidigt gett sina personliga kommentarer muntligt. Efter detta har vem som helst i klassen fått säga sina synpunkter. Varje elev har dessutom skrivit ner sina tankar och fått allmänna instruktioner för hur du kan kommentera en låt:

förklara vad som var bra eller dåligt
vad du tycker om **musikstilen**
stämningen i låten, din känsla
vad du kommer att **tänka** på
vilka **bilder** du ser, som i en musikvideo
sångaren, solisten, artisten
musikerna, instrumenten
arrangemanget
vad **texten** betyder, språkbilderna
hur **text och musik** hör ihop

Egna anteckningar: _____

Förutom stödfrågorna har läraren och skolgångsbiträdet formulerat konkreta frågor om texterna: vad enskilda ord, fraser och språkbilder kan betyda och vilka bilder/associationer som låten väcker. Dessa konkreta frågor har visat sig vara betydelsefulla för att få så många elever som möjligt att uttala sig och för att komma in på djupet i textanalysen. Skriftliga kommentarer har varit viktiga för elever som av en eller annan orsak inte gärna uttrycker sin åsikt högt i klassen.

Exempel på frågor om Keops pyramid (Hoola Bandoola/Joakim Thåström)

Vad betyder uttrycken: fyller kvoten, slutar man i gropen, son av solen, femton dubbla
reglar, håller hov, ha spö, verkställa, ångestropen, föraktar?
Vilka bilder ser du framför dig när du lyssnar till låten?
Hur är det för den som bygger pyramiden?
Vem sitter bakom låsta dörrar i svala rum? Varför?
Hur har de rika blivit rika och mäktiga?
Vilket land och vilket folk handlar sången om?
Vem kommer att bli begravd i pyramiden?

Kan vi avslutningsvis påstå att vi har fått våra elever att lyssna på mer svensk musik? Ja, det kan vi! Vi har sett elever upptäcka nya artister och lägga till svenska låtar i sina personliga låtlistor och vi har hört elever ge positiva omdömen och sett dem få aha-upplevelser om världen med hjälp av svensk musik. Inget av detta är en självklarhet i Tammerfors. Skivrådet har dessutom blivit ett populärt lektionsinslag som elever ofta önskar inför en lektion i modersmålet. Om Spotify och motsvarande program kan vi konstatera att de ger tekniska möjligheter att förverkliga Skivrådet på ett praktiskt sätt som var omöjligt för bara ett år sedan.



Skola: Helsinge skola

Arbetsområde/Strategitema: Språkrådet

Medlemmar i arbetsgruppen: ca 20 elever + 1–2 lärare

Årskurs/grupp/etc.: åk 7–9

Tid ni har jobbat med/använt strategierna i klass/med elever (ca antal veckor/lektioner):
ca 2 möten/månad med start våren 2010

- Beskriv ert språkstrategiarbete i korthet:

I vår skola talar eleverna sinsemellan väldigt mycket finska, både på rasterna och lektionstid. Tanken med Språkrådet är att eleverna själva ska jobba för att alla ska använd sin svenska i skolan. Vi betonar samtidigt att vi inte är emot svenskan eller andra språk. När Språkrådet grundades diskuterade vi ganska mycket om språksituationen i skolan och eleverna kom fram till att det faktiskt skulle kännas bra att använda svenska mer i skolan eftersom vi ändå har en svenskspråkig skola.

Några saker som vi jobbat med:

a) Skolbiblioteket borde utnyttjas mer. Vi har ordnat en omröstning bland alla skolans elever om vilka svenskspråkiga tidningar som ska finnas i vårt bibliotek. Vi har också skaffat soffor till biblioteket.

b) Vi har utformat en logo som vi använder varje gång vi sprider info i skolan. Vi strävar till att varje gång hänga upp ett nytt svenskt ord på några ställen i skolan. Detta ord kallar vi "Veckans ord" och ordet finns förklarat på svenska och också översatt till finska och flera andra språk.

c) Vi anordnar en Språkrådsdag med lite frågesport och lekar i alla klasser. Eleverna i Språkrådet är indelade i grupper och leder tävlingen och lekarna i alla klassrum. Tanken är att alla ska tala mer svenska än vanligt den här dagen.

d) Vi har hållit morgonsamlingar i skolan där vi presenterat Språkrådet.

e) Vi försöker utveckla ett system med "gästande Språkrådsmedlemmar" där vilken elev som helst kan inbjudas att delta i något speciellt projekt. På så sätt vill vi få fler elever engagerade i Språkrådets verksamhet.

- Vad har fungerat bra?

I allmänhet har eleverna varit ivriga att komma med på möten och de flesta har arbetat aktivt åtminstone sedan de fått en konkret uppgift. Det har varit bra att vi valt olika typer av elever som medlemmar

i Språkrådet så att alla elever i skolan på något sätt kan identifiera sig med någon i Språkrådet. Språkrådet är alltså INTE en grupp elitelever som talar utmärkt svenska. Vidare upplever jag att namnet "Språkrådet" tilltalar eleverna. Det är liksom lite statushöjande att vara medlem i Språkrådet.

En annan positiv överraskning har varit att jag ibland haft jättestor nytta av elevernas erfarenheter och kunskaper och på så sätt slipper vi begå en viss typ av misstag. De vet ofta vad som kommer att funka eller inte närt vi planerar något projekt. Som ledare gäller det närmast att formulera frågorna, eleverna är inte alltid vana att framföra sina åsikter om de inte efterfrågas.

- Vad har fungerat mindre bra?

Ibland upplever vi lärare i Språkrådet att en del elever kommer till mötena mest för att slippa gå på sina lektioner och att de inte bidrar med så mycket under våra möten. Också några elever i Språkrådet har påtalat det här problemet. Men det verkar viktigt att försöka engagera också sådana elever i Språkrådet, om vårt budskap ska vara att alla kan jobba för svenskan i vår skola.

Som lärare gäller det att ha överseende med att eleverna inte alltid jobbar hektiskt under hela mötet. (Det kan kännas som ett krav för mig som Språkrådets ledare att eleverna ska jobba mycket flitigt eftersom de fått lov av andra lärare att vara borta från lektioner.) Ibland har eleverna suttit och pratat om helt andra saker – på finska! – under mötena, för att sedan mitt i allt vara väldigt kreativa och jobba målmedvetet.

Vi måste också hela tiden jobba för sammanhållningen inom Språkrådet, många elever känner inte varandra och när vi plockar in nya sjuor en gång per år blir det alltid lite "oroligt". Vi har gjort så att de äldre medlemmarna berättar för de nya vad som förväntas av dem. Men det tar ändå en tid innan de nya eleverna "kommer in". Snart ska vi gå och bowla hela Språkrådet tillsammans. Med facit i hand hade det kanske varit bättre att göra detta tidigare för att alla skulle lära känna varandra bättre.

- Vilka förändringar har ni gjort under processens gång – både gällande det som fungerat bra och det som inte har lyckats så väl?

När jag startade Språkrådet funderade jag väldigt mycket på vem som skulle vara med, vad vi skulle jobba med, hur vi skulle jobba etc. Jag diskuterade det också med andra som var intresserade av projektet. Jag tror att det var viktigt att fundera mycket innan jag satte i gång. På det sättet har vi i Språkrådet sluppit ändra på saker hit och dit. Det känns snarast som vi utvecklat saker småningom i den riktning som känts naturlig.

Som ett exempel på en av många frågor jag funderade över innan jag startade Språkrådet var frågan om röstningsförfarande. Som miljörådsmedlem var jag van vid att vi röstade väldigt ofta under miljörådsmötena. Men jag kom småningom fram till att frågorna som skulle dryftas under språkrådsmötena var av en annan karaktär och att diskussionsklimatet skulle bli bättre om vi undvek att hela tiden rösta för eller emot. I stället ger vi utrymme för den som vill att helt

spontant uttrycka sin motsatta åsikt. Ibland jobbar vi mot det håll som föreslagits utan att ha slutmålet direkt klart för oss och då går det lätt att utveckla arbetet åt det håll som verkar bäst. Ibland märker man nämligen inte vad som blir vettigast och vilka frågor man ställs inför förrän man jobbat en bit.

Vi försöker hela tiden fundera på hur vi gör skolspråket mer synligt i skolvardagen. Vi vill varva enstaka jippon med mer varaktiga inslag. Önskvärt vore också att vi vuxna som är med i Språkrådet har mer tid att planera och bolla idéer. Det har nämligen visat sig att det är nödvändigt att vi som lärare har idéer och förslag som eleverna kan utgå ifrån, åtminstone i början. Ibland har jag fått det intrycket att eleverna i Språkrådet är lite blyga för varandra och inte gärna framför egna idéer så där utan vidare.

Jag tror att det vore bra att kontinuerligt blanda diskussioner om språket i skolan med konkret arbete i form av olika projekt. Jag märker att de nya sjuorna som vi tog in under julen inte har samma ideologiska grund att stå på som de elever som varit med längre och som upplevt möten där vi "bara" suttit och diskuterat skolspråket.

Många gånger har det varit frestande att ta enbart sådana elever som har fin svenska och är flitiga och ansvarsfulla till Språkrådet. Då har jag fått påminna mig själv om att meningen med Språkrådet inte är att visa upp en grupp elitelever utan att på lång sikt jobba för att allt fler elever ska tycka att det känns roligt och meningsfullt att öva sin svenska i skolan.

- Beskriv de konkreta förändringar som strategiarbetet lett till (resultat):

Den ändring som säkert syns tydligast är att vi nu i skolan har ett språkråd som jobbar på ungefär samma villkor som elevkårsstyrelsen och miljørådet. Som en bieffekt har vi också fått med fler elever som bestämmer och påverkar i skolan. Vidare har jag märkt en attitydförändring i fråga om svenskan hos åtminstone en del av de elever som varit med i Språkrådet en längre tid.

- Planer för det fortsatta arbetet utgående från nuläget:

Helt konkret funderar vi på att utlysa en novelltävling för skolans elever. Jag hoppas också att bowling-eftermiddagen ska göra gott för Språkrådets vi-anda. Och för medlemmarnas vilja och ansträngning att tala svenska i skolan.

Jag tycker att det i nuläget känns som om det vore vettigast att jobba vidare ungefär på samma sätt som nu och jag skulle vilja att det blev så att Språkrådet är en grupp elever som trivs tillsammans och som med stöd av varandra jobbar främst för svenskan, men också för andra språk i skolan

Annette Granvik 11.3.2012



Hemstudier

Det här läste jag om:

Det här förstod jag inte:

Knepiga ord:

Sammanfatta i en mening det du läste om:



Gruppdiskussion

Betydelsen av de knepiga orden:

Det här vill jag minnas:

s 219 - 223



Hemstudier

Det här läste jag om:

Korrosion

Det här förstod jag inte:

I en båt, var för gör
man inte hela båten
av samma metall

Knepiga ord:

Strömalstrade

Sammanfatta i en mening det du läste om:

Om vilka metaller som förstörs



Gruppdiskussion

Betydelsen av de knepiga orden:

redoxreaktion - en reaktion med syre, elektron $\rightarrow$ syre
strömalstrande - leder ström
elektrolyt - vätska som det går ström i

Det här vill jag minnas:

man kan skydda en båt med offermetall

Namn: _____

Datum: _____

GÖR INDIVIDUELLT

Det här handlar texten om

--

1. Det här vet jag nu om området som jag inte visste tidigare:

2. Det här förstår jag inte:

3. De här orden har jag svårt att förstå. Fyll i den vänstra spalten.

ÄMNESORD	Förklaring efter gemensam diskussion
ANDRA ORD	Förklaring efter gemensam diskussion

I GRUPP

Diskutera tillsammans **orden** i punkt 3. Skriv inte genast ner den första förklaring ni kommer på, utan PRATA tillsammans och ta stöd av varandra!

- *Skriv i den högra spalten* det ni gemensamt kommit fram till - det ni *tror* att ordet betyder.

Berätta för varandra vad ni har skrivit under punkt 2. Hjälp varandra att förstå.

- Det här förstår jag nu som jag inte förstod före gruppdiskussionen:

- Det här vill jag ännu ha hjälp med att förstå:

ALLMÄNT OM SPRÅKSTRATEGIN FÖR INVANDRARELEVER I NÄRPES HÖGSTADIESKOLA

Bildningsnämnden för Närpes stad godkände 2009 en handlingsplan för mångkulturella färdigheter inom Närpes stad. Det är en omfattande plan som tar upp i princip alla tänkbara scenarier vad beträffar invandrarelever och hur skolorna i Närpes skall ordna deras skolgång på bästa möjliga vis. Den har senare kompletterats med en instruktion om hur olika kulturella och religiösa inslag i skolan skall hanteras.

Den språkstrategi och mottagning av invandrarelever som vi här tagit fram koncentrerar sig därför i huvudsak på specifika faktorer som vi i Närpes högstadieskola upplever som viktiga i det här arbetet. Vi hoppas också att andra skolor kan hitta tillämpningar som de kan överföra till sina skolor.

Praktiska tillämpningar i språkstrategin

1. Terminologi

I varje ämne i skolan är det av största vikt att lärarna jobbar med och klargör terminologin i sitt ämne. Förstår eleverna inte terminologin har de väldigt svårt att förstå det som orden innebär och står för. Det här kan ske genom att noggrant förklara termer, genom att använda bilder, genom att översätta terminologin till elevens modersmål, genom att ge stödlektioner samt genom att ta upp terminologin på lektionerna i svenska som andraspråk. Huvudansvaret ligger dock hos de enskilda ämneslärarna.

2. Att stärka läsförståelsen

Läsningen och förståendet av det lästa är nyckeln till en god skolförframgång. Därför är det av yttersta vikt att eleven uppmuntras att läsa och läser ofta och mycket för att vidga sina kunskaper på det här området. Till en början kan eleven ha "lättare material" för att tillägna sig basfärdigheterna och för att stärka självförtroendet. Proven bör och kan individualiseras till en början för att gradvis närma sig svårighetsgraden i de prov som används för övriga elever. För att stimulera läsningen försöker skolan tillhandahålla litteratur som intresserar eleverna samt ha olika tidskrifter och tidningar fram-satta i skolan tillgängliga för alla.

3. Att stärka skrivspråket

Oftast har eleverna större problem med att skriva svenska än att tala svenska. Det innebär att mycket tid behöver ägnas åt att öva att

skriva och att producera skriven text. Det här ansvaret ligger i första hand på undervisningen i modersmål och litteratur, men bör också genomsyra andra ämnen där skriven text används. I praktiken innebär det att man lär eleverna att skriva fullständiga meningar, att ge längre skriftliga svar och redogörelser. Resurserna till den här undervisningen finns inom undervisningen i svenska som andraspråk, inom den ersättande undervisningen som ges i stället för den ena lektionen i B-finska i åk 8 och 9, samt inom stödundervisningen.

4. Att höra och använda svenska i klass och i kamratgruppen

Det finns en tendens att invandrarelever bildar egna grupper, vilket är förståeligt och naturligt, men kanske inte alltid till fördel för deras svenska språkutveckling. Därför är det nödvändigt att blanda olika språkgrupper i olika klasser så att kommunikationsspråket blir svenska. Med de resurser vi har idag handlar det om högst 3-5 invandrarelever i samma klass.

5. Utmaningen med dialekten

De flesta av våra elever talar dialekt på fritiden och ibland även i skolan, trots att skolans policy är att alla talar standardsvenska under lektionstid. För att främja förståelsen och språkinläringen för invandrarelever är det av största vikt att lektionsspråket är standardsvenska.

6. Språkets betydelse för framtida studier

Invandrareleverna och deras vårdnadshavare bör i ett tidigt skede informeras om vilka språkkunskaper eleven behöver i de fortsatta studierna på andra stadiet. De här kraven varierar beroende på till vilken utbildning eleven söker sig. Ansvaret för den här informationen ligger dels på de enskilda språken samt på studiehandledningen. Allmänt kan sägas att en elev kan skriva studenten efter att ha läst svenska som andraspråk, men rekommendationen är att eleven skall kunna svenska på allmän nivå för att kunna tillgodogöra sig undervisning på gymnasienivå.

Finska kan skrivas på B-nivå i studentskrivningarna och kan även väljas bort, men kravet för många studieinriktningar efter studenten är finska på god nivå. Det samma gäller naturligtvis också många yrken. Det är viktigt att informationen är klar och tydlig så att eleverna inte bygger upp orealistiska förväntningar vad beträffar yrkesval. Fler yrkesläroanstalter har också infört språktester i undervisningsspråket också för elever med godkända betyg från grundskolan. Det här ställer naturligtvis krav på nivån på undervisningen i svenska i grundutbildningen samt på vad som är godkänd nivå.

PRAKTISKT FÖRFARANDE VID MOTTAGANDET AV INVANDRARELEVER I NÄRPES HÖGSTADIESKOLA

För att göra övergången så smidig som möjlig är det ändamålsenligt att alla berörda parter blir involverade i tillräckligt tidigt skede. Här kan vi dock konstatera att vi bör skilja på förfarandet vad beträffar elever som kommer direkt till skolan från språkklassen och ett annat land och de som har gått ett eller flera år i våra lågstadieskolor.

Arbetsordningen är ett antal möten där information, som underlättar elevens övergång, ges i båda riktningar. Mötesordningen kan vara enligt följande:

Möte 1: Eleven antas till Närpes högstadieskola. Eleven med vårdnadshavare närvarar samt i de flesta fall tolk. Från skolans sida deltar rektor, studiehandledare och invandrarkoordinator. Efter att ha klargjort elevens studiebakgrund och språkkunskaper tas ett beslut om i vilken årskurs och i vilken klass eleven skall börja. Rektorn har inför mötet också klarlagt de resurser som finns tillgängliga. Samtidigt utses en ansvarsperson som visar eleven till rätta i skolan. I dagsläget är den personen skolcoachen.

Möte 2: Vid andra mötet samlas rektor, klassföreståndare, invandrarkoordinator, läraren i svenska som andraspråk, studiehandledare samt övrig berörd personal för att tillsammans besluta om undervisningsarrangemangen för ifrågavarande elev. Här beaktas elevens tidigare skolgång, skolframgång och ambition. Invandrarkoordinatorn fyller i blanketten *Anordnandet av undervisningen* samt detaljer och specialarrangemang om sådana förekommer i elevens läsordning.

Möte 3: Efter en tids skolgång hålls vid behov ett uppföljningsmöte med vårdnadshavarna och eleven. Klassföreståndaren, invandrarkoordinatorn, studiehandledaren och eventuell övrig skolpersonal deltar.

INVANDRARKOORDINATORNS ARBETSBESKRIVNING VID NÄRPES HÖGSTADIESKOLA

1. Sammanställa förteckning över invandrarelever

Elevernas uppgifter fylls i på den blankett som finns för ändamålet. De här uppgifterna uppbevaras i skolans arkiv. I samma mapp finns kopior på elevernas tidigare betyg, mötesprotokoll o.dyl. som är relevanta för elevens skolgång.

2. Utredda om eleven skall undervisas i svenska som andraspråk, B-finska, livsåskådning, islam eller ha ortodox religionsundervisning

Det mesta av den här informationen kan fås från F-6, men är infon inte tillgänglig eller behöver ändras skall diskussioner föras med de berörda ämneslärarna, studiehandledare, speciallärare och rektor. Speciell uppmärksamhet behöver fästas vid undervisningen i svenska som andraspråk eftersom det visat sig svårt att avgöra vilken nivå eleverna står på. Det här beror på att ett tillförlitligt testbatteri saknas. Det test i modersmål (svenska) som alla elever genomgår i början av åk 7 kan dock användas för en del elever.

3. Hålla kontakten till hemmen

Invandrarkoordinatoren håller tillsammans med klassföreståndaren kontakten till invandrarelevernas vårdnadshavare. I mån av möjlighet deltar invandrarkoordinatoren i klassträffar, föräldrasamtal och liknande. Invandrarkoordinatoren tar hand om invandrarföräldrar vid föräldraträffar som ordnas för hela årskurser. Invandrarkoordinatoren sköter vid behov också om beställandet av tolk.

4. Följa upp bestämmelser och nya anvisningar som berör invandrarelevs skolgång

Invandrarkoordinatoren skall informeras om nya anvisningar och bestämmelser som berör invandrarundervisningen. Det är rektor och bildningsdirektör som har ansvaret för att den här informationen förmedlas. Invandrarkoordinatoren har dock ett eget ansvar att försöka hålla sig informerad samt att omsätta de här anvisningarna i praktiskt arbete.

5. Informera lärare om specialbehov som invandrarelever har

Det här sköts i huvudsak av speciallärare, men kan i vissa fall skötas av invandrarkoordinatoren om ärendet har att göra med elevens utländska bakgrund.

6. Ta hand om övriga ärenden som berör invandrare i samråd med rektor och övrig personal

- Beställa läromedel och undervisningsmaterial.
- Ansvara för de verbala betyg som eleven får i början av sin skolgång.
- Hålla kontakten till invandrareleverna under skoltid för att tidigt kunna ta tag i eventuella problem och bekymmer.



Skola: Närpes högstadieskola

Arbetsområde/Strategitema: att stöda invandrarelevers svenska

Medlemmar i arbetsgruppen: Harry Sillanpää och Nina Robinson

Årskurs/grupp: åk 7 och åk 8, religion och historia (med integrerade invandrarelever)

Tid ni har använt strategierna i klass/med elever (ca antal veckor/lektioner): Vi har arbetat med strategierna under en period på ungefär sex veckor, två lektioner/vecka/grupp.

• Beskriv ert språkstrategiarbete i korthet:

- Nyckelord
- Luckövningar
- Bilder och bildanalys
- Tidningen i skolan
- Underlätta provskrivandet

• Vad har fungerat bra?

- Luckövningar väckte intresse för texterna som hörde till kursen och gjorde att eleverna verkligen ansträngde sig och arbetade med texterna. De fann uppgiften lagom utmanande och tröttnade inte.
- Nyckelorden, genom att eleverna bekantat sig med de svåra orden innan de stöter på dem i texten.
- Placera om eleverna i klassen, eleverna med invandrarbakgrund placerades längre fram i klassen så att de skulle kunna koncentrera sig bättre. Detta hade önskad verkan.
- Användningen av bilder i provet gav ett stöd för skrivandet, så det inte upplevdes som lika abstrakt.
- Med hjälp av instuderingsfrågor till provet hade eleverna möjlighet att på förhand bekanta sig med hur en del av provsvaren kunde formuleras, vilket gav en ökad tillit till det egna kunskapsområdet, för att förhindra att eleverna blir skrämde och känner att de inte förstår någonting.
- Mer varierade undervisningsmetoder gynnade antagligen de språkligt sett svagare eleverna, men detta skulle säkert märkas bättre över en längre tid.
- Tidningen var verkligen användbar i genomgången av presidentvalet 2012, eleverna klarade också denna provfråga bra. Att anknyta undervisningen till aktuella händelser verkar fungera.

• Vad har fungerat mindre bra? I lärarperspektiv?

- Vi var väldigt ambitiösa angående allt vi skulle hinna med under perioden, men i verkligheten gick mycket av tiden åt till den vanliga undervisningen och det var svårt att inkludera alla nya moment på ett smidigt sätt.
- Det visade sig vara svårt att planera in extra stödtimmarna åt invandrareleverna så att det passar alla inblandade, inte omöjligt men det kräver återigen mycket planering.

• I elevperspektiv?

- För en del elever ledde åtgärderna till förbättrat resultat i ämnena, men för de flesta förblev resultaten oförändrade.

- Inte lika stor oro vid provtillfället eftersom de sedan tidigare stiftat bekantskap med en del av frågorna och bilderna.
- Eleverna ifrågasatte ibland vitsen av att skriva av viktiga begrepp eftersom vissa av dem redan finns skrivna i boken.

- För andra deltagare?

- De elever i klassen som inte har invandrarbakgrund fick ju också lite annorlunda undervisning. Trots att det inte ledde till märkbara resultat med en gång kan det mycket väl hända att det över en längre tid skulle leda till bättre förståelse i historia och religion.

- Vilka förändringar har ni gjort under processens gång – både gällande det som fungerat bra och det som inte har lyckats så väl?

- Vi har förändrat vårt sätt att undervisa, arbetet har gjort oss mer medvetna om invandrarelevernas behov.
- Använde serieberättelse med bild och text samt muntlig presentation för att kunna bedöma och godkänna en av eleverna med invandrarbakgrund eftersom han har mycket svårt att skriva svenska.
- Tog upp invandrarelevernas problem i läsåmnen under utvecklingssamtal med föräldrarna och föreslog noggrannare genomläsning hemma, helst högläsning av de texter vi går igenom i religion och historia. Vi föreslog också att eleverna använder en halv timme varje kväll till att se på svenskspråkiga program eller läsa svenskspråkiga tidningar eller böcker. (På en klass med 16 elever finns det fem elever med invandrarbakgrund och utav dessa var det tre som inte använder svenska på fritiden.)

- Beskriv de konkreta förändringar som strategiarbete lett till (resultat):

I lärarperspektiv?

- Vi fäste mer uppmärksamhet vid det vi undervisade och sättet som vi gjorde det på.
- Vi blev mer medvetna om de problem som invandrareleverna har.
- Vi märkte vilka strategier och uppgifter som fungerade. Vad vi kan göra i framtida undervisning i historia och religion för att underlätta lärandet för elever med invandrarbakgrund.

I elevperspektiv?

- Grundligare genomgång och ett långsammare tempo som gjorde det lättare att följa med.
- Mer varierande uppgifter som skapade ett intresse för ämnet.
- En starkare anknytning till det samhälle som de lever i, vilket förhoppningsvis gjorde att ämnet kändes mera relevant för eleverna.

- Planer för det fortsatta arbetet utgående från nuläget:

- Vi fortsätter att arbeta med de metoder som vi har märkt fungerar, t.ex. luckövningar, instuderingsfrågor och muntliga presentationer, att texterna understöds av bilder samt att undervisningen anknyts till elevernas vardag.
- Utökad kontakt med speciallärare samt läraren i svenska som andraspråk för att få hjälp med att ge stöd åt eleverna med invandrarbakgrund. De kan då också stöda invandrarelevernas svenska ytterligare och lite mera styrt så att eleverna upplever läsåmnena som mindre problematiska.

9. TILLVAL, "EGET PROJEKT"

Namn: _____

MITT PROJEKT: _____

Vad är **syftet och målen** med det egna projektet, d.v.s. varför vill jag göra projektet och vad jag strävar till med mitt arbete: _____

Planering av tidsanvändning/Tidtabell:

1:a lekt. _____

2:a lekt. _____

3:e lekt. _____

4:e lekt. _____

5:e lekt. _____

6:e lekt. _____

**Material och teknik:**

Självreflektion efter projektet:

Lätt: _____

Svårt: _____

Egen bedömning:

Arbetsmotivation 4 5 6 7 8 9 10

Arbetsprocess 4 5 6 7 8 9 10

Disciplin 4 5 6 7 8 9 10

Slutresultat 4 5 6 7 8 9 10

(Petra Fincke 6.11.2010)



Referenser

AHLSSKOG, H. & SANDHOLM, S. (2008). *Historia, 1900-talet*. Helsingfors: Söderströms.

ASPHOLM, D., HIRVONEN, H., HONGISTO, J., LAVONEN, J., PENTTILÄ, A., SAARI, H. & VIIRI, J. (2007). *Oktetten*. Helsingfors: Söderströms.

BACK, T., SANDHOLM, S., SOURANDER, U. & STOLPE, C. (2011). *Ungdom och samhälle. Samhällslära för grundskolan*. Helsingfors: Söderströms.

CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

GRUNDERNA FÖR LÄROPLANEN FÖR DEN GRUNDLÄGGANDE UTBILDNINGEN (2004). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

GRÖNBLOM, E. (2012). "Ska man ha nytt stycke om man börjar prata efter att man ha varit i duschen?" En kvalitativ studie om elevers och lärares textsamtal under en skrivprocess vid datorn. Åbo Akademi: Opublicerad pedagogie kandidatavhandling. www.skolsprak.fi.

HAAPAMÄKI, S. (2008). Kunnon i sydfinlandssvenskt talspråk – ett fall av grammatikalisering? Ingår i J. Lindström, P. Kukkonen, C. Lindholm & Å. Mickwitz (Red.). *Svenskan i Finland 10. Bidrag från den tionde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland 12–13 oktober 2006*. (Nordica Helsingiensia 11.). (s. 72–86). Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur, Helsingfors universitet.

HARJU-LUUKKAINEN, H. & NISSINEN, K. (2011). *Finlandssvenska 15-åriga elevers resultatnivå i PISA 2009-undersökningen*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://ktl.jyu.fi/ktl/julkaisut/luettelo/2011/d100>.

HEILÄ-YLIKALLIO, R. & OKER-BLOM, G. (2004). *Språkraketten. Lärarhandledning*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

HOLM, K., KRONLUND, M., PARVIOLA, J. & VAARAMO, R. (2011). *Källsprång 8. De kristna kyrkorna*. Helsingfors: Söderströms.

AF HÄLLSTRÖM-REIJONEN, C. & REUTER, M. (2008). *Finlandssvensk ordbok*. Helsingfors: Schildts i samarbete med Forskningscentralen för de inhemska språken.

KANGESKORTE, A., LAVONEN, J., PENTTILÄ, A. O., PIKKARAINEN, O., SAARI, H., SIRVIÖ, J., VAKKILAINEN, K.-M. & VIIRI, J. (2011). *Kemi*. Helsingfors: Söderströms.

KOVERO, C. (2011). *Språk, identitet och skola II. Barn och ungdomar i svenska skolor i olika språkliga miljöer*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

KOVERO, C. & LONDEN, H. (2009). *Språk, identitet och skola. En undersökning i svenska skolor i huvudstadsregionen.* Helsingfors universitet: Nordica Helsingiensia 15.

SAHLSTRÖM, F., PÖRN, M. & SLOTTE-LÜTTGE, A. (2008) "Mitä tarkoittaa speaking English?" - Flerspråkiga barns lärande och identitet i och utanför skolan. Ingår i J. Lindström, P. Kukkonen, C. Lindholm & Å. Mickwitz (Red.). *Svenskan i Finland 10. Bidrag från den tionde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland 12–13 oktober 2006.* (Nordica Helsingiensia 11.). Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur, Helsingfors universitet.

SLOTTE-LÜTTGE, A. (2005). *Ja vet int va de heter på svenska: Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs.* Åbo: Åbo Akademi (doktorsavhandling). Tillgänglig: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/4131/TMP.objres.40.pdf?>

SLOTTE-LÜTTGE, A., SAHLSTRÖM, F., HUMMELSTEDT, I., RUSK, F. & GRÖNBERG, L. (2010). *Ökad språklig medvetenhet, både mer och mindre finska - en fallstudie av en samlokalisering av en svensk- och finskspråkig skola i Finland.* Åbo Akademi & Helsingfors universitet, http://www.abo.fi/institution/om_pf_projekt_flis.

Tryckt
ISBN 978-952-13-5510-3
ISSN 1798-906X

Online
ISBN 978-952-13-5511-0
ISSN 1798-9078

Lärande bygger på språk. Alla elever, oberoende av språkbakgrund, har rätt till en undervisning där de har möjlighet att utveckla skol-språket, samtidigt som de blir bekräftade i sin språkliga identitet. Hellre än att fråga sig varför det är viktigt med en bok om språkinriktad undervisning, kunde man fråga sig varför inte all ämnesdidaktik beaktar språkets roll för lärandet. Så viktigt är nämligen språket.

Skolspråk och lärande är ett resultat av forsknings- och utvecklingsprojektet Skolspråk, som i sin tur är en del av Utbildningsstyrelsens projekt "Att möta flerspråkiga elever i skolan". Projektet har genomförts i samarbete med fyra svenskspråkiga 7–9-skolor i Finland. Boken bygger i hög grad på autentiska klassrumssituationer och skolvardag i olika språkmiljöer. Den beskriver hur språkinriktad och språkoptimistiskt arbete kan se ut inom ramen för skolans dagliga verksamhet – i alla ämnen. Med sina många konkreta idéer riktar den sig till lärare på olika åldersstadier. Boken kan med fördel även användas i skolor eller kommuner som vill starta en studiecirkel för att tillsammans få mer genomslagskraft i det språkinriktade arbetet.

Författarna, *Anna Slotte-Lüttge*, docent i pedagogik med inriktning mot flerspråkighet, och *Liselott Forsman*, docent i språkdiraktik med inriktning mot interkulturell pedagogik, är båda verksamma vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.