

Vad är språk- och

kunskapsutvecklande undervisning

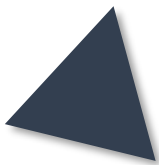
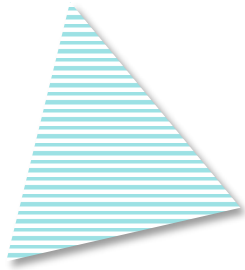
- och varför behövs den?

Lotta Forsman

**Språket bär kunskapen i alla ämnen! Och ingen elev kommer till skolan med ett färdigutvecklat kunskapsspråk. Därför lyfts allt oftare fram att alla lärare behöver undervisa **språk- och kunskapsutvecklande** (kallas också språkinriktad eller språkstärkande undervisning). En sådan undervisning stärker elevernas lärande och bidrar till att utveckla den språkmedvetenhet och multilitteracitet som betonas i läroplansgrunderna. Men vad innebär språk- och kunskapsutvecklande undervisning mer konkret?**

På ett övergripande plan handlar språk- och kunskapsutvecklande undervisning om lärstrategier och att bygga broar mellan elevers vardagsspråk och skolans kunskapsspråk. Genom att arbeta med lärstrategier kan läraren stödja elevernas lärande här och nu, så att de t.ex. förstår läromedelstexter bättre. Samtidigt kan eleverna utveckla beredskap att också använda lärstrategier på egen hand. Ämnesspecifika begrepp, allmänakademiska språkliga uttryck och ämnesspecifika texttyper behöver synliggöras och arbetas med på olika sätt. På så vis stärker undervisningen elevernas medvetenhet om det språkbruk och de språkliga krav som är specifika för de olika läroämnena.

Med dagens vidgade textbegrepp är texttyperna många, men i grunden handlar det om att eleverna blir medvetna om att olika texter har olika syften och därför



också ser olika ut: att redogöra för historiska händelser skiljer sig t.ex. från att förklara ett naturvetenskapligt fenomen. Nytt kunskapsbärande språk befasts genom att eleverna får möjlighet att använda kunskapen både i muntlig och skriftlig interaktion. Och alla elever får möjlighet att vidareutvecklas på sin egen nivå genom den stöttning som medföljer kraven.

Språk- och kunskapsutvecklande undervisning rymmer många olika arbetssätt i vår multimodala skolvardag; här konkretiseras centrala huvuddrag inom de tre stora områdena läsning, skrivande och muntlig interaktion:

### 1. Lässtrategier i alla ämnen: samtala strategiskt runt texter!

För att eleverna ska bli bättre på att anpassa sin läsning efter olika syften och förstå textinnehåll på djupet stöds de i att utveckla lässtrategier som tillämpas **före**, **under** och **efter** läsningen. I varje läroämne behöver läraren dessutom visa eleverna hur just det läroämnets texter fungerar och ska läsas. Det kan t.ex. gälla ingressens funktion i ett specifikt läromedel: Syftar ingressen till att lyfta fram det viktigaste i textinnehållet eller fungerar den snarare som en ingång som kopplar textens kunskapsinnehåll till elevens vardag? Stöder bilderna lärandet? Finns det indelning i mer eller mindre centralt innehåll?

Under regelbundna textsamtal kan läraren genom att "tänka högt" konkretisera lässtrategierna och på så sätt ge en modell för hur en god läsare tar sig an texter. Eleverna lär sig t.ex. att **väcka sin förförståelse** genom att ta del av rubriker och illustrationer. De lär sig också att **reda ut oklarheter** inne i texten genom att pausa läsningen och slå upp ord eller backa tillbaka i texten. Det är inte heller självklart för alla elever hur goda läsare hela tiden **drar slutsatser** genom att läsa mellan raderna i texten eller göra kopplingar till kunskap utanför den. Slutligen, att kunna **sammanfatta** textinnehåll med hjälp av nyckelord kräver mycket arbete, men är något av de mest centrala aspekterna som vi kan arbeta med i skolan med tanke på elevernas möjligheter till lärande. Också många starka läsare kan utvecklas genom att bli mer medvetna om egen strategianvändning.

Textsamtal ger också möjlighet att tillsammans se närmare på det som brukar kallas textens murbruk, dvs. de småord och uttryck som inte är lika



iögonfallande som ämnesbegreppen, men som binder samman och kan vara avgörande för textens betydelse. Ett konkret exempel är konjunktionen "ju ... desto" i följande mening i en kemitext: "Ju ädlare en metall är, desto sämre avger den elektroner."

Digital läsning kräver en multimodal läskunnighet: att läsaren klarar att navigera t.ex. mellan sammanlänkade texter och olika visuella inslag och samtidigt anpassa läsningen efter olika syften. Då behövs **översiktsläsning** för att värdera materialet för att ta reda var man kan hitta information genom att **sökläsa** och vilka texter det i stället lönar sig att **djupläsa**. Hur den multimodala läskunnigheten bäst kan utvecklas är ett mindre beforskat område, men tydligt är att vägen till en god läskunnighet överlag finns i behärskandet av de grundläggande lässtrategierna.

## 2. Arbeta med skrivstrategier i alla ämnen: ge modeller!

Eleverna handleds i genreskrivande, dvs. hur olika texttyper skrivs med olika syften och enligt genrespecifika krav. Skolans texttyper är många, men bland de centrala basgenrerna finns **beskrivande rapporter** såsom faktatexter om djur och natur, **redogörande texter** i t.ex. historia och **förklarande texter** i naturvetenskaper. Läraren ger stöd för processen, från gemensamt arbete till allt mer självständigt.

Ett bra sätt att utveckla strategier för skrivande är att tillsammans med läraren analysera och diskutera modelltexter. Om kunskapsinnehållet i texten redan är bekant för eleverna är det lättare för dem att få syn på det som kännetecknar genren. De behöver få syn på textstrukturen, hur texten ska vara uppbyggd med vissa centrala avsnitt i logisk ordning. Konkreta mellanrubriker kan ge eleverna en tydlig struktur att följa ända från planeringsskedet. Också andra för texttypen utmärkande drag lyfts fram: ska t.ex. texten skrivas i presens eller återge något som hänt? Ska texten vara objektivt skriven eller tvärtom föra fram skribentens egna åsikter? Läraren kan uppmärksamma specifika formuleringar för att inleda och binda ihop meningar, t.ex. för att föra fram argument, ge exempel eller sammanfatta.

Vid behov används skrivmallar, alltså "textskelett" med vissa formuleringar givna, som stöd för dispositionen. På liknande sätt som med lässtrategierna kan läraren tydliggöra skrivprocessen genom att modellera sitt eget tänkande: "Här

behöver jag fundera hur jag presenterar ämnet för någon som inte känner till det, vad behöver jag då inleda med?”

### **3. Glöm inte muntlig interaktion: låt eleverna befästa sitt kunskapspråk!**

Eleverna stöds i att utveckla sitt kunskapspråk också genom att muntligt formulera kunskapsinnehåll. Det kan t.ex. gälla aktiviteter där de i par eller grupp ska undersöka fenomen, sätta ord på sin förståelse, återberätta innehåll eller utvärdera arbetsprocesser. Detta lämpar sig ypperligt också i konst- och färdighetsämnen där eleverna inte skriver lika mycket.

Aktiviteter som kräver mer abstrakt språkanvändning stöder eleverna i att gå vidare från ett konkret här-och-nu-språk, exempelvis då de ska redogöra för en undersökning de gjort eller hur de tillverkat ett föremål. Detta innebär t.ex. att det inte räcker att peka på redskap eller verktyg och säga ”den här”, utan för att andra ska förstå behöver föremål benämnas vid sina rätta namn.

Speciellt i början behöver aktiviteterna vara tydligt strukturerade och erbjuda stöd för genomförandet så att alla elever ska ha möjlighet att klara det som förväntas av dem. Stödet kan exempelvis bestå av specifika steg de ska följa då de förbereder sig eller specifika begrepp som ska användas. Ett muntligt moment kan också utmynnas i en skriven rapport som följande steg.

#### **Till slut**

En viktig slutsats angående arbetet med lärstrategier är att det mycket sällan är tillräckligt att endast presentera strategier och ge eleverna instruktioner för arbetet. För att så många som möjligt ska kunna ta till sig strategierna krävs det också att man tillämpar dem konkret tillsammans. Modellering tydliggör processen: att som lärare t.ex. tänka högt när det gäller lässtrategier, att analysera och diskutera modelltexter när det gäller skrivstrategier. Och detta behöver alltså många lärare göra, helst alla, för att strategierna ska förankras mest möjliga effektivt hos eleverna. Om lärstrategier behandlas endast inom ett fåtal läroämnen tenderar många elever att se dem som specifika just för dessa ämnen.



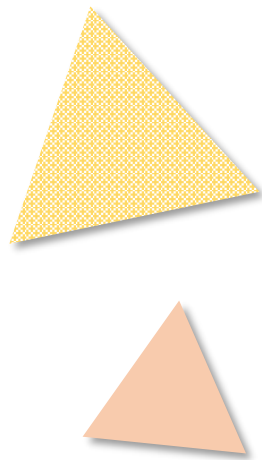
Och arbetet är krävande. Om inte eleverna erbjuds möjlighet att arbeta mycket med i synnerhet sammanfattningar, är det allt för få av dem som kommer att fortsätta anstränga sig på egen hand tills de upptäcker de stora fördelar för lärandet som dessa ger. Det är också viktigt att läraren inte tar för givet att eleverna automatiskt inser vad de övar och gör strategierna till sina egna, t.ex. i samband med textsamtal, om de inte är medvetna om vad de övar och varför.

För flerspråkiga elever är det mer regel än undantag att språkinriktad undervisning behövs också efter tiden i den förberedande undervisningen: skolspråket måste få vidareutvecklas via läroämnena. De flerspråkiga eleverna ställs därför inför stora utmaningar ifall läraren i ordinarie klass inte undervisar språk- och kunskapsutvecklande, oberoende av elevernas studiemotivation. Läraren kan också hitta sätt att inkludera flerspråkiga elevers egna modersmål, exempelvis i form av begreppsöversättningar eller motsvarande ämnesstoff på elevens språk. Systematiska jämförelser mellan språken i klassen ger en modell för och stärker en flerspråkig strategi som många elever kanske använder omedvetet. Samtidigt bidrar detta till att stärka samtliga elevers språkmedvetenhet så att likheter och systematik mellan språk blir en förankrad strategi, kanske väcka nyfikenhet att lära sig nya språk.

Ett mer språkinriktat arbetsätt behöver inte genast innebära stora förändringar i undervisningen: också lärarens språkmedvetenhet kan behöva tid för att utvecklas. Att exempelvis se på modellsvar för en labbrapport eller annan faktatext är troligen ganska vanligt. Då kan man lägga till att också analysera vad det är i texten vid sidan av faktainnehållet som gör den till en stark (eller svag) text, t.ex. vilka formuleringar som används för att föra fram argument. Efter hand som elevernas lärande stärks, sporrar man som lärare att hitta ytterligare sätt att stödja med hjälp av språket som kunskapsbärare. Explicit undervisning i de språkliga kraven och det språkbruk som är specifikt för olika läroämnen utgör helt enkelt en central del av lärprocessen som kan hjälpa elever vidare i deras lärande oberoende av kunskapsnivå eller språklig bakgrund.

Detta i korthet – närmare beskrivningar av didaktiken i klassrummet hittas förslagsvis i någon av de källor som listas i slutet av texten. Du kan också läsa mer om arbete med språk- och kunskapsutvecklande undervisning i praktiken här i resursbanken, bl.a. i nybörjarundervisning i ett flerspråkigt klassrum.

Också lärare behöver stöttas i processen för att de ska kunna ta till sig och förankra språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt. För ämneslärare är exempelvis samundervisning tillsammans med en mer insatt kollega ett bra sätt att fortbilda sig internt, samtidigt som man på ett tydligt sätt kommunicerar till



eleverna att strategierna omfattas av fler lärare. Du kan här i resursbanken ta del av konkreta exempel på hur skolor eller grupper av lärare har arbetat kollegialt med att utveckla sin beredskap att undervisa språk- och kunskapsutvecklande. Läs också gärna texten "Språk- och kunskapsutvecklande undervisning – så här kommer ni igång!" i Forsman och Slotte (2019), se nedan.

Skolverkets *Lärportal* (<https://larportalen.skolverket.se/>) innehåller bra stödmaterial, både texter och filmklipp, som man kan ta del av för att lära sig mer om olika språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och anpassa till egen undervisning. Portalen stöder specifikt en kollegial cyklisk process där man tillsammans planerar för att tillämpa kunskapen i egen undervisning och därefter komma samman igen för att följa upp arbetet.

**Lycka till!**



## Om du vill fördjupa dig:

- Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2).  
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Axelsson, M. & Bunar, N. (2015). *Nyanlända och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Forsman, L. & Slotte, A. (2019). Språk- och kunskapsutvecklande undervisning – så här kommer ni igång! I J. Hellgren, C. Silverström, L. Lepola, L. Forsman & A. Slotte (red.), *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018* (s. 85–90).  
<http://hdl.handle.net/10138/310779>
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet* (2011). Skolverket. <https://sundsvall.se/wp-content/uploads/2016/06/Greppa-spr%C3%A5ket.pdf>
- Hajer, M. (2016). *Språkutvecklande arbetssätt främjar lärande*.  
<https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR071588>
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. Stockholms universitet: Nationellt centrum för svenska som andraspråk.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2015). *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kaya, A. (2013). Språk är nyckeln till skolframgång. I: Vestlin, L. (red.), *Kunskap, språk och identitet – att undervisa flerspråkiga elever i F–6*. Malmö: Lärarförbundets Förlag.



Löthagen, A., Lundenmark, P. & Modigh, A. (2008). *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Numers-Ekman, von K., Pøhler, L. & Åman, U. S. (red.) (2017). *Goda läsförståelsestrategier. Erfarenheter från ett projekt i årskurs 3 och 4*. Vasa. <http://www.larum.fi/assets/Uploads/Goda-Lasforstaelsestrategier-projektet.pdf>

*Nytt språk, ny kultur. Undervisning och handledning av elever med invandrarbakgrund*. Guider och handböcker 2015: 9. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174004\\_nytt\\_sprak\\_ny\\_kultur.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174004_nytt_sprak_ny_kultur.pdf)

Pettersson, K. (2017). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning F-3*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Roe, A. (2014). *Läsdidaktik efter den första läsinläringen*. Malmö: Gleerups.

Slotte, A. & Forsman, L. (2016). Språkinriktat arbete och bekräftande mångfald stöder alla elevers lärande. I G. Oker-Blom & A. Westerholm (red.), *Språk i rörelse – skolspråk, flerspråkighet och lärande* (s. 102–125). Guider och handböcker 2016:4. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/180986\\_sprak\\_i\\_rorelse1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/180986_sprak_i_rorelse1.pdf)

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

Stehagen, H. (2014). *Språk i alla ämnen – Handbok för kunskaps- och språkutvecklande undervisning*. Gothia Fortbildning.

*Textgenrer i undervisningen i svenska och litteratur*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/textgenrer-i-undervisningen>

