

Maaïke Hajer

Språkutvecklande ämnesundervisning – ett andraspråksperspektiv i alla ämnen

Inledning

Många elever i skolan i Holland har en annan språklig och kulturell bakgrund än den holländska. Det är bland annat elever med bakgrund i de forna kolonierna (Surinam, Nederländska Antillerna, Moluckerna) och i s.k. gästarbetarländer som Turkiet och Marocko, men också flyktingbarn från exempelvis Afghanistan och östeuropeiska länder. Många av dem bor i segregerade bostadsområden, där de knappast har kontakt med infödda talare. Även i skolor växer segregationen, då infödda holländska barn skickas till andra skolor av sina föräldrar när en skolas invandrartätthet tilltar. Skolor med 90-95 % invandrarelever är inte längre ovanligt i storstadsområden.

Det har visat sig att flerspråkiga elever, även de som är födda i Holland, generellt sett inte är lika framgångsrika som sina infödda klasskamrater. I olika skolformer och elevgrupper har andraspråkselever svårt att följa med i ämnesundervisningen, trots att de klarar sig väl språkligt i vardagslivet.

Flera faktorer inom skolans verksamhet påverkar andraspråkselevernas skolframgång. En av dem är språket. En förutsättning för att eleverna ska lyckas är att de behärskar det s.k. skolspråket, vilket ställer höga krav på språkförmåga. Läromedlen har dock knappast anpassats till att klasserna blivit alltmer mångkulturella och flerspråkiga och ämneslärarna är sällan utbildade för att arbeta i dessa grupper. Bland de första saker som lärarna uppmärksammar när mångfalden växer är elevernas bristande språkkunskaper (den Brok m.fl. 2004). Ofta letar de sig fram till egna lösningar av de didaktiska problem de ställs inför. Dock vore en för skolan gemensam språkpolicy att rekommendera, i synnerhet på högstadiet och i gymnasieskolan där elever möter flera olika ämneslärare varje dag. Men vad ska en sådan policy bygga på? Hur kan man erbjuda elever undervisning av god kvalitet, också när deras språkförmåga inte är fullt utvecklad?

Jag har jobbat med denna fråga på skolor i många år och tillsammans med lärare och arbetslag letat efter arbetsätt som passar denna situation. Jag vill gärna dela med mig av våra erfarenheter, trots att jag är medveten

om att situationen i Sverige i vissa avseenden är annorlunda än den i Holland. I denna artikel beskriver jag varför och hur ämnesundervisningen kan integreras med språkundervisning. I den nya didaktiken betonas vikten av en aktiv, produktiv språkanvändning och därför ska jag diskutera olika aspekter av klassrumsinteraktion. Slutligen tar jag upp frågan om hur man kan arbeta språkutvecklande i alla ämnen i ett arbetslag. Jag hävdar att det är viktigt att vi gör klassrumsobservationer och att vi talar mycket med ämneslärare om språkets roll i inläring för att förstå deras arbetssätt innan vi kommer med praktiska didaktiska råd.

Klyftan mellan skolspråk och elevernas språkförmåga

Klyftan mellan elevernas språk och de språkliga krav som ämnena ställer har studerats och beskrivits av många forskare och pedagoger, exempelvis av Jim Cummins (se t.ex. Bergman & Sjöqvist 2000). Man kan beskriva den kommunikativa kompetensen som krävs i olika ämnen på alla dess nivåer (Canale & Swain 1984) och visa på särdrag i ordförråd, syntax, språkliga funktioner och ur diskursiva aspekter. På dessa nivåer kan man också definiera hur klyftan mellan elevernas språkförmåga och ämnesundervisningens krav ser ut. Det kan mycket väl vara så att eleverna klarar sig utmärkt muntligt i vardagliga situationer när de umgås med kamrater, men de vet inte hur man går tillväga när en text innehåller en del obekanta ord eller hur man bygger upp och skriver texter av olika slag.

Då diskussionen om denna klyfta påbörjades i Holland kring 1990, togs första steget att beskriva var skillnaderna mellan skol- och vardagsspråk ligger för barn från ungefär 10-årsåldern upp till studerande på högskole- och universitetsnivå. Läromedel och klassrumsinteraktion analyserades och jämfördes med elevernas språkkunskaper i holländska. Framför allt kunde man visa på sämre resultat i ord- och läsförståelse, vilket säkert beror på att dessa färdigheter var relativt lätta att bedöma. Då man tittade på kursplanen i ämnet holländska, framgick det att den inte var inriktad på de språkfunktioner och den språkliga nivå som behövs i andra ämnen. Kursplanen i språkämnat reviderades och andra viktiga faktorer i språkförmågan lyftes fram, främst läsfärdigheter, ämnesord och ämnesbegrepp. Man kan säga att vi byggde en brygga från den ena sidan av klyftan, vilket skulle hjälpa eleverna att ta sig till den andra sidan.

Men hur kan en ämnesundervisning se ut som inte utesluter elever på grund av deras bristande andraspråkskunskaper? Det är den delen av skolans språkpolicy som jag kommer att fokusera i denna artikel. Det är där det ligger många möjligheter varje dag till att utveckla ämneskunskaper och samtidigt främja språkutvecklingen.

Ämnesundervisning i ett flerspråkigt klassrum

Om man inom språkundervisningen arbetar utifrån en funktionell språksyn, dvs. man inriktar sig på vad elever ska kunna använda språket till, kan man till att börja med informera ämneslärare om elevernas aktuella språk- och kunskapsnivå och vad som således är rimligt att kräva av eleverna. Språkmedvetna lärare kan då påminna eleverna om vad de lärt sig och hjälpa dem att tillämpa kunskaperna. De kan t.ex. främja en överföring av lässtrategier eller utarbeta skriftliga uppgifter som passar andraspråks- elevernas nivå. Vi har dock lagt märke till att detta sällan sker. Det innebär inte att dessa lärare inte har lagt märke till den här problematiken, men de ser inte en direkt anknytning till språkundervisningen som en lösning för deras didaktiska frågor. Samtidigt verkar de pröva en annan lösning. Hur ser den ut?

Olika klassrumsstudier av ämnesundervisningen i flerspråkiga klasser visar på att lärare som är medvetna om att eleverna har otillräckliga kunskaper i andraspråket, inriktar sig på att förenkla sitt språk och språket i läromedlen (Hajer, 1996; Dicker, 1995; Short, 2000). Man tenderar att plocka bort det som är svårt och väljer något som är enkelt att undervisa om. Förenklingen kan också yttra sig på så sätt att läraren som har lagt märke till att eleverna har svårt att formulera sig tydligt, sänker kraven och låter eleverna "slippa" att tala och skriva om ämnets innehåll. Detta leder till att innehållet och språkinlärningsmiljön begränsas på ett allvarligt sätt.

Jag ger ett exempel från en fysiklektion i årskurs 9 (Hajer 1996). Läraren har undervisat sin klass med 25 andraspråks elever under sex lektioner om ämnet *Värmetransport*. Avslutningsvis ställer han tio skriftliga frågor för att bedöma deras kunskaper och förståelse. Mönstret i elevernas svar är följande:

Fråga 1: Vilka tre former av värmetransport finns det?

Svar: Konvektion, strålning, ledning

Fråga 2: Vad är skillnaden mellan värmeledning och strålning?

Svar: Vid värmeledning krävs ett medium för värmen att fraktas igenom. Vid strålning överförs värmen utan hjälp av något medium.

Fråga 3: Ge ett exempel för varje form av värmetransport.

Svar: (inget svar)

Eleverna skriver alltså definitioner av de centrala ämnesbegreppen (fråga 1,2), men utan att kunna ge ett enda exempel från vardagslivet (fråga 3), t.ex. "teskeden som värms av teet". De verkar ha lärt sig definitionerna utantill. På lektionerna har de inte varit tvungna att fundera över be-

greppens innebörd. Det har främst varit läraren som talat, och då använt ett relativt enkelt språk, som skilt sig från språket som de möter i läroboken. Texten har på så sätt förblivit otillgänglig och lärarspråket har varit det enda inflödet för klassen. Läraren har inte bjudit in till förhandlande och eleverna har inte funnit det mödan värt att be om förtydliganden under lektionerna – de berättar att ”*det var inte nödvändigt eftersom det räckte att lära sig definitioner utantill för att få godkänt på provet*”.

Vad är det som sker i denna ämnesundervisning? Om vi tittar på det ur ett andraspråksperspektiv och kopplar dessa observationer till teori så kan vi säga att:

- Lärarna litar på att ett *begripligt inflöde* räcker för att lära sig ett nytt språk och nya begrepp.
- Lärarna ger inte eleverna tillfälle att *själva producera nya språkliga element* genom att tala och skriva.
- Detta i sin tur leder till att det inte heller finns tillfälle att ge eleverna *återkoppling* på hur de formulerat sig så att de kan förbättra sitt språk och ställa upp nya hypoteser.

Den bild av *en nedåtgående spiral* som karakteriserar detta arbetssätt känner alla igen som arbetar i invandrartäta skolor. Lärarna ser att nivån i ämnesundervisningen riskerar att sjunka och att man borde pröva andra lösningar.

Den nedåtgående spiralen – en tendens?

Förklarar svåra ord, men minskar också antalet svåra ord.

Förenklar texter, förkortar texter.

Fokuserar på lösryckta fakta snarare än på djup förståelse.

Låter inte eleverna producera egna texter, undviker elevernas bristande formuleringar i tal och skrift.

Interaktionen minskar, det pedagogiska klimatet försämras.

→ Läraren tar över och nivån sjunker.

(Hajer, 1996; Hajer & Meestringa, 2004)

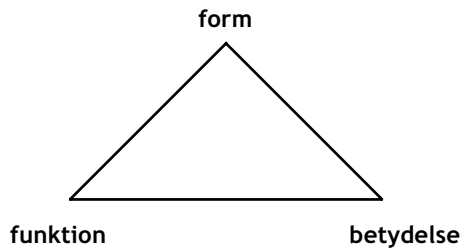


Det förefaller som om lärare som fysikläraren ovan har accepterat att elevernas språkbehärskning är begränsad och att de ska ”ro med de åror de har” som vi säger på holländska. De verkar skilja sin roll som ämneslärare från språklärarens och ser inte hur de skulle kunna bidra till elever-

nas språkutveckling. De kanske inte är medvetna om språkets roll i all kunskapsutveckling. Utifrån en sociokonstruktivistisk teori om inläring behöver man ju interaktion och aktivt deltagande i processen för att konstruera ny kunskap.

En språkutvecklande ämnesundervisning

I princip kan ämnesundervisningen utnyttjas till att utveckla både språk- och ämneskunskaper samtidigt, men detta är inte en självklar form av språkundervisning. Tittar man på triangeln nedan, som visar tre aspekter av språk som är starkt knutna till varandra, så kan vi säga att undervisningen länge har byggt på språkets *form* som bas och fokus i språkinläring, med grammatiken i centrum. Sedan 70- och 80-talet har också *språkfunktioner* uppmärksammats och fått sin plats i den kommunikativa språkundervisningen. Eleverna har exempelvis lärt sig "att be om ursäkt" eller hur de kan "varna" i en farlig situation.



Det tredje hörnet, *betydelse*, har hittills varit begränsat till ordkunskap, och inte använts som utgångspunkt i undervisningen. Men *språkutvecklande ämnesundervisning* eller, på engelska, *content based instruction*, bygger just på betydelse som bas för inläring (Brinton m.fl., 1989; Snow & Brinton, 1997; Ecchevaria m.fl. 2004). Även Holmegaard och Wikström (2004) talar om språkutvecklande ämnesundervisning. I denna form integreras ämnesmål och språkutvecklingsmål. Eleverna stimuleras att tänka igenom kursinnehållet genom att aktivt använda språket. För elever i alla åldrar som passerat nybörjarnivå, kan ämnesundervisningen således utnyttjas för språkutvecklingen. Bryggan byggs då från båda sidor av klyftan samtidigt och elever och lärare kan mötas någonstans på bron.

Centralt i en sådan modell är en rik interaktion i klassrummet, aktiv produktion av muntligt och skriftligt språk i meningsfulla sammanhang samt återkoppling från lärare och elever. För att klargöra principerna i en sådan undervisning, vill jag visa ett exempel från en biologielektion för andraspråkslever på högstadiet.

Läraren har börjat med att fånga upp vad eleverna redan vet eller tror sig förstå om temat Blodomloppet. I par ska de ta pulsen på varandra, före och efter ett motionspass. De ska sedan läsa en rad påståenden om hur kroppen fungerar och stryka under ord de inte känner till eller som de har svårt att uttala. På så sätt kommer kontexter ur vardagslivet in i klassen samtidigt som intresset fokuseras på de ord som behövs för att eleverna ska kunna tala om hur kroppen fungerar. Eleverna uppmanas också att ställa egna frågor som de vill arbeta med.

Därefter får eleverna i uppgift att läsa och bearbeta en text. Det är ingen lätt text, men den är välskriven. De viktiga orden är tryckta i fet stil. För att kunna lösa denna uppgift krävs det att eleverna behärskar det s.k. skolspråket. Textrelaterade frågor ska sedan bearbetas i grupper. Eleverna blir tvungna att diskutera frågor tillsammans och således tvungna att använda viktiga ämnesbegrepp. Det ger en ökad textförståelse, men inte genom att läraren förenklat textens form eller ordförråd, utan därför att man med hjälp av språkligt stöd och interaktion arbetar med en utmanande text. De ord som fortfarande är svåra ska eleverna sedan jobba ytterligare med. I arbetssättet ingår också att skriva texter om ämnesinnehållet. Eleverna ska beskriva vad som sker i blodomloppet och sätta in detta i ett schema. Detta ska sedan skrivas ut till en egen text igen med hjälp av den schematiserade uppställningen.

Tre viktiga nyckelord i en sådan språkutvecklande ämnesundervisning är:

- Att lära i *kontextrika* sammanhang genom att knyta an innehållet till vardagslivet och vardagliga ord och uttryck. Här är det viktigt att främja att alla sinnen används: man känner, visualiserar och behöver inte bara läsa och lyssna.
- Att ge *språkligt stöd* i form av andraspråksdidaktik för att bygga upp aktiv språkanvändning i ämnessammanhang; från förståelse till muntlig och skriftlig produktion. Ordförklaringar sätts in i semantiska fält.
- Att organisera en rik *klassrumsinteraktion* – i helklass, i smågrupper och i individuella samtal mellan lärare och elev. Exempel på hur en sådan undervisning kan se ut i grundskolan ges av Chamot m.fl. (1997), i gymnasiet av Short & Boyson (2004) eller Bassano & Christison (1992) och i högskolan av Seal (1997).

Klassrumsinteraktion

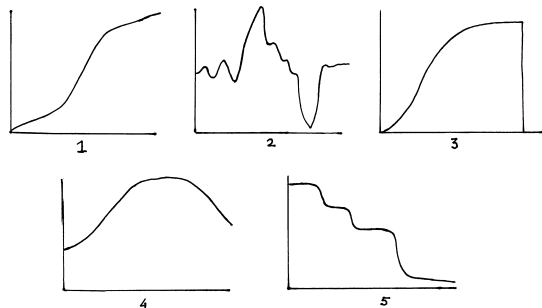
Flera av dessa principer kan alltså integreras i det material eleverna arbetar med. Det svåraste men samtidigt kanske det viktigaste är dock att utnyttja själva interaktionen i klassen som språkinlärningsmoment. Det kan bara delvis främjas genom i förväg planerade uppgifter. Jag ska nu närmare diskutera tre slags samtal i klassrummet:

- samtal i helklass
- samtal i smågrupper
- individuella samtal mellan lärare och elev

I alla dessa samtalssammanhang gäller det att hitta uppgifter som utmanar eleverna språkligt och innehållsmässigt men som samtidigt ger dem stöd att kunna delta. Det finns många studier som visar att minoritets- elever i lägre utsträckning deltar i samtal och att läraren ställer färre och dessutom mindre komplicerade frågor till dem. Detta bidrar till att de inte kan tillgodogöra sig vad som diskuteras i klassen. Det finns också en kulturell faktor här. Om bara lärarens - och majoritets- elevernas - referensramar är utgångspunkten i samtalet, blir det svårt för minoritets- eleverna att följa med och aktivt delta i samtalet. Ett interkulturellt perspektiv är viktigt för att göra ämnesinnehållet tillgängligt för alla elever. Tillgänglighet har alltså både med innehåll och språk att göra.

Samtal i helklass

I ett exempel från matematikundervisningen, om grafiska framställningar, kan vi se hur en lärare hittat en uppgift som får hela gruppen att delta. Läraren klistrar fem diagram på tavlan samt en lista med fem rubriker: *Antal mobiltelefoner*, *Temperaturen en fin sommardag*, *En fotbollstränares humör under matchen*, *Plånbokens innehåll när man handlar* samt *Ett trädets höjd*.



Uppgiften är att välja kombination av diagram och rubrik:

L: jag vill veta vilket diagram som passar vilken rubrik. Och du ska också motivera ditt val, så du säger "jag tycker att diagram 1 passar ..., eftersom ...". Och så kommer vi sedan att rösta om vad som är rätt och vad som inte stämmer.

Uppgiften engagerar hela klassen, alla elever försöker komma till tals. Läraren kräver hela tiden att de argumenterar:

E: jag tror att diagram 3 visar temperaturen.

L: eftersom?

E: eh eftersom det stiger hela tiden och så går den ned till slut.

L: Han säger trean eftersom linjen stiger och sedan, kanske på eftermiddagen, så sjunker temperaturen igen. Kan alla hålla med om detta? Nadia, varför tycker du något annat?

Andra behöver ingen extra stimulans eller pekar åt varandra på den formulering som stämmer:

E: det ska vara diagram 4.

E2: motivera!

(Ur van Eerde m.fl. 2002)

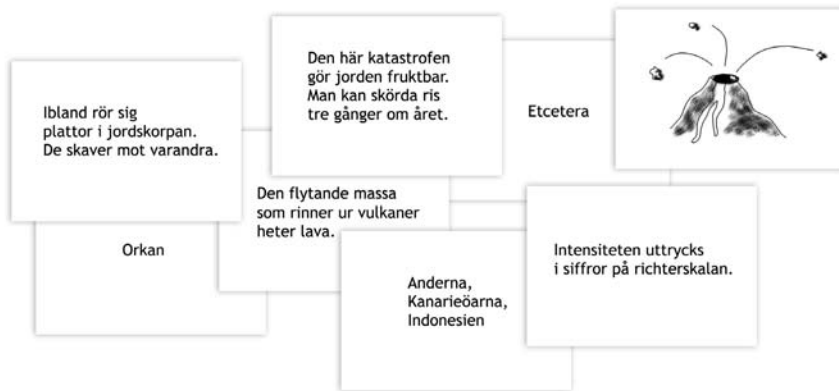
Både matematiskt språk och ett mer allmänt skolspråk är centrala i detta avsnitt. Linjerna i diagram, dvs. indelningen i horisontella och vertikala axlar, kan betraktas som matematikspråk. Men att kunna läsa och tala om ett diagram kräver också att man kan argumentera, uttrycka att man (inte) håller med om någon annans lösning osv. Läraren verkar arbeta målmedvetet mot aktiva ämneskunskaper och språkfärdigheter. Efter som uppgiften innehåller en hel del repetitioner så återkommer formuleringarna många gånger, och med den givna frasen eller ramen som start blir uppgiften både en språkövning och en matematikuppgift – samtidigt. Lägg märke till att läraren ger återkoppling och omformulerar elevernas meningar utan att rätta innehållet – det är ju hela gruppens ansvar att komma fram till rätt lösning.

Samtal i smågrupper

Om vi tittar på samtal i smågrupper gäller egentligen samma sak, dvs. att inkludera eleverna genom att välja ett intresseväckande tema samt att ge språkligt stöd i form av s.k. *stöttor* (på engelska *scaffoldings*) som ger eleverna precis det stöd de behöver för att kunna delta. Även i samtal i mindre grupper, säg 4 – 5 elever, vet vi dock att majoritetsbarnen lätt dominerar i interaktionen. De kan formulera sig snabbare och de kan helt enkelt

betydelsen av fler ord och begrepp än sina kamrater. Då gäller det att skapa förutsättningar för en verklig interaktion; man måste utveckla sådana uppgifter att alla kan delta med språkstöd och att alla *vill* delta eftersom det gäller roliga och intressanta saker. Uppgifterna ska vara utformade så att alla måste ge sitt bidrag till lösningen (se Kagan 1994 om *interdependence* och projektet *Cooperative Learning in Multicultural Classrooms*). Här kan språkutvecklande aktiviteter som används inom andra språksdidaktiken vara ett praktiskt hjälpmedel. Det fungerar både i de lägre skolåren och i gymnasie-/vuxenundervisningen. Ett exempel:

På en geografilektion om olika naturkatastrofer får en grupp elever olika kort som visar foton på katastrofdrabbade områden. De får också kort med texter om olika orsaker till katastroferna och om följderna av katastroferna. Elevernas uppgift är att ta ett kort, läsa och visa det och diskutera vilken katastrof det rör sig om. De ska därefter förklara och argumentera vad "plattor" har att göra med jordbävningar.



På det här strukturerade sättet främjar man att eleverna verkligen diskuterar ord och begrepp och dess sammanhang i ordfält. De kan sedan samla all information om en viss katastrof och skriva en sammanhängande text med hjälp av en "skrivram", som kan se ut så här:

(Skrivram för naturkatastrofer)

..... är en naturkatastrof som förekommer i

Vad som händer är

Den orsakas

För att förebygga den.....

Följderna är att

Jag skulle också vilja veta

(Lewis & Wray 1995)

En sådan text gör det möjligt för läraren att bedöma elevernas framgång och förståelse.

Samtal mellan lärare och elev

Vid klassrumsobservationer har vi också studerat lärarnas rutiner vid individuella samtal med enskilda elever. Arbetar man med hela gruppen är man ofta helt koncentrerad, men i individuella kontakter kan man liksom slappna av. Det vore dock synd om man skulle missa tillfällena att arbeta med elevernas individuella behov. När hela klassen arbetar tillsammans får eleverna ju bara begränsade möjligheter att diskutera individuella frågor. Men i individuella samtal kan eleverna ställa frågor och upptäcka hur de kan förbättra sitt språk genom genuin kommunikation. Låt oss jämföra två helt olika samtal.

I följande exempel finns en ganska traditionell lärare som direkt börjar förklara vad hon tror att problemet är. Men vad gäller problemet egentligen?

L: vad gäller frågan?

E: uppgift 15

L: låt mig se, vad står där, ja så du ska alltså ...

I nästa exempel, från en biologilektion, tar läraren tid att lyssna och sporrar således eleven att själv formulera sig på målspråket.

E: hur får man sura tänder?

L: det finns inte. Syra i din mun kan omsättas eh socker i din mun kan omsättas till syra

E: ja men eh

L: jag vet inte vad du menar med sura tänder

E: jag vet inte, dina tänder gör ont när du äter eller dricker nåt

L: aha ja, ditt tandkött drar sig tillbaka och därför blir tandhalsen blottad och mycket känslig. Det är väl det du menar?

E: fröken, om man äter nåt kallt eller varmt så får man en konstig känsla

L: ja, det kan hända när tandhalsen är blottad, det är smärtsamt.

(ur Hajer 1996)

Eleven ställer en genuin fråga om "sura tänder". Läraren vill förklara direkt, men det visar sig snabbt att de inte har en gemensam tolkning av "sura tänder". Eleven vågar förklara sig närmare och språkinflödet han får berikas med nya begrepp i lärarens tal såsom *tandhals*, *tandkött*, *blottad*, *smärtsamt* och *känsligt*. Det verkar vara viktigt att avsätta tid till att låta eleven

själv formulera sin fråga och formulera det han vet i den mån det nu går. Det ger läraren goda insikter i var eleven befinner sig i sin förståelse. Ett annat råd vore att knyta skolspråk till vardagliga formuleringar och att exempelvis fråga eleven: "Kan du försöka säga det på 'biologispråk'?"

Att arbeta med språkutvecklande ämnesundervisning

Under årens lopp har många grund- och gymnasieskolor i Holland börjat arbeta med en innehållsbaserad, integrerad språk- och ämnesundervisning. Under temat Språkpolitik har lärare ensamma eller i grupp prövat olika didaktiska arbetsformer och försökt att hitta en välfungerande samordning av sin verksamhet. Ibland har det varit framgångsrikt och lett till att de återfunnit glädjen i sitt krävande arbete: "Nu arbetar jag inte längre bara utifrån textboken, utan jag tänker igenom temat och funderar på hur jag denna gång ska göra innehållet begripligt för mina elever", sa en högstadielärare i biologi. De har också upptäckt hur viktigt det är att höra och läsa elevernas egna formuleringar. "Det verkar som det går snabbare om jag förklarar ämnesinnehållet för dem, men jag vet och ser att de lär sig mycket mer om de får förklara saker sinsemellan. Jag kommer in med min information bara om de har behov av det", berättade en kemilärare i gymnasiet.

Vi upptäckte dock att inte alla lärare betraktade språkutvecklande ämnesundervisning som något som kom deras ämnesundervisning till godo. Det var därför mycket varierande i vilken grad ämneslärare engagerade sig. Ibland hade de känslan av att det ställdes nya krav. Dessa erfarenheter har vi samlat och diskuterat. Vår analys blev för det första att fortbildningskurser och andra kompetensutvecklingsinsatser inte inriktat sig tillräckligt mycket på individuella lärares behov utan hade i stället arbetat mot en mer allmän didaktik. För det andra kom vi fram till att man i kurserna inte hade arbetat mer ingående med lärarnas tänkande om undervisning och språk. I stället hade man inriktat sig på praktiska arbetsformer utan att diskutera dess bakgrund och utan att bedöma dess effekter. Genom intervjuundersökningar försöker vi nu förstå varför det finns lärare som vill jobba med innehållsbaserad ämnesundervisning och andra som inte ser möjligheterna och vikten av detta. Det viktigaste är att ämneslärare inser att de kan spela en viktig roll i elevernas skolframgång genom sitt arbetssätt. Det kräver en övertygelse om språkets roll i alla inlärningsprocesser (se t.ex. Mercer 1995). Det räcker alltså inte att föreslå roliga didaktiska arbetsformer, utan man måste verkligen förstå bakgrunden av en sådan sociokonstruktivistisk syn på inläring.

Arbetslag som vill pröva språkutvecklande ämnesundervisning kan utifrån dessa erfarenheter lära sig följande:

- Det är viktigt att diskutera synen på inlärnin g och didaktik, framför allt vikten av aktiv språkanvändning i tal och skrift. Hur lärare sedan omsätter dessa principer i sin undervisning kan vara olika. Det ska finnas utrymme för egna prioriteringar och tillvägagångssätt.
- Om lärare letar efter effektiv språkutvecklande ämnesundervisning ska de få praktiskt stöd och tid att göra det. För att kunna följa med i vad som händer är det viktigt att avsätta tid till att utbyta erfarenheter, t.ex. på studiedagar, i skoltidningen, på hemsidan.
- Skolledningen måste inse vikten av en språkutvecklande ämnesundervisning och vara genuint intresserad av lärarnas – och elevernas – resultat. De kan tala individuellt med lärare om vilka didaktiska aspekter de vill utveckla och tillsammans bedöma resultatet efter några månaders arbete. Det kan fungera väl om skolan satsar på kompetensutveckling kring språkutvecklande ämnesundervisning.

Olika arbetssätt som kan fungera väl är:

- Att sätta upp en "språkverkstad", dvs. ett rum där det finns inspirerande material och där lärare kan förbereda sina lektioner (tillsammans). De kan be varandra om hjälp och tips om nödvändigt. Andraspråkläraren kan finnas där på vissa tider och lägga ett andraspråkperspektiv på innehåll och arbetsformer och ge hjälp i analysen av språkliga krav i ämnesteman och material.
- Att regelbundet anordna temaeftersmiddagar där olika aspekter av språkutvecklande ämnesundervisning tas upp. T.ex. "Att arbeta med svåra texter", "Skrivuppgifter i mitt ämne", "Att arbeta i smågrupper", "Språket i prov och bedömning". Utbyte av erfarenheter, fördjupade kunskaper och praktiskt arbete kan då kombineras.
- Att arbeta utifrån klassrumsobservationer. I nedanstående tabell finns en rad aspekter av språkutvecklande ämnesundervisning (enligt den amerikanska SIOP-modellen, se nedan). Läraren kan be kollegan eller fortbildningsledaren att komma in i klassen och titta på en eller flera av dessa aspekter och sedan diskutera det de har sett. Att spela in lektioner på video är också ett effektivt medel för att upptäcka starka och svaga sidor i sitt arbetssätt och avgöra vad som kan förbättras.

Observationslista i språkutvecklande ämnesundervisning (Sheltered Instruction Observation Protocol)

(efter Ecchevaria m.fl. 2004)

	4	3	2	1	0
I. Lektionsförberedelser					
1. Klart definierade ämnesmål presenteras för eleverna					
2. Klart definierade språkliga mål presenteras för eleverna					
3. Ämnesord och -begrepp är anpassade till elevernas ålder och undervisningsnivå					
4. Ett rikt utbud av läromedel används för att göra lektionen betydelsefull och för att tydliggöra innehållet (t.ex grafik, diagram, modeller, bild)					
5. Ämnesinnehållet anpassas till olika elevers olika kompetenser (t.ex. i text och uppgifter)					
6. Betydelsefulla aktiviteter har utarbetats som integrerar ämnesbegrepp med aktiv användning av målspråket (t.ex. skriva brev, intervjua, rollspel)					
	4	3	2	1	0
II. Instruktioner					
Bygga upp förkunskaper (Building background)					
7. Ämnesbegrepp knyts explicit till elevernas tidigare upplevelser					
8. Nya begrepp anknyts explicit till innehåll som tidigare lärts in					
9. Nyckelbegrepp betonas, upprepas och skrivs så att eleverna inser vikten av dessa					

	4	3	2	1	0
Begripligt inflöde					
10. Muntligt språk är anpassat till elevernas språknivå (t.ex. vad gäller uttal, tempo, satsstrukturer)					
11. Tydliga förklaringar av uppgifter och instruktioner					
12. En mängd olika tekniker används för att förtydliga ämnesbegrepp (t.ex. genom bild, grafiska framställningar, demonstrationer, gester)					
	4	3	2	1	0
Strategier					
13. Eleverna ges möjligheter till att använda strategier					
14. Under lektionen använder läraren sig av s.k. stöttor (scaffoldings) för att främja elevers förståelse och formulerande					
15. En variation av frågetyper används, inklusive kognitivt komplexa frågor					
	4	3	2	1	0
Interaktion					
16. Det ges goda möjligheter till interaktion och djupgående diskussioner mellan lärare och elever kring ämnesbegrepp					
17. Läraren ger tillräckligt mycket betänketid åt elever till att kunna formulera sina svar och inlägg					
18. Elever ges utrymme att förklara och diskutera nyckelord på sitt modersmål om detta behövs, med hjälp av kamrater, tolk, ordbok osv.					

	4	3	2	1	0
Tillämpning					
19. Material för eleverna att sina öva ämneskunskaper					
20. Aktiviteter att tillämpa språk- och ämneskunskaper i klassen					
21. Läraren använder sig av aktiviteter som integrerar alla språkfärdigheter (läsa, tala, skriva, lyssna)					
	4	3	2	1	0
III. Tillbakablick/ bedömning					
22. Tydliga genomgångar av nyckelbegrepp					
23. Läraren ger regelbundet feedback på elevernas yttranden och arbeten (språkligt, innehållsmässigt och vad gäller arbetssätt)					
24. Läraren bedömer förståelse och inläring av alla mål i temat bl.a. i form av prov					

Det kan också vara intressant att arbeta med s.k. aktionsforskning för att närmare kontrollera effekterna av undervisningen. Har man t.ex. upptäckt att det verkar svårt för vissa elever att aktivt delta i smågruppsarbete, kan man analysera vad som händer där och vad det kan bero på, t.ex. genom observationer och samtal med eleverna, för att sedan pröva nya arbetssätt och följa upp och utvärdera dessa (se t.ex. Zuber-Skerritt 1996).

Slutord

I ett mångkulturellt samhälle är det klart att språkfärdigheterna i en grupp kan variera. En isolerad andraspråksundervisning räcker då inte. Kvaliteten i all undervisning gynnas av en ämnesdidaktik som är genomtänkt utifrån språkliga aspekter. En sådan språkinriktad ämnesundervisning kan utarbetas i läromedel och klassrumspraxis. Många lärare har dessutom upplevt att en sådan didaktik fungerar lika positivt för infödda talare som för andraspråkselever, vilket ger argument för insatser på det här området. Kvalitetskrav för undervisning av andraspråkselever är alltså i princip desamma som för alla elever. Men andraspråkselever drabbas hårdast när undervisningen har dålig kvalitet. Det betyder samtidigt att språkutvecklande ämnesundervisning inte bara borde vara andraspråkläraernas ansvar;

det är angeläget att diskutera det med alla andra som är involverade i skolutveckling. Även inom lärarutbildning, läroplansutveckling och forskning borde sambandet mellan språkfärdigheter och inlärningsprocesser få ökat utrymme.

Referenser

- Bassano, S. & Christison, M. (1992). *Life science. Content and learning strategies*. Reading: Addison Wesley.
- Bergman, P., Sjöqvist, L., Bülow, K., Ljung, B. (2001). *Två flugor i en smäll. Att lära (på) sitt andraspråk*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Brinton, D., Snow, M. , Wesche, M. (1989). *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle & Heinle.
- Brok, P. den, Hajer, M., Patist, J. & Swachten, L. (2004). *Leraar in een kleurrijke school*. Bussum:Coutinho.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chamot, A., O'Malley, J., Wong Fillmore, L., Kessler, C & Cummins, J. (1997). *ScottForesman ESL: Accelerating English Language Learning, Books 1-8*. Glenview, IL: ScottForesman/White Plains, NY: Addison-Wesley Longman.
- Dicker, C. (1995) *The construction and maintenance of behavioral patterns in a content-based language instruction class*. Unpublished doctoral thesis, New York, Columbia University.
- Ecchevarria, J., Vogt, M.E. & Short, D. (2004). *Making content comprehensible for English language learners: The SIOP model*. Second Edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Eerde, D. van, M. Hajer (in press). Integrated math and language learning in multiethnic schools. Promoting interactive learning through ICT.
- Elbers, E., Hajer, M., Koole, T., Jonkers, M. & Prenger, J. (2004). *Instructive Dialogues. Participation in Dyadic Interactions in Multicultural Classrooms*. Proceedings from the IADA conference, Utrecht May 2002.
- Hajer, M. (1996). *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Groningen: Wolters Noordhoff. (Dissertation: "Learning through a second language".)
- Hajer, M. (2000). Creating a language promoting classroom: content-area teachers at work. In: Hall, J.K. & Verplaetse, L.S. (eds). *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp.265-286). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hajer, M. & T. Meestringa. (2004). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

- Holmegaard, M. & Wikström, I (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano: Kagan.
- Lewis, M. & Wray, D. (1995) *Developing Children's Non-fiction Writing* Scholastic
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Seal, B. (1997). *Academic encounters: Reading, Study skills and writing. Focus Human Behavior*. Cambridge UP.
- Short, D. & Boyson, B. (2004). *Creating Access: Language and Academic Programs for Secondary Newcomers*. McHenry, IL: Delta Systems.
- Snow, M. A. & Brinton, D. (eds) (1997). *The Content-based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*. New York: Longman.
- Zuber-Skerritt, O. (ed.) (1996). *New directions in Action Research*. London: Falmer Press.