

# Introduktion: Varför ett temanummer om ämnesspråk och ämneslitteracitet?

Angela Marx Åberg

Runt om i Sverige bedrivs det lärarfortbildning om språkutvecklande arbetssätt, som syftar till att stärka elevers kunskapsresultat, ofta med fokus på andraspråkselever och nyanlända elever. Erfarenheter från exempelvis Australien och Nederländerna visar dessutom att språkutvecklande arbetssätt lyfter kunskapsutvecklingen inte bara i dessa elevgrupper utan hos alla elever (Gibbons 2010: 24; Hajer & Meestringa 2014: 15f). Fortbildningsinsatserna syftar till att lärare i olika ämnen ska tillägna sig olika arbetssätt för undervisningen, som hjälper dem att axla det ansvar för elevernas språkutveckling som läggs på dem. Det krävs dock mer än kunskap om språkutvecklande arbetssätt. Kunskaper om språkets beskaffenhet, funktioner och pragmatik är också nödvändiga. Man kan fråga sig i vilken utsträckning det är ämneslärares uppgift att ha kunskap om ovanstående, då det mer hör till språklärares kompetensområden.

Svaret på frågan ligger i det faktum att allmänna språkkunskaper inte räcker för att ta till sig undervisning och att visa kunskaper. För att elever ska utveckla kunskaper i ett ämne behöver de mer ämnesspecifika språkkunskaper. Kunskapskravens värdeord *utförligt* och *nyanserat*, konkretiseras inte på samma vis i alla ämnen: På vilket sätt utförligt? Var ska eleverna lägga tyngdpunkten i den nyanserade beskrivningen? Och vilka frågor är relevanta att ställa sig när man läser en text i ett visst ämne? Nedanstående korta text kan tjäna som exempel:

Lisa och Pelle springer 100 m. Lisa kommer i mål på 14.08 sek. Pelle springer hälften så fort.

Adekvata frågor som kan ställas inom matematiken vore: Vilken blir Pelles tid? I vilken hastighet springer Pelle respektive Lisa (m/s)? Inom ämnet idrott och hälsa handlar frågorna troligen snarare om vilken träning Lisa respektive Pelle ägnar sig åt, medan psykologer torde intressera sig för vad som påverkar Lisas respektive Pelles motivation att springa.

Vari skillnaderna mellan olika ämnens förhållningssätt till texter kan ligga har undersökts bl.a. av Shanahan & Shanahan, som i artikeln "What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter?" betonar vikten av att inte undervisa om lästekniker och skrivtekniker på en allmän nivå. Dessa tekniker bör snarare förankras i olika ämnen, eftersom de används på ett unikt sätt inom respektive ämne (2012: 8). Skrivande och läsning som färdigheter och praktiker inom ett ämne, men också förhållningssätt och till ämnet och dess innehåll i olika representationsformer, allt som innefattas i begreppet ämneslitteracitet, kan inte på ett oflekterat sätt överföras mellan ämnen. Elever behöver alltså tillägna sig ämnesadekvata uttrycksätt och förhållningssätt inom olika ämnen.

Inom Cähl, Centrum för ämnesdidaktisk forskning inom konst och humaniora vid Linnéuniversitetet, har vi ställt oss frågan vad ämnesspråk och ämneslitteracitet innebär i olika

ämnen.<sup>1</sup> Vad är det lärare i våra ämnen kan och behöver kunna om sitt ämnesspråk för att kunna främja elevers ämnesspråksutveckling? Det finns alltså ett behov av att i forskning förankra och verbalisera kunskap som hör till olika ämnens ämneslitteracitet. Utvecklingen av ämnesspråk och skolspråk är en angelägenhet som visserligen berör alla ämnen och lärandet på ett övergripande plan. Det är dock inte möjligt att studera utvecklingen av skolspråk på ett mer detaljerat plan utan koppling till ett visst ämne. Därför är svaren på frågan med nödvändighet förankrade i ämnesdidaktiken.

Inom naturvetenskapen är forskningsfältet om ämneslitteracitet relativt etablerat, vilket aktualiseras genom bl.a. Tang och Danielssons antologi *Global developments in literacy research for science education* (Tang & Danielsson 2018). De betonar den grundläggande roll som språket och deltagande i ämnespraktiker spelar för elevers kunskapsutveckling och förståelse inom ett ämne och fortsätter:

Thus, the focus is on using literacy to engage students in the practices of science so that they develop a deeper understanding of how knowledge in science is formed as well as an appreciation of how the discipline develops its unique ways of knowing. (2018: 4)

Tang och Danielsson aktualiserar i citatet ovan att frågan om ämnesspråk och ämneslitteracitet går utanför det rent språkliga och bottnar i olika ämnens kunskapsbildning och unika sätt att se på världen. Detta är inte minst relevant att aktualisera inom ämnen med koppling till konst och humaniora, som dels är kopplade till uttrycksmedel som inte är verbalt dominerade (exempelvis musik och bild), dels inte sällan brottas med att hävda sin relevans. Att lyfta dessa ämnens unika sätt att bilda kunskap om människan och hennes relation till sin omvärld är ett ärende av högsta vikt i en tid av klimatförändringar och av mellanstatlig och mellanmänsklig turbulens, då den präglas av konsekvenserna av just människors relationer till varandra och till världen hon lever i.<sup>2</sup>

Forskningsfältet om ämneslitteracitet i ämnen med anknytning till konst och humaniora är i varierad utsträckning etablerat. Detta temanummer är ett sätt att lyfta frågan dels på ett teoretiskt plan, dels inom några ämnen.

## Temanumrets bidrag

Temat inleds med bidraget ”Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter” (2019) av Ewa Bergh Nestlog, som utifrån sina tidigare studier ger en teoretisk startpunkt för hur man kan se på, tala om och undersöka ämnesspråk. Som grund för sin beskrivning av centrala aspekter av ämnesspråk använder hon systemisk-funktionell språksyn (SFL), som utgår från språkets funktion i olika kommunikativa situationer. Hur ett visst yttrande formuleras, beror på *innehållet* som kommuniceras<sup>3</sup>, på *relationen* mellan den som yttrar och den som ska ta till sig yttrandet och på det *kommunikationssätt* som används för yttrandet: verbalt, exempelvis muntligt eller skriftligt, eller något annat teckensystem, som genom gester eller visuellt. När Bergh Nestlog överför detta synsätt på ämnesspråk lägger hon extra tyngd vid att kunskaper i ämnesspråk inte kan ses separerade från deltagande i den

---

1 För mer information om Cähl samt tidigare publikation, se hemsidan: <https://lnu.se/cahl>

2 Ett exempel på hur humaniora tar sig an klimatförändringarna är forskning om det antropocena.

3 I SFL-terminologi betecknas innehållet ofta som ”fält” (Gibbons 2010: 86).

ämnespraktik som är ämnesspråkets meningsfulla sammanhang: ”Ämnesspråk kan [...] sägas utgöra ett samlat begrepp för det språk som kvalificerade deltagare i en ämneskultur använder när de gör sina röster i ämnet hörda för att kommunicera *ämnesinnehållet* med *ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser*” (Bergh Nestlog 2019: 9, kursivering i original). Att det rör sig om sociala praktiker, som yttrar sig i interaktion mellan människor och mellan människor och texter, visar sig också i de modeller som hon föreslår och aktualiserar, bl.a. den dubbla dialogen och transaktionsaxeln. Detta teoretiska ramverk har bidragen inom ramen för temat i olika utsträckning förhållit sig till.

De ämnesdidaktiska studierna i föreliggande temanummer har använt sig av olika metoder och olika material, men berör på olika sätt ämnesspråk som fenomen. Nedanstående beskrivning börjar med två studier som berör ämnesspråk som det konkretiseras i klassrumsundervisning, fortsätter med en studie om hur ämnesterminologi uppfattas av studenter och landar i tre studier som undersöker ämnesspråkliga aspekter i läroböcker.

Eva Kjellander Hellqvist och Karin L. Erikssons bidrag ”Gestaltande av ämnesinnehåll i högstadiets klassrumsundervisning i musik” (2019) innebär en inventering av de semiotiska resurser som används i sex olika musikklassrum på högstadiet. I bidraget aktualiseras att språk inte är begränsat till något som kan kallas verbalspråk, utan kan innebära användandet av andra resurser utöver de språkliga: kroppsliga resurser som gester med händer och fingrar, stora kliv etc., och musikaliska resurser i form av instrumentspel och sång, samt visuella resurser, exempelvis projicerade bilder av digitala verktyg och grepptabeller. I sex delområden för musikämnet analyserar Kjellander Hellqvist och Eriksson användandet av olika resurser och deras samspel i undervisningen. Därmed ligger tyngdpunkten i studien på aspekten ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser.

Ämnesspråk så som det framträder i interaktion mellan lärare, elever och en lärobokstext är i fokus i Pia Viséns bidrag ”Ämnesspråk i ett textsamtal om svetsteknik” (2019), en språkvetenskaplig studie av de ordkedjor som bildas mellan textens fackspråkliga beskrivning av svetsteknik och elevernas vardagliga praktiska förståelse av vad som händer vid svetsning. Visén visar hur läraren genom att använda ord som på olika sätt relaterar till varandra bildar en brygga mellan formuleringarna i läromedelstexten och ett vardagligt uttryckssätt av samma fenomen. Studien aktualiserar att det i ämnesspråket för ämnet svetsteknik inte rör sig om en enda språklig domän utan om en rörlighet mellan ”ett didaktiskt rekontextualiserat svetsfackspråk och ett teoretiskt tekniskt-naturvetenskapligt präglat språk” (Visén 2019). Även Visén berör deltagandet i den ämnesspråkliga praktiken, när hon konstaterar att det är mest läraren som rör sig i den ämnesspråkliga domänen medan eleverna visar ett begränsat aktivt ämnesspråkligt deltagande. De lyssnar till läraren, men använder inte själva ämnesspråkliga uttryck. Deras roll i den ämnesspråkliga praktiken blir därmed mer passiv.

Att elevers deltagande i ämnesspråkliga praktiker per definition ska ses om positivt problematiseras i Anna Thybergs bidrag ”Litteraturvetenskapliga termer inom engelskämnet på universitetsnivå” (2019). Hon tar upp det motstånd som studenter kan uppleva mot att insocialiseras i praktiker som man eventuellt inte identifierar sig med. I studien undersöks studenters kunskap om och inställning till litteraturvetenskapliga termer i engelskämnet på universitetet för att studera hur studenter ser på processen de genomgår när de tar sina första steg in i ämneslitteraciteten. Ämnesspråket representeras i studien således av terminologin inom engelskspråkig litteraturvetenskap.

Även i Magnus P. S. Perssons bidrag "Ämnesinnehåll och ämnesröster i läroböcker: exemplet västeuropeisk integration" (2019) ligger fokus på ämnesspråk i form av termer och begrepp. Persson undersöker innehållsbegreppet västeuropeisk integration, som betecknar den process som ledde till bildandet av Europeiska unionen, och hur det uttrycks i läromedel för ämnena historia respektive samhällskunskap genom nyckelbegreppet orsak och verkan. Orsak och verkan är ett av sex centrala historiedidaktiska nyckelbegrepp, "The Big Six" (se vidare Perssons artikel) och därigenom är beskrivningar av orsak och verkan i läromedel viktiga aspekter av historieämnets ämnesspråk. Studien bekräftar skillnader i de båda ämnenas närmanden till det gemensamma begreppet, både i omfattning och i vilka aspekter som utvecklas.

Torsten Löfstedt närmar sig en problematisk aspekt av ämnesspråket i bidraget "Framställningen av treenighetsläran i läroböcker i religionskunskap" (2019). Hans studie av 16 läroböckers beskrivningar av treenigheten inom kristendomen visar att språket i sig kan förvanska eller fördunkla ett innehåll. Han konstaterar att det i grunden är svårt att förklara treenigheten, och att det även är synligt i lärobokstexterna. Studien berör också förhållandet att ämnesrösterna inte alltid är eniga om innehållet; Lärda teologer av olika riktningar, troende kristna eller läroboksförfattaren, som ofta intar ett utifrånperspektiv på innehållet: vilkas röster och syn på treenigheten är det som kommer till tals i läromedelstexten? Löfstedt föreslår att man i undervisningen läser och analyserar de källtexter som kan ses som grund för religionen, vilket innebär en inbjudan till elever att delta i textstudium, den ämnesspecifika praktik som utgör en grund för religionsvetenskapen.

Malin Alkestrands bidrag "Barn- och ungdomslitteraturvetenskapligt ämnesspråk: En läroboksanalys av svenska läromedel om barn- och ungdomslitteratur för högskolor och universitet" (2019) synliggör vilken roll ämnesspråket kan spela för definitionen av vad ett ämne är. Genom sin analys av hur läroböcker för universitetsstudier om barn- och ungdomslitteratur definierar de två centrala begreppen barnlitteratur och ungdomslitteratur visar hon vad som särskiljer beskrivningen av barn- och ungdomslitteraturen från skönlitteratur för vuxna. Hon argumenterar för att den skillnaden innebär att barn- och ungdomslitteraturen i större utsträckning bör betraktas som ett eget ämne, inte bara vid universitet utan även i grundskola och gymnasium.

På så vis kan man se cirkeln som sluten: det ursprungliga ärendet att utifrån definierade ämnen undersöka dessa ämnens ämnesspråk visade sig även kunna fungera omvänt: att en beskrivning av en ämnesspråklig domän kan stärka giltigheten av ett ämne.

\*\*\*

Det är tydligt i dessa bidrag att Cähls resa började med begreppet ämnesspråk, ett begrepp som kanske för vissa forskare fångas tydligare av beteckningen ämneslitteracitet. Båda beteckningarna står för de kommunikativa handlingar, ofta verbalspråkliga men inte endast, som visar ett ämnes specifika sätt att uttrycka och generera kunskap. Bidragen gör i varierande grad skillnad på begreppen, vilket är en följd av den lärprocess som skett i forskargruppen och av de olika ämnenas relation till beteckningen litteracitet. Det är så man ska förstå temanumrets titel: "Ämnesspråk och ämneslitteracitet".

Vid den nordiska ämnesdidaktiska konferensen NoFa7 i Stockholm i maj 2019, hölls symposiet ”Subject-specific language and literacy” som initierats av Cähl, där bl.a. Bergh Nestlogs och Viséns bidrag presenterades. Yvonne Hallesson, som inbjudits att diskutera bidragen, framhöll i sin diskussion av symposiet att bidragen innebar både ett teoretiskt och empiriskt kunskapsbidrag om ämnesspråk och ämneslitteracitet inom ett fält där forskning saknas, inte minst i svensk kontext, samt att de innebar nya och oväntade, originella approacher inom fältet. Förhoppningen är att det ska gälla även de övriga bidragen i detta temanummer, samt att föreliggande studier ska följas av fler undersökningar, som på ett varierat och ämnesdidaktiskt relevant sätt kan stärka kunskapen om vad ämnesspråk och ämneslitteracitet i olika ämnen innebär.

## Referenser

- Alkestrand, Malin (2019), ”Barn- och ungdomslitteraturvetenskapligt ämnesspråk: En läroboksanalys av svenska läromedel om barn- och ungdomslitteratur för högskolor och universitet”. *HumaNetten* 42: 156-179.
- Bergh Nestlog, Ewa (2019), ”Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter”. *HumaNetten* 42: 9-30.
- Gibbons, Pauline (2010), *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2014), *Språkinriktad undervisning : en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kjellander Hellqvist, Eva & Eriksson, Karin L. (2019), ”Gestaltande av ämnesinnehåll i högstadiets klassrumsundervisning i musik”. *HumaNetten* 42: 31-59.
- Löfstedt, Torsten (2019), ”Framställningen av treenighetsläran i läroböcker i religionskunskap”. *HumaNetten* 42: 131-155.
- Persson, Magnus P. S. (2019), ”Ämnesinnehåll och ämnesröster i läroböcker: exemplet västeuropeisk integration”. *HumaNetten* 42: 113-130.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2012), ”What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter?”. *Topics in Language Disorders* 32(1): 7-18.
- Tang, Kok-Sing & Danielsson, Kristina (eds.). (2018), *Global developments in literacy research for science education*. Cham, Switzerland: Springer.
- Thyberg, Anna (2019), ”Litteraturvetenskapliga termer inom engelskämnet på universitetsnivå”. *HumaNetten* 42: 78-112.
- Visén, Pia (2019), ”Ämnesspråk i ett textsamtal om svetsteknik”. *HumaNetten* 42: 60-77.