

Abstract

Ämnesdidaktisk forskning med relevans för språkdidaktik; teoretiska utgångspunkter, empiriska iakttagelser samt didaktiska konsekvenser. *Vad har vi fått veta, hur, varför och hur kan vi använda oss av kunskaperna?*

Ämnesdidaktik är ett centralt kompetensområde för skolors praktiska verksamheter. Studier utförs inom skilda discipliner, men vilken konkret, ny kunskap genereras och hur synliggörs den? I denna studie sammanförs olika teoretiska synsätt och metodologiska ansatser inom ämnesdidaktik och vissa didaktiska aspekter reanalyseras för att tillvarata och konkretisera kunskaper utifrån tre empiriska studier med relevans för språkdidaktik. Vi exemplifierar hur de sammantaget kan ligga till grund för didaktisk verksamhet i allmänhet och språkdidaktik i synnerhet. Studien grundas på en explorativ design. Med en språklig och diskursiv analys jämför vi egenskaper och resultat i avhandlingarna samt analyserar samband och skillnader mellan de skilda sociala praktikerna. Slutsatserna är att språkdidaktik rymmer liknande komplexitet som framskymtar inom allmändidaktik. Följande gemensamma faktorer av avgörande betydelse kan skönjas; multimodalitet, medvetna metodiska val, kognitiva utmaningar, metakognitiv utveckling i interaktionen språk och tanke, motivation och intresse utifrån elevernas verkligheter, individualisering och samspel, funktionalitet och retorisk flexibilitet i språkkunskaper samt vikten av lärares reflekterande färdigheter. Studien a) pekar på möjligheter med ett multi- och transdisciplinärt, forskande förhållningssätt inom ämnesdidaktik, b) bidrar till integrering av forskning och skolpraktik samt c) sätter språkdidaktik i förgrunden i ett pragmatiskt perspektiv samt d) betonar samspelet mellan olika ämnesdidaktiska perspektiv.

Keywords; ämnesdidaktik, didaktisk kompetens, språkdidaktik, pragmatisk hållning

Inledning

Prolog: *Detta är en reanalytisk studie av tre forskare som stått på brofästet "ämne" och vandrat över till det andra fästet "didaktik". Vi har gått ut på bron via olika påfarter; förskoleklass, grundskolan och gymnasiet/vuxenutbildning. Tillsammans och var för sig har vi vandrat över bron för att titta på stenarna som bron är byggd av och vart den kan leda oss inom ämnesdidaktik och svenskämnets didaktik, men även hur bron kan nyttjas av praktiker och forskare för att trafiken ska kunna flyta i båda riktningarna*

Den här artikeln tar sin utgångspunkt i ämnesdidaktikens avgörande betydelse för undervisning i skolan och vikten av att dra slutsatser av forskningsresultat för att göra detta användbart inom svenskämnet språkdidaktik. Med tanke på ämnesdidaktikens framväxt, dess framskrivna betydelse i den nya lärarutbildningen samt vikten av att synliggöra forskningsresultat behövs ökade insikter och förståelse inom området. I förordet i den nya lärarutbildningen (Utbildningsdepartementet, 2010) står följande att läsa: *"Ämnesstudierna bör även inkludera ämneskunskaper och ämnesdidaktik i svenska, matematik, engelska, samhällsorientering, naturorientering och teknik* (s. 19). Syftet är att exemplifiera forskning inom svenskämnets didaktik och komparera teorier, metoder, frågeställningar och resultat. Studien bygger på tre avhandlingar och i artikeln redovisas och jämförs kvantitativa och kvalitativa data från tre vitt skilda avhandlingar, från olika verksamhetsfält och populationer i; *Lärande & Metod* (Boström, 2004), *Att kunna läsa innan skolstarten* (Ivarsson, 2008) samt *Reading for life* (Damber, 2010). Studien jämför de skilda avhandlingarna, reflekterar över forskningsansatserna, drar slutsatser av resultaten samt belyser komplexiteten inom fältet. Den betonar även värdet av olika ansatser för att möjliggöra för teoretiker och praktiker att mötas på "bron".

Artikeln intention är att belysa, analysera och diskutera ämnesdidaktisk forskning i en breddad metodologisk ansats samt sammanställa resultaten från avhandlingarna. Inspiration har vi bl.a fått av Hattie's (2009): *"While we collect evidence, teachers go on teaching* (s.5). Vi menar därmed att det är viktigt att stanna upp, reflektera över våra forskningsresultat och göra detta användbart för pedagoger och forskare. Våra forskningsfrågor är följande: *Vad kan vi lära om ämnesdidaktik i allmänhet och språkdidaktik i synnerhet? Vilka praktiska konsekvenser kan detta få för de båda vetenskapliga områdena? Hur kan vi synliggöra resultaten för lärare?*

Arbetet bakom avhandlingarna har genomförts i gymnasie-, högstadie- och förskolemiljöer. Det empiriska materialet från den förstnämnda bygger på 323 slumpvalda elever/studerande samt tio lärare. Forskningsdesignen var kvantitativ men innefattade också kvalitativa komponenter med djupintervjuer och öppna frågor. Studien grundades med andra ord på metodisk triangulering. Den andra studiens respondenter består i första hand av tretton tidiga läsare, deras föräldrar och lärare. I jämförande syfte ingår även de tidiga läsarnas klasskamrater indelade i två grupper; medelgoda läsare (tio) och icke läsare vid skolstarten samt de medelgoda läsarnas föräldrar. Forskningsdesignen är kvantitativ i form av lästest och kvalitativ i form av intervjuer och observationer. Den tredje exemplifierar en abduktiv ansats som inleds med en större kvantitativ studie, följd av en mindre studie med både kvantitativ och kvalitativ metod, för att avslutas med en liten studie vilken bygger på djupintervjuer med

fem informanter. Då statistiken legat som en bas för de uppföljande djupintervjuerna i delstudie två och tre, kan tillvägagångssättet närmast beskrivas som deduktivt- induktivt (Alvesson & Sköldbäck, 1994).

Vi har valt en explorativ design för att kunna gå vidare i forskningen och precisera alternativa inriktningar och modifieringar samt öka kunskaperna inom ämnesdidaktik i allmänhet och svenskämnet didaktik som ett konkret ämnesområde. Med en språklig och diskursiv analys jämför vi egenskaper och resultat i de tre avhandlingarna samt analyserar samband och skillnader mellan de skilda sociala praktiker som beskrivs i de tre avhandlingarna. Detta innebär också att vi avser att sätta in den praktiska verkligheten i en bred didaktisk ram (se t.ex. Jank & Meyer, 1997), med huvudsakligt fokus på de klassiska didaktiska frågorna *vad?, hur? varför? när? var? vem? med hjälp av vad?* och med hjälp av den didaktiska triangeln som analysredskap.

Vi ser också detta bidrag som ett viktigt inlägg i dagsläget för den nya lärarutbildningen där det föreskrivs att ämneskunskaper och didaktik ska inte skiljas åt samt att lärarutbildning i ökad utsträckning skall forskningsanknytas och att yrkesförankringen skall stärkas.

Didaktiserande ämnesstudier ska alltså spela en huvudroll i den framtida lärarutbildningen. Studien är också ett exempel på multi- och transdisciplinär forskning, vilket efterfrågas av Vetenskapsrådet (refererad av Sandström, 2004). Man uttrycker sig på följande sätt: ” *Vi bör bli mer pragmatiska i frågan om tvärvetenskap. Om katten är svart eller vit spelar ingen roll, huvudsaken är att den fångar råttor ...*” (Sandström, 2004, s.1).

Först ges en sammanfattning av didaktik i allmänhet för att gå vidare till ämnesdidaktik, didaktisk kompetens och svenskämnet didaktik. Därpå sammanfattas de tre avhandlingarna om grammatik, läsinlärning och goda läsmiljöer med jämförande analyser av de metodologiska ansatserna, ämnesval och resultat för att konkludera skillnader, likheter och möjliga skärningspunkter. Slutligen delar vi med oss tankar om ett ämnesdidaktiskt forskande förhållningssätt i allmänhet och inom språkdidaktik i synnerhet.

Didaktik

Kunskaper om didaktisk teori är en självklar förutsättning för att lärare ska kunna utveckla sin egen undervisningspraktik, enligt Jank & Meyer (1997). Ordet didaktik betyder undervisningskonst. Didaktiken löser ut lärandekomponenten ur pedagogiken på en allmän nivå och/eller flyttar in den i en disciplin eller ämnesmiljö. Didaktik har därför en naturlig koppling till alla ämnen och discipliner. Tornberg (2000) beskriver detta med följande ord:

Att anlägga ett didaktiskt perspektiv på undervisningen innebär att man analyserar det som pågår i klassrummet utifrån alla de samlade kunskaper man har om verksamheten och därefter väljer ett mål, ett innehåll och en väg i full medvetenhet om konsekvenserna (s. 71).

Förenklat kan man säga att didaktiken behandlar följande normativa frågor:

- a) vad som ska läras (innehåll)
- b) hur det ska läras (lärandeaspekt)
- c) varför något ska läras (mål- och syftesaspekt).

För lärare är didaktiska teorier och modeller värdefulla instrument för att på ett professionellt sätt kunna hantera sitt arbete och utveckla verksamheten, enligt Uljens (1997). Med hjälp av

didaktiska modeller kan också en reflekterande distans skapas till verksamheten. Lärare kan med ett teoretiskt språk beskriva sin praktik och därmed t.ex. förtydliga sina pedagogiska och didaktiska val och sitt arbete i ett undervisningssammanhang. Didaktik kan ses som ett verktyg att utforska, beskriva och sätta ord på lärarens arbete i klassrummet. Med utgångspunkt i den praktiska vardagen och en helhetsbild av verkligheten kan man på ett systematiskt sätt reflektera över resultatet (Ahlström och Wallin 2000). De didaktiska frågorna bör också sättas i relation både till skolans övergripande mål (de nationella styrdokumentet) och samhällets grundvalar (lagar, målsättningar osv.), såväl som till den praktiska verksamheten.

Inom didaktiken kan man urskilja olika typer och uppdelningar. Östman (2000) skiljer mellan den allmändidaktiska (teoretiska) och den praktiska, för att beskriva arbetsfördelningen inom disciplinen. Östman poängterar dock att dessa uppdelningar är komplementära och att forskare ofta rör sig mellan de båda varianterna. En annan didaktisk uppdelning presenterar Uljens (1997), med olika arenor som överlappar varandra och samverkar, nämligen allmän skolpedagogik, skoldidaktik, allmän didaktik och ämnesdidaktik. Relationerna mellan pedagogik, didaktik och deldiscipliner är inte enkla och denna komplexitet skapar en viss förvirring om vad som avses eller omfattas. Orsaken till dessa något snåriga förhållanden kan, enligt Östman (2000), härledas till didaktikens unga disciplin och att det därmed inte har uppkommit stabila arbetsdelningar. Ämnesdidaktik är ett kunskapsområde som är knutet till särskilda läroämnen.

En ytterligare aspekt av didaktikbegreppet är att det kan nyttjas i skolans dubbla uppdrag; kunskap och demokrati (Molloy, 2007). Till de grundläggande frågorna om reflektion om den egna undervisningen och bakomliggande traditioner som styr metodiska val och didaktiskt tänkande, kan även frågan om det dubbla uppdraget länkas. Att utbilda för framtiden kräver därför att synen på kunskaper och färdigheter ständigt beaktas. För denna studies vidkommande är detta en viktig aspekt då ämneslärare ofta ser sig som förvaltare av kunskapsuppdraget, och därmed blir ämnesdidaktiken mest intressant. En konsekvens av detta är att motsättningar kan uppstå mellan ämneskunskaper och demokratisk kompetens. Molloy pläderar för att användningen och praktiserandet av didaktikbegreppet bör inkludera diskussionerna utifrån ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv.

Ämnesdidaktik

Ämnesdidaktik är en kombination av pedagogiska och teoretiska kunskaper om undervisning och lärande i ett specifikt ämne. Ämnesdidaktiken innefattar bl. a. hur man kan anpassa ämnesundervisningen till de aktuella elevernas förståelse, svårigheter, kön, socioekonomiska bakgrund och språkbakgrund. Ämnesdidaktik är ett brett, multiparadigmatiskt, tvärvetenskapligt fält med aktörer från pedagogik, ämnen och andra vetenskapliga specialiteter. Det är ett gränsland mellan olika discipliner olika traditioner och handlar om att studera läroprocesser inom specifika ämnen. Disciplinens hemvist är omtvistad; en självständig disciplin, en subdisciplin, ett fält inom pedagogiken, ett perspektiv från ämne eller ämnesgrupp eller...? Det finns många olika definitioner på ämnesdidaktik och åsikterna om dess grundvalar. Orsaken därtill är enligt Bronäs & Runebou (2008) att begreppet inte har fått fotfäste i vårt land jämfört med ex USA, Norge och Tyskland. Vagheten skapar legitimitetsbekymmer. Många ser ”ämne” och ”didaktik” som separata enheter som kan kombineras på olika sätt. Definitionerna har utvecklats i metaforer; t.ex. bro, brygga, rondell och legering Brometaforer räknar didaktiken som ena brofästet och ämnet som det andra. Ämnesdidaktiken är vägen mellan dessa och vi kan färdas från olika sidor. Problem uppstår

oftast gällande ”brofästernas styrkeförhållanden” och ”vinnare av förhandlingar”. Utifrån forskning positionerar och placerar man sig på bron.

Andra hävdar att ämnesdidaktik egentligen är en odelbar helhet (Bronäs & Runebou, 2010). Detta bygger på att den har en avgörande betydelse för undervisning och utgör ett eget kunskapsfält. Den har principer för undervisning och lärande i fokus och består av två aspekter; ämnet och didaktiken där den ena ger den andra en form. Den är riktad emot ämnen och bidrar till ämnen och undervisningsperspektiv. Dess fält är undervisning i ämnen eller ämnesområden. Vissa ser den sålunda inte som en bro mellan två kunskapsfält utan ett fält i sig. Ämnesdidaktik ”... är ett vetenskapligt fält, men den är inte ett teoretiskt fält i traditionell bemärkelse med beskrivningar och förklaringar som slutmål. I stället är den utan en praktisk vetenskap som har ett praktiskt mål som huvudsyfte, nämligen lärande i ett ämne (Bronäs & Runebou, 2010 s. 88).

Didaktik benämns även som undervisningskonst och lägger man därtill att det är en praktisk vetenskap är krävs en systematik av vetenskapliga principer samt en professionell person som behärskar denna konst. Det gäller att kunna applicera allmänna principer på skiftande situationer. Det är dessutom en kooperativ konst, enligt Lindström (2006) då det bygger på samverkan mellan lärare och elev.

Vilken är didaktikens uppgift? Så här förklarar prof. Bengt Andersson detta fenomen (refererad i Hesselfors Arktorft, 2009);

Kortfatta kan man säga att ämnesdidaktikens uppgift är att skapa, utveckla och vårda kunskaper för lärande och undervisning angående olika innehåll och elevgrupper (s.49).

Med denna definition kan man gå vidare och ställa sig frågan vilket syfte den ämnesdidaktiska forskningen har.

”Den ämnesdidaktiska forskningen syftar till att öka kunskapen om undervisning och lärande i specificerade och tydligt avgränsade ämnesinnehåll. Den söker inte efter innehållsberoende beskrivningar på en generell nivå, utan istället karaktäriseras forskningen av en insikt om det specifika innehållets avgörande betydelse för lärande och undervisning” (Eskilsson & Redford, 2007).

Utifrån den ämnesdidaktiska forskningen kring ett ämne kan läraren inom ämnesområdet få kunskap om hur man kan tänka som lärare då man undervisar inom detta område. En fysiklärare kan exempelvis få hjälp att förstå hur studenter lär sig fysikens begrepp och vilka som är speciellt svåra för dem. Sådana kunskaper hjälper läraren att bättre planera sin undervisning för att hjälpa eleverna att förstå.

Pedagogiken ger alltså en allmän grund för förståelsen av lärandeprocesser och hur sådana kan stödjas. *Ämnesdidaktiken* ger fördjupade teoretiska kunskaper och praktiska färdigheter i hur man undervisar inom det egna ämnesområdet. Allmänt kan man säga att man i ämnesdidaktiken belyser teori och praktik framför allt utifrån följande tre frågor:

- Vad ska man undervisa om, dvs. vilket innehåll passar för denna kurs och dessa elever/kursdeltagare?
- Hur ska man undervisa om det valda innehållet, dvs. vilka arbetsformer passar?
- Varför ska man göra just så, dvs. vilka ämnesdidaktiska motiveringar finns för detta?

Till grundläggande frågor fogas ibland ytterligare fyra av de retoriska frågorna:

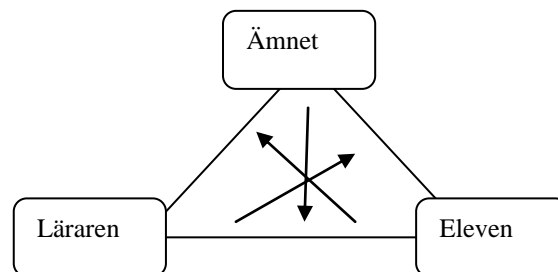
- Vem (ska lära sig)?
- När (ska detta läras)?
- Var (ska det läras)?
- Med hjälp av vad?

Synpunkter framförs att lärare inte i någon större omfattning bidrar i debatten om den egna yrkespraktiken. Inom andra akademiska sfärer, te.x bland läkare och jurister är offentliga samtal och diskussioner vanligare förekommande och meriterande. Molloy (2007) hävdar att det är ovanligt att lärare ”... *diskuterar och analyserar sina undervisningsmetoder ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv...*”. (s 10). En anledning till detta, enligt Molloy, kan vara att läraryrket bedöms som ett ”praktikeryrke” och att dess form och innehåll uppfattas som om det inte behöver teoretiseras.

Den ämnesdidaktiska triangeln - fundamentet

En förenklad och bland forskare vedertagen modell för ämnesdidaktik är den s.k. triangelmodellen med läraren, eleven och ämnet i spetspositioner. Den går tillbaka till Aristoteles modell av retoriken (talaren, innehållet och publiken). Triangelns sidor både utmanar, stöttar och interagerar. Den kan användas för att se vad som synliggörs, undersöka vilka kunskapstraditioner som formar en lärares kunskapssyn och hur ämnesinnehåll väljs. I forskningen kan den nyttjas för att tydliggöra vilka aspekter som står i fokus.

Den didaktiska triangeln pekar ut tre minimifaktorer som finns med i alla undervisnings-situationer. Utifrån dessa kan vi se tre viktiga relationer och att var och en av dessa måste förstås i ljuset av den tredje faktorn.



Figur 1. Den didaktiska triangeln

Den didaktiska triangeln kan användas i alla didaktiska analyser, men den genererar inga principer. Den klargör bara de relationer man vill tala om. Modellen är dock snäv och problematiserar inte samhälle och kulturell kontext. Den har därför utvecklats och preciserats av olika forskare, i synnerhet för att tydliggöra den ämnesdidaktiska kompetensen.

Didaktisk kompetens / Lärarkompetens

Lärares didaktiska kompetenser betonas i styrdokument och läroplanstexter och anses bidra till att öka lärarnas professionalism och ge dem viktiga bidrag till undervisningen. Kroksmark poängterar detta med följande ord:

Utan goda insikter i lärandets mysterier går det förmodligen inte att tala om en god lärarutbildning; utan en sådan går det inte gärna att tala om kompetenta lärare; utan

sådana knappast den goda skolan; utan sådant svårligen en konkurrenskraftig nation och utan en sådan måste landet finna andra vägar mot framtiden. (Kroksmark, 2000)

I nära anslutning till didaktik bör alltså begreppet didaktisk kompetens nämnas. Didaktisk kompetens benämns av Östman (2000) som *praktisk vetenskaplighet* och författaren pekar på två problemställningar, nämligen hur läraren ska göra och vilka alternativ som finns. Med hjälp av didaktisk teorikunskap i kombination med analys av praktiskt arbete kan vi bättre och effektivare få kunskaper om och utvärdera effekter av t.ex. undervisningsmodeller. Vi lärare kan tydligare, med denna kompetens, bli medvetna om vår handlings- och metodrepertoar. Didaktiken sätter ett tydligt fokus på aktörerna i skolsystemet och kan hjälpa oss att utvärdera om innehållet svarar emot de krav som ställs i dagens skola. Relevanta frågor i detta sammanhang är också hur lärare kan tillägna sig didaktisk handlingskompetens och vad god didaktisk kompetens kan innebära. Jank och Meyer (1997) konstaterar att detta område har undersökts i ringa omfattning, huruvida kompetensen kan tillägnas med huvud, hjärta, händer och sinnen. När det gäller frågan om god didaktisk kompetens ger författarna följande analys:

Måttstocken för den didaktiska teorikunskapens användbarhet är en lyckad undervisning.
(s. 34).

En modell för att förstå grundvalarna för lärarkompetens och lärarutbildning presenteras av Kroksmark (2000), där han särskiljer två olika kunskapsnivåer; den praktiska (i-kunskap) och teoretiska (om-kunskap). Vi ser denna modell (i figur 2) användbar i föreliggande studie för att sammanställa våra resultat och låta dem komma till användning i den praktiken. Det är också en enkel modell för lärare att utveckla sin didaktiska repertoar.

Praktisk kunskap		Teoretisk kunskap	
<i>Autodidakt</i>	<i>Metodik</i>	<i>Didaktik</i>	<i>Filosofisk didaktik</i>
Spontan kunskap och färdighet	Inlärd och/eller beprövad kunskap och färdighet	Vetenskaplig kunskap och färdighet	Reflekterad kunskap och färdighet

Figur 2. En modell över lärares didaktik som en helhet indelad i fyra områden (Kroksmark, 2000)

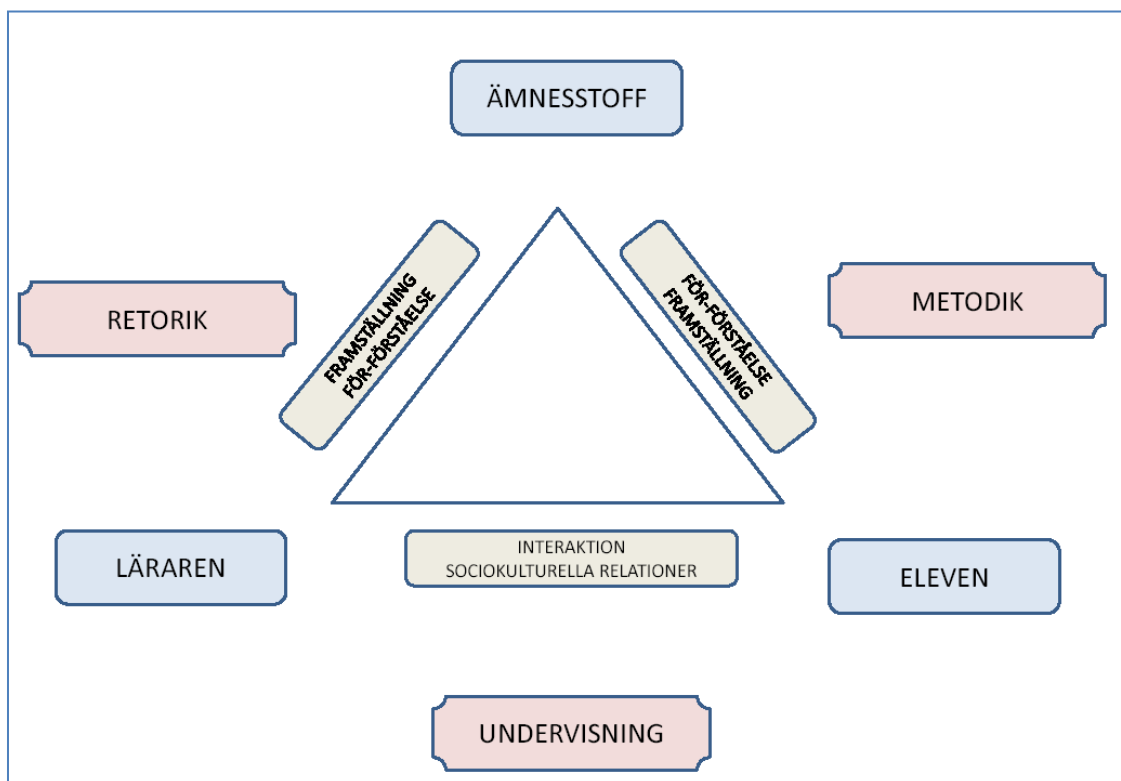
Den filosofiska och vetenskapliga didaktiken är en teoretisk verksamhet och gör hela didaktiken till föremål för forskning. Den senare är reflexiv och inriktad på didaktiken i sin helhet. Det är insiktsfullt och byggt på eftertanke och tar ställning till två huvudområden; ontologi och epistemologi (Kroksmark, 2000). Modellen ovan visar på nödvändigheten av att integrera teori och praktik i en professionell utveckling samt att områdena återverkar på varandra.

En illustration av den ämnesdidaktiska komplexiteten gör Ullström med figur 3. Det finns många varianter av den didaktiska triangeln men denna visar, enligt vår mening, de mångfasetterade innebörderna av just ämnesdidaktiken. Redan Comenius använde begreppen retorik, metodik och kateketik (= undervisning, förkunnande) för att visa på didaktikens komplexitet. Basen i triangeln pekar på kommunikativa och interaktiva aspekter i undervisningsprocessen omgärdade av sociokulturella och kognitiva perspektiv (Ullström, 2009). Retorik är nära förbundet med didaktik då det handlar om lärarens agerande och relation till stoffet och "talekonsten" får här ett vidgat perspektiv. Det förutsätter en synkronisering med vad som sägs, hur och med vilka metoder. Figuren åskådliggör även interaktionen mellan läraren och eleven samt ämnesstoffets avgörande betydelse i hela

Lena Boström, lena.bostrom@miun.se Mittuniversitetet,
Ulla Damber, ulla.damber@miun.se Mittuniversitetet,
Lena Ivarsson, lena.ivarsson@miun.se Mittuniversitetet,

processen. Den ömsesidiga förståelse och framställningen ligger som ett "kitt" i hela modellen.

Vi väljer denna modell i vår reanalys för att tydliggöra och konkretisera de samlade kunskaperna från våra studier. Modellen speglar dels den komplexitet som såväl ämnesdidaktik som svenskämnets didaktik uppvisar, dels tydliggör den centrala aspekter av de tre olika avhandlingarna samt våra konklusioner.



Figur 3 Ämnesdidaktisk kompetens enligt S-O Ullström (2009), s., 17

Språkdidaktik

Att ge en enkel definition på språkdidaktik är inte alls enkelt. Däremot att hitta vetenskapliga studier som omfattar olika aspekter av språkdidaktik låter sig göras, i ex ASLAs årsbok, 2009. Studier finns med fokus på olika vetenskapliga aspekter och fokus på språkets centrala roll för lärandet i alla ämnen framskymtar. Kvalitativa och kvantitativa data kan med fördel kombineras inom denna disciplin.

Röster hörs i skola och forskning om att alla lärare har ansvar för elevernas språkutveckling. Med detta synsätt bör även språkdidaktik vara en kompetens för samtliga lärare. Därmed kan det vara av stort värde att ställa sig frågan vad *språkdidaktik* egentligen är. Det kan innefatta alltifrån god läsförståelse och läsförmåga till elevers skrivande, kunskaper om språket och dess villkor i lärandeprocessen, multikulturell didaktik och textbearbetning. Lite tillspetsat förtydligar Paulin och Nordenheden (2008) språkdidaktikens position med följande ord:

Grunden för all vår undervisning, i språk och andra ämnen, finns i teorier om språkinläring och språkutveckling (s 6).

De pekar på att forskning om lärandets språkliga dimensioner och en språkbaserad didaktik i alla ämnen bör vara en kunskap som alla lärare, oavsett ämnesinriktning, bör ha för att genomföra god undervisning. Det gäller att hitta en balans mellan ”... *språkbaserad undervisning ... och ämnesbaserad språkundervisning.*” (Lidberg, 2008, s.9). Språkdidaktiken innefattar även den metaspråkliga förmågan, vilken är utvecklingsbar, och synnerligen avgörande för utveckling och lärande (Kowal, 2009).

Svenskämnet i skolan

Svenskämnets didaktik låter sig heller inte beskrivas utförligt på några rader. Det har av tradition utgått från de två disciplinerna nordiska språk och litteraturvetenskap. I ett historiskt perspektiv har skolämnet svenska sett mycket olika ut och ämnesdidaktik har omfattat dels ämnets historiska utveckling, dels varit en produkt av olika intressen om ”ämnet” (Molloy, 2007). Svenskämnet i sig kan indelas i fyra viktiga områden; läsa, skriva, tala och lyssna. Det är ett svåröverskådligt ämne och har gränssytor åt många håll.

Svenska är ett språkämne som ska ge varje elev hans/hennes förutsättningar rikligt med tillfällen, att med språket och litteraturen som redskap få sina tankar och känslor både ifrågasatta och bekräftade. Det omfattar en bildningsprocess som i sig är både identitets- och kunskapande. Denna process inte bara tematiserar de eviga existentiella frågorna utan fördjupar också elevernas förmågor att reflektera över språket olika funktioner. Kunskaper om språket och dess villkor finns sålunda i lärandeprocessen. Kunskaper om och i språket är sålunda kunskaper om den egna personen, andra individer och själva livet – det är intimt förknippat med livet självt. Att äga ett funktionellt språk är idag ett måste i samhället. Dessutom finns ett starkt behov av en ökad medvetenhet om lärandets språkliga dimensioner bland pedagoger och skolledare (Lindberg, 2008). Med andra ord interagerar språk och lärande och därmed blir svenskämnet en nyckel till många av kunskapens dörrar. Språk- och litteracitetsutvecklande praktiker som omfattar samtliga skolans ämnen är en grundförutsättning för att språklärandet ska maximeras. Inte minst gäller detta barn som har ett annat hemspråk än svenska, även om alla lärares ansvar för barnens språkutveckling är en viktig framgångsfaktor för alla barns lärande (Cummins, 2001; Edwards, 2009). Det är också av stor betydelse att dessa praktiker knyter an till de språk- och litteracitetspraktiker barn utvecklar utanför skolans väggar (Österlund, 2008).

Svenskämnets didaktik kan självklart indelas i undergrupper som litteraturdydidaktik, språkdidaktik och grammatikdidaktik, men vi väljer att se det i ett större sammanhang, nämligen hela svenskämnet.

Forskningsansatser

Studien grundas på en explorativ design. Med en språklig och diskursiv analys jämför vi egenskaper och resultat i avhandlingarna samt analyserar samband och skillnader mellan de skilda sociala praktikerna. Med andra ord bygger studien på en komparativ analys där vi vill utröna vad som skiljer och förenar samt vilken praktisk nytta våra sammantagna resultat kan ge till skolans verksamhet. Nedan följer först en kort sammanfattning av våra tre ämnesdidaktiska studier inom svenskämnet. Därpå sammanfattas och jämförs de förklaringar.

Om grammatikundervisning; Lärande & metod

Lena Boström, lena.bostrom@miun.se Mittuniversitetet,
Ulla Damber, ulla.damber@miun.se Mittuniversitetet,
Lena Ivarsson, lena.ivarsson@miun.se Mittuniversitetet,

Huvudsyftet med denna avhandling var att utvärdera lärstilsbaserad grammatikundervisning jämfört med traditionell sådan för ungdomar och vuxna. Bakgrunden var a) att utvärdera matchade metoder (med utgångspunkt i elevernas lärstilar), b) grammatikens möjligheter och hinder i undervisningen, c) utfallet av kombinationen grammatikinläring och lärstilar. Inom det grammatikdidaktiska forskningsområdet finns inget stort utbud av material och forskningsrön, i synnerhet inte när det gäller gymnasieskolan.

Den didaktiska aspekt studien belyste var hur-frågan, dvs. på vilket sätt lär sig eleven och hur kan läraren och eleven metodiskt möta detta i grammatikmomentet? Syftena med studien var att jämföra eventuella skillnader mellan elevernas grammatikkunskaper inhämtade antingen genom traditionell undervisning eller via lärstilsanpassade metoder, eventuella kunskapskillnader mellan ungdomar och vuxna och elevernas subjektiva upplevelser av grammatikundervisningen-

Den metodiska strategin som användes i avhandlingen var triangulering: huvudsakligen var karaktären kvantitativ men även en kvalitativ ansats förekom. Till den förra hörde resultat- och enkätundersökningar och till den senare hör djupintervjuer och öppna frågor i enkätsvaren.

Det empiriska underlaget byggde på elever från fem gymnasieklasser och fyra vuxenklasser med minst trettio elever i varje. Totalt involverades 323 elever. Studien hade en balanserad design främst för att kontrollera "Hawtrone-effekten".

En kort sammanfattning av resultaten i arbete med jämförelse av traditionella och lärstilsanpassade undervisningsmetoder i det upplevt svåra momentet svensk grammatik, ger statistiska skillnader på 1 % - nivån beträffande resultat, attityder, bedömning av momentet samt förståelse av nyttan av grammatik och på 0.1%-nivån vad gäller minnesbehållning fem veckor efter avslutat arbete (se tabell 1).

Tabell 1 Sammanställning av kontrollgruppens resultat jämfört med experimentgruppens med avseende på grammatikundervisning

Grupper (T & T vs. LS & LS)	Signifikans
Prestationer (Sluttest)	$p \leq .01$ **
Minne (Femveckorstest)	$p \leq .001$ ***
Attityder	$p \leq .01$ **
Utvärdering	$p \leq .01$ **
Förståelse (för nyttan av grammatik)	$p \leq .01$ **

** statistiska beräkningar ger signifikanta differenser på 1%-nivån

*** statistiska beräkningar ger signifikanta differenser på 0.1%-nivån

Resultatet visade att experimentgruppen presterade bättre på slutprovet och på den efterföljande minnestesten efter fem veckor, de upplevde positivare känslor under arbetets gång, de värderade processen och materialet klart mycket högre och de ansåg sig uppleva större nytta av grammatikkunskaper jämfört med kontrollgruppen.

Den kvalitativa redovisningen behandlar lärarnas inställning, deras förhållningssätt och prestationer samt elevernas erfarenheter av olika metoder. Den kvalitativa undersökningen

pekar i samma riktning som den kvantitativa. Med lärstilsanpassade metoder betonas variation, möjligheten att lyckas för flera elever samt att metoderna uppfattas som roligare. Arbetade eleverna utifrån sina lärstilar handlade grammatikens nyttoargument mera om elevernas egna reflektioner och mindre om lärarens åsikter..

Förhoppningsvis ger denna studie ett viktigt bidrag till en av skolans kärnfrågor, nämligen att det finns konkreta metodiska verktyg att anpassa undervisningen till elevernas individuella behov och förutsättningar. Med tanke på att skolans styrdokument föreskriver individualisering, kanske detta arbete kan inspirera till didaktisk metodutveckling även i andra ämnen. Förståelse för undervisningsmetoder, lärande och lärstilar tycks kunna ge såväl lärare som elever verktyg i det egna livslånga lärandet.

Om läsinlärning och läsutveckling

Avhandlingen fokuserar läsning, läsförståelse och lärares arbete med syfte att söka särskiljande drag för klasser som visar bättre läsförståelseresultat än förväntat med hänsyn till socioekonomiska bakgrundsfaktorer och språkbakgrund. Hur ser dessa klasser ut? Hur har lärare och barn arbetat i klassrummet? Vilka uppfattningar och attityder visavi läsning, läsinlärning och skola kännetecknar dessa barn och deras lärare? Dessa frågor söker de tre sammanhängande studierna belysa, med syfte att finna mer kunskap om hur barn kan utvecklas till funktionella läsare.

I en inledande storskalig, statistisk studie undersöktes 1092 klasser i skolår tre. Efter att effekterna av socioekonomisk bakgrund kontrollerats för, analyserades lärarrelaterade, elevrelaterade samt klassrumsmiljörelaterade faktorer. Resultaten indikerade att positivt klassrumsklimat, höga frekvenser av frivillig fritidsläsning, autentisk litteratur i undervisningen, samt lång yrkeserfarenhet hos lärarna karakteriserade de överpresterande klasserna (se Darling-Hammond & Bransford, 2005). Trots att yrkeserfarenhet var en kritisk faktor, förelåg nästan inga lärarrelaterade skillnader.

Denna paradox initierade en uppföljande studie som fokuserade åtta överpresterande klasser i ett multikulturellt förortsområde med låga utbildnings- och inkomstnivåer. Analyser av såväl kvantitativa som kvalitativa data påvisade sociala klassrumspraktiker där skönlitteratur och annan autentisk litteratur utgjorde basen för undervisningen (Street, 1995). Oavsett språknivå och läskunnighetsgrad inkluderades eleverna med hjälp av tydlig undervisning, multimodala verktyg och ett tryggt, tillåtande klassrumsklimat med mycket muntlig aktivitet. Lärarna förkastade brisdiskursen och höga förväntningar och höga krav färgade klassrumsklimatet (jfr. Kubota, 2005).

Genom utvecklandet av parallella läsroller, tillägnade sig barnen *hur* text används och i *vilka syften* (se Freebody & Luke, 2003). Låtsasskrivande och skrivande, med bibehållen meningsskapande funktion, utvecklade fonologisk medvetenhet. *Lust* prioriterades i lässammanhang. Varsam, framåtsyftande utvärdering lät eleverna lyckas och erbjöd utveckling i den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1978). Handfast vägledning till de svenska skolkoderna lotsade eleverna in i det svenska skolsystemet.

I en tredje studie, djupintervjuades fem elever, nu 19-åriga universitetsstudenter, från en av de klasserna i studie två om sin skolgång, sin syn på nuvarande, sina språkpraktiker, nuvarande studiesituation samt sin syn på framtiden. Resultaten från studie två bekräftades. Ungdomarna uttryckte ett uttalat framtidsperspektiv (jfr Peetsma, 2000). Framför allt betonas värdet av att

få lyckas, att bli sedd och uppskattad för den man är, som bidragande orsaker till akademisk anpassningsförmåga.

Avhandlingen illustrerar hur man med hjälp av både kvalitativa och kvantitativa metoder kan påvisa generella tendenser och unika kontext-specifika drag i undervisningen. Multikulturella elevers lärande måste ses i sin sociokulturella kontext där konventioner från hemmet, skolmiljön och samhället samtidigt påverkar läroprocesserna. Primärt framstår värdet av att belysa lärares förhållningssätt. Monokulturella perspektiv och bristdiskurs framstår som centrala för läraren att kritiskt granska och motarbeta för att sporra elevers prestationer.

Om barn som kan läsa när de börjar skolan

Huvudsyftet med denna avhandling är att sätta fokus på barn som redan kan läsa när de börjar skolan. Avhandlingen består av tre delstudier; tidiga läsares läsförmåga utifrån olika lästest, tidiga läsares hemmiljö samt tidiga läsares skolmiljö. Följande frågeställningar ligger till grund för de olika delstudierna: Hur utvecklas de tidiga läsares läsförmåga under deras tre första skolår? Hur utvecklas de tidiga läsares läsförmåga i relation till jämnåriga icke tidiga läsare, under deras tre första skolår? Hur ser lärandemiljön i hemmet ut hos de tidiga läsaarna? Hur ser lärandemiljön i skolan ut under det första skolåret?

Metoder som medger både kvalitativa och kvantitativa bearbetningar av data har använts i syfte att ge en mångfacetterad bild av de tidiga läsaarna, deras läsmiljö och utveckling. Genom att använda både kvalitativa och kvantitativa metoder blir det möjligt att belysa och diskutera ett och samma problem ur olika infallsvinklar.

En delstudie handlar om tidiga läsares läsförmåga och utvecklingen av denna i relation till jämnåriga icke tidiga läsare. De tidiga läsaarna är tretton stycken från sex olika klasser i fem olika skolor i en kommun. De tidiga läsaarnas klasskamrater utgör jämförelsegrupper, dessa utgörs av tio medelgoda läsare vid skolstarten samt ett varierat antal icke läsare vid skolstarten. De medelgoda läsaarna har valts ut utifrån beslutat på läsförståelsetest samt högläsning. Icke läsarna vid skolstarten är övriga klasskamrater. Dessa varierar i antal beroende på frånvaro, omstruktureringar, flyttningar mm. Resultatet i denna studie visar att de tidiga läsaarna, utifrån läsförståelsetestet "Vilken bild är rätt" (Lundberg, 2001), ligger långt före sina klasskamrater i läsförmåga vid skolstarten. Det dröjer en bit in på hösten i skolår två innan de medelgoda läsaarna når samma resultat på testet som de goda läsaarna hade vid skolstarten och ända till slutet av skolår två innan icke läsarna vid skolstarten nått denna nivå. Detta visar på stora skillnader i läsförmåga vid skolstarten. Trots det arbetade de flesta elever med samma material under det första skolåret. Det som skiljde åt var att de tidiga läsaarna arbetade snabbare och ibland fick ytterligare texter i hemläxa. I slutet av skolår tre har också gapet mellan de olika grupperna minskat. Här är det intressant att fundera kring den skrivning i läroplanen (Lpo94) som anger att varje barn ska få möjlighet att utvecklas i sin egen takt efter sin egen förmåga.

De andra två delstudierna handlar om lärandemiljöerna i hemmet och i skolan. Dessa har analyserats och tolkats utifrån Vygotskys (1978) begrepp utvecklingsnivåer, zonen för proximal utveckling, internalisering samt kognitiv och social närvaro. För att studera lärandemiljön i hemmet har intervjuer genomförts med föräldrarna till de tidiga och medelgoda läsaarna. Vid ett flertal av dessa intervjuer besöktes barnens hem. En jämförande studie med en grupp femåringar genomfördes också för att ytterligare kunna särskilja aktiviteter och interaktioner i de tidiga läsaarnas hem. Skolmiljön har studerats genom

intervjuer med lärarna samt observationer av verksamheten vid olika tillfällen. Med utgångspunkt i de teoretiska begreppen förekommer mer interaktion och lärande i zonen för proximal utveckling i hemmet jämfört med i skolan. Detta kan bl.a. förklaras genom att föräldrarna har mer tid att engagera sig i sitt barn än en lärare med en stor grupp elever. Lärandet i hemmet utgår ifrån barnets intressen och tidigare kunskaper medan lärandet i skolan utgår från läromedel, läraren, kursplaner mm. I hemmiljön är det således intresse och motivation som styr lärandet. Det är alltså en helt ny lärandemiljö som möter de tidiga läsarna när de börjar skolan. Här är det intressant att fråga sig om undervisningen i skolan kan anpassas mer till varje individ, att arbetet blir individualiserat utan att för den skull bli individuellt. Samspelets roll för lärande får inte glömmas bort i lärandemiljön i skolan.

Avslutningsvis är förhoppningen att denna avhandling ska lyfta fram problematiken med att i skolan arbeta individualiserat och ge varje elev vad denne behöver. Alla elever ska få möjlighet att utvecklas i sin takt och i sin egen förmåga, även de som redan har goda kunskaper vid skolstarten.

En jämförande analys av de tre ämnesdidaktiska studierna

Att tre till synes så olika avhandlingar med avseende på design, metodologiska ansatser, epistemologi, ontologi, populationer, filosofisk grund och ämnesdidaktisk fokus har svenskämnetts didaktik som grund eller resultat är värt en analys. Tabell 2 är ett försök att sammanfatta och synliggöra resultaten.

För det första kan konstateras att likheter föreligger i epistemologi och ontologi. Alla tre studierna intar en ontologisk ”mellanposition”, dvs. att en stor del av verkligheten kan mätas men att den också kan erfaras och upplevas. Detsamma gäller epistemologiska ansatser, då multipla verkligheter genomsyrar kunskapssynen. Däremot särskiljer sig syftena; från att pröva teorier och predicera till att utveckla teori och avslöja komplexitet. Även designerna och populationerna skiljer sig åt i de tre studierna. Den metodiska ansatsen är likartad för två av studierna men (hypotesprövning, signifikanstestning och intervjuer) olika den tredje (observationer och kategorisering).

Vad gäller ämnesdidaktiska frågor fokuseras hur, vem/vilka, var, med hjälp av vad och när, men inte vad och varför. De sistnämnda frågorna förutsätts finnas i undervisningskontexten, nämligen varför man ska lära sig läsa eller kunna grammatik eller vad som omfattas för resp. åldergrupp inom momentet/området. De övergripande resultaten omfattar i två studier samstämmighet om elevernas intresse för att stimulera lärandet. Andra faktorer som framkommer är lärares förhållningssätt, matchande metoder och metodiskt variation samt interaktion som avgörande faktorer.

Två av studierna betonar vikten av att möjliggöra lärande i den proximala utvecklingszonen dock med olika infallsvinklar; den ena med ett holistiskt synsätt som grund (Damber) den andra med individualisering som inkörsport. Övriga resultat för det mer specifika svenskämnet visar att framgång i ämnet skapar motivation och förståelse för ämnet samt ger en grund till ett metakognitivt förhållningssätt.

Angående principer för undervisning och lärande framskrivs lärares medvetenhet och systematik i två av avhandlingarna, (Boström och Damber) samt vikten av individualisering i två (Boström och Ivarsson). Att individualisering möjliggör lärande i den proximala utvecklingszonen visas både i Dambers och i Ivarssons avhandlingar.

Konklusion/ jämförelser

Tabell 2. Sammanfattande jämförelse mellan de tre avhandlingarna

	Lärande & metod	Reading for life	Att kunna läsa...
<i>Primär tankeprocess</i>	Deduktiv	Abduktiv, deduktiv >induktiv, enbart deduktiv	Deduktiv Induktiv
<i>Filosofiska principer</i>	Sanna principer	Sanna principer + subj. Verklighet	Sanna principer + subjektiv verklighet
<i>Ontologi</i>	Verkligheten kan mätas	Verkligheten kan mätas och erfaras	Verkligheten kan mätas och upplevas
<i>Epistemologi</i>	En objektiv verklighet	En objektiv verklighet + subjektivt upplevda verkligheter	En objektiv verklighet + subjektivt upplevda verkligheter
<i>Syften</i>	Prövning av teori, förklara, predicera	Prövning av teori, förklara, men ffa avslöja komplexitet	Teoriutveckling, avslöja komplexitet, uppdaga innebörd för männliga erfarenheter, förklara
<i>Design</i>	Experimentell med kompletterande kvalitativa metoder	Integrerad design	Kvalitativa och kvantitativa metoder
<i>Population</i>	323 gymnasieelever (vuxna & ungdomar), slumpvis utvalda	2* 94 klasser med klasslärare, 8 klasser + 6 vuxna, 5 unga vuxna	13 tidiga läsare, 6 lärare, 80-tal klasskamrater, 20-tal föräldrar
<i>Metodisk ansats</i>	Hypotesprövning, signifikanstestning, intervjuer	Hypotesprövning + signifikanstestning + intervjuer,	Observationer, intervjuer, kategorisering, test
<i>Ämnesdidaktisk fråga</i>	<i>Hur lär eleverna sig på bästa sätt? Vem lär sig på vilket sätt?</i>	Vilka faktorer bidrar till läsförståelse som överskrider de nivåer som kan prediceras utifrån socioekonomisk bakgrund och språkbakgrund?	Hur utvecklas läsförmågan hos olika grupper av elever? Hur tas förkunskaper tillvara? Vilken betydelse har miljön i hemmet och i skolan?
<i>Övergripande resultat</i>	Matchade metoder till lärstilsprofiler ger bättre resultat i och förståelse för grammatik. Med en bred metodisk repertoar har alla elever möjlighet att lyckas.	Läsintresse, klassrumsklimat/struktur och lärares förhållningssätt, avgörande för att möjliggöra elevernas utveckling som läsare.	Eget intresse och motivation stimulerar lärande. Läslärandet tar fart vid olika tidpunkter för de olika grupperna. Interaktion betydelsefullt.
<i>Konsekvenser för svenskämnetts didaktik</i>	<i>Framgång</i> i momentet (grammatik) a) ger motivation och förståelse för nyttan av det, b) ger eleverna ord att börja förtydliga sina tankar och kunskaper om språket (metakognition).	Ett holistiskt synsätt på ämne och elever möjliggör utveckling i den proximala utvecklingszonen. Läs- och skrivpraktiker stärker elevers metakognitiva förmågor.	Individualisering möjliggör utveckling och lärande i den proximala utvecklingszonen.
<i>Principer för undervisning och lärande</i>	Lärares och elevers medvetenhet om bästa sätt att lära. Medvetenhet om	Lärares systematik, retorisk kompetens, struktur och tydlighet, möjliggör	Individualisering, utgå från elevens intresse och motivation

Lena Boström, lana.bostrom@miun.se Mittuniversitetet,
Ulla Damber, ulla.damber@miun.se Mittuniversitetet,
Lena Ivarsson, lana.ivarsson@miun.se Mittuniversitetet,

	och systematik i undervisningsmetoder med individualisering i fokus.	individualisering och elevers lärande i den proximala utvecklingszonen.	möjliggör utveckling och lärande i den proximala utvecklingszonen.
<i>Ämnesdidaktiska konsekvenser</i>	Det upplevt svåra momentet grammatik kan undervisas om och läras in på olika sätt. Grammatik kan upplevas roligt, nyttigt och utvecklande. Språkkunskaper är verktyg för metakognition.	Litteraciteten och det svenska språket blir del av individens personlighet och möjliggör för eleverna att nyttja den som verktyg för lärande (empowerment).	Betydelsen av att få utvecklas i sin egen takt och efter egen förmåga i samspel med andra.

I ämnesdidaktiskt hänseende pekar avhandlingarna på vikten att få utvecklas i sin egen takt och samspelets betydelse (Ivarsson), litteracitet och svenska språkets betydelse för personligt växande och lärande (Damber, 2009) samt att det upplevt svåra momentet grammatik kan både läras ut och läras in på olika och individuella sätt (Boström, 2004).

En jämförande analys av de tre studierna visar både skillnader och likheter; Studiernas särkiljer sig markant vad gäller metodologi, forskningsfokus, målgrupper, fält samt inriktar sig på olika didaktiska frågor. Olika resultat skrivs fram och tydliggörs. Trots detta kan vi finna många likheter och samstämmiga praktiska kunskaper av praktiskt värde för lärares profession.

Tabell 3. Jämförande analys mellan de tre avhandlingarna med avseende på likheter och skillnader

Skillnader	<ul style="list-style-type: none"> a) metodologiska skillnader b) olika forskningsfokus c) olika målgrupper d) olika forskningsfält e) olika didaktiska frågor fokuseras
Likheter	<ul style="list-style-type: none"> a) ämnesdidaktiskt fokus (språk –svenska) Resultat; b) individualisering avgörande för framgång i skolan c) metodisk flexibilitet d) systematik, medvetenhet och planering är framgångsfaktorer (lärarkompetens) e) holistiskt synsätt f) elevcentrerad undervisning g) samspel avgörande för utveckling i proximala zonen h) lärande och språk utvecklar metakognition

För det första har alla tre studierna ett ämnesdidaktiskt fokus med avseende på svenskämnet. Resultaten i de tre avhandlingarna samstämmer ur flera aspekter. Individualisering möjliggör framgång, personligt växande, lust och glädje i läsandet samt utveckling inom ämnet. Motivation grundas bl.a. på att undervisningen utgår från barnens intressen. Lärares och elevers medvetenhet om lärstrategier är avgörande för framgång och resultat och ett framgångsrikt lärarskap bygger på medvetenhet och systematik i undervisning och språk. Medvetenhet om lärande och nyttjande av språket främjar den metakognitiva utvecklingen. Multimodala metoder tycks vara en viktig framgångsfaktor för undervisning och lärande.

Didaktiska implikationer

Det första kännetecknet för ämnesdidaktik är att den är inriktad emot ämnet och att den bidrar till undervisningsperspektivet till ämnena och ska hjälpa lärare att upptäcka de möjligheter som finns i ämnet (Bronäs & Runebou, 2010). Ämnesdidaktik har alltså undervisning i centrum för att bidra till hur lärare kan förverkliga ämnets möjligheter i undervisningen. Att finna eller använda generella principer är själva kärnan i ämnesdidaktik.

Studien ger didaktiska implikationer till olika områden. Ur vetenskapligt perspektiv är den ett exempel på hur man kan klassificera designer via innehåll och hitta specifika designstrategier som är direkt relaterade till disciplinen. Designerna visar på att det är möjligt att använda ett urval av olika strategier i ämnesdidaktisk forskning. Därmed kan existerande teorier verifieras och utvecklas/ modifieras till nya. För att närma sig den komplexa undervisningssituationen och didaktikens kärna visar studien på behovet av att utveckla de vetenskapliga ”verktygslådorna” för att belysa sådant man inte uppmärksammat med en snäv eller begränsande metod.

Detta är även ett exempel på hur empiriska studier kan reanalyseras för att resultatet sedan kan ligga till grund för den didaktiska verksamheten i klassrummet. Det finns ingen teori som är heltäckande och som på ett enkelt sätt kan förklarar den komplexa verklighet som en undervisningssituation är (Uljen, 1997; Östman, 2000; Kroksmark 2000). Detsamma gäller val av forskningsansatser och metodologi. För att forskare ska kunna göra resultat användbara och för att lärare ska kunna diskutera sina egna praxisteorier och erfarenheter i ljuset av lärandeteorier, är det önskvärt att;

- a) lärare erövrar nya begrepp, ett nytt språk och en grundläggande insikt i forskning (jfr Kroksmarks (2000) modell över lärares didaktik, s 7)
- b) forskare transformerar sina vetenskapliga rön till den praktiska verksamheten
- c) ömsesidig samverkan sker mellan forskare och lärare, mellan teori och praktik
- d) att forskare och lärare kan kommunicera och förstå varandra i frågor rörande undervisningens innehåll, form, vetenskapliga grund samt utvärderar den praktiska nyttan
- e) forskningsresultat från olika discipliner sammanställ och analyseras (Sandström, 2004, 2005).

Artikeln ger impulser till hur ämnesdidaktisk och lingvistisk forskning ömsesidigt kan befrukta varandra och därmed skapa ännu bättre förståelse för elevers lärande. Fram för allt pekar reanalysen på språkets och tänkandets betydelse för metakognitiv utveckling och detta blir dubbel tydligt med tanke på att språkdidaktik och svenskämnets didaktik är invävd i studien (Kowal, 2009).

Ur ett pragmatiskt perspektiv ger den resultat som kan nyttjas inom språk, svenska och andra ämnen i skolan. Resultaten är med andra ord generaliserbara inom andra ämnen. De sammantagna resultaten ger implikationer för alla tre aspekter i den didaktiska triangeln; som lärare finns exempel på hur man kan möta mångfald i olika betydelser, för elever ges konkreta idéer om språkets betydelse bl.a. för metakognition och för ämnet finns konkretion i didaktiskt hänseende, t.ex. vikten av metodisk variation. Med Ullströms (2009) vidgade perspektiv på ämnesdidaktisk kompetens visar vår reanalys på konkretion vad gäller retorik, metodik och undervisning.

I ett språkdidaktiskt hänseende visar studien på vikten att stimulera läsning, olika språk och språknivåer inom alla ämnen. Detta kräver dock en språkdidaktisk medvetenhet från alla lärare (Liberg, 2008). Meningsskapande praktiker ger god läsförståelse. Lärares förhållningssätt är grunden till ett språkutvecklande förhållningssätt i allt man gör. Stor tilltro till eleverna oavsett sätt att lära, läsa eller språkförmåga är en framgångsfaktor.

Konklusioner och diskussion

Utgångspunkten för denna studie har varit en önskan att se samband mellan våra forskningsresultat, synliggöra och konkretisera dessa samt skapa mening och vinna förståelse både för lärares och elevers lärandeprocesser specifikt inom svenskämnet. Vår forskningsfråga var *vad* vi har fått veta, *hur*, *varför* vi har fått veta detta och hur kan vi *använda* oss av kunskaperna med avseende på reanalysen av de tre studierna. Med huvudsaklig fokus på de klassiska didaktiska frågorna *vad?*, *hur?* *varför?* *när?* *var?* *vem?* med hjälpa av *vad?* (Jank & Meyer, 1997) och med den didaktiska tringeln som analysredskap har vi kunnat vaska fram och synliggöra forskningsresultat för den praktiska verksamheten.

Vad har vi egentligen fått veta? Några bärande aspekter är följande: Skillnader mellan elever är mycket stora och detta innebär att undervisning och lärande bör planeras utifrån varje enskild individ för att skapa ett så gynnsamt lärande som möjligt för alla. Intresse och motivation, stöttande andra och goda lär- och läsförebilder är konstruktiva utgångspunkter.

Det är nödvändigt att betrakta elevernas lärande ur ett holistiskt perspektiv för att den praktiska undervisningssituationens komplexitet ska göras rättvisa, bli synlig och kunna analyseras med hjälp av teoretiska verktyg, så att vardagsteorier kan utmanas och utvecklas inom skolans verksamhet (Molloy, 2007).

Lärares retoriska kompetens och förmåga att med flitigt användande av multimodala verktyg underrätta meningsskapandet framstår också som en nyckelkomponent i lärares didaktiska kompetens. Läraren intar en nyckelställning i kraft av ledare till de svenska skolkoderna i vidare bemärkelse. Framför allt framstår med tydlighet vikten av att lärares förhållningssätt karaktäriserat av kännedom om elevernas intressen, deras sätt att lära, men framför allt av lärares tilltro till elevernas kapacitet och möjligheter. Tänkande och språk är ömsesidigt påverkande och utvecklande didaktiska redskap i den praktiska vardagen. Reanalysen av de tre studierna visar betydelsen av människans grundläggande sätt att tänka och använda medierande redskap i sin kommunikation, och hur lärare och elever kan utveckla detta inom i såväl ämnes- som språkdidaktik. Språkutveckling sammanhänger med lärande- och identitetsutvecklingen (Lindberg, 2008), och då utgör lärarnas stöttande förhållningssätt en viktig faktor för deras växande i termer av det Cummins (1996) refererar till som *empowerment*. Eleverna utvecklas bättre om de upplever att de blir sedda och att deras röster blir hörda och deras strategier/stilar blir tillgodosedda.

Hur och varför har vi kommit fram till våra resultat? Var och en för sig har bedrivit forskning som sträckt sig inom det ämnesdidaktiska fältet med anknytning till svenskämnets didaktik. Vi har analyserat resultaten ur olika perspektiv med ett pragmatiskt förhållningssätt. Vårt metodologiska arbete kan beskrivas både multi- och transdisciplinärt. Vi har sett på våra resultat ur flera discipliner och sammanlänkat olika metodiska ansatser på olika nivåer ur olika perspektiv. Som Sandström (2004) konstaterar: ”*Det finns ett stort behov av att i multidisciplinär forskning systematisera kunskaper om prioriteringar på olika nivåer*”. Det transdisciplinära arbetet och samverkan i denna studie ligger i kunskapsprocesser från olika discipliner, men också att kunskap från världen utanför forskningen (i detta fall skolan

praktik), integrerats. Eftersom sättet som vi förstår ett problem på också avgör hur vi ska hantera det, så kan olika synvinklar i ett tidigt skede leda till en mer komplex, men också mer rättvisande fråga. Det har således krävts ett systemperspektiv, en vilja och kompetens att lägga detta pussel.

Hur kan vi *använda oss av kunskaperna*? Vi kan både på den praktiska arena, skolan, och på den forskningsmässiga, nyttja resultaten. För skolans vidkommande kan vi bl.a. peka på vikten av att föräldrar och lärare stöttar sina barn/elever på deras nivå och i deras individuella lärande. Det gäller att stimulera vuxna, både föräldrar och lärare, att utveckla och använda sig av lärande samtal tillsammans med barnen/eleverna. Det gäller att stimulera lärare att prova olika metoder och arbetssätt för olika elever, anpassade till elevernas utveckling och kunskap. Det gäller att bli duktig på att ta tillvara elevers tidigare kunskaper, intresse och motivation och bygga vidare på dessa och låta elever arbeta tillsammans och hjälpa och stötta varandra.

Inom forskningen ser vi detta som en början att nyttja ett multi- och transdisciplinärt förhållningssätt inom ämnesdidaktiken. I skärningspunkten mellan discipliner finns avsevärda kunskapsvinster att hämta. Forskningen är beroende av att disciplinerna utvecklas och förstärks, att en stark grundforskning är ett nödvändigt villkor för en framgångsrik tvärvetenskaplig verksamhet. Det är just specialiseringen och den fördjupning disciplinerna står för som gör det intressant för andra ämnesområden att importera metoder och angreppssätt. Eftersom tvärvetenskap ofta är mer framträdande i tillämpad forskning finns anledning att vara uppmärksam på de långsiktiga effekterna. Tvärvetenskapen är trots allt beroende av att fördjupningsforskningen fungerar och frodas.

Skolan är en verksamhet och arbetsplats som förenar teori och praktik. I arbetet med denna studie har vi gått från forskningsresultat till verkligheten i skolans värld tillbaka till nya forskningsrön. Denna process fortgår ständigt fram och tillbaka och är en nödvändighet för att förstå, ta tillvara och utveckla ny kunskap. Med tanke på att ämnesdidaktik är ett eget vetenskapligt fält med egna frågeställningar, perspektiv och ändamål har vi parallellt försökt gå över ämnesgränser, teorier och metodologiska ansatser för att göra resultaten förståeliga och gripbara. Vi ser den ämnesdidaktiska forskningen som ett tvärvetenskapligt fält där många discipliner ger betydelsefulla bidrag. Vetenskaperna har nära relationer och är beroende av varandra. Häri ligger teoretiska, empiriska och metodologiska utmaningar och möjligheter. Dock kan vi konstatera att det krävs hög kompetens att forska ämnesdidaktiskt och multidisciplinärt.

Med tanke på studiens bearbetning av tre så olika avhandlingar har vi trots allt hitta gemensamma, konkreta resultat som kan nyttjas av lärare i verksamheten. Vår förhoppning är att resultaten kan styrka lärare och elever i arbetet med språkutveckling och lärande och att vi därmed givit ett bidrag till didaktikens uppgift; ”...skapa, vårda och utveckla kunnande för lärande och undervisning...”(Hesslefors Arktoft, s. 37, 2009).

Epilog; Vi står återigen på bron och funderar över andra aktörer som vandrar i båda riktningarna. Vi inser att bron är byggd av olika material i många former. Vi frågar oss inte om den rätta konstruktionen och rätt färdriktning, utan snarare om vart alla delar kommer ifrån, hur de samverkar och hur bron kan hjälpa forskare, lärare och elever i vardagen. Vi tror inte heller att det finns en ”rätt påfart”, snarare funderar vi på hur påfarterna kan leda till konstruktiva och gemensamma vägar och mål.

Referenser

- Ahlström, K.-G. & Wallin, E. (2000). Reflektioner över didaktikbegreppet i Sverige. I C.A Säfström. & P.O Svedner (Red.), *Didaktik – perspektiv och problem*, s. 27 – 43. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2004). *Ämnesdidaktikens identitet och väg*. Paper presenterat vid ämnesdidaktisk konferens (11-12 februari)
- ASLAs årsbok 2009, *Språk och lärande, Language and Learning* , Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008; Vällingby
- Boström, L. (2004). *Lärande & Metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. (Avhandling Högskolan för lärande & kommunikation i Jönköping & Helsingfors Universitet).
- Bronäs, A. & Runebou, N (2008). *Ämnesdidaktik som undervisningskonst. Funderingar utifrån det aristoteliska begreppet*. I *Didaktikens forum*, 5/ 2, 2008.
- Bronäs, A. & Runebou, N (2010). *Ämnesdidaktik. En undervisningskonst*. Stockholm; Norstedts
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Damber,U. (2009). *Reading for life. Three studies of Swedish students' literacy development*. (Avhandling Linköpings universitet. Institutionen för betendevetenskap och lärande).
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2005) . *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Edwards, V. (2009). *Learning to be literate. Multilingual perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Eskilsson & Redford, 2007. *Ämnesdidaktik ur ett nationellt och multinationells perspektiv*. Förord. Kristianstad: Kristianstad University Press
- Freebody, P., & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: the 'four roles' model, i G. Bull & M. Anstey (Eds) *The Literacy Lexicon*. 2nd edn. Sydney: Prentice Hall, 52-57.
- Hattie, 2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NY: Routledge

- Hesslefors Arktoft, E. (2009). De samhällsorienterande ämnenas didaktik. En lokal betraktelse. *Ämnesdidaktiska brobyggen - didaktiska perspektiv inom lärande och forskning*. s. 48 - 61. Karlstad: Karlstad University Press
- Ivarsson, L. (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten – läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare* (avhandling för doktorsexamen, Umeå universitet, 2008).
- Jank, W. & Meyer, H. (1997). Sambandet mellan didaktisk teorikunskap och handlingskompetens. I M. Uljens (Red.), *Didaktik*, s. 47 - 76. Lund: Studentlitteratur.
- Kowal, (2009) Bedömning av metaspråklig medvetenhet. En longitudinell studie. *Språk och lärande. Language and Learning*. s. 157 – 172. Rapport från ASLA: s höstsymposium, Stockholm. 2008.
- Kroksmark, T. (2000). Didaktik och lärares yrkeskunskap. I Alerby, E., Kaansanen, P. & Kroksmark, T. (Red.). *Lära om lärande*, s.62 – 74. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (1997). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I M. Uljens (Red.), *Didaktik*, s.77 – 97. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (1993). Om språklära i skolan – en tillbakablick. I T. Kroksmark, G. Strömqvist, & S. Strömqvist, *Fem uppsatser om grammatik*, s. 45 – 68. Lund: Studentlitteratur.
- Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. I B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogics and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liberg, C (2008). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. *Språk och lärande. Language and Learning*. s. 11-26. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm. 2008
- Lindberg, I (2008). Conceptualizing school-related, academic language – theoretical and empirical approaches *Språk och lärande. Language and Learning*. s. 27 – 42. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm. 2008
- Lundberg, I. (2001) *Vilken bild är rätt? En enkel klassdiagnos av läsförståelse*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Molloy, G (2007). Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik. Lund; Studentlitteratur.
- Norrheden, I & Paulin A, (2008). Introduktion. *Att äga ett språk. Språkdiraktikens möjligheter. En antologi om och för lärare i skolan*, s. 5 – 11. Stockholm; Stockholms universitets förlag.
- Peetsma, T. T. D. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 177-192.
- Sandström, U (2008). Tvärgående forskning allt vanligare. *Forska* 2008/04.
www.vr.se/forska
- Lena Boström, lena.bostrom@miun.se Mittuniversitetet,
Ulla Damber, ulla.damber@miun.se Mittuniversitetet,
Lena Ivarsson, lena.ivarsson@miun.se Mittuniversitetet,

- Sandström, U (2005) Multidisciplinär forskning - en utmaning för humanvetenskaperna.
Tvärsnitt nr 2:2005 www.vr.se/forska
- Skolverket. (1994). Läroplan för det allmänna skolväsendet, LPO/LPF 94. Stockholm: Liber.
- Street, B.V. (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman Group Limited.
- Tornberg, U. (2000). *Språkdiradaktik*. Malmö: Gleerups.
- Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I M. Uljens (Red.), *Didaktik*, s. 166 – 197. Lund: Studentlitteratur.
- Ullström, S.-O. (2008) Ämnesdidaktik som bro och vetenskap. I Schullerqvist, B., Ullström, M. & Ullström, S.-O. *Ämnesdidaktiska brobyggen – didaktiska perspektiv inom lärande och forskning*. s.10 – 23. Karlstad: Karlstad University Press.
- Utbildningsdepartementet (2010). Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Österlund, (2008). Språkutvecklande läsundervisning. I I. Nordheden & A. Paulin (red.) *Att äga språk. Språkdiradaktikens möjligheter. En antologi om och för lärare i skolan*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Östman, L. (2000). Didaktik och didaktisk kompetens. I C.A. Säfström & P.O. Svedner (Red.), *Didaktik – perspektiv och problem*, s. 66 – 76. Lund: Studentlitteratur.