

Stöttning på olika nivåer

John Polias, Lexis Education
Inger Lindberg, Stockholms universitet
Karin Rehman, Södra Latins gymnasium

Fokus i den här artikeln ligger på den typ av undervisningsanpassning som brukar definieras som stöttning (scaffolding). Utgångspunkten är en övertygelse om att nyanlända elevers skolframgång förutsätter undervisning som grundas på en utvecklad och fördjupad förståelse för stöttningens betydelse för lärandet. Särskild vikt läggs här vid de olika val och strategier genom vilka lärare i svenska som andraspråk systematiskt kan stötta nyanlända elevers språkutveckling. Texten inleds med några teoretiska perspektiv på begreppet stöttning. Därefter diskuteras och exemplifieras hur stöttning kan planeras och tillämpas i undervisningen.

Teoretisk ram

Stöttning, *scaffolding*, är en metafor som myntades av den nordamerikanske psykologen Jerome Bruner och hans kolleger (se t.ex. Woods, Bruner & Ross, 1976) för att beskriva den hjälp och vägledning som kännetecknar samspelet i många typer av nybörjare-expert-interaktioner. Stöttning utgörs av ett stöd som successivt avtar och dras undan allt eftersom förmågan till självständigt agerande utvecklas. Bruner studerade framför allt små barns utveckling och lärande i samspelet med föräldrarna. I skolsammanhang är det främst läraren som på olika sätt stöttar elevernas utveckling av nya begrepp, kunskaper och färdigheter. Stöttning kan ske genom en genomtänkt planering av innehållet i undervisningen, genom val av relevanta aktiviteter såväl som genom en lyhörd och flexibel anpassning i interaktionen.

Bruner var influerad av Lev Vygotskij (Vygotsky, 1978) och sociokulturell teori. Vygotskij ser allt lärande som primärt socialt i den meningen att utveckling har sitt ursprung i individens samverkan med andra i sociala aktiviteter med någon typ av stöd eller verktyg utifrån. Individens kontroll över kunskaper och färdigheter utvecklas alltså successivt över tid. För att vi på sikt ska kunna agera självständigt behöver vi förebilder, modeller och lite hjälp på traven. Enligt ett sådant synsätt sker utveckling genom upprepat och alltmer självständigt deltagande i målinriktade sociala aktiviteter där språk och interaktion spelar en avgörande roll. ”Det som ett barn kan göra med lite hjälp i dag kan det göra själv i morgon” (Vygotsky, 1978:87). Vygotskij menar dessutom att lärande föregår utveckling så till vida att lärandet bara är meningsfullt när det banar väg för en utveckling och utmanar eleverna att tänka och handla ”utöver sin förmåga”, det vill säga på en nivå som går utöver elevens redan uppnådda utvecklingsnivå.

Den sfär inom vilket en sådan utveckling kan ske har Vygotskij kallat *zonen för närmaste utveckling* (zone of proximal development – ZPD) (Vygotsky, 1978). Denna zon betecknar avståndet mellan nivån för självständigt agerande och den potentiella nivå som möjliggörs under kompetent ledning. Michael Halliday (1993) har senare kallat denna zon för *utmaningszon*, en beteckning som understryker vikten av kognitiv utmaning för att utveckling ska äga rum.

Det är alltså i den närmaste utvecklingszonen som stöttningen spelar en avgörande roll. I en diskussion om olika typer av stöttning betonar andraspråksforskaren Leo van Lier (1996) det faktum att utveckling inte bara sker under lärares eller experters vägledning utan också tillsammans med mer och mindre erfarna eller kunniga kamrater. Deltagarna i en grupp är ofta bra på olika saker och kan därför bidra med olika pusselbitar till lösningen av ett problem. Att förklara för någon annan på området mindre kunnig hur saker och ting hänger ihop kan ofta också innebära att man fördjupar sin egen förståelse. Att undervisa är, som alla lärare vet, ett utmärkt sätt att lära.

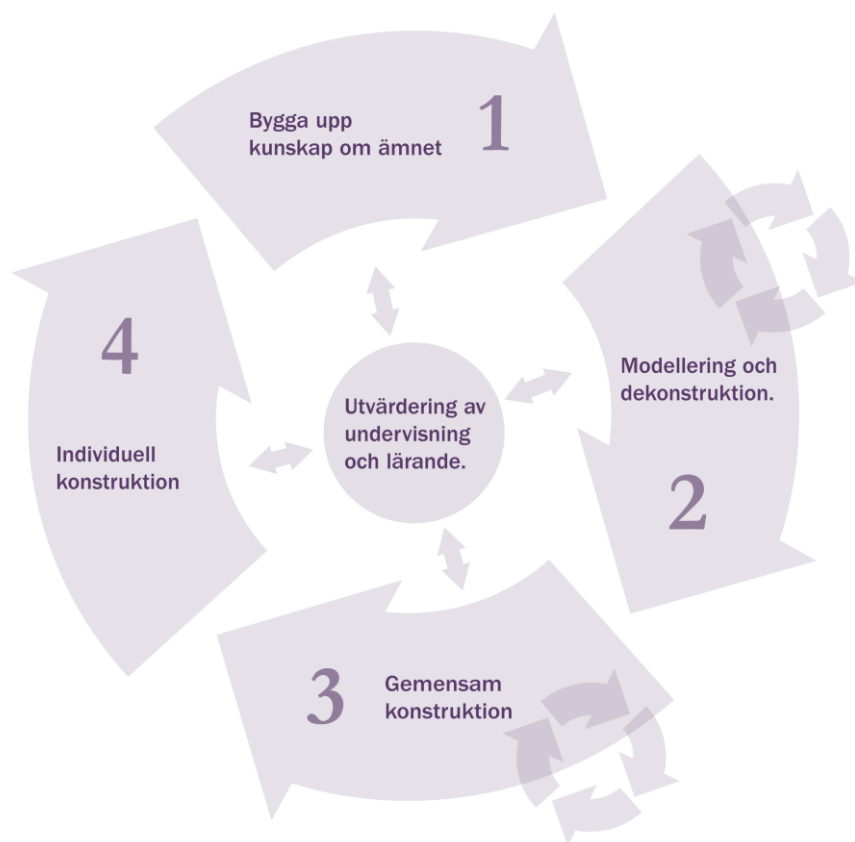
Många andraspråksforskare har kunnat visa betydelsen av den *kollaborativa stöttning* som det sociala samspelet mellan elever i olika smågruppsaktiviteter kan erbjuda. Det kan ta sig formen av ett gemensamt utforskande av språket då elevernas tankar om språk kan verbaliseras och utvecklas i ömsesidig interaktion (Donato, 1994; Lindberg & Skeppstedt 2000; Sellgren, 2011; Swain, 1995). Van Lier framhåller även den inre stöttning eller mediering som äldre barn och vuxna har tillgång till genom att de medvetet kan reflektera över ett problem när de ställs inför uppgifter som ligger på gränsen för den egna förmågan. Här bör modersmålets mycket viktiga roll som medierande verktyg i det självständiga språklärandet betonas såväl som lexikon, grammatikböcker, ordbehandlingsprogram och andra digitala verktyg. Eftersom stöttning syftar till lärarens ”överlämnande” och elevernas ”övertagande” av auktoritet och ansvar bör den alltid begränsas till ”precis tillräckligt” och ”precis i tid” vilket förutsätter att stöttningen kontinuerligt och genomgående anpassas, omvandlas, omstruktureras och dras tillbaka (Walqui, 2006:165).

Den kanske allra viktigast formen av stöttning ligger dock på ett mer övergripande plan. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande innebär att klassrummet är ett rum som skapas och formas i ett intersubjektivt samspel mellan lärare och elever (Hundeide, 2003; Säljö, 2000). Eftersom elevernas självbild växer fram genom interaktion med omgivningen är det detta samspel som utgör förutsättningen för lärandet och blir avgörande för om eleverna ska känna sig inkluderade, trygga, våga kommunicera och kunna utvecklas. Hundrade (ibid.) understryker lärarens viktiga roll för att skapa en klassrumsmiljö där eleverna känner tillit, mening och sammanhang och där eleverna stärks i sin identitet som individer med värdefulla resurser och erfarenheter. Inkluderande regler och normer för kommunikationen i klassrummet liksom tydlighet, kontinuitet och återkommande inslag i undervisningen gynnar alla elevers utveckling och känsla av tillhörighet och kan därför inte nog betonas (Cummins 2000; Gibbons 2010).

En cyklisk modell för undervisning och lärande

Som övergripande ram och struktur för en systematisk stöttning och utveckling av ett skolrelaterat språk utgår vi från cykeln för undervisning och lärande. En annan svensk benämning är cirkelmodellen, men här väljer vi att betona det cykliska förloppet och den kontinuerliga utvärderingen av både lärarens undervisning och elevernas lärande som är en huvudtanke i modellen. Modellen är hämtad från den australiska genrepedagogiken (Roter, 1996; Martin, 1999; Johansson & Sandell Ring, 2010 Kuyumcu, 2006/2013) och har sin teoretiska förankring i Vygotskijs tänkande. Den fokuserar de kunskaper och färdigheter som ligger inom räckhåll för utvecklingen, det vill säga i zonen för närmaste utveckling (ZPD), men som ännu inte behärskas individuellt och självständigt. Stöttningen spelar här en helt central roll genom att den successivt och dynamiskt möjliggör ett alltmer självständigt agerande. Den cykliska modellen utgår från en integrerad syn på språk och lärande och är uppbyggd i fyra faser som tillsammans utgör en cykel. Grundtanken är att eleverna i slutändan förväntas producera texter (muntligt, skriftligt, multimodalt) som först modellerats och konstruerats med lärarens hjälp och i gemensamt arbete. Tydliga förväntningar och mål är liksom ett tryggt klassrum viktiga förutsättningar för denna utveckling. Den språkliga korrektheten i elevens produktion behöver också alltid relateras till innehållsmässig och språklig komplexitet. Om eleverna ställs inför kognitivt krävande och utvecklande uppgifter ansträngs språkförmågan vilket ofta leder till lägre korrekthet. Om de däremot arbetar med enkla ämnen och språkliga strukturer, kan de nå en högre korrekthetsnivå men inte utvecklas.

I figur 1 presenteras de fyra faserna i denna modell liksom vad som förväntas av lärare och elever. Ansvar för lärandet överlämnas här gradvis till eleverna. Samtidigt sker en kontinuerlig bedömning av undervisning och lärande för att man som lärare ska kunna avgöra om den stöttning som eleverna får fungerar eller behöver förstärkas.



Figur 1. Cykeln för undervisning och lärande.

1. **Bygga upp kunskap om ämnet:** Aktiviteter av olika slag genomförs. Diskussion om förkunskaper och ämnet i ett sammanhang. Läraren leder och bjuder in eleverna att delta och bidra.
2. **Modellering och dekonstruktion:** Läraren visar och förklarar stegvis både process och resultat så att eleverna får en modell. I det fortsatta arbetet har eleverna tillgång till allt material. Det här är den mest lärarstyrda fasen.
3. **Gemensam konstruktion:** Med stöd i materialet från fas 2 konstrueras texter gemensamt, ofta med ett speciellt språkligt fokus. Eleverna bidrar med innehåll och läraren stöttar språkligt vid behov. Arbetet visar också om tidigare aktiviteter räcker för att eleverna ska kunna gå vidare till nästa fas.
4. **Individuell konstruktion** Eleverna ska nu vara så väl förberedda att de klarar av att självständigt producera texter av samma slag som bearbetats i fas 2 och 3.

Utvärdering av undervisning och lärande sker i alla faser och leder till att undervisningen kan förstärkas genom minicykler (cykler i cykeln) som möjliggör omtagning, förtydligande och utveckling.

Makro-, meso- och mikrostöttning

Stötningsbegreppet har sedan det introducerades på 1970-talet utvecklats och relaterats till olika nivåer i undervisningen. Hammond & Gibbons (2005) skiljer mellan i förväg planerad (designed-in) stöttning på makronivå och oplanerad, till stor del oförutsägbar interaktionell stöttning på mikro-nivå. De ser den interaktionella stöttningsen som den "sanna" stöttningsen då den fokuserar lärarens möjligheter att få ut det mesta av själva undervisningsmomentet. Den planerade, övergripande stöttningsen utgör dock en viktig förutsättning och ram för den stöttning som sker i klassrummet. Stöttning på makronivå inbegriper strategier och planering för (1) hur målen för undervisningen identifieras (2) hur klassrummen organiseras och (3) urval och progression av uppgifter. Andra forskare (Polias, 2016; Van Lier & Walqui, 2010) refererar till stöttning på tre nivåer i termer av makro- meso- och mikrostöttning:

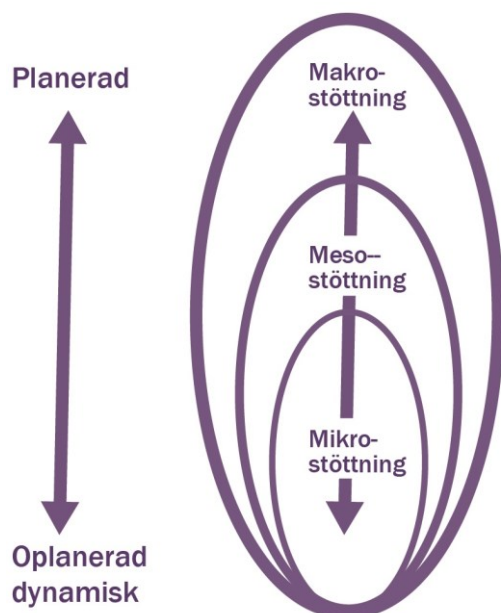
Makrostöttningsen utgör här den mest övergripande och mest planerade typen av stöttning. Den genomförs i sin helhet utanför klassrummet i samband med lärarens förberedelser. Det handlar om att utifrån styrdokumenten avgränsa kunskapsmål, fastställa en lämplig progression och fördela innehållet på den undervisningstid som står till förfogande. Registermodellen, presenterad i del 1 i modulen, och den cykliska modellen utgör här viktiga grundstrukturer utifrån vilka makrostöttningsen kan planeras. Makrostöttningsen syftar till en planering som successivt fördjupar elevernas förståelse och kunskaper på ett optimalt sätt. En gradvis utveckling av ett mer vardagligt informellt mot ett alltmer formellt och skolrelaterat språkbruk är då en viktig princip att följa. Grundtanken med stöttning är att i förväg noggrant förbereda eleverna för det som de sedan förväntas klara av att utföra på egen hand och undvika oförberedda uppgifter som eleverna löper stor risk att misslyckas med. I vilken utsträckning makrostöttningsen i praktiken kommer att leda till avsedd utveckling av skolspråket och elevernas självständiga agerande är avhängigt de anpassningar och modifieringar som sedan måste ske på meso- och mikronivå i den konkreta klassrums-situationen. En viss beredskap inför denna typ av anpassningar bör också utgöra en del av planeringen på makronivå.

Mesostöttningsen handlar om att fastställa det mer detaljerade upplägget av enskilda lektioner, vilket inkluderar val av och ordning mellan moment och aktiviteter som i ett kontinuerligt flöde ska ge eleverna stöttning från presentation av nya begrepp, strukturer, genrer och andra språkliga fenomen till egen kreativ och självständig tillämpning i alltmer utmanande uppgifter. Denna stöttning anpassas i relation till elevernas språkliga nivå och skolbakgrund och planeras i förväg, men bör ändå vara flexibel så att den kan anpassas efter omständigheter i den aktuella undervisningssituationen som man inte i förväg helt kan förutsäga. Här krävs alltså beredskap och stor följsamhet från lärarens sida. En planerad aktivitet kan visa sig utgöra en alltför stor utmaning för eleverna och behöva ersättas med eller föregås av en aktivitet som ger dem en mer handfast stöttning och vice versa. Här erbjuder registermodellen ett gott stöd för läraren som måste anpassa sin stöttning efter de behov som uppstår i stunden. Det kan ske genom förflyttningar utefter registerskalan, exempelvis genom att läraren använder vardagligt språk i förklaringar eller att eleverna i

mindre grupper kan uppmärksammas på kopplingar mellan vardagsspråk och skolspråk.

Mikrostöttningen slutligen kan inte planeras i förväg utan ges när det behövs och är möjligt efter de behov som uppstår under interaktionen. I en studie som redovisats av Hammond & Gibbons (2005) observerades vissa återkommande drag som bidrog till att stötta och inkludera eleverna på mikronivå. Lärarna var noga med att fånga upp och inkludera elevernas bidrag (uttryck, idéer och information) och bygga vidare på dessa. Detta innebar ofta en omformulering av elevernas svar i riktning mot ett skolrelaterat språkbruk, vilket bidrog till att göra eleverna delaktiga i den gemensamma konstruktionen av en mer ämnesspecifik och skolrelaterad diskurs. Lärarna kunde ibland även använda sig av ledande frågor med tydliga vinkar om förväntade svar, exempelvis för att i början av en lektion kort summera och knyta an till föregående moment eller lektion eller för att inkludera elever som var tveksamma till att självmant delta med egna bidrag. Mikrostöttning kan också tillhandahållas genom olika medier och eller webbaserade verktyg och appar (Lexin, bildgoogling, översättningstjänster etc.) som man utan några större förberedelser kan ta hjälp av.

I figur 2 illustreras de tre stötningsnivåerna och hur dessa hierarkiskt relaterar till varandra. De tre nivåerna kan placeras på en kontinuerlig skala från den mest planerade och övergripande som kräver noga övervägda beslut till den mest oförutsägbara och flexibla stöttning som sker mer eller mindre spontant.



Figur 2: Tre nivåer av stöttning med olika grad av planering fritt efter Polias 2016.

Exempel från undervisning

För att illustrera och exemplifiera de olika stötningsnivåerna har vi valt att utgå från ett undervisningsupplägg om tidningstexter som genomfördes i en grupp på språkinträdning under det år då många av eleverna förväntas klara kunskapskrav för svenska som andraspråk för årskurs 9. Delar av upplägget visas i filmen som hör till denna del av modulen. Uppläggets huvudsyfte var att öka elevernas genremedvetenhet och förståelse för texters kommunikativa syften. Undervisningsexemplen utgör del av ett upplägg i enlighet med den cykliska modellens faser och registermodellens skalor som beskriver språkbruket i olika situationer som en rörelse från vardagligt, konkret och personligt till specialiserat, abstrakt och opersonligt.

Makrostöttning

Upplägget planerades utifrån kursplanens centrala innehåll: ”Strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag.” Planeringen byggde på en strävan efter kontinuitet i skrivandet genom val av ett återkommande innehåll under en sammanhängande period i syfte att möjliggöra ämnesfördjupning och befästa ett ämnesrelaterat ordförråd. Modelltexterna kopplade arbetet till läroplanens skrivningar om normer och värden samt förmågan att leva sig in i och förstå andra människors situation och utveckla en vilja att handla också med deras bästa för ögonen. (Lgy 2011, kapitel 2.2).

Val av genrer och modelltexter styrdes av en strävan att anknyta till elevernas behov och intressen och samtidigt hitta intressanta och spännande infallsvinklar och material till upplägget som kunde inspirera till kreativa idéer och sporra såväl lärarens som elevernas arbetslust. Utifrån dessa förutsättningar gjordes en planering som innefattade arbete med tidningstexter i fyra genrer: *notis*, *reportage*, *debattartikel* och *krönika*. Texterna beskriver en genreprogression på ett mer övergripande plan där eleverna stöttas vidare mot skrivande i alltmer krävande genrer. De fyra genrerna är knutna till olika sociala syften och är alla sammansatta av olika *textaktiviteter* (se vidare Holmberg, 2006) som kännetecknas av specifika språkliga drag som eleverna behöver erövra som *återge*, *berätta*, *beskriva*, *förklara*, *argumentera* liksom *intervjua* som tillkommer i arbetet med reportage. Genrerna som varierar i komplexitet undervisades i varsin cykel enligt de olika faserna i den cykliska modellen och återspeglar en progression enligt registermodellen som framgår av figur 3. Progressionen bör ses mot bakgrund av eleverna har bekantat sig med enskilda textaktiviteter var och en för sig i tidigare undervisning, för att sedan senare som här möta dem kombinerade som delar i ”makrogenrer” för kommunikation i varierande syften i ett visst socialt sammanhang.

I *notisen* låg fokus på att skriva i tredje person, neutralt som en utanförstående skribent, något som var nytt för flera av eleverna. De textaktiviteter som ingick i notisen var *återge* och *beskriva*.

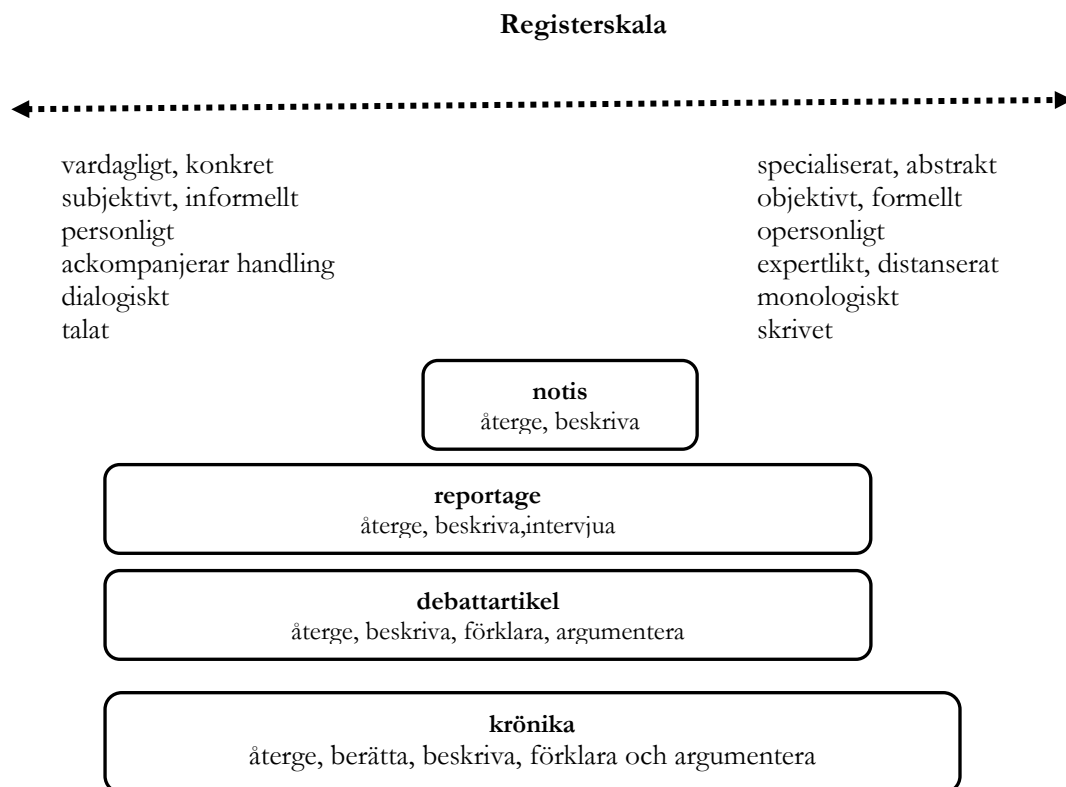
Fokus i arbetet med *reportage* var att behålla rösten som utanförstående skribent, men även att återge citat från intervjuer. Därför planerades en minicykel för intervjufrågor. De aktuella textaktiviteterna i reportaget är *återge*, *beskriva*, *intervjua*.

Debattartikeln, byggde till skillnad från notisen och reportaget vidare på tidigare arbete med argumenterande texter och skilde sig på två punkter från notis och reportage. För det första återkom skrivande i första person, för det andra lämnades det objektiva perspektivet; här förväntades eleverna att ta ställning. Aktuella textaktiviteter var *återge*, *beskriva*, *förklara* och *argumentera*.

Den sista genren, *krönika*, ställde stora krav på förmågan att bygga upp ett resonemang och att kunna gå mellan det personliga och det allmänna i en text med en egen språklig stil eller röst och den placeras därför sist i progressionen för detta arbete. Ingående textaktiviteter var *återge*, *berätta*, *beskriva*, *förklara* och *argumentera*.

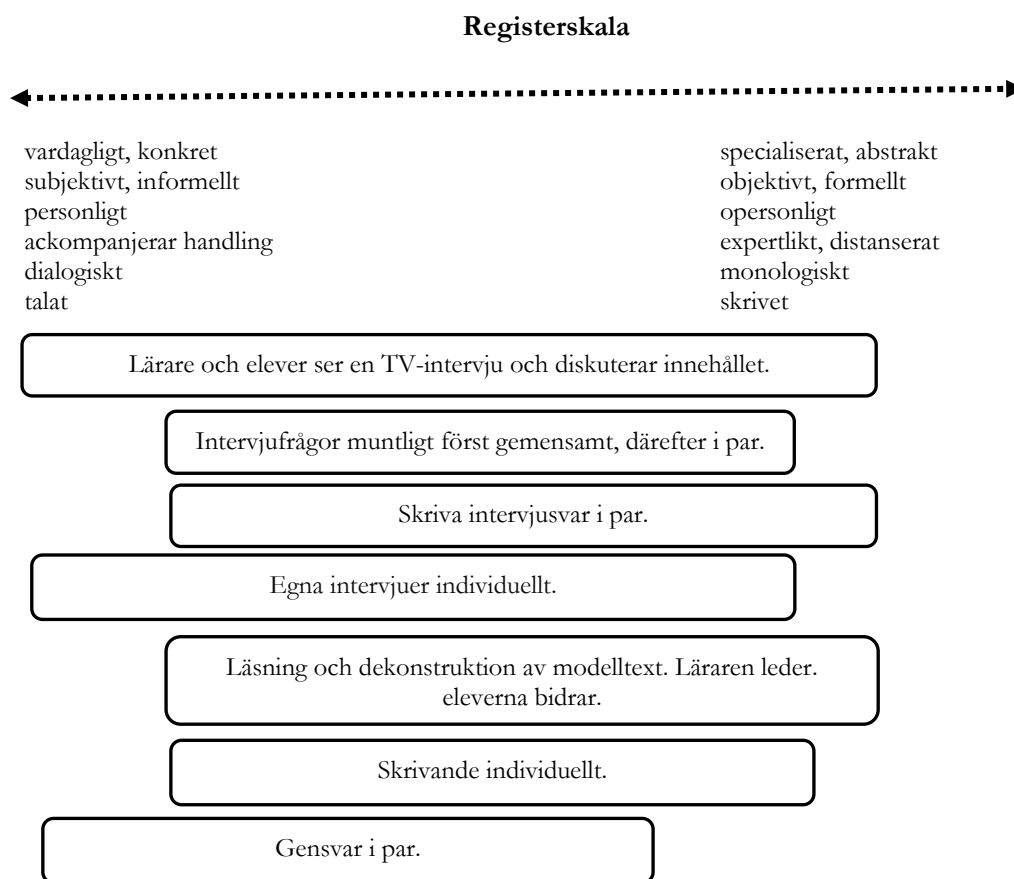
Som framgår av figur 4 är krönikan den mest varierade och komplexa av uppläggets genrer; den innehåller flest textaktiviteter och spänner över hela registerskalan. Olle Josephson (2009) har karakteriserat krönikan som en tidningstext som är kommenterande, personligt hållen men ändå sakinriktad. Han menar att krönikan är krävande just därför att den blandar högt och lågt, fackspråk och slangartat vardagsspråk. I en krönika används alltså drag på hela registerskalan om vartannat på ett både lekfullt och sofistikerat sätt.

När planerade genrer och aktiviteter placeras in i registermodellen synliggörs rörelsen mellan vardagsspråk och skolspråk. Eleverna har nytta av rörelser åt båda håll; från vänster till höger genom stöttning i vardagsspråket och från höger till vänster då det finns behov att förtydliga för bättre förståelse och befästa det inlärd, något som ofta kan ske i muntlig interaktion.



Figur 4. Undervisningsuppläggets genrer ur ett registerperspektiv.

I figur 5 återfinns de aktiviteter som var grund för makrostöttningen inför arbetet med reportage. Figuren återger aktiviteternas ordningsföljd och spridning över registerskalan.



Figur 5. Makrostöttning: Undervisningsaktiviteter ordnade utefter registerskalan.

Mesostöttning

Mesostöttning är i Polias tolkning (2016) registerrelaterad och kan planeras i varierande grad. Planerad mesostöttning har mycket gemensamt med makrostöttning medan den mer flexibla stöttning som svarar mot behov som uppstår i klassrummet har stora likheter med mikrostöttning. Olika typer av stöttning kan därför ses på en kontinuerlig skala utan vattentäta skott. Mesostöttning kan bäst beskrivas utifrån hur den uppnås och vad den åstadkommer. Den kan enligt Polias (2016) uppnås:

... genom stegvisa förflyttningar i form av små steg till höger eller vänster utmed registerskalorna i de olika aktiviteter och interaktioner som försiggår under en lektion. Varje steg motsvarar ett språkligt skifte som bör avvägas så att det blir lagom och inte alltför utmanande för eleverna att ta till sig.

Det huvudsakliga syftet med mesostöttningen är en förflyttning från vänster till höger på registerskalorna för att eleverna ska kunna utveckla det abstrakta och specialiserade språkbruk som är nödvändigt för skolframgång. För att en sådan stöttning ska ha avsedd effekt krävs en lyhördhet och flexibilitet från lärarens sida i förhållande till när och hur dessa förskjutningar ska äga rum. Detta innebär att läraren måste vara beredd att anpassa och kalibrera sina registerförflyttningar med avseende på fyra variabler i de aktiviteter som planerats:

Antal *deltagare* i interaktionen (PEOPLE).

Avstånd i *rum* mellan deltagare i interaktionen (SPACE).

Avstånd i *tid* mellan den aktuella händelsen och tidpunkten då den återges (TIME).

De *media* och det *material* som används (MODE).

Aktiviteter som inbegriper fler deltagare, större avstånd mellan deltagarna och längre tid mellan en händelse och dess återgivande innebär alltså en förflyttning till höger på registerskalan. Det kräver mer av eleverna än aktiviteter med färre deltagare, mindre avstånd och kortare tidsintervall. Med tanke på att många undervisningsgrupper är heterogena kan mesostöttningen innebära en individuell anpassning som delvis kan planeras i förväg genom att aktiviteterna designas med olika stöttning för olika elever. Men denna stöttning måste också ske dynamiskt i stunden genom exempelvis avbrott för förklaringar på modersmål via kamrater, kompletterande multimodal stöttning, lärarstöd i smågruppsarbete, minicykler för repetition eller hänvisningar till tidigare lärargenomgångar.

Samtidiga högerförflyttningar av flera av variablerna på registerskalan i form av fler deltagare, större avstånd i tid och rum får naturligtvis större konsekvenser än förflyttningar av en variabel i taget. Som lärare får man å ena sidan vara beredd att modifiera sina registersteg om de har lett till för stora utmaningar för eleverna. Om en förflyttning å andra sidan inte resulterar i en tillräckligt stor utmaning för eleverna kan detta omedelbart åtgärdas genom ytterligare ett steg till höger på skalan.

Den fjärde variabeln utgörs av stöttning via olika medier och material som liksom den mesostöttning vi beskrivit ovan både kan planeras i förväg och sättas in vid behov. Det kan till exempel vara power point-presentationer, bilder, digitala hjälpmedel, ljudinspelningar eller film men även taktila och genomtänkt utformade visuella komplement som färger, textremsor, grafer och tabeller som kan bidra till att stötta och fördjupa elevernas språkkunskaper. Till skillnad från annan stöttning är det svårare att ange en progression för hur sådan stöttning på ett mer systematiskt och generellt sätt påverkar eller underlättar registerförflyttningar och olika aktiviteter. Det beror i hög grad på vilka medier, hjälpmedel och material som används och hur och när de används. Här spelar även elevernas individuella preferenser en stor roll.

Inför arbetet med att skriva reportage planerades de intervjuer som eleverna först skulle genomföra. Mot bakgrund av tidigare erfarenhet av elevintervjuer då eleverna kommit tillbaka med nästan bara ja- och nej-svar var det uppenbart att det fanns behov av en genomgång om att formulera frågor för att få fylligare svar. Följande utdrag som analyserats efter variablerna deltagare, rum, tid och media är hämtat från denna genomgång som också förekommer i filmen till denna del.

Aktiviteter vid lektionen	Analys
Eleverna och läraren ser gemensamt ett klipp ur en tv-intervju och diskuterar innehållet. Klassen och läraren tittar gemensamt på hur den första frågan är formulerad i klippet.	Deltagare: Läraren har maximalt ansvar men hela gruppen är involverad. Avstånd i rum: Visst avstånd då läraren står främst och alla elever sitter och lyssnar. Avstånd i tid: Diskussionen sker efter det filmklipp man just har tittat på. Media: Filmklipp, främst talat språk, både i samtalet och i filmklippet. Slutsats: Höga krav på både på kunskap och språklig förmåga.
Eleverna arbetar i par, tittar på klippet igen och identifierar frågor vid ett par angivna tidpunkter.	Deltagare: Eleverna arbetar två och två i en jämbördig relation. Avstånd i rum: Eleverna sitter tillsammans på litet avstånd. Avstånd i tid: Eleverna ser film och samtalar samtidigt. Media: Filmklippet kan ses flera gånger, elevernas samtal stöds genom att frågorna skrivs ned. Slutsats: Något lägre krav på språklig förmåga.

Elever och lärare tittar gemensamt på språkliga mönster för frågor och identifierar tre olika typer. En ny fråga av varje typ formuleras gemensamt.	Deltagare: Läraren leder arbetet, hela klassen är involverad. Avstånd i rum: Visst avstånd då läraren står framför klassen men eleverna bidrar med innehåll. Avstånd i tid: Visst avstånd då frågorna inte anknyter direkt till filmklippet. Media: Nedskrivna frågor på tavlan med specifika drag markerade. Slutsats: Kraven på eleverna är något högre, både vad gäller kunskap och språklig förmåga.
Eleverna arbetar i par och formulerar frågor, en av varje typ.	Deltagare: Eleverna arbetar två och två i en jämbördig relation. Avstånd i rum: Eleverna sitter tillsammans på litet avstånd från varandra. Avstånd i tid: Visst avstånd då samtalet inte sker i direkt samband med händelsen. Media: Papper och penna eller dator så att de frågor man förhandlar fram gemensamt kan skrivas ned. Slutsats: Kraven på eleverna är höjs, både vad gäller kunskap och språklig förmåga när de självständigt ska formulera frågorna.
Eleverna bildar nya par och ställer sina frågor, muntligt, till varandra.	Media: Den elev som intervjuar har frågor nedskrivna men den elev som blir intervjuad hör bara frågorna. Slutsats: Kraven på eleverna höjs när de ställs inför nya deltagare och ska agera helt självständigt och till viss del oförberett.

Figur 6. Analys av mesostöttning i undervisningsupplägg om tidningstexter.

Mikrostöttning

Mikrostöttning är den stöttning som ges när den behövs och är möjlig. Den byggs alltså efter behov som uppstår i stunden i interaktionen mellan lärare och elever och eleverna emellan i olika aktiviteter. Detta kan innebära omformuleringar av elevernas språkliga bidrag som leder fram till ett mer ämnesspecifikt och skolrelaterat språk.

Efter att tre olika frågetyper uppmärksammats fick eleverna i uppgift att formulera frågor i par utifrån en gemensam upplevelse på en lägerskola. Det handlar alltså om ett ämne som var känt för alla elever.

I sekvensen i figur 8 har läraren gått fram till ett av paren för att i samtal med eleverna vägleda dem fram till ett sätt att lösa uppgiften. Eleverna stöttas genom att läraren verbalt och genom att peka förtydligar kopplingar mellan modelltext och viktiga ämnesbegrepp (frågeord, verb) och kan på så sätt kan lotsa dem fram till ett sätt att formulera frågorna på egen hand.

	Strategier för mikrostöttning
L: "Vad hände i går kväll på discot?" Vad har du för ord först där?	Läraren pekar på den första frågan som eleverna har formulerat, läser den samtidigt och frågar vilket ord som inleder frågan.
E1: Vad	
L: Vad, ett fråge- ...?	Läraren bekräftar elevens svar genom upprepning och börjar därefter lägga till benämningen "fråge-" och visar genom intonation att hon tror att eleven kan fylla i ordet.
E1: frågeord	
L: frågeord, bra. ... Kan ni göra en fråga nu, som använder ett <u>verb</u> först?	Läraren lägger till benämningen "frågeord", bekräftar svaret och går sedan vidare till nästa frågetyp som fokuserats i modelltexten.
E1: Verb?	
L: Ja. Vilket exempel har vi där, på verb först?	Läraren fäster elevernas uppmärksamhet på ett exempel i modelltexten som har verb först, och stannar kvar i vardagsspråk, till vänster på registerskalan, genom att peka ut det påtänkta exemplet och benämna det "där".
L2: Märker du när du går på gatorna ...	
L1: Ja, "märker" ...	
T: Mm. Kan ni först prata om vad ni skulle vilja fråga om, och sedan hur ni ska göra en fråga för att få ett verb först?	Läraren återknyter till innehållet genom att be eleverna diskutera vad de vill fråga om, och först därefter formulera en fråga med verb först. Upprepar begreppet "verb".

Figur 8: Exempel på mikrostöttning mellan lärare och två elever.

Eleverna fortsätter sedan i par:

	Strategier för mikrostöttning
E2: Tyckte du det var ok att ha disco i en kyrka ... nånting sånt?	Eleven som kommit lite längre i sin språkutveckling kommer med ett förslag, och väntar in kamratens reaktion.
E1: ...	
E2: Ska vi skriva det?	När reaktionen inte kommer frågar hon om kamraten accepterar förslaget.

E1: Men frågan, kolla, vi skrev "Vad hände ..."?	<i>Kamraten ställer då en motfråga genom att peka på ett annat exempel.</i>
E2: Ja, men vi ska börja med ett verb, inte frågeord	<i>Eleven motiverar förslaget.</i>
E1: Ok	
E2: "Tyckte du att ...	<i>Förslaget upprepas ...</i>
E1: ... det var bra igår? ... var det bra igår?" Är det ok?	<i>... och nu är kamraten med på noterna och fyller självant i slutet av frågan. Hon ger två olika förslag på ordföljd.</i>
E2: "... att det var ok att ha disco i kapellet?"	<i>Eleven som kommit lite längre i sin språkutveckling svarar inte på de två förslaget utan kommer med ett annat, omformulerat, som hon känner sig mer säker på.</i>
E1: Ok, ska vi skriva det här?	<i>Kamraten visar att hon accepterar förslaget genom att fråga om hon har hittat rätt ställe att skriva ner frågan på.</i>

Figur 9: Exempel på mikrostöttning mellan två elever.

Interaktionen i figur 9 är ett exempel på hur elever genom ett kollaborativt samspel kan stötta varandra och tillsammans komma fram till språkliga formuleringar. Som framgår av interaktionen gynnar samspelet i paret båda eleverna. Den elev (E2) som kommit längre i sin språkutveckling får flera tillfällen att använda språket: föreslå, förhandla och använda ämnesbegrepp (verb, frågeord) medan den elev som inte kommit lika långt (E1) får hjälp att formulera och förstå frågorna.

Avslutning

Nyanlända elever står inför den svåra uppgiften att på kort tid utveckla sitt svenska språk för att finna sig tillrätta i Sverige, lyckas i sina studier och gå vidare i sina liv. Det ställer stora krav på skolan som helhet och undervisningen i svenska som andraspråk i synnerhet. Nyanlända ungdomar har hög motivation och viktiga resurser att bygga vidare på, och i undervisningen i svenska som andraspråk får ingen tid gå förlorad. I denna del har vi understrukit vikten av en genomtänkt planering som grund för arbetet med att stötta nyanländas språkutveckling och visat hur man utifrån cykeln för undervisning och lärande kan erbjuda en ram och struktur för planerad stöttning (makrostöttning). Modellen bygger på aktiviteter i fyra olika faser som successivt och systematiskt stöttar och förbereder eleverna för självständig språklig konstruktion. Men all stöttning kan inte planeras i förväg. Den måste också kunna erbjudas som svar på behov som uppstår i stunden vilket kräver en flexibilitet och lyhördhet men också hög beredskap i det dagliga arbetet (mesostöttning och mikrostöttning). I klassrumsinteraktionen mellan lärare och elever och eleverna emellan kan eleverna erbjudas mikrostöttning genom vilken deras bidrag i samtalen kan bekräftas, fångas upp, omformuleras och utvecklas i riktning mot ett skolrelaterat språkbruk.

Referenser

- Cummins, J. (2000), *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Donato, R. (1994), Collective scaffolding in second language learning. I: Lantolf, J. & Appel, G. (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Gibbons, P. (2010), *Ljft språket, lyft tänkandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, P. (2006), Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: Lindberg, I. och Sandwall, K. (red) *Språket och kunskapen : att lära på sitt andraspråk i skola och högskola : rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg*.
- Halliday, M. (1993), Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5, 93-116.
- Hammond, J and Gibbons, P. (2005), Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect* Vol. 20, No.1p. 6-30.
- Hundeide, K. (2003), Det intersubjektiva rummet. I Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande* (s 143-146). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B. och Sandell Ring, A. (2010), *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Josephson, O. (2009), *Krönikor*. Språktidningen, september 2009.
- Kuyumcu, Eija (2013), Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 605–631). (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. & Skeppstedt, I. (2000), Ju mer vi lär tillsammans rekonstruktion av text i smågrupper. I: Åhl, H. (red.), *Svenskan i tiden visioner och verklighet. Invigningssymposium för Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Martin, J. (1999) Linguistics and the consumer: theory in practice. *Linguistics and Education* 9.3. 409-446.
- Polias, J. (2016), *Apprenticing Students Into Science: Doing, Talking & Writing Scientifically*. Lexis educaiton.
- Rothery, J (1996), Making changes: developing an educational linguistics. I Hasan & Williams (Literacy and society, London: Longman. 86-123.
- Sellgren, M. (2011), *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Akademisk avhandling för filosofie licentiatexamen. Rapporter om tvåspråkighet, 17. Centrum för tvåspråkighet, Stockholms universitet

Swain, M. (1995), Three functions of output in second language learning. I: Cook, G. & Seidlhofer, B. (eds.), *Principles & Practice in Applied Linguistics. Studies in the Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

van Lier, L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum*. London and New York: Longman.

Walqui, A. (2006). *Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework*. The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. Vol. 9, No. 2, p. 159-180

Walqui, A., & van Lier, L. (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners: A pedagogy of promise*. San Francisco, CA: WestEd.
Woods, Bruner & Ross, 1976

Woods, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976), The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psycho-logical Processes*. Cambridge, MA: Harvard University