

Att stötta och utveckla muntlighet i klassrummet

Åsa Wedin, Högskolan Dalarna

I denna artikel behandlas talets betydelse för språkutveckling med särskilt fokus på klassrumsinteraktion i helklass. Först kommer talspråksutveckling generellt att behandlas följt av talspråksutveckling i relation till skriftspråksutveckling. Därefter presenteras klassrumsinteraktionens betydelse för elevers utveckling av ämnesrelaterat skolspråk och för nyanlända elevers språkutveckling. Olika sätt att gestalta kunskap behandlas, och särskilt lyfts berättande för att visa på de möjligheter det erbjuder för elevers språkutveckling. Slutligen kommer några olika modeller för arbetssätt som särskilt stöttar flerspråkiga elevers talade språkutveckling att presenteras.

Talspråksutveckling

Det talade språket är primärt medan skriften är sekundär. Barn som växer upp i samvaro med andra människor och som inte har specifika skador, som exempelvis dövhet eller vissa hjärnskador, utvecklar talspråk i social interaktion med människor i sin omgivning. Därför brukar man säga att språkutveckling är social och ibland talar man om språksocialisation i stället för språkutveckling. De flesta barn utvecklar grundläggande talspråkliga kompetenser i naturlig kommunikation och utan formell undervisning. Däremot krävs det för de flesta stor ansträngning och mycket medveten träning för att utveckla skriftspråkliga kompetenser, det vill säga för att lära sig läsa och skriva. Vanligen behövs också någon form av undervisning, genom skola eller genom någon släkting, anhörig eller annan person som förklarar hur skriften fungerar.

Detta innebär att de flesta som ska lära sig läsa och skriva redan har utvecklat talspråklig kompetens. Det innebär också att det oftast är enklare att börja med tal och sedan gå vidare till skrift även i den fortsatta språkutvecklingen. Först när den enskilda inläraren har utvecklat så god kompetens i skrift att läsandet och skrivandet sker utan ansträngning kan språkutvecklingen ibland börja i skrift och sedan gå vidare till tal. Men för de flesta elever i förskoleklass och grundskola sker språkutveckling enklast när den kan börja i det talade språket. Det innebär även att för nyanlända elever, som ska lära sig läsa och skriva för första gången, sker det enklast på något språk de redan behärskar. Deras utveckling av svenska bör börja med talad kommunikation.

Att talet är primärt och skriften sekundär innebär även att språkutveckling för de flesta barn och ungdomar enklast leds av talet. Det vill säga att man först lär sig nya språkliga fenomen, så som ord, fraser och grammatiska företeelser, genom talet för att därför gå

vidare till skrift. Särskilt stor betydelse har detta innan och i början av skriftspråksutvecklingen. För elever vars skriftspråksutveckling är särskilt mödosam och för dem som behöver lång tid för att utveckla flyt i läsande och skrivande, kan den tiden sträcka sig över flera år, kanske ända upp i högstadiet. Därför är det särskilt viktigt att dessa elever får stöd för sin språkutveckling genom talet. För nyanlända elever som är lite äldre när de kommer till Sverige, och som inte har haft möjlighet att lära sig läsa och skriva tidigare, är det extra viktigt med såväl stöttning för att utveckla svenska språket genom talet som för skriftspråksutvecklingen på det språk som eleven sedan tidigare behärskar.

De elever som snabbt lär sig läsa och skriva med flyt och som börjar läsa och skriva längre texter tidigt får tillgång till det kunskapsrelaterade ämnesspråket genom texter i läroböcker och skönlitteratur och övar sig i att använda ämnesspråk genom eget skrivande. För de elever som det tar många år för att komma dit kan viktiga tillfällen till språkutveckling gå miste, om inte lärarna uppmärksammar deras behov och stöttar deras språkutveckling på andra sätt än genom den skrift de ännu inte behärskar väl. Därför är det viktigt att lärare är medvetna om hur talat språk används i klassrummet.

Klassrumsinteraktion

I svenska klassrum har det alltid funnits elever med varierande språklig bakgrund. Av tradition har språkliga normer präglats av vad man kan kalla en enspråkig norm (Lainio 1999, Rosén och Wedin 2015) där svenska, i sin standardform, har varit det enda accepterade och värderade språket. Det finns här och var lärare som värnar denna norm, genom att exempelvis tillrättavisa elever som använder annat språk. Denna norm behöver inte alltid uttryckas explicit, eftersom barn är väldigt känsliga för vilka normer som gäller. När lärare säger: ”Han har inget språk” om en nyanländ elev, som ännu inte utvecklat kompetens i svenska, visar man implicit på vilken slags språklig kunskap som värderas i klassrummet. Sådana implicita signaler är ofta tillräckligt för att barn ska förstå hur olika språk värderas och anpassa sig till att enbart använda svenska.

Under sent 1970-tal började forskare intressera sig för interaktionsmönster mellan barn och deras vårdnadshavare och att jämföra dessa mönster med klassrumsinteraktion (se exempelvis Heath, 1983; Watson-Gegeo, 1992; Agar, 1996; Philips, 2001). Det vanliga interaktionsmönstret vid helklassundervisning uppmärksammades av Sinclair och Coulthard (1975), som benämnde det Initiation-Response-Evaluation, även Initiation-Response-Feedback (IRE/IRF). På svenska brukar man använda Initiativ-Respons-Feedback, IRF. Detta mönster innebär att lärare ställer frågor till en klass, ber någon elev svara och därefter bekräftar (eller avvisar) svaret, som i följande exempel:

Läraren: Hur många magar har en ko? Henrik?

Henrik: Fyra

Läraren: Rätt!

Detta sätt att fråga för att kontrollera elevers kunskap, är något som vissa elever har mött tidigare i sina hem. Exempelvis kan vissa föräldrar vid högläsning ställa liknande frågor: ”Vad säger hunden?”. För andra barn är detta en ny form av interaktion genom att de frågor man mött i sitt hem har varit sådana där den som frågar vill veta något som denne inte redan vet: ”Är du hungrig?” eller ”Vet du var pappa är?”. Denna forskning synliggjorde ett interaktionsmönster i klassrum som vissa barn kan behöva stöd för att förstå.

Man kan grovt indela klassrumsinteraktion utifrån vilka som deltar, i 1) lärare – elever (helklass), 2) lärare – enskild elev och 3) elev – elev. Den första formen, som ofta har formen av att läraren står framför klassen, kanske vid tavlan, och leder ett samtal eller går igenom något moment, har minskat i betydelse i svenska klassrum (Sahlström 2008, Wedin 2011b). I stället har de två andra blivit allt vanligare. Typiska tillfällen när en lärare kommunicerar med en enskild elev kan vara när idrottsläraren instruerar en elev som simmar, när en bildlärare visar hur en elev kan använda olika tekniker och verktyg vid bildskapande eller när en modersmålslärare ger individuell stöttning till en elev som skriver. Den förmodligen vanligaste talspråkssituationen i svenska klassrum består av att eleverna arbetar enskilt eller i små grupper. Det kan handla om elever som musicerar i en liten ensemble, elever som ger varandra kamratrespons på sina slöjdföremål eller elever som diskuterar en läst text. Även när eleverna arbetar två eller tre tillsammans är det vanligt att de är sysselsatta med enskilda uppgifter samtidigt som de småpratar med varandra (Wedin 2011c). Läraren går då ofta runt och hjälper elever enskilt eller i små grupper.

Cummins (2000), som har fokuserat flerspråkiga elevers språkutveckling i klassrum, och då särskilt deras utveckling av andraspråket, lyfter fram tre betydelser för språk i klassrum:

- För att uttrycka *kunskapsinnehållet*. Språk används i skolan för att förklara innehållet i olika kunskapsområden, för att utveckla förståelse för detta och för att elever ska visa sin kännedom om det. För detta lärande, och för att lärandet ska kunna bedömas, är språk centralt.
- För *språkutveckling*. Språk används för elevernas språkutveckling. Språk i sig är en del av kunskapsinnehållet genom att eleven ska utveckla sitt ämnesspråk vilket även innefattar kunskap om språk.
- För *social samvaro*. Språk används också i skolan för socialisering. I förskoleklass och de tidiga skolåren lägger lärarna ner stor kraft på att lära eleverna hur och när

man bör tala i skolan. Elever lär sig att räkna upp handen, att vänta på sin tur att tala och att lyssna på andra. Lärare skapar regler för när man får tala och när man bör vara tyst. Lärare använder också språk för att tillrättavisa, berömma och på andra sätt socialisera eleverna till det beteende som förväntas i skolan.

Inom ramen för till exempel idrott och hälsa finns stort behov av att utveckla språklig kompetens för att kunna lösa konflikter och reda ut situationer som uppstår i idrottshallen. Eleverna behöver därför få resonera om egna och andras upplevelser av situationerna. Denna kommunikation är viktig för att eleverna ska kunna komma vidare i aktiviteter och lärande. Eleverna kan foga sig i lärarens och kamratgruppens regler eller utmana dem på olika sätt, exempelvis genom att skapa sig egna utrymmen utanför lärarens kontroll. Det kan handla om att viska sinsemellan, använda sig av tyst kommunikation som grimaser och gester, att placera sig utom syn- och hörhåll för läraren och så vidare. Elever använder även språk sinsemellan för att styra sociala handlingar, som för att exkludera eller inkludera andra elever, för att utmana läraren och för att skaffa sig makt i olika elevgrupperingar

Cummins framhåller, liksom exempelvis Gibbons (2006), Hajer & Meestringa (2010) och Schleppegrell (2004), betydelsen av att lärare blir medvetna om språkets roll i klassrummet. Cummins föreslår ett fokus för klassrumsundervisningen på just innehåll, språk och språkanvändning. Genom att rikta fokus mot interaktionsmönster i klassrummet kan läraren skapa arbetsformer som erbjuder elever möjligheter till sådan språkutveckling som behövs för lärandet. Det kan till exempel handla om att planera för och stötta muntlighet i samband med gemensamma samlingar, smågruppssamtal och redovisningar med muntliga inslag. När det gäller elevernas möjlighet att utveckla alla sina språkliga resurser, alltså inte bara svenskan utan även andra språk som ingår i elevernas språkliga repertoar, är klasskamraterna särskilt viktiga, liksom andra lärare som modersmållärare och studiehandledare på modersmål.

Talspråklig kompetens

Utveckling av språkkompetens, eller av det som Bachman och Palmer (1996) benämner *organisatorisk kompetens*, består av olika delar; morfologi, fonologi, lexikon, syntax och textuell kompetens. Ofta när man talar om språkutveckling ligger fokus på lexikon, det vill säga utveckling av ord och begrepp, eller på syntax (meningsbyggnad) och morfologi (hur olika ord böjs). Här kommer fokus att ligga på textuell kompetens, det vill säga förmåga att uttrycka längre budskap och mer komplicerade tankar genom längre texter. Texter kan här vara både talade och skriftliga och kan också förstås som monologer. Textuell kompetens är mindre uppmärksammat men har stor betydelse för språkutveckling i skolan. När kunskap i olika ämnesområden ska uttryckas krävs förmåga att såväl själv uttrycka sig som att förstå längre texter. En central del i

utvecklingen av det kunskapsrelaterade språket i skolan är att eleverna utvecklar skriftspråklig kompetens, det vill säga att de lär sig läsa och skriva. Genom skoltiden ska de utveckla avancerade strategier för läsande och skrivande. En viktig skillnad mellan det vardagsspråket och det kunskapsinriktade skolspråket, såväl i tal som i skrift, ligger på textuell nivå.

En framträdande skillnad mellan tal, av det slag vi använder i vardagslag, och skrift, i den form som elever möter i läroböcker i olika skolämnen och i skönlitteratur, är att talet består av fragment medan skriften består av längre monologer. När vi pratar i vardagssammanhang består vårt tal av korta fraser och fragment, som är nära kopplade till den situation vi befinner oss i, här och nu. Detta betyder bland annat att vi använder oss av sammanhanget, av gester och andra utomspråkliga företeelser. I idrott och hälsa kan det exempelvis handla om att eleverna kompletterar talet med rörelser och blickar när de spelar handboll.

Talet består av dialoger där vi får omedelbar respons. Det innebär exempelvis att även det lilla barnet kan återberätta en händelse genom att lyssnaren ställer frågor för att förtydliga. I skrivna texter, liksom i det talade skolspråket, ställs andra språkliga krav genom att texterna är monologiska. De består av längre tankar och läsaren har små möjligheter att komma med frågor för att få förtydliganden eller kompletterande information. Det ställer krav på textuell kompetens, och eleverna behöver därför få stöttning i att skapa textuella kompetenser genom talad interaktion. Textuell kompetens innebär en förmåga att organisera språket i längre yttranden och att själv förstå sådana och det innefattar till stor del övriga språkliga kompetenser. Det innefattar en förmåga att kunna skapa strukturer för texter, det vill säga sätta samman olika delar till en berättelse så att åhöraren eller läsaren förstår sammanhanget. Då behöver man ha utvecklat en förmåga att uttrycka tidsrelationer, det vill säga att kunna visa relationer mellan olika deltagare i texten, att man har så utvecklad ordkunskap att man kan använda mer exakta ord, att man kan hålla samman texten till en helhet och visa inbördes relationer mellan olika delar i texten, samt att man förmår sätta sig in i andra människors perspektiv (Rosén & Wedin 2015).

Enligt Lindberg (1995) utvecklar barn regler för textbindning tidigt, i 5–9 års ålder. För den fortsatta språkutvecklingen behöver eleverna utveckla sin textuella kompetens till en mycket mer avancerad nivå. I det utvecklade språk som används i skönlitteratur och i läroböcker på högstadiet samspekar olika grammatiska företeelser, för att skapa sammanhållna och fokuserade texter. Eleverna behöver lära sig att läsa och använda den typen av texter såväl som att själva producera dem. För detta är talspråkutvecklingen viktig, särskilt under den period innan läsningen och skrivningen har automatiserats och eleverna kan använda skrift utan stor ansträngning. Därför är det särskilt viktigt att de

elever som ännu läser och skriver med möda får tillfälle till att genom tal möta och själva använda längre texter.

En tidigare studie om skolåren F–6 (Wedin 2011b, Rosén och Wedin 2015) visade att i den typ av klassrumsinteraktion som dominerade, nämligen enskilt arbete eller arbete i små grupper, utgjordes merparten av interaktionen av enstaka ord och fragment. Tillfällena med helklassundervisning var få och även då var talet dialogiskt och bestod av korta satser. Det innebär att de elever som inte snabbt uppnådde en automatiserad läs- och skrivförmåga fick väldigt få tillfällen till att utveckla sitt språk och då särskilt den textuella kompetensen. För att utveckla de kompetenser den innefattar är det nödvändigt att eleverna erbjuds många tillfällen att såväl möta längre texter i tal och skrift som att själva producera sådana och under de tidigare delarna av skriftspråkutvecklingen via tal. För elever som inte har tillgång till det kunskapsrelaterade skolspråket utanför skolan är det nödvändigt att tillfällen till utveckling via talspråket erbjuds i skolan.

Undervisningsplanering för klassrumsinteraktion

Utifrån det som sagts tidigare är det alltså viktigt att stimulera elevernas talspråkliga utveckling. Genom att erbjuda eleverna tillfällen till att uttrycka sig muntligt, samtidigt som man utmanar såväl deras språkliga som kognitiva förmåga, skapas tillfällen för eleverna att utvidga sin språkliga kompetens. Läraren behöver därför ge elever möjlighet och utrymme till att uttrycka längre tankar. Det kan handla om berättande och återberättande men även om att formulera sin kunskap i olika ämnen, att argumentera, diskutera och att resonera. I helklass kan av praktiska skäl inte många komma till tals samtidigt men det är viktigt att enskilda elever ibland får tillfälle att tala längre stunder. Det innebär bland annat att lärare behöver se till att övriga elever lyssnar med respekt, något som inte är självklart i alla klassrum. När man har arbetat med projekt eller olika former av grupparbeten är det vanligt att elever får presentera sitt arbete för klassen. Vid sådana tillfällen är det mycket viktigt att läraren ser till att klasskamraterna lyssnar och att den som redovisar är väl förberedd. Att inte vara väl förberedd inför ett muntligt framträdande eller att mötas av småprat och ointresse skapar snarare talängslan i stället för tillfälle till språkutveckling.

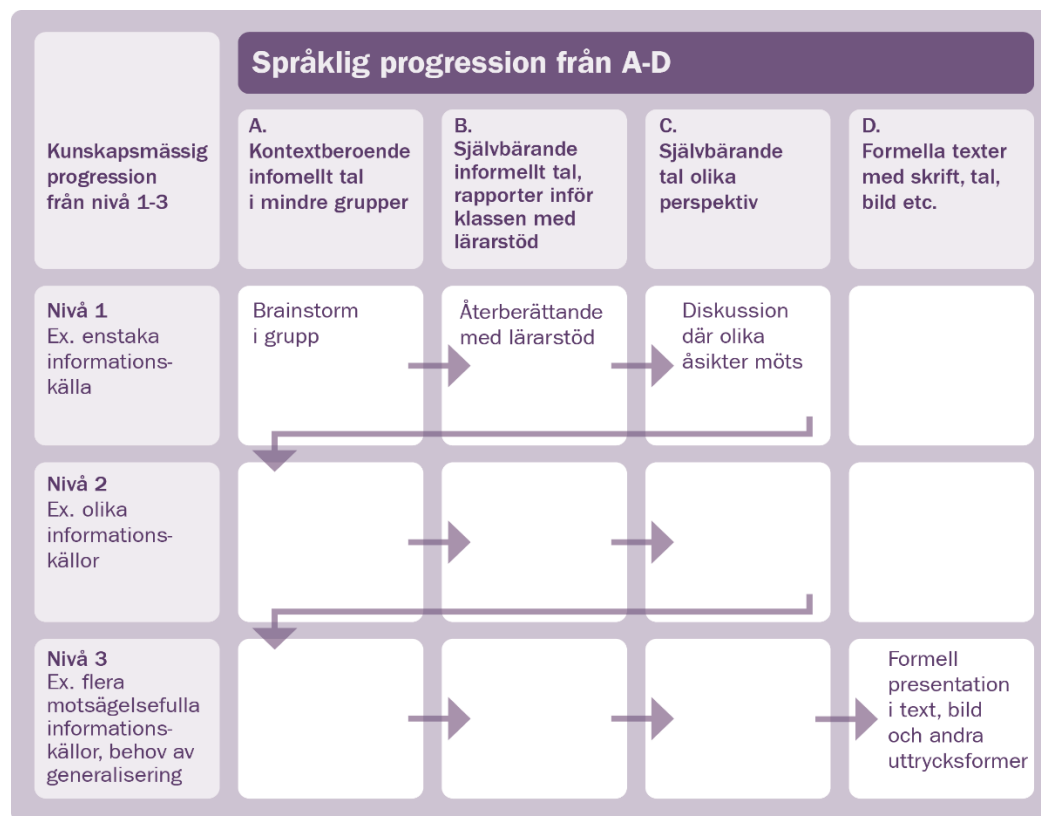
Berättande är något som barn börjar med tidigt. Muntligt och skriftligt berättande kan mycket väl kombineras med varandra och med andra modaliteter, som exempelvis bild, film, teater och dans. Samtal, reflektion och diskussion utifrån en gemensam upplevelse som en utflykt, ett experiment, en slöjdarbetsprocess eller en högläst text är ett tillfälle för elever som ännu inte själva kan läsa och skriva längre texter att möta och använda det språk de behöver utveckla. Forskare som Dyson (1993, 1997) och Dysthe (1996) har betonat vikten av att uppmuntra inte bara språklig utan även kulturell mångfald genom att stimulera och skapa utrymme för berättande, särskilt i de lägre årskurserna. Dysthe

talar om *flerstämmighet* när hon betonar vikten av att olika röster kommer till tals i klassrummet. Dyson presenterar exempel från klassrum där elevernas egna skrivna berättelser gestaltades i vad man kallade "Författarens teater". Eleverna skriver sina berättelser varefter de tillsammans med klasskamrater iscensätter berättelsen. Dessa gestaltningar diskuteras sedan gemensamt i klassen för att stödja elevernas berättarförmåga och språkutveckling. På så vis förenas inte bara utveckling av tal och skrift utan eleverna får även tillfälle att lära av och med varandra.

När läraren ska planera undervisningen är det viktigt att utveckling av såväl kunskap som språk tas med. Ett exempel på hur ett temaarbete kan planeras ges av Wedin (2011c) och Rosén och Wedin (2015). Där planeras den *språkliga* progressionen utifrån principen att börja med kontextberoende informellt tal i mindre grupp (A), för att gå via självbärande informellt tal inför klassen med lärarstöd (B) till självbärande tal utifrån olika perspektiv (C), se figur 1 nedan. Den språkliga progressionen kan upprepas utifrån A-C på nya *kunskapsmässigt* allt mer komplexa nivåer för att till sist landa på det språkliga slutmålet inom temat: formella texter med skrift, tal, bild och så vidare (D).

Figur 1.

Modell för språkutvecklande upplägg av ett tematiskt kunskapsområde (Wedin fritt efter Kramer-Dahl m fl, 2017).



Vi utgår här ifrån exempeltemat ”Hållbar utveckling”. Planeringen i figur 1 är endast delvis ifylld för att visa hur en lärargrupp kan tänka när de förbereder ett arbetsområde. Arbetet med temat börjar i ruta 1A med något som är språkligt och kognitivt enkelt. I exemplet får eleverna göra en brainstorm i smågrupper utifrån vad de redan känner till om ämnet hållbar utveckling. Detta följs sedan av en samling i klassen där eleverna återberättar vad smågrupperna kommit fram till, se ruta 1B. Läraren stöttar eleverna i deras återberättande. Därefter följer gruppdiskussioner utifrån frågor som väckts under samlingen, se ruta 1C. I exempeltemat handlar den *kunskapsmässiga* progressionen om att eleverna använder allt fler och mer avancerade informationskällor, vilket ökar komplexiteten.

Först arbetar alltså eleverna med information från en källa (nivå 1), sedan med information från flera källor (nivå 2) och till sist med generalisering av information utifrån motsägelsefulla källor (nivå 3). På så sätt ökar såväl de kognitiva som de språkliga kraven stegvis för att ge eleverna möjlighet till att utveckla både ämneskunskaper och den språkliga kompetens som krävs för att uttrycka denna kunskap.

Ett temaarbete genom hela denna modell tar lång tid, vilket är nödvändigt för att exempelvis nyanlända elever ska ha möjlighet att utveckla djupare kunskaper. För yngre elever kanske temaarbetet kan innehålla färre steg, exempelvis genom att utesluta den mest kognitivt krävande tredje nivån.

Det första momentet, i smågrupper, kan mycket väl genomföras i språk homogena grupper. På så sätt kan nyanlända elever först få tillfälle att prata om kunskapen på språk som de behärskar väl för att sedan successivt lära sig hur den uttrycks på svenska.

När det gäller smågruppsarbete har vissa studier visat hur elever genom väl planerade uppgifter, som erbjuder språkliga och kunskapsmässiga utmaningar, tillsammans löser problem genom att använda sina gemensamma kunskaper (exempelvis Gröning 2006). När sådant arbete planeras så att alla deltagare behövs i processen och samarbete är nödvändigt skapas också möjligheter till språkutveckling. Samtidigt visar andra studier (Wedin 2011c) att när arbetet är mindre väl planerat tenderar vissa elever att genomföra den större delen av arbetet medan andra elever visar ointresse för uppgiften och ägnar sig åt annat. Det är inte heller ovanligt att grupparbeten genomförs genom att eleverna delar upp arbetet så att var och en gör en del som endast sammanfogas i slutet av processen. I sådana fall går eleverna miste om de möjligheter till språkutveckling som mer välplanerade smågruppsarbeten kan ge.

Helklassinteraktion av den typ som presenterades tidigare, IRF, erbjuder inte eleverna tillräckligt talutrymme för att vara språkutvecklande. Detta gäller när elevens utrymme främst består av enstaka ord eller fraser, men Lindberg (2005) argumenterar för att denna typ av interaktion kan utvecklas så att elever ges utrymme till att uttrycka längre

tankar, föra resonemang och argumentera. För detta krävs att läraren ger frågor av mer utmanande karaktär som inbjuder till argumentation och diskussion. I ett exempel från årskurs 3 visar Rosén och Wedin (2015) hur en lärare erbjuder olika elever utrymme och stöttning på olika sätt beroende på deras språkliga kompetens. Två nyanlända elever, som ännu är i de tidigare stadierna av sin utveckling av svenska, ges stöd för sitt berättande genom att läraren frågar eller lägger in kommentarer som förtydligar där berättandet blir oklart. Vid samma lektion ges andra elever tillfälle att ta över rollen som expert i klassen genom att berätta om hur vilda djur görs tama och om ett möte med en berömd person. Vid dessa tillfällen överlåter läraren expertrollen genom att låtsas vara okunnig, ”hur gör man dom tama (...) går man till skogen och liksom lever med dom?”. Dessutom styrde läraren samtalet i riktning mot det hon hade planerat som lektionens tema och återtog tydligt ledarskapet över samtalet när hon själv ansåg det lämpligt. På så vis kunde hon stötta olika elevers språkutveckling på olika sätt under samma lektion samtidigt som hon tydligt höll sitt eget planerade ämnesinnehåll i fokus.

Klassrumsinteraktion och nyanlända elever

I tidigare avsnitt har inget specifikt sagts om vilket språk som används, svenska eller något annat. För nyanlända elever, som är i tidiga stadier av sin utveckling av svenska, är det särskilt betydelsefullt att utrymme skapas för dem att använda alla sina språkliga resurser. Om svenska behandlas som det enda språk som bör användas kommer vissa elever att missgynnas. Olika modeller, mer eller mindre styrda, för att inkludera elevers olika språk i klassrummet används på olika håll (se exempelvis Garcia 2009, Héliot 2014, Mary & Young 2017, Musk 2010, Slotte & Ahlbom 2017). Begränsning av språkval i klassrummet till svenska innebär att nyanlända elever hänvisas till mer perifera roller i klassrummet och att deras möjligheter för utveckling av såväl kunskap som språk begränsas. Här kan det vara på sin plats att påminna om Richard Ruiz (1984) beskrivning av tre sätt att se på språk: som problem, som rättighet och som resurs. Att behandla flerspråkighet som en resurs och flerspråkig kommunikation i klassrummet som en möjlighet innebär enligt Cummins (2000) att öka elevers engagemang och att skapa möjligheter för identitetsutveckling genom att sätta fokus på det som utifrån sociokulturell och socialkonstruktivistisk teoribildning är kärnpunkten i undervisning: elevers möjligheter till aktivt deltagande genom sina olika kunskaper och erfarenheter. Flerspråkighet som en resurs och möjlighet utgör själva utgångspunkten för lärandet enligt dessa teorier. Sådan undervisning kan genomföras på olika sätt. Genom samarbete med modersmåls lärare och studiehandledare kan undervisningen organiseras så att elever kan arbeta parallellt på olika språk. Inkludering av nyanlända elever kan exempelvis innebära att alla, i klassen eller på skolan, lär sig någon hälsningsfras på något språk som den nya eleven behärskar. På så vis får den nya eleven möjlighet att vara expert och samtidigt att känna sig välkommen. Någon som behärskar elevens viktigaste språk och svenska kan bjudas in till klassen för att hjälpa den nyanlända

eleven att berätta om sina intressen och om något som eleven själv väljer. I klassen kan några fraser, räkneord och liknande samlas på olika språk och klassen kan ha månadens språk så att alla får möjlighet att lära sig något på varandras språk. Skolans språk kan exponeras på väggar och anslagstavlor och alla kan uppmanas att lära sig något på varje språk. På så sätt signaleras att alla språk värderas på skolan. Elever kan parvis få förbereda sig på att lära sina klasskamrater något från det egna språket eller på något språk man gemensamt kan. Eleverna kan skriva tvåspråkiga texter, så kallade identitetstexter (Cummins & Early 2011), som sedan läses högt inför klassen följt av samtal om de olika språken.

Elever kan även använda digitala medier för att samla information på olika språk från olika sammanhang för förberedda presentationer inför klassen. Äldre elever kan använda nyhetsmedia från olika delar av världen, på olika språk, för kritisk granskning av hur en nyhet framställs i olika medier och på olika håll. Detta kan sedan bli underlag för diskussioner om källkritik. Genom att olika språk erbjuds utrymme, i kombination med digitala medier, ges elever möjlighet till att utveckla sina varierade språkliga resurser. Det skapar material för diskussion om språk, språkanvändning och språkattityder i klassen. Om läraren även uppmuntrar och stimulerar elevers skriftspråkliga utveckling på olika språk, och med olika skrift, kan läraren öka nyanländas elever möjligheter till deltagande och samtidigt skapa en språkligt rikare klassrumsmiljö. När elever får möta och aktivt använda en mångfald språkliga resurser stimuleras inte bara deras kognitiva utveckling. De får då också många möjligheter att använda olika språk muntligt. Detta ökar elevernas engagemang och mångfalden medför även i sig stimulering.

Referenser

- Agar, Michael H. (1996). *The Professional Stranger*. San Diego: Academic Press.
- Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian F. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, Jim & Early, Margaret (red.) (2011). *Identity texts: The collaborative creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke on Trent & Sterling, USA: Trentham Books.
- Garcia, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket, stark lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gröning, Inger (2006). Interaktion och lärande i flerspråkiga klasser. (FUMS Rapport nr 218, ISSN 0348-5838; Svenska i utveckling nr 22, ISSN 1400-7436.) Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2010). *Språkinriktad undervisning: En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Heath, Shirley B. (1983). *Ways with Words: Language Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hélot, Christine (2014). Rethinking bilingual pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging. I: Blackledge, Adrian & Creese, Angela (red.) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht: Springer, s. 217–238.
- Lainio, Jarmo (1999). Språk, genetik och geografi: Om kontinuitetsproblematiken och debatten om finska som minoritetsspråk. I: Hyltenstam, Kenneth (red.) *Sveriges sju inhemska språk: Ett minoritetssperspektiv*. Lund: Studentlitteratur, s. 138–204.
- Lindberg, Inger (1995) Referential choice in Swedish narrative discourse. I: *Scandinavian working Papers on Bilingualism (SWPB) no 10*. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet, s. 1–104.
- Lindberg, Inger (2004). Samtal och interaktion: Ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 461–497.

- Mary, Latisha & Young, Andrea S. (2017) From silencing to translanguaging: Turning the tide to support emergent bilinguals in transition from home to pre-school. I: Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin. Åsa (red.) *Translanguaging and Education: New Perspectives from the Field*. London: Multilingual Matters
- Musk, Nigel (2010). Code-switching and Code-mixing in Welsh bilinguals' talk: Confirming or refuting language boundaries? *Language, Culture and Curriculum* (23:3) s. 179–197.
- Philips, Susan U. (2001). Participant structure and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. I: Duranti, Alessandro (red.) *Linguistic Anthropology: A Reader*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers.
- Ruiz, Richard (1984) Orientations in language planning. *NABE Journal* 8: 13–54.
- Rosen, Jenny & Wedin, Åsa (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet: Ett kritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Sahlström, Fritjof (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande: Utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sinclair Sinclair, John, McH. & Coulthard, Malcolm R. (1975). *Towards and Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Slotte Anna and Ahlholm, Maria (2017) Negotiating concepts and the role of translanguaging I: Paulsrud, BethAnne, Rosén, Jenny, Straszer, Boglárka & Wedin. Åsa (red.) *Translanguaging and Education: New Perspectives from the Field*. London: Multilingual Matters
- Watson-Gegeo, Karen-Anne (1992). Thick explanation in the ethnographic study of child socialization: A longitudinal study of the problem of schooling for Kwara'ae (Solomon Islands) children. *New Directions for Child Development* (58) s. 51–66.
- Wedin, Åsa (2010a). A restricted curriculum for second language learners. A self-fulfilling teacher strategy? *Language and Education* (24: 3) s. 171–184.
- Wedin, Åsa (2010b). Narration in pre- and primary school: A resource for language development and multilingualism. *Language, Culture and Curriculum* (23:3) s. 219–234.

Wedin, Åsa (2011a). Utveckling av tal och skriftspråk hos andraspråkselever i skolans tidigare år.

Wedin, Åsa (2011a). Utveckling av tal och skriftspråk hos andraspråkselever i skolans tidigare år. *Didaktisk tidskrift* (20: 2) s. 95–118.

Wedin, Åsa (2011b). Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren: Flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag. *Nordisk Pedagogik* (31:3) s. 210–225.

Wedin, Åsa (2011c). *Språkande i förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, Lev S. ([1934] 1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.