

Muntlig språkundervisning

Britt Klintenberg, Göteborgs universitet

Tänk dig in i situationen att du ska lära dig ett nytt språk och att du ska göra det utan användning av lexikon eller böcker och utan att anteckna ord eller skriva meningar. Fundera gärna en stund på hur du skulle gå till väga. Fundera också på hur du skulle vilja att din lärare arbetade för att du skulle förstå och minnas så mycket som möjligt.

Denna artikel handlar om hur undervisning kan stötta elevers språkutveckling på andra sätt än genom skrift. Inledningsvis poängteras vikten av att i läs- och skrivundervisningen utgå från elevernas språkliga resurser och från känt språk. Därefter ges exempel på hur förståelse och minne kan stötta. Sedan behandlas uttal och hörförståelse i varsitt avsnitt. Att andraspråk utvecklas genom samtal och interaktion och hur lärare kan stimulera till samtal är en central del av texten och denna del följs av ett kortare avsnitt om att bedöma elevers muntliga språk. Avslutningsvis lyfts värdet av att eleverna på sitt eget modersmål får samtala om språkutveckling, undervisningens arbetsformer och om inlärningsstrategier. Här poängteras också vikten av att ta vara på de minnes- och inlärningsstrategier elever tidigare utvecklat.

Att börja i det kända

Det är fastlagt via flera utvärderingar av vuxnas lärande att det finns klara fördelar med att bedriva den grundläggande läs- och skrivundervisningen på modersmålet innan man går över till undervisning på andraspråket (UNESCO, 2005). När man använder ett språk som man kan, vars ljud, ord och betydelser är kända och välbekanta blir det muntliga språket ett effektivt redskap för att lära sig det skrivna språket. Det är något skolan bör sträva efter när man planerar undervisningen för denna elevgrupp. Om en sådan lösning inte är möjlig bör eleverna ändå få mycket stöttning på modersmålet när de startar sin första läs- och skrivundervisning.

Många nyanlända vuxna, som tidigare inte fått möjlighet att lära sig läsa och skriva, börjar på sfi för att lära sig det. Det kan innebära utmaningar att lära sig läsa och skriva på svenska något de ännu inte behärskar. Som i all annan undervisning behöver läraren i den grundläggande läs- och skrivundervisningen utgå från elevernas erfarenheter och kunskaper och gå från det kända till det okända. Detta betyder att eleverna måste få chans att utveckla grundläggande kommunikationsfärdigheter på svenska för att de ska kunna använda dessa språkliga erfarenheter i den första läs- och skrivinläringen.

Att stötta förståelse och minne

I utbildningssammanhang innebär lärandet av ett nytt språk ofta att den muntliga och den skriftliga sidan av språket utvecklas samtidigt. Talet och skriften blir verktyg som kan stötta varandra i språkinläringen. För de elever som ännu inte utvecklat grundläggande läs- och skrivförmåga fungerar dock skriften mycket sällan som ett effektivt redskap för språkinläring. Om inte skriften kan användas som ett stöd blir det viktigt att eleverna i själva inläringssituationen ges andra möjligheter att både förstå och minnas. I det här avsnittet ges exempel på hur förståelse och minne kan stöttas genom att kroppens rörelse och olika sinnen involveras, eller genom att bildmaterial och digitala verktyg används. Ett tematiskt arbetssätt lyfts fram som en möjlighet att ge ökad förståelse och varierad repetition. Avslutningsvis poängteras modersmålet som den givna resursen för att stötta förståelse.

Minne

De två huvudkategorier som minnet brukar indelas i är arbetsminne och långtidsminne. I arbetsminnet håller vi den information som vi för tillfället arbetar med. Arbetsminnet har begränsad kapacitet och kan inte belastas med för mycket ny information på en gång. Att exempelvis försöka uppfatta var gränserna för ett nytt ord går och vilka ljud som ingår i det och samtidigt också fokusera på att förstå ordets betydelse kan vara mycket krävande. Man kan behöva upprepa ordet flera gånger för att hålla kvar det i arbetsminnet medan man letar efter betydelsen (Tarone, Bigelow & Hansen, 2009). För elever som automatiserat läsningen kan skriften förstås vara ett stöd för arbetsminnet medan elever som inte behärskar läsningen kanske behöver allt sitt arbetsminne både till att med hörseln uppfatta ordet och att förstå det. Det betyder att vissa elever kan behöva koncentrera sig helt på talet när de lär sig nya ord eller fraser utan att ”störas” av skriften. Av samma anledning, det vill säga att arbetsminnet inte klarar av för mycket ny information på en gång, bör man i den tidiga läs- och skrivundervisningen arbeta med välkänt innehåll och välkänt språk.

Om arbetsminnet är det minne som vi använder i stunden är långtidsminnet det minne där kunskap lagras under lång tid och varifrån den kan plockas fram vid senare tillfällen. Vi vill förstås att elevernas nya kunskaper ska lagras i långtidsminnet. Repetition är en viktig del i detta arbete men vi kan också hjälpa till genom att aktivera fler minnesfunktioner. Att använda kroppen och kroppens olika sinnen samtidigt som vi sätter ord på det vi gör och ser ger större möjligheter att fästa ord och fraser i långtidsminnet. Likaså förbättras möjligheterna att minnas om det nya sammankopplas med tidigare kunskaper eller associeras med händelser eller känslor (Tornberg, 2015). I undervisningen kan vi alltså skapa bättre förutsättningar för minnet genom att bygga vidare på det eleverna redan kan samtidigt som eleverna får möjlighet att använda syn, hörsel, rörelse, rytm, musik, doft, bild, form med mera.

Bilder

Bildmaterial av olika slag är inte bara en hjälp för minnet utan kan också vara ett hjälpmedel för att stötta förståelse. Elever och lärare kan visa bilder för varandra för att få eller ge ord och fraser för det bilden föreställer. Det tal och de talade texter som eleverna producerar kan repeteras flera gånger med bilderna som minnesstöd. Bilder är dock inte självklart lätta att förstå. Bilder är också kodade budskap som måste knäckas, vilket bör uppmärksammas i valet av bilder (Franker, 2008). Om bilder används i språkundervisningen är det viktigt att en gemensam förståelse av bilderna har etablerats, exempelvis med hjälp av modersmålet. (Läs mera om visuell literacitet i del 5 i denna modul).

Digitala verktyg

Den moderna tekniken ger oss hela tiden nya digitala verktyg som kan vara användbara som stöttning för muntlig undervisning. Bildsökfunktionen i olika söktjänster kan ibland vara en hjälp att hitta bilder för konkreta ord. Elevers ljud- eller filminspelning av lektionsgenomgångar med hjälp av olika program i surfplattor och mobiler kan användas för elevers egen repetition. Programvaror som översätter talat språk kan ha skiftande kvalitet men kan i detta sammanhang vara användbara redskap för såväl elever som lärare. Det gäller att som lärare ta vara på och ständigt utveckla sin egen kunskap om alla dessa digitala möjligheter. (Läs mera om digitala verktyg i del 4 i denna modul).

Tematiskt arbetssätt

För att ge eleverna större möjlighet till förförståelse och sammanhang är ett tematiskt arbetssätt att föredra (Nilsson, 2007), det vill säga att gruppen arbetar med ett och samma tema under en period. Tidigare lärda ord och fraser varieras och används i flera situationer på olika sätt och kan på så vis fästas i långtidsminnet. Eleverna får också chans att inom ett och samma tema arbeta med samtliga fyra praktiker, som behövs för att utveckla läs- och skrivförmåga, såväl betydelseskapande och kodknäckning som analyserande och textanvändning.

Modersmålet

En given resurs för att stötta förståelse är modersmålet och andra språk eleverna kan. Med hjälp av studiehandedare eller språkstödjare kan eleverna få svar på frågor och få hjälp att förstå och jämföra sina språk. Elever med gemensamt språk kan också stötta varandra med ordförklaringar och genom att i smågrupper samtala om innehållet i lektionen. *Translanguaging* innebär att se på språk, inte som olika räknebara enheter (svenska, arabiska osv.) utan som ett integrerat kommunikationssystem där flera språk kan användas samtidigt. Att eleverna får använda sig av alla sina språkliga resurser underlättar utvecklingen av det nya språket. Det är alltså en självklar fördel att använda de resurser som eleverna har både i form av modersmål och andra språk.

Att arbeta med uttal

Inledningsvis poängterades att det är elevens muntliga kommunikativa erfarenheter vi självklart måste bygga på i läs- och skrivinläringen. Eftersom skriften är så viktig i utbildningssammanhang kan det lätt hända att vi i vår iver att förbereda elevernas läs- och skrivinläring låter det muntliga språket alltför mycket färgas av skriftspråket, både med skriftspråkliknande uttal eller med önskan om ”hela meningar” i talet. Kanske kan det också finnas en konflikt i att antingen lära ut ord och fraser som är ljudenligt stavade eller lära ut ord som eleverna har användning för i sin vardag. Talspråk och skriftspråk skiljer sig åt och vi talar inte precis som vi skriver och skriver inte precis som vi talar. Vi talar inte heller alltid om samma ämnen som vi skriver om. Det vardagliga talspråket är dock en god grund för den tidiga läs- och skrivinläringen liksom för utvecklingen av ett mer skolrelaterat muntligt och skriftligt språk (Gibbons, 2010). Likaså är det vardagliga talspråket självklart viktigt för social inkludering i kontakten med andra både i och utanför skolan.

Uttalsträningen kan vara ett stöd i arbetet med att fästa ord och fraser i minnet genom att eleverna får chans att höra och säga samma fraser om och om igen. Ett gott uttal och en god taluppfattning påverkar dessutom kommunikationen och språkinläringen i stort. Hur väl eleven kan höra skillnad mellan olika språkljud eller mellan olika prosodi påverkar uttalet, och uttalet påverkar i sin tur hörförståelsen. Att vara förtrogen med svenskans ljudsystem är dessutom en förutsättning för arbetet med kodknäckningen. Om man till exempel varken hör eller gör skillnad på ord som *brukar* och *bråkar* eller *naken* och *nacken* eller om man aldrig lyckas med ljudkombinationer som *spr* i ordet *språk* blir det svårare att förstå principerna för hur ljud och bokstäver kopplas samman.

Vokalljud

Svenskan är ett språk med förhållandevis många betydelseskiljande vokalljud och i uttalsundervisning i svenska brukar därför vokalljuden och vokalljudens längd fokuseras. Om eleven har ett modersmål som betydelsemässigt kanske bara skiljer mellan tre eller fem vokalljud är det inte säkert att hen hör skillnaden mellan svenskans många vokalljud, som ju även måste markeras i skrift med olika tecken.¹ Eleverna behöver alltså uppmärksammas på att de olika och kanske nya vokalljuden medför skillnad i betydelse på svenska (t.ex. *stor*, *står*, *styr*). Uttalet av vokalerna behöver ofta

¹ I arabiskan markeras till exempel svenskans /i/ /e/ och /ɛ/ med ett och samma tecken.

tränas explicit, gärna med hjälp av speglar och genom att visa och beskriva tungans och gommens position samt vilken rundning läpparna har.

Prosodi

I *prosodin*, det vill säga i språkets rytm och melodi, finns också betydelseskiljande drag i allt från ordnivå (*hälsar på* –besöker och *hälsar på* –säger hej) till talarens attityd till det sagda. Prosodin gör också att vi uppfattar var gränser mellan ord går eller att vi förstår vad som är viktigast i ett yttrande. Prosodin är grundläggande både för att förstå och för att vi ska göra oss förstådda, och därför bör stor vikt läggas vid träning av prosodi i språkundervisningen i svenska som andraspråk (Kjellin, 2002). Att uppmärksamma och arbeta med svenskans *komplementära längd* kan då utgöra själva basen i uttalsundervisningen (Thorén, 2015). Med komplementär längd menas att det i varje betonad stavelse finns ett långt ljud och att det ljudet antingen är en vokal eller en konsonant, det vill säga att om vokalljudet är kort är konsonantljudet långt och om vokalljudet är långt är konsonantljudet kort. Skillnaden i uttal mellan *nacken* och *naken* är alltså inte bara längden på vokalljudet utan också på konsonantens längd.

I ordet *naken* [na:ken] är vokalljudet /a/ långt och konsonantljudet /k/ kort medan det i ordet *nacken* [nak:en]² är kort vokalljud /a/ och långt konsonantljud /k/. Detta blir ibland synligt också i svensk stavning med dubbelteckning av konsonant men här är stavningsprinciperna långt ifrån konsekventa. Att höra och göra skillnaden mellan såväl längden på vokalljud som längden på konsonantljud underlättar för eleven i kodknäkningsarbetet. När gruppen tillsammans med läraren upprepar fraser i kör många gånger får eleven chans att korrigera sitt eget uttal utan att känna sig utpekad. Att använda musik och sång i undervisningen gynnar både språkutveckling och förbättrar uttalet (Kjellin, 2002). Sånger tål att lyssnas på om igen och elever som vill kan gärna sjunga med för träning av både ljud och prosodi.

Konsonantljud

Om de många svenska vokalljuden generellt sett innebär svårigheter för de flesta elever är det olika vilka konsonantljud som är svåra, ofta beroende på elevens modersmål. Något som är ovant för de flesta är dock svenskans många konsonantkluster, det vill

² Klusiler som k eller t kan man inte hålla ut på och göra långa på samma vis som exempelvis l och r men det som sker är att man dröjer lite med att släppa fram luften och liksom stannar på klusilen. Här markeras längden med ett kolon efter det långa ljudet.

säga att flera konsonantljud kan förekomma i en följd i både inledning av ord (*skräp*), i mitten (*fönstret*) och i slutet (*friskt*). *Fonotaxen*, det vill säga reglerna för vilka ljud som kan kombineras och i vilken ordning, skiljer sig åt mellan olika språk och örat är inte vant att lyssna efter ljudkombinationer som inte finns i det egna språket, och musklerna i munnen är inte heller tränade att samarbeta i dessa, för individen, ovana ljudkombinationer (Kjellin, 2002). En person med svenska som modersmål har till exempel inte så lätt att uttala de tjeckiska ortnamnen Brno, Plzeň eller Krnov.

Uttalssvårigheterna vid ovana konsonantkluster brukar talaren lösa genom att antingen hoppa över något av ljuden och säga exempelvis *mörgås* i stället för *smörgås* eller genom att lägga inskottsvokaler exempelvis *sumörgås* i konsonantklustret. Läraren bör känna till att en elev som säger *mörgås* eller *sumörgås* inte nödvändigtvis har problem med att dela upp de aktuella talade orden i ljud utan kanske bara delar upp orden i de ljud som de uppfattar (Garlén, 1988; Wengelin & Nilholm, 2013). I undervisningen behöver eleverna få lyssna efter och analysera ljuden i konsonantklustren samtidigt som de ges en chans att säga efter många gånger för att kunna producera dem.

Att lyssna och förstå

Hörförståelsen hänger alltså samman med uttalet så att ett gott uttal också hjälper lyssnaren att höra till exempel var gränserna för ord går eller vilka ljud och vilken prosodi som är betydelseskiljande. Ibland kan det också vara vilsamt för eleverna att få ägna sig åt enbart lyssnande som när gruppen tillsammans ser på film, lyssnar på lättlästa nyheter eller lärarens tal eller när elevernas lyssnar på varandras dialoger, rollspeleller eller redovisningar.

En metod som passar särskilt bra i nybörjarundervisningen i språk är den så kallade TPR-metoden, Total Physical Respons (Niklasson, 1990; Asher, 1996; Cook, 2008). Den kan snabbt ge ett basordförråd för handlingar och konkreta föremål i klassrummet och är väl lämpad för elever som i första hand lär sig språk via talet. Metoden går ut på att eleverna får lyssna på uppmaningar och att de därefter enskilt eller i grupp ska utföra dessa uppmaningar. Det kan till exempel handla om att öppna dörren, hämta en bok eller sätta sig ned. Läraren kan också ibland behöva förklara en uppmaning genom att själv utföra den, men ganska snabbt brukar eleverna vilja ”gissa” genom att visa vad de tror att uppmaningen innebär. Uppmaningarna som ges under ett TPR-pass bör vara förberedda och helst nedskrivna så att de bygger på varandra, det vill säga att samma ord och fraser återkommer men i nya konstellationer. De nya ord som presenteras i passet bör också fogas in i en takt som gör att eleverna får känna glädjen av att förstå helt nya uppmaningar. Tillsammans hör, ser, gör och lär eleverna utan att själva behöva producera tal. Flera sinnen används alltså för att befästa ord och fraser. Ofta kan

lektioner med TPR bli lekfulla och kännas mindre kravfulla. TPR-övningar kan också vara bra som omväxling till mer stillasittande arbete.

Att tala och samtala

För att språket ska utvecklas behöver eleverna få rikligt med tillfällen att använda språket i kända och meningsfulla sammanhang men också få tydlig stöttning för att öka sin förståelse. I teorier om andraspråkutveckling sätts samtal och interaktion ofta i fokus och lyfts fram som det som driver språkutvecklingen framåt (Se exempelvis Lindberg, 2005; Gibbons, 2010). I undervisningen är det viktigt att skapa tillfällen med äkta kommunikation och interaktion samt att se till att varje elev får talutrymme och också god tid till att formulera längre yttranden. Att ofta ge tid till samtal i par eller mindre grupper är bra för alla elever men kan också vara en förutsättning för att blyga och tysta elever ska våga och vilja använda språket. Det gäller också att vara uppmärksam på att kvinnor och män får ta lika stor plats i samtal och diskussioner.

Frågemönster är viktiga

Det är känt från klassrumsundersökningar att läraren ofta är den som talar allra mest och att elevernas bidrag samtidigt består av korta svar på kontrollfrågor som läraren redan vet svaret på. Jämför skillnaden på frågor och svar nedan där det första replikskiftet är exempel på en så kallad IRU-struktur, det vill säga där läraren tar initiativ med en fråga (I), eleven ger respons (R) och läraren utvärderar om svaret är okej (U).

Exempel 1

–Vad fick ni till kaffet? (I)

–Bulle. (R)

–Ja, bra! (U)

Exempel 2

–Vad fick ni till kaffet? (I)

–Bulle. (R)

–Jaha. –Var de goda? /Tyckte ni om bullarna? / Vem hade bakat?? /Eller köpte ni i kafeterian? /Kan du också baka?

Det andra exemplet inleds på samma sätt som det första men följs istället upp av autentiska och öppna frågor. Autentiska frågor uppmuntrar till kommunikation och läraren visar samtidigt att eleven är en samtalspartner vars svar är intressanta. I ett vanligt samtal skulle vi knappast värdera vad någon säger med ett *Bra* eller *Korrekt* och det skulle till och med kunna uppfattas negativt och störa kommunikationen.

Det kan ändå finnas praktiska skäl att i undervisning ibland använda sig av IRU-strukturen, till exempel för att kontrollera att eleverna hänger med i ett resonemang eller för att demonstrera logiska steg vid exempelvis problemlösning. Detta frågemönster är

dock inte det som i första hand utmärker en språkutvecklande undervisning (Gibbons, 2010).

Förhandling om betydelse

Eleverna behöver autentiska frågor som ger dem en chans att utveckla sina svar och producera längre fraser. Samtal där deltagarna måste förtydliga och förklara ordentligt vad de menar ger möjlighet till längre taltid och längre yttranden. Om deltagaren i ett samtal inte förstår sin samtalspartner och ber om förtydliganden får samtalspartnern tillfälle till att utveckla sitt tal ännu mer och båda deltagarna tvingas använda ett språk som blir begripligt för den andre. Man kallar detta för att förhandla om betydelse och just denna förhandling, *negotiating of meaning*, är särskilt värdefull för utveckling av språket (Lindberg, 2005).

Smågruppsaktiviteter

För att ge varje elev mer taltid och större möjlighet att förhandla om betydelse är arbete i mindre grupper att rekommendera, till exempel kan det som gjorts tillsammans genomgående följas upp med arbete och samtal i par eller liten grupp. Alla deltagare i smågrupper kan också lära av varandra. Elever som inte kommit så långt i språket utvecklas i samarbete med deltagare som kommit längre, och en undersökning (refererad i Lindberg, 2005) visar tydligt att också de elever som nått längre i språket har glädje av samarbetet bland annat genom att de får chans att ge sina kamrater tydliga förklaringar.

I en undersökning av olika typer av smågruppsaktiviteter visade det sig att det som resulterade i mest interaktion var när deltagarna samtalade om saker där de själva satt inne med svaren, exempelvis i diskussionen ”Vad saknar du mest i Sverige?” där ingen annan hade ”facit” (Lindberg, 2005). I sådana samtal får varje deltagare naturligt något att bidra med.

Uppgifter med så kallad informationsklyfta, det vill säga uppgifter där varje elev har en specifik del av den information som krävs för att uppgiften ska kunna lösas, gör också att alla elever i gruppen måste komma till tals och att interaktionen ökar (Gibbons, 2010; 2013). Spel och tävlingar som går ut på att eleverna får överbrygga sådana informationsklyftor kan vara användbara i undervisningen.

Även rollspel ger tillfälle till varierad interaktion och förhandling om betydelse. Att arbeta med tydliga men öppna modelldialoger i helgrupp och att därefter i par skapa egna versioner kan vara ett sätt att variera och stötta interaktion och passar särskilt bra i nybörjarundervisning.

Att ta tillvara naturliga tillfällen till samtal

Det är viktigt att ta tillvara och uppmuntra det naturliga tal som förekommer i elevernas frågor och deras vilja till kommunikation med såväl läraren som med varandra. I utbildningen finns dessutom många praktiska frågor och aktiviteter som med fördel kan utnyttjas i språkundervisningen, allt från att fönstret behöver öppnas till hur en brandövning går till eller varför morgondagens studiebesök är inställt. Om klimatet är sådant att eleverna känner sig fria att ställa frågor om det de vill ha svar på eller inte förstår ökar interaktionen och gör att undervisningen bättre anpassas till elevernas behov och nivå.

Som lärare kan man dock inte alltid direkt arbeta vidare med alla de idéer som kommer upp under lektionen. Det kan bli förvirrande för övriga elever, särskilt på nybörjarstadiet. Den muntliga undervisningen kräver liksom all annan undervisning sin förberedelse och läraren kan notera vad eleverna uttrycker för behov och intressen för att planera in undervisning om detta vid ett senare tillfälle.

Bilder som inspiration till samtal och återberättande

Bilder kan användas inte bara för förklaringar, repetition eller för återberättande av det klassen tillsammans har gjort. Bilder kan också vara utmärkta som inspiration till samtal och berättande av annat slag. Utifrån en bild på flera personer kan gruppen till exempel fantisera och berätta om vilka personerna är, hur de känner varandra, eller så kan elever och lärare tillsammans skapa en dialog mellan personerna på bilden. Bilder som är dramatiska eller lite mystiska kan vara särskilt användbara för att locka till samtal och berättande. Även nyhetsbilder från aktuella händelser kan få igång samtal om vad som händer i världen.

En viktig aspekt är själva valet av material och bilder. När målgruppen är vuxna är det viktigt att ha ett vuxenperspektiv i bildvalet och till exempel inte använda bilder och material som riktar sig till barn eller ungdomar (Franker, 2008). Om eleverna får vara med och styra vilka bilder som används blir det deras uttrycksbehov som är utgångspunkten, och arbetet kan på så vis bli mer meningsfullt för dem.

Att stötta och bedöma det muntliga språket

Om vi i interaktionen har en samtalspartner som är intresserad av vad vi säger och inte främst av hur vi säger det ökar förmodligen lusten att kommunicera och interagera. Andraspråket är ett språk under utveckling och språkfel kan ofta vara tecken på att inlärning är på gång (Abrahamsson & Bergman, 2014). Det stämmer inte som man kanske tidigare trott att eleven genast måste korrigeras så att felet inte blir en vana som biter sig fast (Abrahamsson, 2008). Ett ständigt rättande i samtal kan snarare minska lusten till den så viktiga interaktionen. I den muntliga undervisningen kan vi utnyttja att

det talade språket är mer ”förlåtande” än det skriftliga i och med att det inte är så lätt att stanna upp och göra bedömningar av rätt och fel i talspråkets flöde. Det viktiga blir om kommunikationen fungerar eller inte.

Istället för att rätta eleven kan läraren stötta elevens tal genom att omformulera eller genom att ge alternativ med frågor som ”Menar du att du *har varit* på apoteket eller att du *ska* gå till apoteket?”. Läraren kan också utmana eleven att uttrycka sig mer specifikt genom att ställa följdfrågor. Detta kan också bli en förhandling om betydelse och det blir tydligt för eleven att innehållet är det viktigaste, men att innehållet också påverkas av formuleringen. Ibland kan eleven själv korrigera sitt tal, särskilt om det ges tid till eftertanke och formulering. Lärare tenderar att alltför snabbt gå vidare och tala själva eller ge ordet till någon annan istället, men det har visat sig att någon sekunds extra väntan på elevens svar kan göra stor skillnad (Gibbons, 2013).

Att läraren låter bli att rätta talet i elevernas försök att kommunicera betyder inte att det muntliga språket inte kan eller bör bedömas. På samma vis som läraren regelbundet samlar in elevers skrivna texter av olika slag för bedömning kan elevers muntliga texter samlas in med hjälp av ljud- eller filminspelningar. Om elevernas tal spelas in i olika situationer ger det möjlighet till att få syn på och bedöma flera olika delar av den muntliga förmågan, och det ger också ledning för planeringen av den fortsatta undervisningen. För eleverna kan det vara mycket inspirerande att se tidigare ljud- och filminspelningar och förhoppningsvis få syn på sina egna framsteg. Inspelningarna kan också med fördel användas för formativ bedömning i samtal med eleven om hur hans muntliga språk kan utvecklas framöver.

Att samtala om arbetsformer och strategier

Även vuxna som har kort eller ingen utbildningsbakgrund brukar veta att ”skola” innebär att läsa, skriva och använda böcker. Om de då möts av en undervisning som till stora delar bedrivs utan böcker och skrift kan det skapa osäkerhet och till och med olust hos en del. Kanske kan de tro att de har kommit till en sämre utbildning. Det är därför viktigt att i samtal med eleven, med stöttning på modersmålet, betona att den muntliga undervisningen är värdefull i sig för att lära sig språket samt att det muntliga språket är en förutsättning för läs- och skrivundervisning. Om varje elev uppmuntras att i modersmålsstöttade samtal föra fram sina frågor och synpunkter om undervisning och språkutveckling kan mycket tid sparas och mycket oro och osäkerhet undanröjas.

Eleverna har kanske tidigare lärt sig andra språk och de har sannolikt utvecklat strategier för att lära och minnas utan att i första hand förlita sig på skrift. I samtal på elevens modersmål kan läraren ta chansen att fråga också om sådana erfarenheter. Eleverna kan alltså hjälpa läraren att få svar på de frågor som ställdes inledningsvis i denna artikel, frågor om hur man kan förstå och minnas utan att använda lexikon, böcker, penna eller

tangentbord, så att läraren kan utnyttja och lyfta fram elevernas strategier som resurser i undervisningen.

Avslutande ord

I arbete med de fyra praktikerna, kodknäckning, betydelseskapande, textanvändning och analys fokuseras på arbete med texter och det är viktigt att tänka på att det även gäller muntliga texter som diskussioner, dialoger, återberättande och all annan muntlig kommunikation som eleverna deltar i. När eleverna får chans att utveckla sitt muntliga språk i interaktion med andra i meningsfulla och trygga sammanhang blir det en självklar grund för arbetet med skrift i de fyra praktikerna.

Innan skriften har blivit ett effektivt redskap i elevernas språkinlärning behöver läraren inför varje lektion bestämma om det är det muntliga eller skriftliga språket som ska vara i fokus under den kommande lektionen. Om eleverna ibland får vila från arbete med skrift och om det språkliga innehållet inte heller behöver begränsas till vad eleverna kan läsa eller skriva ökar deras möjligheter till språkutveckling. Eftersom de elever som ännu inte utvecklat grundläggande läs- och skrivförmåga har större erfarenhet av att lära via tal än via skrift blir den muntliga undervisningen också en möjlighet att utnyttja elevernas potential på ett mer effektivt sätt.

Referenser

- Abrahamsson, Niclas (2008). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, Tua & Pirkko Bergman (red.) (2005). *Tänkarna springer före: att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS förlag.
- Asher, James (1996). *Learning Another Language Through Actions (5:e upplagan)*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Cook, Vivian (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.
- Franker, Qarin (2008). Bildvalet har betydelse. I: Juvonen, Peivo (red.), *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7-8 november 2008*. Stockholm: ASLA.
- Garlén, Claes (1988). *Svenskans fonologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Kjellin, Olle (2002). *Uttalet, språket och hjärnan. Teori och metodik för språkundervisningen*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Lindberg, Inger (2005). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Niklasson, Jörgen (1990). *Lyssna Handla Lär – En metodbok i svenska som andraspråk*. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Nilsson, Jan (2007). *Tematisk undervisning*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Tarone, Elaine, Martha Bigelow & Kit Hansen (2009). *Literacy and Second Language Oracy*. Oxford: University Press.
- Thorén, Bosse (2015). *Svensk fonetik för andraspråksundervisningen*. Umeå: Vulkan.
- Tornberg, Ulrika (2015). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.
- UNESCO (2005). *Education for all: literacy for Life. EFA Global Monitoring Report 2006*. Paris: UNESCO.

Wengelin, Åsa & Claes Nilholm (2013). *Att ha eller sakna verktyg – om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.