

Flerspråkighet ur ett lärandeperspektiv

Inger Lindberg, Stockholms universitet

Att Sverige har utvecklats till ett mångkulturellt och i hög grad flerspråkigt land är synligt på många sätt i samhället. I skolan har av en fyra skolelever fler än ett språk i bagaget, utöver engelska som de flesta elever använder på daglig basis (Lindberg, 2011). Därtill utvecklar döva och hörselskadade elever i specialskolan tvåspråkighet i svenskt teckenspråk och svenska och en flerspråkighet genom engelska och eventuellt andra språk. I gruppen nyanlända elever finns döva och hörselskadade elever som går i specialskolan och behöver utveckla två helt nya språk, vilket ställer höga krav på skolan. I den här artikeln behandlas olika aspekter på flerspråkighet och flerspråkiga elevers lärande.

Flerspråkighet i Sverige och världen

Även om svenskan sedan den 1 juli 2009 har lagstadgad ställning som huvudspråk i Sverige talas här alltså ett stort antal andra språk med olika status. Svenskt teckenspråk, genomgående förkortat till teckenspråk, har sedan år 2009 en särställning som motsvarar den som gäller de fem inhemska officiella talade minoritetsspråken – finska, jiddisch, meänkieli, romani chib och samiska – det vill säga de språk som i Sverige omfattas av Europarådets minoritetsspråkskonvention (SÖ 2000:2). Det innebär bland annat att samhället har en skyldighet att aktivt vidta åtgärder för att stärka såväl teckenspråket som de nationella minoritetsspråken så att de kan bevaras som levande språk i Sverige. Utöver de minoritetsspråk som har en lagstadgad ställning finns nära 200 invandrarspråk representerade i det svenska samhället, varav cirka 150 talas av elever i den svenska skolan. I detta språkliga landskap har givetvis också svenskan en viktig funktion att fylla, inte minst som undervisningsspråk och gemensamt kommunikationsmedel i skolan.

Flerspråkighet hos individen

För att beteckna det eller de språk som barnet tillägnar sig först i ordningen, det vill säga innan något annat språk etablerats, används ofta termen förstaspråk i stället för modersmål. Om barnet från början kommer i kontakt med och utvecklar flera språk parallellt talar man om flera förstaspråk och *simultan eller parallell flerspråkighet* till skillnad från *successiv flerspråkighet* då barnet tillägnar sig nya språk först efter det att ett (eller flera) språk redan har etablerats, någon gång efter tre års ålder (Baker, 1996). Man gör ofta också en distinktion mellan *andraspråk* och *främmande språk*. Med

andraspråk avses då språk som utvecklas i den miljö där målspråket talas i samband med en socialisationsprocess. Främmande språk däremot lärs i allmänhet in genom undervisning utanför målspråksmiljön.

Men flerspråkigheten i dagens svenska skola kan ofta inte enkelt beskrivas i termer av förstaspråk och andraspråk. Flerspråkigheten måste också relateras till viktiga aspekter som i vilka sammanhang och modaliteter (talat, skrivet, tecknat språk) de olika språken används. Det gäller i synnerhet för döva och hörselskadade elever vars flerspråkighet ofta är komplementär i den meningen att deras olika språk – teckenspråk och svenska – också representerar olika modaliteter. Det innebär att kontakten med svenskan för många av dessa elever enbart sker genom skrift. Det är också viktigt att relatera individens flerspråkighet till respektive språks användning i mer eller mindre formella sammanhang. Ett väl utvecklat vardagsspråk kan inte likställas med en allmänt hög språkfärdighet. Förmåga att kommunicera i vardagliga situationer betyder inte att man utan svårigheter behärskar språket i sammanhang som förutsätter ett mer formellt och ofta skrivet språk, till exempel i olika utbildningssammanhang.

Flerspråkigt språkbruk

Flerspråkiga individer använder sina språk i olika sammanhang, situationer, funktioner och roller och med olika människor. Det innebär att språken sällan utvecklas helt likartat och parallellt. Det man kan göra på ett språk klarar man kanske inte alltid lika bra på ett annat och vice versa. Flerspråkigas språkanvändning skiljer sig följaktligen på olika punkter från enspråkigas och deras olika språk kan sägas komplettera men självklart också överlappa varandra. Man bör därför betrakta hur flerspråkiga använder och utnyttjar sin totala språkliga kompetens ur ett helhetsperspektiv, det vill säga på ett integrerat och dynamiskt sätt (Garcia 2008). Med ett sådant synsätt ger växling mellan olika språk de flerspråkiga individerna en unik möjlighet att till fullo utnyttja sina språkliga resurser, något som bör tas tillvara i en flerspråkig undervisning.

Den språkliga mångfalden i många flerspråkiga gemenskaper i Sverige idag har också resulterat i nya språkanvändningsmönster där det inte alltid handlar om ”ett språk i taget”. I stället präglas språkbruket här ofta av ett kreativt och dynamiskt utnyttjande av flera språk parallellt och samtidigt, där gränserna för enskilda namngivna språk överskrids (García, 2008; García & Wei, 2014). Genom en sådan ofta sömlös integrering av språken kan man i dessa grupp-gemenskaper visa solidaritet och samhörighet med gruppen och även övervinna etniska och språkliga skillnader (Jørgensen, 2008; Rampton, 2005; García & Wei, 2014). Utifrån ett sociolingvistiskt perspektiv talar Otheguy, García och Reid (2015, s. 283) om detta ”flerspråkande” som *translanguaging* som de definierar som

Utnyttjandet av en talares fulla språkliga repertoar utan hänsyn till socialt och politiskt definierade gränser för namngivna (och ofta nationella) språk. (min översättning)

I svensk forskning har translanguaging studerats i olika utbildningssammanhang (Yoxsimer Paulsrud, 2013; Lindahl, 2015; Svensson, 2017) och i del 2 i denna modul utvecklar Camilla Lindahl hur ett sådant flerspråkande kan användas som didaktisk resurs och stöttande verktyg i utvecklingen av såväl ämneskunskaper som det svenska och teckenspråkiga skolspråket.

Flerspråkig utveckling ur ett skolperspektiv

Flerspråkighet är följaktligen inget entydigt begrepp och för att markera betydelsen av de sociokulturella villkor som kännetecknar flerspråkiga barns uppväxt i olika miljöer har distinktionen mellan *additiv* och *subtraktiv flerspråkighet* använts (Lambert, 1977). I den mån flerspråkiga barn får möjlighet att utveckla sitt eller sina andraspråk parallellt med en fortsatt utveckling av förstaspråket, så att språken kan komplettera och berika varandra, talar man om en additiv flerspråkighet. Det är en flerspråkighet som utvecklas i en atmosfär där båda språken och kulturerna värderas högt. När andraspråkstillägandet i stället sker på bekostnad av förstaspråket, som ofta är fallet då minoritetsspråkselever förväntas överge sitt modersmål för det majoritetsspråk som talas av en dominerande grupp, talar man om subtraktiv flerspråkighet.

Med utgångspunkt i denna distinktion har man inom forskningen om flerspråkig utbildning gjort skillnad mellan *berikande* och *kompensatoriska* utbildningssatsningar för flerspråkiga elever (Cummins 1983, 2001). Berikande satsningar är långsiktiga och tar sikte på en parallell utveckling av både första- och andraspråk under en stor del av skoltiden med additiv flerspråkighet som mål. Här brukar man framhålla de goda resultaten i de kanadensiska så kallade språkbadsprogrammen, där engelsktalande elever helt eller delvis undervisas på franska under olika delar av sin skoltid (Cummins & Swain, 1986). Kompensatoriska satsningar däremot inriktas på mer kortsiktiga och övergående utbildningsinsatser med en snabb integrering av minoritetseleverna i reguljär enspråkig undervisning som det huvudsakliga målet, vilket ofta kan resultera i subtraktiv flerspråkighet. I dessa sammanhang betraktas också flerspråkiga elever ofta ur ett bristperspektiv. Omfattande studier av utbildning för tvåspråkiga elever i en nordamerikansk kontext visar att berikande program med långsiktiga satsningar med undervisning på modersmålet har en mycket positiv och avgörande betydelse för flerspråkiga elevers språkutveckling och skolframgång (Thomas & Collier, 2002). Dessa resultat ger stöd för positiva effekter av additiv tvåspråkighet till följd av möjlig överföring av skolrelaterade språkfärdigheter mellan språken i enlighet med den så kallade *interdependenshypotesen* (Cummins, 1981). Hypotesen förutsätter en gemensam

underliggande språkförmåga för språken vilket innebär att en utvecklad litteracitet på förstaspråket kan gynna utvecklingen av motsvarande färdigheter på andraspråket.

Som framgår av kursplanen i teckenspråk för döva och hörselskadade elever kan specialskolan karakteriseras som en berikande modell som främjar en parallell utveckling av teckenspråk och svenska:

Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska teckenspråk och sitt svenska språk parallellt, så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan använda båda språken för att uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Därigenom ska eleverna ges möjlighet att utveckla språken för att tänka, kommunicera och lära. (Lspec22)

Att specialskolan åläggs skapa förutsättningar att utveckla elevernas additiva flerspråkighet med de fördelar det innebär framgår även av följande citat under rubriken ”Skolans värdegrund och uppdrag” i Läroplanen:

Strävan ska vara att skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. För döva och hörselskadade elever innebär detta en språkmiljö som ger förutsättningar att möta och använda sig av både teckenspråk och svenska i skolans alla sammanhang. (Lspec22)

Även om det finns likheter mellan specialskolans tvåspråkiga undervisning baserad på teckenspråk och svenska och program baserade på två talade språk i andra sammanhang, som till exempel franska och engelska i den kanadensiska kontexten, kan det vara svårt att dra långtgående slutsatser och generalisera utifrån studier av undervisning under skilda förutsättningar. Mycket tyder också på att så kallad unimodal flerspråkighet (baserad på språk som utnyttjar samma modalitet) och bimodal flerspråkighet (baserad på språk som utnyttjar olika modaliteter) skiljer sig åt i olika avseenden också när det gäller möjligheter till överföring mellan språken (Marschark, Knoors & Tang, 2014). Några regelrätta utvärderingar med jämförelser av resultat mellan elever i flerspråkiga program och elever integrerade i reguljära klasser finns varken för teckenspråkiga och hörselskadade elever eller för elever med andra talade modersmål än svenska i den svenska kontexten. Att genomföra studier baserade på denna typ av jämförelser i relation till elever i specialskolan skulle vara förenat med stora hinder eftersom man skulle få stora svårigheter att hitta tillräckligt stora och jämförbara grupper av elever i de olika utbildningssammanhangen. Heterogeniteten är dessutom ett generellt problem för jämförelser i den svenska skolan. I specialskolan har eleverna mycket skiftande erfarenheter av såväl teckenspråk som svenska. I flerspråkiga klasser med elever med utländsk bakgrund har eleverna många skiftande modersmål och olika skolbakgrund. Eftersom talande elever med utländsk bakgrund bara erbjuds modersmålsundervisning någon eller några timmar i veckan kan man här heller inte säga att dessa elever tar del av tvåspråkig undervisning i egentlig mening.

Vardagskunskap och skolkunskap

Lärande sker under olika förutsättningar. Barns lärande i förskoleåldern baseras huvudsakligen på erfarenheter gjorda genom deltagande i konkreta aktiviteter där språket kan beskrivas som ”ackompanjerande” genom att det varvas med aktivt handlande i olika kontexter. I skolan kommer lärandet till övervägande del i stället att ske genom språket, ofta med utgångspunkt från skrivna texter hämtade från läromedel och andra källor. Språket utgör här en oskiljaktig del av kunskapen, vilket ger språket en bärande roll i skolans lärprocesser. För elever med språkliga begränsningar i det språk som undervisningen bedrivs på innebär detta en särskild utmaning då kunskaperna här fjärras från den konkreta verkligheten i tid och rum. Claire Painter (1993) har beskrivit skillnader mellan vardagskunskaper och skolkunskaper som ett kontinuum där polerna karakteriseras på följande sätt:

Figur 1.

Vardagskunskap och skolkunskap (Painter, 1993 s. 353, översatt i Liberg, Espmark, Wiksten & Büttler, 1997 s. 167)

Vardagskunskap	Skolkunskap
byggs upp sakta, gradvis och bit för bit på ett fragmentariskt sätt	byggs upp snabbt och systematiskt i en logisk sekvens
byggs upp i en takt som framför allt bestäms av barnet	byggs upp i en takt som framför allt bestäms av läraren, kursplanen
byggs upp på ett oreflekterat sätt	byggs upp på ett reflekterat sätt
förhandlas fram i talspråkande	konstitueras i skriftspråkande
är partikularistisk	är universalistisk
är baserad på personliga och ömsesidiga erfarenheter	är distanserad från personliga och ömsesidiga erfarenheter
har konkret och icke-teknisk betydelse	har abstrakt och teknisk betydelse
utgör en helhet	är uppdelad i discipliner

I skolan handlar det alltså om att ge eleverna tillgång till kunskap som distanseras från personliga och ömsesidiga erfarenheter och formas enligt det skrivna språkets premisser. Från att som barn i förskolan ha lärt sig om boplatser under stenåldern genom att gå ut i skogen och bygga en kåta, kommer man som skolelev att inhämta kunskaper om livet

under olika tider främst genom texter på ett mer eller mindre formellt skriftspråk ("De tidigaste kända bostäderna består av lämningar av kåtkonstruktioner. Som täckningsmaterial för bostäder använde man skinn eller näver.")

För elever som genomgår läs- och skrivutveckling på ett språk som de behärskar muntligt utgör det talade språket en självklar utgångspunkt för utvecklingen av ett mer formellt muntligt och skriftligt språkbruk. För elever som lär sig läsa och skriva på ett språk som de inte alls eller bara delvis behärskar muntligt är förutsättningarna annorlunda. För döva och många hörselskadade elever med teckenspråk som förstaspråk kommer läs- och skrivutveckling såväl som en hel del fortsatt kunskapsutveckling att ske på ett språk som skiljer sig starkt från det språk de har vuxit upp med. Andra hörselskadade elever kan ha högst varierande baskunskaper i teckenspråk och svenska till följd av individuella förutsättningar och varierande tillgång till språken under förskoletiden. En stor fördel för elever i specialskolan jämfört med andra elever med svenska som andraspråk är deras tillgång till en långsiktig tvåspråkig undervisning som möjliggör parallell utveckling av teckenspråk och svenska. Där kan också teckenspråket, som utgör många elevers förstaspråk, spela en viktig roll för utvecklingen av svenskan. För nyanlända döva och hörselskadade elever utgör dock både det svenska teckenspråket och svenskan helt nya språk. Dessa elever kan också ha mycket olika erfarenheter av skolgång i hemlandet. Liksom för många hörande nyanlända elever kan skolstarten innebära ett abrupt språkbyte som avsevärt påverkar såväl deras läs- och skrivutveckling som övrig kunskapsutveckling.

Registermodellen

För att beskriva och förklara språklig variation och den språkutveckling som elever genomgår under skoltiden kan en modell baserad på vardagsspråk och skolspråk som olika *register* utgöra ett utmärkt verktyg. Modellen har sin grund i systemisk-funktionell språkteori (SFL) och beskriver språkutveckling som ett sätt att tillägna sig verktyg för ett alltmer varierat och ändamålsenligt meningsskapande i olika sammanhang och situationer (Halliday, 1985/1994). Utifrån ett sådant perspektiv utgör vardagsspråk och skolspråk *olika* sätt att använda språket på som vart och ett har sin speciella funktion. Att utveckla skolans mer specialiserade språkbruk handlar således inte om att ersätta eller korrigera elevernas vardagsspråk utan om att utvidga deras repertoar av språkliga register (Halliday, 1993).

Registermodellen redogör för hur språkbruket på ett systematiskt sätt kan relateras till de situationer där språket används. Den utgår alltså från att det finns en nära koppling mellan språket och den kontext i vilken det används. Karakteristiska drag i en viss situation återspeglas enligt detta synsätt i språkliga drag som kännetecknar olika språkliga register, det vill säga identifierbara "språk i språket" som används i speciella

syften och under speciella omständigheter. I skolsammanhang brukar man förenklat tala om vardagsspråk och skolspråk som exempel på sådana register. Men skolspråket rymmer i sig också en rad olika register som till exempel de ämnesspråk som kännetecknar kommunikation inom olika skolämnen.

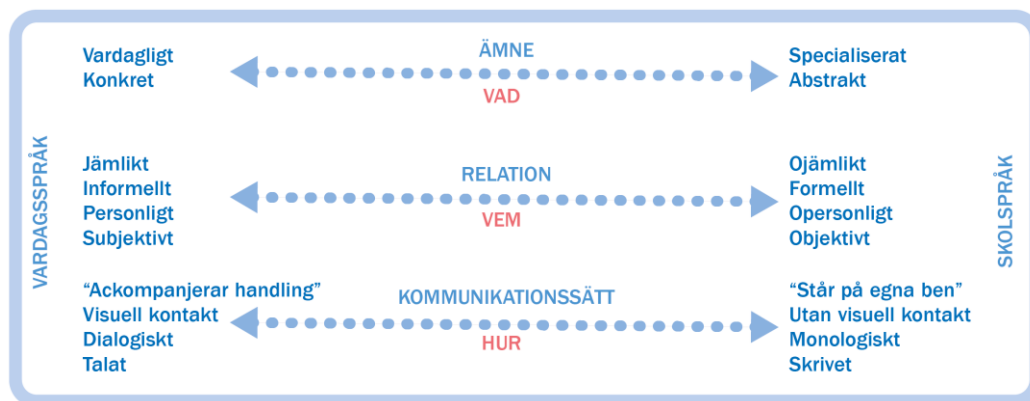
Enligt registermodellen är språklig variation funktionell och systematisk i den meningen att man som språkbrukare mer eller mindre medvetet gör språkliga val utifrån vad som är ändamålsenligt i relation till kommunikationssituationen. Det kan gälla val av grammatiska konstruktioner och fraser såväl som vokabulär. Självklart kan situationer karakteriseras utifrån många olika variabler men inom systemisk-funktionell teori är det framför allt följande tre drag som anses reflekteras i språkbruket:

1. Ämne: VAD kommunikationen handlar om och vilken verksamhet kommunikationen är en del av.
2. Relation: VEM eller vilka deltagarna i kommunikationen är, deras status, relation och inbördes roller.
3. Kommunikationssätt: HUR kommunikationen går till, om de kommunicerande befinner sig samtidigt på samma plats eller inte, genom vilket medium man kommunicerar, det vill säga muntligt eller skriftligt, med visuell kontakt eller inte.

De tre situationsvariablerna kan beskrivas i form av tre skalor utmed vilka olika kommunikationssituationer kan karakteriseras, se figur 2. Skalorna kan också sägas beskriva språkutveckling som från förskoleåldern och under skoltiden i stort följer en rörelse från vänster till höger i figuren, men framför allt innebär en utvecklad rörlighet utmed de olika skalorna. Eleverna går alltså från en behärskning av ett mer vardagligt, informellt språkbruk till en språkbehärskning som även omfattar ett mer specialiserat, formellt och skriftspråkligt språkbruk. Eleverna lär sig till exempel successivt hur de i sitt språkbruk kan ge uttryck för mer generell, abstrakt och teknisk kunskap i faktatexter (VAD) och framstå i en mer vederhäftig expertroll samt nyansera och balansera värderingar och ståndpunkter i sin argumentation (VEM) liksom hur de kan anpassa sitt språkbruk med avseende på behov av tydlighet, struktur och fullständighet i relation till bland annat avstånd i tid mellan de kommunicerande (HUR).

Figur 2.

Registermodellen fritt efter Polias (2006)



Språkbruket kring exempelvis ett ämnesområde som klimatförändring varierar beroende på ur vilket perspektiv, i vilket sammanhang och inom vilken verksamhet det behandlas. Ett informellt och vardagligt samtal på kafferasten mellan lekmän kring möjliga orsaker till en regnig sommar skiljer sig språkligt, vad gäller teknikalitet och förekomst av facktermer, från språkbruket i en motsvarande informell diskussion mellan klimatforskare, som i sin tur kan skilja sig från språkbruket i de vetenskapliga artiklar som samma forskare publicerar i olika facktidskrifter (VAD). Klimatförändringar behandlas också ur olika perspektiv och med varierande grad av abstraktion, specialisering och teknikalitet i olika skolämnen som geografi, samhällskunskap, hem- och konsumentkunskap, biologi, fysik och kemi. En läromedelstext i historia om franska revolutionen på mellanstadiet fokuserar på kungar och andra makthavare och deras konkreta syften och agerande medan gymnasietexter på samma tema snarare lyfter fram abstrakta företeelser och skeenden, ofta utan specifika referenser till särskilda individer, för att förmedla en mer objektiv, distanserad och "expertlik" framställning (VEM). Ett radioreferat av en fotbollsmatch skiljer sig på ett avgörande sätt ifrån om tydlighet, precision i ordval, detaljrikedom och exakthet från ett referat av samma match på TV där hela händelseförloppet framgår av bilderna på TV-skärmen (HUR).

Skolspråket

Ur ett språkutvecklingsperspektiv kan det språk som elever möter i läromedelstexter, liksom det språk de själva i allt högre grad förväntas producera i skolan, beskrivas som en successiv utveckling i riktning mot den högra polen på de skalor som återges i figur 2. Karakteristiska drag för vardagsspråket återfinns på skalornas vänstra sida. Skolans mer formella språkbruk, som ofta också kännetecknas av ett specifikt och tekniskt ordförråd, introduceras i läromedelstexter redan på mellanstadiet och används för att organisera kunskap på alla utbildningsnivåer men också i många offentliga sammanhang

och i massmedia. Att alla elever får tillgång till och kan förhålla sig till ett sådant språkbruk är därför också en viktig demokratisk fråga.

Forskningen visat att man i texter inom olika ämnen tydligt kan urskilja språkliga särdrag. Varje nytt skolämne innebär därför i viss utsträckning ett möte med ett nytt register (Schleppegrell, 2004). Samtidigt uppvisar olika ämnesspråk också många gemensamma drag som kan sägas karakterisera skolspråk i allmänhet. Man talar därför i den engelskspråkiga litteraturen om ett mer generellt ”akademiskt” skolspråk med klar koppling till det skrivna språket. Det allmänna och ämnesövergripande skolspråket kan liksom de mer specifika ämnesspråken identifieras utifrån ordförråd, grammatik och genrer.

En svårighet med det mer formella skolspråket är att det används på ett mer abstrakt och ”ogenomskinligt” sätt än vardagligt språk, vilket innebär ett hinder också för elever med svenska som modersmål. Detta återspeglas i det allmänna och ämnesövergripande skolspråkets ordförråd, bland annat genom en typ av skriftspråklig abstrakt vokabulär som skiljer sig från det vardagliga ordförrådet. Exempel på sådana ord är *avta*, *påverka*, *utgöra*, *framträdande*, *resurs*, *fenomen* och *föremål*.

Skolspråket karakteriseras ofta av ett opersonligt och distanserat språkbruk. Det är fristående från här och nu och skapar ett avstånd mellan språk och verklighet. Detta har bland annat att göra med hur grammatiken används (Schleppegrell, 2004). Grammatikens huvuduppgift är att översätta mänskliga erfarenheter till språkliga kategorier och relationer. Så används till exempel verb för att representera handlingar och processer, substantiv för att referera till människor och ting och adjektiv för att beskriva egenskaper. I ett formellt och mer akademiskt språk används grammatiken emellertid på ett sätt som på väsentliga punkter skiljer sig från hur den används i mer informellt vardagsspråk. Det tar sig bland annat uttryck i bristande överensstämmelse mellan ett ords betydele och grammatiska kategori. Här förvandlas ofta både handlingar, processer och egenskaper till substantiv genom så kallade *nominaliseringar* (Halliday, 1993; Magnusson, 2011). Man talar till exempel om *vindar av ökad frekvens och intensitet* då det blåser oftare och kraftigare, *uppkok under ständig omröring*, när man ska koka upp något samtidigt som man hela tiden rör om, *handstående med mjuk nedrullning* när man ska stå på händerna och sedan rulla ned kroppen med hakan vikt mot bröstkorgen. Denna typ av grammatiska omskrivningar karakteriserar ett språkbruk som skiljer ut sig som experternas språk och introduceras i läromedelstexter redan på lägre stadier. Andra exempel på grammatiska konstruktioner som kan göra skolspråket opersonligt, abstrakt och distanserat är genom passivkonstruktioner där aktörer som utför eller står bakom en handling osynliggörs som i exempelvis *Afrika kolonialiseras*, *fabriken läggs ner*, *hur beräknas arean av en cirkel?* och *sömnen viks åt ena sidan*.

Eftersom svenskan dessutom – till skillnad från många andra språk – har näst intill oändliga möjligheter att skapa sammansättningar, innehåller läromedelstexterna ofta ord av betydande längd där mycket information packats in i ett enda ord. Den informationen måste läsaren sedan ”bena ut” eller ”packa upp” efter bästa förmåga. Att sammansätta ord som *yttrandefrihetsgrundlagen*, *blixtlåspressarfot*, *avrundningsfel*, *oändlighetstecken*, *jordmeridiankvadrant*, *ångbildningsenergi* och *bakåtpassningsregeln* utgör en betydligt större utmaning för en andraspråksläsare än för elever som läser på sitt förstaspråk har man kunnat konstatera i bland annat en studie kring ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år (Holmegaard, 2007).

Litteracitetsutveckling

Förmågan att variera sitt språkbruk efter de förutsättningar och krav som förknippas med olika sociala aktiviteter, situationer och sammanhang bygger på en språklig medvetenhet som utgör en viktig del av den så kallade *litteracitetsutveckling* som skolelever genomgår under skoltiden. Med litteracitet avses här alltså inte bara läs- och skrivutveckling som individuella statiska färdigheter utan ett mycket vidare begrepp som inkluderar litteracitet som social praktik och handling, kritisk litteracitet och multilitteracitet.

Enligt OECD (2000) kan litteracitet definieras som ”förmågan att förstå och använda tryckt information i dagliga aktiviteter i hemmet, i arbetslivet och i samhället för att uppnå sina mål och utveckla sin kunskap och potential”. Många betonar också synen på litteracitet mot bakgrund av de många olika ”litteraciteter” som delaktighet och kommunikation i dagens samhälle förutsätter. Det innebär enligt Buckingham (2008) att vi måste inkludera ett helt spektrum av färdigheter och kompetenser – multipla litteraciteter – som kännetecknar alla de olika verbala och icke-verbala kommunikationsformer som står till buds. Enligt the New London Group (1996), en grupp forskare som varit mycket framträdande i denna diskussion, har synen på litteracitet som *multilitteracitet* transformerat synen på vad det idag innebär att vara litterat.

Utifrån ett registerperspektiv innebär litteracitetsutveckling en allt större kommunikativ rörlighet i förhållande till de tre situationsvariablerna VAD, VEM och HUR. Den innebär också en ökad tillgång till de formella register som kännetecknar språkbruket i olika utbildningssammanhang och i samhället i övrigt. En sådan rörlighet förutsätter även kritisk, digital och annan visuell litteracitet som kännetecknar dagens kommunikationsformer och multimodala texter, det vill säga texter som består av flera olika uttrycksformer såsom bilder, rörlig bild, diagram, ord och tecken, i ett kreativt meningsskapande. I Kristina Danielsson artikel i del 5 i denna modul utforskas multimodalitet i skolans ämnesundervisning ur ett didaktiskt perspektiv.

Genrepedagogik

Olika skolämnen och discipliner värdesätter och prioriterar också delvis olika genrer. I NO-undervisningen används till exempel ofta klassifikationer, taxonomier och förklaringar för att uttrycka logiska samband mellan abstrakta eller generaliserade termer och processer. Språkanvändningen i historie- och litteraturundervisningen är däremot mer narrativ till sin karaktär med fokus på tid, plats och omständigheter. I slöjd, idrott och hälsa liksom hem- och konsumentkunskap är det vanligt med instruerande texter där man i olika steg beskriver hur något ska utföras.

Skolans textvärldar kan utifrån texternas övergripande sociala syfte indelas i *engagerande*, *informerande* och *värderande* genrer (Rose & Martin, 2013). Genre definieras som ”en stegvis, målinriktad och social process” (Martin, 1986 s. 25) och utgör en central utgångspunkt för den så kallade genrepedagogiken, en undervisningsmodell som utvecklats i Australien inom den så kallade Sydneyskolan (Martin, 2000) med nära koppling till systemisk-funktionell språkteori och Hallidays registermodell. Detta är en utmärkt och numera väl beprövad pedagogik för att tala om, klassificera och på ett systematiskt sätt utveckla elevernas medvetenhet och kunskap om hur texter i olika skolämnen konstrueras. Utmärkande för denna inriktning är en integrerad syn på elevernas litteracitet där utvecklingen av språk och ämneskunskaper går hand i hand. Undervisningen bidrar på ett tydligt och systematiskt sätt till att bygga upp elevernas ämneskunskap, genrekompetens och andra för uppgiften relevanta språkliga färdigheter. Detta sker genom den så kallade cirkelmodellen, en cyklisk modell som består av en serie faser som stegvis leder fram till att eleverna behärskar ett specifikt ämnesinnehåll och självständigt kan formulera en genrerlevant text. I fas 1 förbereds genrearbetet genom att elevernas kunskaper om det aktuella ämnet byggs upp. Fas 2 innebär att modelltexter i den aktuella genren studeras och dekonstrueras med fokus på specifika språkdrag. Därefter konstrueras en gemensam text i fas 3 som förberedelse för en självständig konstruktion av text i den aktuella genren, i fas 4. Modellen används cykliskt i den meningen att den upprepas inför varje nytt arbetsområde samtidigt som de olika momenten vid behov kan upprepas cykliskt. Denna modell finns väl beskriven och implementerad i en rad svenska sammanhang (Kuyumcu, (2004/2013): Johansson & Sandell Ring, (2010) och utvecklas med konkreta exempel från en teckenspråkig tvåspråkig undervisning i artikel 6 och 7 i denna modul.

Att lära på sitt andraspråk – om stöttningens roll

Eftersom språket spelar en central roll för lärandet är det närmast en självklarhet att man lär sig bäst på ett språk som man behärskar väl. Det innebär att lärande på ett andraspråk i allmänhet är mer krävande och ansträngande än lärande på ett förstaspråk. I forskningen (van Lier, 1996; Van Lier & Walqui, 2010; Polias, 2016) understryker man därför särskilt vikten av olika typer av stöttning för elever som studerar på sitt

andraspråk. Stöttning (eng. scaffolding) är en metafor som myntades av den nordamerikanske psykologen Jerome Bruner och hans kolleger (se t.ex. Woods, Bruner & Ross, 1976) för att beteckna det stöd i form av social interaktion, förebilder, modeller och verktyg som krävs för individens utveckling. Stöttning beskrivs som ett stöd som successivt avtar och dras undan allt eftersom förmågan till självständigt agerande utvecklas. Bruner influerades av Lev Vygotskij (Vygotsky, 1978) och sociokulturell teori, där allt lärande ses som primärt socialt genom individens samverkan med andra i sociala aktiviteter. Enligt ett sådant synsätt sker utveckling genom ett 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, s. 87). Den typ av stöttning som Bruner och hans kolleger åsyftar ska resultera i ett alltmer självständigt agerande och lärarens ”överlämnande” och elevernas ”övertagande” av auktoritet och ansvar. Därför bör den alltid begränsas till ”precis tillräckligt” och ”precis i tid” vilket förutsätter att den kontinuerligt och genomgående anpassas, omvandlas, omstruktureras och dras tillbaka (Walqui, 2006, s. 165). Cirkelmodellen som presenterades i föregående avsnitt är uppbyggd utifrån dessa principer.

Det bör påpekas att de för specialskolan så centrala visuella strategier som diskuteras i Krister Schönströms och Ingela Holmströms artikel i del 3 i denna modul också kan betraktas som en typ av stöttning men av ett delvis annat slag än den som Bruner beskriver. Anpassning av ljusförhållanden, placering av möbler och pauser för anteckning och andra strategier som behandlas i detta sammanhang utgör nödvändiga förutsättningar för en fungerande lärmiljö i specialskolan och syftar alltså inte till något ”överlämnande” eller tillbakadragande. Denna stöttning syftar i stället till att på ett mer övergripande plan underlätta och främja döva och hörselskadade elevers lärande som huvudsakligen sker genom visuella intryck.

Eftersom kontroll över kunskaper och färdigheter utvecklas successivt behöver eleverna alltså lite hjälp på traven för att på sikt kunna agera självständigt. I skolsammanhang är det främst läraren som på olika sätt kan stötta elevernas utveckling av nya begrepp, kunskaper och färdigheter. En mer övergripande kontinuerlig och konstant stöttning utgörs av en genomtänkt planering av innehållet i undervisningen utifrån en väl avvägd progression och utifrån cykler av aktiviteter som avlöser varandra på ett sätt som successivt banar väg för ett alltmer självständigt agerande och mer kognitivt krävande uppgifter (jämför den cykliska cirkelmodellen). Detta förutsätter en balans mellan kognitiva och språkliga utmaningar. Att återge ett händelseförlopp utifrån en serie bilder eller en pausad videofilm ställer till exempel betydligt lägre kognitiva krav på eleverna än att argumentera för varför man i en given situation bör agera på det ena eller andra sättet. Med en låg kognitiv belastning ökar möjligheterna att ”hålla koll på” språket medan det vid högre belastning kan vara svårt att uttrycka sig sammanhängande och

hitta rätt ord och uttryck, en viktig faktor att ta hänsyn till också vid bedömning av elevernas språkfärdigheter. Eftersom de språkliga utmaningarna ökar i takt med den kognitiva belastningen, kan språket både hindra och skymma sikten för lärande och förståelse hos elever som förväntas lära och formulera sig på ett språk som de inte fullt ut behärskar. Lösningen ligger då inte i att sänka de kognitiva kraven utan i stället i att avlasta språket genom interaktiv och multimodal stöttning. Stöttning kan bestå av en i förväg genomtänkt planering och progression av innehåll och aktiviteter. Samtidigt sker den genom en lyhörd och flexibel anpassning av klassrumskommunikationen efter de behov och situationer som uppstår i klassrummet och som inte alltid kan förutses.

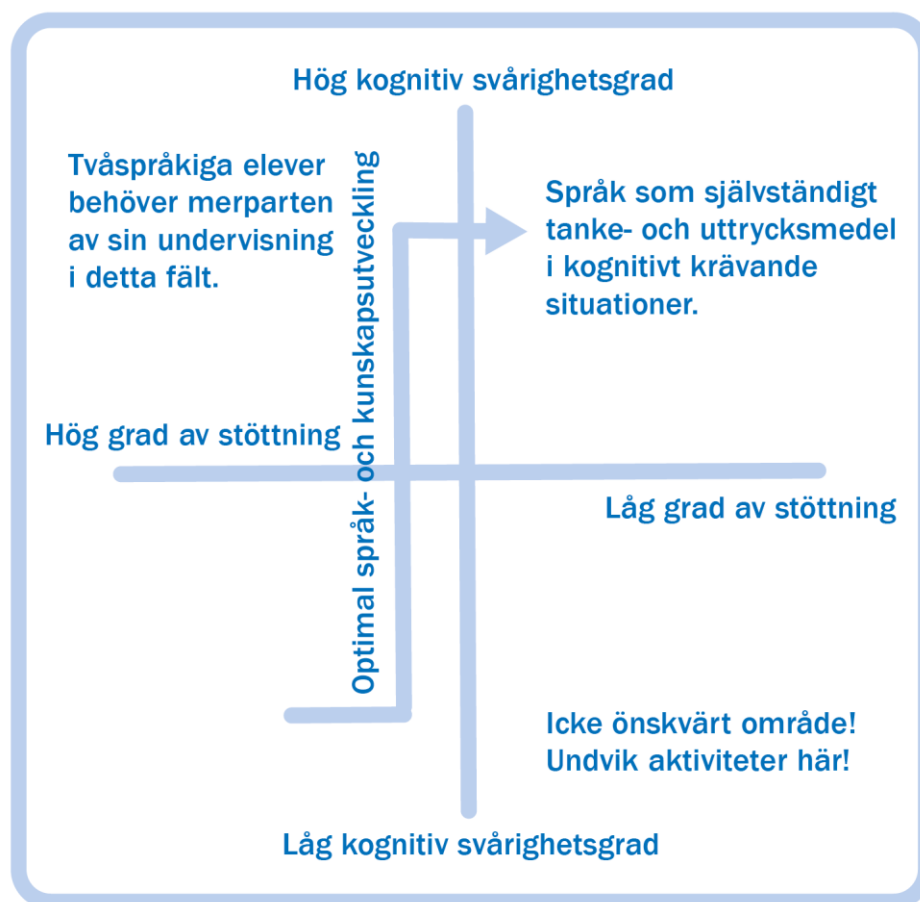
Vid sidan av visuellt stöd i form av föremål, bilder, film, figurer och diagram och ett för övrigt ”laborativt” arbetssätt krävs framför allt en nära dialog mellan lärare och elever. På så sätt kan eleverna hela tiden ges möjlighet att formulera sin tolkning och förståelse av nya begrepp och fenomen, få respons på sina tankar och rätta ut såväl språkliga som kunskapsrelaterade frågetecken (Lindberg, 2001, 2013). Som lärare måste man då vara lyhörd för elevernas behov av förtydligande, stöttning och pedagogisk följsamhet i form av modifieringar av en i förväg planerad arbetsgång för språklig utveckling. I specialskolan kräver det hög kompetens i teckenspråk då det är viktigt att man som lärare fångar upp och inkluderar elevernas bidrag i interaktionen (uttryck, idéer och information) och bygger vidare på dessa. Det kan till exempel innebära en omformulering av elevernas svar i riktning mot ett skolrelaterat språkbruk, som bidrar till att göra eleverna delaktiga i den gemensamma konstruktionen av en mer ämnesspecifik och skolrelaterad diskurs (Hammond & Gibbons, 2005). I del 4 i denna modul beskrivs en undervisningsstil för att förklara naturvetenskapligt ämnesinnehåll där lärare utifrån en bestämd plan för interaktionen ger eleverna utrymme att komma med egna funderingar och förslag på lösningar av problemen.

Ett interaktivt och laborativt arbetssätt, liksom en multimodal stöttning, spelar alltså en viktig roll för att avlasta språket i olika skolaktiviteter. När språket saknar stöd i situationen, som i mycket av den skolrelaterade språkanvändningen där man refererar till mer abstrakta och tänkta verkligheter, ställs mycket höga krav på elevernas språkförmåga. Eftersom all information då måste förstås och uttryckas genom språket utgör detta naturligtvis en särskild svårighet för de elever som undervisas på ett språk som de ännu inte fullt ut behärskar. Den kanadensiske språkforskaren Jim Cummins (1983) har använt sig av ett fyrfältsdiagram för att illustrera hur kognitiv nivå och grad av stöd i situationen kan balanseras och samverka för en undervisning som gynnar utveckling av skolspråket och samtidigt möjliggör undervisning på en allt högre kognitiv nivå, se figur 3. Med utgångspunkt från ett vardagsspråk som tillfredsställer mer omedelbara kommunikativa behov ”här och nu” och förknippas med låg kognitiv belastning i figurens nedre vänstra fält menar Cummins att utvecklingen mot ett alltmer skolrelaterat språkbruk och högre kognitiv belastning bör ske utmed figurens vertikala

axel via det övre vänstra fältet där eleverna kan utmanas kognitivt samtidigt som språket avlastas genom ett interaktivt och multimodalt arbetssätt. Aktiviteter som varken har stöd i den aktuella kontexten eller utmanar eleverna kognitivt bör enligt denna modell undvikas, se figurens nedre högra fält.

Figur 3.

Cummins modell för språkanvändning under olika förutsättningar efter Hall, 1996.



En språkutvecklande undervisning som präglas av en medvetenhet om språkets betydelse för lärandet gynnar alla elever oavsett modersmål. Cummins modell understryker vikten av stöttning genom ett interaktivt och multimodalt arbetssätt som på olika sätt kan avlasta språket och på samma gång bana väg för en kontinuerlig utveckling av ett allmänt skolrelaterat språk och mer specifika ämnesspråk. I specials skolans tvåspråkiga undervisning utgör möjligheten att växla mellan språken, och på så sätt optimera elevernas delaktighet i och behållning av undervisningen, en ovärderlig källa till stöttning. I undervisningen för döva och hörselskadade elever utgör även växling mellan olika modaliteter en särskilt viktig stöttning. I samspelet med

talat, tecknat och skrivet språk bidrar bilder, modeller och andra multimodala resurser med viktig potentiell mening i kommunikationen, vilket utvecklas vidare i Camilla Lindahls artikel i del 2 i denna modul.

Höga förväntningar förenade med stöttning i form av tydligt uttryckta mål och genomtänkta strategier för hur de bäst kan nås är avgörande framgångsfaktorer för flerspråkiga elevers lärande. Lärarens viktiga roll för att skapa en klassrumsmiljö där eleverna känner tillit, mening och sammanhang och stärks i sin identitet som individer med värdefulla resurser och erfarenheter kan inte heller nog betonas i detta sammanhang. En inkluderande kommunikation i klassrummet liksom kontinuitet och återkommande rutiner och inslag i undervisningen bidrar till elevernas upplevelse av trygghet, sammanhang och tillhörighet, vilket utgör viktiga utgångspunkter för utveckling och lärande (Cummins, 2001; Gibbons, 2010).

Referenser

Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2nd Edition. Clevedon: Multilingual Matters.

Buckingham, D. (2008). Defining Digital Literacy – What Do Young People Need to Know about Digital Media? In Lankshear, C. & Knobel, M. (Eds): *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang, New York (2008)

Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 132-149.

Cummins, J. (1983). Language proficiency and academic achievement. I J. Oller, (Ed.) *Issues in language testing research*. Rowley, MA: Newbury House.

Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. 2d ed. Los Angeles: California Association for Bilingual Education

Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. London and New York: Longman

García, O. (2008). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Palgrave Macmillan, London, UK.

Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hall, D. (1996). Differentiating the secondary curriculum. I Cline, T. & Frederickson, N. (red.) *Curriculum related assessment, Cummins and bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Halliday, M. (1975) *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold
- Halliday, M. (1985/1994). *An Introduction to Functional Grammar*. (Second Edition) London: Edward Arnold.
- 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.
- Holmegaard, M. (2007). Långa ord – en svårighet för flerspråkiga studerande? I I. Lindberg & S. Johansson Kokkinakis (red.) *OrdiL – En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel från grundskolans senare år*. ROSA-rapport 8. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2010/2015). *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Kuyumcu, E. (2004/2013). Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg, *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Lambert, W. E. (1977). Effects of bilingualism on the individual: Cognitive and socio-cultural consequences. In P. A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press.
- Skolverket (2011). *Läroplan för specialskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Liberg, C., Espmark, K., Wiksten, J. & Bütler, I. (1997). Upplevelserепresenterande, händelsetecknande, berättande och språkinläring. *Reports from Uppsala University Linguistics* 31.

Lindberg, I. (2001). Samtalet som didaktiskt verktyg. I: K. Naucélér (red.). *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt Centrum och Sigma förlag.

Lindberg, I. (2011). Skolans flerspråkiga kapital. I A. Forsell (red.) *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.

Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Andra omarbetade upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Lindahl, C. (2015). *Tecken av betydelse. En studie om dialog i ett multimodalt, teckenspråkigt, tvåspråkigt NO-klassrum*. Doktorsavhandling, Institutionen för matematikämnet och naturvetenskapsämnenas didaktik, Stockholms universitet.

Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 17.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Marschark, M., Knoors, H. & Tang, G. (2014) Perspectives on Bilingualism and Bilingual Education for Deaf Learners. I M. Marschark, H. Knoors & G. Tang, (eds) *Bilingualism and bilingual deaf education*. Oxford Scholarship online augusti 2014. <http://www.oxfordscholarship.com.ezp.sub.su.se/view/10.1093/acprof:oso/9780199371815.001.0001/acprof-9780199371815>

Martin, J. (1984). Language, register and genre. In F. Christie (Ed.), *Children writing: Reader*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.

Martin, J. (2000). Grammar meets Genre – Reflections on the 'Sydney School'. *Arts: the journal of the Sydney University Arts Association* 22, 47-95

The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, Spring 1996.

Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 2015: 6 (3): 281-307.

Polias, J. (2006) Assessing learning: a language-based approach. I M. Olofsson (red.) *Symposium 2006 - Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk, Stockholms universitet.

Polias, J. (2016), *Apprenticing Students Into Science: Doing, Talking & Writing Scientifically*. Lexis education.

- Painter, C.(1993), *Learning through language. A case study in the development of language as a resource for learning from 2 ½ to 5 years*. PhD-thesis. Department of linguistics, University of Sydney.
- Rampton, B. (2005). *Crossing: language & ethnicity among adolescents*. Second edition. Manchester: St Jerome Press. d
- Rose, D. & Martin, J. (2013). *Skriva, läsa – lära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling*. A functional linguistic perspective. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- SÖ 2000:2. *Ramkonvention om skydd för nationella minoriteter*. Utrikesdepartementet.
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A National Survey of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement: Executive Summary*. Santa Cruz, CA: Crede. Nedladdad från CREDE:s webbadress: [www.crede.ucsc.edu/research/llaa/ 1.1es.html](http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1es.html)
- 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, 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
- Yoxsimer Paulsrud, BA. (2014). *English-Medium Instruction in Sweden Perspectives and practices in two upper secondary schools*. Doktorsavhandling i språkdidaktik, Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.