

Ett inkluderande flerspråkigt klassrum

Anna-Lena Tvingstedt och Eva Morgan, Malmö universitet

Begreppet inkludering, som har sitt ursprung inom specialpedagogiken i relation till elever i behov av särskilt stöd, har vidgats till att omfatta alla former av olikheter och mångfald, inte minst avseende språk, etnicitet och kultur, där fokus ligger vid hur skolan hanterar mångfald och olikhet. I modulen Inkludering och delaktighet diskuteras hur inkluderingsperspektivet utvecklats och vad det innebär. Här framhålls att en inkluderande skola kännetecknas av att olikhet ses som en tillgång, att verksamheten präglas av gemenskap där eleverna är delaktiga både socialt och i kunskapstillägnet, att demokratiska processer finns såväl på skolnivå som i klassrummet och att segregeringar inte skapas för olika kategorier av elever.

Skolan verkar emellertid inte i ett vakuum utan ingår i ett samhällssystem där såväl strukturella och organisatoriska faktorer på olika nivåer, som historiskt etablerade föreställningar och tankemönster, kan medföra både utmaningar och möjligheter när det gäller att utveckla en inkluderande skolverksamhet för flerspråkiga elever. Det är strukturer som oftast ligger utanför lärares påverkansmöjligheter, men som får återverkningar för arbetet i klassrummet. Inledningsvis diskuteras dessa utmaningar och möjligheter och därefter behandlas hur undervisningen kan bidra till att skapa ett inkluderande klassrum för flerspråkiga elever.

Även om det alltid funnits flerspråkiga minoriteter i landet, har Sverige under de senaste femtio åren utvecklats till ett samhälle präglad av mångfald, mångkultur och flerspråkighet. Situationen för de flerspråkiga eleverna ser olika ut i olika delar av landet. I storstäderna där bostadssegregationen är påtaglig kan samtliga elever på skolorna i en del områden ha annat modersmål än svenska. På senare år har många landsortskommuner tagit emot en hög andel nyanlända elever, men fördelningen är ojämn och hälften av de nyanlända eleverna återfinns på mindre än 10% av skolorna i landet. Bostadssegregationen i samhället medför en ökande uppdelning av elever utifrån etnisk och social bakgrund och bidrar därmed till en skolsegregation som medför att olika kategorier av elever återfinns på olika skolor. För de flerspråkiga eleverna kan det bl.a. innebära att de går miste om den språkliga stimulans som kompetenta andraspråkstalare och enspråkiga svensktalande individer kan utgöra.

Idag talas mer än 200 olika språk i Sverige, vilket kommit att påverka synen på språk och flerspråkighet i både skola och samhälle. En historiskt betingad enspråkighetsnorm kan emellertid fortfarande leva kvar och påverka synsätt och insatser både i skolan och i

samhället (se tex. Wingstedt, 1998, Gruber 2007, Lindberg, 2009). Begreppet flerspråkig har ibland kommit att användas som synonym för elever som invandrat eller vars föräldrar invandrat. Istället för att avse elever med kompetens att tala flera språk riskerar det att komma att avse elever med bristande kompetens i svenska. (Håkansson, 2003, György-Ullholm, 2010). Om en elev betraktas utifrån ett bristperspektiv blir det svårare att se de tillgångar och kompetenser som eleven har, men det kan också leda till att förväntningarna på eleven sänks (Bunar, 2009). Att lärares förväntningar spelar stor roll för elevers skolresultat är välbelagt (Hattie, 2008, Skolverket, 2009) men också kamrateffekter är betydelsefulla. Elever med låga skolresultat förbättrar sina prestationer när de flyttar till elevgrupper med mera studiemotiverade elever (Wigerfelt, 2010, Skolverket, 2009, 2012). Ett bristperspektiv gör också eleven till bärare av problemet, när det kanske snarare är skolan som system som bör arbeta för att finna lösningar som är anpassade efter de nya omständigheterna (Hajer & Meestringa 2010).

I ett globalt perspektiv ses flerspråkighet som en tillgång, inte bara för individen utan i lika hög grad för samhället (se t.ex. Hyltenstam & Milani, 2012). I skolans styrdokument nämns emellertid flerspråkighet sällan som ett mål. I den mån kunskaper i andra språk premieras handlar det oftast om de främmande språk som skolan undervisar i. Att det finns en hierarki i värderingen av olika språk är väl belagt och språk som är majoritetsspråk med hög status i andra delar av världen kan vara minoritetsspråk med låg status i vårt land (Lindberg 2009). Enigheten är stor idag kring vikten av modersmål och modersmålsundervisning, liksom kring värdet av att få tillägna sig kunskaper på sitt modersmål för flerspråkiga elever. Studiehandledning på modersmål är emellertid ett temporärt, kompensatoriskt stöd som ges till dess eleverna behärskar svenska tillräckligt väl för att kunna följa den ordinarie undervisningen. Modersmål är ett frivilligt ämne i grund- och gymnasieskolan men modersmålsundervisning är sällan en integrerad del av skolans verksamhet, ofta förlagd efter skolans slut (Skolverket, 2008, Avery, 2015, Ganuza & Hedman 2015). När modersmålslärare och studiehandledare ambulerar mellan olika skolor utan fast förankring vid någon, underlättas inte heller samarbetet med klass- och ämneslärare. Det finns också en risk att modersmålslärare och studiehandledare inte får samma status i elevernas ögon som skolans övriga lärare, vilket kan få återverkningar för elevernas syn på sitt modersmål och i förlängningen på sig själva (Avery, 2015). Det är naturligtvis en utmaning för klass- och ämneslärare, modersmålslärare och studiehandledare att i samarbete med skolledningen överbrygga sådana organisatoriska hinder och skapa utrymme för samarbete. Lösningarna ser också olika ut beroende på förutsättningar och möjlighet i varje enskild skola.

Skolor med många flerspråkiga elever som talar samma språk har stora möjligheter att använda elevernas modersmål i undervisningen. De har ofta tillgång till modersmålslärare och studiehandledare som är anställda på skolorna och lärarna har goda förutsättningar att gruppera eleverna i språkhomogena grupper där de kan

diskutera uppgifter och bearbeta stoff på modersmålet. Skolförordningen gör det också möjligt att bedriva tvåspråkig undervisning i årskurs 1-6 (SFS 2022:280, kap 9; Educare 2011:3).

I en skola där flerspråkighet värderas som den tillgång den är och där undervisningen tar utgångspunkt i elevernas förmågor och bygger vidare på de kunskaper och kompetenser de har med sig, finns goda förutsättningar att skapa ett inkluderande flerspråkigt klassrum.

Framgångsfaktorer

Det finns ett antal framgångsfaktorer som visat sig gynnsamma för flerspråkiga elevers lärande och språkutveckling (se t.ex. Axelsson m.fl., 2003, Cummins 2000, Gibbons 2013a, 2013b, Kaya, 2016). De kan sammanfattas på följande sätt:

- Undervisning som utgår från elevers tidigare erfarenheter och kunskaper
- Strukturerad undervisning som kännetecknas av meningsfullhet, höga förväntningar och kognitivt utmanande uppgifter
- Undervisning som erbjuder stöttning utifrån elevers behov och förutsättningar
- Ett tillåtande klimat
- Elevernas modersmål används som resurs i undervisningen och lärandet
- Undervisningen är planerad och upplagd så att eleverna får utveckla språk- och ämneskunskaper parallellt

I filmen *Flerspråkighet i ett inkluderande perspektiv* som ingår i den här delen i denna modul illustreras flera av de ovanstående framgångsfaktorerna. Det är viktigt att språk och ämneskunskaper utvecklas parallellt eftersom språk, tänkande och lärande hör ihop och inte kan undervisas i som separata delar. Undervisningen behöver ta sin utgångspunkt i de språkliga krav som ställs inom olika skolämnen. Den måste också starta där eleverna befinner sig och utgå från elevernas erfarenhetsvärld och tidigare kunskaper. Det handlar om att i undervisningen skapa meningsfullhet och helhet för eleverna. I undervisningen av flerspråkiga elever är det viktigt att eleverna får använda sig av alla sina språkliga resurser, särskilt om deras svenska är för begränsad för att kunna användas för kunskapssökande. Eleverna har inte den tid till sitt förfogande, som skulle behövas om de förväntades lära sig språket först och utveckla ämneskunskaper efteråt.

Språk- och kunskapsutvecklande undervisning

För att ämnesundervisning skall vara båda språk- och kunskapsutvecklande krävs att lärare i alla ämnen är medvetna om vilka språkliga krav som ställs i ämnesundervisningen. Det gäller inte bara ämnesspecifika ord och begrepp som eleverna måste behärska och som därför behöver förklaras, utan också många mera vardagliga ord, som kan ha flera betydelser eller olika betydelser i olika ämneskontexter. T.ex. betyder ordet *cell* olika saker i biologi och i samhällskunskap. Ofta är det inte de ovanliga orden som vållar mest problem, utan de mellanfrekventa som elever i allmänhet förväntas kunna och som lärare därför inte förklarar. Det är ord som många flerspråkiga elever inte stött på, som t.ex. *uttrycka*, *ersätta*, *redovisa* eller uttryck som *resultera i* eller *i förhållande till*, och som behöver förklaras. Läromedelstexter är i allmänhet också språkligt komprimerade med meningar i passiv form och många nominaliseringar, som t.ex. substantivering av verb, vilket gör texten kortfattad och informationstät (se Äikäs 2014 för exempel). Här kan eleverna behöva hjälp att ”packa upp” texterna för att kunna tolka och förstå skeenden och orsakssamband. Det språk som används i skolan, skolspråket, skiljer sig från vardagsspråket genom att det är mera abstrakt och ligger närmare skriftspråket. Vardagsspråket används i informella sammanhang, med familjen och kamraterna och är knutet till sammanhanget det används i, medan skolspråket är kontextreducerat, vilket gör det mera distanserat och opersonligt. Därtill har varje skolämne sitt eget ämnesspråk med egna begrepp och språkliga uttryck. För elever med långsam andraspråksutveckling innebär skolspråket särskilt stora utmaningar. Det gäller oberoende av om den långsamma utvecklingen orsakas av språkliga svårigheter eller av för lite stimulans på andraspråket (se Salameh, Del 3 i denna modul). Dessa elever kan ha ett mer begränsat ordförråd och svårare att förstå abstrakta ord och överordnade begrepp. Enlig läroplanens mål (Lgr 22) ska eleverna bl.a. kunna kommunicera, analysera, hantera information och använda begrepp. Liknande skrivningar finns i gymnasieskolans och vuxenutbildningens läroplaner. De språkliga krav som ställs för att kunna tillgodogöra sig undervisningen och nå målen är höga, och för elever med långsam andraspråksutveckling blir svårigheterna påtagliga. De kan därför behöva en mera explicit och välstrukturerad undervisning som kan utvecklas i samarbete mellan lärare och med stöd av specialpedagog och logoped (se Salameh, Del 3).

Det går heller inte att förutsätta att flerspråkiga elever har gemensamma referensramar eller delar samma erfarenheter. Både texter och bilder kan förutsätta att elever har vissa gemensamma kulturella erfarenheter, men om dessa inte delas av de flerspråkiga eleverna kan de också behöva förklaras. Såväl språklig, kulturell och social bakgrund spelar stor roll för vilka kunskaper och erfarenheter eleverna bär med sig, både när det gäller specifika skolerfarenheter och allmänna livserfarenheter. Elevernas olika erfarenheter av språkande, läsning och skrift är också avgörande för deras möjligheter

att tillägna sig ett mer abstrakt skolspråk och utveckla läs- och skrivförmåga (se Salameh, Del 4 i denna modul).

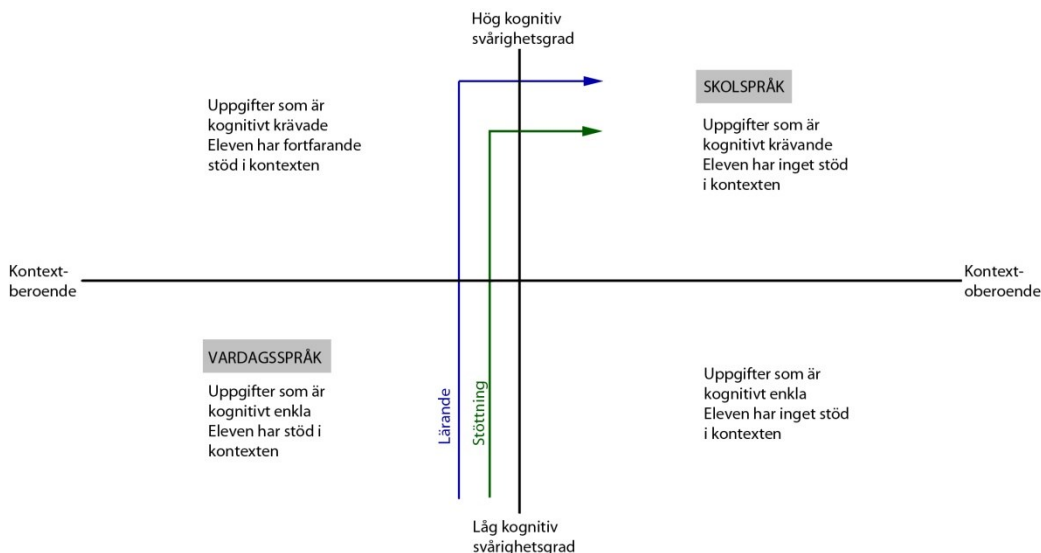
Utöver kunskaper om ämnets språkliga krav behöver lärare kunskap om hur elevernas språkutveckling går till (se Salameh, Del 2 i denna modul). Det gör det möjligt att kunna planera undervisningen så att eleverna kan förstå ämnesspråket och tillgodogöra sig ämneskunskaperna (Hajer & Meestringa, 2010). Elever som undervisas i både språk och ämnesinnehåll samtidigt får bättre förutsättningar att nå skolans mål, eftersom språk- och ämneskunskaper kan stödja varandra i en sådan integrerad undervisning.

En språk- och kunskapsutvecklande undervisning karakteriseras av kontextualiserad undervisning, språklig stöttning och mycket interaktion (Hajer och Meestringa, 2010). En kontextualiserad undervisning utgår från elevens tidigare kunskaper och erfarenheter och drar nytta av alla samband mellan elevens värld och det nya ämnesinnehållet, så att eleven kan koppla det nya innehållet till sin egen omvärldskunskap. Elevernas modersmål används också för att etablera förståelse och skapa sammanhang. Undervisningen karakteriseras av fokus på interaktion. Läraren uppmuntrar eleverna att använda samtal, på svenska eller modersmål, som verktyg för att förstå och bearbeta stoffet. Läraren är själv också ofta involverad i naturliga samtal med eleverna. Den språkliga stöttningsen innebär att eleverna får hjälp att förstå och själv kunna använda sig av ett mer abstrakt skolrelaterat ämnesspråk.

I följande figur illustreras relationen mellan de kognitiva och kontextuella dimensionerna av lärande, för flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. I figuren, som bygger på Cummins modell (se Cummins, 2001, 2017), tydliggörs de språkliga och kognitiva krav som ställs i skolarbetet. Avsikten är att modellen skall kunna vara ett stöd i utveckling av undervisning och stöttning.

Figur 1.

Flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling (fritt efter Cummins, 2001, 2017, och Holmegaard & Wikström 2004).



Nyanlända elever och elever där andraspråksutvecklingen dröjer behöver ett välplanerat arbete med utgångspunkt i det nedre vänstra fältet. Exempel på uppgifter kan vara att namnge, berätta, beskriva, återge osv. Målsättningen är att med hjälp av kontextualiserad stöttning höja den kognitiva nivån så att eleverna kan arbeta i det övre vänstra fältet. Exempel på uppgifter i detta fält kan vara att sammanfatta, jämföra, klassificera, generalisera och lösa problem. Efter hand som elevernas skolspråk utvecklas med hjälp av adekvat språklig stöttning kommer de att kunna arbeta i det övre högra fältet. Här kan det t.ex. handla om att identifiera kriterier, värdera kritiskt, analysera, tolka, dra slutsatser och argumentera för sin sak. Arbete i det nedre högra fältet, som huvudsakligen består i att eleverna kopierar, säger efter eller skriver av sådant de inte förstår eller kan koppla till tidigare erfarenheter, bör undvikas. (Holmegaard & Wikström 2004)

Undervisningen skall fungera kompensatoriskt och innehålla väl anpassad stöttning i relation till den kognitiva och språkliga svårighetsgraden, utifrån varje enskild elevs förutsättningar, för att gynna elevernas språk- och kunskapsutveckling. Elever med långsam andraspråksutveckling kan behöva särskilt anpassad stöttning som kan utvecklas i samarbete med specialpedagog (se Salameh, Del 3). Att tillägna sig skolspråket, d.v.s. ett kunskapsrelaterat språk, handlar inte enbart om att utveckla ett språk som redskap för att kunna förmedla kunskaper i tal och skrift, eller för att kunna läsa texter, utan om att få tillgång till ett tankeverktyg för att kunna utveckla kunskap.

För att eleverna skall dra maximal nytta av en språk- och kunskapsutvecklande undervisning bör arbetet i klassrummet präglas av omfattande interaktion och ett tillåtande klimat, så att eleverna vågar uttrycka sig, ställa frågor och interagera fritt med varandra och med läraren. Alla elever måste våga använda sina kunskaper och sitt språk, oberoende av på vilken nivå de befinner sig, utan att vara rädda för att säga fel eller misslyckas.

Stöttning

Begreppet stöttning, har sitt ursprung i studier av hur föräldrar samtalar med små barn (se t.ex. Wood, Bruner & Ross, 1976). Det används av Gibbons (2013 a och b) för att beskriva ”den tillfälliga men nödvändiga hjälp” som läraren, eller mer kunniga klasskamrater ger för att eleven ska klara av de uppgifter som undervisningen kräver (Kaya 2016). Stöttning har tre huvudsakliga egenskaper; den leder eleverna mot nya begrepp, mot högre förståelse och mot ett nytt språk. Eleverna får veta *hur* de ska göra något – inte bara *vad* de ska göra - och stöttningsen är därför framtidsorienterad. Målsättningen är att stöttningsen skall minska efterhand som elevens förmåga ökar så att eleven så småningom klarar uppgiften på egen hand. En väl fungerande stöttning sker i det Vygotskij (2001) kallar den närmaste utvecklingszonen, som beskriver klyftan mellan vad eleverna kan göra på egen hand och vad de kan prestera med hjälp av någon som är mer kunnig inom området. Zonen har också betecknats utmaningszon (Halliday, 1993) eftersom det är i det här området eleven utmanas kognitivt och eleven behöver möta utmaningar för att lära och utvecklas.

En kognitivt utmanande undervisning där alla elever får möjligheter att tänka självständigt, använda information i nya sammanhang, arbeta undersökande och bygga upp kunskap genom utvecklande samtal, kräver stöttning för att eleverna ska bli framgångsrika. För att ge eleverna den stöttning de behöver, behöver lärare ha insikt i sitt ämnes språkliga krav, så att stöttningsen kan bli en bro mellan vardagsspråket och det mer avancerade skolspråket.

Stöttning kan planeras i förväg men den uppstår också spontant i klassrummet, t.ex. genom samtal mellan elev och lärare, eller mellan elever. Planerad stöttning innebär att läraren vid planering av ett kursmoment tänker igenom hur den ämnesbaserade undervisningen ska utformas för att alla elever skall kunna tillgodogöra sig den. Undervisningen utgår dels ifrån elevers tidigare kunskaper och dels från den nivå deras andraspråk är på. Elever där andraspråksutvecklingen dröjer kan behöva långsiktig stöttning som är strukturerad i stegvis uppbyggda mindre enheter. Det är av stor betydelse att kursmomentens syften tydliggörs för eleverna. De behöver veta vilka målen är, vilka förväntningar läraren har på dem, både när det gäller vad de förväntas

göra och vilka resultat de ska uppnå. Detta framgår också i den film som ingår i modulen.

När nytt ämnesstoff introduceras kan lärare underlätta elevernas förståelse genom att sätta in det nya stoffet i ett bekant sammanhang så att det blir mer begripligt för dem. Samma information kan ges på flera olika sätt. För elever med långsam andraspråksutveckling kan informationen behöva delas upp i kortare enheter (se Salameh, Del 3) Med utgångspunkt från elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper kan lärare berätta och samtala om innehållet och eleverna kan arbeta praktiskt genom laborativa övningar av olika slag. Bilder och filmer kan användas för att konkretisera innehållet. Undervisningen varierar med exempelvis lärarlett arbete i helklass, pararbete och grupparbete vilket också exemplifieras i filmen som ingår i den här delen i denna modul.

Multimodala och digitala resurser

All mänsklig kommunikation är i grunden multimodal. Vi använder gester, mimik, intonations- och rörelsemönster för att underlätta ömsesidig förståelse i vårt vardagliga samspel. Ett medvetet användande av både naturliga och ikoniska gester, liksom mim och rollspel kan ha stor betydelse för att underlätta förståelsen av vad som sägs. För elever med språkliga svårigheter kan användande av valda tecken ur teckenspråken som komplement till det talade ordet utgöra ytterligare stöd för förståelsen.

Bilder, filmer, konkreta föremål och upplevelser av fenomen och företeelser i och utanför skolan skapar förståelse. Men också figurer, diagram, tablåer och uppställningar är användbara både för att öka förståelse och för att skapa struktur i arbetsuppgifterna. Detta exemplifieras bl.a. i Kaya (2016). Elever och lärare kan själva fotografera eller spela in filmer med hjälp av mobil och surfplatta som kan användas både som illustration vid genomgångar och som repetition och stöd för minnet för eleverna. Även inspelningar av hela lektionssekvenser kan fylla en sådan funktion.

Översättningsprogram och appar har sin givna plats som stöd för flerspråkiga elever både för att förstå nya ord och begrepp på svenska och för att jämföra hur saker uttrycks på olika språk. Olika bildsökningsskäringsfunktioner kan också vara till hjälp när det gäller att hitta bilder som illustrerar konkreta ord. Men det finns många andra digitala verktyg som kan vara användbara som stöttning i klassrummet och det kommer hela tiden nya. I filmen som ingår i den här delen i denna modul framgår också hur bilder, filmer, tablåer som t.ex. begreppsscheman och digitala verktyg kan användas i undervisningen på många olika sätt.

Genrepedagogik

Vardagsspråket och skolspråket utvecklas på olika sätt och med olika innehåll eftersom de är avsedda att användas i olika sammanhang. Men det räcker inte med att enbart lära sig olika ord. Eleverna behöver lära sig använda orden på rätt sätt, i rätt sammanhang och lära sig inte bara att, utan också hur språket varierar i olika sammanhang.

Gibbons (2013b) beskriver genrer som muntliga och skriftliga språkhändelser som vi som individer medverkar i, i olika sammanhang. Varje genre eller texttyp har ett specifikt syfte, en övergripande struktur eller uppbyggnad och specifika språkliga drag som är typiska för just den genren. Skolans ”basgenrer” är de skriftliga genrer eller texttyper som är vanligast i skolan; återgivande, berättande, beskrivande, instruerande, argumenterande, diskuterande och förklarande texter. Därutöver innehåller olika ämnen eller ämnesgrupper typiska drag och specifika sätt att uttrycka sig både i tal och i skrift. Inte minst flerspråkiga elever har stor nytta av undervisning som fokuserar på hur man använder språket i olika sammanhang och på olika texttyper syfte, struktur och språkliga drag.

Inom genrepedagogiken används ofta en pedagogisk modell som kallas för cykeln för undervisning och lärande, eller cirkelmodellen (se Gibbons 2013, a och b, Kaya 2016). Cirkelmodellen består av fyra undervisningsfaser: 1) Att bygga upp kunskaper inom ämnesområdet, 2) Att studera texter inom texttypen för att få förebilder. 3) Att skriva en gemensam text och 4) Att skriva en individuell text. Modellen siktar mot att eleverna skall producera egna texter och kräver en undervisningsuppläggning som sträcker sig över flera lektioner. Den har använts i många sammanhang och presenteras utförligt i Kaya (2016) som också ger konkreta exempel på hur den kan användas i olika ämnen. Modellen är förenlig med den form av stöttning som benämns modellerande eller modellande och som bygger på principen *I do - we do - you do*. Det innebär att läraren, eller ibland en elev, agerar förebild eller modell och förklarar och visar hur något ska göras. Därefter gör lärare och elever detta tillsammans i klassen innan eleverna får prova på att göra det på egen hand, eller i par (Kaya 2016).

Att använda elevernas modersmål i undervisningen

En viktig form av stöttning för flerspråkiga elever är att få möjlighet att använda sitt modersmål, både för att få information och instruktioner och för att diskutera och bearbeta ämnesinnehållet. Ett väl utvecklat samarbete mellan klass-/ämneslärare, modersmålslärare, studiehandledare och lärare i svenska som andraspråk där man har möjlighet att planera och genomföra undervisningen tillsammans gynnar elevernas utveckling och lärande (Axelsson 2015). Modersmålets betydelse för kunskapsutvecklingen har påvisats i flera internationella studier (för översikt se Baker, 2011). Svenska studier har visat att elever som kontinuerligt deltagit i

modersmålsundervisning når högre betygspoäng än elever som inte gjort det (Hill, 1996, Skolverket, 2008, Ganuza & Hedman, 2018). I Ganuza och Hedmans studie (2018) var elevernas läsförståelse på modersmålet det som hade starkast samband med betygsresultaten. Med tillgång till studiehandledare som talar elevernas språk kan eleverna få kvalificerad stöttning på modersmålet, men det är också möjligt för lärare som inte själva behärskar elevernas modersmål att lägga upp arbetet i klassrummet så att eleverna får använda sitt modersmål som resurs i lärandet.

Studiehandledning på modersmål

Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål är två betydelsefulla inslag i skolan och för nyanlända elever kan studiehandledning på modersmålet bidra med hög grad av stöttning i ämnesundervisningen. Syftet med modersmålsundervisning är att eleven utvecklar sina kunskaper i ämnet modersmål. Studiehandledning på modersmål är en temporär stödåtgärd primärt avsedd för nyanlända tills dess att eleven kan följa den ordinarie undervisningen. För många flerspråkiga elever och framför allt för elever där andraspråsutvecklingen dröjer är ett mera långsiktigt stöd en fördel (se Salameh, Del 3). Studiehandledningen gör det möjligt för elever att få stöd och använda en större del av sin språkliga repertoar i lärandet. Genom att via modersmål förstärka undervisningen får eleverna möjlighet att ta till sig nya kunskaper på ett språk de förstår och behärskar. Studiehandledningens funktion som stöd bygger på samarbete mellan klass-/ämneslärare och studiehandledare. Stöttning i form av studiehandledning, kan vara enbart språklig i de fall eleven redan har ämneskunskapen, men i de flesta fall behöver eleven stöttning av både språk och innehåll.

Studiehandledning kan genomföras före, under och efter lektioner (Morgan, 2014). Den kan vara i helklass, grupp eller individuellt. Om studiehandledningen ges före kan det handla om att arbeta med förförståelse inför kommande lektioner. Studiehandledare och elever går i förväg igenom de ord och begrepp som senare kommer att behandlas i klassrummet.

När studiehandledare arbetar med stöd i klassen, sker studiehandledningen under pågående lektion. Studiehandledaren stödjer den/de elever som inte i tillräcklig grad förstår undervisningsspråket. En fördel med denna modell är att eleverna får förklaringar i direkt anslutning till undervisningen vilket gör det möjligt för dem att följa och förstå innehållet i undervisningen medan den pågår.

Studiehandledningen kan organiseras parallellt med ämnesundervisning. Alla elever och studiehandledare deltar då i klassrummet under en gemensam genomgång av ämnet. Därefter förflyttar studiehandledaren och de flerspråkiga eleverna sig till annan lokal och fortsätter undervisningen på modersmål. I smågrupper går eleverna igenom samma moment som ämnesläraren gör på svenska med övriga elever. På detta sätt kan elever

under den tid deras svenska inte fungerar fullt ut för kunskapsinhämtning på andraspråket, undvika avbrott i sin kunskapsutveckling och behöver inte riskera att gå miste om ämneskunskaper. Arbetssättet ställer särskilda krav på studiehandledarens ämneskunskaper.

När studiehandledningen sker efter lektionen kan den vara som en repetition av ett eller flera moment som eleverna tidigare har haft i den ordinarie undervisningen. Eleverna får möjlighet att tillsammans med studiehandledare bearbeta sådant ämnesinnehåll de uppfattat som svårt eller inte förstått på lektionerna i klassrummet.

Ett nära samarbete mellan olika lärarkategorier är en förutsättning för att studiehandledning ska fungera väl, oberoende av vilken modell man väljer att arbeta efter. Utan samplanering blir det svårt att genomföra en kvalificerad undervisning och det finns en risk att studiehandledningen inskränks till tolkning eller översättning av enstaka begrepp.

Att använda elevernas modersmål i klassrummet

I det dagliga arbetet i klassrummet finns många möjligheter att låta eleverna använda sitt modersmål. Både flerspråkiga och enspråkiga lärare kan arbeta med translanguaging, vilket innebär att alla elevers språkliga repertoarer används som resurser i lärandet. Ur ett translanguagingperspektiv är flerspråkighet normen. De flerspråkiga elevernas språk ses inte som separata enheter, med tydliga gränser emellan. Utgångspunkten är istället att flerspråkiga elever har en enda språklig repertoar som de på ett strategiskt sätt väljer drag ur för att kunna kommunicera så effektivt som möjligt (Garcia 2012).

I undervisningen innebär translanguaging att lärare värdesätter alla elevers språkliga resurser och planerar aktiviteter där eleverna kan dra nytta av sina olika språk för lärandet. Även lärare som inte själva talar elevernas språk kan låta eleverna använda sitt modersmål i klassrummet. I grupp- eller pararbeten kan eleverna använda modersmål för att samla information i böcker eller på nätet, de kan diskutera uppgifter som sedan redovisas på svenska, de kan diskutera hur olika begrepp uttrycks på olika språk och ta hjälp av översättningsverktyg eller lexikon för att jämföra begreppen. På motsvarande sätt kan de hjälpa varandra att förstå mer avancerade texter men också omvänt hjälpa varandra att översätta när uppgifter som diskuterats eller bearbetats på modersmålet skall redovisas muntligt eller skriftligt på svenska. Enligt Garcia och Wei (2014) leder translanguaging till en djupare förståelse av innehållet och kan därför vara ett effektivare sätt att lära sig. Arbetssättet innebär att läraren inte alltid förstår vad eleverna säger och kan uppleva att kontrollen går förlorad. Ibland kan det dock vara viktigare att släppa kontrollen och lita på eleverna, samtidigt som det är viktigt att se till att alla får delta på lika villkor. Att variera grupsammansättningar och även arbeta språköverskridande kan vara ett sätt att undvika att befästa kategoriseringar av elever. Elever med språkliga

svårigheter kan ha glädje av att arbeta både tillsammans med elever på samma nivå och med språkligt mera kompetenta elever, beroende på om syftet är att stimulera initiativ och samspel eller att stimulera deras språkliga förmåga (Bruce, Hansson & Nettelbladt, 2010).

Föräldrarna kan involveras genom att eleverna får i uppgift att diskutera skolarbetet på modersmål med dem, göra hemuppgifter tillsammans eller intervjua dem om deras erfarenheter för att sedan redovisa på svenska i skolan. Att dra nytta av föräldrarnas erfarenheter och kunskaper, liksom att ha tillgång till både skön- och facklitteratur på modersmål i klassrummet, visar också att elevernas modersmål värdesätts och ses som en resurs för lärandet. Det har betydelse inte bara för elevernas språk- och kunskapsutveckling utan också för deras självkänsla och identitetsutveckling.

Referenser

- Avery, H. (2015) Teaching in the 'edgelands' of the school day : The organisation of Mother Tongue Studies in a highly diverse Swedish primary school. *Power and Education*, 7(2), 239-254.
- Axelsson, M., Lennartsson- Hokkanen, I., Sellgren, M. (2003). *Den röda tråden: Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Axelsson, M. (2015). Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv. I: N. Bunar (Red). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. (s. 81-138) Stockholm: Natur & Kultur.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 5th ed. Bristol: Multilingual Matters.
- Bruce, B., Hansson, K. & Nettelbladt, U. (2010). Assertiveness responsiveness and reciprocity in verbal interaction: Dialogues between children with SLI and pers with typical language development. *First Language*, 30(3-4), 493-507.
- Bunar, N. (2009a). *När marknaden kom till förorten – valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, J.(2000). *Language Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. 2:nd Edition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Educare (2011). Tema: Tvåspråkig undervisning på svenska och arabiska i mångkulturella storstadsskolor Malmö: Lärande och samhälle Malmö Högskola. *Educare* 2011:3.
- Ganuza, N. & Hedman, C (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29 (2), 125-139.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2018). Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg – modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat. *Nordand* 2018, 13(1), 4-22.
- Garcia, O. (2012). Theorizing Translanguaging for Educators. I: Celic, C. & Kelser, K. *Translanguaging. A CUNY-NYSIEB Guide for Education*.
<http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>.
- Garcia, O. & Wei, L. (2014) *Translanguaging. Flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gibbons, P. (2013a) *Stärk språket stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. (3:e utg.). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2013b). *Lyft språket, lyft tänkandet: Språk och lärande*. (2:a utg.). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. (Linköping Studies in Arts and Science No 387). Linköping: Linköpings universitet.
- György-Ullholm, K. (2010). Flerspråkighet, enspråkighet och etnisk identitet. I: N. Must & Å. Wedin. (Red). *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Lund: Studentlitteratur. s 23-54.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M. (1993) Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses relating to Achievement*. New York: Routledge.

Hill, M. (1996). *Invandrabarns möjligheter. Om hemspråksundervisning och språkutveckling* (Institutionen för pedagogik, Rapport nr 1996:05). Göteborg: Göteborgs universitet.

Holmegaard, M. & Wikström, I. (2004). *Språkutvecklande ämnesundervisning*. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Hyltenstam, K. & Milani, T. (2012). *Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar*. I: K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red) *Flerspråkighet – En forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur

Kaya, A. (2016). *Att undervisa nyanlända. Metoder, reflektioner & erfarenheter*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lindberg, I. (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati*. 18(2), 9-37.

Morgan, E. (2014). *Undervisningsmodeller som gynnar flerspråkiga elever: Studiehandledning i grundskolan*. (Fakulteten för lärande och samhälle. Rapporter om utbildning Nr 1, 2014). Malmö: Malmö högskola.

SFS 2022:280. *Skolförordning. Svensk författningssamling 2022:280*. Stockholm: Sveriges Riksdag

Skolverket (2008). *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*: (Rapport 321, 2008). Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola. Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm.

Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wigerfelt, B. (2010). *Kroksbäck möter Linne. En utvärdering av integration mellan två skolor i Malmö*. Malmö: FOU Malmö/utbildning.

Wingstedt, M. (1998). *Language ideologies and minority language policies in Sweden: Historical and contemporary perspectives*. Stockholm: Stockholms universitet.

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

Äikäs, M (2014). Substantiv eller verb. *Språkbruk* 2014(2). <https://www.sprakbruk.fi/-/substantiv-eller-verb>. (hämtat 2018-07-25).