

Språk- och kunskapsutvecklande undervisning

Catarina Schmidt, Högskolan i Jönköping, och Åsa Wedin, Högskolan Dalarna

Språket har stor betydelse för varje elevs lärande i alla ämnen. Elevernas utveckling av språk och skriftspråk är därför en angelägenhet för samtliga lärare genom hela skoltiden. I Sverige finns, som i de flesta andra länder, en stor språklig mångfald. Enligt Skolverket (2021) utgjorde andelen flerspråkiga elever i grundskolan och sameskolan knappt 29 procent av samtliga elever. Den här artikeln fokuserar på språkutvecklande undervisning. Det betyder att eleverna får möta språk och skriftspråk i sammanhang där ämnesinnehållet görs begripligt och används i deras egen kommunikation. Språkutvecklande undervisning fokuserar på aktiv och autentisk språkanvändning där språkets formella aspekter successivt integreras. Sådan undervisning är helt nödvändig för många av våra flerspråkiga elever och gynnar alla elevers språk- och kunskapsutveckling oavsett språkbakgrund. Artikelns budskap kan sammanfattas med att språk- och kunskapsutveckling tar tid men är möjlig och den måste alltid ta sin utgångspunkt i det en elev kan just nu.

Flerspråkiga elever

Flerspråkiga elever är en heterogen grupp. Vissa flerspråkiga elever har utvecklat hög kompetens i svenska och i ytterligare ett eller flera språk. Andra behärskar ett eller flera språk men har ännu inte uppnått en sådan nivå i det svenska språket som skulle kunna förväntas utifrån deras ålder. Ytterligare andra har ännu inte börjat lära sig svenska men behärskar kanske flera andra språk. Nyanlända elever kommer till Sverige i olika åldrar, med olika språklig och kulturell bakgrund och kan ha svåra erfarenheter av flykt. Flerspråkiga elever, nyanlända elever och elever med svenska som förstaspråk har alla det gemensamt att de genom sin skolgång behöver utveckla goda kunskaper i det svenska språket.

När flerspråkiga elever har utvecklat det som brukar beskrivas som en språklig *bas* på sitt andraspråk (Viberg, 1993) behärskar de vardaglig kommunikation. Elevernas utveckling av den avancerade delen av språket, det så kallade skolspråket eller det kunskapsbärande språket, tar olika lång tid beroende på elevernas ålder. Cummins (2000) hävdar, i likhet med många andra forskare, att det tar minst fem år för en elev att uppnå en åldersrelevant nivå i ett andraspråk, det vill säga samma nivå som sina jämnåriga klasskamrater som växt upp med språket som sitt förstaspråk. Många studier visar att utmaningarna ökar med stigande ålder för de flesta andraspråkselever och särskilt när de når årskurs 4 och 5 då de språkliga kraven ökar (Thomas & Collier,

1997). När det gäller elever som kommer inflyttande till Sverige har deras ankomstår och tid i Sverige stor betydelse för deras språk-, läs- och skrivutveckling på sitt andra eller kanske tredje språk.

Anpassning av undervisningen

All undervisning ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Dessutom föreskriver skollagen att flerspråkiga elever ska erbjudas modersmålsundervisning om språket är det dagliga umgängesspråket och om eleverna har grundläggande kunskaper i detta språk. Vidare ska elever som behöver det få studiehandledning på sitt modersmål. Sammanfattningsvis ska flerspråkiga elever få stöd i att utveckla sitt första- och andraspråk parallellt, något som är en förutsättning för deras lärande i olika ämnen.

Flerspråkiga elevers olika förutsättningar och behov innebär att undervisningen behöver individanpassas, det vill säga ge eleverna möjligheter att utveckla och visa sin kunskap på flera sätt, på olika språk och på olika nivåer. Eleverna behöver utmanas kognitivt så att ämnesinnehållet görs begripligt och successivt fördjupas. En nödvändig utgångspunkt är att undervisningen bygger på utförlig kartläggning av elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter av språk och skriftspråk.

En annan betydelsefull faktor för flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling är hur samarbetet organiseras mellan olika lärare och mellan olika ämnen. Särskilt viktigt är samarbetet mellan lärare i modersmål och svenska som andraspråk och de lärare som arbetar mest med eleverna i klassrummet. Det är också viktigt att övergångar mellan olika stadier och skolformer underlättas genom att resultat från kartläggningar och annan information om elevernas språkutveckling förs vidare. Exempel på sådana övergångar är den mellan förberedelseklassen och ordinarie klass och den mellan förskoleklassen och årskurs 1.

Väl inne i klassrummet handlar det om att man som lärare skapar en positiv lärandemiljö som stärker de flerspråkiga elevernas självkänsla och tillit till sin egen förmåga, även om de ännu inte behärskar svenska på samma nivå som många av sina jämnåriga klasskamrater. Det mest gynnsamma för elever som ska lära sig att läsa och skriva är att de får göra det på ett språk som de förstår och behärskar (Cummins, 2000, 2001; Wedin, 2010; Laursen, 2015). Undervisningen behöver därför planeras så att elever med olika språkbakgrund får möjlighet att använda sina tidigare språkkunskaper när de ska lära sig läsa och skriva. Många studier, bland annat av Thomas och Collier (1997), visar att den begreppsapparat som ett barn utvecklar på modersmålet successivt förs över till andraspråket. Detta betyder att ett väl utbyggt ordförråd på modersmålet stärker en elevs möjlighet att bygga upp motsvarande ordförråd på nästa språk. De barn som fått sagor lästa för sig på modersmålet, och som ingått i sammanhang där avancerat språk använts,

har därför en gynnsam beredskap för läs- och skrivutveckling på såväl sitt förstaspråk som sitt andraspråk (Schleppegrell, 2004).

Avkodning

Elever i förskoleklassen och årskurs 1 behöver utveckla förståelse för det svenska skriftspråkets princip, som enkelt uttryckt innebär att koppla fonem (ljud) till grafem (bokstav). Detta innebär att flerspråkiga elever i ett första steg behöver få stöd i att utveckla fonologisk medvetenhet, det vill säga medvetenhet om språkljud, och i ett nästa steg en säker avkodning. Parallellt med detta behöver flerspråkiga elever, precis som andra elever, få stöd i att utveckla förståelse för det de läser.

Barn upptäcker successivt ljud, stavelser och ord på de språk som de växer upp med och använder. För de flerspråkiga elever som får sin första läs- och skrivundervisning på svenska och ännu inte behärskar detta språk, innebär det att de ställs inför att upptäcka vad som skulle kunna beskrivas som delvis eller helt ”nya” språkljud. Dessa flerspråkiga elever har kanske utvecklat fonologisk medvetenhet på sitt förstaspråk. Eftersom det svenska skriftspråket är ett ljudsystem där principen är att ett ljud motsvarar en bokstav, är fonologisk medvetenhet en förutsättning för att elever i förskoleklassen och årskurs 1 ska utveckla en säker avkodning. Det är därför viktigt att stödja flerspråkiga elever i att utveckla fonologisk medvetenhet på såväl sitt modersmål som det svenska språket.

Förståelse

Om en flerspråkig elevs ordförråd i det svenska språket ännu inte har hunnit bli så omfattande blir läsandet och skrivandet på svenska en svårare process än för elever med svenska som förstaspråk. Eftersom eleven kanske inte förstår vad alla svenska ord betyder går hon eller han miste om viktiga möjligheter att använda tidigare kunskaper och erfarenheter. Många flerspråkiga elever förstår inte alla ord de läser (avkodar) i olika ämnen, vilket gör att de kan ha svårt att nå läsförståelse och dra slutsatser av innehållet. Detta gäller både vardagliga och mer ämnesspecifika ord. Elever behöver ha ett ordförråd på minst 6 000–10 000 ord och förstå innebörden av minst 75 procent av innehållsorden i en text för att nå förståelse (Cummins, 1981; Hyltenstam, 2007). Därför behöver man som lärare föra en dialog kring de ord som eleverna läser, skriver och samtalar om i undervisningen.

Följande exempel visar hur lätt det är att missförstånd uppstår: En elev i årskurs 2 och en lärare i svenska som andraspråk läser och samtalar om innehållet i en text där ordet ”grotta” förekommer. Läraren frågar: ”Vad är en grotta?” Eleven svarar: ”Liten grön?”. Det blir tydligt att eleven förväxlar ordet ”grotta” med ordet ”groda”. Många av de ord som flerspråkiga elever möter i förskoleklassen och årskurs 1–3 kan upplevas som svåra och alltför abstrakta. De är därför beroende av en undervisning där de får samtala om ords betydelser. Dessutom kan flerspråkiga elever, liksom andra elever, gärna

uppmuntras att skriva upp ord som de inte förstår i ett särskilt skrivhäfte eller i en fil på datorn. Orden kan med fördel kopplas till bild. Exempelvis kan olika spel som *memory* och *bingo* fungera som stöd när eleverna ska befästa orden. Likaså är det självklart viktigt att eleverna får använda samma ord i sin egen kommunikation på något sätt.

För att eleverna ska förstå innehållet i de berättelser som läraren eller de själva läser i undervisningen behöver de också förstå de kulturella sammanhang som avspeglas i berättelserna. Kulturella sammanhang som kan vara mer igenkänningsbara för de flesta elever med svenska som modersmål är exempelvis sommarlov, älgjakt och barnkalas. Flerspråkiga elever, men också många andra av våra elever, behöver stöd i att förstå det sammanhang som ramar in en text eller ett ämnesinnehåll. De behöver aktivera sin förförståelse kring innehållet: Vem eller vilka är med i berättelsen? Vilken plats är personerna i berättelsen på och vad är det bärande temat? Här blir den dialogiska högläsningen mycket viktig, eftersom den kan skapa en gemenskap och samtidigt innebära att ord förklaras och sätts in i ett sammanhang. Eleverna behöver också få använda de nya orden i sin egen kommunikation genom att exempelvis dramatisera, samtala med en klasskamrat eller skriva och rita om en händelse i en läslogg. På det sättet kan undervisningen leda till att eleverna utökar sitt ordförråd och fördjupar sin förståelse av orden.

Språk- och kunskapsutvecklande undervisning

Jim Cummins (2000, 2001) har i flera decennier bedrivit forskning i flerspråkiga sammanhang i Kanada med fokus på elevers skolframgång. Cummins studier handlar om interaktionen i klassrummet, dels mellan eleverna och dels mellan läraren och eleverna. Interaktionen sker genom såväl tal som skrift, och dessa båda förekommer ofta parallellt. Cummins betonar att varje lärare har en central roll när det gäller att förändra sättet att använda språk i klassrummet. Han menar att läraren är en representant för skolan som institution och för majoritetssamhället i stort. För att stödja alla elevers lärande och deltagande är därför lärarens positiva bemötande av eleverna som personer avgörande. Detta är särskilt viktigt för elever med minoritetsbakgrund, vilket kan gälla flerspråkiga och nyanlända elever. Cummins understryker att relationen mellan eleverna och läraren måste vila på respekt och lyhördhet. Dessutom framhåller han att läraren måste förstå betydelsen av att skapa sammanhang där eleverna får delta aktivt i undervisningen. Samtidigt befinner sig läraren själv, enligt Cummins, i en läroprocess och lär sig om elevernas kultur, bakgrund och kunskaper.

I figur 1, se nedan, illustreras Cummins förhållningssätt i en modell. Modellen utgör en tolkning och i viss mån en abstraktion av Cummins forskningsresultat. I det följande presenteras modellen på ett systematiskt sätt del för del. Under det kollegiala samtalet som genomförs i moment B är det dock fullt möjligt att enbart fokusera på någon del av

modellen, till exempel vad maximal identitetsinvestering kan betyda för de flerspråkiga eleverna i klassrummet. Ett annat alternativ kan vara att diskutera språkanvändningens roll för elevernas lärande i alla ämnen.

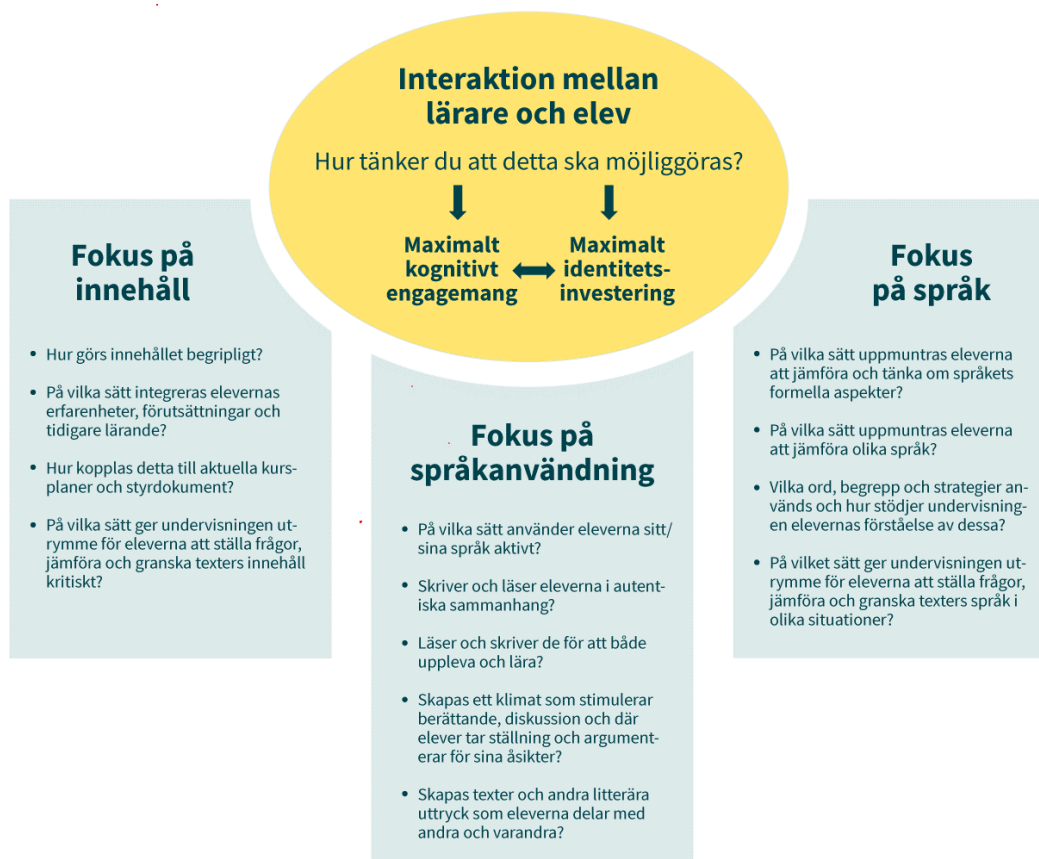
Cummins klassrumsmodell innefattar allt som språkutvecklande undervisning innebär.

Modellen har tre fokus: *fokus på innehåll*, *fokus på språk* och *fokus på språkanvändning*. Kärnan är interaktionen mellan läraren och eleverna.

Mellanmänskliga samspel i klassrummet är komplexa på flera sätt och det är något man som lärare behöver reflektera över. De frågor som listas under varje fokusområde i figur 1 är tänkta att vara till stöd för lärares reflektion över den egna undervisningen.

Figur 1.

Tolkning av Cummins modell (Lundberg, Schmidt & Wedin, 2015)



Interaktion

Interaktionen mellan läraren och eleverna är, enligt Cummins, det centrala, eftersom det är här som stöttning sker i *den närmaste utvecklingszonen* (Vygotsky, 1978). Detta

illustreras i mitten av modellen i figur 1. Det är i interaktionen som utveckling sker samtidigt som identiteter prövas och utvecklas och ett maximalt lärande möjliggörs. Cummins formulerar detta som *maximalt kognitivt engagemang* och *maximal identitetsinvestering*.

I interaktionen mellan läraren och eleverna måste även elevernas kulturella, språkliga och personliga identiteter bejakas. På så sätt skapas förutsättningar för eleverna att vilja satsa av sig själva, sin identitet, i lärandet. Cummins (2000) framhåller att när läraren känner sina elever som individer, med varsin unik personlig historia, kan undervisningen relateras till elevernas individuella behov och intressen. Målet är att elevernas kulturella kunskaper ska komma till uttryck, delas och bekräftas, och att eleverna på så sätt ska motiveras till att investera mer helhjärtat av sig själva när de lär i olika ämnen.

Det är viktigt att bejaka elevernas flerspråkighet eftersom språk är nära knutet till identitet. Ett sådant bejakande skulle kunna handla om att man som lärare ibland inkluderar frågor om och jämförelser mellan klassrummets olika språk. Det kan också handla om att personer utifrån, som representerar elevernas olika språkliga bakgrunder, bjuds in att komma till klassen och läsa och berätta sagor på sina språk. Sagorna kan sedan läsas på eller översättas till svenska. Det är också viktigt att visa eleverna i en klass att modersmålsundervisningen är angelägen. När läraren samtalar med elevernas modersmålslärare, bjuder in gäster med flerspråkig bakgrund och explicit benämner elevernas olika språk i den vardagliga undervisningen skickas signaler om att elevernas språk är värdefulla. I detta fungerar läraren, och all annan personal på skolan, som förebilder.

Det är naturligtvis lika viktigt att bejaka flerspråkiga elevers lärande av svenska. Det kan handla om att som lärare ha överseende med brytning och eventuella ordföljdsfel när fokus snarare ligger på kommunikation och lärande av ett ämnesinnehåll. Hur läraren gör detta beror självklart på var eleverna befinner sig i sin språkutveckling samt, återigen, vad som är syftet med undervisningen. Lärare som dagligen arbetar med flerspråkiga och kanske nyanlända elever är väl införstådda med att man behöver lyssna extra noga, vänta lite extra på att ett svar ska komma och visa med hela sitt bemötande att man har ett genuint intresse för eleverna som personer. Det handlar om att stödja på ett lyhört sätt utan att läraren för den skulle gör avkall på de höga förväntningarna. Detta leder vidare till Cummins tankar om maximalt kognitivt engagemang.

Om eleverna har förkunskaper om ett ämnesinnehåll kan det betyda att de kommer att kunna läsa och använda språk och skriftspråk på ett mer avancerat sätt. När en flerspråkig elev får undervisning om ett ämnesinnehåll på sitt modersmål, via exempelvis studiehandledning, kan det också innebära att den kognitiva nivån kan hållas så hög att eleven utmanas maximalt. Cummins (2000, 2001) menar att det finns en

ömsesidighet mellan engagemang och identitetsinvestering genom att förbättrade studieresultat ger ökad självkänsla. Maximal identitetsinvestering och maximalt kognitivt engagemang handlar om att ge alla elever möjligheter att gradvis förstå och använda ett allt mer komplext språk och att kunna hantera allt mer kognitivt utmanande uppgifter.

Innehåll

För att eleverna ska få möjlighet att utveckla kunskaper i alla ämnen måste läraren se till att ämnesinnehållet görs begripligt för dem. För elever som ännu inte kommit så långt i sin utveckling av svenska språket är det viktigt både att innehållet konkretiseras och att det presenteras på olika sätt, inklusive på ett språk som eleverna förstår. Detta kan ske exempelvis genom studiehandledning. Samtidigt är det viktigt att inte sänka den kognitiva nivån. I figur 1 väcks bland annat frågor om hur eleverna deltar och blir engagerade i undervisningen. Om eleverna deltar, engageras och får möta innehållsliga helheter genom att flera ämnen integreras i undervisningen kan det bidra till att innehållet görs begripligt och också successivt fördjupas.

Språkanvändning

När det gäller fokus på språkanvändning framhåller Cummins (2000, 2001) att eleverna behöver erbjudas tillfällen och stimuleras att använda språket för att utveckla ny kunskap, skapa texter och påverka sådant de kan tänkas vilja förändra. I skolan och närmiljön kan eleverna göras delaktiga och samtidigt använda språk och skriftspråk aktivt. Det innebär att undervisningen tar sin utgångspunkt i elevernas egna frågor och tankar. Eleverna behöver därför få tillfälle att tala om det de lärt sig och det de engageras i.

För elever med svenska som andraspråk är det viktigt att undervisningen inte blir för abstrakt. Detta gäller särskilt yngre elever, som har betydligt svårare än vuxna att lära sig språk genom att öva olika delfärdigheter var för sig (se t ex Bialystok, 1991; Dörnyei, 2005; Gibbons, 2006). Därför är det avgörande att undervisningen innehåller många tillfällen till autentisk kommunikation i både tal och skrift. Det är helt enkelt avgörande att yngre elever, när de ska lära sig ett andra eller tredje språk, får gott om tid på sig och rika möjligheter till kontakt med språket (Lindberg, 2005; Lundqvist, 2015).

Aktiv språkanvändning kan också betyda att eleverna skriver texter på sina olika språk (Schechter & Cummins, 2003; Cummins & Early, 2011) inom ett visst kunskapsområde eller sammanhang. Här är samarbetet mellan lärare i svenska, svenska som andraspråk, modersmål och övriga ämnen av stor vikt. Digitala verktyg kan användas för att göra flerspråkiga och multimodala självporträtt, med hjälp av bilder, musik, poesi, berättelser, kläder, idoler och drömmar. På så sätt utvidgas elevernas skrivande bortom

linjär text till multimodalt berättande (se också Sofkova Hashemi, 2017). Tvåspråkiga böcker kan skapas av elevtexter och användas vid mottagande av nyanlända elever.

Språk

När det gäller fokus på språk betonar Cummins (2000, 2001) att språklig förståelse inte bara innebär en ytlig förståelse utan att det är viktigt att eleverna når en djupare nivå av språkligt och kognitivt processande. För att verkligen utveckla djupare insikt måste eleverna få möjlighet att öka sin förståelse för ord och begrepp, att förhålla sig kritiskt till texter och att reflektera över innehållet. Cummins påpekar att eleverna inte bara behöver lära sig de formella aspekterna av språk utan även bli medvetna om förhållandet mellan språk och makt. Det handlar bland annat om att känna till olika språkliga varianter och hur de uppfattas. Fokus på språk innebär också att eleverna behöver bli medvetna om exempelvis fonologi, syntax, stavning och språkliga konventioner.

En grundförutsättning för att skolan ska kunna erbjuda likvärdiga möjligheter för elever med olika språklig bakgrund är att flerspråkiga och nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling ses som alla lärares ansvar. Dessa elevers kunskapsutveckling i olika ämnen får inte stanna av utan måste fortgå parallellt med att de lära sig svenska.

Referenser

- Bialystok, E. (1991). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge university press.
- Cummins, J. & Early, M. (Eds.) (2011). *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent & Sterling USA: Trentham Books
- Cummins, J., (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: a reassessment. *Applied Linguistics* 2.
- Cummins, J., (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Naucélér, K. (red.) *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk/Sigma förlag.
- Cummins, J., (2001). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Dörnyei, Z., (2005). *The Psychology of the Language Learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Gibbons, P., (2006). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Första upplagan, andra tryckningen. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hyltenstam, K. (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I: Myndigheten för skolutveckling: *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet* (s. 45 – 71).
- Laursen, H. P. (2015). *Litteracitet och språklig mångfald*, s. 15–61. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I., (2005). *Språka samman : om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundqvist, U. (2015). Processbeskrivning och nominalisering. Läsande och skrivande i NO på lågstadiet. I Helle Pia Laursen (red.) *Litteracitet och språklig mångfald*, s. 223–236. Lund: Studentlitteratur.
- Schechter, S. & Cummins, J. (2003). (Eds.). *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Skolverket (2021). *Beskrivande statistik*.

<https://www.skolverket.se/download/18.6b138470170af6ce9149d0/1585039519111/pdf6477.pdf> [hämtad 2021-05-31].

Sofkova Hashemi, S. (2017): Socio-semiotic patterns in digital meaning-making: semiotic choice as indicator of communicative experience, *Language and Education*, DOI: 10.1080/09500782.2017.1305396

Thomas, W. & Collier, V. (1997). School Effectiveness for Language Minority Students. NCBE Resource Collection Series, Nr 9, George Washington University. www.ncbe.gwu.edu/edu/ncbepubs/resource/effectiveness

Viberg, Å. (1993). Andraspråksinlärnning i olika åldrar. I Cerú, E. red: Svenska som andraspråk, mera om språket och inlärnningen. Lärarbok 2. Stockholm: Natur och Kultur, Utbildningsradion.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Wedin, Å. (2010). Att läsa och skriva på sitt andraspråk. I Nigel Musk & Åsa Wedin (red.) *Flerspråkighet, identitet och lärande*, s. 173–191. Lund: Studentlitteratur.