

Flerspråkighet och de samlade språkliga resurserna (generell text)

Frida Splendido, Lunds universitet

I den här modulen kommer vi att använda begreppet *förstaspråk* för att tala om det eller de språk som en person först fått möjlighet att utveckla, vanligtvis inom familjen. Ibland är det dock inte en elevs förstaspråk som är det starkaste språket för att tala om ett givet ämne. Om en elev exempelvis har kurdiska som förstaspråk men haft turkiska som undervisningsspråk i skolan är det troligt att turkiska är det starkare språket i sammanhang som rör skola och utbildning. Samtidigt är det troligt att kurdiska är det starkare språket i sammanhang som rör hemmet och familjen. Därför kommer vi också ibland att tala om elevens *starkaste språk*. Huruvida detta är förstaspråket eller något annat språk beror alltså på den givna språkliga situationen. Samtidigt är det inte alltid självklart att ett språk är starkare än det eller de andra. I den här modulen kommer vi framför allt att visa på olika sätt att låta eleverna använda sina samlade språkliga resurser snarare än att begränsa sig till ett givet språk.

Denna första del i modulen handlar om flerspråkighet, om språket i skolan och om hur elevernas samlade språkliga kompetens kan användas i en språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Att som nyanländ elev tillägna sig den vardagliga svenskan tar något år, medan det tar betydligt längre tid att utveckla det språk som är specifikt för ämnesundervisningen i skolan. Genom en språk- och kunskapsutvecklande undervisning och ett kontinuerligt samarbete med studiehandledare kan läraren förbättra nyanlända elevers chanser att nå kunskapskraven.

Att använda sina samlade språkliga resurser

Samhällets och forskningens syn på flerspråkighet och språklig kompetens som innefattar mer än ett språk har förändrats under de senaste 50 åren. Ett exempel på detta är synen på *kodväxling*, det vill säga den typ av språkanvändning där talarna byter mellan olika språk inom en och samma konversation (ibland fram och tillbaka). Denna språkanvändning har tidigare betraktats som ett otvetydigt tecken på bristande språklig förmåga i ett av språken eller i båda. Studier som har fokuserat på just kodväxling har dock konstaterat att fenomenet är mer komplext än så. Forskningen har visat att kodväxlingar fyller en rad olika kommunikativa funktioner. Det kan exempelvis handla om att byta språk för att citera någon, för att inkludera andra i konversationen eller för att rikta sig till en specifik person. Dessa funktioner gör kodväxlingar till en naturlig del

av flerspråkiga personers språkanvändning. Det har också visat sig att mönstret för kodväxlingarna är beroende av talarens språkliga färdighetsnivå. Något förenklat kan man alltså säga att kodväxling har gått från att ses som ett tecken på språkliga brister till att betraktas som en naturlig språkanvändning som förutsätter en viss kompetens i fler än ett språk (Normann Jørgensen, 2013).

Ett perspektiv på flerspråkig språkanvändning som förhållandevis nyligen fått fäste inom undervisningsrelaterad forskning är *translanguaging* (se García & Wei, 2014). Detta synsätt utgår från att flerspråkiga talares språkliga förmåga i alla språk ses som en samlad resurs. I sin klassrumstillämpning innefattar translanguaging både ett förhållningssätt och en aktivitet: förhållningssättet innebär att läraren erkänner och tar till vara flerspråkiga elevers språkkunskaper, medan aktiviteten refererar till användningen där elever (och lärare) drar nytta av alla sina språk på ett sätt som de finner funktionellt. Det kan till exempel handla om att eleven använder sina samlade språkliga resurser för att hitta idéer och göra disposition till en text för att sedan formulera själva texten på svenska. Det kan också handla om att lösa uppgifter i grupp genom att använda flera olika språk. Translanguaging inbegriper därmed kodväxlingar men är samtidigt bredare än så. I den här modulen kommer vi att visa på olika möjligheter att genom translanguaging stötta nyanlända elevers språk- och ämnesutveckling i den svenska skolan. Innan vi går närmare in på hur denna stöttning kan se ut behöver vi dock fundera över det språk som används – och kanske inte används – i olika delar av ämnesundervisningen. På vilket sätt skiljer sig detta språk från hur vi talar utanför skolan och undervisningen?

Språket i skolan

Det språk som används i skolan kan vara mer eller mindre vardagligt. Detta gäller både innehåll och form. Eleverna (och lärarna) talar inte på samma vis i en konversation om vad de har gjort i helgen som vid en muntlig redovisning på en lektion. Även om det vardagliga språket förekommer i klassrummet kräver undervisningen också ett språk med andra möjligheter till abstraktion och precision. Cummins (2017) talar om *vardagsspråk*, det vill säga kommunikativa färdigheter som används i vardagssituationer, och *kunskapsspråk*, det vill säga språkliga färdigheter för att hantera kunskap i tänkande och lärande. Skillnader mellan vardagsspråket och kunskapsspråket finns på flera olika nivåer, till exempel vokabulär, meningsbyggnad eller graden av kontextuellt stöd. Vardagsspråket används framför allt i muntlig interaktion och karakteriseras typiskt av en relativt enkel meningsbyggnad. Fokus ligger på här och nu, vilket gör att man använder så kallade deiktiska uttryck som *det här*, *den* och *där* som är svåra att förstå utanför den givna situationen. Kunskapsspråket i till exempel prov och läromedel är typiskt skriftspråksbaserat och har en mer komplex struktur. I detta språkliga register används bland annat olika sambandsord (*eftersom*, *därför*, *när*),

sammansatta ord och bisatser i större utsträckning än i vardagsspråket. Det som skrivs behöver vara begripligt även utanför den situation som det skrevs i och måste därför vara relativt kontextoberoende. Vissa forskare väljer att vidare dela upp kunskapsspråket i två delar: det mer generella *skolspråket* och det mer specifika *ämnesspråket* (Hajer & Meestringa, 2014). Skolspråket är de delar av kunskapsspråket som inte är specifikt för ett givet ämne, till exempel ord och uttryck för att beskriva orsaker (*resultera i, på grund av*) eller för att jämföra (*i förhållande till, i jämförelse med*). Ämnesspråket är, som benämningen avslöjar, ämnesspecifikt och innefattar främst begrepp för olika företeelser inom ämnesområdet (till exempel *avdunstning, cellandning*). Även om det finns typiska drag för vardagsspråket och kunskapsspråket är det viktigt att komma ihåg att dessa inte särskiljs av någon tydlig gräns. Dessutom kombineras ofta vardagsspråk och kunskapsspråk på ett sätt som är meningsfullt i den givna kommunikationssituationen.

Den som har svenska som förstaspråk utvecklar först vardagsspråket och kommer därefter i kontakt med skolspråk och ämnesspråk i förskola och skola. Nyanlända elever utvecklar däremot samtliga delar av svenska språket mer eller mindre samtidigt men i lite olika takt. Att utveckla ett vardagsspråk som fungerar i de flesta situationer tar ett-tre år, medan det oftast kräver mycket längre tid att nå samma nivå när det gäller det kontextobundna språk som används i olika skolsammanhang (Collier, 1987; Cummins, 1981). Hur lång tid det tar att tillägna sig kunskapsspråket är beroende av många faktorer. Det är därför svårt att säga exakt hur lång tid det tar, men minst fem år är ett riktmärke (Cummins 1981, 2017). Undervisning som syftar till att utveckla språk- och ämneskunskaper parallellt utgör ett meningsfullt sammanhang för elevernas språkutveckling. En språkutvecklande ämnesundervisning möjliggör dessutom en långsiktig språklig *stöttning* för såväl första- som andraspråkstalare.

Språk- och kunskapsutvecklande undervisning

Skolinspektionens (2014) granskning av undervisningen för nyanlända elever identifierade ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som en framgångsfaktor för elevernas lärande. Enligt Hajer & Meestringa (2014) karakteriseras språk- och kunskapsutvecklande undervisning av *kontextualisering, interaktion* och språklig *stöttning*. Dessa tre delar introduceras kortfattat nedan och presenteras mer utförligt i andra delar av modulen.

Kontextualisering

En grundläggande del i språk- och kunskapsutvecklande undervisning är *kontextualisering*, det vill säga att lärandet sätts in i ett sammanhang som utgår från elevens tidigare kunskaper och språkliga erfarenheter. Detta återfinns även i läroplanen för grundskolan som framhäver utbildningens likvärdighet genom att undervisningen

ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Skolverket, 2022). På samma vis som läraren i samtal med elever som har svenska som förstaspråk kan använda vardagsspråket för att återkoppla till deras tidigare kunskap kan läraren också uppmuntra sina flerspråkiga elever att använda sig av alla sina språk för att etablera en förståelse och ett sammanhang. Läraren uppmuntrar alltså eleverna till translanguaging för att återkoppla till deras tidigare språkliga erfarenheter. För båda elevgrupperna handlar det om att använda de samlade språkliga resurserna och knyta an till tidigare ämneskunskaper för att främja kunskapsutvecklingen.

För att kunna återkoppla till nyanlända elevers tidigare ämneskunskaper är läraren också hjälpt av resultatet från kartläggning av nyanlända elevers kunskaper och erfarenheter, steg 1–3 (Skolverket, 2016). I resultatet finns information om elevens tidigare skolgång och kunskaper. För att bygga vidare på dessa kunskaper är ett kontinuerligt samarbete med studiehandledare och modersmåls lärare till stor hjälp. Om eleven har möjlighet att träffa sin studiehandledare innan genomgången av det nya innehållet kan de tillsammans arbeta med kontextualisering på elevens starkare språk. Vid detta tillfälle aktualiseras elevens förkunskaper och samtidigt skapas ett språkligt och innehållsligt sammanhang som ämnesläraren sedan kan återknyta till. Skolinspektionens (2014) granskning underströk en nära koppling mellan studiehandledning och ämnesundervisningens planering och utförande som en framgångsfaktor för nyanlända elever.

Samarbetet med modersmåls läraren blir värdefullt även för elevens utveckling av förstaspråket. Forskning visar på positiva samband mellan satsningar på att stärka förstaspråket och såväl andraspråksinläring som elevernas övriga skolresultat (Skolverket, 2008; Thomas & Collier 1997, 2002). Den kontextualisering som samarbetet med modersmåls läraren utgör stärker därför inte bara ämnesundervisningen utan också modersmåls lärarens undervisning. I förlängningen innebär detta att elevens utveckling av modersmålet, svenska språket och ämneskunskaperna främjas.

Interaktion

Ett andra karaktärsdrag för språkutvecklande undervisning är ett fokus på *interaktion*. I interaktionen är eleverna aktiva i sitt lärande genom att till exempel reflektera över olika delar av ämnet eller tillämpa sina kunskaper i samarbete med andra. Denna aspekt gör det extra tydligt att den språk- och kunskapsutvecklande undervisningen bygger på en sociokulturell syn på lärande, det vill säga en syn på lärande som något som sker i ett givet sammanhang och framför allt i interaktion med andra. Både svensk och internationell forskning visar att undervisning med samarbete i fokus är mer gynnsam för andraspråkselevers utveckling av majoritetsspråket än mer lärarcentrerad undervisning (till exempel Lindberg, 2001). Den interaktion som eftersträvas i språk- och kunskapsutvecklande undervisning ger eleverna möjlighet att samtala om

ämnesinnehållet utifrån givna ramar, vilket skapar ett naturligt sammanhang för aktiv användning av ämnesspråket.

I arbetet med aktiv språkanvändning hos nyanlända elever är det ofta en god idé att uppmuntra till translanguaging. Om flera elever i klassen delar starkare språk kan de med fördel föra vissa delar av samtalet med sina samlade språkliga resurser. Eleverna ges då möjlighet att fokusera på själva stoffet för att få ett grepp om innehållet innan de tillsammans hjälps åt att formulera sig på svenska. Om eleverna saknar specifika ämnesrelaterade ord på något av de språk som de använder tillsammans kan de ta hjälp av ordboksappar och webbsidor. Ett exempel är Wikipedia, där eleverna kan söka upp en artikel på svenska för att därifrån klicka sig vidare till artikeln på det önskade språket.

Interaktionen kan också fokusera på själva ämnesspråket. Eleverna kan till exempel få diskutera hur olika termer förhåller sig till varandra eller gemensamt formulera beskrivningar av olika begrepp. Detta sätt att utgå från ord eller uttryck och förhandla om deras betydelse mobiliserar och utvecklar givetvis även ämneskunskaperna. Att i samhällskunskapen beskriva vad indirekt demokrati innebär kräver både ämneskunskaper och ämnesspråk. Även här är det till hjälp för nyanlända elever att under den första tiden arbeta tillsammans och – genom translanguaging – ta stöd i sina samlade språkliga resurser.

Språklig stöttning

Ett tredje inslag i språkutvecklande ämnesundervisning är *stöttning* – även kallat *scaffolding* – framför allt språklig sådan. Likt ett hus som byggs med tillfälliga byggnadsställningar (på engelska ”scaffold”) kan eleven använda språket på nya sätt när läraren ger språklig stöttning att använda sig av. Stöttningsbegreppet utgår ifrån den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1978), som betecknar sådant eleven klarar av med hjälp av andra men i nuläget inte kan göra på egen hand. När man funderar på vilken språklig stöttning som krävs i ett givet sammanhang är det viktigt att komma ihåg att eleven använder sina språkliga resurser både för att själv uttrycka sig skriftligt och muntligt, men också för läsning och lyssnande. Den språkliga stöttningen kan och behöver därför ta sig en rad olika uttryck, till exempel

- skrivmallar som beskrivs i Del 8,
- fraser som används för att uttrycka en given funktion som exempelvis ”En idé är att...” eller ”Det bästa är kanske att...” för att komma med förslag,
- bildstöd för att erbjuda en visualisering av innehållet eller repetitioner, frågor och
- förenklingar i talat språk.

Nästa del i modulen handlar om hur en kognitivt utmanande undervisning kan uppnås när läraren tar till vara och bygger vidare på elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Nästa del presenterar också två modeller för hur lärare kan lägga upp språk- och kunskapsutvecklande undervisning.

Sammanfattande punkter

- Olika delar av andraspråket utvecklas olika snabbt. Även den som kan föra en vardaglig konversation utan större problem kan ha svårigheter att förstå texterna i en lärobok och vice versa.
- Genom att låta eleverna använda sina samlade språkliga resurser i translanguaging kan man stötta både språkinläringen och ämneskunskapernas utveckling.
- Språkutvecklande ämnesundervisning gagnar alla elever men är nödvändig för de elever som inte behärskar svenska.
- Ett aktivt samarbete med studiehjälpare och modersmållärare är viktigt för att nyanlända elever ska få en god språk- och kunskapsutveckling.

Referenser

- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL quarterly*, 21(4), 618–641.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics* (1), 132–149.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning : en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Lindberg, I. (2001). Samtalet som didaktiskt verktyg. In *Symposium 2000 : ett andraspråksperspektiv på lärande* (63–85). Hämtad från http://www.su.se/polopoly_fs/1.83990.1333706031!/menu/standard/file/2000_4_Lindberg.pdf [207-09-03].
- Normann Jørgensen. (2013). Kodeskift i interaktionellt perspektiv. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*, sid. 415–436. Lund: Studentlitteratur.

Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). School Effectiveness for Language Minority Students. *NCBE Resource Collection Series, 9*. Hämtad från <https://eric.ed.gov/?id=ED436087> [2017-09-03].

Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Hämtad från <https://eric.ed.gov/?id=ED475048> [2017-09-03].

Skolinspektionen. (2014). Utbildningen för nyanlända elever (Nr. 2014:03). Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2014/nyanlanda/nyanlanda-rapport-03.pdf> [2017-09-03].

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

Skolverket (2016). Kartläggningmaterial för nyanlända elever. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <https://bp.skolverket.se/web/kartlaggningsmaterial/start> [2021-02-12].

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

Vygotskij, L. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.