

Att ta tillvara och bygga vidare på tidigare kunskaper (generell text)

Frida Splendido, Lunds universitet

När man lär sig sitt förstaspråk sker den språkliga utvecklingen parallellt med den kognitiva. Barnet som fascinerats av fåglar lär sig nya saker om fåglar, till exempel att det finns olika sorter, vad de äter eller hur de kan flyga. Samtidigt utvecklar barnet ett språk för att tala om sina kunskaper (exempelvis *koltrast*, *gråsparv*, *kräva* och *luftsäckar*). Den som lär sig ett andraspråk har i regel redan både kunskap och kognitiv utveckling med sig in i lärsituationen. När samma fågelintresserade barn lär sig ett andraspråk försvinner inte kunskapen om fåglar, men barnet behöver utveckla andraspråket för att kunna uttrycka sina kunskaper. På samma sätt förhåller det sig givetvis med andra kunskaper som nyanlända elever har förvärvat genom sin tidigare skolgång eller andra erfarenheter. För dessa elevers fortsatta kunskapsutveckling är det därför viktigt att undervisningen är *kognitivt utmanande*, även kallat *kognitivt åldersadekvat*. Detta betyder att innehållet är utmanande utifrån elevens åldersnivå och tidigare kunskaper. Som vi sett i Del 1 behöver läraren arbeta med att förenkla och stötta språket för nyanlända elever, men det gäller att vara vaksam så att denna förenkling inte smittar av sig på ämnesinnehållet. Ledordet är att ha höga förväntningar.

En kognitivt utmanande undervisning utmanar eleverna utifrån deras åldersnivå och tidigare kunskaper. I planeringen av sådan undervisning är resultatet av steg 1–3 (Skolverket 2016a) en viktig utgångspunkt. Därutöver behöver läraren också vara medveten om språkets roll i en kognitivt utmanande undervisning. Mer specifikt behöver läraren arbeta med att anpassa språket utan att förenkla innehållet eftersom det sänker förväntningarna på den nyanlända eleven. I stället behöver läraren bidra med mer stöttning för att eleven ska kunna utmanas och uppnå samma kunskapskrav som de andra i klassen. Stöttningen kan och behöver ta flera olika former, till exempel ett nära samarbete mellan ämneslärare och studiehandledare, språklig stöttning med svenskans vardagsspråk som utgångspunkt eller digitalt stöd i text och bild. Fyrfältsmodellen och cirkelmodellen utgör schematiska baser för hur man kan planera för en språk- och kunskapsutvecklande undervisning.

Den inledande bedömningen

För att kunna utmana eleverna på rätt nivå behöver läraren ha kunskap om deras tidigare kunskaper. Alla skolor inom de obligatoriska skolformerna är ålagda att göra en

inledande bedömning av nyanlända elevers kunskaper inom två månader från det att eleverna för första gången tagits emot i skolan¹. Syftet med den inledande bedömningen är i första hand att eleverna ska kunna placeras i rätt årskurs, men ett ytterligare syfte är att skolorna lättare ska kunna anpassa utbildningen och undervisningen efter varje elevs individuella behov och förutsättningar. Alla lärare är vanligtvis inte involverade i den inledande bedömningen, men tanken är att denna dokumenteras så tydligt att all berörd skolpersonal ska kunna ta del av innehållet. Därför behöver skolor ha rutiner för hur den inledande bedömningen genomförs, följs upp och används av alla berörda lärare. Här finns viktig information som är mycket användbar vid planering av undervisning. Vid den inledande bedömningen används steg 1 och 2 (Skolverket 2016b, 2016c). Dessa delar tar bland annat reda på

- vilka språk eleven behärskar
- vilket som är elevens starkaste språk
- vilken läs- och skrivvana eleven har
- vilken nivå eleven har när det gäller litteracitet och numeracitet²
- vilka erfarenheter av olika texttyper eleven har.

Sammantaget utgör detta viktig bakgrundskunskap om en nyanländ elev när läraren arbetar med att anpassa undervisningen efter elevens behov. Kartläggningsmaterialet inkluderar dessutom frågor om *hur* en elev har lärt sig tidigare, det vill säga vilka strategier och rutiner för inläring som eleven har byggt upp under eventuell tidigare skolgång. För att nå ut till alla elever är det förstås viktigt att redan från början förstå *hur* de är vana att lära sig för att därifrån kunna bygga upp en undervisningssituation som inkluderar alla.

Utöver den inledande bedömningen kan också en ämnesspecifik bedömning göras (Skolverket 2016d) för grundskolans olika ämnen. En bedömning i det egna ämnet ger den undervisande ämnesläraren en möjlighet att planera undervisningen mer individanpassat, så att varje elev blir stöttad utifrån var han eller hon befinner sig i

¹ Detta obligatorium inkluderar inte Språkinstruktionen, men kartläggningsmaterialet kan (och bör) användas även där.

² Litteracitet hänvisar i materialet till aktiviteter som kan kopplas till skrift. Numeracitet används i materialet för att beskriva matematiskt tänkande.

kunskapsutvecklingen i det aktuella ämnet. En lärare som har nyanlända elever i sitt klassrum vinner på att sätta sig in i dokumentationen av den inledande bedömningen (Skolverket 2016b, 2016c) och genomföra den ämnesspecifika bedömningen (Skolverket 2016d) i det egna ämnet som grund för planering av undervisningen. Dessa bedömningar är dock inte tillräckliga för att utgöra en fullständig grund för undervisningen. Kartläggning och synliggörande av elevernas tidigare kunskaper behöver komma in som en naturlig del av undervisningen, där lärare gör kontinuerliga avstämningar och bedömningar för att se till att alla elever får möjlighet att bygga sin nya kunskap på en stabil grund, en grund som utgörs av elevernas egna förkunskaper.

Språkets roll i en kognitivt utmanande undervisning

I ett sociokulturellt perspektiv på lärande är språket inte bara ett verktyg för att uttrycka det man redan vet eller tänkt; Vygotskij (1978) underströk språkets roll även som verktyg för tänkande. I arbetet med att stötta tänkandet hos elever som behärskar svenska kan lärare exempelvis ställa specifika frågor som för elevernas resonemang vidare. I arbetet med nyanlända elever behöver läraren även stötta den rent språkliga utvecklingen i svenska, exempelvis genom att hjälpa till med ämnesspecifika ord och användbara fraser för att utföra specifika språkliga handlingar. En språklig handling kan vara att redogöra för ett givet förlopp, till exempel vattnets kretslopp. Eleverna behöver då ord för att benämna vattnets olika former (*ånga, nederbörd*) men också ord för att ordna de olika händelserna i en logisk följd (*först, sedan, slutligen*).

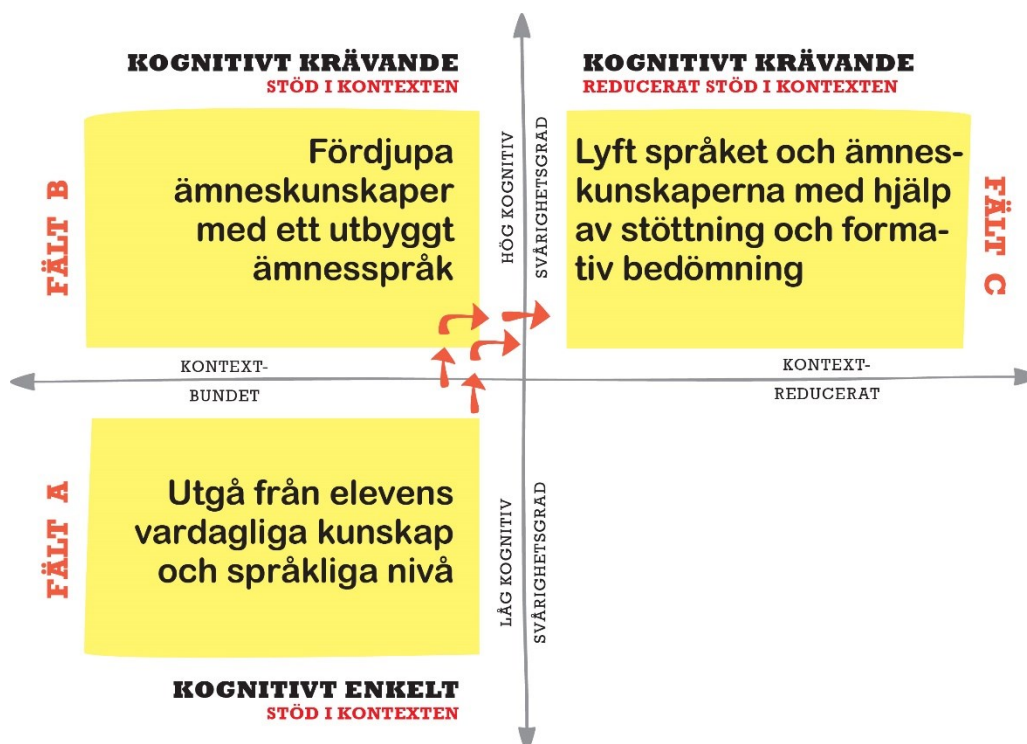
Språket i åldersanpassade läromedel är nästan alltid för svårt för elever som nyligen har börjat lära sig svenska. Det kan vara frestande att skriva sitt eget material med innehållsligt förenklade texter eller använda böcker för en yngre målgrupp. Men det signalerar till de nyanlända eleverna att förväntningarna inte är lika höga på dem som på övriga elever och är därför inte att rekommendera. En bättre lösning är att hålla kvar de höga förväntningarna och utgå från ordinarie läromedel men också arbeta med olika strukturer och rutiner för stöttning, till exempel rikligt med stöttning på vardagligt språk, visuellt stöd, samarbete med studiehandedare och modersmåls lärare samt digitalt studiestöd på ett av elevens starkare språk (till exempel via Inläsningstjänst). När eleverna har goda förkunskaper kan dessa också tjäna som stöttning för andraspråket. Om eleverna har kunnat gå igenom vattnets kretslopp med sin studiehandedare före lektionen kommer de att ha lättare för att ta till sig de nya orden och fraserna i den ordinarie undervisningen. Detta beror på att de inte behöver försöka förstå vad de olika begreppen betyder samtidigt som de försöker följa med i hur kretsloppet fungerar. Om eleverna dessutom har fått en lista med svenskans centrala begrepp och strukturer inom ämnesområdet och kan träffa sin studiehandedare före genomgången kan även studiehandedningens språkliga stöttning förstärkas.

Undervisningens och lärandets språkliga zoner

I Del 1 introducerades begreppen *vardagsspråk*, *skolspråk* och *ämnesspråk*. Vi såg också att man ibland delar upp dessa i endast två typer av språkfärdigheter: vardagsspråket och kunskapsspråket (det vill säga både skol- och ämnesspråket). Cummins (1979, 2017), som föreslagit denna beskrivning, illustrerar språket för skoluppgifter i en fyrfältsmodell. Denna modell har sedan vidareutvecklats för att illustrera hur lärare kan arbeta språkutvecklande genom att medvetet röra sig genom undervisningens och lärandets språkliga zoner (Mariani, 1997; Gibbons, 2009). Nedan illustreras *fyrfältsmodellen*.

Figur 1.

Fyrfältsmodellen. Fritt efter Cummins (1996) och Hajer & Meestringa (2010). Bild: Henrik Pettersson, Lunds universitet.



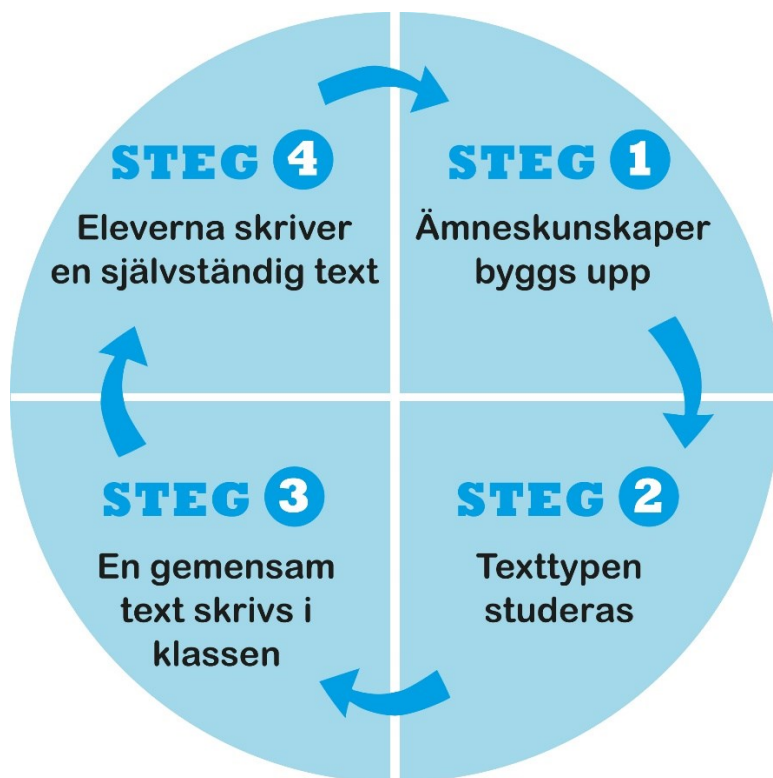
Fyrfältsmodellen är uppbyggd efter två axlar: graden av kontextuellt stöd och den kognitiva svårighetsgraden. Vardagsspråket, som karakteriseras av kontextbundna (här och nu) samtal om vardagliga ämnen befinner sig typiskt i Fält A (nere till vänster), medan kunskapsspråket, som typiskt används för kognitivt utmanande kommunikation med lite eller inget stöd i kontexten, främst ligger i Fält C (uppe till höger). Gibbons, (2016) beskriver Fält A som en ”trygghetszon”. Detta är inte primärt en zon för lärande men väl en zon att börja i genom att återkoppla till elevernas förkunskaper och på så vis kunna arbeta sig vidare till *utvecklingszonen* (Gibbons, 2016) i Fält B. Här får eleverna

både kognitiv utmaning och mycket *stöttning* (se Del 1 och Del 5). Fält C kan upplevas som en ”frustrationszon” om eleverna inte först arbetat inom och tagit sig igenom Fält A och B. I Fält C är uppgifterna kognitivt utmanande samtidigt som kontexten reducerats. Här ”bär språket hela informationsbördan” (Elmeroth, 2017:74). Genom att aktivera elevernas förkunskaper i Fält A och sedan rikligt stötta utförandet av uppgifter med en hög kognitiv svårighetsgrad i Fält B kan eleverna senare arbeta i Fält C där de utför dessa uppgifter utan stöttning. Denna rörelse från Fält A via Fält B till Fält C sätts igång varje gång ett nytt undervisningsmoment startar och ibland även flera gånger inom ett och samma moment.

En närbesläktad modell, anpassad för skrivande är *cykeln för undervisning och lärande*, även kallad *cirkelmodellen* (Gibbons, 2016). Precis som fyrfältsmodellen tar cirkelmodellen utgångspunkt i elevernas förkunskaper inom ämnet och bygger vidare på dessa (steg 1). Eftersom cirkelmodellen fokuserar på skrivande är ett viktigt steg att också bygga upp kunskaperna om den typ av text som eleverna förväntas skriva. Detta görs genom att lärare och elever först studerar genrens struktur och språkliga karaktärsdrag (steg 2) och därefter skriver en text tillsammans (steg 3) innan eleverna själva skriver sin text (steg 4). Denna arbetsgång ligger alltså väldigt nära stötningsformatet ”I do–we do–you do” där läraren först modellerar hur övningen ska lösas och klassen därefter löser en liknande övning tillsammans. Avslutningsvis får eleverna pröva på egen hand. I cirkelmodellen, precis som i arbetet enligt fyrfältsmodellen, återkommer rörelsen mellan de olika stegen i varje undervisningsmoment.

Figur 2.

Cirkelmodellen. Efter exempelvis Gibbons (2016). Bild: Henrik Pettersson, Lunds universitet.



Nästa del i modulen handlar om hur lärare kan aktivera och synliggöra sina elevers förkunskaper. Den inleder på så vis den lektionsserie (Del 3–6) som illustrerar olika delar av arbetet med en språk- och kunskapsutvecklande undervisning.

Sammanfattande punkter

- Effektiv undervisning av nyanlända elever bygger vidare på den ämneskunskap som de redan har med sig.
- Ett kontinuerligt samarbete mellan ämneslärare och studiehandledare gör att nyanlända elever kan ta till sig kognitivt utmanande undervisning.
- Fyrfältsmodellen är en schematisering för hur man kan organisera en språkutvecklande ämnesundervisning.

Referenser

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* (19), sid. 121–129.

Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2017) *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.

Elmeroth, E. (2017). *Möte med andraspråkselever*. Lund: Studentlitteratur.

Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy and thinking. Learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.

Gibbons, P. (2013). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande* (2., uppdaterade uppl.). Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (4., uppdaterade uppl.). Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives*, 23 (2). Hämtad från <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>.

Skolverket (2016a). *Kartläggningsmaterial för nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från bp.skolverket.se/web/kartlaggningsmaterial/start [2022-08-19].

Skolverket (2016b). *Kartläggningsmaterial för nyanlända elever, Steg 1*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från bp.skolverket.se/web/step_1/start [2022-08-19].

Skolverket (2016c). *Kartläggningsmaterial för nyanlända elever, Steg 2*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från bp.skolverket.se/web/step_2/start [2022-08-19].

Skolverket (2016d). *Kartläggningsmaterial för nyanlända elever, Steg 3*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från https://bp.skolverket.se/web/step_3/start [2022-08-19].

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