

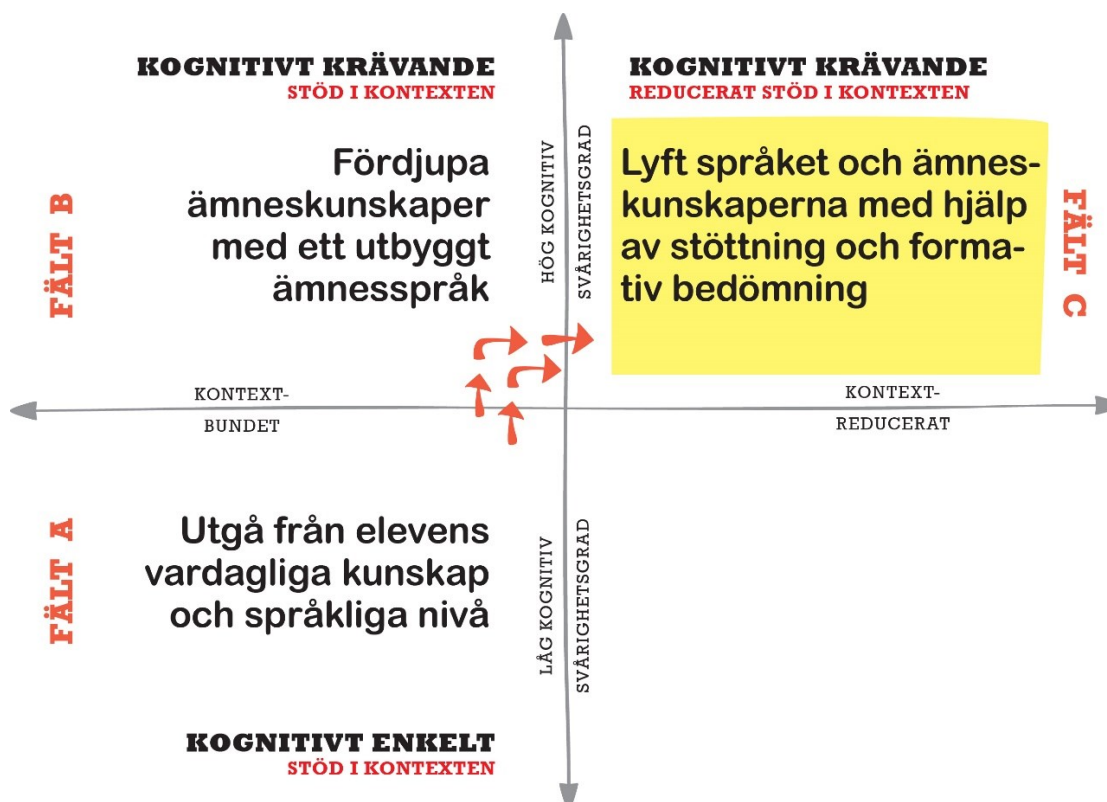
Att lyfta språket och ämneskunskaperna med hjälp av stöttning (generell text)

Johanna Karlsson, Lunds universitet

Hittills har denna lektionsserie behandlat vikten av att utgå från elevers tidigare erfarenheter och kunskaper i undervisningen liksom hur lärare kan stötta elever att fördjupa ämneskunskaperna med ett utbyggt ämnesspråk. *Stöttning* har funnits med som en röd tråd i dessa texter och i denna tredje del i lektionsserien kommer området stöttning att fördjupas.

Figur 1.

Fyrfältsmodellen. Källa: Fritt efter Cummins 2017 och Hajer & Meestringa 2010. Bild: Henrik Pettersson, Lunds universitet.



Den här texten kommer huvudsakligen att behandla hur lärare med hjälp av olika former av stöttning kan stötta elever att så småningom på egen hand klara kognitivt utmanande uppgifter som har ett alltmer reducerat stöd i kontexten, det vill säga skoluppgifter som skulle placeras i Fält C i fyrfältsmodellen.

Stöttning, både i planerad och tillfällig form, kan hjälpa nyanlända elever att röra sig från kontextbundna och kognitivt enkla uppgifter mot kontextreducerade uppgifter med högre kognitiv svårighetsgrad. Det är viktigt att denna stöttning följer med hela arbetsområdet och även inkluderar redovisningsfasen.

Stöttning

Lärares förväntningar på eleverna är något som har effekt på elevernas resultat. Detta brukar omtalas som *pygmalioneffekten*, det vill säga att eleverna får bättre resultat om lärarna har höga förväntningar på dem (Hajer & Meestringa, 2010). Men för att dessa höga förväntningar också ska kunna vara realistiska krävs att arbetsmomenten följs upp av kvalitativ stöttning. Som vi har sett i tidigare texter är det viktigt att eleverna blir stöttade i sin kunskapsutveckling genom att det nya förankras i tidigare kunskaper och erfarenheter (se Del 3) men även att stöttning i form av interaktion är avgörande för elevernas parallella språk- och kunskapsutveckling (se Del 4). Vi har också sett att stöttning hjälper elever att klara kognitivt mer utmanande uppgifter. Hög kognitiv utmaning i kombination med hög nivå av stöttning är den mest gynnsamma miljön för lärande när det gäller alla elever (Hajer & Meestringa, 2010; Gibbons, 2016). Dessutom måste stöttningen utformas på ett sätt så att den verkar framåtsyftande. Tanken med stöttning är att den ska fungera som den byggnadsställning som beskrevs i Del 1, det vill säga som en tillfällig hjälp som också visar eleverna hur de så småningom på egen hand kan klara svårigheter. Stöttningen förekommer på två plan: *planerad stöttning* och *tillfällig stöttning*.

Planerad stöttning

Den *planerade stöttningen* utarbetas i förväg, och den innebär exempelvis

- att undervisningen är välstrukturerad
- att eleverna alltid känner till syfte och mål för varje arbetsområde
- att de vet hur uppgifterna ska genomföras, redovisas och i slutändan även bedömas.

Som tidigare texter i denna modul har behandlat går det inte att skilja språk och innehåll från varandra. Eleverna behöver alltså veta vad som krävs av dem när det gäller kunskapsinnehåll såväl som språklig utformning. En skoluppgift har utöver de innehållsliga kraven olika språkliga krav, och framför allt för andraspråkselever är det viktigt att dessa krav blir explicita. Om läraren i idrott och hälsa till exempel ger

eleverna i uppgift att jämföra högintensiv och lågintensiv träning kan han eller hon koppla uppgiften till ämnesmål i kursplanen för idrott och hälsa, men för att kunna jämföra två träningsformer behöver eleverna också visa att de kan föra ett jämförande resonemang, att de kan producera en textstruktur som passar jämförelser och att de kan använda lämpliga sambandsmarkörer för jämförande syften (som till exempel *å ena sidan* och *däremot*). De språkliga målen blir komplement till innehållsmålen och synliggör inte bara för eleverna vilket språk som de behöver för att kunna klara uppgifterna utan synliggör även för läraren vad undervisningen behöver innehålla för att eleverna parallellt ska kunna utveckla både språk- och ämneskunskaper (Gibbons, 2010; Kaya, 2016)¹. I arbetet med att identifiera de språkliga krav som uppgifterna medför och att formulera de språkliga målen kan det vara en god idé att ta hjälp av en lärare i svenska som andraspråk. Det är även en fördel att redan i planeringsfasen kontakta läraren i svenska som andraspråk för att tillsammans planera hur den språkliga stöttningen i samband med det aktuella arbetsmomentet kan se ut.

Att i planeringsfasen av ett arbetsmoment fundera över stöttning innebär också att man tänker igenom hur informationen kring momentet ska kunna bli begriplig för alla elever. Det innebär i sin tur att ordningen för de olika uppgifterna i arbetsmomentet planeras extra noga. En ordningsföljd där eleverna stegvis kan närma sig en djupare förståelse är att föredra. För att behålla den kognitiva svårighetsgraden bör uppgifterna inte förenklas, utan det handlar snarare om att hitta olika sätt att få innehållet att nå fram. Här är samarbetet med studiehandledare och modersmålslärare centralt. Finns det möjlighet för modersmålsundervisningen att arbeta med samma område och att använda samma uppgifter? I så fall kan de nyanlända eleverna förstå innehållet och arbeta med området på ett starkare språk parallellt med att arbetet sker på svenska, vilket blir ett starkt stöd i inlärningsprocessen.

Det är en fördel om studiehandledare kan involveras redan i planeringsstadiet av ett arbetsområde. Tillsammans kan ämnesläraren och studiehandledaren komma fram till hur studiehandledningen bör planeras i förhållande till arbetsmomentet. I vissa fall kan det vara mest givande att större delen av studiehandledningen ligger före arbetsmomentet så att man exempelvis kan gå igenom centrala begrepp eller sammanfatta det huvudsakliga innehållet. I andra fall passar det bättre att stöttningen

¹ För en fördjupning av hur man kan följa och bedöma nyanlända elevers språkutveckling, se Skolverkets *Bygga svenska – ett bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling*.

ligger parallellt med undervisningen – under lektionstid – så att studiehandledarens stöttning kan kopplas direkt till elevens behov. I åter andra fall – kanske främst när eleven bättre behärskar det svenska språket – kan studiehandledningen förläggas efter arbetsmomentets slut och användas för att exempelvis repetera innehållet (Gibbons, 2010; Bjerregaard & Kindenberg, 2015).

Tillfällig stöttning

Hittills har vi uppehållit oss vid den planerade stöttningen. Den *tillfälliga stöttningen* är däremot inte planerad i förväg. Det är den typ av stöttning som sker spontant i klassrummet i interaktion mellan läraren och eleverna och som behandlades i Del 4. Att ge eleverna tillfällig stöttning kan exempelvis innebära att man använder elevernas egna erfarenheter och kunskaper som utgångspunkt i starten av ett arbetsområde och bygger vidare på dessa under arbetets gång. Spontan stöttning kan också handla om att omformulera elevernas svar i mer ämnesspråkliga termer så att ämnesspråket breddas utifrån elevernas egen kunskapsgrund. Det kan även vara att ge eleverna mer tid att tänka innan de svarar på en fråga eller att då och då sammanfatta det som sagts (Gibbons, 2010).

Ett samspel mellan den planerade och den tillfälliga stöttningen hjälper nyanlända elever att delta i kognitivt utmanande uppgifter. Båda typer av stöttning är viktiga för andraspråkselever. I stället för att sänka kraven på elever som inte har kommit så långt i utvecklingen av svenska språket kan välplanerad stöttning och effektiv tillfällig stöttning hjälpa eleverna att nå sin fulla potential.

Att redovisa sina kunskaper

En undervisningssituation där uppgifterna är kognitivt utmanande och eleverna får mycket stöttning är en gynnsam miljö för lärande samt att denna stöttning följer med hela arbetsområdet och även inkluderar redovisningsfasen. Precis som i den inledande kartläggningen, där de nyanlända eleverna får visa sina kunskaper med hjälp av sina samlade språkliga resurser, behöver även den fortsatta undervisningen erbjuda ett redovisningsstöd så att alla elever får möjlighet till en rättvis bedömning. Men för att göra redovisningstillfällena språkutvecklande kan redovisningsformen anpassas till det aktuella arbetsområdet och att det finns en planering kring hur redovisningen kan stötta språkligt. Som fyrfältsmodellen visar är det kognitivt lättare när innehållet kan förankras i en tydlig kontext. Om en elev exempelvis muntligt ska redovisa hur en apparat fungerar är det enklare om apparaten i fråga finns i närheten. Alla som tar del av redovisningen kan se apparaten, och talaren kan använda denna kontext i sitt tal genom att exempelvis peka på det som omtalas och genom att använda ”den här” och ”det där” i stället för de precisa termerna. Om apparaten i fråga inte finns i närheten och eleven behöver redovisa dess funktion utan stöd i kontexten blir uppgiften genast mer kognitivt

krävande. Eleven behöver då de korrekta termerna för att förklara funktioner och behöver därmed ett mer exakt språk för att kunna förmedla innehållet i redovisningen till lyssnarna.

Vid en skriftlig redovisningsform saknas ofta den omedelbara kontexten. Skribenten kan sällan hänvisa till fysiska ting i sin närhet för att förtydliga vad som avses, och det finns oftast inte heller en självklar mottagare av texten (förutom sådana texter som riktas helt till läraren). Eleven behöver kunna förmedla sammanhang så att texten kan läsas och förstås av vem som helst (Gibbons, 2016). Från den kontextbundna muntliga redovisningen till den kontextreducerade skriftliga redovisningen finns alltså en ökande svårighetsgrad. Därför kan det vara bra att låta eleverna börja med muntlig redovisning där det finns någon form av kontextuellt stöd för att så småningom röra sig mot det kontextreducerade och den skriftliga redovisningsformen. Det finns många olika redovisningsformer inom skolans ämnen, men eftersom de flesta av dem har muntliga och/eller skriftliga inslag fördjupas just dessa två här.

Muntlig redovisning

Trots att den muntliga redovisningsformen här presenteras som den enklare formen, som därför är passande att börja med, innebär den en del utmaningar för en nyanländ elev. För att kunna redovisa resultatet av en övning behöver en elev både förstå och kunna sammanfatta innehållet i uppgiften, men eleven måste även ha tillräckligt med språkliga resurser för att kunna uttrycka vad han eller hon har lärt sig. För att underlätta för nyanlända elever att klara denna redovisningsform behöver muntliga redovisningar vara lärarstödda. En lärarstödd muntlig redovisning innebär för det första att redovisningen utgår från elevernas egna berättelser av vad de har lärt sig. Det handlar inte om att ställa kontrollfrågor på innehållet utan snarare att låta eleverna hitta sin egen utgångspunkt. På så vis får eleverna stöttning med att utgå från den kunskap som de har och det språk som de redan kan och använda det som grund för att så småningom kunna bredda kunskaps- och språkrepertoaren. För det andra kräver en lärarstödd muntlig redovisning att läraren är beredd med tillfällig stöttning när det behövs och hjälper eleverna att hitta de exakta orden. På så sätt kommer skolspråket och ämnesspråket in i rätt sammanhang och eleverna får lättare att hänga upp orden på det språk som de redan behärskar (Gibbons, 2016). Redovisningen kan också stöttas av att eleverna tillåts använda ämnesspecifika ordlistor som de har arbetat med i förväg. Eleverna behöver få tid att tänka under muntlig redovisning. Forskning har visat att lärare ofta inte ger elever mer än en sekunds betänketid när de väntar på ett svar, men om elever ges längre tid att komma fram till ett svar har det ofta stora effekter på både form och innehåll (Stahl, 1994).

Den lärarstödda muntliga redovisningen har mer formen av ett samtal mellan elev och lärare än en monolog från eleven. Ett sådant samtal ger eleverna tillfälle att bredda sitt

språk och röra sig mot ett mer exakt skolspråk och ämnesspråk genom att de får språklig stöttning och återkoppling genom hela redovisningen.

Skriftlig redovisning

Den skriftliga redovisningsformen är alltså mer kontextreducerad och innebär därmed också en större kognitiv utmaning. Texten behöver oftast stå för sig själv och innehålla så pass mycket information och så pass korrekt språk att mottagaren kan förstå den, oavsett vem mottagaren är. För att den skriftliga redovisningsformen ska bli en del av elevernas språk- och kunskapsutveckling krävs stöttning från läraren genom hela skrivprocessen. Att utgå från elevernas tidigare kunskaper, att arbeta med modellering och att ha gemensamma uppgifter före individuella är betydelsefulla delar av den byggnadsställning som sätts upp av läraren kring byggandet av en text.

Ett sätt att stötta elevernas skrivprocess är att vara väldigt tydlig med hur slutprodukten ska se ut, både utifrån vad den ska innehålla och med vilket språk innehållet ska uttryckas. Alla skolans texter tillhör olika *texttyper*, och dessa texttyper har vissa särdrag. En saga skiljer sig exempelvis från en faktatext både när det gäller syfte, perspektiv, disposition och språk, och dessa särdrag behöver eleverna känna till för att kunna producera en text inom samma texttyp. En annan typ av stöttning kan vara att låta eleverna skriva texter på sitt starkaste språk eller få hjälp av ordlistor eller olika former av skrivmallar².

Nästa del i denna lektionsserie handlar om hur framåtsyftande respons och bedömning kan användas som verktyg för språk- och kunskapsutveckling.

Sammanfattande punkter

- Uppgifter med hög kognitiv utmaning i kombination med hög nivå av stöttning skapar den mest gynnsamma miljön för lärande.
- Stöttning sker på två nivåer, dels planerad stöttning i form av bland annat genomtänkta innehållsliga och språkliga mål, dels tillfällig stöttning som sker spontant i klassrummet.

² För en fördjupning av hur man som lärare kan arbeta med skriftlig redovisning i skolan – se del 8 i denna modul.

- Det är viktigt att nyanlända elever får adekvat stöttning vid redovisningstillfället, oavsett redovisningsform.

Referenser

Bjerregaard, M & Kindenberg, B. (2015). *Språkutvecklande SO-undervisning – strategier och metoder för högstadiet*. Stockholm: Natur & Kultur.

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

Hajer, M & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande (2.uppl.)*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

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

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

Stahl, R (1994). "Using 'Think-Time' and 'Wait-Time' Skillfully in the Classroom." *ERIC Digest*. ERIC Clearinghouse for Social Studies. Hämtad från: <https://www.ericdigests.org/1995-1/think.htm> (hämtad 24 maj 2017).