

Planera för progression

Maria Lim Falk, Stockholms universitet

På senare år har antalet nyanlända elever ökat markant i ungdomsskolan, särskilt i åldersspannet 13–18 år (Skolverket 2016). Eleverna behöver snabbt tillägna sig ett språk för kommunikation och lärande. Samtidigt som läroplanen betonar att språkutveckling är *alla* lärares uppdrag, har naturligtvis undervisningen i svenska som andraspråk ett extra stort ansvar. Det framgår tydligt i grundskolans kursplan för svenska som andraspråk där de övergripande målen är att eleven ska utveckla förmågan att:

- formulera sig och kommunicera i tal och skrift,
- läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften,
- anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang,
- välja och använda språkliga strategier,
- urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer, och
- söka information från olika källor och värdera dessa.

Dessa mål är vittomfattande och högt ställda för nyanlända elever. De ska erövra ett nytt språk från grunden samtidigt som de ska tillägna sig ett specialiserat, formellt språk för lärande i olika ämnen. Därtill ska det gärna gå fort. Målet är att eleverna så snart som möjligt ska lämna förberedelseklass eller språkintröduktionsprogram för att delta i ordinarie undervisning (Skolverket 2016). Det stora antalet nyanlända elever har medfört ett ökat fokus på sva-ämnet och ett synliggörande av sva-lärares specifika kompetens i andraspråksutveckling, men sva-läraren är ju ingen trollkarl. Språkutveckling tar tid och de nyanlända eleverna och deras lärare står inför en stor utmaning – eleverna ska på kort tid lära sig svenska och samtidigt tillägna sig de ämneskunskaper som krävs för att gå vidare i skolsystemet. Artikelns syfte är att belysa dessa utmaningar mot bakgrund av några teoretiska och didaktiska perspektiv som kan ge redskap för undervisningsplanering med fokus på systematisk progression.

Att utgå från resurser

Vikten av en undervisning som värdesätter elevernas resurser och erfarenheter kan inte nog betonas. Alla elever ska kunna känna tillit till sin förmåga, samtidigt som de ska mötas med höga förväntningar. Nyanlända elever i högstadies- och gymnasieåldern har precis som sina jämnåriga svensktalande klasskamrater uppnått en relativt hög kognitiv nivå, även om de är nybörjare i svenska. Många elever har under sin skolgång i hemlandet – eller något annat land – hunnit utveckla betydande ämneskunskaper parallellt med ett eller flera andra språk än svenska. Andra elever bär på erfarenheter av yrkesliv och att tidigt ha tagit ett vuxet ansvar. Alla elever har dessutom erfarenhet av migration. Eleverna är alltså på intet sätt

oskrivna blad. Som helhet kännetecknas gruppen nyanlända också av stark motivation och drivkraft. Dessa är tillgångar att förvalta och använda, av eleven själv såväl som av läraren. I planeringen handlar det bland annat om att utgå från vad eleven redan kan, att synliggöra språkutvecklingen också innan eleven kan uppnå kursplanens kunskapskrav och att skapa delmål som stödjer känslan av att gå framåt.

Utmaningar

Två aspekter kan i särskild utsträckning sägas bidra till komplexiteten i att planera en effektiv och ändamålsenlig undervisning, nämligen kursplanen i svenska som andraspråk och elevgruppens heterogenitet.

Kursplanen riktar sig till en vid målgrupp, som inkluderar alla elever som läser svenska som andraspråk. Den är alltså inte formulerad utifrån just nyanlända elevers förutsättningar och behov – att de ska tillägna sig ett helt nytt språk från grunden och att de på kort tid ska utvecklas till kompetenta språkanvändare både i vardagsliv och i skola. Kursplanen är snarare formulerad utifrån behov hos flerspråkiga elever som vistats länge i Sverige och huvudsakligen haft sin skolgång här. Detta har i sin tur sin förklaring i en strävan efter parallellitet och jämbördighet mellan svenskämnena, vilket också resulterat i att kursplanen för svenska som andraspråk och kursplanen för svenska är nästan identiska (Economou 2013, Bigestans & Kaya 2016, Kindenberg 2016, Hyltenstam, & Lindberg (2013 a, b)

Vidare synliggörs progressionen i kursplanen genom i centralt innehåll för åk 1–3, 4–6 och 7–9, samt kunskapskraven i åk 1, 3, 6 och 9. Nyanlända elever börjar i svensk skola i alla årskurser. Steget mellan progressionen i kursplanen och dess tillämpning för nyanlända blir större ju högre upp i skolsystemet man kommer, eftersom den språkliga nivån behöver anpassas, samtidigt som innehållet inte bör förenklas och de kognitiva utmaningarna sänkas (Gibbons 2009, Axelsson 2015). Att tolka och konkretisera kursplanens övergripande mål, centrala innehåll och kunskapskrav innebär alltså en särskild utmaning för lärare som undervisar nyanlända på högstadiet och på språkintröduktionsprogrammet.

Elevgruppens heterogenitet bidrar också till komplexiteten. I skolan samlas nyanlända elever med starkt varierande skolbakgrund, med olika grad av litteracitet på förstaspråket eller andra språk och med olika mycket kunskaper i svenska, inte sällan i samma undervisningsgrupp. Av dessa faktorer verkar skolbakgrund (som inbegriper studievana och litteracitet på något språk) vara den enskilt viktigaste faktorn för snabb integrering och framgång (både ämnesmässig och språklig). Erfarenheter av trauman som många nyanlända bär med sig kan också inverka på lärandet till exempel genom nedsatt arbetsminne och koncentrationsförmåga. De nyanlända kan förstås dessutom, precis som andra elever, ha olika funktionsnedsättningar som påverkar deras lärande.

Utgångspunkter för övergripande planering och progression

En noggrann planering av undervisningen i sva är betydelsefull, inte minst med tanke på de den tidsbrist som råder och de utmaningar som nyanlända elever står inför. I det följande diskuteras utgångspunkter för en övergripande planering som syftar till att främja

systematisk progression. De presenteras som redskap som vart och ett har sin specifika funktion. Tillsammans kan de utgöra grund för planering utifrån nyanlända elevers förutsättningar. Redskapen utgörs av:

1. Skolverkets bedömningsstöd *Bygga svenska* (2017) som en länk mellan kursplanen i svenska som andraspråk och dess implementering utifrån nyanlända elevers förutsättningar och behov
2. Registermodellen som teoretisk ram för att beskriva språkutveckling, språkanvändning och språklig variation mot bakgrund av situationella förutsättningar i olika sammanhang. (Halliday & Hasan 1989, Martin & White 2005, jfr även *Bygga svenska*)
3. Cummins fyrfältsmodell för undervisning och lärandets zoner som redskap för ökad medvetenhet om gynnsamma faktorer för lärande och motivation (Cummins 1981, Gibbons 2009, jfr Mariani 1997).

Modellerna är inte nya, men det sätt på vilket de här föreslås samverka kan ge en fruktbar utgångspunkt för planering, med potential att möta en del av de utmaningar som ofta framhålls i samband med sva-undervisning för nyanlända.

Bygga svenska

Bygga svenska riktar sig till alla lärare som undervisar nyanlända elever i grundskolan och på gymnasieskolans introduktionsprogram. Det används för att bedöma nyanländas språkutveckling i svenska, från nybörjarnivå till avancerad nivå.

Till skillnad från kursplanen synliggör *Bygga svenska* språkutvecklingen i en uttalad uppdelning i olika färdigheter – talat språk (lyssna och tala), läsa och skriva. För varje färdighet är typiska drag framskrivna på fem nivåer, som beskrivs som steg (1–5) i språkutvecklingen. De är också omsatta i observationspunkter som kan användas för att systematiskt följa elevernas utveckling (Skolverket 2017: 23–77).

I *Bygga svenska* framhålls att det kan vara nödvändigt att fokusera på varje färdighet för sig trots att färdigheterna oftast är integrerade med varandra. Ett starkt argument för detta är behovet av individuellt anpassad återkoppling. Bedömningsstödet synliggör att utveckling sker även innan eleverna har så mycket språk att de kan klara kunskapskraven. Det skall påpekas att bedömningsstödet fem språkutvecklingssteg inte motsvarar kunskapskraven i kursplanen för svenska som andraspråk (Skolverket 2017:11) utan är till för att synliggöra elevens språkliga nivå och för att kunna planera stöttning i alla ämnen. Men genom att synliggöra olika delar av den språkliga kompetensen och beskriva och konkretisera tidig andraspråksutveckling kan det fungera som komplement till kursplanen då den ska implementeras för nyanlända elever. Genom att man kan urskilja och bedöma utvecklingen av enskilda färdigheter ökar också möjligheten att synliggöra framsteg. En elev som har lång väg kvar till ett funktionellt skriftspråk kan exempelvis ha utvecklats snabbt när det gäller talat språk. Att använda *Bygga svenska* gör att läraren i sin undervisningsplanering kan utgå

från elevernas nivå i olika färdigheter för att planera dels delmål som ligger inom räckhåll, dels den stöttning eleven kan behöva för att nå dem.

Registermodellen

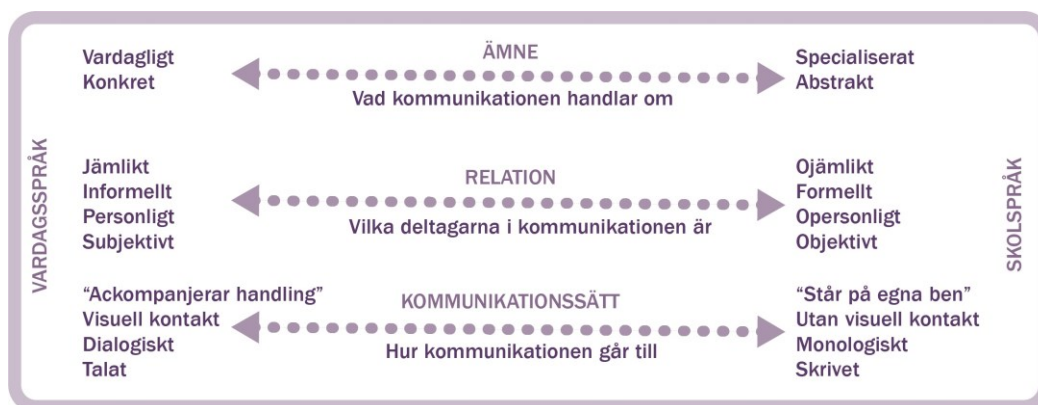
Kunskap om *vad* som skiljer vardagsspråk från skolspråk är av stor betydelse för en djupare förståelse av de utmaningar andraspråkselever står inför när de ska tillägna sig det specialiserade, formella och skriftspråkliga skolspråket.

Den registermodell som här används för att beskriva språklig variation i termer av vardagspråk och skolspråk utgår från Hallidays systemisk-funktionella språkteori där förbindelsen mellan socialt sammanhang och språk är en bärande tanke; sammanhanget påverkar vilka språkliga drag som förekommer i texter. Den uppsättning språkliga drag, till exempel vilka ord och strukturer som kännetecknar språkbruket i en viss typ av kommunikationssituation, utgör ett språkligt register (se t.ex. Halliday & Hasan 1989, Eggins & Martin 1997, *Bygga svenska*). Olika register svarar alltså mot de varierande villkor, krav och förväntningar som ställs på språkbruket i olika situationer.

Ett register definieras med hjälp av tre situationsvariabler som i en given kommunikationssituation påverkar språkbruket:

- **Ämne** – vad kommunikationen handlar om och vilken aktivitet den är en del av
Ett ämne som ekonomi behandlas på olika sätt i ett vardagligt samtal om matpriser och i en TV-debatt om ekonomisk politik.
- **Relation** – vem eller vilka deltagarna i kommunikationen är, deras status, relation och inbördes roller
Man väljer sina ord och formuleringar på olika sätt beroende på om man vill låna en hundalapp av en kompis eller ansöka om ett lån till en lägenhet på banken.
- **Kommunikationssätt** – hur kommunikationen går till, hur språket används i situationen, till exempel muntligt eller skriftligt, i vilket medium, med eller utan ansiktskontakt, etcetera.
Man uttrycker sig på olika sätt i tal och skrift och beroende på om man befinner sig på samma plats som den man kommunicerar med.

De tre situationsvariablerna brukar illustreras i form av tre skalor (engelsk benämning *continua*). Längs med dessa skalor kan skillnaderna mellan språkbruk i olika sammanhang beskrivas. Enkelt uttryckt handlar registerbegreppet om att vi använder språket på olika sätt i olika sammanhang och situationer. De språkliga liksom innehållsliga kraven skiljer sig till exempel om eleven ska skriva en återgivande text om helgens aktiviteter eller en utredande text om demokrati och mänskliga rättigheter. Figur 2 illustrerar de tre registervariablerna och skalorna längs med vilka språkbruket varierar beroende på situation.



Figur 1. Registermodellen för beskrivning av språklig variation, modifierad utifrån Polias (2003, 2007) och *Bygga svenska*.

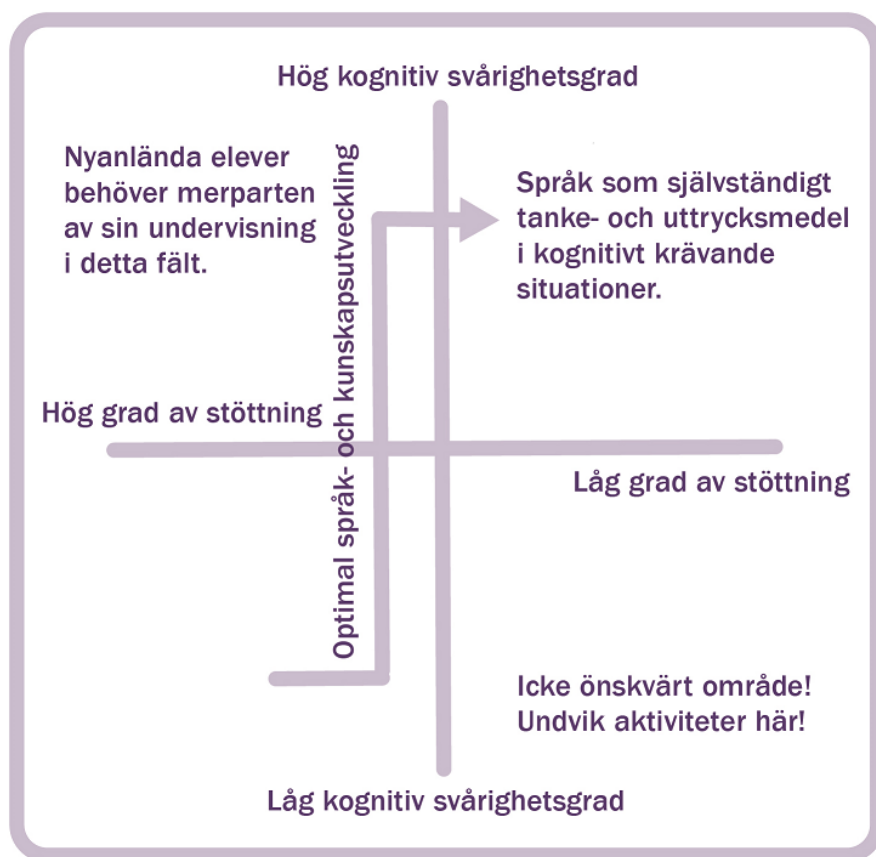
Den språkförmåga eleverna behöver tillägna sig för att dels klara målen i svenska som andraspråk, dels ha förutsättningar att tillgodogöra sig undervisning i andra ämnen spänner över en bred repertoar av språkliga register, från ett informellt vardagligt till ett mer formellt och skolrelaterat. Till skillnad från ett mer vardagligt informellt språkbruk som ofta är konkret och relativt glest på information är det mer formella skolspråket abstrakt, precist och rikt på information som förmedlas på ett kompakt sätt i nominala grupper av ord som kan vara svåra att tränga igenom. Genom så kallade nominaliseringar förvandlas handlingar och processer som *släppa ut* och *hålla på* till abstrakta ting som *utsläpp* och *hållbarhet* vilket bidrar till ett slags förtingligande av verkligheten och till att distansera språket från vardagliga erfarenheter. Insikten om skillnader mellan olika register och mellan tal- och skriftspråk är en förutsättning för planering av undervisning som syftar till att främja en allsidig och funktionell utveckling av elevernas språkförmåga. Det är också kunskap som är viktigt för att man ska kunna göra didaktiska val som främjar utvecklingen av en varierad språkförmåga (jfr *Bygga svenska*, Gibbons 2009).

Registermodellen kan också användas för att beskriva språkutveckling under skoltiden i en generell rörelse från vänster till höger, det vill säga från behärskning av ett vardagligt, informellt företrädesvis talat språkbruk i tidiga år till behärskning av ett mer specialiserat, formellt och skriftspråkligt språkbruk senare under skoltiden. I *Bygga svenska* konstateras att ”den progression som man huvudsakligen förväntar sig i skolsammanhang innebär att tyngdpunkten successivt förskjuts högerut på skalorna” (Skolverket 2017:80). Det understryks dock att målet är att eleverna i allt större utsträckning ska kunna röra sig mellan allt fler informella och formella språkliga register. För äldre elever innebär dock även utveckling av det vardagliga registret en särskild utmaning. I planering av undervisningen kan registerskalorna utgöra ett användbart verktyg för att bedöma och variera olika aktiviteter, uppgifter och texters relevans för utvecklingen av ett varierat språkbruk.

Cummins fyrfältsmodell: kognitiv nivå och kontextuellt stöd

En stor utmaning består i att, trots glappet mellan språkkunskaper i svenska och elevernas övriga kognitiva nivå, erbjuda en stimulerande och utmanande undervisning som tar tillvara elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper.

Jim Cummins (1981, 2017) har genom sin välkända fyrfältsmodell visat hur en undervisning på hög kognitiv nivå för flerspråkiga elever kan uppnås med hjälp av mycket stöttning. Som framgår av den tolkning av Cummins modell som återges i figur 2 (Hall 1996), bör det nedre högra fältet i modellen som kännetecknas av låg kognitiv nivå och låg grad av stöttning undvikas helt då det inte erbjuder eleverna någon intellektuell stimulans. Detta fält har av Mariani (1997) betecknats som utträkningszonen (jfr även Axelsson 2015).



Figur 2. Cummins fyrfältsmodell fritt efter Hall 1996 och Lindberg 1997.

Undervisningsaktiviteter som kan placeras i det nedre vänstra fältet – låg kognitiv svårighetsgrad och hög grad av stöttning (den så kallade trygghetszonen) – kan vara befogat när eleverna är helt nya i språket och/eller har kort eller ingen skolbakgrund. För att få en optimal språk- och kunskapsutveckling bör dock undervisningen så snart som möjligt röra sig mot det övre vänstra fältet, den så kallade utmaningszonen med Marianis terminologi. Den kännetecknas av hög kognitiv nivå och hög grad av interaktionell och annan stöttning.

Detta fält kan också sägas motsvara zonen för närmaste utveckling (ZPD) där eleverna, enligt Vygotskijs teori, kan utföra uppgifter med hjälp av olika typer av stöttning. Även om undervisningen i slutändan strävar mot att eleverna ska kunna agera utan stöttning bör undervisning i det övre högra fältet med hög kognitiv nivå och låg grad av stöttning – som Mariani kallar frustrationszonen – undvikas så länge eleverna inte uppnått tillräcklig språklig nivå. Höga förväntningar brukar framhållas som en av grundpelarna när det gäller skolframgång för flerspråkiga elever. Men utan den undervisning och stöttning som ger eleverna reella möjligheter att lyckas kan för höga förväntningar alltså leda till frustration och bristande självkänsla, vilket naturligtvis bör undvikas. Det kan dock vara viktigt att tänka på att elever med god skolbakgrund relativt tidigt kan klara och motiveras av utmaningar i form av aktiviteter i detta fält, vilket också kan stärka elevernas självkänsla.

Modellen kan alltså användas för att visa det viktiga samspelet mellan kognitiva utmaningar och stöttning, men den kan också användas som redskap för en planering som innefattar både kognitiva utmaningar och mycket stöttning. Det man då behöver reflektera över är dels vad som avses med kognitivt utmanande aktiviteter, dels vad stöttning kan innebära.

Aktiviteter som är kognitivt krävande kan till exempel riktas in mot någon form av analys, sammanställning av information och tillämpning av den i nya sammanhang. Det kan vidare vara uppgifter som kräver kritiskt tänkande, såsom att ställa frågor, lösa problem, dra slutsatser, diskutera, förklara begrepp eller motivera åsikter (Gibbons 2009). Att till exempel ge elever i uppgift att läsa en debattartikel för att identifiera argument och bemötande av motargument för att sedan diskutera argumentens trovärdighet och relevans skulle med säkerhet betraktas som en kognitivt krävande uppgift. Utan stöttning skulle dock denna uppgift antagligen te sig alldeles övermäktig för en grupp nyanlända. Situationen placerar sig då i frustrationszonen.

Stöttning skulle då kunna innebära att läraren inleder arbetsmomentet med att muntligt redogöra för artikelns innehåll med ett vardagligt och enkelt språk, så att eleverna har fått en viss förståelse för ämnet. Ytterligare stöttning skulle kunna vara att redogörelsen ackompanjeras av illustrationer, föremål eller liknande. Stöttningen skulle också kunna utgöras av att begrepp eller uttryck presenteras och förklaras på ett enkelt språk och med konkreta exempel. Annan möjlig stöttning i den givna situationen skulle kunna vara att gå igenom och arbeta med argument för att nå en förståelse av vad en argumenterande text är och vilken funktion ett argument och ett bemötande av motargument fyller. Alla nu nämnda exempel på stöttning faller inom ramen för en planerad stöttning. Sådan stöttning handlar alltså om att i själva undervisningsplaneringen ha en plan för att ge eleverna goda förutsättningar att klara en viss uppgift och inkluderar till exempel att lägga olika undervisningsaktiviteter i en ordning som gynnar elevernas lärande och progression. Men först och främst handlar det om att utgå från det man vet om elevernas tidigare kunskaper och deras språkbehärskning och att välja innehåll och formulera mål med utgångspunkt i denna kunskap.

Gemensam grundplanering anpassad till olika grupper

En elevgrupp kan alltså vara heterogen på en mängd olika sätt. Nedan presenteras en gruppindelning från en stor enhet på språkintruktionsprogrammet där eleverna placerats i olika grupper på grundval av en sammanvägning av tidigare skolbakgrund, förväntad studietakt och/eller språkfärdigheter i svenska och andra språk. Dessa tre grupper speglar både var och en för sig och tillsammans ganska väl de grupper som enskilda sva-lärare i hela landet möter och planerar undervisning för. Även om ytterligare dimensioner i en elevgrupps heterogenitet kan tillkomma i grundskolan på grund av en större variation i organisationen av sva är de generella principerna för anpassningar till olika elevgrupper utifrån en grundplanering användbara också för sva-lärare på högstadiet. Det som gör grupperna särskilt intressanta att skriva om när det gäller formulering av mål och undervisningsplanering är att lärarna arbetar med en gemensam grundplanering som sedan anpassas till de olika grupperna. Exempelen synliggör hur mål och stöttning kan anpassas till förhållandevis olika elevgrupper utifrån en generell planering.

I grupp 1 återfinns elever med luckor i sin tidigare skolgång som under sitt första år i Sverige har fått grundläggande läs- och skrivfärdigheter. De flesta av eleverna här har inte utvecklat ett skriftspråk på modersmålet eller något annat språk och har huvudsakligen erfarenheter av en språkanvändning i vardagliga sammanhang och ibland även i praktiskt inriktade yrken. När de placeras i grupp 1 har de bedömts kunna skriva med latinskt alfabet på en mycket grundläggande nivå. Avståndet mellan kursplanens övergripande mål och elevernas kunskaper (både ämnesmässiga och språkliga) är alltså stort vilket dock inte utesluter en framtida snabb progression i den fortsatta läs- och skrivutvecklingen. När det gäller det talade språket kan utvecklingen också gå fort i denna grupp och det är därför extra viktigt att denna utveckling görs synlig så att eleverna får uppleva att de går framåt.

Eleverna i grupp 2 och 3 har skolbakgrund. Den stora skillnaden mellan dessa grupper är att eleverna i grupp 3 har lång och sammanhängande skolbakgrund i jämförelse med eleverna i grupp 2. Detta är en viktig skillnad som, liksom eventuella tidigare erfarenheter från svensk skola, har stor betydelse för lärarnas bedömning av förväntad studietakt. Eleverna i grupp 3 förväntas följa ett snabbare tempo än eleverna i grupp 2, trots att merparten av eleverna i grupp 2 har varit betydligt längre i Sverige.

Kompetensen i svenska och modersmålet skiljer sig däremot inte bara mellan grupperna utan också inom grupperna. Grupp 1 är den mest homogena i språkligt avseende. De flesta befinner sig på steg 1, ”ny i språket”, i *Bygga svenska*, när det gäller färdigheten skriva. I fråga om färdigheten tala har dock de elever som varit i Sverige under ca ett år och lärt sig skriva med latinskt alfabet nått steg 2. Gruppen omfattar dock även elever som är helt nya i Sverige, som inte behöver gå igenom latiniseringsprocessen. Dessa elever befinner sig även för färdigheten tala på nivå 1.

I grupp 2 befinner sig merparten av eleverna på steg 2, ”på väg i språket”, i *Bygga svenska*. Även i denna grupp finns dock i princip helt nya elever som nästan inte kan någon svenska alls, och det finns elever som är på väg in i steg 3 (men där progressionen sedan tidigare

varit mycket långsam). I grupp 3 är variationen i fråga om kunskaper i svenska störst. Här återfinns elever som nyligen har kommit till Sverige och därmed kan mycket lite svenska. Dessa elever har placerats i gruppen på grund av sin långa skolbakgrund och ofta också sina kunskaper i engelska. I grupp 3 finns även elever som har kommit en bra bit på väg i sin språkutveckling och som bedöms vara på steg 3 i *Bygga svenska*. Spannet i grupp 3 sträcker sig således mellan steg 1 och steg 3. Det gemensamma är lång skolbakgrund och en förhållandevis god litteracitet. Kunskaperna i svenska varierar alltså både inom och mellan elevgrupperna till följd av olika lång vistelsetid i Sverige (1–4 år), tid i svensk skola och olika snabb progression, ofta kopplad till grad av litteracitet på förstaspråket.

I det följande ges dels en beskrivning av utgångspunkterna för den gemensamma grundplaneringen i de tre grupperna, dels en översikt av anpassningar som de tre sva-lärarna har gjort för sina respektive grupper.

Det gemensamma ämnesområdet är *demokrati och mänskliga rättigheter*. Valet föll på ämnesområdet av fyra orsaker: (1) det är ett framträdande tema i läroplanen, (2) lärarna upplever att ämnesområdet är särskilt viktigt och relevant för nyanlända elever, (3) ämnet brukar kunna engagera och motivera eleverna, oavsett tidigare kunskaper, och (4) ämnesområdet är aktuellt i undervisningen i samhällskunskap under samma period, vilket möjliggör samarbete som inverkar positivt på uppbyggnaden av kunskap och språk inom detta ämnesområde.

Kunskapsområdet i kursplanen för svenska som andraspråk är sakprosatexter, först med fokus på faktatexter och sedan på åsiktstexter. Man kan säga att de två texttyperna utgör stommen i två sammanlänkade undervisningscykler (om totalt ca fem veckor), där den andra bygger vidare på och utvidgar den första. Av utrymmesskäl koncentreras de följande exempelplaneringarna till enbart faktatextscykeln.

Gemensamt för de tre elevgrupperna, utöver ämnesområde och kunskapsområde i sva, är övergripande kognitiva mål, språkfärdighetsmål och delar av arbetsmaterialet:

- Övergripande kognitivt mål: Eleven ska kunna skilja mellan vad som är fakta och vad som inte är fakta. (Detta förbereder också för den efterföljande undervisningsperioden som riktar in sig mot vad åsikter och argument är, i åsiktscykeln.)
- Övergripande språkfärdighetsmål: Eleverna ska gemensamt och med stöttning kunna skriva en faktatext som innehåller det centrala ordförrådet för ämnesområdet och för texttypen karaktäristiska språkliga drag. På vägen mot detta mål aktualiseras i lite olika utsträckning även de övriga färdigheterna – läsa, tala och lyssna.
- Arbetsmaterial: Citat från Kofi Annan, François-Marie Arouet Voltaire, Christer Fuglesang och Nelson Mandela, lärobokstexten i samhällskunskap och ordkort (flashcards) med ord från de texter som används i sva och samhällskunskap

Den gemensamma grunden fungerar som garant för att inte den kognitiva nivån ska sänkas och för att undervisningen inte ska tappa fokus på kursplanens centrala innehåll och kunskapskrav. Detta är viktigt inte minst för elevernas motivation. Utgångspunkter och mål kommuniceras också till eleverna, dels i början av varje undervisningscykel, dels vid återkommande tillfällen under tiden. Att kommunicera mål och förväntningar för en undervisningsperiod är i sig ett väsentligt exempel på planerad stöttning som gynnar elevernas lärande.

Anpassningar i undervisningsplaneringen till de tre elevgrupperna handlar (1) om hur de övergripande gemensamma målen konkretiseras i förhållande till kognitiv utmaning och stöttning, (2) om arbetsmaterialets omfång, (3) om organisation och typ av aktiviteter i undervisningsupplägget och (4) om rörelsen mellan vardagspråk och skolspråk. De största skillnaderna finns mellan planeringarna för å ena sidan grupp 3 och å andra sidan grupp 1 och 2. I det följande presenteras de mest markanta skillnaderna med utgångspunkt i planeringen för grupp 3.

Tydliga drag i undervisningsplaneringen för grupp 3 är aktiviteter som kräver ett förhållandevis stort mått av självständighet (både i grupp och individuellt), fler mål som är inriktade mot elevernas egen produktion och en stöttning som består i att eleverna stegvis förbereds för att arbeta mer självständigt. Detta illustreras genom en grov presentation av undervisningens förlopp och aktiviteter (tabell 1). Faktatextscykeln består av tre av de fyra faserna i cirkelmodellen (se Martin & Rothery 1986, Kuyumcu 2004, 2013, Johansson & Sandell Ring 2010), nämligen (1) Bygga kunskap om ämnesområdet, (2) Modellering och dekonstruktion och (3) Skriva gemensam text. (Att skriva individuellt, som är den fjärde fasen i cirkelmodellen, ingår i nästa texttypscykel som är inriktad mot åsiktstexter.)

Tabell 1. Faser, huvudsakliga aktiviteter och typ av utmaning i grupp 3.

Fas	Aktiviteter	Underlag	Typ av uppgift/utmaning
1	Eleverna arbetar självständigt i grupp med texterna	5 st. citattexter med en diskussionsfråga till varje citat	Skolspråk. Förstå innebörden, diskutera frågan. Vardagsspråk som brygga i samtalen.
	Eleverna förbereder muntlig presentation i grupp	Internet	Ta reda på fakta om skribenterna till citaten, sätta in citaten i ett sammanhang, skriva en presentation.
	Eleverna genomför muntlig presentation i grupp för klassen	Egna anteckningar, stödord eller powerpoint	Tala inför grupp (lyssna). Skolspråk och vardagsspråk.
2	Lärolett arbete om vad som kännetecknar faktapåståenden		Formulera vardagsnära faktapåståenden.
	Individuellt arbete	SO-boken, Internet	Skriva egna faktameningar om FN. Skolspråk.
	Arbete i grupp	Sammanställning av alla elevers faktameningar	Urskilja skillnader mellan fakta och inte fakta.
	Läroledd genomgång av faktatextens kännetecken	Tankekarta, enkel modelltext	Förstå textens uppbyggnad, några typiska språkliga drag
3	Eleverna arbetar i grupp med tankekarta om FN	Faktameningarna, SO-boken, Internet	Inventera, sortera och organisera innehåll
	Eleverna skriver gemensam text självständigt	Tankekartan	Skriva en text. Skolspråk.

I planeringen framträder elevernas självständiga arbete tydligt i merparten av aktiviteterna. Det gemensamma språkfärdighetsmålet för faktatextscykeln för alla grupper – en gemensamt producerad text som handlar om FN – innebär för grupp 3 att de utifrån självständigt i smågrupper ska skriva en gemensam faktatext. Därtill innehåller cykeln ytterligare ett tydligt produktorienterat mål, nämligen att genomföra en muntlig presentation i grupp inför resten av klassen. Den muntliga presentationen kan ses som en direkt förberedelse för arbetet med att skriva en gemensam text. De flesta av aktiviteterna ställer höga krav och innebär inte minst språkligt en stor utmaning. Det som inte syns i tabellen är hur eleverna stöttas genom aktiviteter och cykler. Några ord ska sägas om detta.

Anledningen till att arbetet med citattexterna i grupper kunde sättas igång direkt i grupp 3 är att eleverna från början kunde dra nytta av dels den introduktion som de precis fått på samhällskunskapslektionen, dels det självständiga arbete med ordkort baserade på citattexterna som föregått den första lektionen i sva. Skolan har en gemensam ordförrådssatsning som innebär att eleverna varje vecka får en lista med ca 50 ord och fraser som är knutna till aktuella texter i undervisningen. Dessa ord skrivs in på ordkort som eleverna översätter på baksidan av kortet. Orden och fraserna ska läras in aktivt (stavning, böjning, förståelse och användning). Den planerade stöttnings utgörs i den första delen av faktatextscykeln alltså av arbete med textrelevanta ord och uttryck och av visst arbete kring ämnesområdet i samhällskunskap. Detta bidrar till att eleverna direkt kan ta sig an citattexterna vilka kännetecknas av ett formellt skolspråk. En avgörande faktor är också att eleverna är studievana – de flesta arbetar självständigt med i princip alla uppgifter de får och de har en god förståelse för hur man tar sig an en skoluppgift.

I den andra fasen sker stöttnings genom att läraren utgår från det kontextnära då eleverna ska få en uppfattning om vad fakta är och hur man språkligt uttrycker faktapåståenden. De konstruerar gemensamt faktapåståenden om klassen, som till exempel ”Klass 3 har sexton elever. Tio elever är pojkar och sex elever är flickor.” Därefter får eleverna själva skriva faktameningar som är knutna till det aktuella ämnesområdet. De får då ta hjälp av den text som introducerats i samhällskunskap och söka på internet. Läraren väljer att planera för mycket arbete i grupp eftersom eleverna har så varierande kunskaper i svenska. Såväl elever med lite kunskaper i svenska som de med mer gynnas av att lära i samspel och samtal med andra. Det skall återigen påpekas att elevernas studievana har stor betydelse för att gruppaktiviteterna fungerar – de allra flesta eleverna vill delta aktivt och lära sig så mycket som möjligt och de förstår (om än omedvetet) att de också kan lära av varandra.

I grupp 1 och 2 arbetar eleverna med aktiviteter som inte kräver självständigt arbete i grupp eller individuellt och med mål som uppnås med mycket stöttnings. I planeringen framträder tydligt att alla aktiviteter är mer eller mindre lärarledda (tabell 2). Den gemensamt producerade texten om FN – innebär att skrivandet leds av läraren och sker i helgrupp på tavlan. Eleverna deltar muntligt i formuleringen av meningar och skriver av texten som växer fram på tavlan i sina egna skrivböcker.

Aktiviteterna ställer inte lika höga krav på egen produktion i tal och skrift som i grupp 3, men de håller fortfarande en hög nivå innehållsligt, och språket, såväl vardagsspråk som skolspråk innebär i sig hela tiden en stor utmaning. Anpassningen av undervisningen kommer därför att omfatta såväl omfång som typ av aktiviteter och tempo. Som syns i tabell 2 innebär fler aktiviteter att eleverna ska lyssna, avkoda, läsa text, förstå ord och meningar. Genom den gemensamma läsningen kommer eleverna i kontakt med skolspråket, men vardagsspråket som brygga till förståelse är hela tiden en betydelsefull del i undervisningen.

Tabell 2. Faser, huvudsakliga aktiviteter och typ av utmaning i grupp 1 och 2.

Fas	Aktiviteter	Underlag	Typ av uppgift/utmaning
1	Lärlarledd textnära genomgång i helgrupp	2–3 st. citattexter med en diskussionsfråga till varje citat	Lyssna på läraren, avkoda och läsa texten, förstå ord, meningar och innebörd. Vardagsspråk–skolspråk.
	Lärlarledd inventering om kunskaper om FN	SO-boken	Utforska kunskaper, hitta och förstå text i läroboken. Vardagsspråk–skolspråk.
	Lärlarledd konstruktion av tankekarta som summerar kunskaperna om FN		Delta i formulering av tankekarta, skriva av i egen skrivbok. Skolspråk.
2	Lärlarledd genomgång av faktatextens kännetecken	Enkel modelltext	Förstå textens uppbyggnad, några typiska språkliga drag.
	Gemensam läsning av text om mänskliga rättigheter och FN	Text från Unicef	Avkoda, läsa, förstå ord, grammatik och innehåll. Vardagsspråk–skolspråk.
3	Lärlarlett gemensamt skrivande av faktatext om FN	Tankekartan (renskrivna av läraren)	Delta i formulering av meningar och skapande av text, skriva av i egen skrivbok. Skolspråk.

Det som inte synliggörs i tabellen är att i princip varje listad aktivitet innefattar små och tydligt avgränsade delaktiviteter, som oftast fokuserar på enskilda språkliga komponenter – allt från stavning, till ord och meningsbyggnad. Sådana små och avgränsade aktiviteter är helt nödvändiga för att eleverna ska förstå formuleringar och sammanhang och utgör också en viktig del av den planerade stöttningen i dessa grupper. Dessa grupper arbetar även med ordkort, som dock här är något färre (mellan 20 och 30 ord/fraser per vecka). Orden/fraserna används också som utgångspunkt för det gemensamma skrivandet. Lärare och elever konstruerar gemensamt meningar där de ingår.

Enligt lärarna behöver elevgrupp 1 och 2 lärlarledd stöttning genom hela lektionerna. Lärarna är dock medvetna om att det är viktigt att bygga upp en förmåga till självständigt lärande tidigt och att stöttning även kan ske i smågruppsaktiviteter. Lärarna upprepar typer av aktiviteter och uppgifter för att eleverna successivt ska kunna arbeta självständigt i grupper. En viktig del i stöttningen är själva undervisningsplaneringen. För varje vecka får eleverna en grovplanering där lärarna har formulerat explicita mål som rör de komponenter

som är väsentliga för den kommunikativa förmågan och som är i fokus en given vecka. För varje vecka finns det mål som gäller ordförrådet, uttalet, skrivandet och hörförståelsen, och lärarna använder *Bygga svenskas* observationspunkter och dess exempel på undervisning och stöttning för de aktuella stegen som stöd. Därutöver varvas mål för läsning, läsförståelse, samtal och studieteknik.

Något ska till sist sägas om skillnaden mellan grupp 1 och 2. Eleverna i grupp 1 har varit kortare tid i Sverige och har också generellt sett kortare skolbakgrund än eleverna i grupp 2 som har varit längre i Sverige (en del mer än två år) och också fått tidigare undervisning här. Det innebär också att eleverna i grupp 2 i genomsnitt har kommit något längre i sin utveckling i svenska, även om skillnaderna inte är så stora att de påverkar undervisningsplaneringen nämnvärt. Initialt går det lite långsammare i grupp 1, vilket i vissa aktiviteter i undervisningen innebär ett större fokus på grundläggande språkfärdigheter, ett mindre omfattande material, ett lägre tempo och mer interaktionell stöttning. Det är dock svårt att sia om elevernas fortsatta progression i denna grupp. Även elever utan skolbakgrund kan visa sig ha en oförutsett snabb utveckling, beroende på individuella förutsättningar och andra gynnsamma förhållanden.

Slutord

Den här artikelns syfte har varit att, mot bakgrund av de stora utmaningar som kännetecknar undervisning av nyanlända, lyfta fram redskap som kan läggas till grund för planeringen av en systematisk progression. Tillsammans kan Skolverkets bedömningsstöd *Bygga svenska*, registermodellen och Cummins fyrfältsmodell bli en fruktbar utgångspunkt för planering av språkutvecklande undervisning med potential att möta en del av de utmaningar som ofta framhålls i samband med sva-undervisning för nyanlända.

I artikeln har också tre elevgrupper med olika skolbakgrund och språknivå i svenska och andra språk identifierats i samband med tre sva-lärares samplanering av undervisningscykler på en övergripande nivå. Lärarna arbetar parallellt med de olika elevgrupperna och utgår från samma ämnesområde och kunskapsområde i sva, formulerar gemensamma övergripande mål och använder även delvis samma undervisningsmaterial. På så sätt kan man vinna en hel del planeringstid och tillförsäkra även de nyaste eleverna i Sverige med kortast skolbakgrund en undervisning som håller en innehållsligt anpassad nivå för åldersgruppen med höga kognitiva mål. De konkretiserade målen, delmålen och stöttningen måste dock anpassas efter de respektive elevgruppernas förutsättningar och vägen mot målen kan därför se ganska olika ut i de olika grupperna.

Referenser

Axelsson, M. (2015). Nyanländas möte med skolans ämne i ett språkdidaktiskt perspektiv. I: N. Bunar (red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bigestans, A. & Kaya, A. (2016). Ett vidgat svenskämne och svenska för nyanlända – om att anpassa svenskämnen och svenskläroverutbildningarna till det flerspråkiga samhällets elever. I: E. Bergh Nestlog & N. Larsson (red.), *Svenska – ett inkluderande ämne. Svenskläroverförbundet 2015*. Svenskläroverförbundet, Natur och kultur. S. 7–21.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I C.F. Leyba (red.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University Los Angeles. S. 3–49.

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

Economou, C. (2013). Svenska och svenska som andraspråk i Gy 11 – två jämbördiga ämnen? I: *Forskning om undervisning och lärande*, vol. 11. Lärstiftelsen. S. 44–60.

Eggins, S. & Martin, J.R. (1997). Genres and registers of discourse. I: T.A. van Dijk (red.), *Discourse as structure and process*. (Discourse studies. 1.) London: Sage Publications. S. 230–256.

Gibbons, P. (2009). *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hall, D. (1996). Differentiating the secondary curriculum. I: T. Cline & N. Frederickson (red.) *Curriculum related assessment, Cummins and bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2 uppl. Oxford: Oxford University Press.

Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (2013a). Förord. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg, *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Andra omarbetade upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (2013b). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I: Olofsson, M. (red.). *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Hyltenstam, K. & Milani, T.M. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I: K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2012. S. 17–152.

Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2010). *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Kindenberg, B. (2016). Det utskällda ämnets historia. I: E. Bergh Nestlog & N. Larsson (red.), Svenska – ett inkluderande ämne. *Svenskläraryrskrift 2015*. Svenskläraryrskriften, Natur och kultur. S. 58–72.

Kuyumcu, E. (2004). Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Kuyumcu, E. (2013). Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, I. (1997). Svenska som andraspråk- ett mångfasetterat ämne med rötter i flera discipliner. I Håkansson, G., Lötmarker, L., Santesson, L., Svensson, J. & Viberg, Å. (utg.) 1997. *Svenskans beskrivning 22. Förhandlingar vid Tjugoandra sammankomsten för svenskans beskrivning*. Lund: Lund University Press.

Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives*, 23(2). *A Journal of TESOL Italy* 23 (2).

Martin, J.R. & Rothery, J (1986). What a functional approach to the writing task can show teachers about “good writing”. I: B. Couture (red.), *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives*. London: Francis Pinter.

Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005). *The language of evaluation*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Polias, J. (2003). *Scope and Scales*. Adelaide, South Australia: Departement of Education and Children’s Services.

Polias, J. (2007). Assessing learning: a language-based approach. I: Olofsson, M. (red.) Symposium 2006. *Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. LHS förlag.

Skolverket. (2016). *Utbildning för nyanlända*. Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2017). *Bygga svenska. Bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling i årskurs 7–9 och i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.