

Kerstin NaucLér

Barnboksfiguren betraktad ur ett andraspråksperspektiv på lärande

En kommentar till M. Nilsson & U. Sundemo:

Vad händer i klassrummet när barnboksfiguren kliver in?

I likhet med eleverna i Långmosseskolan kommer många barn idag till skolan med begränsade kunskaper i svenska. De har därför ofta den dubbla uppgiften att lära sig undervisningsspråket samtidigt som de förväntas lära sig olika kunskaper och grundläggande färdigheter på detta nya språk, såsom att läsa, skriva och räkna. Att lära sig ett andraspråk tar tid – två år för att tillägna sig basen, det grundläggande vardagsspråket, och ytterligare mellan fem och åtta år för att tillägna sig det mer utbyggda språket som krävs för att kunna tillgodogöra sig skolans undervisning (Colliers 1987). Skolans undervisning av andraspråkselever måste därför utformas så att den tar tillvara tiden som står till buds och så att den gynnar en sådan parallell språk- och kunskapsutveckling hos eleverna.

Barnboksfiguren klev in i Långmosseskolans klassrum därför att lärarna där upplevde ett stort behov av att förändra sitt arbetssätt i klassrummet så att det bättre svarade mot barnens erfarenheter, kunskaper och behov. Från ett mer traditionellt arbetssätt med avgränsad ämnesundervisning och med läromedel skrivna för elever med svenska som modersmål har Monica Nilsson och Ulla Sundemo i sitt utvecklingsarbete skapat nya förutsättningar för ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i klassrummet. Hur de arbetar beskriver de i sin artikel *Vad händer när barnboksfiguren kliver in i klassrummet?* Min uppgift här är att relatera några aspekter på deras arbete till teorier om andraspråkselevens språkutveckling och lärande.

Språk- och ämnesundervisning – en integrerad helhet

En antologi med studier av undervisning av andraspråkselever utgiven av Fred Genesee (1994) har undertiteln *The whole child, the whole*

curriculum, the whole community. Bland bokens författare finns en stor enighet om att en framgångsrik undervisning för andraspråkselever präglas av en helhetssyn på eleven, på elevens liv i och utanför skolan och på undervisningen i olika ämnen.

Ett sätt att åstadkomma en integrerad helhet av skolans olika ämnen är att arbeta *problemorienterat och tematiskt*. Därigenom kan tal- och skriftspråksutvecklingen integreras i allt arbete i klassen, antingen det rör läs- och skrivinläring, matematik, no eller so. Ett sådant arbetssätt tillåter också en hög grad av individualisering och eget ansvar för varje elev och där blir också världen utanför klassrummet en viktig kunskapskälla. Problemen eleverna ställs inför har inga givna svar. Däremot kräver de ett samarbete mellan eleverna för att få en lösning.

Arbetet med barnboksfigurerna utgår från en sådan helhetssyn på elevens lärande. Barnboksfigurerna utgör den röda tråden i ett problemorienterat tematiskt arbetssätt, där de valts utifrån sina olika specialintressen – och personligheter. Genom figurerna kan olika matematiska och naturvetenskapliga frågor introduceras och problematiseras inom ramen för de tema klassen arbetar med. Monica Nilsson och Ulla Sundemo ger många exempel på hur detta sker i klassrummet och på hur deras arbetssätt ger utrymme också för barnens initiativ och för individuella lösningar på olika problem och uppgifter som barnen ställs inför.

Interaktionen i klassrummet

Inom ramen för en sociokulturell teori¹, som i stor utsträckning baseras på Vygotskys arbeten (Vygotsky 1978, 1962), tillmäts den sociala interaktionen och samtalet en avgörande betydelse för barns språk- och kunskapsutveckling.

Ett centralt teoretiskt begrepp hos Vygotsky (1978) är *den nära utvecklingszonen* som betecknar avståndet mellan den *verkliga* utvecklingsnivå som en elev befinner sig på och den *möjliga* utvecklingsnivå som en elev kan nå vid en given tidpunkt. När en elev självständigt ska lösa ett problem eller en uppgift kommer den verkliga nivån till

¹ Se Säljö (2000) och Lindberg (den här volymen) för en mer utförlig presentation.

uttryck, medan den möjliga utvecklingsnivån visar sig i vad eleven förmår antingen med hjälp och vägledning av läraren eller i samarbete med andra elever som kommit längre i sin utveckling. Samtal med vuxna eller andra jämnåriga utgör på så vis en viktig grund för en elevs språk- och kunskapsutveckling, förutsatt att utmaningarna för eleven ligger inom den nära utvecklingszonen.

Vad som krävs för att samtalet ska ha en sådan medierande roll diskuterar Inger Lindberg i sin artikel *Samtalet som didaktiskt verktyg* (den här volymen). Å ena sidan kan samtalet användas i klassrummet som "ett tjänstevapen" främst för att kontrollera elevernas kunskaper och är då av mindre betydelse för elevernas språk- och kunskapsutveckling. Å andra sidan kan samtalen fungera som ett språkutvecklande verktyg, som ger eleverna möjlighet att aktivt och kreativt använda språket som ett utforskande verktyg och som ett tankeinstrument.

Ett genomfört problembaserat arbetssätt ger utrymme för många sådana utforskande och reflekterande samtal i klassrummet mellan eleverna och mellan lärare och elev. Bilderboksfigurerna har här en viktig roll: de presenterar verklighetsbaserade problem som behöver lösas gemensamt genom samtal i gruppen, de ber eleverna om hjälp med olika frågor de inte själva har lösningar på, och de får i skrift ta emot tankar och idéer från enskilda elever och ibland också vara deras förtrogna. Därigenom bidrar bilderboksfigurerna till att skapa *ett flerstämmigt klassrum* i Olga Dysthes mening (Dysthe 1996), ett klassrum där eleverna får göra sina "röster" hörda både i tal och i skrift. Ett sådant arbetssätt i klassrummet ger också upphov till ett ökat språkligt *inflöde* och *utflöde* som kan ligga till grund för elevernas språkutveckling både i tal och i skrift (Swain 1985).

Effekten av ett sådant arbetssätt och förhållningssätt blir en maktförskjutning i klassrummet, som kan få effekter inte bara för elevernas språk- och kunskapsutveckling, vilket är utgångspunkten för den modell som Cummins presenterar i den här volymen. Förändrade maktförhållanden i klassrummet ger också upphov till en annan typ av interaktion, mer av samtal på "lika villkor" (Andersson & Naucélé 1987) där ingen äger det "rätta svaret", utan där allas tankar och idéer är viktiga bidrag i det gemensamma samtalet. En sådan interaktion, hävdar Cummins, har positiva konsekvenser inte bara för barnens språk- och kunskapsutveckling, utan också för deras självkänsla och identitet.

Meningsfullt läsande och skrivande

Liksom barns talspråkliga utveckling sker i interaktion med andra i tal, är deras skriftspråkliga utveckling ett resultat av interaktionen med andra i olika skriftspråkliga aktiviteter (Liberg 1993). För att vilja tillhöra ”läsarnas förening” (Smith 1986) krävs att barnen ser sig själva som läsare och att läsandet och skrivandet har en kommunikativ och för barnen meningsfull funktion. Det är inte givet att det är så för alla barn, varken i eller utanför skolan. Och så är det inte heller för alla barn i Långmosseskolan. Därför har många framgångsrika läsprojekt, i likhet med *Barnboksfiguren*, tagit som sin uppgift att skapa en meningsfull och lustfylld väg in i skriftspråkets värld via barnlitteraturen.

I Nya Zeeland har man utvecklat vad man kallar *bokflodsprogram* för yngre andraspråksinlärare. En av utgångspunkterna där är att man ”lär sig läsa genom att läsa” och att barnen får tillgång till ett stort antal illustrerade barnböcker med ett meningsfullt, intresseväckande och tillgängligt innehåll. Ett svenskt exempel på detta är *Listiga räven* som i den här boken beskrivs av Alleklev & Lindvall och kommenteras av Axelsson.²

Bokflodsprogrammen har inspirerat många lärare runt om i världen, och de har visat sig ha mycket god effekt på yngre barns andraspråksinläring i tal och i skrift. I en internationell utvärdering av ett antal bokflodsprogram lyfter Elley (1991) fram följande orsaker till programmets framgångar:

- Barnen får tillgång till ett omfattande inflöde av meningsfulla, intresseväckande texter.
- I undervisningen integreras muntliga och skriftliga aktiviteter.
- Fokus i undervisningen ligger på innehåll istället för form.

Dessa faktorer bidrar enligt Elley till att skapa en hög motivation hos barnen och en snabb utveckling på andraspråket.

Bokflodsprogrammen uppvisar i mycket motsatsen till ett arbetsätt som utgår från mer traditionella läromedel för läsinläring utar-

² Listiga räven beskrivs också i Alleklev & Lindvall (2000) och har också analyserats och diskuterats med avseende på bokflod, andraspråksinläring och arbetssätt i Axelsson (2000).

betade för elever med undervisningsspråket som modersmål. I dessa läggs fokus oftast på formen, och eleverna har mycket litet stöd av en meningsfull kontext. Med barnlitteraturen som läromedel får eleverna istället lära sig att läsa med hjälp av roliga, meningsfulla och autentiska texter, ofta i en estetiskt tilltalande form.³ Därmed får de tillgång till ett rikt *inflöde* av språkliga modeller som kan ligga till grund för deras andraspråksutveckling både i tal och i skrift. Eleverna får också kunskap om värderingar och attityder som förmedlas via barnlitteraturen och om de gemensamma kulturella referensramar som tydliggörs i ett lands barnlitteratur.

I det arbete som Nilsson och Sundemo har utvecklat har inte bara barnlitteraturen i sig, utan också figurerna i de olika böckerna fått en särskild funktion som en brygga mellan läsande och skrivande i klassrummet. Barnboksfigurerna utgör den röda tråden i arbetet i klassrummet och därigenom har inte bara läsandet utan också skrivandet blivit mer meningsfullt och lustfyllt för eleverna, vilket bidrar till ett varierat *utflöde* också i skrift. Stor vikt läggs vid barnens eget skrivande i olika former. De kommunicerar dagligen med de olika barnboksfigurerna och skrivandet har på så sätt fått en viktig kommunikativ funktion i klassrummet.

I sin artikel beskriver lärarna också hur de planerar att vidareutveckla sitt arbete med barnboksfigurerna bl.a. genom att mer systematiskt bearbeta texter på olika sätt och därigenom låta barnens egna erfarenheter och kunskaper i större utsträckning bli synliggjorda och viktiga i klassens arbete. En viktig aspekt på det fortsatta arbetet är också att i ännu större utsträckning ta tillvara eleverna som resurser för varandra, där de som kan mer får hjälpa dem som inte hunnit så långt.

Barnboksfiguren – en tillgång på olika plan har Monica Nilsson och Ulla Sundemo kallat sitt utvecklingsprojekt som de beskriver i sin artikel och som kortfattat diskuterats här utifrån ett andraspråksperspektiv på lärande. En viktig aspekt på det arbetssätt som de presenterar är att barnboksfigurerna bidrar till att ta tillvara elevernas nyfikenhet på världen och därigenom skapar de lust och glädje i klassrummet – för eleverna och för lärarna.

³ Se också Bråbäck & Sjöqvist (den här volymen) för en beskrivning av skönlitteratur som läromedel för äldre andraspråkselever.

Referenser

- Alleklev, B & L. Lindwall (2000) *Listiga räven. Läsinlärning genom skönlitteratur. Ett läsprogram i Kvarnbyskolan, Rinkeby i samarbete med Rinkeby bibliotek*. Falun: En bok för alla.
- Alleklev, B & L. Lindwall (den här volymen) Läs- och skrivprojektet Listiga räven.
- Andersson, A-B & K. Nauclér (1987) Slutrapport från projektet Hemspråket i förskolan – om språkmiljö och språkinlärning. *Sprins-rapport nr 38*. Institutionen för nordiska språk. Göteborgs universitet.
- Axelsson, M (2000) Framgång för alla. Från att inte kunna – till att inte kunna låta bli att läsa. I: Åhl, H (red) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: Nationellt centrum, HLS förlag.
- Axelsson, M (den här volymen) Listiga räven – ur Cummins perspektiv.
- Bråbäck, L & L. Sjöqvist (den här volymen) Kan man vara dumdrilig om man är modig?
- Colliers, V (1987) Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21:4.
- Cummins (den här volymen) Andraspråksundervisning för skolframgång: en modell för utveckling av skolans språkpolicy.
- Dysthe, O (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Elley, W (1991) Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book-Based Programs. *Language Learning* 41:3.
- Genesee, F (1994) *Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: NY:Cambridge University Press.
- Liberg, C (1993) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I (den här volymen) Samtalet som didaktiskt verktyg.
- Smith, F (1986) *Läsning*. Stockholm: Almqvist och Wiksell Förlag.
- Swain, M (1985) "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in interlanguage development." I: Gass, S & C. Madden (red) *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.

Säljö, R (2000) *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Vygotsky, L (1962) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

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