

Tidig läsundervisning

Denna modul lyfter fram undervisningens betydelse för den tidiga läsutvecklingen. Målet är att ge de som bedriver läs- och skrivundervisning i förskoleklass och årskurs 1–3 verktyg för att identifiera elevernas påbörjade läsutvecklingsprocess och att planera och genomföra undervisning som stödjer den vidare. Fonologisk medvetenhet och ordavkodningsförmåga är grundläggande för läsutvecklingen och ges därför en särskild teoretisk fördjupning. En fördjupad kunskap om varför fonologisk medvetenhet är betydelsefull och på vilket sätt ordavkodningsförmåga och läsförståelse hör ihop ger också möjligheter att skapa undervisning utifrån enskilda elevers behov.

Delarna i modulen presenterar forskning som motiverar att skifta fokus mellan form, funktion och innehåll i läsundervisningen. Elevers läsutveckling beskrivs teoretiskt och knyts till undervisningsaktiviteter som handlar om att utveckla och bedöma elevers fonologiska medvetenhet, ordavkodning och läsförståelse. Dessutom ges förslag på ordförrådsutvecklande aktiviteter och hur läsutvecklingen kan främjas hos flerspråkiga elever.

Modulen ger förståelse för att en språkutvecklande undervisning är en förutsättning för alla elevers möjligheter att utveckla sin läsförmåga. Motivation och utmaning är centrala begrepp i modulen.

Målgrupp: Lärare i svenska och svenska som andraspråk och förskollärare.
Modulen är framtagen av Högskolan Dalarna.

Vetenskaplig ledare: Tarja Alatalo.

Modulen innehåller följande delar:

1. Form, funktion och innehåll i samspel
2. Fonologisk medvetenhet
3. Ordavkodning och läsflyt
4. Att arbeta medvetet med ordförrådet
5. Läsförståelse genom högläsning
6. Läsförståelse med flera språk som resurs
7. Bedömning av läsutveckling under de första skolåren
8. Utmaning och motivation i läsundervisningen

Del 6. Läsförståelse med flera språk som resurs

Den här delen handlar om hur flerspråkiga elever utvecklar läsförståelse, både på andraspråket svenska och på sina modersmål.



Elevernas modersmål är en resurs som de ska få möjlighet att utveckla vidare i skolan, inte minst för att det finns tydliga samband mellan utvecklingen av förstaspråket och läsförståelse på andraspråket. Det är viktigt att flerspråkiga elever får en undervisning som innebär både utmaning och stöttning. I moment C får ni möjlighet att planera en undervisningsaktivitet med fokus på detta.

Del 6: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet. För gärna anteckningar som underlag för diskussionen i moment B.

Läs

Läs artikeln "Läsförståelse med flera språk som resurs". Texten handlar om hur flerspråkiga elever utvecklar läsförståelse, både på andraspråket svenska och på sina modersmål. Elevernas modersmål är en resurs som de ska få möjlighet att utveckla vidare i skolan, inte minst för att det finns tydliga samband mellan utvecklingen av förstaspråket och läsförståelse på andraspråket.

Material



Läsförståelse med flera språk som resurs
Christina Hedman

Läsförståelse med flera språk som resurs

Christina Hedman, Stockholms universitet

Vad menas egentligen med att flera språk är en resurs? Och hur kan språk tillvaratas i läsundervisningen under de första skolåren?

Andelen flerspråkiga elever i grundskolan är i dag cirka 27 procent (Skolverket, 2017). Variationen inom gruppen är dock stor, inte minst avseende i vilken utsträckning elever behärskar svenska och andra språk. Den här artikeln fokuserar på hur flerspråkiga elevers tidiga utveckling av läsförståelse – på svenska liksom på deras andra språk – kan främjas i skolan. I det syftet och med utgångspunkt i svensk och internationell forskning belyser artikeln särskilt varför och på vilket sätt lärare kan betrakta och använda elevers flerspråkighet som en resurs.

Ett viktigt exempel är en större svensk studie av modersmålsundervisningens betydelse för utveckling av läsning och skolrelaterat ordförråd på modersmålet och på andraspråket (Ganuza & Hedman, 2017). Denna studie ger – i likhet med många andra studier – stöd för att det finns ett ömsesidigt beroendeförhållande mellan språken hos flerspråkiga elever. Det innebär till exempel att utvecklade språkliga kompetenser såsom läsflyt, ord- och begreppsförståelse i ett språk har betydelse för utvecklingen av språkliga kompetenser i ett annat. I artikeln diskuteras vad sådana resultat kan innebära för undervisningen i grundskolans tidiga år, även för modersmålsundervisningen.

Läsförståelsens komponenter

För att kunna diskutera undervisning och utveckling av flerspråkiga elevers läsförståelse ges här inledningsvis en översiktlig genomlysning av vad ett sådant begrepp kan omfatta. Ibland kallas läsförståelse för en ”komplex konstrukt” eftersom möjligheten för en individ att konstruera förståelse av läst text, som kan vara olika djup och bred, omfattar och förutsätter flera färdigheter och kompetenser (Harding, Alderson & Brunfaut, 2015).

Läsförståelsens komponenter omfattar exempelvis både avkodningsprocessen, det som brukar kallas *basal språklig processning*, där skrift omtolkas till språkljud, meningsbärande delar och/eller satskonstruktioner, och *förståelseprocessningen* för vilken vi använder vårt ord- och begrepps-förråd liksom vår omvärldskunskap. Förståelseprocessningen gör till exempel att vi kan ”läsa mellan raderna” och dra slutsatser (jämför Bowyer-Crane & Snowling, 2005). Läsförståelse hänger således

intimt samman med generell språkutveckling, inte minst utveckling av ordförrådet (Biemiller, 1993).

Läsförståelsens komponenter är därmed sammansatt av både basal språklig processning och förståelseprocessning. I de tidiga skolåren gagnar den gradvisa utvecklingen av läsflyt utvecklingen av läsförståelse eftersom en automatiserad avkodning innebär att mer tid och kraft kan läggas på läsförståelsearbete. Men det omvända gäller också. Det kan vara svårt att uttala och stava ord och ordsammansättningar som man aldrig tidigare har sett och hört, och som man inte förstår.

Utveckling av skollitteracitet

Det som utmärker många flerspråkiga elever som ska lära på svenska som ett nytt språk, ett *andraspråk* (en vanligt term även om det exempelvis kan röra sig om ett tredje- eller fjärdespråk) är att de står inför en dubbel uppgift: De ska både lära svenska och lära genom svenska. Det är en tidskrävande process som tar många år i anspråk.

Att lära ett informellt register för vardagskommunikation behöver inte vara lika tidskrävande (1-2 år), men förutsätter interaktion och samspel på det aktuella språket. Det som är särskilt tidskrävande är att lära och lära genom skolans språkbruk (4-8 år), det vi kallar *skollitteracitet* eller *skolspråk*, som till stora delar bygger på ett annat språkligt register än det vardagliga. Det kan vara särskilt viktigt att tänka på när allt fler nyanlända elever direktintegreras i ordinarie undervisning. Att säga att en elev ”lärt språket snabbt” kan förstås vara helt riktigt, särskilt avseende uttal och vardagsspråk, men det innebär inte att vi kan kräva det orimliga. Vi behöver förstå att detta med att ta till sig ämnesstoff på ett nytt språk är en mödosam och tidskrävande process som kräver pedagogisk stöttning. Även elever som gått i framgångsrika tvåspråkiga utbildningsprogram i USA (se studier med Thomas & Collier, 1997, längre fram i texten) behövde minst fyra år för att nå samma nivåer gällande skolresultat i skolans alla ämnen som de infödda engelsktalande eleverna.

Läsutveckling hos flerspråkiga elever

Elever som ska lära sig läsa på ett nytt språk står således inför andra utmaningar än de som lär sig läsa på sitt modersmål eller på det språk de behärskar bäst. Medan en elev i årskurs 1 med svenska som modersmål till stora delar redan behärskar språkets ljudsystem, grammatik och har ett ordförråd om cirka 6000-10 000 ord (Viberg, 1993), håller en elev med svenska som andraspråk på att lära dessa språkliga aspekter. Särskilt ordförrådet är viktigt för läsförståelsen (Biemiller, 2003). En elev med svenska som modersmål utvecklar dessutom cirka 3000 nya ord per år. För ämnesförståelse krävs dessutom både bredd och djup i ordförrådet. Ordförrådets bredd är enkelt uttryckt hur

många ord vi kan och ordförrådets djup är den kunskap vi har om varje ord (Schoonen & Verhallen, 2008).

Detta ger en bild av den utmaning det innebär att både lära sig läsa och behöva lära genom ett andraspråk. Till det kan även tillkomma mötet med ett nytt skriftspråk som har en annan uppbyggnad än det skriftspråk som eleven känner till sedan tidigare.

Språklig interdependens – vad är det?

Tvåspråkighetsforskaren Jim Cummins (1979) diskuterade tidigt på vilket sätt kompetenser i ett språk förhåller sig till motsvarande eller andra kompetenser i andra språk. Det ömsesidiga beroendeförhållande som har kunnat påvisas i flera efterföljande studier kallas språklig interdependens. Ett sådant ömsesidigt beroendeförhållande innebär att utvecklingen av språkliga förmågor i ett språk gynnar utvecklingen av språkliga förmågor i ett annat. Kan man avkoda på ett språk gör det alltså att man har lättare att avkoda också på ett annat språk, särskilt om språken delar samma typ av skriftspråk som till exempel somaliska och svenska (som båda bygger på det latinska alfabetet). Att kunna avkoda underlättar också om det skriftspråk man är bekant med sedan tidigare är uppbyggt på ett annat sätt än det nya, men kan kräva att man får anpassa sina redan inlärdas lässtrategier exempelvis avseende läsriktning.

Det är dock inte alltid helt lätt att bena ut på vilket sätt språkliga kunskaper i olika språk förhåller sig till varandra, till exempel läsförståelsens olika komponenter såsom läsflyt, ordförståelse och omvärldskunskap (Proctor et al., 2006). Men som exempel har man kunnat påvisa ett tydligt samband mellan utvecklingen av ordförrådet på förstaspråket (modersmålet) och läsförståelse på andraspråket (Proctor et al., 2006).

Det finns flera internationella studier som ger stöd för språklig interdependens. En känd storskalig sådan visade att tvåspråkig utbildning genererade bättre skolresultat för elever som genomförde hela sin skolgång på både spanska och engelska (Thomas & Collier, 1997). I genomsnitt behärskade dessa elever också spanska och engelska bättre än enspråkigt spansk- respektive engelsktalande elever.

För många flerspråkiga elever som inte har tillgång till den här typen av tvåspråkig undervisning är det dock vanligt att det stannar vid att eleven använder modersmålet mestadels i hemmet och i vardagliga situationer och inte utvecklar ett skolrelaterat språkbruk – *skollitteracitet* – på sitt modersmål (jämför García, 2009). För att utveckla en god förståelse för den textvärld som skolan och dess olika ämnen representerar, är undervisning centralt.

I Sverige finns dock möjligheten till undervisning i ämnet modersmål. Den rätten gäller elever med en vårdnadshavare som talar annat modersmål än svenska, förutsatt att

eleven själv har grundläggande kunskaper i språket och använder det för daglig kommunikation i hemmet. (För de nationella minoritetsspråken, finska, samiska, meänkieli, romani chib och jiddish, erbjuds modersmålsundervisning även som nybörjarspråk).

I det som följer ska vi närstudera ett svenskt forskningsprojekt om modersmålsundervisningens betydelse för utveckling av läsförståelse på modersmålet och i andraspråket hos elever i skolans tidigare år. Det blir en utgångspunkt för att diskutera undervisning och utveckling av läsförståelse hos flerspråkiga elever.

Exempelstudie: Läsförståelse hos flerspråkiga elever

Det aktuella forskningsprojektet rapporteras här som en exempelstudie även om det rör sig om flera delstudier. I en delstudie framkom att modersmålsundervisningen i somaliska och bosniska/kroatiska/serbiska i mycket hög utsträckning baserades på läsning (Ganuza & Hedman, 2015). Modersmålsundervisningen i de tidigare skolåren omfattade dels högläsning och skrivande av ord och meningar med fokus på uttal, dels arbete med förståelse av lästa ord och texter. Ett sätt för modersmålslärarna att komma ifrån problemet med att undervisningstiden var så begränsad i ämnet modersmål, ofta endast 40 minuter per vecka, var att tematisera lektionerna och att ge läxor. Eleverna uppgav själva att det de läste på somaliska på fritiden till stor del var läxor från modersmålsläraren.

I den större huvudstudien (Ganuza & Hedman, 2017, se även Ganuza & Hedman, under utgivning, 2018) undersöktes modersmålsundervisningens betydelse för somalisk-svensktalande elevers läsutveckling i årskurs 1-6. I studien ingick totalt 120 somalisk-svensktalande elever. Av dessa hade 96 elever deltagit i modersmålsundervisning i somaliska i mer än ett år. Majoriteten var födda i Sverige eller kom till Sverige före fem års ålder.

I denna studie fick eleverna göra olika språkliga uppgifter som prövade deras ordförråd (ordförrådets bredd och djup) och läsning (avkodning och läsförståelse) på somaliska och på svenska. Eleverna gjorde läsuppgifterna från och med årskurs 2, bland annat en läsförståelseuppgift på somaliska och på svenska som gick ut på att svara på frågor kring lästa meningar. Meningarna i uppgiften ökade gradvis i antal och svårighetsgrad.

Ett syfte var att jämföra resultaten mellan den grupp elever som deltog i modersmålsundervisning (sedan minst ett år tillbaka) och den grupp elever som inte deltog i modersmålsundervisning (och tidigare endast deltagit en mycket kort period, mindre än ett år).

Förutom att resultaten visade att de elever som deltog i modersmålsundervisning presterade långt bättre på somaliska än de som inte deltog i modersmålsundervisning,

visade de även att antalet år i modersmålsundervisning hade störst betydelse för hur eleverna klarade läsförståelseuppgiften på somaliska. Antal år i modersmålsundervisning var alltså viktigare för elevernas läsförståelse på somaliska än deras ålder, ankomstår till Sverige och språkanvändning i hemmet (ett statistiskt säkerställt samband). Elever som inte hade deltagit i modersmålsundervisning hade i flera fall dessutom svårt att genomföra läsuppgifterna på somaliska.

Ett intressant resultat var också att de elever som hade höga resultat på läsförståelse på somaliska även hade höga resultat på läsförståelse på svenska. Faktum är att elevers höga resultat på läsförståelse i somaliska innebar höga resultat på alla språkliga uppgifter som eleverna fick göra på svenska, det vill säga även avseende avkodning och ordförståelse.

Viktigt att poängtera är att de elever som avstod från att delta i modersmålsundervisning gjorde det för att det inte var praktiskt möjligt, till exempel för att undervisningen hade flyttat till en alltför avlägset belägen skola, och inte för att det saknades studiemotivation hos eleverna eller deras föräldrar (se även Ganuza & Hedman, 2018).

Modersmålsundervisning gynnar båda språken

Sammantaget indikerar de här resultaten att elevernas två språk stödjer varandra vid utvecklingen både av läsning (se till exempel Geva & Genesee, 2006) och av ordförråd (Ordoñez et al., 2002; Sheng, McGregor & Marian, 2006). Det gäller i det här fallet för de elever som deltog i modersmålsundervisning. De fick därmed stöd i sin litteracitetsutveckling på båda språken. Resultatet ger också stöd för *interdependenshypotesen*, att förmågor i ett språk antas gynna språkliga förmågor i ett annat.

Särskilt intressant med studien av Ganuza och Hedman (2017) är att den här typen av ömsesidiga beroendeförhållanden mellan språken framkommer trots modersmålsundervisningens begränsade lektionstid och marginaliserade roll i svensk skola. Även följande delstudie som diskuterar läsförståelse på modersmålet och andraspråket i relation till skolprestationer ger stöd för interdependenshypotesen.

Relationen mellan läsförståelse på modersmålet och betyg i andra ämnen

I en uppföljande delstudie undersöktes läsförståelseresultaten på somaliska och svenska hos 36 av de 120 eleverna från årskurs 4 och 5 och deras betyg i modersmål, svenska som andraspråk, matematik samt deras genomsnittliga meritvärde ett-två år senare, både i årskurs 6 och 7 (Ganuza & Hedman, under utgivning, 2018). Alla eleverna i delstudien hade deltagit i undervisningen i modersmål i flera år. Att just läsförståelseresultaten jämfördes med betyg ett-två år senare berodde på det tidigare påvisade statistiskt säkerhetsställda positiva sambandet med antalet år i modersmålsundervisning (Ganuza & Hedman, 2017).

Den uppföljande delstudien visade ett positivt samband mellan läsförståelseresultaten på somaliska och alla skolbetygen i studien, även avseende det genomsnittliga meritvärdet. Sambanden var statistiskt säkerhetsställda och starkast var sambanden mellan elevernas läsförståelseresultat på somaliska och deras betyg i svenska som andraspråk och matematik. Flera forskare har betonat matematikämnets språkliga dimensioner och språkbehärskningens betydelse för att nå godkända betyg i ämnet matematik (se till exempel Norén, 2010), varför det påvisade sambandet med matematik inte är förvånande.

De här resultaten ligger i linje med resultat från en svensk-dansk studie av modersmålsundervisningens roll för elevers skolprestationer (Mehlbye et al., 2011). I den svenska delen i Mehlbye med fleras studie påvisades ett positivt samband mellan deltagande i modersmålsundervisning och elevernas betyg på de nationella proven i svenska/svenska som andraspråk och i matematik. Den danska delen av studien visade ett positivt samband mellan deltagande i modersmålsundervisning och läsförståelse i danska och matematik, utifrån PISA-testet.

Delstudien av Ganuza och Hedman (under utgivning, 2018) bidrar även med *vad* det är i modersmålsundervisningen som kan vara särskilt gynnsamt såsom arbete med läsförståelse. Modersmålslärares undervisning kretsade, som nämnts, mycket kring läsning och antal år i modersmålsundervisning visade sig också vara viktigast för elevernas läsförståelse på somaliska.

Delstudiens resultat indikerar vidare att elevernas läsförståelse på modersmålet möjligen bättre, eller lika bra, förutsäger de undersökta betygen ett-två år senare än elevernas läsförståelse på svenska. Sambanden var nämligen inte lika starka mellan studiens läsförståelseresultat på svenska och betygen i svenska som andraspråk och matematik. Läsförståelseresultaten på svenska hade inte heller ett statistiskt säkerställt positivt samband med det övergripande betygs-genomsnittet, vilket läsförståelseresultaten på somaliska hade. Sammantaget visar det att läsutveckling på modersmålet är relevant för utveckling i och lärande på svenska (se även Ganuza & Hedman, 2018).

De flerspråkiga eleverna ägnade sig även åt läsande och skrivande på fler språk än svenska och somaliska. Flertalet av eleverna i undersökningen tränade exempelvis regelbundet på att läsa och skriva arabiska bokstäver och ord i koranskolundervisning (Hedman & Ganuza under utarbetning). Utifrån resultaten i Ganuza och Hedmans studier, och andra studier, kan vi utgå ifrån att elevernas läspraktiker på olika språk stöder varandra och fungerar som resurser för deras lärande.

Modersmålsundervisningens värde i sin egen rätt

Det är samtidigt viktigt att påpeka att modersmålsundervisning har ett värde i sin egen rätt, oaktat om det har betydelse för språkliga förmågor på svenska eller inte (se Ganuza

& Hedman, 2018). Värde att bevara och utveckla ett modersmål har betydelse för såväl de individer som berörs som för samhället i stort. Att barn tidigt ges möjlighet att utveckla sitt/sina modersmål kan möjliggöra och underlätta kommunikation med släkt och vänner, men även på sikt ge mer instrumentella fördelar på en utbildnings- och arbetsmarknad där språkkunskaper efterfrågas.

Samarbete över ämnesgränser

Flera forskare har talat om vikten av samarbete runt flerspråkiga elevers utveckling av skollitteracitet. Här finns anledning att lyfta samarbete med modersmåls lärare.

Forskarna såg under projektets gång exempel på samarbeten om vissa teman mellan modersmåls lärare och övriga lärare (Ganuza & Hedman, 2015, se även 2018). Det kunde röra sig om att modersmåls läraren tog upp de ord och teman som förekom i ett annat ämne, till exempel om vattnets kretslopp. Det kunde också handla om att öva grammatiska moment på båda språken för att läraren i svenska respektive modersmål såg behov av samma sak. Undervisning av motsatsord fanns exempelvis med både i ämnet modersmål och i den övriga undervisningen på svenska, vilket är ett parallellarbete som är gynnsamt för elevernas utveckling av ett djup i ordförståelsen på såväl modersmålet som på svenska.

Modersmåls lärarna önskade att de hade mer tid att på ett mer systematiskt sätt ägna sig åt samplanering med lärare i andra ämnen. De önskade även att de hade mer tid till undervisning av lässtrategier (Ganuza & Hedman, 2015, 2018), det vill säga att förse elever med frågor att ställa kring textens innehåll (läs om undervisning av lässtrategier i Westlund 2011). Här finns en uppenbar utvecklingspotential i skolan. I det som följer tittar vi närmare på vad en effektiv pedagogisk stöttning mer kan innebära.

Hög grad av stöttning – hög grad av utmaning

Centralt för undervisning generellt är att skapa en lärandemiljö där elever får den pedagogiska utmaning och den pedagogiska stöttning de behöver. Thomas och Collier (1997) formulerade tidigt vad som kan vara viktiga komponenter för lärande på två språk, där stöttning på modersmålet utgjorde en väsentlig komponent och en socialt stödjande miljö var en annan. Nilsson och Axelsson (2013) utgick från dessa komponenter och även från Gibbons (2009) syn på språklig-interaktiv stöttning i klassrummet när de studerade nyanlända elevers undervisning i ordinarie undervisning och i förberedelseklass i Sverige (utifrån Lev Vygotskijs syn på interaktion som fundamental för lärande). De använde sig även av den pedagogiska modell som Jim Cummins en gång utvecklade (i Marianis tappning, Mariani, 1997) i vilken undervisning kategoriseras i olika grader av stöttning och kognitiva utmaningar. Att undervisa utifrån en tillräckligt utmanande nivå och med tillräcklig grad av stöttning visade sig vara svårt

att uppnå både i ordinarie undervisning och i förberedelseklass. I ordinarie undervisning tenderade stöttning på modersmålet vara låg, liksom den sociala stötningen, medan förberedelseklasser tenderade att inte erbjuda tillräckligt höga utmaningar.

De fyra situationer som kan uppstå är enligt Marianis (1997) modell: (1) hög grad av stöttning och hög grad av kognitiv utmaning som genererar ett engagerat lärande i en utvecklingszon, (2) hög grad av stöttning och låg grad av kognitiv utmaning som skapar en komfortzon för eleverna, medan (3) låg grad av stöttning och låg grad av kognitiv utmaning skapar låga förväntningar och tristess, och (4) hög kognitiv utmaning och låg grad av stöttning skapar frustration och oro, något som bör undvikas.

Utmaningen ska självfallet inte vara för hög i förhållande till stöttnen. En elev bör heller inte vistas i en ständig "komfortzon" i vilken ny kunskap inte bearbetas. Det leder lätt till bristande engagemang. Än värre är det med aktiviteter som innebär låg kognitiv utmaning och låg grad av stöttning, som att lämnas ensam med att skriva siffror eller bokstäver under en lektion.

Tanken är att stöttnen kan minskas i takt med att en elev utvecklas, däremot inte de kognitiva utmaningarna.

Figur 1.

Modell av stöttning och utmaning (efter Mariani, 1997, Nilsson & Axelsson, 2013).



Vad vi kan utläsa från denna modell är att vi inte lättvindigt ska tumma på kognitiva utmaningar i undervisningen, utan istället anpassa stöttningen. Om man till exempel i NO arbetar med att förstå innebörden av enkla näringskedjor och samband i naturen, bör de texter och det språkbruk som omgärdar ämnesområdet inte förenklas och reduceras. Istället behöver texterna ”packas upp” i meningsskapande aktiviteter och interaktion.

En hög grad av stöttning kan för nyanlända elever innebära att stoffet bearbetas på modersmålet. Nyanlända elever kan få studiehandledning, det vill säga stöttning, i den ordinarie undervisningen på sitt modersmål eller annat starkare språk (Nilsson & Axelsson, 2013). Om inte studiehandledning på modersmålet finns till hands kan elever ändå beredas möjlighet att använda sitt modersmål eller ett annat starkare språk i samspel med kamrater eller med hjälp av digitala pedagogiska program.

En hög grad av stöttning kan också innebära att man utgår ifrån närmiljön och elevens alla sinnen. Viktigt att komma ihåg är att mänskligt meningsskapande i grunden är *multimodalt*, eftersom vi även använder gester och mimik när vi talar för att kommunicera. En hög grad av stöttning kräver också en medvetenhet om vad det är i skolans och lärarens språkbruk som kan vara en utmaning på ett nytt språk.

I skolans tidiga år pratar vi exempelvis ofta om *substantiv*, som personer, saker och fenomen. Men för meningsskapande är *verben*, det som anger vad som görs och processas, minst lika viktiga för ämnes- och läsförståelse. Verb kan vara mångtydiga, det gäller till exempel det vi kallar partikelverb. Konstruktioner som *hålla av*, *hålla på* och *hålla i* ser lika ut men har olika innebörder. För förståelsen kan man också behöva känna till uttalet; *ta på* och *ta på* får exempelvis olika betydelser om man betonar det första eller det sista ordet. Det är således inte bara ämnesspecifika ord, såsom *kretslopp*, som kan behöva klargöras i undervisningen.

I följande avsnitt tittar vi närmare på hur pedagogisk stöttning av skolans litteracitet kan se ut som går utöver arbete med flerspråkiga elevers förståelse av enstaka ord. Avsnittet avslutas med hur ett sådant arbete kan underlättas av *tematiskt sammanhängande litteracitetstillfällen*, där särskild tonvikt läggs på meningsskapande i muntlig interaktion och i användningen av alla språk och sinnen.

Undervisning av skollitteracitet

Litteracitet är ett vidare begrepp än läs- och skrivkunnighet och innefattar bekantskap med olika aktiviteter relaterade till skrift. I en undervisning som utvecklar skollitteracitet ligger fokus inte enbart på enstaka ord och inte heller enbart på skrift. I en sådan undervisning är den gemensamma förståelse som byggs upp i muntlig interaktion mellan lärare-elever och elever-elever, både före, under och efter själva läsningen en lika

självklar del som själva läsningen. I det arbetet ingår gemensamma samtal om text (se till exempel Rose & Martin, 2012).

Att i textsamtal försöka klargöra texters innehåll är något som både lärare och elever kan behöva träna på. Här ligger en förståelse för hur olika frågor på texten ställer olika krav på läsaren. Vilken fråga gör att eleven lätt hittar svaret i texten och vilken fråga har ett svar som inte står direkt uttryckt i texten? När behöver eleven lägga samman information från flera håll i texten? Vilka frågor relaterar till elevens egna erfarenheter eller till andra liknande texter som eleven har läst?

I Hedman och Magnussons (2017) studie gjordes två olika textsamtal med spansk-svensktalande elever, ett på spanska och ett på svenska. En sådan uppdelning mellan språken är inte nödvändig om man utgår ifrån en mer flexibel språksyn där språk inte ses som separata enheter som kan avgränsas i tid och rum (det som brukar kallas *translanguaging* eller transspråkande). Istället kan läraren försöka bereda flerspråkiga elever utrymme att använda alla sina språkliga resurser i en given situation. Elever med samma modersmål har exempelvis möjlighet att ha textsamtal, parvis eller i mindre grupp, där de kan använda sin språkliga repertoar på ett mer dynamiskt sätt för att uppnå förståelse av läst text. Sådana textsamtal kan självfallet även göras med elever med olika modersmål. I sådana samtal finns inga begränsningar avseende vilka språk eller varieteter av språk som kan användas.

Tematiskt sammanhängande litteracitetstillfällen

Arbete med läsning och skrivande med hög grad av stöttning inbegriper även *multimodal stöttning*, till exempel användning av filmer och bilder eller ett gemensamt utforskande där elevens alla sinnen involveras. Att arbeta tematiskt inom eller över ämnesgränserna innebär att elevers förståelse av ämnesstoff och ämnesspråk fördjupas. Ett temaarbete om mänskliga rättigheter kan exempelvis omfatta såväl ämnena svenska/svenska som andraspråk, modersmål, samhällskunskap, religion och bild.

Ett sådant arbete kan formeras runt så kallade *litteracitetstillfällen* (jämför Holmberg & Wirdenäs, 2010, och den engelska termen "literacy event", Street 1995). Sådana tillfällen inbegriper såväl textsamtal som läsande och skrivande. Till den kedjan av muntlig interaktion-läsande-skrivande tillkommer även multimodalt meningsskapande. Ju mer dessa litteracitetstillfällen hänger samman tematiskt desto fler tillfällen finns för byggande av förståelse. *Tematiskt sammanhängande litteracitetstillfällen* bäddar således för förståelse av ett område/tema och för förståelse av läst text på samma tema.

Lämpligt är att ett sådant meningsskapande resulterar i en skriven text som kan författas individuellt eller i grupp. En sådan text kan skrivas även på modersmålet, vilket är något som modersmåls lärare, vårdnadshavare eller någon annan kan hjälpa eleven med, om nödvändigt (Cummins & Early, 2011; Bergh Nestlog, 2017).

I likhet med läroplanen påpekar Holmberg och Wirdenäs (2010) betydelsen av att arbeta med och medvetandegöra den språkliga karaktären i och funktionen av olika texttyper för att läsförståelsen ska omfatta en allt mer breddad och varierad textrepertoar (Schleppegrell, 2004). Ett exempel på en vanlig texttyp i yngre åldrar är återberättande text. En sådan återberättar ett händelseförlopp i tidsordning. I inledningen visas ofta *vad*, *var*, *när* och *vem*. Därefter återberättas i tidsordning; vad hände först, sen och hur det avslutas.

Underlätta utveckling av läsförståelse hos flerspråkiga

Hur kan undervisningen anpassas för att gynna utvecklingen av flerspråkiga elevers läsning? Nedanstående punkter ger några förslag formulerade med underlag i artikelns innehåll.

- Flerspråkiga elever behöver kognitiv utmaning och relevant stöttning. Stöttningen kan exempelvis ges i form av bildstöd, textsamtal och i gemensamt utforskande där elevens alla sinnen involveras.
- Modersmålsundervisning är gynnsam både för läsförståelseutveckling och för andra ämnen. Därför är samarbete med modersmåls lärare ett viktigt utvecklingsområde för skolan.
- Även lite modersmålsundervisning har betydelse. Därför bör skolan i kontakt med vårdnadshavare alltid lyfta vikten av att fortsätta med modersmål, även då de organisatoriska förutsättningarna inte är de bästa.
- Textsamtal på flera språk har en stöttande funktion. Utifrån en mer flexibel språksyn (även kallad translanguaging eller transspråkande) behöver inte sådana samtal göras separat på de olika språken. Istället kan flerspråkiga elever beredas utrymme att använda alla sina språkliga resurser. Det gäller såväl i muntlig interaktion som i läsande och skrivande.

Referenser

- Bergh Nestlog, E. (2017). De första naturvetenskapliga skoltexterna. *Educare - Vetenskapliga skrifter*, 1, 72–98.
- Biemiller, A. (2003). Oral Comprehension Sets the Ceiling on Reading Comprehension. *American Educator*, 27, 1, 23–44.
- Bowyer-Crane, C. & Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation: what do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 2, 189–201.

- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research*, 49, 2, 222–251.
- Cummins, J. & Early, M. (Eds.) (2011). *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent & Sterling USA: Trentham Books.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (under utgivning). Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg – modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat. Accepterad för publicering i *Nordand. Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning* 2018/1.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2018). Modersmålsundervisning – möjligheter och utmaningar. I T. Otterup & G. Kästen-Ebeling, (red.), *En god fortsättning* (s. 163–180). Lund: Studentlitteratur.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2017). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy – evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, epub ahead of print. DOI:10.1093/applin/amx010.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29, 2, 125–139.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Geva, E. & Genesee, F. (2006). First-language oral proficiency and second-language literacy. I D. August, & T. Shanahan (Red.), *Developing literacy in a second language: Report of the National Literacy Panel* (s. 185–195). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gibbons, P. (2009). *English learners academic literacy and thinking. Learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Harding, L., Alderson, J. C. & Brunfaut, T. (2015). Diagnostic assessment of reading and listening in a second or foreign language: Elaborating on diagnostic principles. *Language Testing*, 32, 3, 317–336.
- Hedman, C. & Ganuza, N. (under utarbetning). *Lived experiences of qur'anic schooling in Sweden*.
- Hedman, C. & Magnusson, U. (2017). Samtal om lärobokstext på två språk. Textsamtalets stöttande funktion för spansk-svensktalande ungdomar med och utan uppfattade läshinder. *Nordand. Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning*, 1, 12, 23–44.

Holmberg, P. & Wirdenäs, K. (2010). Skrivpedagogik i praktiken. Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. *Språk och stil*, 20, 105–131.

Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy*, 2, 15–18.

Mehlbye, J., Schindler, B., Østergaard Larsen, B., Fredriksson, A. & Sjørlev Nielsen, K. (2011). *Tosprogede elever undervisning i Danmark og Sverige*. Köpenhamn: AKF. <http://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i3551/Tosprogede-elever-undervisning-i-Danmark-og-Sverige> [hämtad 2017-10-22].

Nilsson, J. & Axelsson, M. (2013). “Welcome to Sweden”: Newly arrived students’ experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6, 1, 137–164.

Norén, E. (2010). *Flerspråkiga matematikklassrum. Diskurser i grundskolans matematikundervisning* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.

Ordóñez, C. L., Carlo, M. S., Snow, C. E. & McLaughlin, B. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94, 4, 719–728.

Proctor, C. P., August, D., Carlo, M. S. & Snow, C. E. (2006). The intriguing role of Spanish vocabulary knowledge in predicting English reading comprehension, *Journal of Educational Psychology*, 98, 1, 159–169.

Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write/Reading to Learn* Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School, Equinox: Yorkshire, UK.

Schoonen, R. & Verhallen, M. (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, 25, 211–36.

Sheng, L., McGregor, K. K. & Marian, V. (2006). Lexical–semantic organization in bilingual children: Evidence from a repeated word association task. *Journal of Speech Language Hearing Research*, 49, 3, 572–587.

Skolverket (2017). *Elever i grundskolan berättigade till modersmålsundervisning och svenska som andrasspråk*. <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever> [hämtad 2017-10-21].

Street, B. (1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography, and Education*. London.

Thomas, W. & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. National Clearinghouse for Bilingual Education.

Viberg, Å. (1993), Andraspråksinlärnning i olika åldrar. I E. Cerú (red), *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inlärnningen* (s. 13–83). Lärobok 2. Stockholm: Natur och Kultur.

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.

Del 6: Moment B – kollegialt arbete

Diskutera

Diskutera med utgångspunkt i era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Om ni vill kan ni också använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

- Vilka slutsatser kan man dra utifrån kunskapen om språklig interdependens för undervisning av flerspråkiga elevers läsning och läsförståelse?
- Diskutera eventuella erfarenheter av samarbeten med modersmålslärare och /eller studiehandledare. Hur kan sådana samarbeten förbättras, eller komma till stånd?
- Se på figur 1 i artikeln. Fundera på vad hög grad av stöttning och hög grad av utmaning kan innebära i era grupper.

Planera och förbered

Planera en undervisningsaktivitet utifrån era diskussioner och det material ni tagit del av i moment A. Nedan följer ett exempel på hur en sådan aktivitet kan planeras.

Litteracitetstillfällen

Syftet med aktiviteten är att planera för hög grad av utmaning och hög grad av stöttning. Planera ett tematiskt sammanhängande litteracitetstillfälle (se artikeln) och skapa en inledning till detta i form av ett bildsamtal. Utgå från en text. Planera gärna också för att senare författa en sammanhängande text individuellt eller i grupp.

- Sök upp bilder av det texten handlar om. Bestäm hur bilderna ska presenteras till exempel i en Powerpoint.
- Om ni tänker följa upp med skrivande senare, klargör då vilken texttyp ni ska skriva, till exempel en återberättande text. Tänk i så fall på att lägga upp samtalet med bilderna så att det förbereder texttypen. Planerar ni för en återberättande text kan ni särskilt fokusera tidsförloppet. Vad händer först, sen och hur avslutas det?
- Hur kan stöttning på modersmålet se ut? Tänk på att bilder kan användas på flera språk.
- Planera för frågor, för hur elever kan uppmanas att förtydliga, för hur samtalet kan föras vidare och hur nya ord kan introduceras.

Del 6: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet ni planerat i moment B. Notera gärna

- hur aktiviteten fungerar utifrån sitt syfte
- vilket lärande som blir synligt hos eleverna
- vad du får syn på i den egna undervisningen.

Ta med dina anteckningar som underlag till moment D.

Del 6: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C och diskutera hur aktiviteten fungerade i era grupper. Om ni vill kan ni använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

- Fungerade undervisningsaktiviteten utifrån sitt syfte?
- Vad skulle ni göra annorlunda nästa gång?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu provat i den fortsatta undervisningen?
- Fick ni med er alla elever i gruppen? Hur gjorde ni för att få alla elever att vara aktiva under hela aktiviteten?
- Kunde undervisningsaktiviteten integreras väl i er undervisning? På vilket sätt behövde den anpassas till er grupp?
- Hur kan era erfarenheter vara användbara i andra situationer i undervisningen?

Fördjupning

Del 6: Fördjupning

Lyssna gärna på podcasten Tidig läs- och skrivutveckling i flerspråkiga miljöer. I den samtalar Christina Hellman och Hülya Basaran om vad som är viktigt att tänka på när det gäller flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling.

Diskutera

- I podden tar de upp att det är till fördel om elevernas tidiga läs- och skrivutveckling sker på deras starkaste språk. Hur skulle detta kunna gå till i praktiken?
- Vilka metoder har ni identifierat som effektiva för den tidiga läs- och skrivutvecklingen hos elever som är helt nya i svenska språket? Vilka andra arbetssätt skulle ni vilja pröva? Utgå till exempel från de arbetssätt som lyfts i podden.

Material



Podcast: Tidig läs- och skrivutveckling i flerspråkiga miljöer
Filformatet kan inte skrivas ut.
Skolverket