

Att arbeta tvåspråkigt med texter i alla ämnen

Krister Schönström och Ingela Holmström, Stockholms universitet

Ett av grundskoleutbildningens främsta mål är att alla elever ska utveckla sin läs- och skrivförmåga i svenska i enlighet med läroplanen. För teckenspråkiga elever som är döva eller hörselskadade kan detta innebära en utmaning, särskilt för de som företrädesvis tillägnar sig svenska i skriftlig form. Det finns en avsevärd mängd forskning kring elevers läs- och skrivutveckling som lärare kan hämta kunskaper från, men den utgår främst från att eleverna har en fullgod hörsel. Det kan därför vara svårt att hitta tillvägagångssätt och metoder som främjar just döva och hörselskadade elevers möten med texter inom alla ämnen. Syftet med den här artikeln är därför att lyfta fram hur man i undervisningen kan arbeta tvåspråkigt med både svenskt teckenspråk och svenska för att främja elevernas språkutveckling. Artikeln tar avstamp i genrebaserad språkundervisning och visar exempel på hur läraren kan arbeta med olika slags texter inom olika ämnen för att stötta elevernas språk- och kunskapsutveckling i både teckenspråk och svenska, det vill säga deras litteracitetsutveckling. Med *litteracitet* menas läs- och skrivlärande, vilket i synnerhet är kopplat till skolspråket (se del 1). Även om detta i första hand avser svenska så kan också teckenspråk räknas in i litteracitetsutvecklingen trots att detta språk saknar ett skriftspråk. Eleverna behöver ges möjlighet att utveckla både sin svenska och sitt teckenspråk, särskilt med tanke på att gruppen elever som har teckenspråk som förstaspråk har minskat och många elever idag istället har språket som sitt andraspråk. Sådan utveckling kan ske genom att man arbetar med olika typer av texter inom olika ämnen. Genom att samtala om olika ämnestexter på både teckenspråk och svenska kan eleverna utveckla både sina ämneskunskaper och sin litteracitet. Tack vare det gemensamma samtalet på teckenspråk i nära anslutning till elevernas läsande och skrivande kan de ta viktiga steg i sin utveckling mot att bli tvåspråkiga individer.

Texter i ett utvidgat perspektiv

Vad är en *text*? Tidigare betraktade man text mer som något som i huvudsak förekom i skriftlig form och hade ett mer omfattande innehåll. Idag utgår den moderna språkvetenskapen istället från ett utvidgat textbegrepp. Med det menas att en text kan komma i många olika former, det vill säga i talad, skriftlig eller tecknad form. När människor kommunicerar meddelar de sig med varandra och sänder olika budskap sinsemellan. Just detta med budskap är centralt. För att förmedla budskap konstrueras alltid text i olika former, vilka kan vara allt ifrån mycket korta till mycket långa.

Under en inledande period, när svenskt teckenspråk började betraktas som ett fullvärdigt språk, var det många som hade svårt med begreppet *teckenspråkstext*. Kunde det verkligen finnas texter på teckenspråk? Det berodde till en stor del på att man vanligen förknippade texter med just skrivna texter. Eftersom teckenspråk saknar skriven form var det därför svårt att tänka i termer av text för något som tecknades. Men inte heller skriven text kommer helt ensam genom ett enda uttryckssätt. Förutom att den kan vara skriven på flera språk kan den också innehålla bilder, figurer, tabeller, hyperlänkar eller filmer. Flera olika texter kan också vara synliga samtidigt, som till exempel på en webbsida där många olika slags texter förekommer parallellt: nyhetsartiklar, reklam, ingresser, annonser, pop-up-texter, filmer med mera. Mot denna bakgrund kan texter sägas vara *multimodala*. Även talad och tecknad kommunikation mellan människor är i grunden just multimodal (Norris, 2004). Personer som talar med varandra får en stor mängd information som inte bara kommer i form av ord och meningar utan också genom till exempel prosodi, gester och ansiktets rörelser. Dessutom kan personernas kläder inverka på kommunikationen, till exempel kan det faktum att den ena personen i ett samtal har en uniform på sig bidra till att den andra upplever att denne har auktoritet. Det är alltså sammantaget många saker som samspelar vid sändandet av budskap mellan olika mottagare.

En texts multimodala egenskaper kan utgöra ett stöd för språkutvecklingen. I lägre årskurser kan bilder i olika texter fungera stöttande för det gemensamma meningsskapandet. En text i ämnet samhällskunskap kan till exempel innehålla en figur över Sveriges regeringsskick som visar förhållandet mellan olika instanser vilket gör textens innehåll mer överblickbart och konkret. I högre årskurser kan olika typer av illustrationer vara viktiga delar av ämnesbeskrivningen och stötta förståelsen av till exempel hur en laboration i kemi ska gå till. Läraren kan i de här sammanhangen också initiera diskussioner på teckenspråk kring illustrationerna och hur de hör ihop med texten (jfr. Danielsson, 2013).

Teckenspråk och svenska

Teckenspråk och svenska är två språk som uttrycks i olika modaliteter; den gestuellt-visuella respektive den vokalt-auditiva. Språken har trots detta många gemensamma drag, inte minst vad gäller villkoren för språkupbyggnad. De kan till exempel delas in i olika språkliga nivåer (till exempel ord- och meningsnivå) och har en rad grammatiska regler. Även pragmatiskt finns många likheter mellan språken; båda kan användas i syfte att informera, berätta, beröra, påverka och så vidare. Dessutom nyttjas de i syfte att kommunicera, för att utveckla kunskaper och färdigheter, och för att ta del av andras tankar och erfarenheter. Skillnaderna mellan språken är dock också framträdande, inte bara avseende den modalitet de uttrycks i, utan också avseende språkliga regler (till exempel ordföljd), tradition, dokumentation och genreomfång. Sådana saker är det

viktigt att läraren är medveten om. I tabell 1 nedan illustreras några skillnader mellan språken som kan vara värda att ta i beaktande.

Tabell 1.

En jämförelse mellan texter på svenska och svenskt teckenspråk

	Svenska	Svenskt teckenspråk
Tradition	Muntlig och skriftlig	Muntlig
Historisk dokumentation och beskrivning	Omfattande	Nästintill obefintlig
Omfång i genrer	Stort i antal	Mindre i antal, och i huvudsak begränsat till texter motsvarande svenskans muntliga genrer. Men omfånget har ökat de senare decennierna.
Funktioner	Inom både skriftliga och muntliga domäner	I huvudsak inom den muntliga domänen
Språkkontakt	Ett flertal talade och skrivna språk – företrädesvis engelska	I huvudsak svenska och i viss mån andra teckenspråk

Som tabellen visar är det faktum att teckenspråk inte har någon skriftlig form det som framför allt skiljer språken åt. Teckenspråk kan i grunden sägas vara ett muntligt språk som inte har någon lång forskningstradition bakom sig i jämförelse med det svenska språket. Skillnaderna är också stora avseende antalet talare av språken; det beräknas finnas runt 12 000 primära teckenspråkstalare i Sverige (Parkvall, 2015), jämfört med den stora mängden talare av det svenska språket. Sådana saker medför att det av naturliga skäl inte heller finns en lika omfattande historisk dokumentation av teckenspråk som det finns av svenska och ingen motsvarande utbredning då det gäller genrer och ämnestexter. Men i takt med den teknologiska utvecklingen, i synnerhet avseende videotekniken, har möjligheterna till dokumentation ökat och det finns nu en stor andel inspelade teckenspråkstexter tillgängliga på olika platser. De kan sägas motsvaras av svenskans skrivna texter i det avseendet att de tenderar att vara planerade i förväg och att mottagaren inte är närvarande vid inspelningen av dem. Det handlar då ofta om texter som är översatta från svenska, till exempel barnböcker, läromedel, myndighets- och samhällsinformation på hemsidor och liknande, men också om material som är direktproducerat, såsom informationsfilmer från dövorganisationer och -föreningar, föreläsningar, predikningar och berättelser. Det finns också på internet och i sociala medier teckenspråkstexter som är diskuterande och argumenterande. Läraren och

eleverna kan idag relativt enkelt söka på internet efter olika sådana texter. I de högre årskurserna kan eleverna också själva få i uppgift att leta fram en särskild typ av text (till exempel en debatttext) på både teckenspråk och svenska.

Läsning – ett viktigt steg i elevernas litteracitetsutveckling

Läsning är en viktig källa för skriftspråksinläring och för elevernas tillägnande av svenska språket. De behöver tidigt utveckla en metaspråklig medvetenhet för att kunna utveckla sin läsning, samtidigt som läsningen i sin tur stärker den metaspråkliga medvetenheten. Eleverna behöver kunna göra kopplingar mellan tecknens struktur (till exempel handformer) och bokstäver samt mellan tecken och ord. Genom att diskutera och förklara olika svenska ord, konstruktioner och innehåll på teckenspråk i samband med läsning byggs den metaspråkliga medvetenheten upp. Eleverna blir successivt mer medvetna om svenska språkets struktur i förhållande till teckenspråkets, vilket är en viktig del av den tidiga litteracitetsutvecklingen. Med tiden medför progressionen att eleverna utvecklas till självständiga läsare och med detta som grund kan sedan eleverna utveckla sitt skolspråk.

Högläsning eller gemensam läsning av texter är en självklar och återkommande aktivitet i skolan. Den gemensamma läsningen av olika typer av texter bidrar till att öka elevernas ordförråd och stimulerar till frågor och diskussioner. Vanligtvis, när det handlar om hörande elever, så har de redan ett talat språk som de behärskar ganska väl när de ska börja lära sig läsa och skriva. De kan då utgå ifrån det talade språket och relatera det till det skrivna, och deras process är mer uteslutande en fråga om ett läs- och skrivlärande. För teckenspråkiga döva elever är situationen dock en helt annan, för samtidigt som de ska lära sig läsa och skriva börjar de också lära sig ett nytt språk, det vill säga svenska. Deras inläring sker således på två plan samtidigt – de ska dels utveckla förmågan att läsa och skriva, dels lära sig ett språk de inte behärskar sedan tidigare. Att läsinläringen dessutom uteslutande sker på detta nya språk komplicerar processen ytterligare. Elevernas kunskaper i teckenspråk är då ett viktigt redskap eftersom det är genom detta de kan utveckla och fördjupa sina kunskaper. Det nya språket kan relateras till teckenspråk och eleverna kan diskutera och få saker förklarade genom det.

För att få djupare förståelse av döva elevers läsning har Berke (2013) tittat på hur amerikanska döva mödrar gör när de läser tillsammans med sina döva barn. Han hävdar att mödrarna instinktivt visste hur de skulle göra utifrån sina egna erfarenheter som döva. De högläste ur böcker genom att översätta texten till amerikanskt teckenspråk och agerade samtidigt språklärare på många sätt. Mödrarna använde sig av enkla och grundläggande strategier som innebar att införliva teckenspråkets narrativa tradition i läsningen. De gav till exempel olika personer eller figurer i texten persontecken. En

annan sak som framkom i studien var att mödrarna var väl medvetna om att döva barn ofta kan förväxla ord som är visuellt lika. De kunde med utgångspunkt i sig själva och sina erfarenheter känna igen sådana ord och varnade barnen genom att göra dem medvetna om sådana ord. I svenska är sådana visuellt liknande ord till exempel *plats* och *plast* eller *borsta* och *borta*. I det senare fallet skulle barnen göras medvetna om bokstaven *s* som finns i det ena ordet men inte det andra. Mödrarna i Berkes studie använde förklaringar som på svenska skulle kunna vara ”Du ser att det kanske liknar *borta* men här står det *borsta*, med ett *s*.” I skolan, när man undervisar döva elever, kan man ta reda på om de blandar ihop ord på det här sättet genom att använda olika översättningsövningar. Om eleverna väljer fel tecken kan det vara en indikation på att de inte uppfattat ordet på korrekt sätt. Andra saker som mödrarna i Berkes studie gjorde var att förklara ljudord eller ljudhärmande ord som *pang* och *kvittra*, och de gjorde barnen uppmärksamma på rim och rytmer liksom vilka funktioner sådana hade i texten. Vidare uppmärksammade mödrarna barnen på ord som är helt likadana, men som har olika betydelse, som till exempel de svenska orden *fil* och *banan*. Berkes studie visar sammantaget att mödrarna inte bara läser tillsammans med barnen för en gemensam stund och för att uppleva berättelser, utan att de hela tiden samtidigt på ett naturligt sätt undervisar dem om det skrivna språket. Detta kan införlivas i undervisningen i skolan i alla olika ämnen. Man kan läsa olika typer av texter tillsammans, både för upplevelser och för att förstå innehållet, och samtidigt lyfta fram språkliga drag och formuleringar som kan betyda olika saker. Även den svenska forskaren Svartholm (1990) lyfter fram vikten av att resonera kring olika ords betydelser i just det aktuella sammanhanget. Till exempel kan man ta ett ord som *gå* och diskutera vad det kan betyda i olika sammanhang (som att en människa går, tåget går eller klockan går). Samtidigt kan man diskutera hur samma saker uttrycks på teckenspråk. Man kan också diskutera mer ämnesspecifika ord som även kan ha mer vardagliga betydelser, som till exempel ordet *cell*.

När man läser högt ur en bok eller en annan text med hjälp av svenskt teckenspråk kan man översätta på olika nivåer. Man kan göra en ”full” översättning av texten till svenskt teckenspråk, eller göra en mer ”svenskpåverkad variant” där man helt enkelt tecknar i den följd som det står i texten på svenska. Båda dessa sätt förekom i Berkes (2013) studie, men hade olika syften. När mödrarna gav barnen en full översättning var det för upplevelsen av berättelsen i sig, och när de tecknade mer enligt skriftspråkets ordföljd var det för att göra barnen medvetna om skriftspråkets struktur och ordföljd på ett visuellt sätt. Mödrarna var medvetna om att eftersom barnen inte har tillgång till det talade språket, så måste de element som är kännetecknande för språket i skriften lyftas fram och tydliggöras visuellt.

Lärare kan lära sig många saker av hur de döva mödrarna i Berkes (2013) studie gjorde när de läste tillsammans med sina barn. Läraren kan förbereda sig genom att innan

lektionen titta på vad som står i läromedlen och fundera på vilka ord och formuleringar som är ämnesspecifika och som kan tas upp och diskuteras gemensamt. Till exempel kan det finnas ord eller begrepp som har vardagliga motsvarigheter, som det ovan nämnda substantivet *cell* som i till exempel biologiämnet har en helt annan betydelse än den vardagliga motsvarigheten för ett rum i ett fängelse. I SO-ämnena skulle det vidare kunna handla om en terroristcell. Det kan också finnas konstruktioner på svenska som kan vara lite luriga, och språkliga kännetecken som är typiska för just det ämne eller den genre som tas upp. Lärare i de olika ämnena har därför stort ansvar att tydliggöra betydelsen av ord, formuleringar och andra konstruktioner inom det egna ämnet i syfte att stärka och utveckla elevernas ämnesspråk. Det handlar dock inte bara om den skrivna svenskan utan eleverna behöver också ges ett motsvarande ämnesspråk på teckenspråk. Som stöd och verktyg för detta arbete kan läraren använda sig av genrepedagogiska modeller, vilket kommer att presenteras vidare nedan.

Genrebaserad undervisning för att utveckla litteracitet

I del 1 beskrevs registermodellen där vardagsspråk och skolspråk togs upp som två exempel på olika register med olika språkliga kännetecken. I synnerhet avhandlades där skolspråket och dess typ av språkbruk, och i denna del fortsätter vi med detta språk och dess olika genrer, det vill säga dess olika texttyper. För att utveckla såväl språklig som ämnesbaserad kompetens behöver eleverna få möta olika typer av texter i olika sammanhang och få arbeta med dem tillsammans med lärarna. Genrepedagogik är en användbar modell för detta, eftersom den bygger på texter och lyfter fram betydelsen av språk och litteracitet för skolarbetet (Kuyumcu, 2013). För elever som lär sig ett andraspråk kan genrepedagogiken ge konkret stöttning i såväl deras språkutveckling som kunskapsutveckling. Genom att eleverna successivt introduceras för de olika texter som dyker upp i skolämnena genom lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet så lär de sig olika slags språkbruk.

Enligt Rose och Martin (2012) kan skolans textvärld i huvudsak delas in i tre genrefamiljer: *engagerande genrer*, *informerande genrer* och *värderande genrer*, se figur 1.

Figur 1.

Skolans textvärld indelad i genrer



Till engagerande genrer hör berättelser och anekdoter, som till exempel återgivning av händelser, beskrivningar av personöden eller personliga reaktioner på händelser. Inom informerande genrer, som kan sägas vara en stor genrefamilj, återfinns faktatexter. Det kan vara texter som är autobiografiska eller biografiska, eller texter som består av historiska återgivningar och redogörelser. Informerande genrer innefattar också rapporter och texter som ger förklaringar eller instruktioner. I den sista genrefamiljen, värderande genrer, ingår argumenterande texter samt textresponser av olika slag. Här återfinns texter som har med debatter eller diskussioner att göra, och texter som kommenterar andra texter (textresponser), som till exempel recensioner eller tolkningar av andras arbeten. De olika genrefamiljerna kan förekomma inom ett och samma ämne. Till exempel kan eleverna i SO i ett sammanhang återge en studieresa till Gripsholmsstenen och i ett annat göra en faktabaserad beskrivning av runstenar. Detta kan naturligtvis göras på såväl teckenspråk som svenska. I undervisningen i olika ämnen kan läraren introducera olika slags texter för eleverna och diskutera deras utformning och innehåll utifrån ett vidare text- och genreperspektiv, samtidigt som de språkliga mönster som är typiska för genrerna lyfts fram. I SO kan läraren till exempel tillsammans med eleverna läsa en berättande text som *Barna Hedenhös* och titta på hur den skiljer sig från en text som är informerande och saklig om samma tidsperiod. *Barna Hedenhös* finns också översatt till teckenspråk, vilket möjliggör att klassen tillsammans kan titta på hur innehållet uttrycks på båda språken.

Det är dock inte helt enkelt att använda genrepdagodik för teckenspråkiga texter eftersom forskning kring svenskt teckenspråk utifrån ett genrebaserat perspektiv saknas i nuläget. Det är också viktigt att ha i åtanke att många texter, som i exemplet *Barna Hedenhös* ovan, inte är skapade direkt på teckenspråk, utan är översättningar. Detta medför bland annat att det kan vara svårt att hitta naturliga och autentiska texter som

kan utgöra språkliga och genrebaserade förebilder. Mycket av det som finns, såsom korta berättelser och anekdoter samt poetiska texter, går att hitta på internet, till exempel på dövorganisationernas informationssidor och i sociala medier. SVT producerar dessutom med jämna mellanrum olika debattprogram, som till exempel *Nya perspektiv* där olika ämnen debatteras på teckenspråk. Sådana program finns också på olika play-tjänster som bland annat SVT och UR erbjuder.

En modell för genrebaserad språkutveckling

Cirkelmodellen är en genrepedagogisk undervisningsmodell som innebär att eleverna lär sig mer om olika typer av texter i olika ämnen i skolan samtidigt som de utvecklar sitt språk (Kuyumcu, 2013). Cirkelmodellen handlar i grunden om explicit undervisning, det vill säga att man synliggör olika texttypers syfte, struktur och språkliga drag.

Cirkelmodellen består av fyra faser, där eleverna börjar med att bygga upp sin kunskap om ett ämnesområde och sedan studerar texter inom den aktuella genren för att få förebilder för hur de egna texterna kan se ut. Därefter skriver eleverna och läraren en gemensam text där de bland annat diskuterar vilka ord som ska användas, vilken struktur texten ska ha och liknande. Sedan kan eleverna gå vidare med att skriva varsin egen text inom genren. De olika faserna utgör en undervisningscykel som bygger på en successivt avtagande stöttning mot en alltmer självständig språklig produktion utifrån modeller och förebilder som anger ramarna för textarbetet. Cirkelmodellen är cyklisk också i den meningen att var och en av de fyra faserna kan upprepas om läraren finner behov av extra stöttning innan man går vidare till nästa fas. Cirkelmodellen är en välkänd modell inom den svenska genrepedagogiken och kan vara till särskilt stöd för andraspråkselever. Den har också varit utgångspunkten för senare modeller som vidareutvecklat olika delar av den, till exempel modellen *Reading to Learn* (R2L) som beskrivs närmare i modulens del 7. En annan modell med liknande utgångspunkter som cirkelmodellen men med fler delar är *Strategisk interaktiv skrivundervisning*, SIWI, som har utformats särskilt för döva och hörselskadade elever. SIWI har, precis som cirkelmodellen, sin utgångspunkt i genrebaserad litteracitet och syftet är att främja elevernas litteracitet i både teckenspråk och skriftspråk, på ord- och meningsnivå såväl som textnivå. Modellen har med framgång använts i arbetet med döva och hörselskadade elever i USA (Dostal och Wolbers, 2014) och består av sju principer, vilka illustreras i figur 2.

Figur 2.

Strategisk interaktiv skrivundervisning (Strategic Interactive Writing Instruction, SIWI (efter Dostal & Wolbers, 2014)



1. *Den strategiska principen.* En viktig utgångspunkt för den genrebaserade undervisningen är att eleverna inledningsvis får lära sig om hur en genres texter är uppbyggda i jämförelse med andra genrer. Detta får de göra genom att framför allt studera hur framgångsrika författare gjort då de skapat sina texter. Eleverna får så att säga studera förebilder och kan se hur dessa använder sig av olika tecken eller ord, och olika konstruktioner i texten. I SO skulle detta kunna innebära att eleverna får läsa kortare faktatexter om hur vulkaner fungerar och diskutera hur texterna är uppbyggda, hur författarna presenterar fakta, vilka termer som används och

liknande. På motsvarande sätt kan klassen titta på det teckenspråkiga läromedlet *Naturfenomen – hur fungerar vår jord? Expedition: Vulkaner*, för att titta på hur fakta kring vulkaner framställs på teckenspråk.

2. *Visualisering av processen.* I denna del är utgångspunkten elevernas textskapande process. Elevernas uppgift är att arbeta kontinuerligt med att bygga upp sin text. Processen kan tydliggöras genom att läraren med hjälp av skisser och bilder visualiserar hur eleverna ligger till kunskapsmässigt, med avseende på ämnet såväl som själva textskapandet. I arbetet med vulkaner kan det här handla om att tydliggöra för eleverna vilka nya kunskaper de uppnått om vulkaners funktion och vilka nya begrepp de har lärt sig i arbetet. De får också se hur långt de nått i sin förmåga att skapa en typisk ämnestext.
3. *Den interaktiva principen.* I arbetet med att skapa ämnestexter inom olika genrer samtalar läraren och eleverna om innehållet i olika ämnestexter och elevernas egna texter och om möjliga utvidgningar av dem. I den här delen interagerar läraren och eleverna, delar sina idéer med varandra och skapar en större förståelse av såväl ämnet, till exempel vulkaner, som det ämnesspecifika språket på både svenska och teckenspråk.
4. *Guidning till självständighet.* Den här principen innebär att läraren guidar eleverna när de möter och skapar texter så att de blir allt mer självständiga och kan hantera texter på egen hand. Detta kan till exempel ske genom att läraren i början är med och stöttar och visar hur eleverna ska skriva faktabaserat om vulkaner. I nästa fas får eleverna kanske arbeta i par där de tillsammans skapar en faktabaserad teckenspråkig text om hur vulkaner fungerar. Slutligen ska eleverna kunna börja formulera sina texter självständigt.
5. *Den språkliga och metaspråkliga principen.* Eleverna behöver ges möjlighet att utveckla sina språk på varierande nivåer. De kan till exempel lära sig olika specifika delar av ämnesspråket, som till exempel begrepp och textstrukturer, men kan också utveckla en metaspråklig medvetenhet genom att de får samtala om de språk de använder. Här får eleverna alltså utveckla teckenspråk och svenska på rent språklig nivå men också samtala om båda språken på teckenspråk.
6. *Den balanserande principen.* Här är utgångspunkten att läraren låter olika delar i texter få ungefär lika mycket uppmärksamhet, så att eleverna får en förståelse av ämnestexter på flera olika nivåer. Det kan handla om att lägga fokus på såväl tecken-, ord- och meningsnivå som textnivå och inte fastna bara på en av dem.
7. *Den autentiska principen.* Enligt denna sista princip får eleverna möta och skapa texter som har ett riktigt syfte och en förutbestämd och verklig mottagare. De texter som skapas bör inte bara vara skrivna för övandets egen skull, utan till exempel i syfte att skapa en utställning om vulkaner för yngre elever. Om det finns autentiska

mottagare kan elevernas motivation att skapa texter bli högre.

SIWI är liksom cirkelmodellen en holistisk metod – den tar ett helhetsgrepp på elevernas litteracitetsutveckling och kan alltså användas i alla skolämnen och tillämpas på olika språk. Att arbeta med SIWI i olika ämnen gör att eleverna tränas i att läsa, titta på och producera texter inom olika genrer, de lär sig hur texter och texttyper inom olika ämnen ser ut och de utvecklar ämnesspecifikt språk. Dessutom tränas de i just litteracitet och blir mer medvetna om sin egen lärandeprocess. Det finns också, som ovan nämnts, elever som kommer till skolan utan att ha ett välutvecklat teckenspråk. Det handlar till exempel om nyanlända elever. Detta innebär att de genomgår en annan process än svenskfödda teckenspråkiga döva elever, även om svenskfödda döva elever också kan ha brister i sitt teckenspråk av olika skäl. Dessa elever kan då inte utgå ifrån det svenska teckenspråket när de lär sig det skrivna svenska språket, utan behöver också ges möjlighet att utveckla sitt teckenspråk. SIWI kan då vara ett verktyg för att stötta både teckenspråk och svenska.

Arbeta med texttypiska drag

Det finns många olika sätt att arbeta med ämnestexter för att stärka elevernas ämnesspråk och deras förmåga att producera olika typer av texter inom olika genrer. Ett sätt att närma sig texttypiska drag är att låta eleverna återberätta texter inom ett område på teckenspråk. Samtidigt som eleverna då lär sig att producera en återberättande texttyp kan läraren kontrollera att eleverna verkligen förstått innehållet i texten. Dessutom kan olika språkliga mönster som förekommer i texterna diskuteras vilket ökar den metaspråkliga medvetenheten.

Ett annat sätt att arbeta med texttypiska drag är att titta på en instruerande text på svenska och en på teckenspråk och diskutera hur de är uppbyggda. Till exempel kanske eleverna kan konstatera att man i den teckenspråkiga texten gärna använder sig av utrymmet framför kroppen för att reservera skilda platser för olika saker. Sedan kan tecknen riktas mot dessa platser för att tydliggöra vad man pratar om i olika faser av instruktionen. När eleverna sedan förstått hur instruerande texter är uppbyggda kan de själva börja försöka producera liknande texter. Och då sker samtidigt en naturlig koppling till det ämne man arbetar med just då. Det är med andra ord viktigt att lärare i alla ämnen hjälper eleverna att se mönster och strukturer i deras särskilda ämnestexter, lika väl som eleverna ska medvetandegöras om olika begrepp och så klart om själva ämnesinnehållet.

Några sätt att arbeta med språk- och textuppbbyggnad som är utmärkande för olika genrer ges i det följande:

- En ämnestext i till exempel samhällskunskap kan omarbetas till andra typer av texter. Till exempel kan elever i lägre årskurser skriva en saga om hur Sverige styrs där de både lär sig om hur det faktiskt fungerar och lär sig producera en text med sagans texttypiska drag. På samma sätt kan äldre elever istället skriva en essä om temat.
- En egenupplevd händelse, till exempel från jullovet, kan vara utgångspunkten för såväl en novell som en nyhetsnotis eller debattartikel.
- Eleverna kan få lära sig om intervjuteknik och genomföra intervjuer, för att sedan skriva kortare rapporter, artiklar eller personporträtt utifrån dessa. Det kan också handla om att skriva tidningsenkäter (till exempel ”Vi fem” eller ”3 frågor till...”)
- Olika instruerande texter som till exempel recept eller bruksanvisningar kan användas för att formulera liknande texter, eventuellt med helt annat innehåll. Till exempel kanske yngre elever kan skapa ett recept för hur man hanterar en konflikt med en kompis, medan äldre elever kan göra en bruksanvisning för en teknisk produkt eller en instruktion för hur man bygger en mobilhållare i trä.

Arbetet med olika typer av texter kan anpassas efter elevernas ålder på många sätt. Då det gäller yngre elever kan det vara så att man i högre grad arbetar med berättande och beskrivande texter (som till exempel sagor eller barnböcker) på båda språken för att se hur de framställs på olika sätt. De kan också själva få producera till exempel berättelser om sin helg, ett tema som är konkret och som ligger nära dem. Detta kan också på olika sätt passas in i olika ämnen genom att man har olika infallsvinklar. I högre årskurser kan istället saktexter (som sammanfattningar, nyhetstexter och andra ämnestexter) få större fokus och jämförelser kan göras mellan hur de uttrycks på båda språken. De äldre eleverna kan arbeta med att göra sammanfattningar av olika ämnestexter eller skapa egna nyhetstexter på svenska eller teckenspråk med inspiration från till exempel Nyhetstecken eller Lilla aktuellt.

Avslutning

Eleverna möter i skolan varje dag en mängd olika texter inom olika ämnen. För många av eleverna innebär detta också möten med nya tecken, ord, begrepp och konstruktioner. Kanske rentav en ny stil. Lärarens roll i detta är att vägleda eleverna genom arbete med olika typer av texter inom skilda genrer och genom jämförande diskussioner som sker med båda språken som utgångspunkt. För att göra detta behöver läraren känna till

likheter och skillnader mellan teckenspråk och svenska och hur man till exempel kan läsa en text på svenska och översätta den till teckenspråk eller vice versa.

Inom forskningen förekommer många rapporter om döva och hörselskadade elevers svårigheter att lära sig det skrivna språket (se till exempel Albertini & Schley, 2010). Just avsaknaden av hörsel är något som ofta står i fokus och det betraktas i mycket av den forskning som genomförts vara en bidragande orsak till de svårigheter eleverna har med det skrivna språket. Litteraturen visar dock även att det finns många döva och hörselskadade som är goda läsare och skribenter, vilket indikerar att hörseln inte behöver vara den enda faktorn som orsakar svårigheter. Med rätt pedagogik och genomtänkta ansatser kan man uppnå goda resultat (jfr. Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014).

Referenser

Albertini, J.A. & Schley, S. (2010). Writing: Characteristics, instruction and assessment. In M. Marschark, & P.E. Spencer (Eds.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education (Vol. 1, 2nd Ed.)* (s. 130–143). Oxford: Oxford University Press.

Berke, M. (2013). Reading books with young deaf children: Strategies for mediating between American Sign Language and English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), 299–311.

Danielsson, K. (2013). Multimodalt meningsskapande i klassrummet. I: Wedin, Å & Hedman, C (red.), *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet* (s. 169–188). Lund. Studentlitteratur.

Dostal, H. M., & Wolbers, K. A. (2014). Developing language and writing skills of Deaf and hard of hearing students: A simultaneous approach. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 245–268.

Hoffmeister, R. J., & Caldwell-Harris, C. L. (2014). Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. *Cognition*, 132(2), 229–242.

Kuyumcu, E. (2013). Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I: Hyltenstam, K och Lindberg, I (red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* (s. 605–631). Lund: Studentlitteratur.

Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. London: Routledge.

Parkvall, M. (2015). *Sveriges språk i siffror: Vilka språk talas och av hur många?* Institutet för språk och folkminnen, Språkrådet/Morfem.

Rose, D. & Martin, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

Svartholm, K. (1990). *Språklära. Svenska för döva*. Servicematerial för specialskolan för döva/hörselskadade. Skolöverstyrelsen. 90:17