

Nyanlända elevers litteracitetspraktiker i skolan

Anna Winlund, Anna Lyngfelt, Åsa Wengelin

During the last decade, the number of recently arrived immigrant pupils has increased in Swedish schools. This has entailed great challenges for the educational system, not least concerning how these pupils can acquire written language skills in a second language. Against this backdrop, we have investigated the literacy practices of two recently arrived pupils. The two pupils, seven and eight years old, speak Dari as their first language, have no previous school experience and are now learning to read and write in Swedish. The pupils were observed during ten weeks in a mainstream Swedish-speaking educational context. Luke and Freebody's (1990) four resources' model was used in order to identify different literacy practices. The model emphasises four different practices that are all necessary, but not in themselves sufficient for a person to develop into a skilled reader: decoding words; understanding of semantic content; pragmatic use and a critical approach to texts. The article describes the challenges of literacy acquisition for the two children in relation to all four practices, but also pinpoints potential resources that can be used to support the pupils' learning in relation to these difficulties. Finally, pedagogical implications for the teaching of recently arrived pupils of primary school age are discussed in relation to the results.

Keywords: Reading and writing development in a second language, literacy practices, recently arrived immigrant pupils, four resources' model

Anna Winlund, doktorand, Göteborgs universitet, anna.winlund@gu.se
Anna Lyngfelt, docent, Göteborgs universitet, anna.lyngfelt@gu.se
Åsa Wengelin, docent, Göteborgs universitet, asa.wengelin@gu.se

Inledning

Den kraftiga ökningen av antalet nyanlända elever under 2000-talet (Skolverket 2013) ställer det svenska utbildningssystemet inför stora utmaningar. Enligt 2011 års skolförordning ska även barn utan godkänd asylansökan tas emot i skolan så snart det är lämpligt (Skolförordning 2011:185, 4 kap.§1a).

Det här innebär att kommuner och skolor måste vara förberedda på att ta emot nyanlända elever med varierande språklig och kulturell bakgrund, och med olika erfarenheter och förutsättningar, inte minst när det gäller den grundläggande läs- och skrivundervisningen. Alla barn ställs inför stora utmaningar när de ska lära sig att läsa och skriva, men en specifik svårighet för nyanlända elever utan tidigare skolerfarenhet är att lära sig att läsa och skriva på ett språk som de ännu inte behärskar muntligt. Om de placeras direkt i en reguljär klass utgör de dessutom ofta en minoritet i klassrummet då de inte talar eller förstår det språk som undervisningen bedrivs på. Frågan hur de här eleverna ska kunna tillägna sig skriftspråket på sitt andraspråk är avgörande för deras fortsatta skolframgång och kunskapsutveckling.

Det är välkänt att en rad faktorer samspelar och påverkar läs- och skrivutvecklingen på ett andraspråk: utveckling av läsförmågan och begreppsapparaten på förstaspråket (Mayer & Akamatsu 2003; Matsuda m.fl. 2009; Hyltenstam 2010; Magnusson 2013), språklig socialisation i hemmet (Hyltenstam 2010; Axelsson 2013) förstaspråkets status i majoritetskulturen (Taube & Fredriksson 2010), kulturell bakgrund, utbildningstraditioner, skriftens ställning i förstaspråket, skriftsystem och socioekonomiska förhållanden (Cummins 2006; Hyltenstam 2010).

Det råder emellertid brist på svenska studier som på nära håll följer individer som förväntas lära sig att läsa och skriva på sitt andraspråk i grundskolans första och andra årskurs (då den första formella läs- och skrivundervisningen äger rum). Den här artikeln fokuserar därför på de aspekter av nyanlända elevers skolgång som rör läs- och skrivinläring på ett andraspråk. Artikelns mer specifika syfte är att med hjälp av en fallstudie av två elever bidra till en ökad förståelse för hur nyanlända elever med begränsade tidigare litteracitetserfarenheter går tillväga i mötet med litteracitetspraktiker de inte är förtrogna med.

I analysen har Freebody och Lukes (1990) ”Four Literacy Resources Model” använts för att spegla den mångfald av faktorer som påverkar elevers läs- och skrivutveckling. I modellen kombineras flera aspekter av litteracitet-utvecklingen - att knäcka koden, att skapa mening i texter, att använda texter och att förhålla sig kritiskt till texter – vilka används i studiens frågeställningar:

- Vilka avkodningsstrategier använder eleverna i en klassrumsmiljö?
- Hur kan elevernas meningsskapande beskrivas, när de i undervisningssammanhang tolkar olika former av text?

- Hur använder sig eleverna själva av text?
- I vilken utsträckning kan elevernas textpraktik beskrivas som analytisk och präglad av en reflekterande hållning till de texter som produceras och används i skolan?

Four Literacy Resources' model

I den här artikeln betraktas läsande och skrivande som sociala praktiker. Olika läs- och skrivpraktiker används för olika syften i olika situationer och ett centralt begrepp för att beskriva dessa förmågor är "literacy" som är ett vidare begrepp än läs- och skrivförmåga (och som i artikeln översätts till "litteracitet"). Barton (2007) beskriver litteracitet som en i vardagliga aktiviteter inbäddad skriftspråklig aktivitet, som kan se olika ut för olika individer i olika situationer. Teorin bygger på antagandet att vi utvecklar våra skriftspråkliga förmågor i samspel med andra människor (jmf. Vygotskij 1978). Litteracitet börjar således utvecklas redan före skolstart och är inte ett mål för skolan i sig, utan syftar till andra mål i det vardagliga livet utanför skolan (Barton, 2005). Street (1984) beskriver literacy practices (litteracitetspraktiker) som det generella bruket av litteracitet i olika situationer (exempelvis hur man läser en godnattsaga för ett barn), medan Heath (1986) å sin sida beskriver literacy events (litteracitetshändelser), som rör konkretiserade aktiviteter (d.v.s. när man faktiskt läser sagan). Skriftspråsutveckling kan alltså betraktas som tillägnandet av olika litteracitetspraktiker i ett socialt samspel.

Freebody och Lukes (1990) "Four Literacy Resources model" utvecklades i början av 90-talet som ett försök att undvika vad författarna beskriver som en inflammerad metoddiskussion om läs- och skrivundervisning. Istället ville de fokusera på de aspekter av läsandet som framhävs genom olika pedagogiska modeller och menade att en framgångsrik läsare idag måste kunna inta olika läsarroller för att kunna svara mot samhällets förväntningar. I den ursprungliga modellen (Freebody & Luke 1990:7) beskrevs läsaren som kodknäckare (code breaker), textdeltagare (text participant), textanvändare (text user) och textkritiker (text analyst) (Freebody & Luke 1990:7). Terminologin har senare reviderats och begreppet *roles* ersatts av *family of practices* (Luke & Freebody 1999) i syfte att understryka synen på litteracitet som dynamiska praktiker i en social kontext, snarare än som en individuell, autonom process. Praktikerna rör alltså elevernas tillvägagångssätt för att avkoda och skriva text men också för att skapa mening i texter, t.ex. genom att an-

vända sin kulturella förståelse eller kunskaper om ämnet, genom att göra inferenser och att integrera bilder i läsningen. Dessutom fokuseras läsarens användning av texter i olika sociala sammanhang, och förmåga att förhålla sig kritiskt till text. Luke och Freebody (1999) menar att dessa fyra praktiker utvecklas parallellt och behöver stimuleras redan i början av litteracitetsutvecklingen.

Centralt för vår analys är hur modellen betonar samspelet mellan flera aspekter av läs- och skrivutveckling och inte ensidigt fokuserar på någon enstaka av dem. Resursmodellen förskjuter även fokus från elevens eventuella tillkortakommanden till de litteracitetspraktiker som skolan faktiskt erbjuder (Gibbons, 2010). Resursmodellen används således här för att analysera nyanlända andraspråkselevers litteracitetspraktiker och fokuserar på deras tillvägagångssätt för att knäcka läskoden, att skapa mening i text, att använda texter och att läsa texter kritiskt på ett språk som de samtidigt tillägnar sig.

Utmaningar för nyanlända barns läs- och skrivutveckling

Den språkliga repertoarens utveckling och språklig medvetenhet vid skolstart utgör viktiga förutsättningar för både enspråkiga barn och för barn som lär sig läsa på ett andraspråk (Hyltenstam, 2010; 2007). Hyltenstam (2007) påpekar också att läsinlärning är lättast på det starkaste språket, vilket kan vara minoritetsspråket. Läs- och skrivinlärning på ett andraspråk är svårare eftersom andraspråkseleven måste arbeta parallellt med läsinlärning och utvecklingen av ett nytt språk. Eftersom den parallella utvecklingen av ett nytt språk och litteracitet innebär vissa begränsningar för textanvändning och kritisk litteracitet fokuserar vi i analysen här nedan på de praktiker som gäller kodknäckande och meningsskapande praktiker.

Kodknäckande praktiker

Den kodknäckande praktiken rör läsarens förmåga att avkoda text och förstå förhållandet mellan språkets skrifttecken – *grafem* och ljud – *fonem*. En förutsättning för god läs- och skrivutveckling med utgångspunkt i det muntliga andraspråket är att grunden, som brukar kallas för *basen*, i det svenska språket är välutvecklad (Hyltenstam 2007). Det innebär att inläraren har tillägnat sig språkets grammatiska struktur, målspråkets ljudsystem, det centrala basordförrådet och grundläggande regler för samtals- och textstruktur. Förstaspråkstalare brukar ha grundlagt denna språkliga bas lagom till skolstart. Språkutvecklingen fortsätter sedan i skolan i det som kallas språkets

utbyggnad och innefattar exempelvis skriftspråkets och det formella talspråkets principer, ett utvidgat ordförråd inom olika ämnen och känsla för stilistisk variation (2007:48).

Språklig medvetenhet antas, som nämnts tidigare, ge förutsättningar för läsinläringen. En aspekt av språklig medvetenhet som ofta nämns i samband med den tidiga läsinläringen är *fonologisk medvetenhet* som eleven tidigare kan ha förvärvat på sitt förstaspråk. Avgörande för att denna – och därmed avkodningen – ska utvecklas är att det fonologiska systemet är väl utvecklat, med fördel både på första- och andraspråket (Hyltenstam 2007:69). Om eleven t.ex. inte gör ljuddistinktioner på det för läs- och skrivutveckling aktuella språket kan det leda till svårigheter att avkoda och också stava orden korrekt. Det svenska språket har ju ett alfabetiskt skriftsystem med en alfabetisk ortografi vilket innebär att ett grafem motsvaras av ett fonem. Relationen mellan grafem och fonem är dock inte konsekvent vilket kan försvåra avkodning och stavning för den som ska lära sig att läsa och skriva på språket (Wengelin & Nilholm, 2013:17). Svenskan har också ett komplext vokalsystem med fler vokalljud än de flesta andra språk. Detta att skilja språkljud från varandra, t.ex. /y/ från /i/, kan därför i detta sammanhang medföra svårigheter för många elever med svenska som andraspråk, liksom faktumet att många fonem uttalas på olika sätt beroende på sin språkliga omgivning (Wengelin & Nilholm 2013:23).

Som Bøyesen påpekar utgör avkodningen dock inte den största utmaningen för flerspråkiga läsare. Ordförråd och kulturell förståelse är ännu viktigare (2006:407) och nödvändiga både för elevernas kodknäckande och meningsskapande praktiker. Enligt Stanovich (2000:208) finns också en tydlig korrelation mellan ordkunskap och den tidiga läsinläringen, och detta gäller oavsett vilket språk som används för läsinläringen. Om läsaren har ett begränsat ordförråd blir avkodningen alltså svårare (Alver Rosvold 2013). Detta innebär att en andraspråkselev i undervisningen bör ges möjlighet att utveckla både uttalet och ordförrådet på svenska för att utveckla den kodknäckande praktiken.

Meningsskapande praktiker

De meningsskapande praktikerna rör förmågan att kunna använda sina färdigheter för att tolka text. Om läsaren har kunskaper om sin omvärld, om kulturen den lever i och om olika textstrukturer så kan det främja litteracitet-utvecklingen (Gibbons 2010). I den här praktiken ingår också strategier som

att göra inferenser vid läsningen och dra nytta av illustrationer för att läsa text.

Axelssons (2001) studier av s.k. bokflodsprogram i Rinkeby visade hur läsande och bearbetning av böcker ledde till både språkutveckling och genreförtrogenhet hos eleverna. Vidare visar Dambers undersökningar (2013) i förskola och skola att tidig kontakt med böckernas skönlitterära språk är viktig för flerspråkiga elevers språkutveckling. Hon menar att eleverna kan ha begränsad kontakt med svenskans mer formella register utanför skolan och att de därför behöver utveckla språket genom litteraturläsning och muntliga aktiviteter i skola och förskola (2013:664). Damber fann dock en övervikt av systematisk fonologisk träning i undervisningen och att arbete med formen ofta prioriterades framför betydelseskapande aktiviteter (s. 670). Hon påpekar också att flera studier visar att högläsningstunder i skolan ofta ger barnen en passiv roll istället för att stimulera till interaktion i samband med läsningen. De utgör oplanerade aktiviteter utan syfte eller metod och används för att lugna, samla eller disciplinera barnen, vilket därmed inte genererar meningsskapande aktiviteter som skulle kunna stärka språk- och litteracitetsutvecklingen (2013:672). Damber betonar alltså vikten av att använda flera olika metoder för att bearbeta texter, t.ex. genom dramatisering och i ett tematiskt sammanhang.

En annan aspekt av meningsskapandet, som framhålls av Naucélér och Boyd (1997), är att det finns kulturella skillnader vid berättande och sagoläsning, både med avseende på berättarens och på lyssnarens roll i en klass med svenska och turkiska barn. Detta stärks av Lyngfelts undersökning (2013) som visar att andraspråkselevers responstexter blev längre, fick en högre grad av textrörlighet, utvecklade resonemang och delvis andra funktioner om eleverna fick läsa sagor på modersmålet jämfört med om de läste svenska läromedelstexter på svenska. Ovanstående studier visar på vikten av att läsa eller lyssna till många böcker, och framför allt på vikten av att bearbeta innehållet genom diskussioner eller multimodalt skapande. Likaså tycks elevers litteracitetsutveckling främjas om de får läsa eller höra berättelser på sitt modersmål. Gibbons (2013) framhåller också att eleverna måste få en modell för att kunna läsa effektivt genom att läraren planerar aktiviteter före, under och efter läsningen.

Textanvändning

En tredje aspekt av litteracitetsutvecklingen rör förmågan att använda texter, det vill säga att skriva och läsa texter ur olika genrer i olika sammanhang.

Enligt Matsuda m.fl. (2009) är forskning om L2-skribenter i lägre åldrar underrepresenterad men det finns andra studier som undersöker skrivande i olika genrer, särskilt i äldre åldrar (exempelvis Magnusson 2013). När det gäller läsningen betonas i Dambers studie av framgångsfaktorer för flerspråkiga tredjeklassare (2010) frekvent förekommande frivillig läsning på fritiden liksom läsning av det som hon kallar autentisk litteratur, det vill säga av text hämtad från andra källor än läromedel (2010:68). Damber menar också att det tydligt ska framgå varför eleverna ska läsa och hur de ska gå tillväga när de läser (2013:674f). I undervisningen bör det alltså tydliggöras att texter har olika syften och att användningen av dem bör anpassas därefter, i aktiviteter som är meningsfulla för eleverna.

Kritisk läsning

Den fjärde aspekten av litteracitet som lyfts fram i resursmodellen är förmågan att läsa texter kritiskt. Bland andra Fast (2007), Janks (2009) och Damber (2013) understryker vikten av att redan från tidig ålder ge barn möjlighet att genom samtal utvecklas till kritiska läsare som kan förstå texters budskap och att avsändaren påverkar innehållet. De betonar också betydelsen av att i skolarbetet återkoppla till elevers egna intressen och litteracitetspraktiker utanför skolan, för att öka elevernas motivation. Sammanfattningsvis samspelar flera praktiker vid utvecklingen av elevers litteracitet. Huvudintresset för den här studien är därför att på nära håll observera några nyanlända elevers *olika* sätt att gå tillväga när de använder sig av litteracitetspraktiker som de inte är förtrogna med sedan tidigare.

Studiens design

För att undersöka elevernas litteracitetspraktiker i skolan genomfördes en fallstudie. Den ovan beskrivna resursmodellen användes som verktyg för att analysera materialet i syfte att lyfta fram flera aspekter av litteracitet. Skolan och samtliga personer som omnämns i studien har fingerade namn.

Mellanskolan och informanterna

Mellanskolan är en F6-skola i en kommun med 60 000 invånare, nära en svensk storstad. Skolan, som har ca 300 elever, ligger i ett grönområde mellan höghus och villakvarter. Enligt rektorn har skolan ett heterogent upptagningsområde och därmed elever med olika socioekonomisk bakgrund. Skol-

verkets statistik visar att 68 % av föräldrarna har eftergymnasial utbildning och 22 % av eleverna utländsk bakgrund (Skolverket 2014). Skolan har tidigare haft få elever med svenska som andraspråk, men skolans rektor menar att detta förhållande är på väg att förändras. I de flesta klasserna går det nu en eller flera elever med flerspråkig bakgrund och under 2013 fick skolan ta emot sju nyanlända elever. Dessa elever är direktplacerade i reguljära klasser och får extra hjälp med studiehandledning och svenska som andraspråk samt erbjudande om modersmålsundervisning.

De två elever som observerades är bröder och kommer från Afghanistan. De kallas här Hamid, sju år och Ali, åtta år gammal. Familjen söker asyl i Sverige och hade vistats i landet i ca ett år när pojkarna började i Mellanskolan i augusti 2013. I en paviljong på skolgården går Hamid i årskurs 1 och Ali i årskurs 2, i klassrum som ligger bredvid varandra. Pojkarnas modersmål är dari, men eftersom ingen daritalande lärare finns tillgänglig bedrivs studiehandledningen på persiska, som barnen också talar och förstår. Varje vecka har barnen ett 40 minuter långt individuellt pass med studiehandledaren Farnaz och ett gemensamt pass, då hon försöker att handleda dem båda två samtidigt. Hamid får också sporadisk hjälp på svenska av specialläraren och Ali av fritidspedagogen. Bröderna har fått erbjudande om modersmålsundervisning, vilket familjen har tackat nej till då den äger rum på en annan skola.

I pojkarnas klasser går ytterligare några flerspråkiga elever men inga andra nyanlända elever som inte talar svenska. I Alis klass går en persisktalande flicka som kallas in som tolkhjälp om personalen behöver kommunicera med pojkarna. Hamid verkade förstå enkla instruktioner och hördes tala svenska några enstaka gånger i början av observationen och tycktes förstå mer och utveckla ordförrådet med tiden. Ali verkade från början förstå tilltal och svarade ibland på enkel svenska. Vid ett samtal med Ali, genomfört med hjälp av en tolk, framgick att ingen av pojkarna har gått i skolan tidigare och att ingen av dem har lärt sig att läsa och skriva. Ali kan tyda några tecken på dari, vilket han visade oss, men inte läsa hela ord. Pojkarnas moder kan inte heller läsa och skriva medan fadern enligt uppgift kan detta på dari. I hemmet finns en äldre bror som ibland hjälper syskonen med läxorna, men den största delen av barnens läs- och skrivundervisning tycks försiggå i klassrummet. Pojkarnas tidigare skriftspråkliga litteracitetserfarenheter kan därför beskrivas som begränsade.

Eftersom studien rör minderåriga barn gjordes noggranna överväganden för att säkerställa att Vetenskapsrådets etiska riktlinjer följdes. Lärare, elever och föräldrar upplystes om innebörden i Vetenskapsrådets forskningsetiska

principer (Vetenskapsrådet, 2002). Via ett medgivandebrev (som lästes upp och översattes av tolken) fick barnens vårdnadshavare möjlighet att avstå från deltagande i studien eller ge sitt samtycke. De informerades också om att de när som helst kunde avbryta sitt barns deltagande i studien, liksom om att anonymitet råder; namn på skola, klass, lärare och elever är genomgående fingerade såväl under som efter undersökningens genomförande.

Insamling av material

För att urskilja elevernas litteracitetspraktiker observerades och analyserades de skriftspråkliga aktiviteter som de deltog i under en dag i veckan i tio sammanhängande veckor mellan oktober och december 2013. Först genomfördes ett pilotbesök hos Hamid och därefter observerades han under fyra skoldagar. Ali besöktes tre gånger och de två sista gångerna fördelades tiden mellan de två klassrummen. Under besöken följdes respektive elev under en hel skoldag, d.v.s. från klockan 8 till 13 och därefter en timme på fritidshemmet, fram till mellanmålet klockan 14. Under dagen hade Farnaz studiehandledning med en eller båda pojkarna i ett grupprum bredvid klassrummet.

Löpande fältanteckningar fördes under observationstillfällena och texter och bilder som producerats eller använts i undervisningen fotograferades. Observerade litteracitetshändelser nedtecknades och kategoriserades utifrån resursmodellens praktiker i ett systematiskt observationsschema, så snart som möjligt efter observationstillfället. Undersökningen kan beskrivas som semi-strukturerad eftersom det fanns ett teoretiskt ramverk och ett särskilt tema som undersöktes. Undersökningen genomfördes dock på ett mindre systematiskt sätt än i en strängt strukturerad observation, eftersom löpande anteckningar fördes och även sådant som faller utanför ramverket noterades (Cohen, Manion & Morisson 2000:305).

Litteracitetspraktiker i klassrummet

I följande avsnitt presenteras studiens resultat uppdelat efter frågeställningarna. Som redan omnämnts utgår dessa från resursmodellens fyra litteracitetspraktiker.

Kodknäckande praktiker

De praktiker som hör till kategorin kodknäckning används givetvis vid allt läsande och skrivande men det explicita arbetet med att tolka relationen mellan

grafem och fonem framträdde särskilt tydligt i Hamids klass i årskurs 1 och hos studiehandledaren. Båda eleverna arbetade där framför allt med läroboken *Svenskbiten*, som baseras på helordsmetoden, i vilken nya ord introduceras med stöd av illustrationer och återkommer i flera sammanhang som stöd för läsningen. Observationerna visade vid flera tillfällen på elevernas svårigheter att uppfatta rätt vokalljud och att själva välja rätt grafem. Vid ett studiehandledningstillfälle fick exempelvis Hamid öva på surfplattan för att analysera vilka bokstäver som ingår i olika ord. När ordet ”manet” lästes upp förtydligade Farnaz att han skulle skriva /e/. Han ville då trycka på symbolen <i> istället för <e>, kanske för att Hamid uppfattade Farnaz uttal som ett /i/. När Ali skulle skriva namnet *Tim* skrev han *Tem*, och *Misse* blev *Messe*. Farnaz uppmanade honom att skriva /i/ vilket han tvärtom verkade uppfatta som grafemet <e>. Sedan läste han: ”Vad heter katten?”. Ali svarade själv högt ”Misse” men skrev återigen *Messe*, och måste gå tillbaka till bilderna i *Svenskbiten* för att minnas hur namnet skulle stavas. En möjlig tolkning av detta är att Ali ännu inte etablerat distinkta betydelseskiljande representationer av de svenska fonemen <e> och <i>. Ett annat exempel på detta noterades när Ali löste korsord med Farnaz. Han skulle tolka bilder och skriva rätt ord i rutorna. En bild visade tre nior i rad. ”Nior”, sa han och började skriva *neor*. Ännu en gång misstog han <i> för <e>. ”Nej, inte /e/, /i/”, sa Farnaz och fick också hon anstränga sig för att hitta rätt vokalkvalitet för /i/.

Också vissa konsonanter orsakade svårigheter. Hamid skulle vid ett tillfälle läsa ordet först, t.ex. *stol*, och därefter välja rätt bland tre bilder. Han valde rätt några gånger men vid orden *hand* och *bröd* kände han inte igen tecknet för <d> och inte heller grafemet <p> i *svamp*. Han gissade att <p> skulle uttalas /b/ i *pojke* och gissade senare att *docka* börjar på /b/. Han tycktes alltså blanda ihop ljuden för <d>, <p> och , och också motsvarande grafem, vilket inte är förvånande då de liknar varandra grafiskt och fonemen liknar varandra ljudmässigt. Efter hjälp att uttyda ordet pekade han däremot snabbt på rätt bild. Grafemet <s> läste Hamid som /se/, eftersom han troligen lärt sig att <s> och <c> uttalas likadant i t.ex. *sol* och *citron*. Hans svårigheter att läsa orden verkade alltså bero dels på att han inte alltid kände igen grafemen och dels på att han inte uttalade fonemen rätt för de grafem som han faktiskt kände igen. Ali hade också svårigheter att avkoda konsonanter genom ljudning. Han läste vid ett tillfälle meningar i arbetsboken tillsammans med Farnaz. Han avkodade snabbt en del korta ordbilder som *och*, däremot inte *tycker* som utlästes /t-y-s-k-e-r/ trots att Farnaz rättade honom flera gånger. Troligen hade han liksom Hamid lärt sig att <c> ska uttalas

som <s> i t.ex. citron och därmed gjort en fullständigt rimlig avkodning av ordet *tycker*. På samma sätt skrev han *mus* som *muc*. Efter ordet *clown* visades en bild på en djurnagel som Farnaz förklarade var en klo, varpå han skrev *clo*. Dessa exempel visar på oregelbundenheter i svenskans ortografi som vare sig är lätta för en första- eller andraspråkstalare som ska lära sig att läsa och skriva. Det är alltså inte konstigt att Ali får problem att läsa orden även om hans avkodning är konsekvent. Enligt Farnaz kunde Ali alla bokstäver men hade lättare att läsa helord, eftersom han kände igen ordbilder, som *Peter*.

Informanterna verkar alltså ännu inte ha tillägnat sig det svenska ljudsystemet vilket försvårar de kodknäckande praktikerna för dem – både när de ska läsa och skriva nya ord. Informanternas ordförråd tycks avgöra vilket ord som kan utläsas. Detta är förståeligt mot bakgrund av de svårigheter som förknippas med ljudsystemet och antyder vikten av att meningsskapande och avkodning går hand i hand. Hade Ali etablerat ordet *tycker* i sitt ordförråd hade han troligen börjat ana oråd när han läste *tysker*. Hamid, i sin tur, avkodade stundvis bara det första grafemet och gissade sedan på ett ord som han kände till. När han i en app skulle ljuda sig igenom *korv*, utläste han först /k/ och gissade snabbt på ”kanin”. När han skulle läsa *spöke* läste han /s/-/p/ och gissade: ”polis”. Han verkar alltså kunna urskilja enstaka språkljud i ord och koppla dem till grafem i den mån han har tillägnat sig de svenska fonemen och grafemen. Ordet *blåbär* kunde han med möda ljuda sig igenom, men utan att förstå innebörden av ordet. Lite senare läste han utan problem ordet *kamel* och pekade direkt på rätt bild. Kännedom om det semantiska innehållet tycktes naturligt nog underlätta avkodningen av ordet.

I klassrummet förekom också kodknäckning i interaktiva aktiviteter som Hamid tycktes uppskatta. I samarbete med bänkgården fick han exempelvis öva bokstaven t genom att hitta på så många ord som möjligt som inleds av bokstaven, eller titta på *Fem myror är fler än fyra elefanter* som letades fram på Youtube och visades på storbildsskärmen. Han tycktes också följa med i berättelsen i en ”läs-med-saga” på storbildsskärmen om *Lill-Zlatan och morbror raring*. Illustrationerna i boken visades, samtidigt som orden fylldes i på skärmen i takt med berättarrösten. Hamids blick tycktes växla mellan bild och ordbild. Han verkade förstå och också lystra till helordsfraser, som ”vad gott!” och skrattade till när det stod *coolt* på skärmen. Film tycks intressera honom, liksom datorer. När Hamid på fritids skulle skriva ut actionfigurer att färglägga använde han snabbt kommandon på datorn. Dessa symboler tycktes han alltså inte ha svårt att lära sig.

Eleverna använde alltså delvis olika avkodningsstrategier under observationstillfällena. Läs- och skrivundervisningen i särskilt Hamids klass framstod som syntetiskt inriktad med fokus på formmässig korrekthet. Övningarna bestod av bokstavsskrivande men kompletterades också med multimodala och interaktiva inslag för att stärka elevernas koppling mellan fonem och grafem. På studiehandledningen arbetade Hamid och Ali däremot som visats med *Svenskbiten*, som baseras på helordsmetoden. Eleverna förväntades därmed kunna delta aktivt i olika praktiker i varierande sammanhang; i klassrummet fokuseras arbetet med språkets minsta beståndsdelar, medan läseboken som används på studiehandledningen bygger på att eleven använder andra strategier för att tolka och skriva text.

Svenskans ljudsystem skapade, som visats, hinder för förståelsen vid ljudning som kodknäckande praktik. Alis avkodning i sig var inte nödvändigtvis felaktig, han förmådde att urskilja och uttolka grafem, men han kunde inte alltid uttala de fonem som grafemen motsvarar på svenska, och orden blev ibland obegripliga. Okända ord skapade också särskilda svårigheter eftersom inga ledtrådar gavs för hur ordet skulle utläsas. Särskilt i Alis fall tycktes det begränsade ordförrådet utgöra ett större problem än avkodningen i sig. Han kunde däremot snabbt läsa helord som han förstod betydelsen av, speciellt om orden ingick i ett för honom känt sammanhang eller illustrerades med bilder. Han tog hjälp av den textuella kontexten och gjorde inferenser vid läsningen, vilket talar för att hans läsning kunde utvecklas mer vid användning av texter om förhållanden som han var bekant med, eller utgick från hans egna erfarenheter.

Hamid engagerades i den kodknäckande praktiken genom interaktion, lek med enskilda bokstäver och ljud, eller genom att titta på filmer. Båda informanterna visade intresse för teknik och surfplattan tycktes utgöra ett attraktivt hjälpmedel för övningar både inom matematik- och svenskämnet.

Meningsskapande praktiker

Pojkarnas deltagande i aktiviteter för att tolka och skapa betydelse i texter varierade. Med sina begränsade språkkunskaper i svenska tycktes de ha särskilt svårt att koncentrera sig vid genomgångar i klassen då syftet var att skapa gemensam förståelse inför läsning och skrivande i klassrummet. Ett exempel på detta var när barnen i Hamids klass vid ett tillfälle förbereddes inför skrivuppgiften genom att björken utanför fönstret uppmärksammades. Andra sorters björkar visades på bild på projektorn, t.ex. *vårthjörk* eller *glasbjörk*, följt av en film om en björks dagbok. Läraren visade därefter på

tavlan hur trädets krona skulle ritas. Under hela den här stunden lekte Hamid med en ballong utan att titta upp. Mycket tyder på att språket vid den här genomgången var för avancerat för Hamid och han erbjöds därmed varken tillfälle att förstå den text som skulle läsas upp på filmen eller att skriva en egen text.

Efter genomgången skulle barnen diktera en text för läraren, som skrev på tavlan varpå eleverna skrev av. Hamid skrev också av texten men troligen utan att förstå dess innebörd. Den här aktiviteten, som skulle kunna underlätta för förståelse och fungera meningsskapande fick med andra ord ingen mening för Hamid. När det var dags att rita björken hämtade han samma pennor som bordsgrannen och ritade av hans teckning. Han skulle här knyta sin egen bild till texten för att skapa ett betydelsefullt innehåll, men övningen tycktes ändå för honom utmynna i ren kopiering av kamratens arbete eftersom han inte klarade av att följa med i den förberedande aktiviteten.

Under den tysta läsningen på morgonen satt Ali ensam i grupprummet och tittade på en naturfilm medan de övriga i klassen hade tyst läsning. Filmen handlade om vattensvin och hade en relativt avancerad vokabulär, exempelvis med specifika artnamn. En barnröst på filmen förenklade innehållet genom sina frågor till speakerrösten men ordförrådet var avancerat. Ali tittade intresserat på bilderna men berättade efteråt att det var svårt att förstå, inte heller den här aktiviteten bidrog alltså till meningsskapande för honom.

På en annan NO-lektion behandlades rymden och månen. Farnaz hade före lektionen på farsi återberättat innehållet i boken, vilket Ali tyckte förstå. Nu verkade han dock inte lyssna och satt med ryggen mot läraren. Efter genomgången skulle barnen skriva en text om månen. De fick själva konstruera meningar eller skriva av boken. Läraren hjälpte Ali att skriva av en mening i taget ur boken och försökte förklara innehållet. Han fortsatte dock inte på egen hand utan väntade passivt tills hon kom tillbaka och gav honom en ny mening att skriva av. Han verkade inte ha egna strategier för att fortsätta, utan lärarens engagemang, vilket tyder på att dessa övningar var för avancerade för Ali.

Efteråt skulle eleverna skriva dikter på rymdtemat, men då ville Ali inte samarbeta med klasskamraten bredvid honom. Han fick sitta ensam med *Svenskbiten* men kunde omöjligen klara övningen på egen hand, eftersom den handlade om att ringa in de ord i boken som betyder något på svenska. Med ett så begränsat svenskt ordförråd som Alis blir det i det närmaste omöjligt att urskilja nonord från existerande ord han ännu inte har lärt sig.

Interaktion med kamrater i mindre grupp och med lärarna tycktes däremot underlätta för Hamids möjligheter att tolka och skriva texter. Vid ett tillfälle fick till exempel barnen gruppvis arbeta med att skapa och skriva meningar. Läraren hade då först i helklass gått igenom en övning som gick ut på att bilda tokiga meningar, genom att slumpvis kombinera subjekt, predikat och objekt. Barnen delades upp i grupper och Hamid följde med sina två kamrater in i gruppummet. De pratade om skrivövningen och diskuterade reglerna för leken: "Din tur Hamid!", "Skriv så här!". Kombinationen blev "Berit joggar med fåtöljen", varpå kompisarna började jogga flera varv runt bordet för att gestalta betydelsen för Hamid. Han skrattade, skrev av meningen och tycktes också förstå den. Flera tokiga meningar följde. "Hamid, skriva!", uppmanade en flicka på medvetet förenklad svenska. Sedan pekade hon på ett betydelselöst streck i Hamids mening och sa: "han har precis härmat mig – jag skrev också ett streck." Hamid verkade alltså i situationen lyssna på sina kamrater, skriva som de skrev, och dessutom förstå genom deras förklaringar.

Ali arbetade däremot helst på egen hand eller med Farnaz. Han hade som nämnts ibland svårt att uttala vokalljuden korrekt, och därför svårigheter med att välja rätt grafem vid skrivande. När han skulle skriva namnet *Tim* skrev han t.ex. *Tem* och behövde titta på bilden igen för att förstå hur han skulle skriva när Farnaz korrigerade. Han mindes då vem Tim var och hur hans namn skulle se ut som ordbild. För att en annan gång kunna skriva meningar om Erik måste han bläddra i textboken och repetera. Han visade flera gånger att han skapade mening i text genom att titta på bilderna som illustrerade texten och dra nytta av sina förkunskaper om innehållet, för att lista ut vad som stod. För Ali verkade det alltså viktigt att utgå från ett betydelsefullt innehåll om kända förhållanden för att kunna läsa men läsningen försvårades när han måste ljuda sig fram vid läsning av ord som han inte förstod. Också Hamid behövde titta på bilder för att förstå text, något som var särskilt tydligt vid bokläsningen på storbildsskärmen.

Även elevernas meningsskapande såg alltså delvis olika ut när de tolkade text i undervisningen. Ali arbetade bäst på egen hand, eller med studiehandledaren, medan Hamid tycktes mer intresserad av interaktion med och kopiering av klasskamrater än av gemensamma genomgångar.

I Hamids klass byggde skrivande av texter i naturkunskap på barnens muntliga språk och kunskapsområdet byggdes upp genom diskussioner och filmer om ämnet. Texternas innehåll förstärktes också genom bilder. Men genomgången utgick av naturliga skäl inte från Hamids språk, eftersom han

var den enda i klassen som inte kunde svenska. Det är därmed rimligt att tänka sig att Hamid behövde utveckla det grundläggande språk som brukar kallas basen i språket (Hyltenstam 2007) medan undervisningen fokuserade på utbyggnaden av de andra elevernas befintliga språk, exempelvis specifika artnamn. Detta är problematiskt med tanke på att förståelse för textinnehållet tycks vara så viktigt för läsning och skrivande (jmf. exempelvis Gibbons 2010). Hamid hade alltså inte möjlighet att ta del av dessa betydelseskapande aktiviteter med klassen, utan enbart tillsammans med studiehandledaren. Detta skedde dock på farsi som inte utgjorde utgångspunkt för läsläringen i klassrummet.

Textanvändning

Den tredje litteracitetspraktiken gäller förmåga att använda text i olika kontexter; skollitteracitet förutsätter förmåga att skriva en särskild sorts skolrelaterade texter och att läsa litteratur på vissa sätt. Både Hamid och Ali försökte att anpassa sig till dessa skriftspråkliga konventioner men utan att nödvändigtvis förstå funktionen av dem. Hamid imiterade vid flera tillfällen omgivningens beteende, både vid skrivande och läsning, vilket exempelvis noterades under klassens tysta läsning av en egen bok. Hamid hade lärt sig rutinen att gå och hämta en s.k. stjärnbok, ur en serie böcker med olika svårighetsgrad. Till skillnad från de andra barnen försökte han dock inte att läsa den valda boken utan bläddrade bara snabbt igenom den för att sedan hämta en ny. Det här kan både bero på hans språkliga begränsningar och på ovanan vid text generellt. Ali syntes däremot aldrig läsa skönlitteratur på egen hand under den tysta läsningen, eftersom han vid tillfället satt i grupprummet.

Ett stående inslag vid varje observationstillfälle i Hamids klass var högläsning ur en gemensam klassbok då klassen lyssnade på läraren som läste, ofta stående framför gruppen. Aktiviteten kan betraktas som textanvändning i form av en sorts läsritual som barnen övar på genom att lyssna och följa med i texten. Ibland frågade läraren om ord i texten, men oftast skedde ingen bearbetning av innehållet och få frågor ställdes för att kontrollera elevernas förståelse. Hamid verkade aldrig följa med i berättelsen vid denna sorts högläsning. Till skillnad från vid läsningen av den ovan omnämnda ”läs-med-boken” som visades på projektorn hade han inget visuellt stöd för att följa med i texten och språket i boken var svårt att förstå för honom.

Eleverna i tvåan hade fruktstund under högläsningen. Ali satt ibland stilla och tittade på läraren som läste, men oftast inte. Han småsjöng, busade med bänkkamraten, tittade ut genom fönstret eller på de andra eleverna och skru-

vade på sig utan att visa tecken till att lyssna eller förstå. Han lystrade till enskilda ord som ”varsågoda”, tittade upp en stund men sedan bort igen, hummade och pratade för sig själv på dari. Läraren läste vid ett tillfälle högt ur *Elfrid* medan barnen ritade. Ali var koncentrerad på sin teckning och tycktes inte lyssna. Läraren ställde frågor till klassen om texten de nyss läst: ”Tyckte ni att mamman skulle ge henne pengar trots att hon ätit godis?” Frågan ledde till en moralisk diskussion med utgångspunkt i innehållet. Ali tittade på de andra men verkade inte förstå diskussionen. Han retades med grannen istället. På frågan om han förstod när lärarna läste högt för honom svarade han: ”Ja, vissa delar. Vissa saker är bra, men vissa är tråkiga. Det är tråkigt när man inte förstår.”

När det gäller elevernas eget användande av text har vi redan visat hur de inte alltid fick möjlighet att delta i det förberedande arbetet vid textläsning och produktion. Skriftspråkandet i klassrummet tycktes inte heller ha någon kommunikativ funktion eller ett tydligt syfte för någon av pojkarna. Ali förklarade vid ett tillfälle att det är bra att kunna läsa och skriva för att man då kan lära sig saker och göra sina läxor, vilket tyder på att skriftspråkliga aktiviteter för honom är tätt förknippade med skolarbetet. Han kom däremot inte på några andra exempel på tillfällen när han behövde använda text.

Liksom Hamid skrev Ali av texter snarare än att kommunicera något på egen hand. Hamids ”läsning” framstod som en ritualiserad användning av böcker; i likhet med hans kopierande av texter kan hans läsande ses som en imitation av ett läsarbeteende. Han verkade alltså använda texter på det vis han sett andra göra detta men utan att nödvändigtvis knäcka läskoden eller tolka textens betydelse.

Kritisk läsning

Den fjärde praktiken, kritisk läsning av texter, innebär en medvetenhet om att texter författats för att påverka läsare i ett bestämt syfte och av personer vars egna uppfattningar avspeglas i texten. En kritisk läsare kan läsa mellan raderna och fråga sig vad texten säger om författaren men också vad texten kan betyda för en själv som läsare. Ingen av eleverna syntes delta i aktiviteter som kunde stimulera till kritisk läsning. I Hamids fall erbjöds inte tillfället, eftersom fokus i hans undervisning låg på grundläggande avkodningsfärdigheter. Högläsningen kunde ha bäddat för en kritisk diskussion om bokens innehåll i relation till egna erfarenheter och åsikter men begränsades ofta till enkla frågor om innehållet eller enstaka ord. Någon särskilt omfattande uppföljning av läsningen noterades inte heller vid något av observationstillfällena. Dessutom tycktes

Hamid inte förstå eller vara involverad i berättelserna, vilket märktes på hans kroppsspråk och på hans sätt att vända sig mot kamraterna för att prata eller retas under högläsningstunden. Han räckte heller aldrig upp handen för att svara på frågor om texten och var bara uppmärksam i de fall barnen fick sitta nära läraren och kunde titta på bilderna.

I Alis klass utgjorde däremot högläsningen utgångspunkt för diskussion och tendenser till kritisk läsning kunde skönjas i bearbetningen av de texter som lästes, t.ex. då moralen diskuterades i berättelsen om Elfrid. Ali kunde dock inte delta i dessa diskussioner eftersom språket i text och diskussion verkade vara för svårt för honom. Högläsningen involverade alltså inte, eller bara undantagsvis, eleverna som kodknäckare, betydelseskapare, textanvändare eller kritiska läsare och skulle kräva en annan utformning för att leda till litteracitetsutveckling.

Vid ett tillfälle tittade klassen på en s.k. dilemmafilm på projektorn i fritidsverksamhetens lokaler. Filmen handlade om att vara vänner eller hamna utanför. Ali tittade på filmen med svenskt tal och engelsk text, men reste sig upp under den efterföljande diskussionen om socialt beteende och promenader omkring i rummet. Han blev flera gånger tillsagd att sätta sig, men reste sig igen - han verkade inte orka lyssna till eller delta i diskussionen. Ingen av informanterna hade med andra ord tillfälle att utveckla den praktik som Luke och Freebody (1990) kallar kritisk läsning.

Diskussion

Förutsättningarna för Hamid och Ali att utveckla litteracitet på svenska enligt resursmodellens definition är knappast optimala. De ska lära sig att läsa och skriva på sitt andraspråk utan att först ha utvecklat litteracitet på modersmålet. De verkar ha begränsade tidigare erfarenheter av skriftlig litteracitet och har varken ett utvecklat talspråk eller vokabulär på svenska.

Ett viktigt mål för undervisningen i årskurs 1-3 är att elever utvecklar och stärker sin avkodningsförmåga (Skolverket 2011) - den aspekt av litteraciteten som Freebody och Luke (1990) kallar för kodknäckning. Det nya ljudsystemet, ett begränsat ordförråd på svenska och begränsade tidigare litteracitetserfarenheter, kan dock ha försvårat kodknäckningen för informanterna. Flera studier (Bøyesen 2006; Hyltenstam 2010; Danbolt & Kulbrandstad 2013) visar på andraspråksinlärares svårigheter att avkoda skrift på ett språk vars fonologiska system inte överensstämmer med modersmålets. Så var också fallet för Hamid och Ali som inte tycktes lära sig att läsa bäst genom

ljudning. Observationerna tydde dock på att de bägge kunde dra nytta av sammanhanget för att tolka text samt att de i flera fall avkodade helord och helordsfraser, något som skulle kunna utnyttjas mer för ett språkutvecklande arbete i undervisningen. Om Hamid och Ali hade fått läsa texter med ett innehåll som är bekant för dem hade de också i större utsträckning kunnat använda sina förkunskaper för att tolka innehållet, särskilt om textens innehåll beskrivits genom bilder. Undervisningen skulle alltså behöva struktureras och utgå från just de här elevernas behov, för att de ska kunna dra nytta av den.

Hamid och Ali erbjöds heller inte alltid tillfälle att delta i meningsskapande aktiviteter, eftersom språket var för avancerat i aktiviteterna och därmed inte gav dem någon möjlighet att ta del av och förstå innehållet. Detta tyder på att det av flera skäl kan vara betydelsefullt för en nyanländ elev att inleda sin skolgång i mindre grupp, i vilken språket kan anpassas till elevernas språkkunskaper. Mycket tyder också på att den initiala läsundervisningen med fördel bedrivs på modersmålet med stöd av modersmåls lärare eller studiehandledare (jfr. Hyldenstam 2007). Då får eleven möjlighet att knäcka läskoden på sitt modersmål samtidigt som det blir möjligt att tillsammans med studiehandledaren eller modersmåls läraren diskutera innehåll i och syftet med texter och på så vis också utveckla praktiker för meningsskapande, textanvändning och kritisk läsning. I de fall undervisningen inte ges på modersmålet behöver eleverna på ett effektivt vis påbörja uppbyggnaden av det som brukar kallas för basen i andraspråket, innan läs- och skrivundervisningen inleds. Förståelsen för sambandet mellan grafem och fonem tillhör ju utbyggnaden av språket, och bör bygga på en bas i vilken exempelvis det svenska ljudsystemet redan har befästs (se avsnittet om kodknäckande praktiker på s.5) .

När det gäller praktiken att använda texter genom skrivande tycks båda eleverna kopiera kamraternas eller lärarens texter vid längre produktioner, kanske utan att förstå syftet med och funktionen för de skrivna texterna. Hamid härmade också kamraternas beteende när han skulle läsa böcker. Å ena sidan kan detta betraktas som ett användbart sätt för eleverna att skaffa sig modeller för sitt eget skrivande – detta kan ju på sikt bli självständigt. Å andra sidan leder troligen kopiering - utan förståelse för innehåll, form eller vad texten ska användas till - inte till skriftspråklig utveckling. Barton (2007) påpekar just detta, det vill säga att skolan ofta påbjuder skrivande av en viss typ av texter som är skolspecifik och inte knyter an till elevernas liv och litteracitetspraktiker utanför skolan, vilket vore nödvändigt för att utveckla individens litteracitet. Undervisningen skulle alltså i högre utsträck-

ning än nu behöva utgå från elevernas egna erfarenheter, förförståelse och behov. En konsekvens av detta skulle då vara att läraren skulle behöva veta vad litteraciteten spelar för roll i elevernas liv utanför skolan, för att kunna skapa möjligheter att utgå från deras specifika erfarenheter och behov i skolans litteracitetsundervisning (Janks 2009).

När det gäller elevernas möjligheter att utvecklas till kritiska läsare var dessa små, eftersom kritiska diskussioner i anslutning till litteraturläsning var ovanliga. Det är inte heller rimligt att förvänta sig ett kritiskt läsande av texter på ett språk som är så lite utvecklat, men i det här sammanhanget skulle studiehandledaren kunna spela en viktig roll för att ge eleverna möjligheter att uttrycka sig och diskutera också på modersmålet och på så vis bidra till utveckling av både textanvändning och den kritiska läsningen. Samtal om texter skulle också kunna fungera språkutvecklande på svenska om eleverna i en grupp med ett begränsat antal deltagare fick samtala om form och innehåll i litteraturen. Det är dock långt ifrån säkert att språket var den enda faktorn som förhindrade informanterna att utvecklas till kritiska läsare; elevernas begränsade erfarenheter av att läsa litteratur spelar sannolikt stor roll för förmågan att ge respons muntligt eller skriftligt (jmf. Naucélér & Boyd 1997; Lynkfelt 2013). Förmågan att kritiskt förhålla sig till texter kan möjligen också utvecklas om eleverna inledningsvis erbjuds tillfälle att använda sitt modersmål i undervisningen, i syfte att utveckla en reflekterande och analytisk hållning till texter; om de ska lära sig att förstå vem som är avsändare av en specifik text, och varför den har skrivits, är det viktigt att undervisningen om texter sker i ett sammanhang där det ges tillfälle till interaktion. Som tidigare påpekats måste läraren då, för att kunna arbeta språkutvecklande i relation till textläsning, också få tid att arbeta i mindre grupper och uppmärksamma språkliga utmaningar för andraspråkselever såsom svåra begrepp eller idiomatiska uttryck. Det gavs dock få möjligheter till detta i det observerade klassrummet, där ingen tydlig diskussion om innehållet i läsningen kunde noteras.

Mot bakgrund av att detta endast var en liten studie och att litteracitetsspraktikerna skiljer sig åt hos studiens två informanter går det inte att föreslå några generella lösningar för att organisera undervisning för gruppen med nyanlända elever. Resultaten gäller alltså dessa två unika individer, men kan möjligtvis överföras till andra sammanhang. Exempelvis kan en elevs vilja att interagera med klasskamrater utnyttjas för att främja litteracitetsutvecklingen om den nyanlända eleven genom imitation, interaktion och stöttning kan utvecklas språkligt och kunskapsmässigt. Om så är fallet kunde det vara

en fördel för eleven att påbörja skolgången i reguljär klass med svensktalande klasskamrater men bara under förutsättning att eleven får tillräckligt stöd av lärare med kunskap om andraspråksutveckling. Vidare tycks studiehandledning och modersmålsundervisning vara viktiga resurser för att utveckla samtliga litteracitetspraktiker i resursmodellen. Om skolan organiserar undervisningen för nyanlända elever genom direkt inplacering i reguljär klass bör också klassläraren få möjlighet att tillägna sig kunskaper om andraspråksinläring, språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och de speciella villkor som råder vid läs- och skrivutveckling på ett andraspråk.

Ovan diskuterade förhållningssätt, metoder och personer som lärare, studiehandledare, modersmålslärare och kamrater i klassen har – som visat – avgörande betydelse för nyanlända elevers möjligheter att lära sig att använda ett andraspråk. Skolans utmaning består då bland annat i att organisera mottagandet av nyanlända elever på så vis att dessa resurser kan användas och ge eleverna möjlighet att utveckla de fyra litteracitetspraktikerna för att ge förutsättningar för en framgångsrik läs- och skrivutveckling.

Referenser

- Alver Rosvold, Vigdis (2013). Metodisk veiledning Lese-og skriveopplæring. I: Metoder for alfabetisering og spor 1. <<http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunskap/Metodisk-veiledning>>
- Axelsson, Monica (2001). Listiga räven ur Cummins perspektiv. I: Naucélér, K. (red.), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum, HLS förlag.
- Axelsson, Monica (2013). Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Barton, David (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell.
- Bøyesen, Liv (2006). Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter. I: Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morriison, Keith (2000). *Research Methods in Education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Cummins, Jim (2006). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

- Damber, Ulla (2010). *Reading for life. Three studies of Swedish Students' Reading Development*. Linköping Studies in Behavioural Science. No.149. Linköpings universitet.
- Damber, Ulla (2013). Om tidig läsutveckling i det mångspråkiga samhället. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas & Kulbrandstad, Lise Iversen (2013). ”Säl är kaka på spanska” – arbete med litteracitet och flerspråkighet i norska klassrum. I: Wedin, Åsa & Christina Hedman (red.). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva*. Uppsala: ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS. Uppsala studies in Education 115.
- Freebody, Peter & Allan Luke (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), s.7-16.
- Gibbons, Pauline (2010). *Stärk språket stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Heath, Shirley Brice (1986). What no bedtime stories means: narrative skills at home and school. I: Scheffelin, B. and Ochs, E. (red.), *Language Socialization across Cultures*. New York: Cambridge University Press.
- Hyltenstam, Kenneth (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I: Skolverket. *Att läsa och skriva. Forskning och beprövad erfarenhet*. www.skolverket.se.
- Hyltenstam, Kenneth (2010). Läs- och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga. I: Ericson, B. (red.). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Janks, Hilary (2009). Writing: A Critical Literacy Perspective. I: *The SAGE Handbook of Writing Development*. Beard, Roger, Debra Myhill, Jeni Riley & Martin Nystrand (eds.) London: SAGE publications.
- Luke, Allan & Peter Freebody (1999). Further Notes on the Four Resources Model. <<http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>>. Hämtat 2013-10-09.
- Lyngfelt, Anna (2013). Om andraspråkselevs läsning av skönlitterära texter och textproduktion. I: Skjelbred, Dagrun & Aslaug Veum (red.). *Literacy i laeringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm.
- Magnusson, Ulrika (2013). Skrivande på ett andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

- Matsuda, Paul Kei, Christina Ortmeier-Hooper & Aya Matsuda (2009). The Expansion of Second Language Writing. I: *The SAGE Handbook of Writing Development*. Beard, Roger, Debra Myhill, Jeni Riley & Martin Nystrand (red.). London: SAGE publications.
- Mayer, Connie & C. Tane Akamatsu (2003). Bilingualism and Literacy. I: Marschark, Marc & Patricia Elizabeth Spencer (eds.). *Oxford handbook of deaf studies, language and education*. New York: Oxford university press.
- Naucclér, Kerstin & Boyd, Sally (1997). Telling a story – Norms for interaction with Turkish and Swedish children at home and in pre-school. I: Sjögren, Annick (red.). *Language and Environment*. Botkyrka: Centrum för multikulturella studier. pp. 129-146.
- Obondo, Margaret & Susanne Benckert, (2000). Flerspråkiga barns läs- och skriftspråksutveckling i förskolan – ett socialisationsperspektiv. I: Naucclér, Kerstin (red.), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum, HLS förlag.
<<http://www.andrasprak.su.se/publikationer>>.
- Skolförordning (2011:185). Svensk författningssamling 2011:185.
<[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svensk författningssamling/ Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/#K4](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svensk%20f%C3%B6rfattningssamling/Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/#K4)>
- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem*. Stödmaterial. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013). *Nyanlända elever i fokus*. <<http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nyanlandas-larande>>. Hämtat 2014-01-17.
- Skolverket (2014). Siris – Kvalitet och resultat i skolan. <<http://siris.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:11:0>>. Hämtat den 31 mars 2014.
- Stanovich, Keith E. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Street, Brian V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge university press.
- Taube, Karin och Ulf Fredriksson (2010). Svenska som andraspråk och kulturmöten. I: Bjar, Louise & Caroline Liberg. *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, Lev S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wengelin, Åsa & Nilholm, Claes (2013). *Att ha eller sakna verktyg – om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.