

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Inlärares språkliga repertoarer som resurs i grundläggande
litteracitetsundervisning på ett andraspråk

Mimmi Rombach

Institutionen för svenska språket
Självständigt arbete 1, Ämneslärarprogrammet, LGS21G, 15 hp
Svenska som andraspråk
HT16
Handledare: Qarin Franker och Britt Klintonberg

Specialarbete 1 inom Ämneslärarprogrammet LP11, 15 hp

Kurs: LGS21G
Nivå: Grundnivå
Termin och år: HT16
Titel: Inlärares språkliga repertoarer som resurs i grundläggande litteracitetsundervisning på ett andraspråk
Författare: Mimmi Rombach
Handledare: Qarin Franker och Britt Klintonberg
Examinator: Ingegerd Enström
Kursansvarig institution: Institutionen för svenska språket
Kod: HT16-1170-01-LGS21G

Sammandrag

Grundläggande litteracitet är en viktig förutsättning för att hantera vardagssituationer i det svenska samhället och många ungdomar och vuxna som kommit till Sverige de senaste åren går i grundläggande litteracitetsundervisning på ett andraspråk. I sådan undervisning är det önskvärt med ett resursperspektiv – att utgå från deltagarnas olika resurser. På så sätt uppmärksammas deltagarnas kunskaper och erfarenheter som värdefulla och användbara och deltagarna kan enklare överföra kunskaperna från undervisningen till sina vardagsliv.

Denna forskningsöversikt utgår från ett resursperspektiv och rör unga och vuxna deltagare i grundläggande litteracitetsundervisning och deras språkliga resurser. Syftet är att ta reda på vad forskningen säger om hur inlärares samlade språkliga resurser kan användas i grundläggande litteracitetsundervisning på ett andraspråk och varför de ska användas.

Resultatet innefattar några vanliga uppfattningar inom forskningen om vad litteracitet och litteracitetsundervisning är samt vilka komponenter funktionell litteracitet består av och hur undervisning som inkluderar deltagarnas språkliga

resurser kan utformas inom ramen för dessa komponenter. I resultatet redogörs också för olika typer av tvåspråkig undervisning samt begreppet *translanguaging*, som både kan uppfattas som ett sätt att betrakta flerspråkigas språkanvändning och som ett pedagogisk redskap i språkundervisning med flerspråkiga deltagare.

Slutsatser med avseende på resultatet är att inkluderande av elevernas samlade språkliga resurser i grundläggande litteracitetsundervisning torde bidra till att innehållet i undervisningen blir mer meningsfullt och användbart för deltagarna och att elevernas skolframgång främjas. Språket i undervisningen bör spegla deltagarnas språkanvändning, vilket innebär att de olika språken inte hålls totalt åtskilda utan istället kompletterar varandra och fungerar som redskap för att begripliggöra undervisningsinnehållet. På så sätt införlivas deltagarnas kunskaper och tidigare erfarenheter på ett effektivt sätt i undervisningen som då präglas av ett resursperspektiv. En slutsats med avseende på forskningen som behandlar de olika komponenterna av funktionell litteracitet i Four Resources Model är att en välutvecklad litteracitet omfattar mycket mer än bara avkodning. Deltagarna i undervisningen måste erbjudas tillfälle att utveckla och visa sina kunskaper i samtliga komponenter av funktionell litteracitet. Flerspråkighet är vanligt förekommande i svensk skola och enspråkiga pedagoger bör bemöta ungdomar och vuxna i grundläggande litteracitetsundervisning på ett andraspråk med ödmjukhet och respekt. På de premisserna kan den enspråkige pedagogen troligen lära sig mycket av flerspråkiga individer.

Nyckelord: *flerspråkighet, grundläggande litteracitet, baslitteracitet, svenska som andraspråk, translanguaging*

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Syfte och frågeställningar.....	2
1.2. Disposition.....	3
2. Metod.....	3
2.1. Avgränsningar.....	3
2.2. Litteratururval.....	4
3. Resultat.....	4
3.1. Litteracitet och grundläggande litteracitetsundervisning.....	4
3.1.1. Olika definitioner av litteracitet.....	5
3.2. Resursperspektiv i undervisningen.....	6
3.3. Tvåspråkig undervisning – en granskning.....	7
3.3.1. Tvåspråkig undervisning i olika kontexter.....	7
3.3.2. Tre typer av tvåspråkig undervisning.....	8
3.3.3. Varför tvåspråkig undervisning?.....	8
3.4. Att använda translanguaging i undervisningen.....	9
3.4.1. Begreppet translanguaging.....	9
3.4.2. Istället för translanguaging – separerade språk i undervisningen.....	10
3.4.3. Translanguaging i undervisningen – hur kan det se ut?.....	11
3.4.4. Varför translanguaging i undervisningen?.....	12
3.5. Four Resources Model.....	13
3.5.1. Vad är Four Resources Model och vilket är modellens syfte?.....	13
3.5.2. Förutsättningar för Four Resources Model i undervisningen.....	14
3.5.3. Vidareutvecklandet av Four Resources Model.....	14
3.5.4. Kodknäckaren.....	15

3.5.5. Meningsskaparen.....	16
3.5.6. Textanvändaren.....	17
3.5.7. Textkritiker.....	18
3.6. Undervisningspraktiker.....	18
3.6.1. Att begripliggöra innehållet med språkliga resurser.....	19
3.6.2. Translanguaging i litteracitetsundervisning – en studie.....	20
4. Sammanfattning, diskussion och slutsatser.....	22
5. Litteraturförteckning.....	24

1. Inledning

”Jag gick nästan ett år på en annan skola i Malmö. Det var ingenting. Läraren var mycket snäll. Men jag förstod ingenting. Eftersom jag inte kan läsa och skriva. Läraren försökte hjälpa mig men jag förstod ingenting... Det som jag lärt mig är kanske inte så mycket men jag tror inte att jag skulle ha lärt mig det på den första skolan jag var på där allt var på svenska. Inte så mycket som här. Det var jättesvårt för mig. Jag hade ingen aning om vad läraren pratade om eller vad hon säger. Här fick jag förklaring, det här betyder det... och här kan man skriva så... Det är mycket lättare med svensklektionerna nu. Det är helt annorlunda. Min hjärna har börjat att öppna sig lite mer nu (1).” (Mörnerud 2004:49)

Personen som uttalar sig ovan jämför sina upplevelser av grundläggande litteracitetsundervisning på svenska som andraspråk med ”modersmålsbaserad” grundläggande litteracitetsundervisning. Personen verkar knappt ha gjort några framsteg under nästan ett år, trots en omtyckt lärare. Utvecklingen tog fart först när personen fick undervisning på ett språk denne förstod. Början av citatet speglar situationen för många ungdomar och vuxna i Sverige som utvecklar läs- och skrivfärdigheter samtidigt som de lär sig undervisningsspråket.

Grundläggande litteracitet är en viktig förutsättning för att klara vardagen i det svenska samhället, oavsett om den innehåller förskolehämtning, arbete eller resa med kollektivtrafik. Talat språk utgör grunden för all litteracitet och att förvärva litteracitetskunskaper på ett språk man inte förstår kan te sig både omöjligt och meningslöst, som i citatet ovan där undervisningen gör att språkkunskaperna verkar vara beroende av läs- och skrivfärdigheter för att utvecklas, samtidigt som dessa kunskaper är beroende av språket för att utvecklas.

I Sverige råder en enspråkighetsnorm precis som i många andra länder, trots att landet inte är och aldrig har varit enspråkigt. I Sverige talas cirka 200 språk idag och flerspråkigheten bland elever behöver tas tillvara som resurs i skolan (Axelsson & Magnusson 2012:289). Syftet med denna forskningsöversikt är att presentera forskning som beskriver hur man kan inkludera inlärares samlade språkliga resurser

i grundläggande litteracitetsundervisning samt varför man bör inkludera dessa. Min förhoppning är att forskningsöversikten ska ge argument och redskap för att basera undervisningen på ett resursperspektiv genom att inkludera deltagarnas språkliga resurser i grundläggande litteracitetsundervisning på ett andraspråk. Det är av största vikt att lärare visar vilken resurs inlärarens språk är för att inläraren själv ska finna meningsfullhet i sina språkkunskaper och uppleva dem som resurser. Forskningsöversikten tar sin utgångspunkt i ett resursperspektiv i undervisningen.

I forskningsöversikten används termer som *språklig repertoar* eller *språkliga resurser* hellre än modersmål. *Modersmål* täcker sällan in alla språk som en individ använder sig av, man kan ha fler än ett modersmål och forskningsöversikten är heller inte begränsad till att handla om endast modersmål. *Modersmål* används emellertid i de fall författaren själv använt sig av termen.

I denna forskningsöversikt undviks termen *analfabet* som är en vanlig term framförallt i äldre källor, när man talar om personer utan formell skolbakgrund. Wedin (2014:49ff) förklarar varför det är en missvisande och olämplig term. ”An-” är ett negerande prefix som satts till ”alfabet” – som syftar på ljudbaserade skriftsystem som det latinska, men termen används för alla som inte lärt sig att läsa och skriva, oavsett skriftsystem! Vidare menar hon att termen är stigmatiserande. Även utan formell skolbakgrund kan man hantera många vardagliga situationer, både sådana som innefattar text och sådana som inte gör det, och oavsett läs- och skrivkunskaper har man erfarenheter och kunskaper. Wedin framhåller även att *analfabet* antyder en enhetlig grupp – när gruppen i själva verket är mycket heterogen.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna forskningsöversikt är att beskriva forskning om hur man kan ta tillvara unga samt vuxna andraspråksinlärares samlade språkliga resurser i grundläggande litteracitetsundervisning. Fokus ligger på att redogöra för vad forskningen säger om användningen av inlärares samlade språkliga resurser i grundläggande litteracitetsundervisning, samt varför dessa resurser ska användas i den grundläggande litteracitetsundervisningen.

Mina frågeställningar är:

- Vad säger forskningen om hur unga och äldre inlärares språkliga resurser kan användas i grundläggande litteracitetsundervisning?
- Vilka anledningar att inkludera unga och äldre inlärares språkliga resurser i grundläggande litteracitetsundervisning tas upp inom forskningen?

1.2. Disposition

I kapitel två lyfts avgränsningar som gjorts för forskningsöversikten samt vilka kriterier som ligger bakom litteraturvalen. Kapitel tre tar sin utgångspunkt i ett resursperspektiv i grundläggande litteracitetsundervisning. Efter en kortare beskrivning av litteracitetsbegreppet redovisas forskning som rapporterar om fördelar med tvåspråkig undervisning, varpå idén om tvåspråkig undervisning kontrasteras mot begreppet translanguaging. Därefter redogörs för Four Resources Model och forskning som bygger på denna modell, vilka tydliggör praktikerna bakom litteracitetskunskaper. Utifrån detta lyfts sedan forskning om undervisningspraktiker. I kapitel fyra sammanfattas slutligen resultaten av forskningsöversikten och frågeställningarna diskuteras.

2. Metod

I detta avsnitt redogörs dels för avgränsningen av syftet och frågeställningarna, dels för litteratururvalet och tankarna bakom det.

2.1. Avgränsningar

Mitt syfte och mina frågeställningar är avgränsade till att gälla forskning om inlärare som är ungdomar eller vuxna i grundläggande litteracitetsundervisning. I forskningsöversikten används olika begrepp för inlärargruppen, exempelvis *unga*, *vuxna* eller *äldre*, vilka alla står i motsats till barn som målgrupp.

2.2. Litteratururval

I första hand har litteratur valts som berör grundläggande litteracitetsutveckling och flerspråkighet. Forskning som har barns litteracitetsutveckling i fokus refereras trots att äldre inlärare fokuseras i forskningsöversikten, eftersom det fortfarande finns förhållandevis lite forskning kring äldre inlärares litteracitetsutveckling. Av samma anledning begränsas inte litteratururvalet till svensk forskning.

3. Resultat

I detta avsnitt presenteras forskning och vetenskapliga artiklar med avsikten att ge ett underlag för att besvara och diskutera frågeställningarna. Litteracitet och litteracitetsutveckling avhandlas, men framförallt behandlas hur elevernas språkliga resurser kan användas i andraspråksundervisning och vilka konsekvenser användandet kan få.

3.1. Litteracitet och grundläggande litteracitetsundervisning

Termen litteracitet avser kunskaperna att läsa och skriva på ett sätt som inte är begränsat till avkodningsprocessen – att kunna koppla ett fonem till ett grafem. Begreppet finns för att täcka in flera synvinklar och teorier om vad läsning är (Gibbons 2016:158). Textbegreppet är vidgat och kan vara såväl en bild som en nyhetssändning på TV, och förståelsen inbegriper som nyss nämnt inte bara avkodningen utan också förståelse kring textens innehåll, syfte och budskap (Franker 2013:773f).

Många forskare argumenterar för att det finns olika slags litteraciteter, anpassade efter specifika sammanhang, som *vardagslitteracitet* eller *akademisk litteracitet*. Vuorenperä framhåller att litteracitet är en social konstruktion som sker ”i samspel med andra och innefattar användande av tal, bilder, symboler och olika tecken i direkt eller indirekt anslutning till skrift” (Vuorenperä 2016:29). *Grundläggande litteracitet* utgör basen för all litteracitet och grundläggande litteracitetsundervisning

är undervisning som syftar till att ge deltagarna de kompetenser som behövs för en fungerande litteracitet (Franker 2013:781). Den allra första litteracitetsundervisningen har tidigare benämnts *alfabetisering*. Termen används inte i forskningsöversikten dels då den idag uppfattas som pejorativ, dels då termen endast verkar syfta till avkodning av alfabetisk skrift, trots att grundläggande litteracitetsundervisning innefattar mycket mer.

3.1.1. Olika definitioner av litteracitet

Williams och Snipper (1990 I: Franker 2013:779) menar att det finns tre sidor av litteracitet som alla ingår i den litteracitet man bör lära sig i skolan: *funktionell* litteracitet, *kulturell* litteracitet samt *kritisk* litteracitet. Funktionell litteracitet syftar till förmågan att läsa, skriva och förstå innebörden i det man läser eller skriver (Franker 2013:779). Detta kan också kallas för *baslitteracitet*. Med kulturell litteracitet syftar författarna på en kulturell förståelse av skrift och dess sammanhang. En person som har kulturell litteracitet kan se hur skriften relaterar till det omgivande samhället och se hur skriften har en specifik betydelse i det kulturella sammanhang den existerar i (I: Franker 2013:780f). Franker tar politiska affischer som ett exempel. För att förstå en sådan krävs det att man förstår affischens kulturella referenser: hur den relaterar till sin kontext. Den kritiska litteraciteten handlar om att granska texten kritiskt, bland annat med betoning på hur avsändaren avsåg att den skulle relatera till sin kontext, vilket syfte texten har och vilka budskap texten förmedlar. Franker argumenterar vidare för att det också finns en visuell litteracitet som speglar kunskapen att tolka och läsa bilder (Franker 2013:782ff).

Ovanstående sidor av litteracitetsbegreppet är viktiga eftersom de speglar mer än själva avkodningen av texten och språkkunskaperna, och samtliga sidor räknas in i de läs- och skrivkunskaper som många samhällen som det svenska räknar med hos sina invånare (Franker 2013:782). Mer om detta återfinns i avsnitt 3.5.

3.2. Resursperspektiv i undervisningen

Franker (2013:798) skriver om två olika förhållningssätt i grundläggande litteracitetsundervisning. Det ena förhållningssättet, den *begränsade* modellen, står för ett bristperspektiv hos läraren, där det fokuseras på vad deltagarna inte kan. I undervisning som präglas av bristperspektivet dras en skarp linje mellan skolans domän och vardagslivets domän – och inga kunskaper eller erfarenheter som deltagaren förvärvat från vardagslivet verkar kunna överföras och vara användbara i skolan så länge personen inte har grundläggande litteracitetskunskaper (Franker 2013:799f). På samma sätt blir det svårt för deltagaren att överföra kunskaper från skolans domän till vardagslivets domän och det deltagaren lär sig i skolan blir mindre användbart i vardagslivet. Med ett bristperspektiv riskerar undervisningen att förlora både meningsfullhet och relevans. Det andra förhållningssättet i grundläggande litteracitetsundervisning är den *utvidgade* modellen. Här har läraren istället ett resursperspektiv i undervisningen och fokuserar på vad det är deltagarna kan och är bra på (Franker 2013:798ff). I den här modellen finns ingen gräns mellan skolans och vardagslivets domän utan tanken är att undervisningen ska bygga på tidigare erfarenheter och kunskaper och den grundläggande litteraciteten används och utvecklas i båda domäner. Ett resursperspektiv i undervisningen handlar således både om att förmedla en syn på deltagarna som kompetenta individer med kunskaper och erfarenheter, samt om att förbättra undervisningen och göra skolkunskaperna mer användbara i vardagslivet genom att använda deltagarnas resurser.

Tre utgångspunkter är viktiga för undervisning som präglas av resursperspektiv (Franker 2013:801ff). *Ömsesidig respekt* är en utgångspunkt. Det kan exempelvis uppnås genom att undervisningen på deltagarnas andraspråk varvas med deltagarsamtal med en studiehandledare. På så sätt kan lärare och elev samtala utan språkliga hinder om exempelvis förväntningar och språkliga resurser, så att läraren sedan kan basera undervisningen på detta (Franker 2013:801f). En annan utgångspunkt är *meningsfullhet och användbarhet*. Denna utgångspunkt rör innehållet i undervisningen, som måste utgå från deltagarnas liv, erfarenheter och planer inför framtiden för att kännas meningsfull och användbar. Utrymme för arbetsmaterial anpassat för barn finns således inte i undervisning präglad av

resursperspektivet, eftersom barns erfarenheter och mål med undervisningen skiljer sig från ungdomars och vuxnas. *Delaktighet och medansvar* är den tredje utgångspunkten, och syftar på elevernas roll i undervisningen. Franker betonar att skolan är en plats för delaktighet och medansvar precis som andra miljöer där vuxna är och verkar. Om eleverna upplever att de själva får vara med och påverka undervisningen samt dela med sig och ta del av kunskaper och erfarenheter ökar motivationen att lära sig (Franker 2013:804).

3.3. Tvåspråkig undervisning – en granskning

Baker (2006:260) granskar organisation av tvåspråkig undervisning i Nordamerika samt studier som gjorts av tvåspråkig undervisning, för att ta ställning till dess effektivitet. Hans granskning behandlas här då den berör hur elevernas språkliga resurser kan tas tillvara samt konsekvenser av det.

3.3.1. Tvåspråkig undervisning i olika kontexter

Baker (2006:268) anser att man måste ta ställning till faktorer som rör utformning och kontext för att kunna dra en slutsats gällande tvåspråkig undervisning och effektivitet. Målen med undervisningen beror exempelvis på var språket talas samt språkets spridning och status i samhället, och effektiviteten står i förhållande till detta.

En faktor som skiljer situationerna i Bakers granskning från grundläggande litteracitetsundervisning i svenska som andraspråk är att informanterna är barn med en åldersadekvat utbildningsnivå, medan denna forskningsöversikt fokuserar på ungdomar och vuxna som i den svenska kontexten inte har åldersadekvat utbildningsnivå. De olika situationerna går emellertid ändå att jämföra, eftersom andraspråksinläringen följer samma förlopp och kunskaperna i förstaspråket kan överföras till andraspråket (García & Wei 2014:13).

3.3.2. Tre typer av tvåspråkig undervisning

Baker (2006:268) behandlar en typ av tvåspråkig undervisning som på engelska kallas *dual language education*. Det är språkundervisning med elever med samma modersmål, som inte är majoritetsspråket. En annan typ av språkundervisning som Baker undersöker är den där både elever med majoritetsspråket som modersmål och elever med majoritetsspråket som andraspråk deltar (Baker 2006:272). På engelska kallas denna undervisningstyp *immersion bilingual education*. Den tredje typen författaren tar upp är språkundervisning i minoritetsspråk som är elevernas andraspråk, *heritage language education*, och är undervisning som sker utöver modersmålsundervisningen i majoritetsspråket (Baker 2006:279).

3.3.3. Varför tvåspråkig undervisning?

Resultaten av Bakers granskning visar sammantaget att elevernas språkkunskaper och akademiska färdigheter påverkades positivt av tvåspråkig undervisning oavsett typ och både elever och föräldrar fick en mer positiv attityd till språkundervisning (Baker 2006:269f). Ett exempel på en studie som visade detta är Thomas & Colliers (1997, 2002 I: Axelsson & Magnusson 2012:281ff). Deras studie som gjordes under 17 år med 50 000 elever jämför resultaten i språktest för tvåspråkiga elever och enspråkiga elever i majoritetsspråket. Resultaten visade att tvåspråkiga elever gynnas mer av tvåspråkig undervisning ju längre den pågår, men missgynnas av tvåspråkig undervisning om den bara pågår under de första skolåren. Under de första undervisningsåren hade de tvåspråkiga eleverna som deltagit i tvåspråkig undervisning lägre resultat än de tvåspråkiga eleverna i enspråkig undervisning, men den skillnaden jämnades så småningom ut och i de senare skolåren presterade flera andraspråksinlärare från den tvåspråkiga undervisningen bättre i tester än eleverna med sitt förstaspråk som undervisningsspråk.

3.4. Att använda translanguaging i undervisningen

García och Wei (2014) definierar och diskuterar *translanguaging* och hur det kan användas pedagogiskt för att förändra språkundervisningen och synen på flerspråkighet. De anger skäl för att använda inlärares samtliga språkliga resurser i undervisningen, vilket är av relevans för forskningsöversikten. I detta avsnitt används termen *translanguaging* men på svenska har bland annat föreslagits *korsspråkande* (Biggestans m.fl. 2015), *tvärspråkande* och *språkkryssande* (György Ullholm 2016).

3.4.1. Begreppet translanguaging

García & Wei (2014:21) menar att termen translanguaging i deras definition är förhållandevis ny. Globalisering, krig och fattigdom i världen idag är exempel på anledningar att människor i större utsträckning befinner sig i mångkulturella och flerspråkiga miljöer (García & Wei 2014:9). Språk och språkande i sådana sammanhang har blivit en ny slags praktik som det inte funnits behov av tidigare och författarna framhåller därför att ett nytt sätt att se på språkanvändning behövs.

Tidigare har man haft en additiv syn på flerspråkighet: man lägger till ett autonomt språk med tillhörande grammatik till sina språkkunskaper när man lär sig ett nytt språk (García & Wei 2014:12f). Problemet med detta synsätt är att flerspråkiga ofta blandar språk eller använder sig av kunskaperna i flera språk samtidigt på ett sätt som är avvikande från den enspråkiga normen. Cummins vidareutvecklade dessa teorier om språk hos den flerspråkige som autonoma med *interdependenshypotesen*. Med hypotesen argumenterade han för att akademiska såväl som vardagsanknutna litteracitetskunskaper kan överföras mellan förstaspråk och andraspråk (1979, 1981 I: Axelsson 2013:553). García och Wei bygger på interdependenshypotesen men går bortom den och menar att överföring mellan språken inte existerar, eftersom det inte finns några uppdelade språksystem eller struktursystem (García & Wei 2014:14f). Istället finns det ett lingvistiskt system med olika integrerade språk som en enhet, och individens kunskaper i olika språk

kan beskrivas som en samlad språklig repertoar. Translanguaging beskriver sättet flerspråkiga hanterar olika språkliga och sociala situationer på (García & Wei 2014:18).

Prefixet ”Trans-” i translanguaging säger något om de kulturella, historiska och språkliga element som blandas, och ”languaging” beskriver språkandet som en social process som konstant utvecklas och rekonstrueras i förhållande till miljö (García & Wei 2014:34, 10). Translanguaging är multimodalt och förekommer muntligt såväl som skriftligt (García & Wei 2014:26, 34). Det finns många begrepp som beskriver blandandet av språk som *kodväxling* eller *tvåspråkande*, men translanguaging innebär inte ett skifte från ett språk till ett annat utan termen fångar den språkandes samlade språkliga resurser och de strategiska och kontextbundna valen som görs i språkandet (García & Wei 2014:22).

Translanguaging beskriver de språkliga praktikerna där individen väljer och skapar språk med hjälp av hela sin språkliga repertoar, såväl förstaspråk och andraspråk som skolanknutet och vardagsanknutet språk (García & Wei 2014:69). Därför anser författarna att begreppet är bättre än exempelvis kodväxling. Begreppsdefinitionen är inte öppen för en negativt värderande tolkning, utan kan istället bidra till jämlikhet och utjämnande av folk- eller språkhierarkier (García & Wei 2014:37). Mot bakgrund av detta menar författarna att translanguaging gör det möjligt att bryta normer, tänja på gränser samt person- och situationsanpassa språket.

3.4.2. Istället för translanguaging – separerade språk i undervisningen

En majoritet av världens länder är flerspråkiga, men ändå sker utbildning i de flesta länder endast på statens officiella språk (García & Wei 2014:47). Där tvåspråkig undervisning eller undervisning i andra språk än majoritetsspråket förekommer bygger undervisningstypen oftast på en additiv tvåspråkighet och separata språksystem – språken är separerade i undervisningen när det kommer till tid, utrymme eller lärare och utvecklingen i språken sker parallellt (García & Wei 2014:51ff). Detta sker trots att lärare och elever använder sig av translanguaging i undervisningen och flera forskare menar att det är av pedagogiskt värde. Syftet med

de separata språkssystemen och undervisning på majoritetsspråket är att eleverna ska förberedas för att läsa vidare – och de behöver således skolspråk och akademisk litteracitet som förbereder dem för vidare studier. Men de separerade språken kan, enligt García och Wei, bidra till att individer uppfattas som ”rättmätiga ägare” till sina modersmål medan man följaktligen inte kan äga eller bli lika bra på sitt andraspråk, och därtill kommer också en språkhierarkisk dimension (García & Wei 2014:54).

3.4.3. Translanguaging i undervisningen – hur kan det se ut?

García och Wei framhåller att translanguaging som undervisningsmetod inte är tänkt att ersätta, utan istället utveckla den tvåspråkiga undervisningen (García & Wei 2014:49). Translanguaging handlar inte bara om att använda modersmålet i undervisningen, utan om att använda elevernas samlade språkliga resurser (García & Wei 2014:66). Författarna hävdar att man kan använda translanguaging i alla inlärningsstadier (García & Wei 2014:86). I början av språkutvecklingen kan funktionen vara stöttande och möjliggöra förståelsen av språk och innehåll i undervisningen, medan den senare i utvecklingen kan vara att vidga elevernas förståelse. Förutsättning för translanguaging är inte bara att använda sig av elevernas samlade språkliga resurser, utan också av deras erfarenheter och intressen (García & Wei 2014:92ff). Metoden kan vara ett sätt att involvera och upphöja elevernas resurser och visa hur viktiga de är för undervisningen – framförallt då läraren inte själv har samma resurser och elevernas språkliga resurser blir ett hjälpmedel för både dem själva och läraren.

Sätt att använda translanguaging explicit i undervisningen involverar översättning och jämförelse av olika slag, såväl muntligt som skriftligt, hela strukturer och utvalda delar. Eleverna kan likaså använda muntliga, skriftliga och visuella källor på andra språk än undervisningsspråket för att söka information. Man kan även gruppera eleverna i klassen efter modersmål för att de ska kunna stötta varandra och få fördjupad förståelse (García & Wei 2014:120ff).

Implicit handlar translanguaging i undervisningen om att uppmuntra eleverna att använda andra språk i klassrumskommunikation på olika sätt och, som tidigare

nämnt ge dem redskap och hjälpmedel för att underlätta det (García & Wei 2014: 131).

3.4.4. Varför translanguaging i undervisningen?

Translanguaging går i linje med de sociokulturella teorierna och García och Wei (2014:81f) menar att användning av translanguaging i undervisningen utvidgar elevernas närmsta utvecklingszon, eftersom möjligheten att stötta och få stöttning från sin omgivning blir större. Baker, som refereras av García och Wei, hävdar att translanguaging i undervisningen torde leda till att eleverna får en större förståelse för innehållet i undervisningen, att det svagare språket utvecklas och att kopplingen mellan skola och vardagsliv möjliggörs och tydliggörs (I: García & Wei 2014:64). Elevernas metaspråkliga medvetenhet verkar dessutom öka och relationen mellan lärare och elever blir tryggare (García & Wei 2014:111). Vidare kan det främja integration och underlätta i kommunikation mellan elever utan större kunskaper i samma språk. Ytterligare en funktion med translanguaging i undervisningen är att vara en slags mellanväg mellan en stark enspråkig stat och samhällsnorm och en flerspråkig verklighet (García & Wei 2014:71).

García och Wei (2014:72) betonar att minoritetsspråken inte ska komma till skada av translanguaging, vilket påstås i motargument – utan de minoritetsspråkande ska få tillträde till nya kontexter när språkhierarkin upplöses. Separation av språken menar de leder till segregation och andrafiering. Translanguaging däremot, leder till att språken inte uppfattas lika främmande för den språkande som kan ta språket till sig och använda det i sin personliga repertoar (García & Wei 2014:80). Metoden kan också fungera som ett sätt att använda sig av litteracitetskunskaper förvärvade i andra språk, i en fas där det på undervisningsspråket hade varit omöjligt (García & Wei 2014:108). En lärare som använder sig av translanguaging med elevernas förstaspråk utan att själv kunna tala språket föregår med gott exempel inför eleverna, som kan utmanas att bli ”risktagare” i språklig korrekthet (García & Wei 2014:112).

3.5. Four Resources Model

I detta avsnitt behandlas Four Resources Model, som först förklaras utifrån forskarparet som utvecklade den, Allan Luke och Peter Freebody. Därefter beskrivs en vidareutveckling av modellen som Frank Serafini arbetat med. Vidare skildras de fyra komponenterna i såväl Luke och Freebodys som Serafinis modell mer ingående. När det kommer till Serafinis modell står *text* för ett vidgat textbegrepp och innefattar också andra multimodala inslag.

3.5.1. Vad är Four Resources Model och vilket är modellens syfte?

Luke och Freebody utvecklade "Four Resources Model" som en pedagogisk modell med avsikten att analysera vilka resurser, eller sedermera praktiker, som behövs för att kunna utveckla litteracitet (Luke & Freebody 1999:2). Ett syfte med modellen är att tydliggöra de fyra olika praktikerna som de menar att läsaren måste kunna använda sig av för att kunna utveckla sin litteracitet (Gibbons 2016:158). På så sätt är deras förhoppning att definitionen av läsning inte fastnar på avkodningsstadiet utan att den större och mer invecklade definitionen av läsning uppenbarar sig. De fyra praktikerna som de hävdar att den kompetenta läsaren använder kallas i den svenska översättningen av Gibbons (2016:158) för *kodknäckaren*, *meningsskaparen*, *textanvändaren* och *textkritikern*.

Freebody (1992) skriver att det inte går att specificera vad en läsare behöver för att exempelvis kunna se kulturella referenser i en text eller granska en text kritiskt. Samtidigt är det kanske viktigare än någonsin att lära elever strategier för att bli framgångsrika läsare. Kraven på litteracitet idag har blivit större och litteracitet är ett verktyg för utjämning av sociala och ekonomiska skillnader i samhället och Four Resources Model är ett verktyg för likvärdighet i skolan (Luke & Freebody 1999:2, 5). Istället för att lära ut specifika litteracitetskunskaper argumenterar Freebody (1992) för att litteracitetsundervisning bör syfta till att utveckla de fyra sociala praktikerna i Four Resources Model, eftersom modellen bättre förutsätter och balanserar olikheter i erfarenheter och förförståelse som alltid kommer att påverka läsarens läsväg.

3.5.2. Förutsättningar för Four Resources Model i undervisningen

De fyra resurserna i Four Resources Model kompletterar varandra och Luke & Freebody (1999:4) betonar att varje praktik är nödvändig men inte tillräcklig för litteracitetsutveckling. Det innebär att eleverna i litteracitetsundervisningen också behöver lära sig resurserna simultant; att fokusera på exempelvis avkodning först för att sedan gå över till nästa resurs är inte en lyckad metod, menar Freebody (1992).

3.5.3. Vidareutvecklandet av Four Resources Model

Serafini (2012:152) har utvecklat en modell som bygger vidare på Luke och Freebodys forskning. Som tidigare nämnts är litteracitet något som står i relation till samhället, och Serafini menar att samhället förändrats och därför behöver också läsarens olika praktiker, och följaktligen Four Resources Model, förändras. Det har skett en kraftig digital utveckling sedan Luke och Freebody utvecklade modellen och Serafini menar att text idag är mer multimodal och visuell, vilket läsaren måste uppmärksammas på för att inte missa viktig information i tolkningen av texten. Serafini understryker att Luke & Freebodys modell inte bör betraktas som felaktig eller utdaterad. Deras modell utesluter inte multimodala och visuella texter men inkluderar dem inte heller, och idag finns det helt enkelt ett större behov av att inkludera dem, menar Serafini (2012:152). Serafinis utvecklade modell är ett försök att möta de nya kraven på litteracitet i samhället och införliva dessa i modellen. Syftet är att försöka ge en teoretisk ram och nya pedagogiska strategier, så att litteracitetsundervisningen kan förbereda eleverna på alla visuella inslag i text som numera är vanliga (Serafini 2012:154). Tanken är att eleven eller läsaren lär sig utveckla de fyra resurserna i autentiska sammanhang där läsaren uppfattar behovet av praktikerna och inte i sammanhang där resurserna bara appliceras teoretiskt eller utan att ett behov av praktikerna kan identifieras (Serafini 2012:161). Precis som i Luke och Freebodys modell samspelar praktikerna med varandra och en praktik är i sig inte tillräcklig för förståelse.

Istället för Luke och Freebodys termer *kodknäckare*, *meningsskapare*, *textanvändare* och *textkritiker* kallar Serafini de fyra praktikerna för *navigatör*, *tolkare*, *designer* samt *utfrågare* (min översättning), och läsaren är inte längre bara en läsare, ”reader”, utan ”reader-viewer” (Serafini 2012:153). I denna forskningsöversikt används emellertid ”läsare” oavsett modell.

3.5.4. Kodknäckaren

Kodknäckaren som praktik avser den tekniska biten av läsandet: att kunna läsa av och förstå skriftspråkets tecken och utformning, samt foga ihop tecknen till förståeliga ord (Freebody 1992). I alfabetiska skriftspråk som det svenska handlar det om att kunna relatera tecken till ljud och att läsa från vänster till höger. Precis som tidigare nämnts är det viktigt att man som lärare inte endast undervisar i avkodning. I ett tidigt stadium av en läsares litteracitetsutveckling är det inte ovanligt att så mycket fokus ligger på avkodningen att de andra praktikerna inte stimuleras och läsaren går då miste om förståelsen på grund av detta. Samtidigt utgör avkodningen basen för grundläggande litteracitet och om denna praktik inte utvecklas kan det leda till undvikandestrategier som hindrar litteracitetsutvecklingen (Freebody 1992). Det finns forskare som på 80-talet argumenterade för att avkodning, tillsammans med kunskapen att lyssna, var de enda två komponenterna som behövdes för att läsa. Detta är emellertid ingen aktuell forskning och den forskning som finns inom teorin är motbevisad – för att förstå skriven text behöver man kunskaper inom fler praktiker än bara lyssnandets eftersom skrivet språk inte är nedskrivet talat språk.

I Serafinis forskning är *navigatören* en utvidgad kodknäckare (Serafini 2012:154f). Kodknäckaren använder sig av strategier som ordigenkänning, ordkunskap, fonetisk medvetenhet, mönsterigenkänning och språkkunskaper. Navigatören som praktik innefattar strategier att läsa av digital, visuell och annan multimodal text, för att kunna känna igen och navigera bland exempelvis reklam, hemsidor och diagram. Med dessa strategier kan navigatören skilja mellan exempelvis text som man läser från höger till vänster och multimodal text som ofta är friare ur den synvinkeln, samt tolka kompositionen av element. För att kunna läsa

och tolka texten är det viktigt, menar Serafini, att läsaren förstår avsändarens avsikt med kompositionen.

3.5.5. Meningsskaparen

Meningsskaparen är en läsare som *deltar* i texten på så sätt att den skapar betydelse i den och kan göra kopplingar, samhällliga och kulturella såväl som personliga, baserade på förförståelse (Freebody 1992; Gibbons 2016:159). En meningsskapare behöver inte kunna avkoda eftersom ovanstående kunskaper och strategier också går att tillämpa på uppläst text. Freebody (1992) skriver till och med att många börjar lära sig att bli meningsskapare redan som barn under sagostunden! Genom att göra kopplingar mellan text och läsare, samhälle eller kultur lär man sig att förstå texten. Freebody menar att det är en sak att förstå en text, men i många sammanhang krävs det av läsaren att man förstår texten så som skribenten avsåg att man skulle förstå den (Freebody 1992). Freebody refererar Goldman (1985 I: Freebody 1992), som delar upp dessa sätt att förstå en text i *internal interferences* och *external interferences*. Internal interferences är att förstå en text genom att göra kopplingar till sig själv och sin situation eller omvärld och därigenom förstå hur karaktärerna/personerna reagerar och vad som kommer att hända, medan external interferences är kopplade till syfte och budskap med texten och tätare förknippade med en av skribenten tilltänkt läsare. Goldman menar vidare att internal interferences utvecklas i tidig ålder medan external interferences är något man oftast lär sig senare, antagligen i samband med litteracitetsundervisning (1985 I: Freebody 1992).

Serafini (2012:155) föredrar i sin modell att kalla denna praktik för *tolkare* och syftar då på läsarens tolkning av texten. Han menar att Luke och Freebodys ”meningsskapare” i praktiken ofta blivit sammanlänkade med en uppfattning om förståelse som något objektivt. Serafini är av åsikten att det inte finns en objektiv förståelse av texter, utan att förståelsen alltid står i förhållande till individ och kontext (Serafini 2012:156). Denna definition av förståelse ligger nära termen *tolkning* som han menar avgörs i läsarens förförståelse tillsammans med den sociokulturella kontexten i vilken texten producerades och läses. Tolkaren söker inte

efter den rätta grundtanken i texten så som avsändaren avsåg, utan är själv medskapare till textens betydelse. Vidare är tolkning ett begrepp som bättre beskriver vad läsaren inom denna praktik gör med multimodal text och som förtydligar att bilder precis som text är subjektivt och medvetet komponerade för att uppfylla sitt syfte.

3.5.6. Textanvändaren

Litteracitetskunskaper behövs inte bara för att kunna läsa texter, och texter läses inte alltid på samma sätt. Textanvändaren kan se hur text har olika funktioner i olika sociala sammanhang och möta kraven på de funktionerna (Freebody 1992). Denna praktik innefattar resurser för att hantera olika sociala sammanhang och kan därför vara svår att lära sig endast i en skolkontext. Freebody (1992) menar att det är just i sociala sammanhang som läsaren lär sig hur man använder texten och upptäcker hur användningen skiljer sig åt beroende på om det rör sig om exempelvis skoltext, bibelläsning eller sagostund. Skribenten rekommenderar att läraren i litteracitetsundervisning visar explicit vad i läsningen som gör det till ett skolsammanhang och hur det skiljer sig åt från andra sammanhang.

Serafini föreslår ett skifte från *textanvändare* som praktik till *designer* (Serafini 2012:157). Han framhåller att *designer* bättre beskriver läsaren som använder de verktygen som ges för att välja ut vad som ska tolkas och som själv skapar innebörd i multimodal text. Designern bestämmer vad texten handlar om samt skapar sin egen läsväg. Begreppet textanvändare tyder på någon som använder texten som den är, medan Serafini snarare framhåller att läsaren ombildar texten (Serafini:158f). Orsaken att det erfordras av läsaren är att multimodala texter sällan har en på förhand känd läsväg och oftare lämnar läsaren med fler val men färre ramar för hur läsningen ska gå till. Precis som för textanvändaren är designerns val beroende av det sociala sammanhanget.

3.5.7. Textkritiker

Freebody (1992) ämnar med begreppet *textkritiker* inkludera mer än kritisk läsning. Han framhåller att skribenten alltid skriver utifrån sitt perspektiv, och läsaren läser utifrån sitt. Textkritikern är medveten om sin egen ideologiska ståndpunkt och försöker samtidigt se personen bakom texten och dennes ideologiska ståndpunkt. Som textkritiker är läsaren källkritisk och analyserar texten, inte bara av ovan nämnda orsaker utan också för att ta reda på vad som presenteras som kunskap och vad som är skribentens åsikt (Freebody 1992).

Serafini väljer att kalla denna praktik för *utfrågare* istället för textkritiker för att betona läsarens mer offensiva roll (Serafini 2012:159f). En utfrågande läsare har större handlingskraft i sin läsroll och analyserar inte bara kritiskt utan ”förhör” texten och skribenten bakom den. Om man ska förstå utfrågaren som praktik måste man enligt Serafini se på läsning som en social företeelse som inte endast sker kognitivt hos läsaren, eftersom innebörden av texten alltid står i förbindelse till den sociala kontexten den läses i, samt makthierarkier och läsarens identitet och roll i samhället. Utfrågaren i den utvidgade modellen lägger mer fokus på avsändaren och den implicita läsaren än kontexten och den empiriska läsaren (Serafini 2012:160). I övrigt framhåller han att denna praktik liknar textkritikern på många sätt: den handlar om att analysera texten kritiskt och vara medveten om sin egen såväl som skribentens ideologiska ståndpunkt.

3.6. Undervisningspraktiker

Här redogörs för forskning om användningen av inlärares samlade språkliga resurser i grundläggande litteracitetsundervisning inom de fyra praktikerna som bygger på Luke & Freebodys och Serafinis forskning.

3.6.1. Att begripliggöra innehållet med språkliga resurser

Gibbons (2016) skriver om litteracitetsutveckling på ett andraspråk i sin bok om metoder och utgångspunkter för språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Hon utgår bland annat från Krashens inpuhypotes (Krashen 1982:21f), att språkinläring sker när inläraren utsätts för input på en nivå strax över sin egen språknivå, och hon framhåller att man bör begripliggöra elevernas input istället för att förenkla den. En annan utgångspunkt är forskning från bland annat García (2009 I: Gibbons 2016:47) om flerspråkiga elevers språkanvändning, som visar att eleverna använder samtliga språkliga resurser när de läser och skriver. Gibbons argumenterar för att man som lärare bör använda elevernas språkliga resurser i undervisningen för att främja deras användning av litteracitetskunskaper i samtliga språk och för att läraren får en rättvisare bild av inlärarens skolframgång, då språkutvecklingen inte bara sker i andraspråket och dokumentation och bedömning i endast detta riskerar att ge en missvisande bild. Dessutom menar Gibbons (2016:115, 42) att det utvecklar elevernas metaspråk.

Gibbons (2016:101-109) metoder utgår från ett kontinuum som börjar med kunskapsinhämtande utan språkliga hinder och fortsätter med att eleverna presenteras för en vokabulär på andraspråket, redovisar vad de lärt sig med stöttning och skriver om det till sist. Cirkelmodellen är en sådan metod. Gibbons refererar till en av utvecklingarna, Derewianka (1991:6-9) och återger fyra steg. Det första steget består av kunskapsbyggande (Gibbons 2016:129-137). Här får eleverna med nivåanpassade metoder leta information och skaffa en vokabulär. Det kan exempelvis vara genom studiebesök eller annan gemensam upplevelse. I steg två undervisar läraren modellerande om texttypen och eleverna bygger ett metaspråk samt uppmärksammas på texttypiska drag. I steg tre skriver gruppen en gemensam text med läraren som ledare, där eleverna får se en text växa fram och använda sig av metaspråk. I det fjärde steget skriver eleverna själva en text och praktiserar kunskaperna från steg ett till tre, med stöttning från lärare och klasskamrater.

I undervisning utifrån cirkelmodellen rör man sig konstant mellan de olika praktikerna i Four Resources Model med möjlighet att inkludera elevernas språkliga

resurser. Gibbons (2016:42f) föreslår exempelvis att eleverna kan grupperbeta, samla information och introduceras för nya ämnen på flera språk de behärskar. Gibbons redogör för olika typer av klassrumsaktiviteter som syftar till att stötta ovana andraspråkläsare till en mer effektiv läsning (2016:161). Nedan redogörs för aktiviteter som innefattar elevernas språkliga resurser. Före läsningen kan eleverna prata utifrån en textrelaterad bild, använda språk de behärskar och hitta motsvarigheter på andraspråket, eller höra texten i sin helhet på språk de behärskar innan de får texten på andraspråket. Dessa aktiviteter syftar till att skapa förförståelse och samla ord. Aktiviteter under läsningen syftar till att engagera och utveckla elevernas lässtrategier. Här kan eleverna rita vad de läser eller tänker på när de läser vid olika ställen i texten (Gibbons 2016:165-173).

Under avkodningsarbetet betonar Gibbons (2016:184) vikten av att eleven utvecklar fonematisk medvetenhet¹ på ett bekant språk. Det förenklar arbetet avsevärt då man lättare kommer ihåg det man förstår och texter som läsaren förstår är en förutsättning för att innehållet ska engagera läsaren och kännas meningsfullt (Gibbons 2016:190f).

3.6.2. Translanguaging i litteracitetsundervisning – en studie

Vuorenpää (2016:68f) undersöker i sin avhandling hur litteracitetsinteraktionen ser ut i fyra flerspråkiga klassrum på tre svenska grundskolor i lågstadiet. I samtliga klasser i hennes studie går flerspråkiga elever men bara två klasser har tvåspråkig undervisning. I de övriga två är undervisningen enspråkig på svenska. Studien är kvalitativ och fokuserar hur interaktionen ser ut i litteracitetsundervisningen, och hur eleverna och deras språkliga resurser har inflytande över den (Vuorenpää 2016:23f). Vuorenpää (2016:82) informerade elever, föräldrar, lärare samt skolledning om sin forskning. Elevernas föräldrar och lärare gav sitt tillstånd till deltagandet och alla hade under studiens gång möjlighet att avbryta detta om de ångrade sig. Vuorenpää (2016:82) deltog i fler klassaktiviteter än de relevanta för studien, för att skapa en bra relation med lärare och elever. På så sätt hoppades hon att eleverna inte skulle bli för påverkade av hennes närvaro. Till grund för dokumentationen ligger film- och

¹ Gibbons (2016) använder genomgående *fonematisk* där många andra författare skriver *fonetisk* medvetenhet.

ljudinspelningar, fältanteckningar, fotografier samt olika skoldokument (Vuorenpää 2016:71).

Skribenten kallar de händelseförlopp som knyts till skrivundervisning inom olika texttyper för *litteracitetskedjor*, och hon granskar interaktionen inom litteracitetskedjor för dikt, berättelse och fakta (Vuorenpää 2016:122f). Författaren har ett translanguagingperspektiv på de flerspråkigas språkanvändning och en utgångspunkt för avhandlingen är litteracitet som en social konstruktion. Läsning i litteracitetsundervisningen måste ske under samtal för att ge eleverna ett metaspråk, kontrastera språk, prata om texter och försäkra sig om att alla förstår vad de läser (Vuorenpää 2016:98, 41).

Resultaten av studien visar att svenskan utgör det enda undervisningsspråket i de enspråkiga klasserna trots att elevernas flerspråkighet speglas i viss mån (Vuorenpää 2016:130, 199). I den tvåspråkiga undervisningen observerar Vuorenpää (2016:199, 207) flera språk, inklusive sådana som läraren inte själv behärskar, inom alla steg i litteracitetskedjorna men framförallt i början. Författaren drar slutsatsen att de enspråkiga klasserna använder sig av flerspråkiga inslag som födelsedagssång och väggmaterial, men inte tillräckligt för att kunna skapa ett utrymme för translanguaging. Translanguaging förekommer däremot i de flerspråkiga klasserna både muntligt och i skrift, exempelvis i elevtexter och i smågrupper, där eleverna pratar om text på flera språk och utrymme finns att använda sig av multimodala redskap (Vuorenpää 2016:130, 171). En enspråkig norm dominerar i samtliga klasser trots att translanguaging var vanligt i den flerspråkiga klassen och läraren är den som avgör om translanguaging är ”rätt” eller ”fel” i situationen (Vuorenpää 2016:208, 215f). Samtliga litteracitetskedjor verkar ha fasta ramar och påminner om cirkelmodellen, och undervisningen refererar alltid till något eleverna känner till sedan tidigare (Vuorenpää 2016:124, 139). Interaktionen i helklass följer nästan alltid IRE-strukturer, vilket gör att elevernas svar ofta är mycket korta (Vuorenpää 2016:163, 171, 192). I smågrupperna varierar interaktionen desto mer och eleverna visar mer ansvar. Avslutningsvis efterlyser Vuorenpää (2016:225) en mer inkluderande språksyn och menar att ”Flerspråkighet behöver manifesteras i klassrummen, på varje skola, av varje skolledare, av varje lärare och över alla ämnesgränser”.

4. Sammanfattning, diskussion och slutsatser

Den litteratur som behandlats i forskningsöversikten visar främst positiva effekter av att använda sig av elevernas samlade språkliga resurser i grundläggande litteracitetsundervisning på ett andraspråk. Det beror dels på att frågeställningen är formulerad så att motargument inte varit relevanta, dels på att den forskning som argumenterar mot inkludering av inlärares samlade språkliga resurser ofta är äldre eller baserad på myter och studier som motbevisats².

Resursperspektivet som beskrivs av Franker (2013) har fungerat som utgångspunkt i forskningsöversikten och utifrån det har litteraturen valts. Bakers granskning (2006) av tvåspråkig undervisning visar att deltagarnas attityd till språkundervisning och resultaten i språktest, i de fall då undervisningen pågick under en längre tid, påverkades positivt. Baserat på forskning om språkutveckling och språk kopplat till sociala faktorer argumenterar García och Wei (2014) för att tvåspråkig undervisning bör förändras precis som språkanvändningen förändrats. Translanguaging i grundläggande litteracitetsundervisning, menar jag, är ett sätt att trygga ett resursperspektiv i undervisningen då det speglar inlärnarnas språkanvändning utanför skolkontexten vilket bidrar till meningsfullhet och användbarhet. Likaså torde ömsesidig respekt uppnås enklare om de språkliga hierarkierna i klassrummet och ”ägandet” av språk aktivt motarbetas. Delaktighet och medansvar bör kunna uppnås med translanguaging då eleverna bidrar med sina egna språkliga kunskaper till undervisningen.

Luke och Freebodys forskning (1992, 1999) återfinns i kapitel tre som ett förtydligande av vad litteracitetsundervisning bör vara samt för att åskådliggöra komponenterna i litteracitetkunskaper. Serafinis utbyggnad stärker förtydligandet och visar att *samlade språkliga resurser* kan innefatta mer än bara talat och skrivet språk. Den litteracitet som Serafini fokuserar på är särskilt viktig att utveckla idag och kan vara något som inlärare redan kommit i kontakt med och lärt sig hantera – och dessa erfarenheter är viktiga att inte åsidosätta utan istället införliva i undervisningen.

² Se t.ex. Lindbergs artikel *myter om tvåspråkighet* i Språkvård 4:2002.

Gibbons (2016) förmedlar flera sätt att använda inlärares språkliga resurser i grundläggande litteracitetsundervisning inom de fyra praktikerna, vilka syftar till att svara på hur de språkliga resurserna kan användas, och hon uppmuntrar till translanguaging. En slutsats med avseende på vad Gibbons skriver är att hennes metoder uppmuntrar till autentiska sammanhang och deltagarnas erfarenheter införlivas i undervisningen. Grundläggande litteracitetsundervisning på dessa premisser är i enlighet med ett resursperspektiv.

Vuorenpää (2016) visar med sin studie svårigheterna i att skapa ett utrymme för translanguaging trots att läraren är medveten om fördelarna. Studien pekar ut vikten av att medvetet och explicit införliva inlärares språk i undervisningen. Lärarna i de flerspråkiga klasserna använder translanguaging även på språk de själva inte förstår, mer än lärarna i de enspråkiga klasserna gör, vilket är intressant. De flerspråkiga lärarna använder sig sannolikt själva av translanguaging utanför skolkontexten, vilket skulle kunna vara en påverkansfaktor. En sista övergripande slutsats är att enspråkiga pedagoger har mycket att lära av flerspråkiga personer och en rimlig följd måste vara ödmjukhet och respekt i mötet med ungdomar och vuxna i grundläggande litteracitetsundervisning. Mitt förslag på framtida forskningsinriktning är att undersöka resultatrik grundläggande litteracitetsundervisning där läraren arbetar med elevernas språkliga resurser, för att ta reda på hur det sker.

5. Litteraturförteckning

- Axelsson, Monica (2013). Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s. 547-578. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, Monica & Ulrika Magnusson (2012). Del III. Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I: Axelsson, Monica, Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012), s. 247-353. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Baker, Colin (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual matters.
- Biggestans, Aina, Annelie Drewsen & Björn Kindenberg (2015). Från translanguaging till korspråkande. *Lisetten* 2015/4: 26-27.
<http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.265094.1452850431!/menu/standard/file/Korssprakande_Lisetten%204_2015.pdf>. Hämtat 2016-10-06.
- Cummins, Jim (1979). Cognitive/Academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on bilingualism* nr. 19: 121-129. Toronto, Canada: Bilingual Education Project. The Ontario Institute for Studies in Education.
<<http://search.proquest.com.ezproxy.ub.gu.se/docview/63673888?accountid=11162>>. Hämtat: 2016-10-30.
- Cummins, Jim (1981). Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment. *Applied Linguistics* 1981/2: 132-149.
<<http://apliij.oxfordjournals.org/content/II/2.toc>>. Hämtat: 2016-10-30.
- Derewianka, Beverly (1991). *Exploring how texts work*. Rozelle, NSW: Primary English Teaching Association.
- Franker, Qarin (2013). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en flerspråkig kontext. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s. 771-816. Lund: Studentlitteratur.

- Freebody, Peter (1992). A socio-cultural approach: Resourcing four roles as a literacy learner. I: Alan Watson & Anne Badenhop (red.), *Prevention of reading failure*, s. 48-60. Sydney: Ashton-Scholastic.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Li Wei (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, Pauline (2016). *Stärk språket stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Goldman, S. R. (1985). Inferential reasoning in and about narrative texts. I: Graesser, Arthur C. & John B. Black (red.), *The psychology of questions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Györgi Ullholm, Kamilla (2016). Translanguaging i flerspråkiga klassrum? Yes! – Men vad ska vi kalla det på svenska?. *Lisetten* 2016/1:30-31. <http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.273998.1457357399!/menu/standard/file/Translanguaging%20Lisetten1_16.pdf>. Hämtat 2016-10-06.
- Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Luke, Alan & Peter Freebody (1999). Further notes on the Four Resources Model. *Reading online*. <<http://kingstonnetworknumandlitteam.wikispaces.com/file/view/Further+Notes+on+the+Four+Resources+Model-Allan+Luke.pdf>>. Hämtat 2016-10-03.
- Mörnerud, Elisabet (2010). *Modersmålsbaserad svenskundervisning för invandrare*. Malmö: Fou Malmö/Utbildning, Avdelningen barn och ungdom, Malmö stad
- Serafini, Frank (2012). Expanding the Four Resources Model: reading visual and multimodal texts. I: *Pedagogies: An international Journal* 7:2, 150-164. <<http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2012.656347>>. Hämtat 2016-10-06.
- Thomas, Wayne P. & Virginia P. Collier (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA) Resource Collection Series, 1997/9.

<http://www.thomasandcollier.com/assets/1997_thomas-collier97-1.pdf>.

Hämtat 2016-10-30.

Thomas, Wayne P. & Virginia P. Collier (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz.

<http://www.thomasandcollier.com/assets/2002_thomas-and-collier_2002-final-report.pdf>. Hämtat 2016-10-30.

Vuorenpää, Sari (2016). *Litteracitet genom interaktion*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2016

<<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-48343>>. Hämtat 2016-10-06.

Wedin, Åsa (2010). *Vägar till svenskt skriftspråk för vuxna andraspråksinlärare*. Lund: Studentlitteratur

Williams, James D. & Grace C. Snipper (1990). *Literacy and bilingualism*. New York: Longman.