

(Flerspråkiga) barns läsning – en miljöfråga?

Denna artikel belyser lärares arbete med barns läsinlärning och socialisation ill läsande individer. Utgångspunkten är tre studier om läsning; en större storskalig statistisk studie utförd i skolår tre som låg till grund för en andra mindre studie av åttaflerspråkiga, högpreseterande årskurs 3-klasser. I den tredje studien intervjuades fem av de här barnen som unga vuxna alldeles i början av sin akademiska karriär (Damber, 2010). Centralt för artikeln är det faktum att var femte medborgare har utländsk bakgrund eller är utlandsfödd i dagens Sverige. Den svenska skolklassen är inte längre med självklarhet enspråkig. Sätter vi detta i relation till den försämrade läsförståelse bland svenska barn den senaste PIRLS-undersökningen indikerar, ställs vi inför frågan hur framgångsrika läs- och skrivpraktiker i mångkulturella klasser kan se ut.

Vad är läsning? Denna fråga bör vi först ställa oss. Vi vet att den tekniska läsprocessen är beroende av både avkodningskompetens och förståelse och att båda delar behövs för att det ska bli någon läsning. Vi vet att bristande fonologisk förmåga kan orsaka en livslång problematik om inte bristerna identifieras så tidigt som möjligt så att interventioner kan sättas in (Lundberg, 1994). Dock hävdar jag att den *fortsatta* utvecklingen av språklig medvetenhet förtjänar ett ökat intresse, så att avkodningsprocessen beaktas *jämsides* med den semantiska, den pragmatiska och den kritiska kompetensen, speciellt som dessa kan ses som stadda i parallell utveckling (Freebody och Luke, 2003).

Den senaste PIRLS-undersökningen ger en tydlig fingervisning om att läsförståelse kräver större utrymme i undervisningen. Vid mätningar av läsförmågan hos elever i skolår 4 och i synnerhet noteras brister vad gäller elevers förmåga att lösa mer komplexa uppgifter som att göra analyser, jämförelser samt att dra slutsatser från det lästa (Skolverket, 2007).

Således riktas intresset mot klassrumskulturen och samtalsklimatet, eftersom aktiviteterna före, under och efter läsningen bildar plattform för meningsskapandet (Langer, 2005). Sådana samtal kräver trygghet. Barnen måste tordas lufta sin bristande förståelse, spekulera och ifrågasätta sina egna och andras tolkningar för att referensramarna ska vidgas och bana väg för nytt tänkande. Lärares roll som responsgivare sätts också i fokus, eftersom känslan av att lyckas är central för självbilden och den vidare utvecklingen. Med andra ord fokuseras barnens villkor för att delta i den sociala praktik läsningen och det inramande klassrummet utgör (Street, 1995).

Den fördjupade analysen av PIRLS-resultaten, visar vid internationella jämförelser av undervisningen, att svenska lärare lägger stort fokus på undervisning i avkodningsfärdigheter och ordkunskap, men att arbetet med textstruktur, jämförelser mellan texter, generalisering, slutsatser av texter, kopplingar till egna erfarenheter i omfång ligger klart under den internationella nivån.

Just andraspråkselever hamnar lätt i ett fack för barn som uppvisar ”bristande förmåga” när det gäller läsning och skrivning. Jag menar att sådana kategoriseringar ofta är missvisande för den heterogena gruppen flerspråkiga barn. Därför är det viktigt att lyfta vad framgångsrika lärare och elever i har att berätta om läs- och skrivpraktikerna och de relationer som präglar dem. 2008 tillfrågades fem 19-åriga universitetsstudenter om hur de upplevt sin skolgång och sin framtid. Dessa studenter var tidigare elever i en av åtta mycket framgångsrika årskurs 3-klasser i läsning, i en multikulturell stockholmsförort. I det följande berättar ungdomarna om de läs- och skrivpraktiker de deltog i som barn. Saba inleder med att beskriva hur hennes intresse för läsning först väcktes¹:

Vi gick ju ofta på besök på biblioteket. Vi hade *vår* bibliotekarie. Hon började berätta lite kort om böckerna och det lät så intressant. Det lät sjukt intressant! Man ville jättegärna läsa [boken] och det kanske bara fanns tre exemplar av den och alla ville läsa den. Dom fick ... upp vår glöd för det där! (Saba)

Dilek berättar om hur hon inte ens kunde vänta med att läsa de skönlitterära läxorna tills hon kom hem:

[J]ag inte ens kunde vänta tills jag kom hem, så jag läste läxorna på vägen! Det var bara tio minuters väg, men ändå. Jag gick så här, med boken i handen... så alla tittade på mig. /.../ Och så blev jag van vid det. /.../ Så jag fick *gå* hemma för att läsa. /.../ Det var för att jag var van att läsa på hemvägen, för att jag inte orkade vänta. (Dilek)

Lärarna satsade på att lära ut läsning och skrivning parallellt. Tidigt skrivande, med den meningsskapande funktionen intakt, användes som en strategi för att utveckla barnens fonologiska medvetenhet (jfr. Liberg, ??). Tim håller inte ens isär begreppen när han berättar om din tidiga läsinlärning:

Jag minns det här ... när jag började läsa. Det var då i första klass, då. I ettan. Att skriva... (Tim)

Saba minns tydligt hur förbluffad hon blivit när hon i tvåan kom inflyttande från en skola i Ångermanland:

¹ Författarens anm.: alla namn är fiktiva.

[N]är jag hade kommit till Stockholm så de andra barnen så långt före mig. /.../[D]et var en klass med barn från tolv olika länder och dom skriver så mycket bättre än mig och dom kan alla små bokstäver och skriver fint, olinjerat! Och det var det jag fick lära mig... att skriva med små bokstäver, att sätta punkt, att skriva med skrivstil. /.../[D]et är ett jättestarkt minne. Andra saker från tidigare kommer jag inte ihåg så mycket. Från och med tvåan kommer jag ihåg allt! /.../Det var jättestor skillnad mellan vad vi fick lära oss innan [flytten]och vad vi fick lära oss efter. Jag kommer knappt ihåg det för det för förmodligen så oväsentligt att det inte var värt att minnas. Men när vi satte igång i Stockholm då var det massor av aktiviteter och massor med böcker och vi fick gå till biblioteket och låna böcker och vi skulle skriva och skriva... (Saba)

Marissa kommenterar relationen mellan språkinlärning och läsning och ger därmed stöd åt Anderson & Roits (1996) synsätt att läsningen kan påverka den muntliga förmågan i positiv riktning:

Ja, jag tror att det liksom var så att vi läste och läste och... så till sist så fick man talet och *hur* det skulle läsas, helt enkelt... (Marissa)

Läsningen skedde utifrån eget intresse och utbudet av fakta och fiktion var stort. Lärarnas varierande aktiviteter för att bearbeta textinnehållet kommenteras av Marissa:

Jag minns vi hade teater om Pricken. Det var en bok som hette Pricken. Om mobbning... jättebra. Det var en kanin som inte liknade dom andra. Från början blev han mobbad och sedan så fixade sig allt. Alla blev glada. Vi spelade teater om boken. Man lärde sig samtidigt att läsa... som man fick ... det som ville sägas i boken. Budskapet liksom... och då förstod man bättre! (Marissa)

Alla ungdomarna menar att det fria bokvalet var en viktig faktor att sporra lusten till mer läsning, men Ahmad berör också kopplingen till lärarens relation till sina elever:

Läraren visste att det här, det gillar han och då får han läsa om det. Och då läser han om det han tycker om och då slutar han inte läsa och då lär han sig samtidigt. Alltså, läraren ska ha bra kontakt med eleven, veta vad han vill, vad han gillar, hans svagheter och hjälpa honom efter lektionerna och så där om det finns tid. (Ahmad)

Där visar Ahmad på ett mycket framträdande drag i de här ungdomarnas berättelser, det klassrumsklimat och de relationer som påverkat deras inställning inte enbart till läsning, utan också till skolsituationen i stort. Lärarens som person framstår som mycket betydelsefull. Marissa beskriver sina lärare som de som alltid stöttade:

Speciellt när man är så liten och nyligen har börjat med nånting är det väldigt viktigt att... att man har *personer* omkring sig. *Det*, det är viktigt! (Marissa)

Dilek beskriver dessa vuxna till vilka hon hade största tillit:

Jag såg mina lärare som mina mammor. Och de lärde mig allt möjligt annat. Det är så här...
Jätte viktigt i ditt liv! Jag *förstod* att det var viktigt. (Dilek)

Ahmad betonar värdet av att man som elev blir sedd ”på riktigt”, men också värdet av att lärarna hade höga förväntningar. När jag ställer frågan om han tror var allra viktigast för klassens positiva utveckling svarar han kort och koncist:

Dom trodde jättemycket på oss. (Ahmad)

Saba poängterar lärares förhållningssätt och beskriver vad den tidiga inspirationen betytt för henne:

Elever behöver få den där känslan att jag klarar av det här. Och att det finns nån som tror på en! /.../ Man ska få inspiration att vilja plugga. /.../ Även om dom inte sa det rent ut så sa dom att ”Jag tror på dig”, ”Fortsätt” och ”Du är snart där” och då behöver man bara en liten ”push” och så får man energi för och fixa det. /.../ Jag känner att jag verkligen vill ta in kunskap nu... att jag är så ambitiös, för att dom har gett mig inspiration vid tidig ålder och jag har fått den här kärleken för... för skolan. (Saba)

Hon ger alla oss inom läsfältet en tankeställare när hon gör sin avslutande konklusion om hur läsning och växande getaltat sig för henne:

Det är inte dom här smådelarna, utan det är helheten. (Saba)

Referenser

- Anderson, V. & Roit, M. (1996). Linking reading comprehension instruction to language development for minority students. *Elementary School Journal*, 96(3), 295-310.
- Damber, U. (2010). *Reading for life: Three studies of Swedish students' literacy development*. Akademisk avhandling vid Linköpings universitet.
- Freebody, P., & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: the 'four roles' model, i G. Bull & M. Anstey (Eds) *The Literacy Lexicon*. 2nd edn. Sydney: Prentice Hall, 52-57.
- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (1994). Reading difficulties can be predicted and prevented: A Scandinavian perspective on phonological awareness and reading. I C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Reading Development and Dyslexia* (pp. 180–199). London: Whurr.
- Skolverket. (2007). *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4- i Sverige och i världen*. Rapport 305.
- Street, B.V. (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman

