

Lässtrategier och genreskrivande i flerspråkig nybörjarundervisning

Innehåll

Lässtrategier och genreskrivande i flerspråkig nybörjarundervisning	1
Språklig medvetenhet i det flerspråkiga klassrummet.....	2
Lässtrategier och flerspråkigt läsande.....	3
Skrivande med stöd av genrepedagogikens cirkelmodell	3
Hur gick det sen?	8
Referenser	9

I den här lärarhandledningen lyfter vi fram tre spår i språk- och kunskapsutvecklande undervisning som bildar en tydlig helhet i nybörjarundervisningen i ett flerspråkigt klassrum: Läraren Jenny förbereder eleverna för den fortsatta skolgången genom att systematiskt väva samman *språklig medvetenhet*, *läsförståelsestrategier* och *strategier för skrivande av skolans textgenrer*. Vi fokuserar här genreskrivande, med de två förstnämnda spåren som kort inramning.

Som bakgrund kan nämnas att av skolans ca 180 elever har ungefär en tredjedel ett annat hemspråk eller ett annat hemspråk i kombination med svenska eller finska. Hösten 2018 då de börjar i åk 1 har Jennys klass 14 elever och åtta olika språk: svenska, finska, arabiska, engelska, albanska, kurdiska, vietnamesiska och ryska. Flera elever är relativt nyanlända och endast delvis integrerade i helklass. Endast någon enstaka har knäckt läskoden. Man kan säga att gruppen nästan saknar det kunskapsmässiga ”mellanskikt” som ofta överväger i klassrum. I tillägg finns vissa utmaningar som t.ex. att kunna hålla sams och orka koncentrera sig, vilket inte är helt ovanligt då skolgången inleds. Situationen är sådan att många lärare säkert hellre skulle hålla sig till mer bekanta undervisningsmetoder med tanke på att innovativ undervisning är tidskrävande. Kanske tänker många också att de arbetssätt som här står i fokus fungerar bättre med äldre elever. Däremot säger forskningen att stöttande undervisning av den här typen med utmaningar på rätt nivå är vad som behövs så tidigt som möjligt i heterogena flerspråkiga klassrum. Något av det viktigaste som skolan kan göra för elevernas skolgång och fortsatta lärande är att satsa på strategier för läsande och skrivande. Detta för att bygga läs-och skrivengagemang, dvs. att tycka om och ofta syssla med läsande och skrivande (se t.ex. Cummins 2018) – och här är det svårt att säga vad som är hönan och vad som är ägget, det ena tycks föda det andra.

Läraren Jenny skapar en tydlig struktur för den spretiga gruppen under hela skoldagen genom systematik, rutiner och sitt lugn. Uppgifter föregås av en gemensam genomgång och därefter finns stöttning på olika sätt alltid framme på klassrummets väggar. Exempelvis inför arbete i läseboken (*Den magiska kulan*) visar läraren sidorna på dokumentkamera och pratar långsamt och tydligt igenom de uppgifter som ska göras. De så att säga smakar på dagens bokstav och provar tillsammans att göra början på uppgifter ett par sidor framåt med den nya bokstaven. Jenny använder ett personligt tilltal då hon adresserar hela gruppen: ”Kom ihåg då du gör uppgiften att noga se igenom vilka ord det gäller, precis på samma sätt som vi gjorde nu”. Trots

denna grundliga genomgång är det många ännu inte läskunniga elever som inte minns eller är osäkra då de går framåt i uppgifterna. Emellanåt viftar många händer för att få handräckning. Ibland, allt oftare under läsårets gång, löser det sig med att läraren påminner om de stödstrukturer som finns framme på dokumentkameran eller på klassrummets väggar.

Arbetet kräver att läraren håller blicken stadigt fäst vid målet borta vid horisonten – nu läggs grunden för en stark litteracitetsutveckling med tanke på elevernas hela fortsatta lärande. Här följer således en beskrivning av arbetssätt och lösningar som får illustrera språkinriktad och språkmedveten undervisning i sitt konkreta sammanhang i åk 1, med fortsättning i åk 2.

Språklig medvetenhet i det flerspråkiga klassrummet

Utanför klassrummet hittas imponerande resultatet från en undersökning om hur många och vilka språk som talas i skolan. Som besökare kan man nästan vänta sig att få frågor av eleverna om vilka språk man talar, eller frågan om besökaren kan gissa vilka språk eleven kan tala.



Att också gruppen i fråga är flerspråkig syns på väggarna i klassrummet och signalerar både till besökare – men främst till eleverna själva – att deras identitet som flerspråkiga är en självklar del i skolan. Klassen inleder dagen med att samla sig och gå igenom dagens program. Då får ofta en av eleverna uppdraget att välja ett av klassens språk för att berätta vilken dag det är och sedan leda gruppen i att hälsa på varandra på de olika språken. Ibland blir veckodagens namn i fokus på alla de olika språk som eleverna väljer bland, alltså inte bara det egna modersmålet.

Genom att Jenny på olika sätt uppmuntrar gruppen att göra snabba kopplingar till vad saker heter på olika språk, går elevernas tankar ofta i riktning mot att de nämner och frågar upp ord och uttryck av varandra. Samtidigt är skolspråket svenska hela tiden i centrum för arbetet med att hitta de ord som eleverna har behov av eller lyfter fram i samtalen.

Språkdiskussion i åk 1: Någon säger ett ord på engelska. Läraren: "Du säger helt rätt men det är på engelska."

Arbete med språklig medvetenhet behöver inte – och ska inte alltid – innebära tidskrävande projekt. Snarare är det fråga om täta och små diskussioner där de olika språken får bli del av vardagen, en medveten systematisk användning av olika språk.

Språkdiskussion i åk 2: Klassen bekantar sig med fotosyntesen och ordet 'process' finns i den text som de läser tillsammans med läraren. "Det är samma ord i mitt språk." Läraren bekräftar och de diskuterar tillsammans ordets betydelse, något som eleven i fråga också har bra koll på.

Lässtrategier och flerspråkigt läsande

I nybörjarläsandet inkluderar Jenny tidigt strategier för läsförståelse. Med utgångspunkt i den modell för reciprok undervisning som forskarna Palinscar och Brown tog fram på 1980-talet har det utarbetats figurer som symboliserar fem centrala läsförståelsestrategier: under arbetet stötts eleverna genom ett dialogiskt arbetssätt i att *förutspå* vad texten kommer att handla om med hjälp av t.ex. rubriker och bilder; att under läsningen *reda ut oklarheter* såsom obekanta ord; att *ställa frågor till texten* för att klara av att läsa mellan raderna; samt att inhämta kunskap genom att *sammanfatta*. Läsaren kan också stötts i att leva sig in i innehållet genom att *skapa inre bilder*. Material på svenska i Finland som utarbetats med hjälp av dessa strategier hittas t.ex. på <http://www.larum.fi/assets/Uploads/Goda-Lasforstaelsestrategier-projektet.pdf>

I åk 1 arbetar klassen med två av strategierna: att förutspå och att reda ut oklarheter.

I den heterogena gruppen är det viktigt att ge eleverna möjligheter till individuellt läsande. Ett sätt är genom en digital ljudbokstjänst, där de antingen läser själva eller med hjälp av hörlurar följer med i texten medan de lyssnar, ostörda i sin läsbubbla. Verktöget i fråga innehåller ett urval olika textgenrer på många olika språk. Här flätas alltså lästräningen ihop med det flerspråkiga spåret.

Skrivande med stöd av genrepedagogikens cirkelmodell [se video här!]

Direkt från början kopplar Jenny arbetet med skrivstrategier till olika läsämnen, inte endast till svenskämnet. Hon har valt att använda ett svenskt läromedel som lyfter fram språk- och kunskapsutvecklande undervisning i F-3. Läromedlet och Jennys egen undervisning bygger på en pedagogisk modell som kallas cirkelmodellen, med grunden i genrepedagogik (se t.ex. <https://www.andrasprak.su.se/om-oss/vanliga-fr%C3%A5gor/grundskola/vad-%C3%A4r-genrepedagogik-1.96361>).

Följande texttyper brukar ses som skolans basgenrer: *berättande*, *beskrivande*, *instruerande*, *redogörande*, *förklarande* och *argumenterande* text. Från medlet av åk 1 arbetar klassen huvudsakligen med två av dessa: först beskrivande och sedan berättande text. Slutligen, sent på våren, inleder klassen också arbetet med förklarande text. Under hösten har de också sysslat med muntligt berättande under rubriken ”Språk i klasserna”, då också ovannämnda språkstatistik gjordes. En annan bra grund för genremedvetenhet är laborerande med textstruktur genom att korta instruktionstexter om olika årstider klippts isär och eleverna får pussla ihop texten igen i logisk ordning innan de sedan skriver av den.

Jenny väljer att inleda det huvudsakliga genreskrivandet med beskrivande text, trots att sagor och andra berättelser ofta brukar ses som en naturlig inledning av skrivutvecklingsprocessen. Hennes argument är att så många i gruppen saknar tillräckligt ordförråd på svenska för mer fritt skrivande, medan det mer styrda innehållet i de beskrivande faktatexterna ger ett behövligt stöd både för skrivutvecklingen och ordinläringen. Via faktatexterna arbetar klassen med djur i Finlands fauna under hela januari till början av mars, i följande ordning: gråsuggan, myran, vargspindeln, älgen, räven, igelkotten och skogsödlan. När det småningom blir dags för berättande text arbetar klassen med klassiska sagor som grund: *Tre små grisar*; *Rödluvan*; *De tre bockarna Bruse*; *Svinaherden*. Slutligen följer arbetet med förklarande text om grodans och

fjärilens livscyklar. Konceptet 'livscykel' kan sedan införlivas som en central del av de beskrivande rapporterna om både växter och vissa djur.

Jenny berättar senare, i oktober 2019, hur eleverna fascinerats av begreppet 'cykel' och påstått att begreppet i biologin borde uttalas på annat sätt än fordonet cykel. Skrivengagemanget är väckt och genreskrivandets rutiner sitter så pass bra att de i september, under behandlingen av äppelkärnans utveckling från frö till ett fruktbarande äppelträd, vill skriva en förklarande text om saken trots att Jenny inte hade planerat detta.

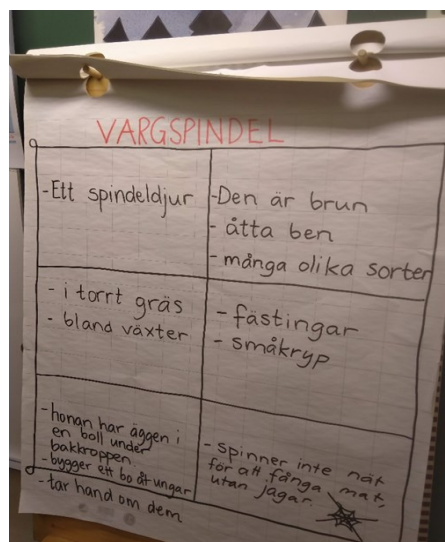
Men tillbaka till åk 1. Det konkreta arbetet (med en cirkel i cirkelmodellen) går i stora drag till så att Jenny, efter att ha öppnat upp elevernas förförståelse, läser upp en text medan eleverna tillsammans lyssnar. Ofta följer de samtidigt med i texten på dokumentkamera och alltid med någon typ av visuellt stöd. I det här skedet bygger de upp kunskap om ämnesområdet och bygger på sitt ordförråd för att kunna arbeta vidare med den kunskapen. Genom att under Jennys ledning samtala om textinnehåll får eleverna samtidigt öva strategier för det egna läsandet, dvs. arbetet runt skrivande flätas samman med läsförståelseträning. De ser på betydelsen av nya ord, övar att läsa mellan raderna genom att göra kopplingar till olika ställen i texten och stannar till med frågor som "Vad tror ni författaren menar här?".

Tillsammans funderar de också på själva texttypen: varför texten skrivits och hur den är uppbyggd av olika innehållsdelar. De ser förstås på rubriken, eventuella underrubriker och specifika språkliga drag, exempelvis att beskrivande faktatexter huvudsakligen använder verb i presens. För varje texttyp synliggörs detta småningom med en *genreplansch* som kommer att följa med i deras fortsatta arbete. En genreplansch kan byggas upp med stöttande information enligt nivå och behov: Jenny baserar sina planscher för de beskrivande rapporterna på sexfältarens kategorier, eller fältrubriker, som de snart ska få lära känna. Efterhand som fler genrer blir bekanta, kan genreplanschererna finnas uppsatta bredvid varandra i klassen som stöd för skrivandet och för att eleverna vid behov smidigt ska kunna dra sig till minnes deras olika särdrag.

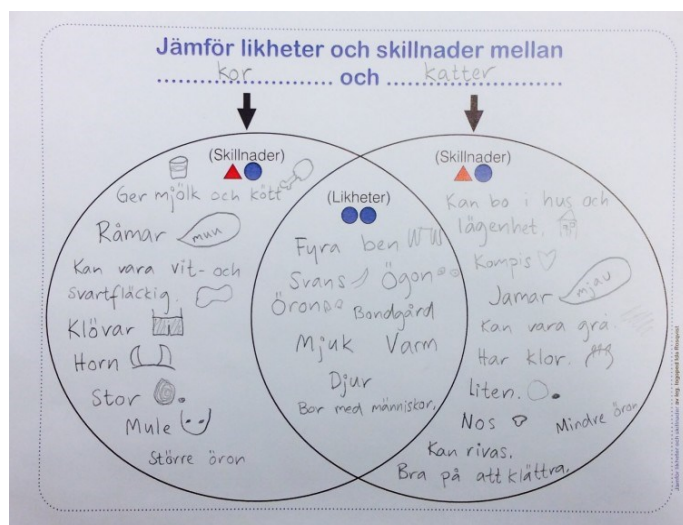
Beskrivande rapport	
Rubrik	
Klassifikation	
Utseende	
Boplats	
Föda	
Fortplantning	
Övrigt	

Beskrivande rapport	
Rubrik	
Klassifikation	
Utseende	
Förekomst	
Livscykel	
Användningsområde	
Övrigt	

Sedan blir det alltså dags för eleverna att lära känna verktyget *sexfältare*, som ofta används som stöd för skrivplaneringen i synnerhet i samband med beskrivande faktatexter. I sexfältaren (på bladdertavla eller med grunden på Smartboard) samlar klassen under Jennys ledning korta fakta som sedan ska användas för att formulera löpande text. I arbetet med olika djurarter samlas faktan under följande fältrubriker: *klassifikation; utseende; förekomst och boplat; fortplantning; föda; övrigt*. De kan tyckas onödigt abstrakta och ges förstås gärna en förklaring som t.ex. *Vad är det för djur? Hur ser det ut?*, men åtminstone i den här gruppen blir det snabbt en vanesak och till och med ganska spännande att använda de svåra orden.



Sexfältaren går också bra att tillämpa både på andra ämnesområden och texttyper. Då arbetet med författarporträtt av månadens författare smånigom inleds i åk 2 blir fältrubrikerna något annat, i enlighet med vad eleverna har nytta av att fokusera för skrivandet: *Vem? Var? När? Varför (vi läser om författaren)? Familj och Övrigt*. Om syftet med en text i stället är att jämföra två företeelser för att hitta likheter och skillnader kan t.ex. ett Venn-diagram fungera mer optimalt som stöd, eftersom de separata fälten fokuserar just skillnaderna medan likheterna skrivs in i det gemensamma mittfältet. Fördelarna med dylika verktyg är flera i det skede av



Tack till Pedagog Malmö för lånet av Venn-diagrammet!

Vissa nya ord, som tas upp till diskussion men som inte skrivs i sexfältaren, blir s.k. *expertord* på en egen plansch eller bladdertavla. Expertorden fungerar sedan under skrivfasen som ytterligare stöd för innehållet som eleverna har möjlighet att formulera sig med.

Under arbetet med de två första djuren skriver eleverna inga egna texter. Jenny stöttar gruppen att komma ihåg fakta från texten som hon skriver in i sexfältaren: *"Kommer ni ihåg vad det stod om vad vargspindeln äter?"* Arbetet med att tillsammans plocka ut viktigt innehåll blir samtidigt en första övning i att sammanfatta, dvs. utmärkt träning av den utmanande men centrala strategin som innebär att kunna inhämta kunskap i texter. I följande steg används faktan i en gemensam text som Jenny skriver och efteråt skriver alla av. Jenny modellerar genom att "

tänka högt” och påminna om textens genrekrav medan hon leder skrivandet: ”Hur kan vi skriva det med en hel mening?”; ”Vilket ord ska jag börja med?”

Därefter följer klassens arbete med de olika djuren enligt samma mönster, men med ökad frihetsgrad efterhand: Jenny läser högt och leder textdiskussionen, efter läsningen plockar klassen tillsammans ut kortfattad fakta som Jenny skriver i sexfältaren, sedan använder eleverna dessa för att formulera sig i hela meningar – alla efter sin individuella förmåga och småningom allt friare och med allt fler egna utbroderingar. I diskussionerna uppmärksammas på olika sätt om de egenskaper som utmärker faktatext som genre.

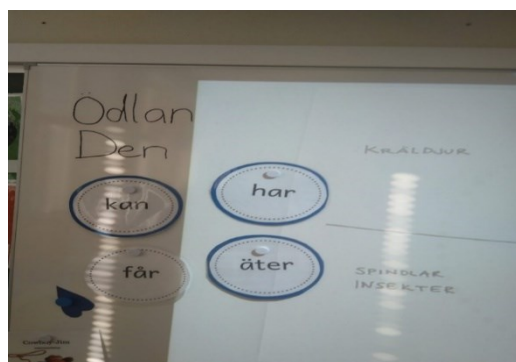
Observation sent i januari 2019, klassen inleder arbetet med älgen. Elev ljudar rubriken ”Ä-L-G”. Jenny: ”Vad vet ni om älgen?” Eleverna nämner bl.a. älgjakt. ”En gång tog en älg ett bröd genom min mammas fönster!” blir exempel på innehåll som inte passar i de faktatexter de ska skriva.

”Vi ska titta på bilderna innan jag läser.” Ytterligare intressant diskussion om faktatexters innehåll i relation till det exempel i texten som får konkretisera älgens storlek: att ett barn skulle kunna cykla under älgens mage innebär inte att det görs.

”Jag ska läsa lite om älgen ur en annan bok också, det är ganska mycket som är samma som den tidigare texten eftersom det som står är sant.”

Arbetet med att fylla i sexfältaren vidtar: ”I första rutan brukar vi skriva något som hette klassificering. Det kan vara på olika sätt med älgen, men de sa något speciellt i texten om ungarna.” Tillsammans kommer de fram till att ett bra alternativ är däggdjur.

De stannar tillsammans till för att jämföra med klassificeringen hos några av de djur som behandlats tidigare, exempelvis vargspindeln med sin äggsäck. Jenny antecknar också några expertord: hjortdjur; kalhygge; myr.



Allt eftersom skrivandet fortsätter får eleverna hjälp av konkreta stödstrukturer skrivna på stora lappar som kan flyttas runt på whiteboard eller blädderblock, t.ex. skiljetecken (”Lyssna hur texten börjar låta om vi inte sätter punkt efter varje mening!”), bindeord och pronomen som skapar variation, eller verb typiska för beskrivande faktatexter.

Med hjälp av stödstrukturerna som hela tiden finns i klassrummet är det lättare att tydliggöra och repetera vanliga utmaningar i nybörjarskrivandet, både tillsammans med enskilda elever och i helklass. De gemensamma diskussionerna ger större genomslagskraft jämfört med att läraren ger respons på enskilda elevers skrivande. Det blir också tydligt allt eftersom hur elever på egen hand klarar att ta hjälp av stödstrukturerna.

I cirkelmodellen finns inbyggt en fas av samskrivande i par före steget tas till individuellt skrivande. Det är ett viktigt steg som ofta försummas i undervisningen, till stor del på grund av en lång tradition av fokus på bedömning av individuella prestationer. Med nybörjarskribenter är det extra viktigt att modelleringen och skrivandet tillsammans med läraren ges tillräckligt med utrymme, och i det här fallet är det eleverna själva som i sin iver att bli skribenter föredrar individuellt skrivande som följande steg hellre än det ökade stöd som parskrivande skulle ge:

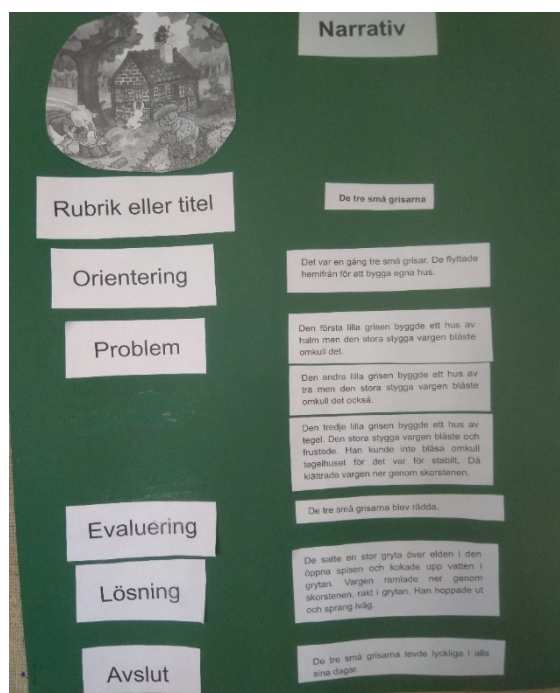
att ge över åt någon annan att styra innehållet eller trycka på tangenterna upplevs otänkbart! De skriver alltså mer fokuserat på egen hand, förstås med fortsatt stöd av läraren.

De första egna texterna blir korta och innehåller många ofullständiga meningar eller andra misstag om de ses genom en felsökande lins. Men betraktar man elevernas alster som de första stegen där grunden läggs för medvetenhet om skrivande i allmänhet och skolans skrivkrav i synnerhet, blir processen både intressant och imponerande. Också hos de elever som behöver mest stöd syns avancerade tankeprocesser bakom det de försöker uttrycka. Dessutom, tack vare att arbetet fortgår hela läsåret blir rutinerna en trygghet och också de elever som möter mest utmaningar kan få syn på den egna utvecklingen genom att jämföra sina texter från olika skeden.

Kraven på nybörjarskribenters texter om exempelvis djur och natur är visserligen inte lika strikta som på mer erfarna skribenters texter, men genom det här arbetssättet kan processen stöttas redan från början genom att skillnaderna mellan texttyperna klargörs och textresponsen tydligt kan kopplas till de stöttande verktygen. Nybörjarskribenterna har mer fakta att stöda sig på än vid helt fritt faktaskrivande som ofta stannar vid sådant de lättare lyckas komma ihåg, exempelvis utseendemässiga detaljer som färger och längden på eventuella svansar. Det blir också lättare att styra bort från subjektiva åsikter som huruvida något är fult eller vackert eller avvikelser från ämnet såsom att skribenter berätta om filmer de sett om ett visst djur.

Ett viktigt steg vidare tas när klassen övergår till att arbeta med berättande text i form av klassiska sagor. Att kunna kontrastera de två texttyperna ger ökad tydlighet åt respektive genres syfte och struktur. Första skedet blir att muntligt återberätta sagan med hjälp av bildstöd. Då alla säkert kan berätta, blir det dags att skriva. Också nu använder Jenny en genreplansch som stöd för berättelsens övergripande struktur: grundstrukturen *inledning* – ett *problem* som får en *upplösning* – *avslutning*. Och också i det här arbetet får eleverna stöd av expertord som de ska försöka inkludera i sina sagor: *tegelsten*; *gryta*; *gryt*; *skorsten*; *rök*.

En viss sammanblandning av genrer sker i början för enstaka elever, som undrar om de ska skriva att det är ett däggdjur då de skriver sina egna sagor om de tre små grisarnas äventyr.



Vikten av att läraren använder sig av modeller och modellering för att skapa tydlighet och struktur för det man vill eleverna ska kunna göra kan inte nog betonas. Med mer erfarna läsare fungerar skrivna modeller bra (så länge läraren också då lägger tid på att samtala runt modellen!); i nybörjarundervisningen läser läraren i stället modelltexter högt gång på gång medan genretypiska särdrag tydligt kopplas till det lästa. Det krävs en hel del modellering för att inse vad det innebär när läraren talar om t.ex. ”sagans handling”!

Jenny berättar om arbetsprocessen: (...) vi jämförde det här med tre grisar och tre bockar-vart sku dom här å vad hände då (...) va var det för problem å plats.

Hur gick det sen?

Det är förstås omöjligt att veta hur gruppens skrivande i åk 1 skulle ha utvecklats genom andra arbetssätt. Däremot kan konstateras att alla har lyckats bra enligt egna förutsättningar. Samtliga har gått framåt i LegiLexis lästest som läraren själv använder och följer upp (se <https://www.legilexi.org/>). Eleverna visar en medvetenhet om skrivkonventioner och genrer, vilket verifieras av speciallärarens test i åk 1: I stället för att skriva enbart ord eller en kort beskrivande bildtext börjar de flesta i gruppen bygga upp en berättelse enligt sagans konventioner, och de är också bra på att sätta rubrik och komma ihåg punkter. Genom att utgöra bas för hela läsårets arbete med läs- och skrivutveckling, blir genreskrivandet ett fungerande verktyg för att ta tillvara och vidareutveckla elevernas färdigheter på deras varierande nivåer.

Åk 2 inleds med faktaskrivande i form av författarporträtt av månadens författare. Först ut är Tove Jansson. Fortfarande är mycket lärarstyrkt i hela processen för den som behöver, också den information som plockas ut och placeras i sexfältaren (*"Minns ni vad Martin Widmark jobbade med?"*). Samtidigt ger det upprepade modellerandet en stabil grund och trygghet till dem som kanske annars under sin skolgång skulle betrakta en text som ett stort mysterium vad gäller hur den ska angripas och hur det som är mer viktigt innehåll än annat ska kunna urskiljas bland allt det övriga. Då det blir dags för följande månads författare har de redan en ganska klar bild av hur de kan ta sig an uppgiften.

E-post från Jenny 31.10.2019: *"Började förresten jobba med beskrivande text om växter förra veckan och vi fortsatte idag. Intressant med lite nytt även om det påminner om djurfaktan. Eleverna jobbade på jättebra och vi hade över förväntan fina diskussioner om innehåll, språk och till och med avsaknaden av författarröst i faktatext."*

En elevformulering som blir en bra utgångspunkt för diskussionen om författarröst är: "Du vet ju att tranbäret..."

Under senhösten i åk 2 märks ett tydligt driv i skrivandet: Eleverna skriver gärna och kommer igång bra med sina texter. Föräldrar berättar också att det händer att deras barn skriver hemma om något som de behandlat i skolan, exempelvis Tove Jansson och Mumintrollet. Speciellt de som lätt tappar koncentrationen i skolan har velat skriva hemma.

Då de fastnar i sitt skrivande gäller det oftast *hur* de ska formulera sig, inte *vad* de ska skriva (om). Genrepdagogen har fått viss kritik för att riskera att hämma det kreativa fria skrivandet, men Jenny ger utrymme för olika typer skrivprocesser så att genrestödet blir en trygghet och en tillgång, inte en begränsning: I november skriver eleverna exempelvis kreativa beskrivande texter om de fantasidjur de skapat i slöjden på ett sätt som visar att de kan förhålla sig medvetet lekfullt till de skrivkonventioner de hittills arbetat med. De visar på både genremedvetenhet och kreativitet genom att dels ifrågasätta Jennys skämtsamma förslag att skriva en riktig faktatext om en drake, dels relatera till genren då de till farsdag diskuterar vilka områden i sexfältaren de skulle kunna använda i en text om pappa. Jenny återger elevernas ord: *"Ja, man kan tänka på vad de tycker om att äta eller var de bor!"*

Då eleverna nu börjat läsa allt mer självständigt blir nästa steg att de lär sig mer om att processa egna texter, t.ex. att kunna märka om centralt innehåll fattas eller kommer i ologisk ordning, med stöd i genreplanscherna. Det arbetet har redan inletts så smått i samband med författarporträtten av månadens författare. Genreplanscherna är ett bra stöd för detta på grund

av den visuella överskådlighet de erbjuder: Till skillnad från sexfältaren presenterar planschen innehållet visuellt tydligt uppifrån och ner precis som de texter de också ska producera, vilket kan vara extra välkommet för en del elever. En genreplansch med tomma innehållsfält är också ett bra alternativt skrivplaneringsverktyg.

Eleverna kan också börja öva att reflektera mer medvetet på ytterligare textnivåer, dvs. det gäller att bygga in ett tydligt processtänkande allt eftersom de börjar besitta en bra grund för de stora linjerna. Hittills har Jenny inte fokuserat stavning eller andra språkliga detaljer ifall eleverna själva inte har frågat; det är stora individuella skillnader mellan eleverna vad gäller när de kan börja ta till sig dylika aspekter på ett produktivt sätt. Vad gäller exempelvis återkommande systematiska utmaningar som prepositionsanvändning, exempelvis ”på skogen” i stället för ”i skogen”, har Jenny ofta gett individuell respons under skrivandet. Detta gäller uttryck som ofta återkommer i deras texter och som därför har större möjlighet att befastas. Huvudsakligen gäller att fortsätta väcka och befästa annan typ av språklig medvetenhet, exempelvis att föra diskussioner om hur överanvändningen av vissa ord i den egna texten uppfattas av andra läsare och hur man kan lyfta texten genom att använda andra ord: *”Vad betyder samma sak men heter något annat- med ett annat ord?”*

I mitten av februari återanknyter Jenny till lässtrategierna i samband med att ett längre arbete med *bokprat* inleds. Den som är intresserad av det arbetet kan läsa mer [[HÄR](#)] och också se klipp från klassrummet [[HÄR](#)]. Det kontinuerliga arbetet med språklig medvetenhet, läsförståelsestrategier och genreskrivande som flätas samman på det sätt som beskrivs ovan, utgör en trygg och stadig bas för läs- och skrivutvecklingen, och tillika kunskapsbyggandet, i den flerspråkiga gruppen. Den långsiktiga användningen av de olika verktygen hjälper eleverna att hinna få syn på den egna utvecklingen och det behövs då vägen ibland kan kännas onödigt lång. Den glädje och stolthet som lyser i elevernas ögon när de i egen takt knäcker olika koder och tar stora kliv framåt på sina individuella stigar ger den energi som behövs för att fortsätta framåt – det gäller för både elever och lärare!

Referenser:

Cummins, J. (2018). Urban multilingualism and educational achievement: Identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement. I: P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens & K. Maryns (red.), *The Multilingual edge of education* (s. 67–90). London: Palgrave Macmillan.