

Modul: Grundläggande litteracitet för nyanlända elever
Del 1: Grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar

Grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar

Qarin Franker, Göteborgs universitet

Att gå i skolan är för de allra flesta av oss synonymt med att få lära sig läsa och skriva för att sedan kunna inhämta ämneskunskaper via texter av olika slag. Även om man som barn aldrig fått gå i skolan så ”vet” man nästan alltid vad det innebär och har tydliga föreställningar om den struktur, det innehåll och de relationer och roller som finns i skolan. Man längtar efter att få börja – oavsett hur gammal man är!

En växande andel ungdomar som av olika anledningar tvingats fly och tagit sig till Sverige har inte de år av skolgång man utifrån deras ålder kan förvänta sig. Krig och krigsliknande tillstånd har ofta under långa tider gjort att skolor och utbildningar har hållit stängda. Det har också från individens sida ofta varit förenat med livsfara att ta sig till och delta i formell skolundervisning.

Sverige har de senaste åren tagit emot många, inte sällan ensamkommande, barn och ungdomar som är i akut behov av en grundläggande litteracitetsundervisning för att snabbt kunna läsa, skriva och hantera texter av olika slag i såväl vardagsliv som skolsammanhang¹. Syftet med denna modul, som har ett tydligt fokus på grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar, är att bättre rusta den svenska skolan för att ta emot dessa elever.

Att se brister eller resurser

Vi kan se på målgruppen nyanlända ungdomar som elever som *inte* har svenska som modersmål och som *saknar* eller har mycket kort formell skolerfarenhet eller vi kan se dem som ungdomar som *kan* ett eller flera andra språk än svenska och som *har* lång och varierad erfarenhet av liv, glädje, umbäranden och arbeten av olika slag. Det handlar om att antingen se deras brister eller deras resurser. På motsvarande sätt kan läraren som ska undervisa dessa elever antingen betraktas som en vuxen som *inte* har kunskaper i elevernas modersmål och som *saknar* eller har mycket kort formell utbildning i grundläggande läs- och skrivinlärn timer för ungdomar eller så kan vi se på läraren som en som *har* lärarutbildning och *kan* fler andra språk än svenska och som *har* lång och varierad erfarenhet av liv och arbete. I denna modul

¹ Av de asylsökande som kom till Sverige år 2015 var ca 40 000 i åldern 13-18 år. 15% av alla i åk 7-9 och 8% av alla i åldern 16-18 år är nyanlända. Den numerärt största gruppen nyanlända är de 13 000 elever som är 16 år. Enligt Skolverkets statistik (20160705) går nu 18 694 elever på Språkintröduktionsprogrammet.

är det resursperspektivet som är utgångspunkten för arbetet och som präglar lärarens förhållningssätt till eleverna, till innehållet i undervisningen och till ansvaret för litteracitetsutvecklingen. Detta förhållningssätt genomsyras av en *ömsesidig respekt* och levande dialog i relationen mellan lärare och elever, att *meningsfullhet* och *användbarhet* styr när det gäller undervisningens form, innehåll, metoder och material och att lärandeprocessen präglas av *delaktighet* och *eget ansvar*.

Ömsesidig respekt visar sig kanske tydligast i de möjligheter eleverna ges att visa upp och använda sig av sina kunskaper. Samarbetet mellan skolan/läraren och eleven stärks genom samtal och kartläggning som genomförs på de språk som eleven behärskar och önskar använda. En levande dialog präglar sedan arbetet genom kontinuerliga uppföljningar och formativ bedömning av prestationer. Valen av språk för undervisningen är centrala för att synliggöra varje person och viktiga för att utveckla samarbetet mellan modersmåslärare, studiehandledare eller språkstödjare och lärare i svenska som andraspråk (Mörnerud 2010; Alnes Buanes & Lehne 2013).

Meningsfullhet och användbarhet gäller framför allt i valet av innehåll i undervisningen. Här krävs ett innehåll som verkligen berör elevernas livssituation och ger dem handlingsberedskap inför praktiska situationer i nuet och i framtiden. Det kan i början handla om att hantera lokala transportmedel, lära sig fraser för att visa artighet i olika situationer och förstå hur man tar reda på något som är angeläget, men också om att hantera mobilen och andra digitala verktyg för att lära, repetera och utveckla språket på fritiden och i skolan.

Läromedlen ska vara åldersadekvata och möta elevernas kognitiva nivå. Enkelt behöver inte vara barnsligt och ofta hittas nivån genom att eleverna själva är med och väljer material för lärande. Att få praktisera sina färdigheter i verkliga situationer, som under studiebesök, gemensamma utflykter och med uppgifter att lösa och redovisa i autentiska miljöer, bidrar till att bekräfta de nya skriftliga färdigheterna och underlättar en självständig användning av dem i och utanför skolmiljön.

Delaktighet och eget ansvar för det egna lärandet behöver byggas upp allteftersom. Många elever bär med sig föreställningar om en skola som skiljer sig markant från den de möter här i Sverige. Det gäller att ta reda på hur varje elevs erfarenheter ser ut för att kunna möta och utveckla dem vidare. Här kan läraren också stärka gruppen genom att uppmuntra till utbyte av erfarenheter och kunskap. När vars och ens styrkor lyfts fram ökar trygghet och självkänsla. Mod att våga välja, vara kritisk och visa ambition och målinriktning ökar.

Att försöka lyfta fram och använda både språkliga och mer textanknutna erfarenheter som alla nyanlända ungdomar faktiskt har med sig in i klassrumsarbetet blir alltså ett effektivt resursutnyttjande. Det bidrar till att tryggt och stabilt bygga upp den litteracitet som eleverna behöver för att lyckas med skolarbetet, kunna utveckla sina fritidsintressen och förbereda sig för ett arbetsliv.

Litteracitet är kommunikation och begriplighet

Det vi i denna modul avser med begreppet *litteracitet* är ett läsande och skrivande som kännetecknas av kommunikation och begriplighet och som alltid är inbäddat i sociala praktiska situationer. En sådan social litteracitetspraktik kan till exempel innebära att göra inlägg på sociala medier, tolka reklambudskap eller läsa texter i en lärobok. Precis som det engelska begreppet *literacy* avser det svenska begreppet *litteracitet* mer än att enbart vara läs- och skrivkunnig i ett formellt skolsammanhang. Förutom läsande och skrivande ingår att förstå och kunna använda ett formellt muntligt språk (som lärarens eller en nyhetsuppläsares) och självklart att förutom vanliga verbala (skrivna) texter även kunna tolka och kommunicera med bilder och symboler i de allt vanligare visuella och multimodala texter som vi omges av i dagens digitaliserade samhälle. I begreppet *text* inkluderar vi allt som kan läsas i olika medier, inte bara ord utan även symboler, illustrationer, bilder, film, musik, teater, dans och andra uttrycksformer. Kunskap om vad som kännetecknar olika typer av texter och deras funktion är en viktig del av läsningen. Att vara litterat är, som vi ser det, också att kunna och våga vara aktiv i de litteracitetspraktiker man vill och behöver vara en del av.

Men samtidigt som litteracitet är en aspekt av en enskild individs historia, förmåga och möjligheter är det också ett kännetecken för en grupp eller ett samhälles gemensamma möjlighet att agera. I Sverige är litteracitetsnivån hög och den tas för givet i många vardagliga handlingar, inte minst de som rör konsumtion och transporter. Att enbart mötas av olika former av skriftlig information eller skriftliga instruktioner är inte något ovanligt, vare sig i skolan eller i samhället i övrigt.

Funktionell litteracitet och flerspråkighet

Den brasilianske pedagogen Paulo Freire (1970) ifrågasatte tidigt den traditionella skolans läsundervisning som han menade var både förtryckande och passiviserande. Han hävdade att alfabetiseringsundervisning måste aktivera och medvetandegöra eleverna genom att koppla samman skolans arbete med förhållanden i deras vardag och på det sättet synliggöra hur kunskaper i att läsa och skriva kan bli funktionella verktyg för en verklig förändring av de egna livsvillkoren. Skolan ska inte bara ge svar utan också *ställa frågor*, den ska inte programmera utan *provocera* eleverna till självständigt tänkande. I många styrdokument för utbildningar i världen finns spår av Freires tankar (UNESCO 2005; NSW AMES 2008; Utdanningsdirektoratet 2012; Skolverket 2016).

Freires pedagogiska teorier har också påverkat den definition av litteracitet som fortfarande används i många sammanhang. Den ser inte läs- och skrivkunskaper som något autonomt och avskilt, uppbyggt av graderade, urskiljbara färdigheter (skills) som man tränar separat för att senare koppla samman till begripliga helheter, utan mer som en handlingsberedskap med rötter i det sammanhang där man agerar och fungerar. Definitionen handlar därför om en *funktionell litteracitet* (UNESCO 1978/2005; Skolverket 2016):

En person är funktionellt litterat när hen kan delta i de aktiviteter som kräver litteracitet och som gör det möjligt att fungera effektivt i sin närmiljö och sitt samhälle och som även gör det möjligt att fortsätta använda läsning och skrivning och räkning för både sin egen och samhällets utveckling. [min översättning] (UNESCO 1978/2005)

Att utveckla sin läs- och skrivförmåga gör det möjligt för en individ att delta i olika skrivpraktiker i kunskapssamhället och är också en förutsättning för ett livslångt lärande och för att aktivt kunna delta i samhällslivet på ett kritiskt ifrågasättande och reflekterat sätt. Skrivande och läsande har sina rötter i de kunskaper i att förstå och kunna kommunicera muntligt som varje människa har. Från de muntliga språk man behärskar kan man gå vidare till att även kunna skapa mening från *text (läsa)* och att själv producera *text (skriva)*.

Beroende på hur miljön ser ut och vad den kräver i relation till individens egna behov så skapar och omskapar var och en av oss, i samspel med omgivningen, vår egen unika läs- och skrivförmåga. Erfarenheter från flera olika språkliga miljöer vävs samman och integreras i en för individen specifik mix som rör sig över språkgränser (Wei & Garcia 2016). Flera klassiska studier (Heath 1983; Scribner & Cole 1981; Street 1984) visar att personer kan vara litterata i olika grad och på olika sätt på mer än ett språk. En kanske kan läsa koranens arabiska text, men inte en formell lärobokstext, en annan klarar av avancerade dataspelsprogram, men har stora svårigheter med en skönlitterär text och så vidare. Det handlar om flera olika sätt att använda sig av skrift, kopplade till olika sociala sammanhang och inte en enda likadan universell läs- och skrivförmåga (Franker 2013:788).

Litteracitetsarbete i skolan

Ser vi på världen i stort så har den litteracitet som lärs ut i formella skolsituationer inte sällan den tekniska färdigheten i fokus och premierar i första hand elevernas avkodnings-skicklighet.² Den betonar språkets *form* snarare än språkets *funktion*. När litteracitetsundervisningen i mycket liten grad tar hänsyn till de läs- och skriverfarenheter som eleverna har med sig hemifrån eller har skaffat sig av text i vardagen utanför skolans väggar visar det sig att den ofta försvårat eller fördröjt deras utveckling till goda läsare (UNESCO 2005). I klassrum där eleverna enbart drillas i läsning och skrivning (s.k. *basic skills*) finns även en risk för att barnen och ungdomarna inte får tillräckliga intellektuella utmaningar (Luke 2011). Eftersom ovanstående synsätt fortfarande är vanligt i många länder kan det vara något som

² Begreppet avkodningsskicklighet står ofta för både sammankoppling av enskilda språkljud med bokstavs-tecken, sammanljudning och automatiserad läsfärdighet.

en majoritet av de nyanlända eleverna kan ta för givet att de ska möta även i Sverige (Axelsson 2015). Den svenska läs- och skrivundervisningen präglas dock av en forskning som lyfter fram mycket mer av interaktiva och sociala perspektiv på lärande och utveckling. Vi ser det i denna modul som grundläggande att form och funktion integreras i litteracitetsundervisningen och att läraren har höga förväntningar på elevens intellektuella kapacitet.

Med ett resursperspektiv på litteracitet existerar inte någon motsättning mellan olika läs- och skrivpraktiker. Vi använder oss av skolans såväl som vardagslivets alla läs- och skrivsituationer. Vi utgår ifrån förståelsen av ord och hela textsammanhang även när vi arbetar med avkodning av textens minsta beståndsdelar. Att automatisera kopplingen mellan tal och skrift och fokusera på skriftens formsida (t.ex. skilja *b* från *d* och förstå vad utbyte av *s* till *b* i ordet *sil* leder till) är en viktig och avgörande aktivitet för att knäcka skriftkoden och bli en läsare. Den processen underlättas av att genomföras i ett för eleven meningsfullt sammanhang. För att skapa betydelse i en text och förstå den, söker man efter ledtrådar som kan hjälpa till. De finns dels i själva texten, i bokstäverna, orden och textens utseende men också i omgivningen, miljön där texten finns. De ledtrådarna i kombination med det jag själv som läsare redan kan om språk och det jag har erfarenhet av är de resurser som behövs. Detta interaktiva sätt att se på läs- och skrivprocessen är något som numera enar de allra flesta läsforskare (Axelsson & Magnusson 2012; Jönsson 2009; Kulbrandstad 2009; Liberg 2005; Lundberg & Herrlin 2005).

Elevernas språkliga resurser

Lärare behöver upptäcka och ta tillvara alla språkliga resurser eleverna har med sig inför litteracitetsarbetet i skolan. Ledande språkforskare menar att det verkar vara naturligt för människan att överföra kunskaper och erfarenheter mellan de språk man fått utveckla och att man på så sätt kontinuerligt kan dra nytta av sin samlade kompetens (Cummins 2000; Garcia & Wei 2016).

Det egna talspråket är den bästa basen

För att läsa och förstå en text använder du din kunskap om världen liksom det du kan om själva språket som texten är skriven på. Om du då varken känner igen skriften eller språket som en text är skriven på och inte heller har någon kännedom om innehållet i texten så är risken stor att du inte kommer att förstå ett dugg av texten trots att du anstränger dig till det yttersta. Din koncentration och uthållighet hjälper inte. Det är nämligen så att:

Way fiican luuqad ay fahmayaan bartaan
እነዚህ ሰዎች በሚረዱት ቋንቋ ምርጥ መማር

ي فهمونها ب لغة أف ضل ي تعلمون

آنها بهترین در یک زبان را یاد بگیرند آنها را درک

他們學得最好的，他們理解的語言

Tāmen xué dé zuì hǎo de, tāmen lǐjiě de yǔyán

Om du däremot både kan läsa av orden och dessutom förstår dem, behärskar meningsbyggnaden och sättet att skapa meningar och uttrycka sig på, blir texten meningsfull för dig.

You learn best in a language you understand

Man lär sig bäst på ett språk man förstår³

Om en nyanländ elev får möjlighet att befästa begrepp som har med skrift att göra (som bokstav, ord, ljud, mening och punkt), får öva avkodningsteknik och bygga upp en läs-förståelse på sitt modersmål eller ett språk hen kan väl, kan de kunskaperna överföras till svenska. På detta sätt ger vi eleven ett säkrare och tryggare sätt att erövra litteracitet på både modersmålet och svenska och får på köpet en ”flygande start” på litteracitetsutvecklingen. UNESCO konstaterar i sin EFA-rapport (2005) att de alfabetiseringsprogram som genomför den allra första undervisningen på deltagarnas modersmål och först därefter lägger till ett andraspråk, har märkbara sociala, kognitiva, psykologiska och pedagogiska fördelar.

Många fördelar när alla språk får växa

Inte bara språket i sig utan även själva sättet man umgås med språk och text på har stor betydelse. Ju mer lika hemmiljöns och skolans sätt att använda sig av språk är desto lättare blir det för eleven att förstå undervisningen i skolan (Heath 1983; Fast 2007). Flera studier har på senare år lyft fram hur ett aktivt och tillåtande utforskande av elevens alla språk och skriftsystem underlättar förståelsen av hur skrift fungerar och snabbare skapar en språklig medvetenhet. Det har visat sig att en språkligt bejakande litteracitetsundervisning även stärkt barnens identitetsskapande och positionerande socialt i relation till varandra och lärarna (Axelsson & Magnusson 2012; Laursen 2015). Trots detta får fortfarande bara ett fåtal elever denna chans. Den svenska skolan skulle vinna på att bredda möjligheterna för undervisning i och på fler modersmål och skolspråk än svenska. Fler elevers litteracitetsarbete kunde underlättas vilket skulle ge dem större chans att nå målen i alla skolämnen (Axelsson 2015; Sandell Ring 2015).

Elevernas litteracitetsanknutna och sociokulturella resurser

De kunskaper och erfarenheter av världen en person har och de texter hen mött tidigare i livet kan vi kalla *läsarens repertoar*⁴ (McCormick 1994). Ju mer läsarens repertoar liknar den repertoar som textens skribent har desto lättare blir det att förstå texten på det sätt som skribenten avsett. När skribenten och läsaren är en och samma person överensstämmer repertoarerna helt. Detta sker till exempel när du själv skriver en inköpslista på en lapp som

³ Samma text på somaliska, amharinja, arabiska, farsi, kinesiska (tecken), kinesiska (mandarin med pinyin) och svenska.

⁴ McCormick kallar de allmänna kunskaper och erfarenheter man har för *generell repertoar* och de litteracitetsanknutna för *litterat repertoar*.

du sedan läser under shoppingrundan. Du vet precis vad det står och varför, du känner igen stilen (särskilt om det är handskrivet) och vet när, var och hur det hela skrevs och med vilket syfte. Men om någon annan skrivit lappen är risken genast större att du måste gissa eller kanske ringa och kontrollera att du uppfattat rätt för att inte komma hem med fel mängd av något eller med fel vara. De texter vi möter är dock ofta skrivna av för oss okända personer och dessutom kanske i en helt annan tid och miljö och med helt andra mottagare. Ju större skillnader det finns mellan skribentens och läsarens repertoarer desto troligare är det att läsaren inte tolkar budskapet i texten på det vis skribenten avsett.

Nu är det inte helt omöjligt att kommunicera skriftligt utan ofta går det alldeles utmärkt, helt enkelt för att vi som skribenter lärt oss anpassa våra budskap efter de mottagare vi tänkt oss (precis som vi anpassar vårt muntliga språk så att det blir begripligt för den vi talar med). I alla möten med skrift övar vi våra strategier och didaktiskt kan vi som lärare medvetandegöra våra elever om lämpliga tillvägagångssätt. I den första litteracitetsundervisningen underlättar vi elevernas förståelse av texter när de i sitt eget skrivande får utgå från sig själva och sina egna upplevelser och när deras tidigare läs- och skrivupplevelser och erfarenheter får stötta skrivandet.

Resursmodellen för litteracitetsundervisning

Den modell för litteracitetsundervisning som vi presenterar (i figur 1) ska stötta ett pedagogiskt arbete som tar sin utgångspunkt i elevernas språk- och litteracitetsresurser och deras angelägna kommunikationsbehov. Syftet är att skapa en respektfull, meningsfull och användbar undervisning som ger en trygg start inför vidare skolgång men även stöttar eleverna i olika vardagssammanhang och förbereder dem för ett kommande yrkesliv.

Modellen utgår ifrån ”The Four Resources Model” (Freebody & Luke 1990; Freebody 1992). Den beskriver fyra olika aktiviteter som eleven behöver utveckla och behärska för att hantera en textbaserad värld. Hen behöver agera som *kodknäckare* (code breaker), *betydelseskäpare* (meaning maker), *textanvändare* (text user) och *textanalytiker* (text critic) (se även Gibbons 2013). Dessa fyra roller lyfter fram och betonar kärnan i olika forskningsinriktningar inom litteracitetsfältet och modellen kan ses som ett försök till syntes och integrering av dem⁵. Freebody och Luke ersatte 1999 begreppet *roll* (role) med *praktiker* (families of practices) och fokus flyttades då från individen till ett socialt sammanhang och betonar att litteracitet inte är något som enbart sker inom en individ utan något som alltid genomförs i ett sammanhang.⁶

⁵ Individualpsykologisk forskning (t.ex. Elbro 1990; Lundberg 2005) och socio-kulturellt inriktad forskning (t.ex. Heath 1983; Barton 2007) men även den systemisk-funktionella grammatiken/lingvistiken (Halliday 1994) och Critical literacy forskning (Wallace 2003; Janks 2011).

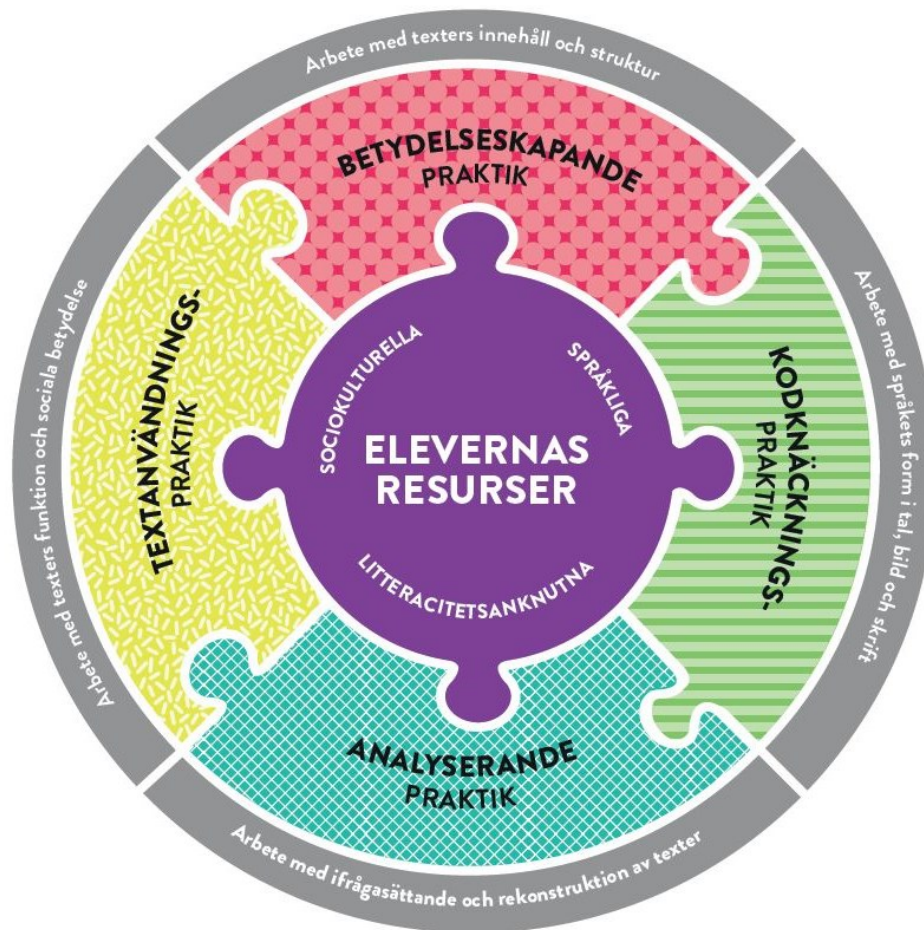
⁶ Jämför med skiftet från Piagets individfokus till Vygotskijs sociala fokus när det gäller synen på lärande.

På svenska kallar vi de fyra olika dimensionerna av litteracitet för *litteracitetspraktiker*: den betydelseskapande, den kodknäckande, den textanvändande och den analyserande praktiken. Dessa fyra praktiker är alla nödvändiga och inte var för sig tillräckliga för att bygga upp en individs litteracitet. När vi arbetar med ett tema eller ett specifikt innehåll och medvetet ser till att alla fyra praktikerna finns med och samverkar så kan de effektivt stötta varje elevs litteracitetsutveckling. Modellens syfte är att synliggöra de olika litteracitetspraktikerna och göra dem till redskap för både lärare och elever i det dagliga litteracitetsarbetet.

Elevernas resurser möter de fyra olika litteracitetspraktikerna

Den didaktiska modell som skapats här har elevernas resurser i centrum. Deras språkliga, litteracitetsanknutna och sociokulturella erfarenheter blir motorn i skolarbetet och påverkar hur de fyra olika praktikerna utformas och utvecklas. Praktikerna integreras och blir delar av ett sammanhållet arbetssätt som ger eleverna möjlighet att med olika fokus möta och diskutera texter av olika slag i textanvändningsarbete och analyserande arbete. Men det ger dem också möjlighet att förstå och skapa texter tillsammans i det betydelseskapande arbetet, och inte minst fokusera på talets, bildens och språkets formsida i kodknäkningsarbetet.

Genom att modellens delar är utformade som pusselbitar vill den visa hur resurser och praktiker är ömsesidigt beroende av varandra och tillsammans skapar en litteracitetsundervisning där elevernas och även lärarnas medhavda resurser aktiveras och påverkar de fyra olika praktikerna. Läraren och eleverna kan också tillsammans med stöd av resursmodellen se vilka praktiker som eleven breddat, fördjupat eller nu har bättre kontroll över. På så vis kan modellen stödja en utveckling av en genreanpassad, användbar och kritiskt ifrågasättande litteracitet (Franker 2011:13-14).



Figur 1: Resursmodellen för litteracitetsundervisning. Elevernas resurser påverkar och interagerar med de fyra nödvändiga litteracitetspraktikerna. (Modellen är inspirerad av Luke och Freebodys "The Four Resources Model").

Handlingsutrymmet i modellen ger eleverna agenskap

Med hjälp av de fyra sinsemellan kompletterande praktikerna kan en forskningsbaserad litteracitetsundervisning utvecklas. En undervisning som präglas av en öppen klassrumsmiljö där gränserna mellan det som är användbart i sammanhang i och utanför skolkontexten och det som diskuteras och bearbetas i klassrummet suddats ut. Undervisningen kännetecknas också av "student agency and teacher contingency" det vill säga att eleverna ges

handlingsutrymme och att läraren visar en öppen, tillåtande attityd (Baynham 2006:24). När eleverna får ta upp och diskutera de språkliga och litteracitetsanknutna utmaningar som de möter i samhället och när lärarna strukturerar och generaliserar deltagarnas erfarenheter kan eleverna utveckla de strategier de behöver för att ta plats i samtal. En obegriplig skylt eller en text⁷ som någon har mött kan diskuteras gemensamt och läraren kan lyfta fram gruppens samlade kunskaper om kännetecken för just den typen av skyltar eller texter och visa hur komposition, färgval, typsnitt, placering, innehåll och form underlättar tolkningen. Deltagarnas aktuella erfarenheter används och blir på så sätt en del av gruppens gemensamma litteracitetsarbete.

En elev som inte har knäckt koden kan med stöttning av lärare och klasskamrater naturligtvis också vara med och förstå och skapa texter, använda sig av texter och kritiskt analysera texter. Det glöms ibland bort eftersom man tänker att eleven måste kunna läsa en text helt själv, men man behöver inte kunna *avkoda* en text för att kunna *använda* sig av en text. Vi använder ju det muntliga språket för analys och diskussion.

Beskrivning av praktikerna

Här följer en kort beskrivning av de fyra olika litteracitetspraktikerna. Varje praktik inleds med några frågor som konkretiserar syftet med arbetet inom praktiken.

Den betydelseskapande praktiken

Vad betyder den här texten? Hur ska jag göra för att förstå den? Hur använder jag de resurser jag har? Hur ska jag själv göra för att konstruera en text och tydligt få sagt det jag vill?

I den betydelseskapande praktiken arbetar vi med textens innehåll och struktur. Vi fokuserar på hur eleverna kan koppla ihop den valda texten med sina egna resurser i form av tidigare erfarenheter av skrift, texter och upplevelser. Detta arbete ökar elevens motivation och intresse av att undersöka texter och också vara med och själv skapa meningsfulla texter. Eleverna är ofta ovana vid att utnyttja sina resurser och har kanske inte förstått att det är tillåtet och faktiskt meningen att man ska göra det när man läser och skriver.

Arbetet har alltså fokus på texternas semantiska och syntaktiska dimensioner. Det innebär att förstå att varje text har sina krav på ett visst ordförråd och en viss grammatisk struktur för att bli meningsfull. Vi undersöker hur meningsbyggnaden ser ut (längd, bisatser, komplexitet) och med vilka ord något uttrycks, det vill säga vilka semantiska val som är möjliga. Alla dessa

⁷ Det kan t.ex. vara en informationsskylt på en tågstation, en visuell text på en reklampelare eller i en nyhetssajt på nätet.

diskussioner sker med elevens tidigare erfarenheter av kulturella sammanhang, texter och betydelsesystem som resurser i arbetet. Ett känt innehåll samspelar med och underlättar också avkodningsarbetet. I modulens delar beskrivs till exempel hur konstruktion av gemensamma texter, parskrivande och visuella och digitala verktyg används som betydelse-skapande verktyg i olika lärandeprocesser.

Kodknäkningspraktiken

Hur kan jag knäcka koden för att förstå den här bilden eller texten? Hur får jag flyt i mitt läsande? Vilka tecken behövs och hur ska jag använda dem för att skapa egna texter? Hur får jag flyt i mitt eget skrivande?

Kodknäkningspraktikens arbete har fokus på språkets form i såväl tal som i bild och skrift. Även om vi börjar i talet och fortsätter med bilder så är det huvudsakliga arbetet för läraren att få eleven att uppmärksamma och bli förtrogen med skrifttecknens olika kännetecken, bli fonologiskt medveten och knäcka koden till hur talat språk omsätts i skrift. Det som blir speciellt för arbetet med avkodningen och det fonologiska läsandet för denna elevgrupp är deras flerspråkighet. När bokstäver kopplas till ett för eleven välkänt ord underlättar vi för eleven att komma ihåg sambandet ljud-bokstav. Viktigt i inledningsskedet är att alltid låta eleverna, på olika sätt få stöttning i att utnyttja och använda sina välbekanta muntliga språk som broar över till skriftspråket. I del 3 och 4 presenteras, diskuteras och fördjupas både teorier och metoder för hur ett kodknäkningsarbete på flerspråkig grund kan utformas.

Textanvändningspraktiken

Vilket är syftet med den här texten? Varför ser texten ut som den gör? Vem är den tänkta mottagaren av texten? Hur fungerar texten i sitt sammanhang? Hur kan eller vill jag använda den information som finns i texten?

Textanvändningspraktikens arbete har fokus på texters funktion och sociala betydelse. Här ska eleverna ges möjlighet att använda de texter de möter i funktionella sammanhang. De får delta i olika sociala aktiviteter i olika miljöer där texter av olika slag förekommer och uppmuntras att diskutera vilka olika kulturella och sociala funktioner texterna har. Det kan vara såväl läromedelstexter, informationsmaterial och nyhetsmaterial som annonser och reklam, skyltar och personliga meddelanden vare sig de är publicerade i pappersform eller digitalt. Varför ser de ut som de gör? Här kommer elevernas sociokulturella erfarenheter av texter de mött tidigare i sina liv och nyare erfarenheter från Sverige till användning. Vi har ett tydligt utifrånperspektiv och jämför även texter med varandra. Eleverna undersöker hur texters olika utformning påverkar den funktion texten får och på vilka olika sätt det kan påverka mottagarna (Alver 2014:14). Särskilt i del 5 och 7 finns exempel på hur tematiska arbeten med olika textanvändningspraktiker kan stimuleras.

Analyspraktiken

Hur påverkar olika texter mig? Vad vill de som skrivit texten att jag ska göra eller känna? Varför? Hur kan texter jag själv skriver påverka andra?

Analyspraktiken består av ett kritiskt arbete med fokus på ifrågasättande, dekonstruktion och rekonstruktion av olika typer av texter. Tillsammans undersöker vi texten, bryter ner den genom att ändra eller byta ut ord och formuleringar. När vi förändrar och omskapar den får

den kanske ett annat syfte eller riktar sig till en annan målgrupp. Det centrala blir att förstå att ingen text är vare sig ideologiskt naturlig eller neutral utan att texter alltid representerar specifika åsikter och att texter alltid kan kritiserats och rekonstrueras (Janks 2011).

En kritisk läsare läser mellan raderna och vet att alla texter är skrivna av en person med ett speciellt syfte och att varje läsare läser en text på sitt alldeles egna sätt. Ett kritiskt textarbete ökar deltagarnas medvetenhet om den egna situationen så att de kan agera för förändringar lokalt. Kritiska perspektiv kan också bidra till att stärka deltagarna så att de kan se sig själva som aktiva producenter av mening och betydelser (Norton & Toohey 2011). Ett analytiskt textarbete innebär således att man tillsammans undersöker texter och hur de påverkar oss och i vilka eller vems intresse de är skapade och utformade. Detta kan eleverna vara med och göra från första skoldagen. I del 6 fördjupas resonemangen om det kritiska analysarbetet och det förankras i didaktisk forskning.

Avslutande ord

Denna inledande text i modulen har framförallt velat visa att litteracitet är så mycket mer än att "bara" läsa och skriva. Det innebär att man, på det sätt man önskar, förstår och kan använda och agera utifrån vitt skilda texter som till exempel en busstidtabell, ett besked från migrationsverket, en reklamfilm, ett facebookinlägg, en svensk lärobok eller en lärarled NO-lektion. Allt detta ingår i en ung persons funktionella litteracitet i dagens svenska samhälle. Texten har velat betona att läsande och skrivande i allt högre grad är multimodala aktiviteter och att individers litteracitet utvecklas genom kommunikation i meningsfulla situationer i intressanta miljöer. Resursmodellen med de fyra olika litteracitetspraktikerna som presenterats är ett försök att omsätta ovanstående synsätt till en didaktisk modell som står för en litteracitetsundervisning där lärare och elever kan samverka på ett för båda parter respektfullt och resurstärkande sätt.

Referenser

- NSW AMES (Adult Migrant English Service) (2008). Certificate in Spoken and Written English. Sydney: NSW AMES.
- Axelsson, M. (2015). Nyanländas möte med skolans ämne i ett språkdidaktiskt perspektiv. I: Bunar, N. (red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skollåren. I: *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Baynham, M. (2006). Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. In: *Linguistics and Education* 17(1), s 24-39.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Franker, Q. (2013). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder- alfabetisering i en flerspråkig kontext. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), (2013). *Svenska som andraspråk – i forskning undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5 (7), 7-16.
- Freebody, P. (1992). A sociocultural approach: Resourcing four roles as a literacy learner. I: Watson, A. & Badenhop, A. (red.), *Prevention of Reading Failure*. Sydney: Ashton-Scholastic.
- Freire, P. (1970). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons Kursiv.
- Garcia, O. & Wei, L. (2016). *Translanguaging. Flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M A K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Baltimore, Md.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York and London: Routledge, Taylor and Francis group.
- Jönsson, K. (2009)(red.), *Bygga broar och öppna dörrar – Att läsa, skriva och samtala om texter I förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Kulbrandstad Iversen, L. (2007). *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Laursen, H. P. (red.), (2015). *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2005). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling: Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- McCormick, K. (1994). *The culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester/New York: Manchester University Press.
- Mörnerud, E. (2010). *Rapport i forskningscirkeln Modersmålsbaserad svenskundervisning för invandrare*. Malmö: FoU Malmö/Utbildning.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning and social change. I: *Language Teaching*, Volume 44, Issue 4, pp 412-446.

- Sandell Ring, A. (2015). Att utforska nyanländas erfarenheter och kunskaper. Om kartläggning som ett didaktiskt redskap i nyanlända elevers utbildning. Masteruppsats. Göteborgs universitet.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Skolverket (2016). *Allmänna råd om utbildning för nyanlända elever*.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2000). Literacy events and Literacy Practices. I: Martin-Jones, M. & Jones, K. (red.), *Multilingual literacies. Studies in Written Language and Literacy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing company.
- UNESCO (2005). *EFA Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life*. Paris: UNESCO
- Wallace, C. (2003). *Critical Reading in Language Education*. Palgrave Mcmillan.

Nätresurser

- Alnes Buanes, I. & Lehne, K. (2014). Materiell på morsmål i lese- og skriveopplæringen. I: *Metoder for alfabetisering på spor 1*. Hämtad 20160805 <http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Methodisk-veiledning/>
- Alnes Buanes, I. & Lehne, K. (2013). Morsmålsstøttet leseopplæring. I: *Metoder for alfabetisering på spor 1*. Hämtad 20160805 <http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Methodisk-veiledning/>
- Alver Rosvold, V. (2014). Metodisk veiledning Lese-og skriveopplæring. I: *Metoder for alfabetisering på spor 1*. <http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Methodisk-veiledning/>
- Fast, C. (2007). *Sju barn lær sig læsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Acta Universitatis Upsaliensis Uppsala Studies in Education 115. www.Diva-portal.org
- Franker, Q. (2011). *Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Doktorsavhandling i språkdidaktik vid Stockholms universitet. Stockholm: Hämtad 20160825. www.divaportal.org/smash/get/diva2:386054/FULLTEXT01.pdf
- Freebody, P & Luke, A. (1999). *Further Notes on the Four Resources Model*. Posted August 1999. Hämtad 20070527 <http://www.readingonline.org/lukefreebody.html> 1999-2000 International Reading Association, Inc. ISSN 1096-1232
- Skolverket (2016). *Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare. Kursplan och kommentarer*. Hämtad 20160925. <http://www.skolverket.se/>