

Grundläggande litteracitet för nyanlända vuxna

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.

Många vuxna som kommit till Sverige har av olika anledningar inte haft tillgång eller möjlighet till utbildning tidigare i livet.

Sverige har de senaste åren tagit emot många vuxna som är i behov av en grundläggande litteracitetsundervisning för att snabbt kunna lära sig att läsa, skriva och hantera texter av olika slag. Målet är att de snabbt ska kunna bli delaktiga i det svenska samhället på olika nivåer. Denna modul har ett tydligt fokus på grundläggande litteracitet för vuxna med ingen eller kort utbildningsbakgrund.

Förhållningssätt till deltagarnas resurser

Då en del elever saknar formell kompetens bör man istället se dem som individer med resurser som man kan ta tillvara i undervisningen. De kan redan ett eller flera språk och har erfarenhet av både vardagsliv och olika typer av arbeten. Det handlar om att utgå ifrån deras *resurser* och utifrån kursplanen tillsammans med eleverna så att olika kunskapsområden kan utvecklas.

I denna modul är det ett resursperspektiv som är utgångspunkten för arbetet. Det kommer att prägla 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 elev, att meningsfullhet och användbarhet styr när det gäller undervisningens form, innehåll, metoder och material och att lärandeprocessen präglas av delaktighet och eget ansvar. Samarbetet mellan, läraren och eleverna stärks genom samtal och kartläggning som genomförs på det eller de språk som den vuxne 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 persons kompetens och viktiga för att utveckla samarbetet mellan

modersmåslärare, studiehandledare, språkstödjare och lärare i svenska som andraspråk (Mörnerud, 2010; Alnes Buanes & Lehne, 2013; Cummins, 2017; Lundberg, 2018).

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 orientera sig i närmiljön och hantera vardagen, till exempel lära sig fraser för att visa artighet i olika situationer och kunna ställa frågor till en expedient i en affär, men också om att hantera mobilen och andra digitala verktyg för att lära, repetera och utveckla sin kommunikativa förmåga på svenska. Materialet för lärande ska vara anpassat för vuxna och man ska ha höga förväntningar på elevernas intellektuella förmåga. Enkelt behöver inte vara barnsligt och ofta hittas nivån genom att eleverna själva är med och väljer material. Nya färdigheter blir bekräftade om eleverna får praktisera sina färdigheter i verkliga situationer och har uppgifter att lösa och redovisa i autentiska miljöer. Det underlättar också en självständig användning av färdigheterna i och utanför undervisningsmiljön. Det kan till exempel handla om studiebesök, gemensamma utflykter eller praktik.

Delaktighet och eget ansvar för det egna lärandet behöver byggas upp allteftersom. Många elever kan bära med sig föreställningar om eller erfarenheter av en skola som skiljer sig markant från den de möter i Sverige. Det gäller att ta reda på hur varje individs 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 deras trygghet och självkänsla. Mod att våga välja, vara kritisk och visa ambition och målinriktning ökar.

Att försöka lyfta fram och använda både de språkliga och mer textanknutna erfarenheter som alla har med sig till undervisningen blir alltså ett effektivt tillvaratagande av deltagarnas resurser. Det bidrar till att tryggt och stabilt bygga upp den litteracitet som eleverna behöver för att lyckas med den grundläggande utbildningen, kunna hantera sitt vardagsliv och förbereda sig för eller kunna kombinera studierna med ett arbetsliv.

Litteracitet och texter i sociala sammanhang

Begreppet *litteracitet* kännetecknas av ett läsande och skrivande som betonar kommunikation och begriplighet och som alltid är inbäddat i sociala praktiska situationer (Barton, 2007). 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 utbildningssammanhang. Förutom läsande och skrivande av vanliga analoga och digitala texter ingår även att förstå ett formellt muntligt språk, som lärarens eller en nyhetsuppläsares. Dessutom

ingår även förmågan att kunna tolka och själv kunna kommunicera med hjälp av multimodala texter. *Text* inkluderar alltså allt som kan läsas och förstås i olika medier. Det är framförallt vanliga skrivna eller tryckta ord men även symboler, illustrationer, bilder och film. Till och med sång och musik, teater, dans och rörelse och andra uttrycksformer som kommunicerar ett budskap kan ingå i ett vidgat textbegrepp. Kunskap om vad som kännetecknar olika typer av texter och deras funktion är en viktig del av litteracitetsarbetet. Det blir exempelvis viktigt att uppmärksamma särdragen för analoga respektive digitala texter. Att vara litterat är också att kunna och våga vara aktiv i de litteracitetspraktiker man vill och behöver delta i som vuxen.

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 given i många vardagliga handlingar, inte minst de som rör konsumtion och eleven ska vara en aktiv, delaktig och informerad samhällsmedborgare. Att enbart mötas av olika former av skriftlig information eller skriftliga instruktioner är inte något ovanligt, vare sig i utbildningssammanhang eller i samhället i övrigt. Digitala kommunikationsformer ger möjligheter, men ställer också krav på individens digitala litteracitet.

Individen skapar sin egen litteracitet

Skrivande och läsande har sina rötter i kunskapen att förstå och kunna kommunicera muntligt, en förmåga 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, i samspel med omgivningen, sin 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 (Garcia & Wei, 2016). Flera klassiska forskningsstudier om litteracitet (Scribner & Cole, 1981; Heath, 1983; 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 dagstidning på arabiska, en annan klarar av avancerade dataspelsprogram, men har stora svårigheter med en skönlitterär text. 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; Street, 2000).

Litteracitet för ökad medvetenhet

Den brasilianske sociologen och pedagogen Paulo Freire ifrågasatte redan på 60-talet den traditionella skolans läsundervisning som han menade var både förtryckande och passiviserande. Han hävdade att alfabetiseringsundervisningen måste aktivera och medvetandegöra varje individ genom att koppla samman skolans arbete med

förhållanden i deras vardag. På det sättet synliggörs hur kunskaper i att läsa och skriva kan bli funktionella verktyg för en förändring av de egna livsvillkoren. Skolan ska inte bara ge svar utan också *ställa frågor*, den ska inte programmera utan *provocera* individen till självständigt tänkande, menade Freire (1970). I många styrdokument för utbildningar i världen finns spår av hans teorier (t.ex. NSW AMES, 2008; Skolverket, 2016; Skolverket, 2018).

Funktionell litteracitet och agentskap

Freires pedagogiska teorier har också påverkat den definition av litteracitet som fortfarande används i många sammanhang (UNESCO, 1978/2005). Läs- och skrivkunskaper ses inte 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 beskriver *en funktionell litteracitet* som kommer att se olika ut beroende på den historia som varje samhälle har och de krav på litteracitet som det ställer.

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, skrivning och räkning för både sin egen och samhällets utveckling.¹

(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. På senare tid talar man om detta som att individen skaffar sig *agentskap* eller *agency* (Baynham, 2006; Widigson, 2013). När eleverna får ta upp och diskutera de språkliga och litteracitetsanknutna utmaningar som de möter i samhället kan de utveckla de strategier de behöver för att våga ta plats i samtal och även våga agera utifrån det lästa eller diskuterade. En obegriplig skylt eller en svårförståelig text som någon har mött kan till exempel diskuteras gemensamt. Läraren kan lyfta fram deltagarnas samlade kunskaper, till exempel genom att använda olika slags skyltar eller texter och strukturera

¹ Min översättning från engelska.

dem tillsammans med gruppen. Man kan till exempel lyfta fram vad färgval, typsnitt, placering av innehåll och form betyder för tolkningen. Vad innebär det att en skylt har gul färg? Varför är vissa bokstäver större och andra mindre? Vilken typ av innehåll brukar kommuniceras på just den här typen av skyltar? Med ett sådant förhållningssätt blir deltagarnas aktuella erfarenheter synliga och en del av gruppens gemensamma litteracitetsarbete.

Form och funktion integreras

Ser vi på världen i stort så har den litteracitet som lärs ut i formella utbildningssituationer inte sällan den tekniska färdigheten i fokus och premierar i första hand deltagarnas avkodningsskicklighet.² Den betonar språkets *form* snarare än språkets *funktion*. I undervisningen där eleverna enbart drillas i läsning och skrivning finns även en risk för att de inte får tillräckliga intellektuella utmaningar (Luke, 2011). När litteracitetsundervisningen i mycket liten grad tar hänsyn till de läs- och skriferfarenheter som eleverna har med sig hemifrån eller har skaffat sig av text utanför skolans väggar visar det sig att deras utveckling till goda läsare ofta försvårats eller fördröjts (UNESCO, 2005). Eftersom ovanstående synsätt fortfarande är vanligt i många länder kan det vara något som en stor del av de nyanlända vuxna kan ta för givet att de ska möta även i Sverige. Den nordiska läs- och skrivundervisningen präglas dock av en forskning som lyfter fram mycket mer av interaktiva och sociala perspektiv på lärande och utveckling (Axelsson & Magnusson, 2012; Kulbrandstad, 2018).

Det är grundläggande att form och funktion integreras i litteracitetsundervisningen och att läraren har höga förväntningar på elevens intellektuella kapacitet. Man utgår ifrån förståelsen av ord och meningsfulla textsammanhang även när arbetet handlar om avkodning av textens minsta beståndsdelar. Att automatisera kopplingen mellan tal och skrift och fokusera på skriftens formsida (till exempel *förstå* vad utbyte av *b* till *p* i ordet *bil* leder till) är en viktig och avgörande aktivitet för att knäcka skriftkoden och bli en läsare, men det räcker inte för att utveckla litteracitet.

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

Att upptäcka språkliga resurser

Lärare behöver upptäcka och ta tillvara alla språkliga resurser eleverna har med sig inför litteracitetsarbetet i undervisningen. 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, 2017; Garcia & Wei, 2016).

För att läsa och förstå en text använder man sin kunskap om världen och det man kan om själva språket som texten är skriven på. Om man 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 man inte kommer att förstå någonting alls av texten trots att man anstränger sig till det yttersta. Koncentration och uthållighet hjälper inte:

እነዚህ ሰዎች በሚረዱት ቋንቋ ምርጥ መማር

Way fiican luuqad ay fahmayaan bartaan

يفهمونها بلغة أفضل يتعلمون

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 ³

Om man däremot både kan läsa och förstå orden och dessutom behärskar sättet att skapa meningar och uttrycka sig på, öppnar sig texten och blir meningsfull direkt:

You learn best in a language you understand

Man lär sig bäst på ett språk man förstår

Om en nyanländ vuxen får möjlighet att befästa begrepp som har med skrift att göra till exempel ljud, bokstav, ord och mening, får öva avkodningsteknik och bygga upp en läsförståelse på sitt modersmål eller ett språk hen kan väl, kan de kunskaperna sedan överföras till svenska. På detta sätt ger vi nybörjaren ett säkrare och tryggare sätt att erövra litteracitet på både modersmålet och svenska och hen får på köpet en ”flygande start” på sin litteracitetsutveckling. Detta konstaterade experter inom UNESCO redan på

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

1950-talet: ”*the best medium of teaching is the mothertongue of the pupil*”⁴.

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 (UNESCO, 2005).

Läsarens repertoar

De kunskaper och erfarenheter av världen en person har och de texter hen mött tidigare i livet kan beskrivas som *läsarens repertoar*⁵ (McCormick, 1994). Ju mer läsarens och textens repertoarer liknar varandra desto lättare blir det att förstå texten på det sätt som skribenten avsett. Därmed inte sagt att man behöver hålla med skribenten. I den initiala litteracitetsundervisningen underlättas elevernas förståelse av texter när de får använda sina egna tidigare läsupplevelser och erfarenheter i mötet med nya texter. På motsvarande sätt underlättas skrivandet när deltagarna får utgå från sig själva och sina egna upplevelser.

Genom att läraren har kunskap om deltagarnas tidigare litteracitetsanknutna erfarenheter kan läraren vidga repertoaren till texter som ännu inte är bekanta för dem. Det kan handla om allt från att förstå en karta eller förkortningar i ett recept till hur dramaturgin i en berättelse eller en skriftlig instruktion är uppbyggd.

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 studier⁶ 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. Winlund (2020) har visat hur en språkligt bejakande litteracitetsundervisning förutom detta även stärkt nyanlända ungdomars identitetsskapande och sociala positionerande i relation till varandra och lärarna.

⁴ Tabouret-Keller mfl. 1997:4.

⁵ McCormick kallar de allmänna kunskaper och erfarenheter man har för *generell repertoar* och de litteracitetsanknutna för *litterat repertoar*.

⁶ Axelsson och Magnusson, 2012.

Resursmodellen för litteracitetsundervisning

Den modellen som visas i figur 1 benämns fortsättningsvis Resursmodellen för litteracitetsundervisning. Den stöttar ett pedagogiskt arbete som tar sin utgångspunkt i elevernas språk- och litteracitetsresurser och deras mest angelägna kommunikationsbehov. Syftet är att skapa en respektfull, meningsfull och användbar undervisning som ger eleven en trygg start inför fortsatt utbildning men även stöttar dem i olika vardagssammanhang och förbereder dem för arbetslivet.

Modellen har sitt ursprung i ”The Four Resources Model”, ett teoretiskt ramverk av forskarna Alan Luke och Peter Freebody (1997; 1999). Den beskriver de fyra olika interagerande litteracitetspraktiker som eleven behöver utveckla. Dessa fyra är den *kodknäckande* praktiken, den *textdeltagande och betydelseskapande* praktiken, den *textanvändande* praktiken och den *kritiska och textanalytiska* praktiken.

I alla dessa fyra praktiker betonas läsandets och skrivandets inre processer samtidigt som de yttre sociala sammanhangen gör utveckling möjlig. Modellen integrerar på så sätt flera olika forskningsinriktningar inom litteracitetsfältet och kan ses som en syntes av dem⁷. Dessa fyra praktiker är alla nödvändiga men inte var för sig tillräckliga för att bygga upp en individs litteracitet. I arbetet med ett tema eller ett specifikt innehåll kan lärare i sin planering medvetet se till att de fyra praktikerna finns med eller beaktas och även att de samverkar så effektivt som möjligt för att stötta varje elevs litteracitetsutveckling.

Litteracitetspraktiker

I resursmodellen är eleverna och deras olika *resurser* placerade i mitten och runt om dem finns de *fyra olika litteracitetspraktikerna*. Modellens alla delar är utformade som pusselbitar för att visa hur resurserna och praktikerna hänger samman. Deltagarnas resurser driver utvecklingen i de olika praktikerna som i sin tur påverkar och stöttar varandra. Elevernas *språkliga, litteracitetsanknutna och sociokulturella erfarenheter* blir alltså ”motorn” i undervisningen och styr hur de fyra olika praktikerna utformas och utvecklas. När alla praktikerna integreras och blir delar av ett sammanhållet arbetssätt

⁷ Individualpsykologisk forskning (t.ex. Elbro, 1990) och socio-kulturellt inriktad forskning (t.ex. Heath, 1983; Barton, 2007) men även den systemisk-funktionella grammatiken/lingvistik (Halliday, 1994) och Critical literacy forskning (Wallace, 2003; Janks, 2011) är källor till modellens innehåll och konstruktion.

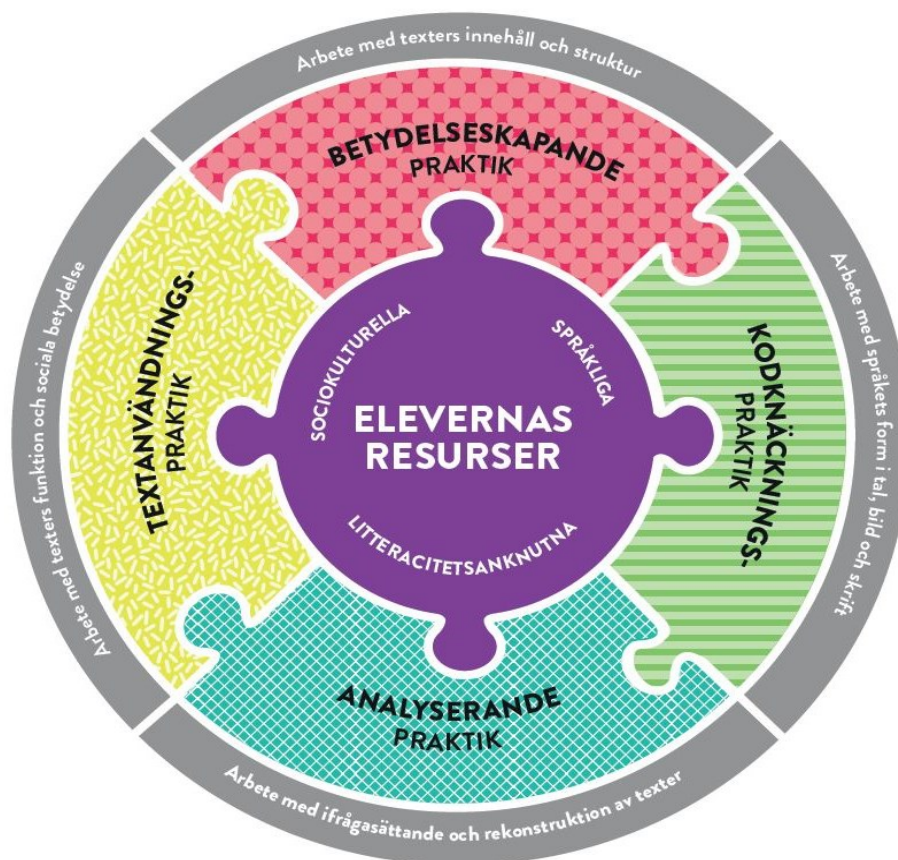
ger det eleverna möjlighet att med olika fokus få möta, diskutera och analysera texter av olika slag, samtidigt som de också får möjlighet att fokusera på språkets formsida i kodknäkningsarbetet (Franks, 2016; 2019).

Läraren kan också med stöd av resursmodellens olika delar lättare tala med eleverna om vilka praktiker som de breddat, fördjupat eller kanske behöver ha bättre kontroll över. Modellen kan på så vis stödja en utveckling av en anpassad, användbar och kritiskt ifrågasättande litteracitet (Franks, 2011, s. 13-14). Den kan också vara till hjälp för att omsätta kursplan och kunskapskrav till innehåll.

Grundidén är att läraren genom att tydligare kunna skapa meningsfulla sammanhang underlättar elevernas förståelse och stimulerar dem i lärandesituationen.

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").



Beskrivning av de fyra praktikerna

Här följer en kort beskrivning av de fyra olika litteracitetspraktikerna. I varje avsnitt finns också några konkreta frågor som visar vad man kan fokusera på inom den här praktiken. Arbetet inom de olika praktikerna stöttar varandra och resultatet stärks när de får samverka. Härigenom ges ett stort utrymme för läraren att, inom styrdokumentens ramar, tillsammans med eleverna skapa en väl underbyggd utbildning.

Kodknäkningspraktik

Kodknäkningspraktiken har fokus på språkets form i såväl tal som i bild och skrift. Även om man börjar arbetet muntligt via talet och kombinerar det med bilder så är det huvudsakliga arbetet för läraren att få eleven att uppmärksamma och bli förtrogen med de svenska alfabetets skriftecknen och dess olika kännetecken.

Varje individ behöver öka sin fonologiska medvetenhet och naturligtvis även knäcka koden till hur talat språk omsätts i skrift. Det arbetet genomförs lättast på ens modersmål. Det som blir speciellt för arbetet med avkodningen och det fonologiska läsandet för denna grupp elever är deras flerspråkighet och att de sällan hunnit lära sig det språk som de erbjuds knäcka läskoden på. Om bokstäverna då kan kopplas till bilder på för eleven redan välkända ord underlättar vi för eleven att befästa kopplingen mellan ljud och bokstav. /a/ som i [af], mun på somaliska, blir då mycket lättare än /a/ som i det svenska ordet [apa].

I inledningsskedet är det *alltid* bättre att låta eleverna få använda ett för dem välbekant muntligt språk som bro över till skriftspråket. Detta underlättar förstås även lärarens arbete. Ett norskt metodmaterial av Alnes Buanes och Lehne (2013; 2014) ger ett initialt stöd på många olika språk för både lärare och elev. Även vanliga mobiler innehåller symboler med kända bokstavsformer som kan underlätta kodknäckandet. ”G som i Google och S som i Skype” ligger nära till hands då de redan är välkända för många elever.

Målet för kodknäkningspraktiken är att eleven ska gå från ett logografiskt helordsläsande till ett fonologiskt baserat läsande där sammanljudandet av bokstäver till begripliga ord är en central färdighet för att slutligen övergå till ett ortografiskt läsande där orden läses direkt som helheter men vid behov kan delas upp och analyseras. Målet är nått när man kan läsa texter med flyt och utan ansträngning, släppa formen och koncentrera sig helt på innehållet.

Betydelseskapande praktik

I den betydelseskapande praktiken är det läsarens relation till textens innehåll och struktur som står i fokus. Det är fokus på förståelse. Det handlar om att underlätta för

eleverna att koppla ihop den valda texten med sina egna resurser i form av tidigare erfarenheter av kommunikation med skrift, texter, bilder och andra upplevelser.

Som lärare kan man uppmärksamma eleverna på den betydelseskapande praktiken genom denna typ av frågor: *Hur ska du göra för att förstå texten, bilden eller filmen? Vad känner du igen? Hur använder du de resurser du redan har? Vad betyder texten, bilden eller filmen och hur är den uppbyggd? Hur kan du göra för att själv skapa en text och tydligt få sagt just det du vill?*

Detta arbete ökar ofta elevens motivation och intresse av att undersöka texter och också viljan att få vara med och själv skapa meningsfulla texter. Eleverna är ofta ovana vid att få utnyttja sina tidigare resurser och har kanske inte förstått att det är tillåtet och faktiskt meningen att man *ska* vara aktiv när man läser och skriver. De behöver få kännedom om att det är naturligt att uppfatta samma text på olika sätt beroende på de unika erfarenheter man har. När arbetet har fokus på att undersöka texternas yttre form och deras semantiska och syntaktiska kännetecken kan det tidiga arbetet börja med att till exempel uppmärksamma avsändaren på olika meddelanden och brev eller förstå skillnaden mellan rubrik och löpande text. Det innebär att förstå att varje text har sina krav på ett visst utseende eller format, men också krav på ordval och grammatisk struktur för att bli meningsfull och begriplig. En kallelse till ett läkarbesök har vissa givna obligatoriska kännetecken, precis som ett personligt mejl har andra. Tillsammans med eleverna kan lärare undersöka hur texterna är uppbyggda och hur man hittar viktig information.

Ett känt innehåll samspelar med och underlättar det egna betydelsskapande arbetet. Ett gemensamt textskapande ger deltagarna LTG-texter⁸. Dessa bygger på muntliga samtal utifrån gemensamma upplevelser, dikteras av deltagarna och skrivs ner av läraren. Texterna lägger grunden till parskrivande och egna individuella texter. Ett arbete utifrån cirkelmodellen passar bra in här⁹. Fasta ramar och enkla frågeord kan vara

⁸ LTG står för Läsning på Talets Grund, som är ett sätt att se på läsinlärning i skolan som presenterades på svenska 1976 av Ulrika Leimar.

⁹ Cirkelmodellen är en vanlig modell för språkutvecklande arbete som består av fyra faser: 1. Skapa förförståelse och bygg upp kunskap om ämnesområdet. 2. Studera texter inom genren. 3. Skriv gemensamma texter. 4. Skriv egna texter. Se vidare Gibbons (2016).

lämpliga stödstrukturer precis som visuella och digitala verktyg också är viktiga betydelseskapande verktyg.

Textanvändningspraktik

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.

Som lärare kan man uppmärksamma eleverna på textanvändningspraktiken genom denna typ av frågor: *Var kan vi hitta den här texten? Varför det? Vilket är syftet med texten? Varför ser texten ut som den gör? Vem har skrivit den? Vem är den tänkta mottagaren av texten? Hur fungerar texten i sitt sammanhang? Hur kan du använda dig av den information som finns i texten?*

Att tillsammans röra sig i samhället och uppmärksamma texter i närmiljön, genom att fotografera och dokumentera dem och sedan gemensamt bearbeta dem i undervisningen är ett enkelt sätt att vidga deltagarnas textanvändning. Det kan handla om att besöka boendemiljöer, bibliotek, vårdcentraler, affärer, parker, nöjeslokaler eller annat som lockar. Texterna kan på detta sätt bestå av såväl skyltar, annonser och reklam som nyhets- och informationsmaterial, personliga meddelanden och läromedelstexter, vare sig de är publicerade i pappersform eller digitalt. Eleverna undersöker hur texternas olika utformning påverkar just den funktion texten får och på vilka olika sätt detta kan påverka dem som mottagare. Underlag för övningar finns hos Alver (2014) och i Alfaportföljen av Franker & Skeppstedt (2007). Undervisningen lyfter fram deltagarnas erfarenheter av olika texter de mött tidigare i sina liv men också nyare erfarenheter från Sverige. Det hela har ett tydligt socialt perspektiv och det kan också bli spännande med jämförelser mellan samma typ av text i olika länder till exempel i en dagstidning, en klädannons, ett meddelande från en myndighet eller i ett sms.

Att eleven själv kan använda sig av olika texter och konstruera dem själv vid behov är syftet med textanvändningspraktiken. Det LTG-baserade läs- och skrivarbetet och cirkelmodellens arbetsätt kan även passa i textanvändningspraktiken.

Analyspraktik

Analyspraktiken består av ett kritiskt arbete med fokus på ifrågasättande, dekonstruktion och rekonstruktion av olika typer av texter. Tillsammans undersöker lärare och elev en text. De bryter ner den genom att till exempel ändra bildmaterialet eller byta ut ord och formuleringar. När texten förändras och omskapas får den kanske ett annat syfte eller riktar sig till en annan målgrupp. Det centrala blir att inse 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, 2010).

Man kan uppmärksamma eleverna på den analyserande pratiken genom denna typ av frågor:
Hur påverkar olika texter dig? Vad vill de som skrivit texten att du ska göra eller känna? Varför? Hur blir du som betraktar bilden eller läser texten positionerad? Blir du upplyft, nedtryckt eller kanske ignorerad? Hur kan texten göras om för att få en annan betydelse? Hur kan du göra för att de texter du själv skriver ska påverka andra?

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 texters påverkan och i vilka eller vems intresse de är skapade och utformade. Exempelvis kan material från Statens Medieråd (2018) ge inspiration. Detta kan eleverna vara med och göra från allra första början av utbildningen. En elev som inte har knäckt koden kan med stöttning av lärare och klasskamrater naturligtvis också vara med och skapa förståelse, använda sig av texter och kritiskt analysera texter. Man tänker ibland att varje elev måste kunna läsa en text helt själv, men man behöver inte kunna *avkoda* en text för att kunna *använda* sig av en text och agera utifrån den. Inte sällan kan annonser för olika produkter, bloggar eller korta reklam- eller nyhetsinslag på TV eller sociala medier utgöra en bra start för denna typ av undervisning.

En kreativ och nyskapande undervisning

Resursmodellen med de fyra olika litteracitetspraktikerna vill stötta en kreativ och nyskapande litteracitetsundervisning där lärare och elever samverkar på ett respektfullt och resurstärkande sätt. Genom att skapa ett tillåtande arbetsklimat där eleverna får använda sina tidigare resurser i mötet med undervisningens alla olika texter kan det förverkligas. Men det sker också genom att allt från de enskilda bokstavsljuden och bokstavsformerna till samhällstexter är riktade till vuxna och utgår ifrån eller anknyter till elevernas aktuella intressen och behov. Litteraciteten kan då bli ett användbart verktyg för att stimuleras i sitt fortsatta lärande, kunna utveckla sina kunskaper för att bli delaktig i samhället.

Reading the world always precedes reading the word, and reading the word implies continually reading the world.

(Freire & Macedo, 1987:35)

Referenser

- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skollåren. I: *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Alnes Buanes, I. & Lehne, K. (2014). Materiell på morsmål i lese- og skriveopplæringen. I: *Metoder for alfabetisering på spor 1*.
- Alnes Buanes, I. & Lehne, K. (2013). Morsmålsstøttet leseopplæring. I: *Metoder for alfabetisering på spor 1*.
- Alver Rosvold, V. (2014). Metodisk veiledning Lese-og skriveopplæring. I: *Metoder for alfabetisering på spor 1*.
- 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. (2017). Flerspråkiga elever: *Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur
- 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.
- Franker, Q. (2016). Grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar I: *Grundläggande litteracitet för nyanlända elever*. Skolverket.
- Franker, Q. (2019). Gränsöverskridande arbete med elevers litteraciteter. I: Aldén och Bigestans (red.) *Litteraciteter och flerspråkighet*. Symposium 2018. Nationellt Centrum vid Stockholms universitet och Liber. AB
- Freire, P. (1970). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.
- Freire, P and D. Macedo (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Routledge.
- Freebody, P & Luke, A. (1999). *Further Notes on the Four Resources Model*. Posted August 1999.

Garcia, O. & Wei, L. (2016). *Translanguaging. Flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Gibbons, P. (2016). *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.

Kulbrandstad Iversen, L. (2018). *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Leimar, U. (1976). *Läsning på talets grund. Läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lund: b'Bröderna Ekstrand.

Luke, A. & Freebody, P. (1997). The social Practices of Literacy,. In: Muspratt, S., Luke, A. & Freebody, P. (Eds..) *Constructing critical literacies: Teaching and Learning textual practice*, pp. 185-226. New Jersey, USA: Hampton Press.

Lundberg, A. (2018). Teachers beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current issues in language planning*, 1 (1), 1-18.

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.

Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Skolverket (2016). Skolverkets allmänna råd med kommentarer. 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

Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Acta Universitatis Upsaliensis Uppsala Studies in Education 115. Hämtad 2021-10-25 från <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A169656&dswid=4929>

Franker, Q och I. Skeppstedt (2007). Alfaportföljen. Lärardelen. Hämtad 2021-10-25 från https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.43208.1326708239!/alfaLarardel.pdf

Franker, Q. (2011). *Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Doktorsavhandling i språkdidaktik vid Stockholms universitet. Stockholm. Hämtad 2021-10-25 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:386054/FULLTEXT01.pdf>

NSW AMES (Adult Migrant English Service), (2008). *Certificate in Spoken and Written English*. Sydney: NSW AMES. Hämtad 2021-10-25 från http://www.ameprc.mq.edu.au/resources/cswe_2008

Statens Medieråd, (2017). *Könsnormer i bildspråket*. Hämtad 2021-10-25 från <https://www.statensmedierad.se/pedagogiska-verktyg/tips-till-pedagoger/konsnormer-i-bildspraket/material-konsnormer-i-bildspraket/konsnormer-i-bildspraket---introduktion>

Skolverket. (2018). *Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare. Kursplaner och kommentarer- revideras 2018*. Hämtad 2021-10-25 från <https://www.skolverket.se/getFile?file=3967>

Widigson, M (2013). *Från miljonprogram till högskoleprogram – plats, agentskap och villkorad valfrihet*. Göteborgs universitet. Hämtad 2021-10-25 från <http://hdl.handle.net/2077/32783>

Winlund, A (2020). *Emergent literacy instruction: 'continua of biliteracy' among newly immigrated adolescents*. Language and Education. 5 februari. Hämtad 2021-10-25 från <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500782.2019.1701006>