

Att knäcka koden i kända sammanhang

Anna Winlund, Göteborgs universitet

I arbetet med att läsa och skriva texter på ett alfabetiskt språk ingår det att knäcka den alfabetiska koden. Det innebär att förstå sambandet mellan språkets ljud och de skriftecken de motsvaras av, men också vilka konventioner som styr denna skrift, exempelvis i vilken ordning tecknen måste skrivas och hur bokstäverna ska formas. Det är just den praktiken som står i fokus i den här delen.

Läskompetens består av flera dimensioner. Kodknäckningen är en nödvändig del, men inte i sig själv tillräcklig för att utveckla litteracitet. Ambitionen bör därmed vara att hela tiden inkludera fler litteracitetspraktiker i kodknäckningsarbetet. Kodknäckningen underlättas genom att lärarna utgår från elevernas resurser, fokuserar på förståelse och framförallt inte skiljer avkodning från betydelse. Ett undervisningsförlopp kan till exempel starta med en gemensam upplevelse som ett studiebesök på bibliotek, museum eller en stadsvandring. Besöket ger underlag för gemensamma diskussioner och avslutas med aktiviteter för att strukturera och formulera en egen text. I den processen ingår både kodknäckning, betydelseskapande, textanvändning och – analys.

I den här texten beskrivs kortfattat de utmaningar som vuxna som ska utveckla grundläggande litteracitet ställs inför och det ges konkreta exempel och förslag på arbetssätt som kan användas i undervisningen för att ge en bra start i läsandet och skrivandet.

Läsutveckling och läsundervisning

När barn upptäcker skrift är det många som lär sig att läsa skrivna ord genom *logografisk ordbildsläsning* (Kulbrandstad, 2018:80). Det innebär att de läser ord som helheter, utan att ännu ha knäckt läskoden. Många barn känner exempelvis igen kamraternas namnskyltar på förskolan, eller kan peka ut skyltar med kända varumärken eller restaurangkedjor. Vuxna personer som inte har knäckt läskoden har också ofta lärt sig viktiga ord som ordbilder för att kunna läsa sms, beställa på restaurang, handla mat eller sortera post till familjen (Rydén, 2007; Kurvers, Van Hout & Vallen, 2009). Men ett alfabetiskt skriftsystem som det svenska bygger på att läsaren förstår att det finns ett samband mellan bokstav – *grafem* – och språkljud – *fonem*. Fonemet är den minsta betydelseskiljande enheten i språket (Garlén, 1988). Till exempel får vi en ny betydelse om vi byter ut fonemet /p/ i *pil* mot fonemet /s/. Fonemen representeras i skrift av grafem. Ibland kan vi behöva använda flera grafem för att beteckna ett fonem,

exempelvis skj eller ch för fonemet /ʃ/ i *skjuta* eller *choklad*. Läsaren behöver alltså förstå sambandet mellan dessa betydelseskiljande språkljud – fonemen – och bokstäverna – grafemen – för att utveckla *fonologisk läsning* och knäcka läskoden för att utvecklas som läsare. I början ljudar sig läsaren igenom texten, vilket kräver stor koncentration och tar mycket energi i anspråk. Att läsa fonologiskt är alltså en mödosam och tidsödande process och läsaren behöver därför så småningom kunna lagra ord i minnet för att se dem som helheter och utveckla det som kallas för *ortografisk läsning*. Det innebär att man registrerar hela ord på en gång och automatiskt analyserar de ingående delarna (Lundberg & Herrlin, 2005:12f; Kulbrandstad, 2018:37f). Läsningen har då automatiserats och läsaren kan lägga mer fokus på att utveckla andra aspekter av läsningen, som läsförståelsen. Den här beskrivningen av läsutvecklingen verkar i huvudsak också gälla ungdomar och vuxna som utvecklar grundläggande litteracitet (Franker 2011,; Kurvers, Van Hout, Roeland & Vallen, 2006; Feick, Pietzuch & Schramm, 2013; Tarone, 2010).

I svensk skola har det historiskt sett varit vanligt att arbeta enligt ”ljudmetoden” i den första läsundervisningen (Längsjö & Nilsson, 2005:53). Metoden innebär att man utgår ifrån språkets minsta beståndsdelar och introducerar ett fonem i taget med tillhörande grafem. En av principerna är att man enbart ljudar samman och avkodar ord med grafem som man har gått igenom (vanligt är att starta med *m, o, s, e, r, i, l, a* som till exempel kan kombineras i orden *mo, sil* och *ram*). Texterna styrs då mer av en känd form och mindre av ett känt innehåll. Texterna blir lätta att avkoda men kan vara svåra att begripa, särskilt om man inte har utvecklat det språk man ska läsa på och inte känner till de ord man avkodar. Om avkodningen kan utgå ifrån ett innehållsligt känt sammanhang blir möjligheten till igenkänning genast större.

Läsundervisning med utgångspunkt i ett känt sammanhang

Läsningen kan starta i en gemensam upplevelse. Eleverna får sedan muntligen sätta ord på det de har upplevt, diskutera och utveckla ordförrådet, och först därefter skriva och läsa om sina upplevelser. Det här sättet att organisera undervisningen påminner om LTG (Läsning på talets grund), som förnyade läs- och skrivundervisningen i Sverige på 70-talet. Metoden innebär att undersöka och skapa texter med utgångspunkt i elevernas egna erfarenheter och berättelser (Björk & Liberg, 1996:98f; Leimar, 1976). Eleverna kan utifrån bestämda teman göra studiebesök som på olika sätt sedan dokumenteras och ger gemensamma utgångspunkter för läsande och skrivande i klassrummet. Med ett sådant analytiskt arbetssätt startar man kodknäckningsarbetet i upplevelser som först skrivs i helheter som sedan analyseras i mindre och mindre delar. Bearbetningsfasen har fokus på den syntetiska delen av läsningen då ljud och bokstäver ska länkas sammas igen till helheter.

Eleverna behöver få syn på hur de kan använda det som de lär sig i vardagslivet och att se på läsande och skrivande som funktionella skrifthandlingar (Rosvold Alver, 2013:17; Franker & Skeppstedt, 2007). De behöver inte vänta tills de kan alla bokstäverna i alfabetet för att skriva sina egna namn och adresser, viktiga datum och tider för möten eller telefonnummer. Att utgå från elevernas intressen och erfarenheter för att skapa motivation för läs- och skrivinläringen är angeläget. Exempelvis bör man använda texter som eleven uppfattar som viktiga och meningsfulla, om det så handlar om att läsa sportsidorna i tidningen, berättelser från hemlandet med ett bekant innehåll och struktur eller att hantera meddelanden och sociala medier på mobiltelefonen.

När man läser använder man sig av ledtrådar på olika nivåer för att tolka text, allt från sin kunskap om omvärlden, kunskap om textstrukturer, genrer, ordförråd och grammatik till kännedom om språkets minsta beståndsdelar och relationen mellan språkssystemets grafem och fonem. Det är i det här sammanhanget som elevernas resurser och tidigare erfarenheter blir så viktiga. För att underlätta kodknäckningen utgår man i möjligaste mån från de ledtrådar eleverna känner till och kan ta hjälp av.

Tidigare litteracitetserfarenheter och motivation

Något som tycks vara gemensamt för både barn, ungdomar och vuxna är att tidigare erfarenheter av skriftspråkliga praktiker spelar stor roll för att tillägna sig en grundläggande litteracitet. Lärare kan lyfta fram elevernas tidigare erfarenheter av olika språk, litteracitet, skriftsystem och andra sociokulturella praktiker och utgå från dem i undervisningen. Tidigare skolgång kan vara en sådan erfarenhet, beroende på vilken typ av undervisning som bedrivits och under vilka förhållanden. Om eleverna däremot inte har gått i skola tidigare kan de ändå ha erfarenheter av skriftspråkliga praktiker både i vardags-, samhälls- och arbetsliv, som att sköta ekonomin i ett hushåll, hålla reda på varor i försäljningssammanhang eller att lära sig religiösa texter utantill.

Enligt Cummins interdependenshypotes (Cummins, 1981; Hyltenstam, 2007) kan en välutvecklad litteracitet på modersmålet bidra till utveckling av litteracitet på andraspråket. De förmågor man har med sig kan alltså överföras till textarbetet på det nya språk som man lär sig. Därför måste elevernas erfarenheter synliggöras, för att fungera som resurser i undervisningen. Inte minst kan tidigare litteracitetserfarenheter bidra till skriftspråklig medvetenhet, vilket innebär att man för att förstå principerna för skrift måste kunna se bort från själva innehållet för att fokusera helt på formen. Skrift är ett symbolsystem och man behöver förstå flera olika skriftspråkliga principer exempelvis vad ett ord är och att en bokstav kan representera ett, men också flera, olika ljud.

Motivationen spelar en stor roll för tillägnandet av läs- och skrivkompetens, kanske särskilt när man lär sig att läsa och skriva som vuxen. Det är en mödosam process att

lära sig att läsa och skriva och det är dessutom inte sällan skambelagt att inte kunna det trots att man uppnått vuxen ålder (Rosvold Alver, 2013:1). Det är därför centralt att elevernas nyfikenhet och behov får ligga till grund för läs- och skrivundervisningen och att inkludera eleverna genom att bekräfta deras identitet och tidigare erfarenheter.

Att utgå från förståelse vid läsning

Det är lättare att läsa en text om du känner till vad den handlar om, vilket Gibbons (2013) visar ett illustrativt exempel på. Läs följande text och försök efteråt att sammanfatta vad texten handlade om.

Tillvägagångssättet är mycket enkelt. Först ordnar man allt i olika högar. Det kan förstås räcka med en enda hög beroende på hur mycket det handlar om. Om du måste gå hemifrån för att du saknar den rätta utrustningen blir det nästa steg, annars är det bara att sätta igång. Det viktigaste nu är att inte förhastiga sig. Hellre för lite åt gången än för mycket. I det långa loppet verkar kanske inte det här ha någon betydelse, men det kan lätt inträffa olyckor. Ett misstag kan bli dyrköpt lärdom... När det hela är klart sorterar man allt i högar igen. Sedan läggs allt på sin rätta plats för att användas igen allt eftersom. Så småningom måste hela proceduren upprepas. (Bransford & Johnson omarbetad i Gibbons, 2013:127)

Det var ganska svårt, eller hur? Om ni nu får veta att texten handlade om råd för att tvätta så förstår ni plötsligt sammanhanget och läsförståelsen blir en helt annan när ni läser texten igen. På samma vis är det lättare för den som ska knäcka koden vid läsning att göra det i en text med ett känt ämnesinnehåll (Liberg, 2000).

Det är alltså viktigt att förstå vad som står i texten, men det är också viktigt att kunna läsa det som **inte** står, att läsa mellan raderna eller att *inferera*. Den här praktiken för betydelseskapande och kritisk läsning kan stimuleras redan från början genom att eleverna får lära sig att göra inferenser, att förstå att det vid läsning faktiskt är meningen att man **ska** läsa mellan raderna och interagera med texten (Reichenberg, 2014:56f.). Eleverna bör också få lära sig både att lägga in sina egna erfarenheter i texten och att ta författarens perspektiv. För att stimulera dessa betydelseskapande och analytiska praktiker är det viktigt att i undervisningen arbeta med *förståelsestrategier* inför läsning av en text, för vilket det finns flera beprövade metoder (se exempel i Skolverket, 2012:70-74). De här strategierna kan användas redan i den tidiga läsundervisningen genom att eleverna får lära sig att ställa olika frågor till den text som man arbetar med gemensamt.

Om eleverna får lära sig att läsa med hjälp av texter med ett ämnesinnehåll som de känner till är chansen alltså större att de kan använda sig av dessa resurser för att knäcka koden och tolka texten. Men eleverna kan förstås också dra nytta av sina kunskaper om morfologi och syntax i språket (Rosvold Alver, 2013:14). Om eleverna exempelvis

känner till att *bok* böjs som *böcker* i plural så kan det underlätta avkodningen och förståelsen av ordet i texten, även om orden *bok* och *böcker* inte är så lika. Om eleverna känner till svenskans ordföljdsregler så är det till hjälp för att kunna förutsäga vilket ord som kan förväntas i texten. Storleken på ordförrådet i det språk som läsinläringen ska genomföras på är också en viktig faktor (Wallace, 1992; Kulbrandstad, 2018:46). Det spelar ingen roll hur säker du är på att avkoda och utläsa ord korrekt, om du ändå inte förstår vad som står. Det är av den här orsaken viktigt att läs- och skrivundervisningen bygger på ett så välutvecklat muntligt språk som möjligt.

Fonologisk medvetenhet

Fonologisk medvetenhet innebär att vara medveten om att språket är uppbyggt av fonem som i sig är betydelselösa men som får betydelse när de sätts samman på ett speciellt sätt och tillsammans bildar meningsfulla ord som betyder någonting om man kan språket. Exempelvis kan eleven då dela upp ord i ljud, uppfatta att ord rimmar, uppfatta första och sista ljudet i ett ord och så vidare (Rosvold Alver, 2013:18). Det handlar också om att upptäcka och bli medveten om hur alfabetiska skriftsystem fungerar. Eleverna behöver kunna urskilja enskilda fonem för att kunna beteckna dem med ett specifikt grafem. De flesta forskare är idag överens om att fonologisk medvetenhet samspelar med barns läs- och skrivutveckling (se exempelvis Lundberg & Herrlin, 2005; Liberg, 2000) och det här verkar gälla också för vuxna som lär sig att läsa och skriva (Kurvers, Van Hout & Tallen, 2009; Bigelow & Vinogradov, 2011).

Elever som ska lära sig att läsa på ett andraspråk kan ha utvecklat fonologisk medvetenhet på sitt eller sina modersmål och kan om de får stöttning använda denna insikt också för det nya språket. Men för att kunna avkoda text måste eleverna också utveckla sina kunskaper om det för svenskan unika fonologiska systemet, det vill säga att deras läsning underlättas om de har ett uttal som stämmer överens med målspråkets ljudsystem och också förmågan att uppfatta ljud (Hyltenstam, 2007). Några av ljuden i svenskan kan likna de som eleverna är vana vid att höra i sitt modersmål, och andra ljud kanske överhuvudtaget inte finns i deras språk. Modersmålet avgör på så vis vilka ljud eleverna uppfattar.

Att öva upp fonologisk medvetenhet

Enligt Rosvold Alver (2013) är det viktigt för läraren i den grundläggande läs-och skrivundervisningen att från början försäkra sig om att eleverna är medvetna om att talade ord kan delas upp i mindre delar (s.19). Eleverna bör få syn på att språket delas in i fraser, ord, böjningsformer och fonem, som i sin tur representeras av grafem. Genom att utgå från ljud som eleverna känner igen från sitt modersmål, eller åtminstone från svenska ord som eleverna känner igen och förstår, kan man visa på sambandet mellan fonem och grafem.

För att stärka den fonologiska medvetenheten kan eleven exempelvis få (1) lyssna efter det första ljudet i kända ord, (2) hitta andra ord som börjar på samma ljud eller (3) ta bort ett ljud i början av ett känt ord och säga vad som blir kvar (Rosvold Alver, 2013:19). Eleverna kan också öva på att lyssna efter vilket ljud som ändrar betydelsen i olika ord (t.ex. i *rita, reta, ryta*).

Att knäcka bokstavskoden

När nybörjarläsare avkodar text handlar det alltså om att kunna urskilja betydelseskiljande ljud i det talade språket och koppla dessa till tecken – till riktiga bokstäver. En förutsättning för detta är, som vi sett tidigare, att känna till att talat språk kan skrivas ned och att grafem representerar fonem i språket. Eleverna måste också känna igen bokstäverna, både när de står för sig själva och när de förekommer i ord.

Rosvold Alver (2013) menar att det är vanligt i grundläggande läs- och skrivundervisning att presentera ljud och bokstäver systematiskt i en viss ordning. Man knyter då bilder som ska fungera som *associationsord* till det initiala ljud som representeras av just den bokstaven (s. 20). Men om bokstäverna kopplas samman med svenska ord som är okända för eleven försvinner poängen med associationen och risken finns att eleven förknippar bilden med motsvarande ord på modersmålet, som kanske inte alls börjar med samma ljud som det svenska. Lärare och elever kan därför istället med fördel tillsammans välja för eleverna kända representationer för de olika språkljuden i det svenska alfabetet för att befästa kopplingen mellan grafem och fonem. I stället för den svenska bokstavsbilden *apa* för /a/-ljudet kan vi för en somalisktalande elev välja /a/ som i *af* (mun) och för en farsi/daritalande /a/ som i *ananas* (ananas) eller för en amharinjatalande elev /a/ som i *abeba* (blomma) (Buanes Alnes, 2016). När bokstaven kopplas till ett för eleven välkänt ord underlättar vi för eleven att komma ihåg sambandet mellan ljud och bokstav. I undervisningen är det viktigt att skilja mellan bokstävernas namn respektive det ljud som de representerar. När eleverna ska ljuda samman text är det ju bokstavsljuden som ska utläsas, det vill säga att man inte ska utläsa *sol* som *esoel*.

Rosvold Alver (2013:20) rekommenderar också att läraren visar och ger eleverna hela alfabetet från början så att de kan peka ut bokstäver som de redan känner till, till exempel bokstäverna i det egna namnet. Elevernas kunskaper blir då en naturlig utgångspunkt för vilka bokstäver man väljer att presentera och arbeta med. Man kan också jämföra de svenska ljuden med de som ingår i elevernas modersmål för att hitta gemensamma ljud och börja med dem. Ytterligare ett tillvägagångssätt kan vara att utgå från de ord som eleverna känner väl till på svenska och börja med de ljud som just de orden innehåller.

Eleven kan få i uppgift att hitta givna bokstäver i ord eller att ge exempel på namn och föremål som börjar med givna bokstäver. De kan också få leta efter bokstäver i tidningar, broschyrer eller varför inte på displayen i sin telefon. Dessa övningar stärker elevernas kompetens att känna igen och skriva de enskilda bokstäverna och de har fokus på tecknens form. Men eleverna behöver ju också se att dessa tecken betyder något och har en funktion i ett sammanhang, till exempel genom att skriva ord i diktamen, att koppla samman ord och bilder eller att använda luckuppgifter där bokstaven saknas (i kända ord). Många appar bygger på övningar som liknar detta. Läraren kan också skapa gemensamma texter tillsammans med eleverna som sedan kan användas till ett avkodningsarbete då också den betydelseskapande praktiken stärks.

Att forma och skriva bokstäver

Parallellt med fonologisk medvetenhet och kunskap om bokstävernas form behöver eleverna utveckla sina motoriska färdigheter genom att skriva för hand eller på ett tangentbord. Vissa elever kan behöva träna på att forma bokstäverna och att hålla pennan på rätt sätt medan bokstavsformning inte är något större problem för andra. De måste kunna skriva så att det blir läsligt och kunna skilja mellan bokstäver som liknar varandra, t.ex. *b* och *d* eller *a* och *o*. Korrekt skrivriktning av varje bokstav från början underlättar. En del elever behöver kanske uppmärksammas på att vissa bokstäver skrivs ovanför linjen och andra under. Arabiska och persiska skrivs till exempel alltid med linjen mitt i skriftecknet.

Behärsknigen av de former som återfinns i det latinska alfabetet gör att man kan skriva alla bokstäver korrekt: Alla bokstäver består av streck, på längden och tvären: *L*, *F*, *K* eller cirklar och bågar: *O*, *G*, *S*. Alla bokstäver utom *j*, *g*, *p*, *q*, *y* står på skrivraden. Några bokstäver sticker upp lite högre: *b*, *d*, *f*, *h*, *k*, *l*, *t* och några har prickar *i*, *j*, *ä*, *ö* medan *å* ensamt har en ring. En elev som i koranskolan vant sig vid de arabiska bokstavstecknen kan ha lättare att uppfatta de former som även återfinns i det latinska alfabetet (se Laursen, 2015:79ff). Då kan man som lärare genom att starta i den igenkänningen skapa trygghet i ett lärande som kan upplevas komplicerat.

I många sociala sammanhang är det viktigt att kunna skriva för hand. Forskning har också visat att motorisk rörelse kan förstärka minnet och det kan därmed vara en fördel att lära sig att skriva för hand. Men å andra sidan kan knapptrycken på ett tangentbord i kombination med syn och rörelse också befästa kopplingen mellan bokstavsformer och ljud. En fördel med att skriva på datorn är att texten blir läslig med en gång, vilket kan vara motiverande (Rosvold Alver, 2013:24). Trageton (2014) har också visat på fördelar med att i par diskutera och formulera en text på datorn, vilket kan vara ett sätt att fokusera på texters funktion snarare än på sina egna eventuella bristfälliga motoriska färdigheter. Dagens alla appar och program för talsyntes ger många möjligheter till att

öva på att skriva bokstäverna. Där kan eleverna ofta också välja om de vill ha versaler (stora bokstäver) eller gemener (små) som tangentbilder, vilket kan underlätta det första skrivandet. På ett vanligt tangentbord får man ju gemener i sin text när man trycker på tangenternas versaler, om man inte ändrar det med en speciell tangent (shift).

Sammanljudningsprocessen och automatisering av avkodningen

När eleverna har förstått relationen mellan fonem och grafem kan de lära sig att läsa fonologiskt. De kan då ljuda samman ljuden till betydelsebärande enheter – *morfem* – och ord. Det här arbetet underlättas om eleverna har goda kunskaper om ordbildning och ordböjningsmönster och ett tillräckligt stort ordförråd. Ju mer man känner till om ett ord som man ska läsa, både om dess form och innehåll, desto lättare blir det att avläsa och förstå det (Wallace, 1992; Kulbrandstad, 2018). Det här är orsaken till att ordförrådet, både det receptiva och produktiva ordförrådet (förut talade man om passivt och aktivt ordförråd) har stor betydelse för om eleven förstår en text eller ej.

När eleverna kommit en bit på väg i avkodningsprocessen börjar de ofta, men inte alltid, att automatiskt läsa delar av vanligt förekommande ord som helheter igen (*han hon och skola*) med den skillnaden att de nu kan analysera ordet och kanske kan se på det om det är rätt- eller felstavat (*skolla skol kola*). Som vi såg tidigare kallas det här för ortografisk läsning. Eleverna är då förtrogna med ordets ortografiska struktur och har fått en minnesbild av ordet som stöttar tolkningen (Kulbrandstad, 2018; Elbro, 2004:36). Om ni till exempel muntligen skulle uppmanas att skriva ner namnet /kari:na/så skulle en del av er stava det med *K* medan andra skulle välja *C*. Varför? Jo ni fick alla direkt när ni hörde det en ortografisk bild av ordet i huvudet – ni ”såg det skrivet”.

Som nämnts ovan kallas denna del av avkodningsprocessen för automatisering av färdigheterna, vilket är en förutsättning för att uppnå flyt i läsningen. Om avkodningen inte blir automatiserad kan det istället kännas tungt och svårt att läsa, vilket kan leda till sjunkande motivation. Eleverna behöver få tillfälle att läsa mycket för att läsningen ska bli automatiserad och de kan också i undervisningen få öva på att känna igen ordens ortografiska struktur. Till exempel föreslår Rosvold Alver (2013) att man använder olika former av memoryspel där eleverna får möjlighet att repetera ett begränsat antal ord många gånger. Kända ord kan hängas upp där undervisningen sker så att eleverna ser dem ofta och eleverna kan också göra uppgifter där de får 1) studera skillnader och likheter i ord 2) dela upp ord och titta på stavelser, morfem och orddelar för att analysera och förstå hur de är uppbyggda 3) klippa isär ord och små texter och skapa nya ord och meningar 4) kategorisera ord: *vilket ord hör inte dit?* 5) hitta ord i ordkedjor (Rosvold Alver, 2013:22f.). Eleverna bör också få läsa och skriva enkla texter med ett innehåll som kan intressera dem.

Rosvold Alver har med sina kollegor intervjuat vuxna deltagare i ett läs- och skrivutvecklingsprojekt (2013:17). En vanlig synpunkt som framkommer i intervjuerna är att det ofta går för fort i undervisningen. Deltagarna introduceras för nya teman innan de har hunnit bearbeta de gamla och önskar istället få mer repetition och övning. Och det krävs mycket repetition och övning för att knäcka läskoden, att automatisera avkodningen och att lära sig ett nytt språk, inte minst för de här eleverna som också ska vänja sig vid skolans speciella arbetssätt. Troligen behöver man inte vara rädd för att eleverna ska bli uttråkade av upprepningen. Att eleverna får arbeta med samma tematiska område på många olika sätt kan tvärtom skapa trygghet i undervisningssituationen.

Att läsa och förstå på andraspråket

Elever som utvecklar litteracitet behöver, som nämnts, öva för att stärka fonologisk medvetenhet, avkodning, automatisering av läsning och bokstavsutformning. Det är också viktigt att samtidigt utveckla läsförståelse och lära sig att använda lässtrategier. En utmaning i den grundläggande läs- och skrivundervisningen kan vara att hitta texter som passar elevernas språknivå på svenska men som samtidigt är intressanta och relevanta för dem. Då kan olika sorters texter från vardagslivet passa bra, men också berättelser och dikter (Rosvold Alver, 2013:24). Vi såg tidigare i texten hur viktig förförståelsen är för att kunna ta till sig innehållet i en text. Läraren måste därför arbeta mycket med ordförråd, innehåll och syftet med texten **före** läsning, samtidigt som det också är viktigt att arbeta med texten **efter** läsningen för att säkerställa att eleverna har förstått innehållet. En viktig strategi för eleverna är just att kunna avgöra när man förstår och inte förstår (Rosvold Alver, 2013:25; Reichenberg, 2014; Kulbrandstad, 2018).

Det finns flera förslag på hur lärare kan arbeta med texterna för att förbereda för läsningen och för att bearbeta texten under och efter läsningen (Gibbons, 2013; Reichenberg, 2014). Före läsningen kan man samtala om texten (innehåll, form, längd, rubriker, syfte, genre) och tillsammans med eleverna, på modersmålet eller på svenska, ställa hypoteser om vad texten kan tänkas handla om (Rosvold Alver, 2013:25). Man kan också diskutera ämnesinnehållet och ta reda på vad eleverna vet sedan tidigare om både ämne och genre. Det underlättar också för läsningen om man förbereder eleverna på nya, svåra ord i texten genom att bearbeta orden på olika sätt så att de fäster i minnet (Enström, 2010:30). Man kan till exempel skapa tankekartor för att visa hur ord hänger ihop, packa upp orden så att de ingående delarna blir tydliga, översätta orden till modersmålet eller diskutera hur ord kan användas på olika sätt för att ge olika effekter i olika sammanhang.

Man kan också läsa delar av texten och då och då stanna upp i läsningen för att samtala om det man har läst så långt eller om hur man tror att texten kommer att fortsätta.

Rosvold Alver (2013) påpekar att eleverna då kan få lära sig strategier för att komma ihåg viktig information från texten genom att exempelvis notera svåra ord och ta reda på vad de betyder (s. 26). Det är alltså också viktigt att efter läsningen bearbeta texten på olika sätt för att reda ut oklarheter, komma ihåg det man har läst och få en djupare förståelse för innehållet. Det här arbetet är också bra för att stimulera förmågan att läsa texter kritiskt. Efter läsningen kan man samtala om syfte och innehåll i texten i små eller större grupper. Eleverna kan återberätta texten med hjälp av viktiga ord eller bilder och skapa frågor till texten och på olika sätt sammanfatta innehållet (fler exempel på uppgifter finns i Rosvold Alver, 2013 och Gibbons, 2013).

Läs- och skrivsvårigheter på ett andraspråk

Litteracitetsutvecklingen kan ibland gå mycket långsamt eller inte alls framåt. Det kan bero på en mödosam andraspråksinläring eller på att en person som inte kan läsa och skriva inte är van vid att tänka kring språk på det sätt som läsande och skrivande kräver.

Men ibland kan utmaningarna med att knäcka läskoden och automatisera läsningen också bero på läs- och skrivsvårigheter, som kan ha många orsaker och ibland samförekomma med språkstörning eller andra utvecklingsneurologiska funktionsnedsättningar.

Precis som för personer med svenska som förstaspråk spelar individens enskilda förutsättningar roll för läs- och skrivinläringen. Det kan exempelvis handla om språkliga förutsättningar, koncentrationsförmåga, uppmärksamhet, generell språklig förmåga och det kan också finnas ett överlapp mellan olika neurologiska funktionsnedsättningar (Gillberg, 2013). Detta spelar stor roll för hur man kan ta sig an och förstå en text.

När det gäller personer som har befunnit sig på flykt och kan ha varit med om fruktansvärda upplevelser finns dessutom en risk för att de utvecklats posttraumatiska stressyndrom (PTSD) som kan påverka inlärnings- och koncentrationsförmåga på flera sätt (Ascher, 2015:100), vilket i sin tur kan påverka läs- och skrivutvecklingen. Det är heller inte ovanligt att personer som flytt från krigsdrabbade områden drabbas av nedsatt hörsel (Hörselskadades riksförbund, 2016), vilket kan påverka språkutvecklingen på svenska och därmed läs- och skrivutvecklingen.

Den elev som uppvisar specifika svårigheter med fonologin det vill säga att koppla fonem till grafem eller ortografen, kan ha dyslexi (Høien & Lundberg, 1999). Men det är också värt att notera att svenskans fonologiska system kan skilja sig mycket från det system som finns i det eller de språk som personen kan sedan tidigare (Bøyesen, 2006; Hedman, 2009). I det svenska fonologiska systemet finns ljuddistinktioner som kan vara ovanliga i andra språk och därmed svåra att uppfatta när man lär sig svenska. Och även

om eleverna uppfattar fonemen och kan koppla dem till rätt grafem kan det bli problem med stavningen. Den svenska ortografin är visserligen relativt regelbunden, men det finns undantag som gör att vissa ord måste memoreras (Hyltenstam, 2010). Exempelvis kan ord av historiska skäl stavas på ett annat sätt än de låter, som *djur* eller *gärna*. Svårigheter med stavning kan alltså ha andra orsaker och behöver inte vara ett tecken på dyslexi för den som lär sig att läsa och skriva på svenska.

Att utreda läs- och skrivsvårigheter/dyslexi för vuxna går till på samma sätt som för barn och unga. Det är viktigt att samråda till exempel med modersmållärare eller språkstödjare för kompletterande underlag om svårigheterna även framträder på modersmålet. I SPSM:s skrift ”Att göra studiesituationen tillgänglig för vuxna med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi” (2016) finns mer att läsa och råd om hur lärare kan stötta elever i undervisningen.

Referenser

Alver Rosvold, Vigdis (2013). Metodisk veiledning Lese-og skriveopplæring. I: *Metoder for alfabetisering og spor 1*.

Ascher, Henry (2015). Hälsans betydelse för nyanlända barn i skolan och skolans betydelse för nyanlända barns hälsa. I: Kästen-Ebeling, Gilda & Tore Otterup. *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.

Bigelow, Martha & Patsy Vinogradov (2011). Teaching Adult Second Language Learners Who Are Emergent Readers. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2011:31, s.120-136. Cambridge University Press.

Björk, Maj & Caroline Liberg (1996). *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bøyesen, Liv (2006). Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter. I: Bjar, Louise (red.) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.

Buanes Alnes, Ingrid & Kathrine Lehne (2014). Materiell på morsmål i lese-og skriveopplæringen. I: *Metoder for alfabetisering og spor 1*.

Cummins, Jim (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I: *Schooling and language for minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: California State Department of Education, Sacramento, s.16-62.

Elbro, Carsten (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.

Enström, Ingegerd (2010). *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inlärning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Feick, Diana, Pietzuch, Anja & Karen Schramm (2013). *Alphabetisierung für Erwachsene 15*. Deutsch als Zweitsprache. München: Klett-Langenscheidt.

Franker, Qarin & Ingrid Skeppstedt (2007). Alfaportföljen. Ett portfoliomaterial för alfabetisering av vuxna inom sfi. Lärardel. Myndigheten för skolutveckling 2007. Hämtad 2021-10-20 från https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.43208.1326708239!/alfaLarardel.pdf

Franker, Qarin. (2011). *Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Doktorsavhandling i språkdidaktik vid Stockholms universitet. Stockholm. Hämtad 2021-10-20 från <https://www.andrasprak.su.se/forskning/avhandlingar/2011-litteracitet-och-visuella-texter-1.231307>

Garlén, Claes (1988). *Svenskans fonologi*. Lund: Studentlitteratur.

Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren .

Gillberg, Christoffer (2013). *ESSENCE --definition, prevalens, prognos och insatser*. Hämtad 2021-10-20 från <https://www.gu.se/gnc/essence>

Hedman, Christina (2009). *Dyslexi på två språk. En multipel fallstudie av spansksvensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning Stockholms universitet.

Hyltenstam, Kenneth (2007). I: Liberg, Caroline, Hyltenstam, Kenneth, Myrberg, Mats, Frykholm, Clas-Uno, Hjort, Madeleine, Nordström, Gert Z, Wiklund, Ulla & Persson, Magnus (red.) *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. [Rev. uppl.] Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Hämtad 2021-10-20 från <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:349643/FULLTEXT02.pdf>

Hyltenstam, Kenneth (2010). *Läs- och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga*. I: Ericson, Britta (red.) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur

Høien, Torleiv & Ingvar Lundberg (1999). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur och kultur.

Hörselskadades riksförbund (2016). Hämtad 2021-10-20 från <https://hrf.se/fyra-av-tio-nyanlanda-ar-horselskadade-nu-kraver-hrf-horselscreening/>

Kulbrandstad Iversen, Lise (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kurvers, Jeanne, Van Hout, Røeland & Ton Vallen (2006). Discovering features of language: metalinguistic awareness of adult illiterates. I: van de Craats, J. Kurvers, M. Young-Scholten, [et al.] (ed.) *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University, August 2005*, pp. 69-88.

Kurvers, Jeanne, Van Hout, Røeland & Ton Vallen (2009). Print awareness of adult illiterates: a comparison with young pre-readers and low-educated adult readers. *Read Writ* (2009) 22:863–887.

Laursen, Helle Pia (red) (2015). *Litteracitet och språklig mangfold*. Lund: Studentlitteratur.

Leimar, Ulrika (1976). *Läsning på talets grund. Läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lund: LiberLäromedel.

Liberg, Caroline (2000). Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar. I: Naucmér, Kerstin (red.). *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Nationellt centrum för Sfi och svenska som andraspråk. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Lundberg, Ingvar & Katarina Herrlin (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur.

Längsjö, Eva & Ingegärd Nilsson (2005). *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.

Reichenberg, Monica (2014). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren, samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Rydén, Inga-Lena (2007). Litteracitet och sociala nätverk -ur ett andraspråksperspektiv. *Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 10*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet. Hämtad 2021-10-20 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/20513>

Skolverket (2012). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016). ”Att göra studiesituationen tillgänglig för vuxna med läs-och skrivsvårigheter/dyslexi”. Hämtad 2021-10-20 från <https://www.spsm.se/studiepaket-vuxen/las--och-skrivsvarigheterdyslexi/>

Tarone, Elaine (2010). Second language acquisition by low-literate learners: An understudied population. *Language teaching* 2010:43 (1), s.75-83. Cambridge University Press.

Trageton, Arne (2014). *Att skriva sig till läsning- IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber.

Wallace, Catherine (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.