

Grundläggande litteracitets- undervisning för ungdomar och vuxna

Lärare som arbetar med ungdomar och vuxna som ska lära sig läsa och skriva samtidigt som de ska lära sig behärska ett helt nytt språk har ingen lätt uppgift. Det är ett komplext och sammansatt arbete som kräver teoretiska och didaktiska kunskaper inom flera olika områden som på olika sätt anknyter till litteracitetsutveckling ur ett flerspråkighetsperspektiv. Den modell för grundläggande litteracitetsundervisning för nyanlända utan tidigare formell skolerfarenhet som presenteras i denna artikel är tänkt att stötta läraren i detta pedagogiska arbete. Målet är att skapa en respektfull och meningsfull undervisning som ger kursdeltagarna en trygg start och ett användbart språk för vidare utbildning och arbete samtidigt som den stöttar dem i olika vardagssammanhang och underlättar deras integration i samhället (Franker 2016).

Modellen utgår ifrån *The Four Resources Model* (Freebody & Luke 1990) och beskriver de fyra olika litteracitetspraktiker som kursdeltagaren behöver utveckla för att hantera en textbaserad värld. Ursprungligen ville Freebody och Luke visa att god läsning krävde att läsaren kunde agera, inte bara som *kodknäckare* (code breaker) vilket var vanligt i läsundervisningen på 90-talet, utan även som *betydelseskäpare* (meaning maker), *textanvändare* (text user) och *textanalytiker* (text critic).

Dessa fyra olika roller lyftes fram utifrån fyra olika forskningsinriktningar inom litteracitetsfältet¹ och deras modell skulle kunna ses som ett försök till syntes och integrering av dem. Senare ersattes roller med *praktiker* (families of practices) vilket gjorde att fokus flyt-



QARIN FRANKER

Ph.d.

Lektor i svenska som andraspråk,

Göteborgs Universitet

qarin.franker@svenska.gu.se

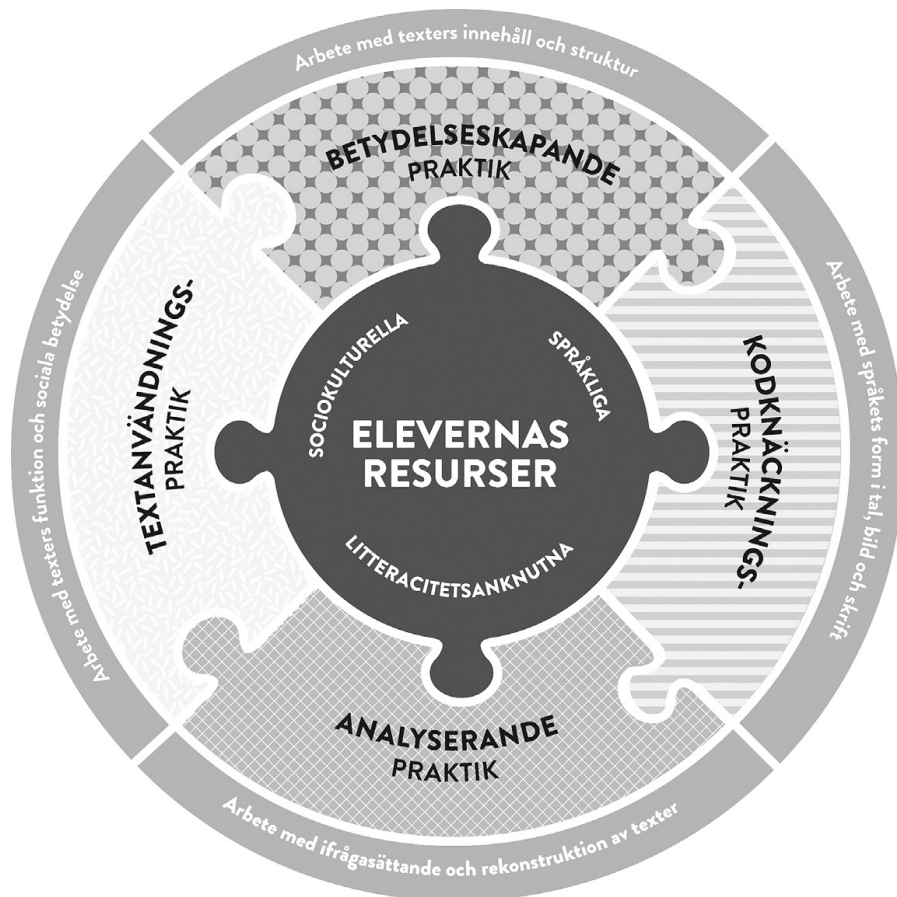
tades från individen till det sociala sammanhang i vilket aktiviteten sker (Freebody & Luke 1999). Att tala om praktiker ger en tydligare betoning på att litteracitet inte är något som enbart sker *inom* en individ utan också något som alltid genomförs i en specifik kontext och har ett specifikt syfte.

I den modell som presenteras här används begreppet *litteracitetspraktiker* dels för att betona det praktiska, funktionella arbetet med utvecklandet av litteracitetens olika dimensioner men också för att tydligare visa på vilket sätt de ingår i alla de specifika litteracitetshändelser som ständigt uppstår i vardagen, på arbetet och i skolan. De fyra praktikerna: *den betydelseskapande, den kodknäckande, den textanvändande och den analyserande praktiken* är alla nödvändiga och behövs för att bygga en stabil grund. Att enbart ha fokus på en eller ett par av dem räcker inte. Modellens syfte är att synliggöra dem och göra dem användbara för både lärare och kursdeltagare i det dagliga litteracitetsarbetet.

Utgångspunkten för arbetet med praktikerna är kursdeltagarnas språkliga, litteracitetsanknutna och sociokulturella resurser och deras angelägna kommunikationsbehov. Resurserna lyfts fram, kopplas samman och aktiveras i arbetet med de fyra olika litteracitetspraktiker som kursdeltagarna behöver utveckla. Modellens delar är utformade som pusselbitar och vill förstärka hur resurser och praktiker är ömsesidigt beroende av varandra och tillsammans skapar en helhet i litteracitetsundervisning. Med en tydlig modell kan läraren och kursdeltagarna också lättare se vilka praktiker som utvecklas och fundera på hur de kan utnyttja sina egna och andras resurser och stöttning i arbetet med att bredda, fördjupa och få bättre kontroll över arbetet.

När vi arbetar med ett tema eller ett specifikt innehåll och medvetet ser till att alla fyra praktikerna finns med och samverkar kan de effektivt stötta varje kursdeltagares litteracitetsutveckling. En kursdeltagare som inte har knäckt koden kan med stöttning av lärare och klasskamrater också vara med och förstå och skapa texter, använda sig av texter och kritiskt analysera texter. Det kan vara en informationsskylt på en tågstation, eller en nyhetsajt på nätet där man tillsammans utforskar texten t.ex. utifrån de frågor som finns under varje praktikbeskrivning senare i den här texten. Kursdeltagaren behöver då inte kunna avkoda en text helt själv för att kunna *använda* sig av texten och analysera den. De olika muntliga språk vi har tillgång till kan förstås också användas för analys och diskussion.

Här presenteras nu modellen mer i detalj med start i kursdeltagarnas resurser.



TEXTFÖRKLARING TILL BILDEN:

Kursdeltagarnas sociokulturella, språkliga och litteracitetsanknutna resurser
Utgångspunkt för arbetet med praktikerna

Betydelseskapande praktik
Arbete med texters innehåll och struktur

Kodknäckningspraktik
Arbete med språkets form i tal, bild och skrift

Textanvändningspraktik
Arbete med texters funktion och sociala betydelse

Analyserande praktik
Arbete med ifrågasättande och rekonstruktion av texter

FIGUR 1. Resursmodell för litteracitetsundervisning. Kursdeltagarnas resurser påverkar och interagerar med de fyra nödvändiga litteracitetspraktikerna. (Modellen är inspirerad av Freebody och Lukes »The Four Resources Model«).

Kursdeltagarnas resurser

Om kursdeltagarnas resurser skriver vi i Alfarådets kompetensbeskrivning av en lärare i grundläggande litteracitet för vuxna (Det nordiska Alfarådet 2013) följande:

Läraren möter kursdeltagarna med kunskap om och intresse för deras bakgrund och omsätter deras mål och önsknings till undervisningsmål, anpassar innehåll, didaktik och metod till kursdeltagarnas förutsättningar och skapar en stöttande och kreativ vuxenpedago-

gisk lärmiljö genom att ständigt samla ny kunskap och reflektera över sin egen praktik (Det nordiska Alfarådet 2013: 8)

Detta illustreras av mittcirkeln/navet i modellen ELEVERNES RESURSER. Det är dessa resurser som tillsammans med lärarens teoretiska didaktiska kunskaper driver och formar praktikerna och arbetet. Resurserna är av tre olika slag: deltagarnas erfarenheter av språk och kommunikation, deras *språkliga* resurser, men också deras erfarenheter av text och skrift, deras *litteracitetsanknutna* resurser och slutligen deras erfarenheter av arbete, upplevelser, sociala nätverk och kontakter, deras samlade *sociokulturella* resurser. Med utgångspunkt i dessa resurser är det skolans uppgift att förbereda kursdeltagarna så att de kan skapa sig en behärskning av situationer som inbegriper läs- och skrivkunskaper av olika slag. Det gäller både det som de *vill* klara av och det som samhället *kräver* eller tar för givet att de ska klara.

Här följer en kort beskrivning av de fyra praktikerna. Inom varje praktik finns (*i kursiv*) några exempel på frågor som kan användas för att leda in i arbetet inom just den praktiken.

Den betydelseskapande praktiken

I den betydelseskapande praktiken arbetar vi med texter och bilders innehåll och struktur. Vi fokuserar på hur kursdeltagarna kan koppla ihop det valda text- och bildmaterialet med sina egna resurser i form av tidigare erfarenheter av skrift, texter, bilder och upplevelser.

Vad betyder den här texten/bilden? Hur ska jag göra för att förstå den? Vilka val har skribenten gjort och varför? Hur använder jag de resurser jag har? Hur ska jag själv göra för att konstruera en text eller skapa bilder och tydligt få sagt det jag vill?

Kursdeltagarna är ofta ovana vid att utnyttja sina resurser och har kanske inte förstått att det är tillåtet och faktiskt meningen att man ska använda sina egna erfarenheter när man läser och skriver. De får genom detta arbete en känsla av att skriftligt språkande precis som muntligt språkande handlar om att förstå och göra sig förstådd och att det handlar om att kommunicera, helt enkelt. När kursdeltagarna får vara aktiva och när de upplever att de kan påverka, tolka och förstå en text på olika sätt utifrån sina erfarenheter så ökar ofta kursdeltagarens motivation och intresse av att undersöka texter och vara med och själv skapa meningsfulla texter.

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, men också att det finns olika valmöjligheter. Vi undersöker hur

meningsbyggnaden ser ut (längd, bisatser, komplexitet) och med vilka ord något uttrycks, det vill säga vilka semantiska val som är möjliga. Vilka konstruktioner ger »tyngd« åt ett meddelande? Vilka ordval är neutrala och vilka är politiska, etniskt färgade eller genus-specifika?

Alla dessa diskussioner sker med kursdeltagarens tidigare erfarenheter av kulturella sammanhang, texter och betydelsesystem som resurser i arbetet. Ett känt innehåll samspelar med och underlättar också avkodningsarbetet. Arbetet startar med konstruktion av mycket enkla gemensamma texter där läraren är med och stöttar och fortsätter sedan med parskrivande och individuellt skrivande. Visuella och digitala verktyg används som betydelseskapande verktyg i dessa lärandeprocesser.

Kodknäckningspraktiken

Kodknäckningspraktikens arbete har fokus på språkets form i såväl tal som i bild och skrift. Även om vi börjar i talet och fortsätter med bilder och bildtolkning så är det huvudsakliga arbetet för läraren att få kursdeltagaren att uppmärksamma och bli förtrogen med skrifttecknens olika kännetecken.

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?

Kursdeltagaren ska bli fonologiskt medveten. Man ska kunna särskilja de olika, i sig meningslösa, språkljuden som tillsammans bildar meningsfulla helheter med ett innehåll. Det är ofta ett mödosamt arbete att knäcka koden till hur det talade språket, som saknar synlig form men har mening och funktion, omsätts i en tydlig och synlig fast form som skrivtecken. Tecknen/grafemen är precis som de enskilda ljuden/fonemen var för sig arbiträra dvs. helt godtyckliga men satta tillsammans skapar de både mening och funktion.

Det som blir speciellt för arbetet med avkodningen och det fonologiska läsandet för denna grupp är deras flerspråkighet. När bokstäver kopplas till ett för kursdeltagaren välkänt ord underlättar vi för kursdeltagaren att minnas sambandet ljud-bokstav. Två saker är avgörande i detta arbete och det är dels att i inledningskedet alltid låta kursdeltagarna på olika sätt få använda de muntliga språk som de redan behärskar som broar över till förståelse av språkets och skriftspråkets egenheter och dels att alltid börja i meningsfulla helheter, hela bekanta ord som kursdeltagarna kan vila i och sedan dela upp dem i stavelser och sist i enskilda ljud. Skriftspråsutvecklingen går ju från ett *logografiskt* läsande av meningsfulla helheter (ord som

betyder något) till ett analyserat *fonologiskt* läsande där läsaren kan plocka isär och ljuda samman enskilda bokstäver till ord för att slutligen även bli *ortografiskt* baserat på välkända helheter som finns lagrade i långtidsminnet (Franker 2011; Alver 2013; Winlund 2016).

Textanvändningspraktiken

Textanvändningspraktikens arbete har fokus på texters funktion och sociala betydelse. Här ska kursdeltagarna 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. Deras egna, inte sällan omfattande, erfarenheter av sociala medier, nätspel och andra kommunikationsformer än de traditionella blir viktiga källor att lyfta fram och diskutera.

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

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. Här kommer kursdeltagarnas sociokulturella erfarenheter av texter de mött tidigare i sina liv och nyare erfarenheter från Sverige till användning. Undervisningen har ett tydligt utifrånperspektiv och jämför texter med varandra, intertextuella bindningar och samband blir intressanta och olika genrer och deras kännetecken ingår. Kursdeltagarna undersöker hur texters olika utformning påverkar den funktion texten får och på vilka olika sätt det kan påverka mottagarna.

Den analyserande praktiken

Den analyserande praktiken består av ett kritiskt arbete som har fokus på ifrågasättande, dekonstruktion och rekonstruktion av olika typer av texter. Tillsammans undersöker man texter, bryter ner dem genom att ord och formuleringar ändras eller byts ut i texten och upptäcker att den, när den förändras och omskapas, kanske får ett annat syfte eller riktar sig till en annan målgrupp. Detta kan kursdeltagarna vara med och göra från första skoldagen.

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?

Arbetet syftar till att visa hur texter påverkar oss och i vilka eller vems intresse de är skapade och utformade. Det centrala blir att för-

stå 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). 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).

Multimodala texter kräver förändrade läsare

De texter som förekommer såväl i som utanför skolan är numera ofta multimodala och innehåller olika former av verbalspråklig text, bild, film och ljud i medvetet skapad samverkan. Interaktionen med mer och fler multimodala texter ger innehållet i litteracitetspraktikerna fler dimensioner. Kursdeltagarna behöver agera på delvis nya sätt i mötet med dessa texter. Kodknäckaren blir mer av en navigatör genom texten och betydelseskaparen blir en tydligare uttolkare av texten. Textanvändaren utökar sin frihet och blir mer som en designer och textkritikern får en tydligare roll som verklig utfrågare av textens syfte och intentioner (Serafini 2012).

Om vi ser närmare på vad mötet med multimodala texter kräver av läsaren kan vi direkt se att det inte går att med enbart kodknäckning av bokstavstecken kunna avläsa även bilder eller andra symboler som förekommer i en multimodal text. Man rör sig inte på det linjära sätt som man gör när man läser en verbaltext, det vill säga uppifrån och ner och från vänster till höger i en fast, av skribenten, förutbestämd ordning utan färdas mer som en *navigatör* genom texten på ett friare och mer oförutsägbart sätt (Franker 2011). Detta nya navigerande läsarbeteende skiljer sig alltså i många avseenden från det traditionella bokläsarbeteendet och är något som bör uppmärksammas från början i litteracitetsundervisningen. Som en betydelseskapare av multimodala texter är man mer av en *uttolkare* inbegripen i en ständig tolkningsprocess där man hela tiden konstruerar och genererar en praktisk förståelse utifrån det man ser och de erfarenheter man har med sig sedan tidigare. Men förutom det individuella uttolkande av en viss text förstärker digitaliseringen och de multimodala budskapens stora variation en ökad uppmärksamhet på den specifika sociokulturella kontext som råder och hur den ger begränsningar för hur texter kan och får se ut och vad de får innehålla. Källkritik blir ett naturligt inslag i den grundläggande litteracitetsundervisningen.

Att utvidga textanvändaren till *designer*, visar tydligare hur läsaren mer aktivt kan utnyttja de nya tolkningsvägar som den multimo-

dala texten tillhandahåller. I och med att läsaren har större möjlighet att välja ut vad i budskapet som just hon vill ta fasta på och i vilken ordning, kan läsaren lättare skapa sin egen innebörd och förståelse av ett budskap jämfört med när det enbart är en skriven text. Speciellt kan detta gälla mer ovana läsare som ännu inte kan interferera och *läsa mellan raderna*.

Slutligen kan man genom att oftare ge läsaren rollen som *utfrågare* konkretisera det arbete som brukar benämnas textkritiker eller textanalytiker. Ett sådant förhållningssätt kan innebära att läsaren får vara mer aktiv och kanske mer ifrågasättande i sin relation till texter. En litteracitetsundervisning som riktar sig till unga och vuxna ska enligt de styrdokument vi har stå upp för ömsesidig respekt och mänskliga rättigheter och här kan det kritiska textarbetet ha en central och betydelsefull roll.

En undervisning som ger agentskap

Dessa utvidgade roller och praktiker visar hur komplexa och föränderliga litteracitetspraktikerna i samhället är och vilka spännande men komplicerade utmaningar lärare, skolor och utbildningar står inför. Utmaningar som inbegriper såväl digitalisering som diversifiering av kommunikation i olika multimodala kombinationer. Det mest grundläggande är dock att skapa en lärandemiljö som gör detta möjligt. 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 kan då kännetecknas av att kursdeltagarna ges handlingsutrymme och att läraren visar en öppen, tillåtande attityd, det som kallas *student agency and teacher contingency* (Baynham 2006). I en sådan miljö får kursdeltagarna ta upp och diskutera de språkliga och litteracitetsanknutna utmaningar som de möter i samhället och där strukturerar och generaliserar lärarna deltagarnas erfarenheter så att de kan utveckla de strategier de behöver för att ta plats i de sammanhang i samhället som de önskar.

I detta arbete hoppas jag att den modell som presenterats i artikeln kan bidra med en tydlig struktur och förståelse för litteracitetsarbetets komplexitet, men också ge handlingskraft till både lärare och kursdeltagare som ska göra jobbet.

Noter

1. Bland annat individualpsykologisk och socio-kulturellt inriktad forskning, forskning om kritisk litteracitet och den systemisk-funktionella grammatiken/lingvistik.
2. Det svenska begreppet kursdeltagare (*kursister* på danska) används här om elever som är ungdomar eller vuxna.

Litteratur

- Alver Rosvold, V. (2013). »Metodisk veiledning. Lese-og skriveoppl ring«. I *Metoder for alfabetisering og spor 1*. <http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Methodisk-veiledning/>
- Baynham, M. (2006). »Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers«. *Linguistics and Education*, 17 (1), 24-39.
- Det nordiska Alfarådet (2013). *Kompetensbeskrivning av lärare i grundläggande litteracitet för vuxna med andra modersmål än de nordiska*. Finland: Oriveden kirjaino: Nordiskt nätverk för vuxnas lärande (NVL). <http://www.nordvux.net/portals/o/—dokumenter/2013/swedish—brochure—for—copying.pdf>
- Franker, Q. (2011). *Litteracitet och visuella texter. Studier om kortutbildade deltagare i sfi*. Delstudie 3. Val, v gar, variation. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:385994/FULLTEXT01.pdf>
- Franker, Q. (2016). *Grundläggande litteracitet f r nyanlända ungdomar*. Nerladdad 28.03.2017 från <https://larportalen.skolverket.se/#/modul/1-las-skriv/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del—01/>
- Franker, Q. (2016). *Resurser och litteracitetspraktiker*. Nerladdad 28.03.2017 från <https://larportalen.skolverket.se/#/modul/1-las-skriv/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del—08/>
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). »Literacies programs: Debates and demands in cultural context«. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5 (7), 7-16.
- Freebody, P. & Luke, A. (1999). *Further notes on the four resources model*. Posted August 1999. H mtad 20070527 <http://www.readingonline.org/lukefreebody.html> 1999-2000 International Reading Association, Inc. ISSN 1096-1232
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York and London: Routledge, Taylor and Francis group.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). »Identity, language learning and social change«. *Language Teaching*, 44 (4), 412-446.
- Serafini, F. (2012). »Expanding the four resources model: reading visual and multimodal texts. *Pedagogies: An International Journal*, 7 (2), 150-164. <http://www.frankserafini.com/publications/serafini-four-resources.pdf>
- Winlund, A. (2016). *Att knäcka koden i ett känt sammanhang*. Nerladdad 25.04.2017 <https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/1-las-skriv/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del—04/>