



**MEDICINSKA FAKULTETEN**

Lunds universitet

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi  
Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund

**”Jag kan bara namnen på frukterna som jag ätit” –  
en kvalitativ studie om läs- och skrivutveckling på  
svenska hos ungdomar med ingen eller kort formell  
skolbakgrund i hemlandet.**

**Linnea Hvittfeldt & Hanna Kavalenka**

**Logopedutbildningen, 2017  
Vetenskapligt arbete, 30 högskolepoäng**

**Handledare: Ketty Holmström**

## Sammanfattning

**Syfte:** Syftet var att undersöka hur läs- och skrivutveckling på svenska såg ut hos elever med ingen eller kort formell skolgång i hemlandet samt om det fanns några upplevda framgångsfaktorer som spelade in och i så fall vilka.

**Metod:** Nio semistrukturerade intervjuer genomfördes, med fem lärare i svenska som andraspråk och fyra andraspråksinlärare. Lärarna skulle ha arbetat med svenska som andraspråk i minst ett år. Andraspråksinlärarna kom till Sverige som tonåringar och kunde läsa och skriva på svenska. Datan analyserades kvalitativt utifrån tematisk analys.

**Resultat:** Studien visade att det fanns flera framgångsfaktorer som upplevdes påverka, och att de gick att identifiera hos både elev, lärare och skola. Bland dessa kunde motivation, strukturerad undervisning i fonem-grafem-koppling kombinerat med arbete med meningsfulla texter, fokus på funktionell litteracitet från start och en strukturerad undervisning utan tidspress, nämnas. Även undervisning i inlärningsstrategier, lärarens förhållningssätt samt rika möjligheter för eleven att utveckla sitt modersmål ansågs vara viktiga.

**Slutsatser:** Elevgruppen behöver inte bara lära sig att läsa och skriva, utan även utveckla strategier för hur de ska lära sig. En kombination av olika undervisningsmetoder förespråkas men även lärarens förhållningssätt har stor betydelse. Eleverna bör få möjlighet att utveckla sitt modersmål då det även hjälper deras utveckling av svenska språket.

Sökord: Litteracitet, andraspråksinläring, läs- och skrivutveckling, framgångsfaktorer, nyanlända elever.

## Abstract

**Aim:** The aim of the study was to investigate how reading and writing abilities in Swedish were acquired in students with none or short formal schooling in their home countries, if there were any experienced success factors, and in that case which.

**Method:** Nine semi structured interviews were held, with five teachers in Swedish as a second language, and with four second language learners. The data was analyzed qualitatively using thematic analysis.

**Results:** The study showed that there were several success factors that affected the students' reading and writing development, and that they could be found both within the student, the teacher and the school. Some of these were motivation, phonics instructions in combination with working with meaningful texts and a slow study pace. The teacher's approach, working with functional literacy from the beginning. Giving the students opportunity to develop their first language were also seen as success factors.

**Conclusions:** These students do not only need to learn how to read and write, they also need strategies for how to learn. A combination of teaching methods is recommended, but the teacher's approach also has a large impact. The students should be given the opportunity to develop their first language, as it helps them in their acquisition of Swedish.

Keywords: Literacy, second language learning, reading and writing acquisition, success factors, newly arrived students.

## Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	1
<b>Bakgrund</b> .....	1
Nyanlända elever i svensk skola.....	1
Litteracitet.....	1
Läs- och skrivutveckling på ett förstaspråk.....	2
Läs- och skrivutveckling på ett andraspråk.....	3
Läs- och skrivundervisning i svensk skola.....	3
Metoder för läs- och skrivinlärning.....	3
Genrepedagogik.....	4
Modersmål i skolan.....	4
Syfte.....	5
Frågeställningar.....	5
<b>Metod</b> .....	5
Kvalitativ metod.....	5
Rekrytering och deltagare.....	5
Lärare.....	5
Elever.....	6
Datainsamling, bearbetning och analys.....	6
Forskningsetiska överväganden.....	7
<b>Resultat</b> .....	8
Elever.....	8
Elevernas bakgrund.....	8
Motivation.....	8
Självskattning och självreglering.....	9
Lärare.....	10
Förhållningssätt.....	10
Undervisningsmetoder och material.....	10
Arbetsätt.....	11
Skola.....	12
Skolans upplägg och roll.....	12
Modersmål i skolan.....	13
Kompetens och kunskap som saknas.....	14
Litteracitet och delaktighet.....	15
Lärarnas arbete med litteracitet och delaktighet.....	15
Elevernas syn på sitt språk och sin delaktighet idag.....	16
<b>Diskussion</b> .....	16
Metoddiskussion.....	16
Resultatdiskussion.....	18
Framgångsfaktorer hos eleverna.....	18
Lärarnas metoder och förhållningssätt.....	18
Skolans arbete med litteracitet.....	20
Slutsatser.....	22
Framtida forskning.....	23

<b>Tack</b> .....	23
<b>Referenser</b> .....	24
<b>Bilagor</b> .....	27
Bilaga 1. Informationsbrev till lärare .....	27
Bilaga 2. Informationsbrev till elever .....	28
Bilaga 3. Intervjuguide, lärare.....	29
Bilaga 4. Intervjuguide, elever .....	30
Bilaga 5. Samtyckesblankett .....	31
Bilaga 6. Citatbank.....	32

## **Inledning**

Det är nästintill omöjligt att klara sig utan att läsa, skriva och använda text i dagens samhälle. Sverige är ett av de länder där man dagligen behöver förhålla sig till mycket information i olika former. Det kan handla om allt från att göra ett inlägg på sociala medier till att läsa texter i en lärobok. Svensk skola har tagit emot ett ökat antal elever som på grund av begränsade möjligheter till ordnad skolgång är ovana vid att hantera skriftlig information (Skolverket, u.å.). Det ingår i skolans uppdrag att eleverna ska kunna orientera sig i det svenska samhället med dess stora informationsflöde (Skolverket, 2016a). Därför behöver nyanlända elever få en effektiv läs- och skrivundervisning för att kunna bli delaktiga medborgare i det svenska samhället.

Studiens syfte är att undersöka hur läs- och skrivutveckling på svenska ser ut hos elever med ingen eller kort formell skolgång i hemlandet och vilka eventuella upplevda framgångsfaktorer som kan spela in. För att få en bättre förståelse för hur de nya utmaningarna kan mötas belyses ämnet från både elevernas och lärarnas perspektiv.

Ämnet kan ge ökad kunskap om flerspråkighet och har klinisk relevans för logopeder eftersom den grupp som undersöks har annorlunda läs- och skrivutveckling än vad svenska elever har. Logopeder kan bidra med sin kompetens inom läs- och skrivutveckling för den aktuella gruppen. Även när det gäller differentiering mellan bristande exponering för språk och läs- och skrivsvårigheter kan logopeder medverka.

## **Bakgrund**

### **Nyanlända elever i svensk skola**

Under 2015 ökade antalet nyanlända markant (Migrationsverket, 2017). En stor del av de nyanlända eleverna kom från länder med låg läs- och skrivkunnighet (Migrationsverket, 2017; UNESCO, u.å.). En elev är nyanländ om hen tidigare har varit bosatt utomlands, men numer bor i Sverige och börjar skolan senare än höstterminen det kalenderår som hen fyller sju år. Efter fyra år i svensk skola ska en elev inte längre ses som nyanländ (Skollagen, SFS 2010:800, 3 kap. 12 a §).

Nyanlända barn har rätt till att delta i grundskoleundervisning (Skolverket, 2016b). De har även rätt till gymnasieutbildning, men när den måste påbörjas varierar beroende på om eleven har uppehållstillstånd eller inte, och i så fall vilken typ (Skollagen, SFS 2010:800, 15 kap. 5 §, Skollagen, SFS 2010:800, 29 kap, 3 §). För att förbereda nyanlända elever inför skolgång i Sverige erbjuds förberedelseklass inom grundskolan. Syftet med förberedelseklassen är att ge nyanlända eleverna de kunskaper de behöver för att så tidigt som möjligt kunna ta del av den ordinarie undervisningen (Prop. 2014/15:45). För elever i gymnasieålder finns även språkinträdning (Gymnasieförordning, SFS 2010:2039, 6 kap. 7-8 §). Fokus under språkinträdningen ligger på svenska språket, för att eleverna ska kunna gå vidare i gymnasieskolan eller annan utbildning (Skollagen, SFS 2010:800, 17 kap. 3 §).

### **Litteracitet**

Språket tillsammans med läsning och skrivning utgör en viktig del i förberedelsen av nyanlända elever inför vidare utbildning. Flera forskare framhåller språk och litteracitet som några av de viktigaste faktorerna för flerspråkiga elevers skolframgång (Axelsson & Magnusson, 2012; Gibbons, 2016). Litteracitet är ett begrepp med vid innebörd, som bland

annat innefattar läsning och skrivning (Nationalencyklopedin, u.å.), medan funktionell litteracitet beskrivs som förmågan att använda läsning och skrivning i relation till samhälleliga krav och för att nå sina mål, utveckla sin kunskap och potential (UNESCO, 2001). Skolan behöver se till att form och funktion integreras i litteracitetsundervisningen i form av interaktiva och sociala perspektiv på lärande och utveckling (Franker, 2016).

Läsning och skrivning är således alltid inbäddat i sociala praktiska situationer. En sådan social litteracitetspraktik kan till exempel innebära att göra inlägg på sociala medier eller läsa texter i en lärobok. Inom skolan har det tagits fram en resursmodell inspirerad av Freebodies och Lukes modell för litteracitetsutveckling (1990). Resursmodellen har elevernas resurser i centrum och består av fyra praktiker: kodknäckningspraktik, betydelseskapande praktik (textens innehåll och struktur), textanvändningspraktik (textens funktion och social betydelse) och analyserande praktik (ifrågasättande, dekonstruktion och rekonstruktion av olika typer av texter). Resurser och praktiker är ömsesidigt beroende av varandra och skapar tillsammans undervisning som stödjer en utveckling av en genreanpassad, användbar och kritiskt ifrågasättande litteracitet (Franker, 2013).

### **Läs- och skrivutveckling på ett förstaspråk**

I litterära kulturer möter barn bokstäver, ord och böcker långt innan de börjar skolan genom till exempel läsartefakter såsom alfabetsböcker, texter på matförpackningar och kläder. Läsandet brukar börja innan barnet kan läsa själv, när vuxna läser och pratar om böcker tillsammans med barnet eller att barnet berättar historier utifrån bokens bilder. På det sättet introduceras barn till att böcker har en berättarstruktur och ett betydelsebärande innehåll (Kamhi & Catts, 2012).

Med fokus på avkodning kan läsning ses som en process i flera steg då barn först lär sig att avkoda enskilda grafem för att så småningom kombinera dem till morfem som bildar ord. Fonologisk avkodning bottenar i fonologisk medvetenhet, förmågan att kunna flytta uppmärksamhet från form till innehåll (Stanovich, 2000). Ett annat synsätt på läs- och skrivutveckling betonar snarare vikten av skriptor, scheman och inferenser som hjälper en att göra hypoteser och antaganden om vad informationen handlar om och på det sättet underlätta läsningen (Kamhi & Catts, 2012). De olika synsätten har påverkat utvecklingen av undervisningsmetoder inom läsning och skrivning som tas upp senare.

I de tidigare årskurserna läser barn för att lära sig att läsa. Runt årskurs fyra sker en förändring i elevernas läsförmåga, då läsningen istället används för att inhämta ny kunskap (Chall, 1983). Det handlar framför allt om ökat flyt i läsningen vilket gör att kognitiva resurser som gick till att ljuda och avkoda frigörs till kognitiva processer för att förstå texten och göra inferenser (Paul & Norbury, 2012). Under ännu senare skolålder vidareutvecklas läsningen tillsammans med kognitiv kapacitet och metakognitiva förmågor (Chall, 1983). En av dessa är självregleringsförmågan som är avgörande för inläring i stort. För att lyckas i skolan behöver eleven förstå vad som behöver göras för att slutföra en uppgift, skapa en plan, genomföra den och utvärdera resultatet, så kallade exekutiva funktioner. För att kunna hämta kunskap på egen hand, vilket krävs när eleven blir äldre, behöver hen kunna planera, organisera och använda medvetna strategier (Paul & Norbury, 2012). En annan viktig metakognitiv förmåga för att bli självständig i sin inläring är självskattning. Självskattning krävs för att effektivt kunna utvärdera sin läsprocess och läsförståelse. Att själv kunna

utvärdera om man förstår, och ha en strategi för vad man ska göra om så inte är fallet, resulterar i att eleverna kan kontrollera sin inlärningsprocess (Westby, 2012).

Läs- och skrivutvecklingen sker parallellt då skrivprocessen kan betraktas som en omvänd läsprocess (Liberg, 2006). Det handlar om förmågan att omvandla talat språk till skrivtecken. Skrivspråk är dock inte bara nedskrivet tal utan det finns flera språkliga kompetenser som individen ska behärska för att kunna uttrycka sig skriftligt på svenska. I detta ingår, utöver stavningsregler, syntax och skiljetecken, kunskaper om textuppbyggnad, syften med olika texter och textgenrer. För att utveckla skriftspråklig kompetens krävs ett stort engagemang och mycket tid då det är en livslång process (Bjar, 2006).

### **Läs- och skrivutveckling på ett andraspråk**

Läs- och skrivutveckling på ett andraspråk skiljer sig från den på ett förstaspråk. Andraspråksinlärarna, jämfört med nybörjarläsare på förstaspråket, behöver arbeta med läsning och skrivning parallellt med att de lär sig ett nytt språk. Andraspråksinlärare utvecklar ett fungerande talspråk för vardagskommunikation snabbare än det specialiserade och monologiska språkbruk som behövs för skolarbete och förknippas med läsning och skrivning (Axelsson & Magnusson, 2012). Collier (1987) visade att det tar två till tre år för ett barn att utveckla ett fungerande vardagsspråk. För att nå ett språk tillräckligt för lärande i skolan krävs det betydligt mer tid. För en person som har kommit till målspråkslandet i 12-15-årsåldern tar det sex till åtta år att tillägna sig skolspråket (Collier, 1987).

Begränsad kompetens i andraspråket gör att eleverna inte kan använda språkliga ledtrådar vid läsandet, till exempel semantisk och syntaktisk kunskap. Om eleven är ny i språket och ämnesrelaterade begrepp och kulturell kunskap är nya blir avkodning den enda källan till information. Även om eleven har möjlighet att avkoda texten, finns det ingen garanti för att hen i slutändan kommer att förstå textens innehåll om dess språk eller ämne är okänt. Därför behöver andraspråksinlärare ha förförståelse i högre grad än andra elever. Förförståelsen handlar inte enbart om kunskap om textens ämne, utan också om egna erfarenheter och kunskap om texters uppbyggnad (Gibbons, 2016).

Barn som kan läsa och skriva på sitt modersmål har en fördel när de ska lära sig det på andraspråket. Kompetenser relaterade till litteracitet och skolspråk överförs mellan första- och andraspråket (Cummins, 2000). I synnerhet överförs "högre" kompetenser som läsförståelse och lässtrategier (Genesee, Geva, Dressler & Kamil, 2008). Bred begreppskunskap på modersmålet har dessutom positiv inverkan på läsutvecklingen och allmän skolframgång på andraspråket, då det avspeglar en större omvärldskunskap vilket gynnar ytterligare lärande och läsförståelse (Axelsson & Magnusson, 2012).

### **Läs- och skrivundervisning i svensk skola**

**Metoder för läs- och skrivinläring.** Idag utgår den tidiga läs- och skrivundervisningen ofta från ljudbaserade metoder eller whole language-metoder. Vanligast är dock en blandning av dessa. Då ingen passande svensk översättning finns av "whole language" används här det engelska begreppet.

Ljudbaserade metoder, såsom phonics, utgår från ordens minsta beståndsdelar, fonemen, för att arbeta sig inåt mot dess betydelse (Wengelin & Nilholm, 2013). I kontrast till ljudbaserade metoder står de metoder som utgår från språkliga helheter, för att bryta ner dem

till mindre delar. Whole language ser läs- och skrivutvecklingen som något som utvecklas naturligt, precis som talet. Whole language förespråkar användande av texter med meningsfullt och autentiskt material (Wengelin & Nilholm, 2013). En svensk metod som utgår från det här synsättet är Leimars (1976) Läsning på Talets Grund [LTG]. I LTG utgår läraren från elevens eget språk. Läraren och eleverna skriver tillsammans en text om en gemensam upplevelse. Orden och texten bearbetas sedan på flera sätt, bland annat genom läsning, arbete med ordkort och ljudning, då övningar som ska träna fonem-grafem-kopplingen integreras i läsövningarna (Leimar, 1976).

Flertalet studier visar att explicit instruktion i phonics är ett både effektivt och nödvändigt inslag vid läs- och skrivinlärning (Snow, Burns & Griffin, 1998; National Reading Panel & National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000). Enligt Adams (1990) bidrar effektiv ordavkodning dessutom till att mer kognitiv kapacitet frigörs, vilket i sin tur gör att barnet kan lägga större fokus på att ta till sig textens innehåll. För att barn ska bli goda läsare räcker det dock inte att de kan avkoda. Andra faktorer såsom förkunskaper om textens innehåll och arbete med meningsfulla texter ses också som viktiga för läs- och skrivutvecklingen (Snow, Burns & Griffin, 1998; Adams, 1990), vilket visar att whole language-metoder som LTG är viktiga inslag i undervisningen.

**Genrepedagogik.** Genrepedagogiken har de senaste åren uppmärksammats mer i Sverige (Rehman, 2015). Arbetssättet baseras på idén att texter som används i olika sammanhang har vissa igenkännbara steg och syften. Utifrån detta kan de delas in i olika genrer. Elever får kunskap om genrer genom att jobba med olika typer av texter, deras syfte, struktur och innehåll. De färdigheterna skapar sedan förförståelse vid läsning av nya texter inom samma genre. Vid en genrepedagogisk undervisning kan läraren utgå från cirkelmodellen. Arbetet inleds med att bygga upp kunskap om ämnesområdet och eleverna får studera andra texter inom samma genre för att få en modell. Tillsammans med läraren skapar eleverna sedan en text. Avslutningsvis får de skriva en egen text om ämnet. När ett nytt område ska behandlas börjar man således om med att skapa förförståelse och går sedan igenom resterande steg (Hedeboe & Polias, 2008). Genrepedagogiken och cirkelmodellen är tänkta att användas både i språkämnen och andra ämnen, då varje skolämne har sitt eget språkbruk. Genrepedagogiken menar alltså att det finns en tydlig koppling mellan språk och lärande (Axelsson & Magnusson, 2012).

**Modersmål i skolan.** Elever som ännu inte behärskar svenska ska få möjlighet att utnyttja modersmålet för kunskapsinhämtning och få stöd i att utveckla det. Nyanlända elever ska få en chans att utvecklas i skolans alla ämnen parallellt med att de lär sig svenska. Om eleven, på grund av bristande svensk-kunskaper, riskerar att inte nå målen har hen rätt att få stöd i form av studiehandledning (Grundskoleförordning SFS 1994:1194, 5 kap. 2 §). En studiehandledare som talar elevens modersmål ger stöd innan, under eller efter lektionen. Arbetet bör ske växelvis på svenska och modersmålet, för att gynna både ämneskunskapen och språkutvecklingen. Efterhand ska svenskan bli det dominerande språket (Skolverket, 2015). Även modersmålsundervisning ska erbjudas om eleven talar ett annat språk hemma. Undantag kan dock göras om undervisningsgruppen inte är tillräckligt stor eller ingen lämplig lärare finns att tillgå (Skollagen, SFS 2010:800, 10 kap, 7 §; Skollagen, SFS 2010:800, 15 kap. 19 §).



Andra lärare, förutom modersmållärare, kan utnyttja elevernas modersmål. Ett arbetssätt som aktivt använder det i kombination med andraspråket kallas korsspråkande, efter engelskans "translanguaging". Korsspråkande beskrivs som en metod där eleverna använder alla sina språk som en resurs för att ta till sig ny information och samtidigt visa upp tidigare kunskap (García, 2009). I praktiken kan det till exempel gå ut på att elever med gemensamt modersmål diskuterar en läst text i grupp för att sedan gemensamt översätta och sammanfatta för resten av klassen på svenska (Kaya, 2016).

## **Syfte**

Syftet är att undersöka hur läs- och skrivutveckling på svenska ser ut hos elever som har ingen eller kort formell skolgång i hemlandet, om det finns några upplevda framgångsfaktorer som spelar in och i så fall vilka.

## **Frågeställningar**

- Vilka upplevda faktorer är viktiga för en framgångsrik läs- och skrivutveckling på svenska hos elever med ingen eller kort formell skolgång i hemlandet, ur lärarnas och elevernas perspektiv?
- Vilka egenskaper och kunskaper upplevs viktiga hos lärare i svenska som andraspråk, vid arbete med den här elevgruppen, enligt lärarna och eleverna?
- Hur beskrivs arbetet som lärare i svenska som andraspråk gör för att eleverna ska nå funktionell litteracitet, av lärarna själva?

## **Metod**

### **Kvalitativ metod**

För att kunna kartlägga deltagarnas upplevelser av läs- och skrivutveckling valdes intervjuer som datainsamlingsmetod. Att använda sig av intervjuer riktar intresset mot deltagarnas ståndpunkter och erfarenheter, istället för att dra generella slutsatser. Intervjuerna var semistrukturerade och en intervjuguide med teman som skulle beröras togs fram, men ordningsföljd och formuleringar kunde anpassas under samtalsgången (Bryman, 2011). Som analysmetod valdes tematisk analys utifrån Braun och Clarke (2006).

### **Rekrytering och deltagare**

Totalt användes material från nio intervjuer i studien. De andraspråksinlärare som medverkade kallas i studien för "elever", oavsett om de var det vid intervjutillfället eller inte.

**Lärare.** För att få information om vilka skolor som hade tagit emot många nyanlända elever kontaktades utbildningssamordnare för nyanlända i kommuner i Skåne. Rektorer på dessa skolor kontaktades för att rekrytera lärare. Totalt kontaktades 32 rektorer och ombads vidarebefordra studiens informationsbrev till lärare (bilaga 1) till det berörda läroplanen, vilket 17 av dem gjorde. En lärare som tog del av studiens informationsbrev på det sättet hörde av sig. De rektorer som svarat kontaktades då igen och ombads att rekommendera lärare som passade in på kriterierna. Dessa lärare kontaktades direkt per e-post eller telefon. Inledningsvis var kriterierna för medverkande lärare att de skulle vara legitimerade i svenska som andraspråk och ha jobbat med ämnet i minst ett års tid. Då endast ett fåtal lärare med legitimation i ämnet hörde av sig ändrades kriterierna till att inte omfatta legitimation, men

minst ett års arbete med svenska som andraspråk. Som resultat intervjuades fem kvinnliga lärare från fyra olika kommuner.

**Elever.** Eleverna rekryterades genom kontakt med kulturföreningar med anknytning till de fem länder varifrån flest asylsökande kom ifrån mellan 2000 och 2015. Dessa länder var Syrien, Irak, Afghanistan, Somalia och Eritrea (Migrationsverket, 2017). För att hitta föreningarna gjordes sökningar på Google. Även föreningar som anordnade aktiviteter för ensamkommande ungdomar kontaktades. Vid kontakt med olika föreningar hände det att ytterligare tips tillkom, exempelvis på enskilda personer, idrottsföreningar och andra föreningar som skulle kunna ha medlemmar med rätt bakgrund. Alla föreningar och personer kontaktades via e-post om någon sådan fanns, annars upprättades kontakt via Facebook. 58 kontakter togs, varav 19 svarade. Föreningarna ombads att via e-post skicka ut studiens informationsbrev till elever (bilaga 2) till sina medlemmar och om möjligt sätta upp det i sin lokal. Potentiella deltagare kontaktades via telefon för en muntlig presentation av projektet. Samtidigt gjordes en kvalitativ bedömning av deras svenska. Eleverna skulle

- ha kommit till Sverige som tonåringar.
- ha kort eller ingen skolbakgrund från sitt hemland.
- gå eller ha gått i svensk skola.
- kunna tala, läsa och skriva på svenska.
- vara 18 år eller äldre.

Totalt intervjuades fem elever, från två olika föreningar. Material från fyra intervjuer användes i studien, då en av eleverna inte uppfyllde de kriterier som ställts upp. Deltagarna var alla män i åldern 18-22 år. Antalet år i skolan i deras hemländer varierade mellan två och fem år. Eleven som hade varit längst tid i Sverige hade varit här i åtta år, medan den elev som hade varit här kortast tid hade varit här i knappt två år. Två av dem läste vid intervjutillfället på gymnasiet. De två andra hade avslutat sina studier, varav en nyligen. En av dem kunde vid intervjutillfället ses som nyanländ, med andra de andra tre fick blicka tillbaka till tiden som nyanländ.

### **Datinsamling, bearbetning och analys**

Datan består av material från nio intervjuer. Utifrån studiens frågeställningar och tidigare forskning togs två intervjuguides fram, en för lärarna och en för eleverna (bilaga 3 och 4). För att undersöka om inspelningsapparaturen fungerade korrekt och om frågorna föll väl ut genomfördes en pilotintervju med en bekant till en av uppsatsförfattarna. Vid intervjutillfället fick han samma informationsbrev som övriga deltagare. Pilotintervjun resulterade i att intervjuguiden uppdaterades för att få den information som eftersträvades.

Lärarna intervjuades på sina arbetsplatser. Intervjuerna tog 35 till 50 minuter. Eleverna fick välja om de ville träffas i lokaler tillhörande Lunds universitet eller annan plats som lämpade sig för ett ostört samtal. Två intervjuer genomfördes på en mötesplats för unga och de andra två i en föreningslokal. Intervjuerna tog mellan 20 och 45 minuter. Vid sju av intervjuerna medverkade båda uppsatsförfattarna. Den ena höll i intervjun och den andra tog anteckningar samt ställde frågor i slutet. På grund av logistiska skäl medverkade bara en av uppsatsförfattarna vid den sjätte och sjunde intervjun. Den ena uppsatsförfattaren höll i fyra intervjuer och den andra i fem stycken. Intervjuerna inleddes med information om studien. Eleverna fick information om vad en logoped gör, medan lärarna inte fick det. Det upplevdes

mindre troligt att eleverna hade kännedom om vad en logoped arbetar med och av etiska skäl ansågs det fel att inte berätta för dem vilka uppsatsförfattarna var eller vad studien skulle leda till. Lärarna fick enbart information om att studien var ett examensarbete inom logopedi, men ingen förklaring till vad logopeder kan arbeta med, innan intervjun inleddes. Detta för att minska risken att deras svar skulle färgas av vilka uppsatsförfattarna var. Vidare informerades deltagarna om att intervjun skulle spelas in, materialet transkriberas och sedan raderas, samt att deras svar skulle anonymiseras. Till sist fick deltagarna skriva under en samtyckesblankett (bilaga 5). Vid intervjuens slut erbjöds deltagarna att komplettera sina svar. Samtliga intervjuer spelades in med en mobiltelefon och en läsplatta, för att säkerställa god inspelningskvalitet.

Det inspelade materialet transkriberades ortografiskt i programmet Express Scribe. Uppsatsförfattarna transkriberade i alla fall utom ett de intervjuer som de själva hade hållit i. Hostningar, skratt, omtagningar och pauser skrevs ej ut. Regler för hur ohörbara yttranden och samtidigt tal skulle markerats bestämdes. Namn på personer och platser benämndes med "X". Ett fåtal, kortare stycken skrevs inte ut, då innehållet inte rörde studiens syfte och innehöll privat information. Totalt omfattade materialet 79 A4-sidor.

Som analysmetod valdes tematisk analys utifrån Braun och Clarke (2006), då den gav en tydlig bild för hur analysen skulle göras och passade bra för nybörjare. Inledningsvis lästes allt material igenom av uppsatsförfattarna var för sig och tankar och eventuella mönster skrevs ner. Resterande steg gjordes av uppsatsförfattarna gemensamt. Tankar som uppkom vid genomläsningen diskuterades tillsammans. Vid nästa steg extraherades stycken ur datan, som skulle kunna bilda mönster och teman, och kodades. De kodade styckena gick igenom för att se vilka som passade ihop och tillsammans kunde bilda ett tema. Fyra teman och elva underteman fastställdes. Koderna lästes igenom ännu en gång för att säkerställa att de passade in i respektive tema och undertema. För att ytterligare bekräfta kodernas placering skickades cirka 15 % av det kodade materialet till handledaren, för matcha dem med rätt tema och undertema. Överensstämmelsen blev 75 %. Som sista steg valdes citat ut och resultaten sammanfattades.

### **Forskningsetiska överväganden**

Deltagarnas identiteter behandlades med konfidentialitet under hela arbetets gång då deltagarna gavs kodnamn och eventuella platser som namngavs markerades med "X" för att säkerställa anonymitet. Det inspelade materialet förvarades på USB-minnen och raderades efter analys. Deltagande i studien innebar inga uppenbara risker. För lärarna kunde intervjun ses som ett tillfälle att reflektera över sin undervisning och därmed vara av personlig nytta. Det fanns en risk att frågor till eleverna om deras bakgrund kunde orsaka psykiskt obehag. Med syfte att minimera risken låg fokus under intervjun på deras skolgång i Sverige. För att ta reda på information men undvika fördjupning i ämnet, ställdes slutna frågor när det gällde elevernas bakgrund. Inför intervjuerna och väl på plats fick samtliga deltagare läsa informationsbrevet (bilaga 1 och 2). Där framgick studiens syfte, att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas när som helst under studiens gång. Samtidigt fick deltagarna fylla i en samtyckesblankett (bilaga 5) där de godkände att intervjun spelades in och att materialet fick användas i uppsatsen. Studien godkändes av Etiska kommittén vid Avdelningen för logopedi, foniatry och audiologi, Institutionen för Kliniska Vetenskaper Lund, Lunds universitet.

## Resultat

Utifrån intervjuerna kunde fyra huvudteman plockas ut, vilka kunde delas in i elva underteman (se tabell 1).

Tabell 1. Teman och underteman från intervjuresultaten.

Tema	Undertema
Elever	Elevernas bakgrund Motivation Självskattning och självreglering
Lärare	Förhållningssätt Undervisningsmetoder och material Arbetsätt
Skolan	Skolans upplägg och roll Modersmål i skolan Kompetens och kunskap som saknas
Litteracitet och delaktighet	Lärarnas arbete med litteracitet och delaktighet Elevernas syn på sitt språk och sin delaktighet idag

Nedan presenteras resultaten, indelade efter teman och underteman. Övriga intressanta citat presenteras i bilaga 6.

### Elever

**Elevernas bakgrund.** Under intervjuerna framkom flera faktorer gällande elevernas bakgrund som upplevdes påverka deras skolgång och läs- och skrivutveckling i Sverige. Elevernas erfarenheter i deras hemländer skiljde sig från hur svenska ungdomars vardag ser ut, något som även lärarna lade märke till. Den första tiden i Sverige upplevdes som extra utmanande, då den svenska kulturen skiljde sig från den i elevernas hemländer. Även den svenska skolan fungerade annorlunda än vad eleverna var vana vid. En lärare beskrev att hon var tvungen att börja från början med eleverna då vissa av dem aldrig hade hållit i en bok.

Just den kombinationen att de har mycket livserfarenhet men lite skolerfarenhet. De kan mycket saker men det är mycket de inte kan så att man kan bli förvånad. Att de inte förstår varför det blir årstider, att inte alla vet att jorden snurrar runt solen eller att inte alla som vet hur det blir barn. Men så kan man ha livserfarenheter som jag blir alldeles liksom, att de har arbetat och försörjt sig själva och har tagit sig hit så det är en väldigt kontrast mellan att kunna mycket och inte kunna. (Lärare)

**Motivation.** Vid intervjuerna med lärarna framkom att motivation hos eleverna fungerade som en framgångsfaktor i läs- och skrivutvecklingen. Lärarna framförde att eleverna var olika motiverade, vilket gjorde att vissa elever var mer engagerade i sin skolgång. Flera faktorer motiverade eleverna. Att diskutera framtiden, elevens mål och hur

hen kunde nå dem var några av dem. Dels handlade det om att ha större mål, till exempel yrkesval, men även delmål som behövde uppnås för att nå dit. Andra faktorer som nämndes av både elever och lärare var när eleverna tydligt kunde se att de gjorde framsteg och när lärarna gav feedback.

Och sen så ibland så kan jag bara visa en bild på en tjej som jag har hittat så säger jag ”Vem är hon? Berätta för mig!” ... Till slut har vi en hel text om den här flickan, som de inte ens tänker på att det är de som har skrivit om, och jag blir lite sådär, så överdriver man kanske lite och säger ”Wow, titta här vad ni har skrivit” och så tycker de liksom, då har de blivit lite författare och så. (Lärare)

Flera av lärarna upplevde att eleverna blev motiverade när de kunde bidra med sin kunskap. För lärarna gällde det att hitta ett ämne som kunde knyta an till elevernas tidigare erfarenheter.

Ja, framför allt, så blir det ibland när man märker att de är engagerade och när man känner att nu fattar de... Eller liksom det var någon gång vi pratade om mat så det blev jätteroligt. De började googla bilder och skulle visa att den här är någonting. Jag hade ingen aning vad det var för frukt. Men visst! Och jag kan inte säga det svenska namnet på det för jag vet ju inte vad det är för något. Där blev de väldigt engagerade. (Lärare)

**Självskattning och självreglering.** Det framkom under intervjuerna med lärarna att elevernas korta studiebakgrund gjorde det svårt för dem att arbeta självständigt då de inte hade för vana att själva lägga upp sitt arbete. En lärare sade “... det är jag som styr lektionen och inte att man lämnar någonting i händerna på dem och tänker att de ska klara det själva. Det är för svårt för dem.” Många elever fick börja jobba tidigt i sina hemländer och hade endast de referenserna vad gällde inläring. Enligt lärarna saknade deras elever förståelse för inlärningsprocessen, att den kunde vara mångsidig och ta lång tid. Eleverna ville avverka material så fort som möjligt och hade svårt att förstå vitsen med att repetera och gå tillbaka till tidigare uppgifter.

Alla lärare nämnde att eleverna hade svårt att uppskatta sin nivå gällande läsning, därför behövde lärarna ofta styra elevernas val av texter och böcker. Eleverna kunde låna tjocka böcker då det signalerade högre status. Nedsatt självskattningsförmåga speglades i en intervju när eleven berättade att han valde att läsa “Du gamla, du fria” i början av sin läsutveckling men inte kunde slutföra uppgiften.

Den [“Du gamla, du fria”] jag brukade läsa med min lärare. Så det var skitsvårt, men jag älskade att läsa, jag kunde inte från början. Jag sa till min lärare ”jag får den texten på papper så jag kan plugga hemma”, men jag fick pappret, men jag gjorde inte hemma. Jag tappat pappret, sen glömde. (Elev)

## Lärare

**Förhållningssätt.** Samtliga lärare framhöll vikten av att se ungdomarna i den här elevgruppen som vilka andra ungdomar som helst samt att använda sig av och intressera sig för elevernas intressen och bakgrunder. Vissa av lärarna upplevde att eleverna på grund av sina svåra bakgrunder kunde vara krävande, att arbetet stundvis var tungt och att det därför var extra viktigt för dem som lärare att fungera som en trygg och pålitlig person i elevernas liv. En av lärarna sade till exempel att det var viktigt för henne att hennes elever alltid kände att de var välkomna tillbaka, även om de hade varit oense dagen innan. Både elever och lärare ansåg att det var viktigt för lärarna att vara flexibla och se den enskilda individen, och att kunna anpassa sina förväntningar och krav utifrån elevens förutsättningar.

Hon var snäll och hon var bra lärare. Alltså förstod oss också, liksom att 'Nu är det dags att jag ska säga till henne eller honom, inte nu, inte säga till'. (Elev)

**Undervisningsmetoder och material.** Vid frågan på hur lärarna inledde arbetet med läsning och skrivning på svenska svarade en lärare att läs- och skrivutveckling och språkutveckling sker parallellt, och att det alltså inte var två separata processer. Övriga lärare gav ofta exempel på hur de inledde med ett enkelt och konkret vardagsspråk.

Det är ju att lära sig fraser i början, vad man heter, var man bor, hur gammal man är. ... Sedan går man ju vidare från bokstäver till korta ord. Och sedan är det ju från korta ord till tvåordsmeningar. Man bygger det upp som med byggstenar liksom. Tills de lär sig hur ljuden och bilderna hör ihop. (Lärare)

Samtliga lärare uppgav att de jobbade med fonem-grafem-koppling och ljudning när de skulle lära ut läsning och skrivning. Flera av dem påpekade hur de tyckte att just detta var grunden i läsning och skrivning och extra viktigt att lära de här eleverna som inte kunde gissa sig till ett ords betydelse. En av lärarna beskrev att hon också brukade jobba med stavelser och fonemidentifikation för att träna fonologisk medvetenhet.

Vi jobbar mycket med ljuden. De måste lära sig ljuda ihop orden precis som barn gör. Så man jobbar mycket med orden, hur de låter, hur bokstäverna låter. Och sedan med pennan, att den här formen hör ihop med det här ljudet så att de lär sig att känna igen att de två hänger ihop. Det är också rätt abstrakt när du inte har lärt dig så innan. Så mycket nöta ljud och ord och uttal. (Lärare)

Lärarna berättade att de brukade använda sig av elevernas erfarenheter när de skapade texter. Några av dem benämnde det som LTG, medan andra uppgav att de inspirerades av metoden. Det positiva med att låta elevernas upplevelser vara utgångspunkten ansåg lärarna var att det var lättare för eleverna att hänga med vid läsningen, då de hade förkunskap om ämnet och lättare kunde fokusera på avkodningen. Två av lärarna nämnde även arbete med cirkelmodellen som ett sätt att bygga upp förkunskap för att sedan skriva texter tillsammans och individuellt.

Det är det här med LTG, att man väljer något ämne som de är insatta i sedan tidigare så att man inte behöver börja båda med att ljuda sig igenom nya ord och dessutom försöka lära sig vad det betyder utan att de ska ha förkunskaper sedan innan. Det är något område de har varit med om. ... Så det tror jag nog en framgångsfaktor att välja någonting de känner till sedan tidigare för då behöver de bara fokusera på att kanske ljuda nya ord och inte både och. (Lärare)

Lärarna gav många exempel på hur de använde sig av olika typer av texter i undervisningen. Samtliga uppgav att de arbetade med skönlitterära texter och enklare faktatexter med konkret innehåll. Några av dem jobbade ännu inte med andra genrer, som till exempel argumenterande texter, på grund av elevernas begränsade läs- och skrivfärdigheter. Efter att eleverna hade läst en text kunde de till exempel diskutera och svara på frågor om innehållet, gå igenom oklarheter och vilka känslor som uppstod under läsningen, associera, föra läslogg eller skriva egna texter på samma tema. Lärarna upplevde dock att det inte fanns material som passade den här elevgruppen. Många böcker på rätt språklig nivå var skrivna för yngre barn, och lärarna tyckte att det kunde vara svårt att motivera eleverna att läsa dem. En av lärarna berättade dock att hennes elever läste på ändå, trots bristen på intressant innehåll, då avkodningen krävde så pass mycket fokus att de inte tänkte på innehållet. En annan lärare ville ge sina elever en ”härlig läsupplevelse” men hade svårt att hitta material som gjorde just det. När en av eleverna beskrev de texter han hade fått jobba med under skoltiden beskrev han dem som ”för dagis”.

Att läsa enkla texter blir ofta svårt för innehållet är ofta anpassat till ett litet barn och det är ju ungdomar som jag jobbar med. Så mentalt är de inte som de är sex-sjuåringar utan de har ju samma tankar som en svensk tonåring har och då är det svårt att hitta en text som är anpassad. (Lärare)

**Arbetsätt.** Samtliga lärare uppmärksammade att de hade svårt att hitta rätt nivå när de började arbeta med elevgruppen. Det var ovant att behöva repetera så mycket och ta upp samma saker flera gånger på olika sätt. Alla lärare nämnde att de inledningsvis lade ribban för högt. En lärare betonade vikten av att börja med att observera klassen för att bedöma nivån och sedan ha en kontinuerlig dialog med eleverna för att veta var i inläringen de befann sig.

Jag kommer ihåg förra klassen, vi höll på med årstiderna. Det var nästan skrattretande. "När är det höst?" "Höst, höst? Vad är höst?" Men inte nu igen! Ja okej då tar vi det igen. Alltså man får ha väldigt väldigt tålamod. (Lärare)

Att tänka på att man inte lägger ribban för högt tror jag. Om man tänker det här Vygotskij-tänket, att man lägger ribban precis över där de kanske befinner sig, på något sätt så måste man ju få förförståelse för var eleverna befinner sig i sitt lärande tänker jag är viktigt. ... Så att hela tiden jobba med eleverna, försöka ställa öppna frågor och få med och checka av att alla är med, och ställa frågor också till eleverna ”Behöver jag repetera? Ska vi ta det igen?”, för de är ärliga med det tycker jag ... (Lärare)

Alla lärare nämnde att de använde bildstöd genom att ha bilder till begreppslistor, meningar och texter. Detta var då ett bra verktyg som hjälpte eleverna att få förförståelse. Bland andra sätt för att ge ökat stöd nämndes mindmaps, digitala hjälpmedel, talsyntes, att alltid ha materialet på tavlan och visa vad man gjorde samt använda elevernas olika sinnen. Samtliga lärare framhöll att undervisningen behövde vara lärarledd och väldigt strukturerad. Genom att i början göra allt tillsammans tyckte lärarna att de kunde lära ut studiestrategier till eleverna som saknade det på grund av sin korta skolbakgrund.

Att vara väldigt tydligt och ta det långsamt. Lärarledda lektioner där du visar på tavlan, inte förutsätta att de förstår vad du menar genom att lämna över ett papper för att det gör de inte. Utan lämna ett papper men ta samma på tavlan för att de ser och att man visar precis vad man menar. Struktur är oerhört viktigt. ... Jag avslutar alltid dagen med att säga, att visa "nu är vi här på måndag, imorgon tisdag 8.30 ska ni komma hit", för att man tar för givet att de förstår men det är inte alla som gör det. Så extremt tydlig och långsam behöver man vara. (Lärare)

## **Skola**

**Skolans upplägg och roll.** Enligt lärarna mådde många i elevgruppen dåligt och hade många bekymmer i sin vardag, därför var det extra viktigt att skolan var en trygg och välkomnande plats för dem.

Jag tror att det är viktigt för att de kommer hit och ser det som en oas ... Jag tror det är jätteviktigt att vi inte bara slänger ut dem, utan att de också har en tillflyktsort, för det [skolan] fyller både en social, mognadsmässig och språklig uppgift. Allt i ett. Det ska vara varmt, men det ska vara tydligt och det ska vara motiverande och stimulerande. (Lärare)

Flera lärare framhävde behovet av att jobba ämnesövergripande och språkutvecklande för att påskynda elevernas språkutveckling. Eleverna hade ett begränsat antal år på sig för att klara skolan på grund av sin ålder och därmed mycket att ta igen. En lärare ansåg att för de elever som var analfabeter när de kom till Sverige var det oftast orealistiskt att klara gymnasiet. Därför tyckte hon att mer fokus skulle ligga på att förbereda eleverna inför arbetslivet. Genom att erbjuda praktik skulle eleverna inte bara få arbetslivserfarenhet utan även större möjlighet att få kontakt med svensktalande personer. En av lärarna ville ha "koppling med att gå på skolan deltid och praktisera halvtid. Att ha någon kombination, för att också möta svenskar. De kan ju fråga var finns de svenska ungdomarna. De ser dem aldrig." Lärarna var överens om att skolupplägget behövde anpassas utifrån elevernas individuella förutsättningar i större utsträckning.

Både lärarna och eleverna upplevde brist på variation av skolämnen. Fler av lärarna nämnde att eleverna borde ha fler praktiska ämnen såsom musik, drama och hemkunskap. Delvis för att eleverna inte var vana vid att sitta still hela dagarna men också för att de skulle kunna använda svenska i olika situationer och hålla motivationen uppe.



Och sedan tror jag att den här typen av elever hade behövt att jobba lite mer med praktiska ämnen men det har vi inte möjlighet på skolan. De hade till exempel behövt ha slöjd eller hemkunskap för att bryta mönstret av att ha bara massa teori. Och det kan vi inte erbjuda som det ser ut. Det tycker jag är jättetråkigt. Det hade de verkligen gillat ... Det tycker de jätteroligt, det blir praktisk svenska. (Lärare)

Upplägget på läs- och skrivundervisningen skiljde sig mellan skolorna. En lärare berättade att skolan där hon jobbade introducerade en speciell läs- och skrivgrupp för elever vars utveckling hade gått i långsammare takt än förväntat.

Vi har 150 elever på hela programmet. Och av dem just nu som är kvar som inte fått riktigt flyt i sin läsning och skrivning så kanske det är tio elever ungefär. Och då plockar vi ut dem så att de, jag träffar dem, 90 minuter fyra gånger i veckan för läs- och skrivinläring när de är hos mig vi bara jobbar med det. Det är en väldigt blandad grupp. ... Det är allt från att man är helt analfabet och någon som har gått kanske i skola två-tre år. (Lärare)

**Modersmål i skolan.** Två lärare uppgav att deras elever fick undervisning i sitt modersmål, medan resterande framförde önskemål om det. På en skola erbjöds de elever som det gick långsamt för extra modersmålsundervisning för att påskynda läs- och skrivutvecklingen på båda språken, vilket läraren upplevde gav resultat. Tre av fyra elever sade att de hade blivit erbjudna modersmålsundervisning i Sverige. Av dem berättade två stycken att de brukade gå på lektionerna. En elev beskrev hur det underlättade för honom att lära sig nya ord på svenska om han redan hade begreppet på sitt modersmål. Eleven som inte gick på modersmålsundervisningen ville fokusera på svenskan.

Jag behövde inte det. Jag ville inte gå dit. Jag ville mest prata svenska. Vad ska jag med modersmål till? Modersmål hjälper inte mig, jag kan det redan men det finns ingen jag kan prata med. Så det mesta var att jag skulle behöva prata svenska. Jag gick inte dit mycket. (Elev)

Ja, jag lärde mig mycket nya ord. När jag gick hem så brukade jag kolla på de orden på lexikon. Jaha, detta betyder detta. Så nästa gång när hon frågar, jag var jaha, jag vet redan vad det betydde på min språk för det var mycket enklare att förstå det. (Elev)

Samtliga lärare berättade att skolan hade anställt studiehandledare som talade elevernas modersmål, men mer studiehandledning i olika former önskades. Ett exempel på hur tiden med studiehandledare utnyttjades var att ha diskussioner om värderingar och normer. Ingen av lärarna använde sig aktivt av elevernas modersmål i undervisningen när studiehandledare inte fanns tillgängliga. Lärarna berättade dock att eleverna ofta använde sig av sitt modersmål och tidigare språkkunskaper för att förklara saker och hjälpa varandra, vilket lärarna upplevde som något positivt.

Ibland säger jag till om det blir för mycket av det, för jag tycker det får inte lov att ta över inlärningspråket. Jag har sagt till dem, för det är tre olika språk som finns i klassen, så de får viska lite till varandra, men de får absolut fråga varandra om de behöver hjälp. Jag kan bara gå till mig själv, det hade jag själv gjort om jag hade lärt mig ett språk, behövt fråga ibland, så att det tycker jag absolut att de ska göra. Det ser jag som en tillgång. (Lärare)

Lärarna upplevde att elevernas nivå på modersmålet varierade. Flera av dem berättade att vissa elever hade levt ett isolerat liv i sina hemländer, vilket hade lett till ett torftigt modersmål och att de inte hade kommit i kontakt med läsning tidigare.

De kommer ju dessutom från en kultur där det skrivna språket är fullständigt oviktigt. Då kan det ta ett tag innan man förstår vad är det man håller på med överhuvudtaget ... Jag tänkte en del på vissa utav dem jag har haft, en hel del somaliska flickor där det [läs- och skrivinläring] har varit väldigt väldigt svårt. ... Jag har kopplat det till, just det här att de inte förstår vitsen med det. Det är liksom ingenting, de har inte sett läsande människor. (Lärare)

Det var en pojke som jag hade för några år sedan ... Han sa det så vackert tyckte jag att han sa: "Jag kan bara på mitt eget språk", hans språk var dari, "så kan jag bara namn på frukterna som jag ätit". Han hade aldrig gått i skolan, han hade jobbat sedan var fyra, fem, sex år. Han insåg det själv att hans dari var väldigt liten, att han hade bara ett vardagsspråk. (Lärare)

**Kompetens och kunskap som saknas.** Alla lärare upplevde att det saknades flera yrkeskategorier i arbetet med den här elevgruppen. Många gånger nämndes behovet av fler kuratorer och psykologer, då eleverna ofta mår dåligt psykiskt och lärarna upplevde att de hade svårt att räkna till. Även modersmållärare, studiehandledare, skolsköterskor, specialpedagoger och studievägledare nämndes. En lärare nämner specifikt önskemål om samarbete med logopedier som skulle kunna bidra med sina kunskaper om språkutveckling och fonetik.

Jag skulle vilja ha ett samarbete [med logopedier] för jag har inte tillräcklig kunskap om språket på den nivån och det var längesen liksom man, ja, fonetik pluggade man ju lite grann och sådär va, men det har man glömt om jag ska vara ärlig. (Lärare)

Erfarenhet av misstänkta svårigheter som kunde påverka läs- och skrivutvecklingen hade alla lärare. Diagnoser som togs upp var bland annat läs- och skrivsvårigheter, språkstörning, koncentrationssvårigheter och kognitiv funktionsnedsättning. Lärarna upplevde att det ofta saknades kunskap om hur de skulle gå tillväga med dessa elever. Flera av lärarna påpekade svårigheten i att utreda eventuella läs- och skrivsvårigheter på de elever som inte kunde läsa och skriva på något språk. En lärare hade noterat en diskrepans mellan vissa elevers tal och deras läs- och skrivförmåga och därmed fattat misstankar om läs- och skrivsvårigheter.

Ja jag tycker att de har, just när de har så utvecklat språk, när jag tänker att hänt så mycket i det verbala språket, det de producerar själv till att skriven, läsningen inte sitter där riktigt och inte skrivandet heller. Oftast har de lättare för att skriva, men just det brister i läsning. Men det är just när diskrepansen är så stor mellan tal och så förstår man att det är någonting mellan talet och läsningen som sagt. (Lärare)

### **Litteracitet och delaktighet**

**Lärarens arbete med litteracitet och delaktighet.** En av lärarna uttryckte att hennes målsättning var att eleverna skulle klara sig i det svenska samhället. Hon betonade vikten av att ge eleverna ett språk för att kunna uttrycka tankar och åsikter samt vikten av undervisning i olika typer av texter för att ge eleverna kännedom om diverse typer av språk. En annan lärare uppmärksammade betydelsen av att lära eleverna att utvärdera sina och andras tankar, känslor, värderingar och insatser tidigt i språkutvecklingen. Som en av lärarna uttryckte det kunde man tidigt börja arbeta med "små delaktigheter", trots att eleverna ännu inte hade språkliga medel för att argumentera och föra kritiska resonemang.

För det första tycker jag att det är bra att man hela tiden jobbar med utvärdering. Eleverna ska kunna ha ett språk, man ska jobba med språket, de kan uttrycka känslor, "Vad var bra? Vad kan bli bättre? Vad gillar ni inte?". Så bara det att vi tränar väldigt mycket på det, att uttrycka vad man tycker, ens egna värderingar, det gör jag väldigt tidigt i språkutvecklingen, så att man rent demokratiskt också kan föra sin talan. Att eleverna märker att jag utvärderar undervisningen "Vad har vi lärt oss idag?", att vi knyter ihop säcken, de sätter ord på vad de har lärt sig. "Vad behöver vi arbeta mer med?". ... Man kanske behöver sätta upp lite olika punkter och att vi alla får på något sätt ge uttryck för vad de vill och det är också att träna på att säga sin åsikt och berätta varför, utveckla vidare och "Varför är det bra?" och så. Så vi jobbar nog med det utan att tänka på det, så jobbar vi mycket med att de får uttrycka vad de vill och då tror jag att vi behöver inte jobba så mycket mer med det "Nu är ni med och påverkar!". De möts av det i undervisningen och när de har kommit på en högre nivå i språket så kan man jobba vidare med att argumentera och vara kritiska och sätta ord på det, men att här gör vi nog mycket omedvetet. (Lärare)

Andra sätt att göra eleverna delaktiga och höra deras åsikt som nämndes av flera, var diskussioner om olika samhällsämnen där studiehandledarna var med. Lärarna uppmärksammade faktumet att eleverna var ungdomar och inte barn, och därför behövde vara med och påverka beslut som rörde dem, något som en lärare tyckte kunde missas på grund av elevernas språkliga nivå.

Sen tycker jag det är viktigt att man pratar med eleven innan man gör de här flyttarna [till en annan undervisningsgrupp]. "Hur känner du?". Att man verkligen låter dem vara delaktiga i den, överlämningen också eller i flytten så att de vet varför. ... Vi får inte glömma att vi har, det är ju inte elever som är i fem-sexårsåldrarna, det är ju ungdomar och man får inte lov att gå över deras huvuden så, de får vara delaktiga det

tycker jag. (Lärare)

**Elevernas syn på sitt språk och sin delaktighet idag.** Elevernas nuvarande språkkunskaper och tankar kring dem varierade. Den elev som hade varit kortast tid i Sverige tyckte inte att han kunde tillräckligt med svenska än, men ville utvecklas och lära sig mer. En av eleverna läste naturprogrammet på gymnasiet och uppgav inga svårigheter med att klara skolarbetet även om han ibland fick kämpa och ta hjälp. En annan av dem läste på byggprogrammet och klarade skolan, men läste även körkortsteori på svenska vilket var svårt. Ytterligare en elev hade läst byggprogrammet och tagit studenten, men med ofullständiga betyg. Han upplevde att han inte behärskade svenska till den grad han önskade och att det påverkade hans liv.

Ja alltså jag tror inte det finns något i svenska språket som är lätt, jag tycker inte det. Jag kan språket nu, men jag kan inte det 100. Kanske jag kan 60 %, 50 % men jag är inte 100. Finns ibland när någon säger någonting jag hänger inte med riktigt, jag måste tänka (ohörbart) sen kan jag svara. (Elev)

Eleven som inte var nöjd med sina svenskunskaper framhöll särskilt skrivningen som ett problem. Att prata och läsa upplevde han var mycket lättare än att skriva. Han beskrev hur han hade kämpat med skrivningen redan i skolan och då fuskat för att det var svårt. Nu önskade han att han hade ansträngt sig mer då och tränat på att skriva.

Det jag saknar är att jag borde ha tränat mer på att skriva, det är det. Det skulle hjälpa en mycket faktiskt. Jag saknar det jättemycket i mig, liksom, när jag sitter jag kan inte skriva, det är som att jag är handikappad. Jag kan skriva, men inte så som jag vill att jag ska kunna skriva det. Det kan jag inte. (Elev)

## Diskussion

### Metoddiskussion

Flera faktorer kan ha påverkat resultaten i den här studien. Gällande eleverna varierar deras skolgång i hemlandet mellan två och fem år. En av dem sticker dock ut då han har gått i skolan i fyra och ett halvt år i hemlandet, och efter det fått två års hemundervisning. Det kan ha påverkat resultaten då elevens skolgång och ambitioner skiljer sig från de andra intervjuade eleverna. Då det är ingen eller kort *formell* skolbakgrund som är ett av kriterierna ansågs han ändå kunna medverka.

En faktor som kan ha påverkat elevernas svar är deras språkkunskaper i svenska. Alla elever ringdes upp för att boka tid för intervjun och då gjordes samtidigt en kvalitativ bedömning av deras svenska. Trots det var det svårt att veta hur goda svenskunskaper de faktiskt hade då ett kort telefonsamtal med någorlunda konkret innehåll inte ställer samma språkliga krav som ett samtal om ens läs- och skrivutveckling. Eleverna fick information om studien och dess syfte både muntligt och skriftligt och uppmanades flera gånger att ställa frågor om något var oklart. Deras språknivå varierade men alla bedömdes förstå frågorna som ställdes och vad de gick med på. Elevernas respektive bidrag till studiens resultat varierar dock då två av dem var någorlunda kortfattade. Detta kan bero på flera faktorer, till exempel

att de inte har reflekterat mycket över sin läs- och skrivutveckling, att deras svenska inte räckte till eller deras personligheter.

Antalet år som eleverna hade varit i Sverige varierade mellan cirka två och åtta år. Två av dem gick fortfarande i gymnasiet och en hade nyligen avslutat sin skolgång. Den fjärde eleven hade jobbat i några år. Deras minnesbilder av hur läs- och skrivutvecklingen gick till kan vara påverkade av hur lång tid sedan det var de började i svensk skola. Det är rimligt att anta att de som har varit i Sverige kortare tid och därmed har läs- och skrivundervisningen färskare i minnet kan ge andra svar än de elever som har varit här en längre tid och där mer tid har förflutit sedan de fick undervisning i att lära sig att läsa och skriva.

I resultaten förekommer främst citat från lärarna. Detta är inte förvånande då det ingår i deras jobb att reflektera kring och utvärdera sin undervisning, medan det inte är lika givet att eleverna gör det. Även här kan elevernas minne ha påverkat, då vissa av dem kan ha haft svårt att minnas hur det gick till, vilket i sin tur kan ha lett till att de inte hade lika mycket att säga. Kanske skulle en studie med fler lärare, och inga elever, ge mer material. Dock ansågs elevernas erfarenheter och tankar viktiga, varför det beslutades att ha ungefär lika många elever som lärare med i studien.

En utmaning med tematisk analys som analysmetod är att framställa teman och underteman, i detta fall baserat på 79 sidor text. Resultaten bygger till viss del på uppsatsförfattarnas tolkning av materialet. Det är tidvis svårt att avgränsa mellan och inom temana "Lärare" och "Skolan". Undertemana "Undervisningsmetoder och material" och "Arbetsätt" kan överlappa varandra. Den förstnämnda är menat att syfta till vilka metoder och material som används i läs- och skrivundervisningen, medan "Arbetsätt" är tänkt att ge en bild av hur lärarna lägger upp sin undervisning utifrån elevernas förutsättningar, genom att till exempel repetera mycket och arbeta lärarlett. När det gäller meningsbärande enheter som handlar om till exempel modersmål i klassrummet kan de passa in under både "Lärare" och "Skolan" beroende på hur man resonerar. Uppsatsförfattarnas val grundas i diskussioner om vilken nivå företeelsen ligger på, om det är något som läraren väljer att arbeta med eller om det handlar om skolans beslut och syn på saken. Ett annat sätt att resonera skulle kunna leda till att materialet hade organiserats annorlunda.

För att säkerställa att koderna placerades rätt fick även handledaren matcha 15 % av det kodade materialet med de redan fastslagna temana. 75 % av svaren överensstämde vilket anses tillfredsställande. De svar som inte var samma rörde främst de tidigare nämnda temana. Ett exempel på citat som inte placerades under samma tema var "Men nu har jag nio elever, inte samtidigt. Varierande åldrar. Från fem till fjorton, femton års ålder. Jag har en pojke som har gått tre år sporadiskt i skolan. Han kan inte läsa och skriva. Så där har jag fått jobba med det. Honom måste jag ha själv många lektioner för att det ska bli någonting." Handledaren menade att det hör hemma under "Undervisningsmetoder och material", medan det av uppsatsförfattarna placerades under "Skolans upplägg och roll". Detta för att det ansågs handla om hur läraren rent organisatoriskt hade möjlighet att lägga upp sin undervisning, medan "Undervisningsmetoder och material" är menat att snarare handla om metoder för läs- och skrivutveckling.

Vid intervjuer och kvalitativ analysmetod är inte syftet att få fram data som är representativt för en hel grupp, utan snarare att belysa deltagarnas upplevelser (Malterud, 2015). Studiens resultat är en spegling av deltagarnas tankar och erfarenheter och andra

deltagare hade kunnat ge en annan bild av samma situation. Resultaten bör ses som ett inledande steg i hur logopederna kan bli mer involverade i arbetet med nyanlända.

## **Resultatdiskussion**

Utifrån intervjuerna framgår det att det finns flera faktorer som påverkar elevernas läs- och skrivutveckling. Som o gynnsamma faktorer nämns deras korta skolbakgrund, avsaknad av inlärningsstrategier, torftigt modersmål samt åldern för ankomst till Sverige. Många av eleverna kom inte i kontakt med läsning och läsande människor i sina hemländer och behöver därför börja från början i Sverige. Det är viktigt för skolpersonal att vara medvetna om detta, då det påverkar elevernas inlärningsprocess. Syftet med denna studie är dock att undersöka faktorer med positiv inverkan på elevernas läs- och skrivutveckling. Under intervjuerna framkommer ett flertal framgångsfaktorer på olika nivåer: hos eleverna, lärarna och skolan. Nedan diskuteras resultaten i ljuset av de forskningsfrågorna som formulerades inledningsvis.

**Framgångsfaktorer hos eleverna.** En av faktorer som upplevs vara viktiga för elevernas läs- och skrivutveckling på svenska är deras nivå på modersmålet. Lärarna uppmärksammar att de elever som har ett mer utvecklat modersmål och en rikare begreppskunskap har lättare för att lära sig att läsa och skriva på svenska. En av eleverna berättar hur det underlättade för honom att ha begreppet på modersmålet när han skulle lära sig nya ord. Modersmålet betydelse för andraspråksinläring stöds även av Cummins (2000) som beskrev hur språkliga förmågor kan överföras från modersmålet till andraspråket.

Under intervjuerna framgår det att elever med längre studiebakgrund i regel har lättare för att klara sig i skolan. Det nämns också att elever från familjer med studietradition ofta klarar sig bättre. Längre skolbakgrund leder till fler inlärningsstrategier, kunskap om skolkoder och ett mer utvecklat ordförråd. Under intervjuerna framkommer en stor skillnad mellan att ha gått i skolan, om så bara under två-tre år, och att inte ha gjort det alls. En av eleverna med två års skolgång i hemlandet, berättar att han tidigt deltog i ordinarie undervisning parallellt med undervisning i förberedelseklass. Han beskriver det som svårt, men han kunde ändå börja gymnasiet samtidigt som övriga elever. Lärarna som arbetar med analfabeter beskriver en elevgrupp där detta inte hade varit möjligt, på grund av den långsamma undervisningstakten och behovet av lärarledd undervisning.

En faktor som delvis kan kompensera för en kort studiebakgrund är elevernas motivation. Motivation nämns av lärarna som en stark framgångsfaktor för elevernas utveckling. Elever som är motiverade utvecklar egna studiestrategier, går på läxhjälp, antecknar mycket och lägger mer tid på studierna, vilket gynnar läs- och skrivutvecklingen. Faktorer som beskrivs som motiverande är till exempel att prata med eleverna om mål och delmål gällande inläring och framtiden, att kunna visa eleverna tydliga framsteg i skolarbetet, att eleverna kan bidra med egna kunskaper i undervisningen samt att de kan använda svenska i verkliga situationer med svensktalande personer.

Sammanfattningsvis nämner deltagarna främst tre framgångsfaktorer som de upplever gynnar den här elevgruppens läs- och skrivutveckling positivt: mer utvecklat modersmål, längre studiebakgrund och hög motivation.

**Lärarnas metoder och förhållningssätt.** Det finns många olika faktorer som påverkar elevernas läs- och skrivutveckling. Förutom särskilda undervisningsmetoder och

vilket material som används, har forskning visat att även lärarens kompetens är av stor betydelse (Tivnan & Hemphill, 2004).

Samtliga lärare framhåller arbetet med ljud som en viktig del i läs- och skrivutvecklingen. Fokus på ljud hjälper även att lägga grunden för ett bra uttal, då både lärare och elever upplever att det svenska vokalsystemet är svårt för andraspråksinlärare. Lärarna arbetar med explicit undervisning i fonologisk medvetenhet och fonem-grafem-koppling. Forskning har visat att detta är en nödvändig del av läs- och skrivundervisningen (National Reading Panel & NICHD, 2000). För den här elevgruppen är det dock särskilt viktigt då de ännu inte behärskar språket och därmed inte kan gissa sig till ords betydelse eller bli hjälpta av kontexten. Detta leder till att de här eleverna tillägna sig läsande och skrivande "naturligt", så som Wengelin och Nilholm (2013) beskriver att svenska barn i viss utsträckning kan.

En annan läs- och skrivmetod som alla lärare nämner är LTG. Att skapa egna texter tillsammans innebär flera fördelar i arbetet med den här elevgruppen. LTG passar för den lärarledda undervisning som de här eleverna behöver, men de hålls samtidigt aktiva. Då arbetet inledningsvis sker tillsammans får läraren ett sätt att visa en modell för hur meningar och texter kan formuleras. Som beskrivs tidigare är det en motiverande faktor att eleverna kan bidra med sina kunskaper, vilket LTG utgår från. Eftersom undervisningen baserar sig på elevernas erfarenheter ger det förförståelse och en chans att skapa texter med meningsfullt innehåll och på rätt nivå för eleverna.

En av eleverna beskriver böckerna han fick läsa i skolan som "för dagis". Även lärarna uppmärksammar avsaknad av bra material anpassat till elevernas ålder och kunskapsnivå. En lärare berättar om ett färdigt, tråkigt läsmaterial som hon fick använda i undervisningen. Hon upplevde att vokabulären inte var anpassad till elever i den åldern och behandlade dessutom typiskt svenska fenomen, som eleverna hade svårt att relatera till. Enligt henne reagerade inte eleverna eftersom de var upptagna med avkodning. Liberg (2000) sammanfattar att läsning på andraspråket underlättas av att "läsuppgiften är intressant, bekant sedan tidigare, meningsfull och förståelig, relaterad till ens egen kultur och av att man som läsare är medveten om dess nytta för ens egen framtid" (s. 121). Detta även stöds av Adams (1990) som framhåller vikten av att arbeta med texter med meningsfullt innehåll. Lärarna efterfrågar material som är intressant för ungdomar oavsett ursprung, såsom kärlek, relationer och vänskap, men även material som just den här gruppen kan relatera till. Med andra ord behövs det mer material anpassat för den elevgruppen som, trots att de befinner sig på ett barns läs- och skrivnivå, ändå är ungdomar.

Många i elevgruppen verkar ha bristande självskattnings- och självregleringsförmåga när de börjar skolan i Sverige. Flera lärare i studien ger exempel på hur deras elever har svårt att planera och slutföra uppgifter på egen hand, vilket förväntas av svenska elever i samma ålder. Enligt lärarna väljer eleverna ofta för svåra böcker, då de inte kan bedöma vilken nivå de ligger på, och "stupar" därmed efter några sidor. De intervjuade eleverna beskriver situationer där de tar på sig för komplicerade uppgifter och inte klarar av att slutföra dem. Att lära sig utvärdera om de förstår och ha en strategi för vad de ska göra om så inte är fallet kommer att hjälpa eleverna att bli mer självständiga i sin inlärningsprocess. En lärare ger exempel på hur hon tillsammans med sina elever utvärderar skoldagen och vad de har lärt sig. Hon använder det som ett sätt att knyta ihop säcken, men att systematiskt utvärdera elevernas

inlärning tillsammans med dem skulle även kunna användas för att träna deras självskattningsförmåga. Lärarna berättar också att de från första början gör allt tillsammans med eleverna. De visar vad de gör på tavlan och på det sättet kan de lära ut strategier för hur eleverna kan arbeta med olika typer av uppgifter. Altemeier, Abbott och Berninger (2008) har även kommit fram till att förbättring av självregleringsförmågan kan påverka läs- och skrivförmågan till det bättre.

Alla lärare upplever svårigheter med att hitta rätt nivå på undervisningen. Elevernas korta studiebakgrund leder till att de saknar skolspråk och har svårt att förstå abstrakt material. Lärarna anser att de inte kan ta någonting för givet, därför behöver de repetera mycket, ha en tydlig struktur i undervisningen och ofta kontrollera så att alla förstår. Att utvärdera och föra en dialog med eleverna för att hitta kognitivt utmanande men inte för svåra uppgifter, är en viktig del av arbetet med den här elevgruppen.

Lärarens förhållningssätt påverkar elevernas inlärning. Lärarna upplever sina elever som "väldigt osäkra" och "lite vilsna" då hela skolsituationen är ny för dem. Därför behöver många elever extra omsorg, bekräftelse och ett varmt och välkomnande bemötande. Därtill betonar lärarna att klassrumsklimatet är en viktig förutsättning för framgångsrik läs- och skrivutveckling. Detta är enlighet med forskning som visar att för att kunna utvecklas behöver eleverna våga testa sig fram när det gäller att säga nya ord, formulera meningar och tankar (Damber, 2016).

Sammanfattningsvis nämns det flera framgångsfaktorer som upplevs gynna elevernas läs- och skrivutveckling. Det är en framgångsfaktor att lärare behärskar flera metoder och kombinerar dem efter individens aktuella behov samtidigt som relationen med eleverna har en betydande roll i undervisningen. Andra faktorer som nämns är att repetera mycket; arbeta strukturerat; använda konkreta texter hämtade ur elevernas verklighet; ha en lärarledd men elevaktiv undervisning; hitta rätt nivå genom att ständigt utvärdera sitt arbete; kontrollera elevernas förståelse och att ha ett tillåtande klassrumsklimat.

**Skolans arbete med litteracitet.** Att erbjuda modersmålsundervisning till alla elever ses av lärarna som en viktig framgångsfaktor för elevernas läs- och skrivutveckling. Skolverket (2008) skriver att modersmålet har stor betydelse för barns språk- och tankeutveckling och har i en studie visat att bland de elever som läser svenska som andraspråk, har de som går på modersmålsundervisning bättre skolresultat än de som inte gör det. Trots det har modersmålsundervisning överlag fortfarande inte den status som den borde ha (Skolverket, 2008). Ett liknande exempel ges av en lärare. På hennes skola erbjöds det extra modersmålsundervisning till elever med mycket långsam läs- och skrivutveckling, vilket upplevdes påverka deras läsning och skrivning på svenska positivt. Flera lärare berättar dock att deras skolor inte kan erbjuda modersmålsundervisning för tillfället. På en av skolorna där modersmålsundervisning erbjöds var den schemalagd till efter ordinarie skoltid. Det upplägget kan medföra att modersmålet upplevs som ett ämne av ringa värde. En annan konsekvens av sådan schemaläggning är att lärare i svenska som andraspråk och modersmålslärare får svårt att träffa varandra. Detta trots att deras samarbete är viktigt för att kunna bedöma elevernas läs- och skrivutveckling på svenska, i förhållande till modersmålet. En av eleverna framför att han inte gick på modersmålsundervisningen för att han inte förstod meningen med det. Skolan bör därför arbeta mer med att lyfta modersmålet betydelse för läs- och skrivutveckling samt övrig språk- och kunskapsutveckling.



Det framgår av intervjuerna att skolgången i hög grad behöver vara individanpassad då elevernas erfarenheter, bakgrunder och ambitioner skiljer sig väldigt mycket. En av lärarna säger att för majoriteten av hennes elever, som är analfabeter, är det inte realistiskt att läsa vidare på gymnasiet, på grund av bristande läs- och skrivfärdigheter och tid. Lärarna är överens om att eleverna bör få bättre möjligheter till att praktisera för att få arbetslivserfarenhet och en ingång till arbetsmarknaden. Det uppmärksammas också att det alltid finns undantag och lärarna har haft illitterata elever som har lärt sig språket väldigt snabbt och måste få möjlighet att studera vidare om det är deras mål. Det är därför viktigt att eleverna är inkluderande i beslut gällande deras skolgång. Enligt en lärare kan detta ibland glömmas bort på grund av elevernas begränsade kunskaper i svenska. På en skola introducerades en läs- och skrivgrupp med intensiv träning för elever som inte lärde sig läsa och skriva som förväntat. Det är ett exempel på hur skolan kan anpassa undervisningen utifrån elevernas förutsättningar och öka deras chanser för skolframgång.

Enligt lärarna behöver deras elever mer variation i undervisningen för att hålla motivationen uppe. Det här är särskilt viktigt för de här eleverna då deras undervisning är så långsam och kräver mycket repetition. De är inte heller vana vid skolsituationen och det stillasittande arbetet. Lärarna önskar fler praktiska ämnen för att variera samt låta eleverna använda svenska och läsning och skrivning i olika situationer. Det önskas även mer kontakt med svensktalande personer så att eleverna kan använda sina språkkunskaper i riktiga situationer. Även eleverna vill träffa fler svenskar och ha mer variation i ämnen.

Flera lärare framhåller att skolan har många olika uppgifter. Förutom att eleverna ska utvecklas socialt, språkligt och mognadsmässigt, ska skolan även vara en trygg plats, vilket de här eleverna ofta är i behov av då mycket annat i deras liv är osäkert. En lärare pratar om vikten av att förbereda eleverna så att de kan "hitta sin plats" och "klara sig" i det svenska samhället. Därtill betonar hon språkets och litteracitetens betydelse. Läraren nämner läsning av textgenrer på olika nivåer för att få kunskap om diverse typer av språk och om funktionell användning av läsning och skrivning. Att eleverna tillägnar sig funktionell litteracitet är en viktig framgångsfaktor för deras livslånga läs- och skrivutveckling (Franker, 2016). Under skolåren ska eleverna lära sig att använda läsning för självständig kunskapsinhämtning (Paul & Norbury, 2012), vilket gör att läsning blir ett nödvändigt verktyg för livet.

Under intervjuerna framkommer det att lärarna arbetar med litteracitet på olika sätt. Det som är gemensamt är att arbetet främst verkar inriktas på kodknäkningspraktiken och den betydelseskapande praktiken enligt resursmodellen för litteracitet (Freebody & Luke, 1990; Franker, 2016), då lärarna främst beskriver hur de arbetar med avkodning och texters innehåll och struktur. Arbetet med textanvändningspraktiken, texters funktion, och den analyserande praktiken, att kritiskt granska texter, nämns inte i lika hög utsträckning. Detta kan leda till att eleverna inte förstår att de behöver läsning och skrivning oavsett vilka ambitioner de har för framtiden. En av de deltagande eleverna framhåller att han inte är nöjd med sin skrivning och att han borde ha tränat mer på det i skolan, däremot upplever han inga svårigheter med att läsa eller prata. Utifrån det eleven säger kan det tolkas som att han inte förstod syftet med att träna på skrivningen i skolan då det var lättare för honom att uttrycka sig muntligt och han inte planerade läsa vidare efter ett praktiskt gymnasieprogram.

Lärarna berättar att eftersom många av deras elever är analfabeter börjar de med att arbeta mot mål i årskurs tre och därför läggs det inte mycket fokus på olika typer av texter

och kritisk läsning. Då eleverna kämpar med både språk, läsning och skrivning kan det vara svårt att se hur man kan engagera dem i krävande tänkande och kritiska diskussioner. Skolverket (u.å.) uppmärksammar vikten av att arbeta med litteracitet med nyanlända. Det förespråkas en interaktiv syn på läsande och skrivande, vilket innebär att kritisk läsning kan tillämpas redan på grundläggande nivå. Elever kan möta texter genom egen läsning, lärarens högläsning eller bildsamtal där innehållet bearbetas i gemensamma diskussioner. Modersmåls lärare eller studiehandledare kan användas som stöd för att ge eleverna möjlighet att uttrycka sina tankar. Även ett korspråkande arbetssätt, där eleverna utnyttjar alla sina språk bör användas i högre utsträckning. Det är således skolornas ansvar att implementera litteracitetsarbetet, även för elever med kort skolbakgrund.

Sammanfattningsvis framkommer det att modersmålsundervisning och arbete med läsning och skrivning på modersmålet, individanpassad skolgång där eleverna är delaktiga samt arbete med alla nivåer av litteracitet upplevs som framgångsfaktorer för läs- och skrivutvecklingen hos den undersökta elevgruppen.

### **Slutsatser**

Syftet med studien var att undersöka framgångsfaktorer för elevernas läs- och skrivutveckling. Utifrån intervjuerna framkommer framgångsfaktorer på flera nivåer: hos elever, lärare samt skolan. Längre studiebakgrund hos elever och nivån på modersmålet framstår som viktiga faktorer, och är något eleverna har med sig sedan tidigare. Faktorer som kan kompensera för det är hög motivation och bra undervisning med mycket fokus på språkljud i kombination med arbete med meningsfulla texter. Även att lära ut inlärningsstrategier så att eleverna kan jobba mer självständigt uppmärksammas som avgörande för deras kunskapsutveckling nu och i framtiden. Skolans upplägg kan också påverka i vilken takt eleverna utvecklas. Skolan bör lyfta fram elevernas olika bakgrunder och behov samt inkludera eleverna i beslut som rör deras skolgång. Även mer modersmålsundervisning önskas av lärarna, då det upplevs gynna elevernas läs- och skrivutveckling. Efter att Skolverket (u.å.) uppmärksammat betydelsen av att arbeta med alla nivåer av litteracitet bör skolan belysa och utveckla sitt sätt att arbeta med just litteracitet för nyanlända med begränsad skolbakgrund.

Egenskaper som anses viktiga hos lärare i svenska som andraspråk vid arbete med den här elevgruppen, enligt lärarna och eleverna, är att vara välkomnande, varm, trygg och flexibel. Lärare behöver ha kunskaper om elevernas bakgrund, intressen och behöver se den enskilda individen. En viktig del av undervisningen är ett tillåtande klassrumsklimat och lärarens positiva förhållningssätt till eleverna.

Arbetet med funktionell litteracitet beskrivs som framför allt kodknäckning och läsning av enkla texter. På grund av elevernas nybörjarnivå på svenska och deras avsaknad av skolvana tycker lärarna att det är svårt att jobba med olika typer av texter, deras funktionella användning samt kritiskt läsande trots att de ser de aspekterna som viktiga i arbetet med litteracitet.

Det framgår i intervjuerna att lärarna har en stor arbetsbörda och behöver ta på sig uppgifter som de upplever inte ingår i deras yrkesroll. För att minska belastningen på lärarna och för att effektivisera läs- och skrivundervisningen tror vi att logopederna skulle kunna bidra med sin kompetens. Det framförs även att vissa elever misstänks ha läs- och svårigheter och

språkstörning men att skolpersonalen inte har verktyg för att kunna säkerställa det. Att kunna differentiera mellan bristande exponering och läs- och skrivsvårigheter är viktigt för att kunna ge eleverna rätt stöd. Vår förhoppning med studien är därför att inspirera logopederna att söka sig till arbete på utbildningar för nyanlända.

### **Framtida forskning**

Eftersom svenska logopederna inte varit involverade i arbetet med nyanlända finns det fortfarande mycket som inte har undersökts ur logopedisk synvinkel. Den aktuella studien har en explorativ grund och har identifierat flera områden där logopedisk forskning skulle kunna bidra. Förslag på framtida forskning är studier inriktade på att undersöka hur man bäst differentierar mellan läs- och skrivsvårigheter och bristande exponering av andraspråket hos den aktuella elevgruppen. Ett annat förslag är interventionsstudier för att utforska hur läs- och skrivinläringen kan effektiviseras för dessa elever, eftersom majoriteten av forskningen inom ämnet främst rör barn eller vuxna, och de inte passar in i någon av grupperna. Att främja en snabb läs- och skrivinläring kan förebygga utanförskap och öka integrationen av den här elevgruppen då det förväntas av svenska samhället att man ska kunna läsa och skriva obehindrat.

### **Tack**

Vi vill rikta ett stort tack till alla deltagare som har ställt upp och bidragit med sin tid, sina erfarenheter och sitt engagemang. Tack till vår handledare Ketty Holmström för god och inspirerande handledning. Vi vill även tacka våra nära och kära för stöd och råd. Slutligen vill vi tacka CRC i Malmö för bra lokaler och billigt kaffe.

## Referenser

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Altemeier, L. E., Abbott, R. D. & Berninger, V. W. (2008). Executive functions for reading and writing in typical literacy development and dyslexia. *Journal Of Clinical And Experimental Neuropsychology*, 30(5), 588-606. doi:10.1080/13803390701562818
- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg I. (Red.), *Flerspråkighet - en forskningsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportserie, nr. 5:2012) (s. 247–353). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bjar, L. (Red.). (2006). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Johanneshov: TPB.
- Chall, J. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw Hill.
- Collier, V. P. (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL Quarterly* 21(4), s. 617–641. Från <http://www.thomasandcollier.com/assets/age---rate-of-acquisition---.pdf>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Damber, U. (2016). *Kritiskt läsande på grundläggande nivå*. Hämtad 5 maj, 2017, från [https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/0-las-skriv/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del\\_06/Material/Flik/Del\\_06\\_MomentA/Artiklar/M27\\_%207-9Gym\\_06A\\_01\\_Kritisk.docx](https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/0-las-skriv/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del_06/Material/Flik/Del_06_MomentA/Artiklar/M27_%207-9Gym_06A_01_Kritisk.docx)
- Franker, Q. (2013). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (2. uppl., s. 771-816). Lund: Studentlitteratur.
- Franker, Q. (2016). *Grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar*. Hämtad 15 april, 2017, från [https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/0-las-skriv/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del\\_01/Material/Flik/Del\\_01\\_MomentA/Artiklar/M27\\_7-9Gym\\_01A\\_%20grundlaggande.docx](https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/0-las-skriv/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M27_7-9Gym_01A_%20grundlaggande.docx)
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16. Hämtad från <http://eprints.qut.edu.au/49099/1/DOC090312.pdf>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden: Blackwell Pub.
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C. & Kamil, M. L. (2008). Cross-Linguistic Relationships in Second Language-Learners. I D. August & T. Shanahan (Red.), *Developing reading and writing in second-language learners* (s. 61–93). New York: Routledge.

- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (4. uppl.). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrå: En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Kamhi, A. & Catts, H. (2012). Reading development. I H. W. Catts & A. G. Kahmi (Red.), *Language and reading disabilities* (3. uppl., s. 24-44). Boston: Pearson.
- Kaya, A. (2016). *Att undervisa nyanlända: Metoder, reflektioner och erfarenheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Leimar, U. (1976). *Läsning på talets grund: Läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lund: Liber Läromedel.
- Liberg, C. (2000). Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar. I K. Naucélér, (Red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande* (s. 108–128). Stockholm: Sigma.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Litteracitet. (u.å.). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 3 juni, 2017, från <http://www.ne.se/ludwig.lub.lu.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/litteracitet>
- Malterud, K. (2015). *Kvalitativa metoder i medicinsk forskning: En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Migrationsverket. (2017). *Asylsökande i Sverige 2000-2016*. Hämtad 4 maj, 2017, från <https://www.migrationsverket.se/download/18.585fa5be158ee6bf362fd2/1485556063045/Asyls%C3%B6kande+till+Sverige+2000-2016.pdf>
- National Reading Panel & National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Paul, R. & Norbury, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: listening, speaking, reading, writing, and communicating* (4. uppl.). St. Louis: Elsevier.
- Prop. 2014/15:45. *Utbildning för nyanlända elever - mottagande och skolgång*. Hämtad 10 maj, 2017, från <http://www.regeringen.se/49b727/contentassets/493eacd6499d4701855e4bcfd0c5dfcd/utbildning-for-nyanlanda-elever---mottagande-och-skolgang-prop.-20141545>
- Rehman, K. (2016). Genrepedagogik i praktik och teori. I B. Kindenberg (Red.), *Flerspråkighet som resurs* (s. 255-283). Stockholm: Liber.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 10 maj, 2017, från [http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 10 maj, 2017, från [http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039\\_sfs-2010-2039](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039)

- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 10, maj, 2017, från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/grundskoleforordning-19941194\\_sfs-1994-1194](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/grundskoleforordning-19941194_sfs-1994-1194)
- Skolverket. (2008). *Med annat modersmål - elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015). *Studiehandledning på modersmålet: Att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (reviderad 2016). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016b). *Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (u.å.). *Grundläggande litteracitet för nyanlända elever*. Hämtad 14 maj, 2017, från <https://larportalen.skolverket.se/#/modul/0-las-skriv/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda>
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Tivnan, T. & Hemphill, L. (2005). Comparing four literacy reform models in high-poverty schools: Patterns of first-grade achievement. *The Elementary School Journal*, 105(5), 419–441. doi:10.1086/431885
- UNESCO. (u.å.). *Education: Literacy rate*. Hämtad 10 maj, 2017, från <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=166>
- UNESCO. (2001). *Literacy and Adult Education* (Thematic Studies. World education forum. Dakar, Senegal 2000). Hämtad 5 maj, 2017, från <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123333e.pdf>
- Wengelin, Å. & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg – om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Westby, C. E. (2012). Assessing and remediating text comprehension problems. I H. W. Catts & A. G. Kahmi (Red.), *Language and reading disabilities* (3. uppl., s. 163-225). Boston: Pearson.

## **Bilaga 1. Informationsbrev till lärare**

### **Informationsbrev angående studie om läs- och skrivutveckling på svenska hos personer med ingen eller kort formell skolbakgrund i hemlandet**

Vi är två logopedstudenter vid Lunds universitet som för närvarande skriver vår magisteruppsats. Den undersöker framgångsfaktorer vid läs- och skrivutveckling på svenska hos andraspråksinlärare med ingen eller kort formell skolgång i hemlandet. Vi vill dels intervjua andraspråksinlärare, som får blicka tillbaka och berätta om hur det var att lära sig att läsa och skriva på svenska och vad som påverkade deras inläring positivt. Vi vill även undersöka det ur lärarnas perspektiv, och intervjua lärare i svenska som andraspråk om hur de jobbar med dessa elever och faktorer som påverkar inläringen. Syftet med studien är att undersöka vilka framgångsfaktorer som är viktiga för läs- och skrivutveckling hos personer med kort eller ingen formell skolgång i hemlandet.

Vi söker nu personer som har jobbat med svenska som andraspråk i minst ett år och som vill medverka i vår studie. Deltagandet är frivilligt, och du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Innan en eventuell intervju måste du skriva under en samtyckesblankett. Vi kommer även att be om ditt telefonnummer, för att vid behov kunna ställa kompletterande frågor. Om du väljer att medverka kommer du under intervjun få frågor om din yrkesbakgrund, hur du jobbar och vilka faktorer du upplever gör elevernas inläring lyckad. Intervjun beräknas ta runt en timme.

Intervjuerna kommer att spelas in, och vi kommer i efterhand att lyssna på dem och skriva ner det som sägs. Endast vi som är direkt involverade i projektet kommer att ha tillgång till detta material. Alla deltagare kommer vara anonyma i uppsatsen och ges ett kodnamn som kommer att användas genomgående.

Med vänliga hälsningar,

Linnea Hvittfeldt

Logopedstudent

Tel: XXX

E-post: XXX

Hanna Kavalenka

Logopedstudent

Tel: XXX

E-post: XXX

Ketty Holmström

Handledare, med. dr. logopedi

Tel: XXX

E-post: XXX

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi,  
Institutionen för kliniska vetenskaper,  
Lunds universitet  
Universitetssjukhuset, 221 85 LUND

## Bilaga 2. Informationsbrev till elever

### Kom du till Sverige som tonåring och är intresserad att delta i en studie om läs- och skrivutveckling?

Vi är två logopedstudenter vid Lunds universitet och just nu skriver vi vår magisteruppsats. Den kommer att handla om läs- och skrivutveckling på svenska hos personer med ingen eller kort formell skolgång i hemlandet. Vi vill intervjua personer som kom till Sverige i tonåren om deras upplevelser av skolan och av att lära sig läsa och skriva på svenska. Vi ska också intervjua lärare i svenska som andraspråk om hur de jobbar. Med hjälp av information som vi får vill vi hitta vilka faktorer som är viktiga för läs- och skrivutvecklingen hos personer med kort eller ingen skolgång i hemlandet.

### Dina erfarenheter är viktiga

Vi söker deltagare till vår studie. För att vara med behöver du uppfylla följande kriterier:

- Du har kommit till Sverige som tonåring.
- Du har kort eller ingen skolbakgrund från ditt hemland.
- Du har gått i svensk skola.
- Du kan prata, läsa och skriva på svenska.
- Du är 18 år eller äldre.

Deltagandet är frivilligt, och du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande. Innan intervjun måste du skriva under en samtyckesblankett där det står att du vill vara med i studien. Vi kommer även att be om ditt telefonnummer, för att vid behov kunna ställa kompletterande frågor.

### Vad går det ut på?

Om du väljer att vara med kommer du under intervjun få frågor om din bakgrund, hur länge du har gått i skolan och hur du upplevde att det var att lära sig att läsa och skriva på svenska. Eftersom vi inte har möjlighet att använda oss av tolk är det viktigt att du kan tillräckligt med svenska för att kunna delta i intervjun och svara på frågorna. Intervjun beräknas ta runt en timme. Intervjuerna kommer att spelas in så att vi kan lyssna på dem och skriva ner det som sägs. Det är bara vi som är direkt involverade i projektet som kommer att lyssna på inspelningarna. Alla deltagare kommer att vara anonyma i uppsatsen och ges ett kodnamn som kommer att användas genomgående.

### Är du intresserad av att vara med?

Vill du vara med eller har du frågor kring studien? Hör av dig till oss! Med vänliga hälsningar,

Linnea Hvittfeldt  
Logopedstudent  
Tel: XXX  
E-post: XXX

Hanna Kavalenka  
Logopedstudent  
Tel: XXX  
E-post: XXX

Ketty Holmström  
Handledare, med. dr. logopedi  
Tel: XXX  
E-post: XXX

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi,  
Institutionen för kliniska vetenskaper,  
Lunds universitet, Universitetssjukhuset, 221 85 LUND



### Bilaga 3. Intervjuguide, lärare

1. Berätta om din lärarbakgrund
  - a. Hur länge?
  - b. Svenska som andraspråk hur länge?
  - c. Annan relevant utbildning/erfarenhet?
  - d. Talar du andra språk än svenska?
2. Om du tänker tillbaka på när du började jobba med nyanlända, kan du minnas första dagen?
  - a. Hur kändes det? Vad var annorlunda jämfört med det du jobbade med innan?
3. Om du tänker dig din första lektion i svenska som andraspråk med en ny grupp (där eleverna har kort/ingen skolbakgrund) och ska börja läsa och skriva, vad gör ni? Hur upplever du det?
  - a. Hur går ni vidare?
  - b. Metoder?
  - c. Läsning: Vilka typ av texter? Vem väljer? Hur arbeta med dem? Varför arbeta du så?
  - d. Skrivning: Vilka typ av texter? Vem väljer? Hur arbeta med dem? Varför arbeta du så?
  - e. Har du studiehjälper? Hur fungerar den tycker du?
  - f. Använda elevernas modersmål?
4. Om du tänker på den här gruppen elever (kort/ingen skolbakgrund), vad gör att vissa lyckas bättre med läsning och skrivning än andra? Vad skiljer dem från varandra?
  - a. Vad kan du som lärare göra för att stödja dem?
  - b. Minns du någon lektion som du kände var väldigt lyckad? Kan du berätta varför?
5. Om du tänker dig att jag är din nya utexaminerade kollega, vilken vetskap tycker du är viktig att jag har när jag jobbar med den här gruppen?
  - a. Vilket förhållningssätt är gynnsamt att ha i arbetet?
6. Läsning och skrivning är viktigt i Sverige och i dagens samhälle. Det står i Läroplanen att man ska främja elevernas individuella utveckling som aktiva och delaktiga medborgare. Vad betyder det för dig? Hur jobbar du för att eleverna ska bli delaktiga? Vilken roll spelar läsning och skrivning i det här?
  - a. Avrundning, andra tankar att dela med sig av. Tycker du att det saknas några yrkesgrupper i arbetet med nyanlända?

#### Bilaga 4. Intervjuguide, elever

- 1) Bakgrund, berätta om dig själv (ålder, hemland, modersmål, ankomst Sverige, ensamkommande eller med familj, intressen).
  - a) Tidigare skolerfarenheter?
  - b) Har du gått i skolan i ditt hemland?
  - c) Hur länge i så fall?
  - d) Om inte, har du fått någon annan form av undervisning av till exempel en
  - e) släkting?
  - f) Kan du läsa och skriva på ditt modersmål? Om ja, på vilken nivå? Till exempel SMS, undertexter, mail (vilket slags mail?), bloggar, nyheter, brev från myndigheter, skönlitterära böcker (lättlästa eller lite svårare?)
- 2) Om du tänker tillbaka, hur var det att börja skolan i Sverige?
  - a) Känslor kring skolgången?
- 3) Tänk tillbaka, kommer du ihåg när du lärde dig att läsa och skriva på svenska?
  - a) Vad hade ni för uppgifter? Vad gjorde ni/läraren?
  - b) Vad var lätt/svårt med att lära sig?
  - c) Ge exempel på uppgift/något din lärare gjorde som gjorde att du förstod?
  - d) Vilka typer av texter? Vad var intressant och varför? Komma med önskemål? Hur arbetade ni med en text efter att ha läst den, till exempel genom att diskutera, få frågor?
  - e) Kommer du ihåg någon speciell vändpunkt som gjorde att det förändrades för dig?
  - f) Vad tycker du var extra viktigt för dig i den här processen?
  - g) Hur mycket skrev ni? Var det lätt/svårt och varför? Kommer du ihåg någon gång du tyckte att det var roligt att skriva? Berätta!
- 4) Kan du berätta om din favoritlärare?
  - a) Vad gjorde hen så bra?
  - b) Om jag vore din lärare och jobbade med personer från XXX som inte har gått så länge i skolan, vad tycker du att jag måste tänka på då eller veta?
  - c) Kan du komma på någon gång när du har känt dig extra motiverad efter en lektion? Vad var det som gjorde det?
- 5) Vi har blickat tillbaka på hur det var när du lärde dig att läsa och skriva, men om vi tänker på idag. Hur använder du det du har lärt dig i skolan?
  - a) Läser du till vardags? Till exempel SMS, undertexter, mail (vilket slags mail?), bloggar, nyheter, brev från myndigheter, skönlitterära böcker (lättlästa eller lite svårare?)?
  - b) Skriver du till vardags? Att göra-lista, SMS, mail - till vem?, blogg/dagbok, dikter, berättelser, skriver på jobbet/i förening?
  - c) Samband mellan läsning och skrivning och hur man klarar sig i samhället, möjligheter/göra det man vill, delaktighet i samhället (ge exempel på situation där du var/inte var delaktig - var det något som du saknade från skolan)?

## Bilaga 5. Samtyckesblankett

### Samtyckesblankett för intervju och deltagande i studie

Jag samtycker till att deltaga i en intervju för examensarbete för logopedstudenter vid Lunds universitet och att resultaten från studien presenteras i vetenskapliga sammanhang.

Jag är medveten om att:

- Mitt deltagande är frivilligt.
- Jag när som helst kan avbryta min medverkan.
- Intervjun spelas in.
- Resultaten presenteras i kodad form, enskilda individer kan ej identifieras.
- Jag har haft möjligheten att få muntlig information om studien.
- Jag kan höra av mig och ställa frågor.
- Studenterna kan höra av sig till mig för att ställa kompletterande frågor.

Namn .....

Telefonnummer.....

Ort och datum.....

Namnsteckning.....

## **Bilaga 6. Citatbank**

I denna bilaga presenteras övriga relevanta citat från intervjumaterialet som inte presenterats i uppsatsen.

### **Elever**

#### **Elevernas bakgrund.**

Det handlar mest om att du har haft det bra här, jag har haft det tufft där borta. (Elev)

Det är som att man är helt nyfödd igen. Samhälle, man börjar från noll igen. Det var som att jag var på nåt sätt, jag kunde inte prata. Jag har inte tungan för att säga ifrån någonting. Så det var jättesvåra tider. (Elev)

Med de här eleverna så börjar man från början. Många av de hade aldrig haft en anteckningsbok till exempel utan de börjar bak och fram, upp och ner, mitt i boken. Börjar mitt på sidan och fortsätter längst bak. (Lärare)

#### **Motivation.**

Det var dem som var svårare, svåra ord och som jag inte fattade. Så jag hänger med i den här biten sedan det kommer nya ord, jag fattar inte och det var skittråkigt. Om jag fattade den så var jag vad händer sedan vad händer sedan. (Elev)

... jag tänker kommer du som en analfabet så kanske man ska säga att läkare kanske är ett bra mål men vi kanske börjar med undersköterska så du får känna på yrket. Och börjar med att du har klarat dina studiemål i årskurs sex och att man får liksom sätta det som delmål. Annars tror jag att det är lätt att man tappar motivationen för man har plan hur man vill sedan ser man kanske ganska snabbt att det här kommer jag inte klarar då får man ha delmål på vägen. (Lärare)

#### **Självskattning och självreglering.**

Och sedan är det ganska vanligt att analfabeter, har jag förstått, det har jag läst i litteratur, många av dem har lärt sig en förmåga eller ett yrke, ofta när de var ganska små och de fick ju aldrig gå i skolan. Och det var någon som kanske visat dem så här lagar man en sko till exempel och då när de har förstått hur man lagar den skon, de har tittat på och vet hur man gör, då är man klar med det. Så en utmaning med de här lågutbildade eleverna är att få dem att förstå att bara för att du förstår vad ordet betyder så är du inte färdig med ordet. Du måste kunna läsa det också, du måste kunna skriva det, du måste kunna uttala det. För de tycker ofta att jag förstår nu går vi vidare fast poängen är ju inte att förstå ordet, poängen är att kunna läsa och skriva det. Därför sitter de i just den gruppen. (Lärare)

... För att plockar de egna texter så tar nånting som ... Då har de tagit nåt jättesvårt för de vill visa att de kan och sen så har de stupat efter två sidor och tyckt att det var jättetråkigt och vill byta bok. Jag har nog varit rätt styrande. (Lärare)

## **Lärare**

### **Lärarnas förhållningssätt.**

Jag tycker att barn och ungdomar är barn och ungdomar, sen har de olika erfarenheter.  
(Lärare)

Det är hela tiden den här ständiga bekräftelsen, de vet att jag ser dem. Det tycker jag gör många motiverande, att de känner att jag har positiva förväntningar på dem, som jag var inne på tidigare, då tror jag att jag kan peppa de flesta och jag tror inte att jag ifrågasätter till exempel ”Du var inte här igår, varför det?” utan jag frågar liksom att ”Så roligt att du är här, nu ser jag att du är här” och att de känner att jag vill att de ska, att de bara har tagit sig hit.  
(Lärare)

En viktig sak det är att man ser den enskilda eleven. Man utgår från den enskilda eleven och den elevens bakgrund och erfarenheter. Gör man inte det så kan du inte lära dem någonting. Så du måste ha stort intresse för den enskilda personen som sitter framför dig. (Lärare)

### **Undervisningsmetoder och material.**

... Hur olika ljud låter och jämförelse mellan kort och lång vokal och att de ska höra skillnad på olika ljud. Det jobbar vi mycket med också... Men också helordsmetoden och att man lär sig att känna igen ett ord och att hon, han sådana här korta ord så att man inte behöver ljuda bokstav för bokstav. Utan ganska snart så kan de se framför sig och det lossnar det mer och mer. Men ljuden absolut, de är jätteviktiga, och det skiljer ju oftast mot deras modersmål också så att det är svårt för dem att uttala. Vokalerna är jättesvåra. (Lärare)

Eller så kan det också vara att vi jobbar lite med cirkelmodellen. Det här med att man bygger upp kunskap först och sen så studerar texter inom samma område och sen skriver man en gemensam text och sen får man skriva en individuell text. (Lärare)

Och sen när vi läser så har vi läslogg liksom och det här har de ju i den vanliga klassen. Vad handlar kapitlet om? Huvudpersonen, utseende och egenskaper. Vilken känsla får man av att läsa? Men det här måste man jobba gemensamt med mycket. Skriv upp de ord du inte förstår. “Var det nåt du funderade över?” (Lärare)

Spänning, kärlek, jag vill att de ska få en härlig läsoplevelse som gör att de vill läsa vidare och det är rätt svårt. (Lärare)

Förra året när jag jobbade med analfabeter så hade vi Svenskbiten som är ett läromedel för barn med svenska som andraspråk. Och det var ju så tråkigt så tråkigt. Då sa vi att vi klarar inte av det som lärare ett år med Svenskbiten. Det var mycket det här att de hoppade hage och cyklade så det gick definitivt inte. Men konstigt nog så accepterade de det. Man tänker ju att de skulle bli vansinniga ungdomarna men de staplar på med sitt läsande. De har fullt upp med att avkoda orden så de bryr sig inte så mycket vad det handlar om. (Lärare)

Det var mycket texter. Många böcker. För dagis tror jag. (Elev)

## **Skolan**

### **Skolans upplägg och roll.**

Sen att man också har god kontakt med andra lärare som jobbar med de här eleverna är viktigt ... ”Jag hörde av XX, matteläraren, att ni har gjort det här” Och att de [eleverna] förstår att jag går inte bara in i svenskämnet utan jag har förståelse för vad de gör i matematiken och jag kanske försöker implementera något begrepp, de har jobbat med där, i svenskan. Så att det gäller att jag har dialog med de andra lärarna också. (Lärare)

Och sedan tror jag att den här typen av elever hade behövt att jobba lite mer med praktiska ämnen men det har vi inte möjlighet på skolan. De hade till exempel behövt ha slöjd eller hemkunskap för att bryta mönstret av att ha bara massa teori. Och det kan vi inte erbjuda som det ser ut. det tycker jag är jättetråkigt. Det hade de verkligen gillat. (Lärare)

Vi är också lite inne på nu att de här eleverna som vi märker har väldigt svårt och nu börjar närma sig slutet i åldern för att vara kvar på ett gymnasieprogram, man måste ju påbörja innan man fyller tjugo, där ser vi redan nu vilka som inte kommer klara det, att man försöker att få SYV att samarbeta så att de kan ordna någon typ av praktikplats till dem. Det har vi nu en elev som vi ska försöka få ut så att han kanske ska gå ut på praktik kanske en dag i veckan. Och sedan kanske kombinera det med svenskstudier här. För han kommer aldrig att läsa ett teoretiskt program, inte ett praktiskt program heller tror vi. Han behöver ju någon typ av arbetslivserfarenhet så att han kan få språket muntligt. Så det är många olika vägar. Det är jättemycket varierat beroende på vilken elev det är. (Lärare)

### **Modersmål i skolan.**

De timmarna som jag har med studiehandledare t ex som talar deras språk, då har vi mycket värderingsövningar, värdegrundsdiskussioner och sådana saker. Vi diskuterar mycket, just nu håller vi på och jobbar med normer... På svenska och på modersmålet. (Lärare)

Men sedan har de inlagt på sitt schema, alla elever läser modersmål. Det tycker vi jätteviktigt också. En extra åtgärd som vi satt in höstas för de här eleverna som vi märker att det inte händer så mycket med, där har vi satt in nu på försök, vi ska utvärdera det i påsk, strax innan påsk, att de får två timmar extra modersmål i veckan för att de inte kan läsa på sitt modersmål heller. Och då ska vi lära dem läsa på modersmålet först för att det sedan ska lossna på svenskan. Och vi kan redan se resultat på en del elever, att det har blivit mycket bättre. Speciellt på de somaliska eleverna som har samma alfabet som vi, de har samma ljud. Lär de sig på somaliska så kan de också omsätta tekniken på svenska. För ofta lär man sig bara läsa en gång på ett språk och sedan har du kunskapen och då kan du göra det på ett annat språk också. (Lärare)

### **Kompetens och kunskap som saknas.**

Just nu har vi två elever som det inte händer någonting i princip där vi satt in i princip. Där vi har satt in alla de här extra åtgärderna jag har pratat om men vi tycker inte att vi ser någon framgång i deras utveckling. Där har vi kopplat in vår specialpedagog. Jag tror att i de här två

fallen att eleverna har några svårigheter någon typ av läs och skriv med sig så specialpedagog håller på att jobba lite med det men det är jättesvårt att ta reda på det för man inte kan utreda. Man vet inte vilket språk man ska utreda på. Kan man inte läsa och skriva på sitt modersmål så är det svårt att göra utredning på det språket ... (Lärare)

### **Litteracitet och delaktighet**

#### **Lärarens arbete med litteracitet och delaktighet.**

Jag vill ju kunna ge dem ett språk där de kan, där de kan uttrycka sig. Ge uttryck för åsikter och tankar, och inte vara rädda. Ja. Det är därför vi läser också många olika typer av texter, jag tänker på nyheter och att de finns ett nyhetsspråk, det finns ett fackspråk. Jag vill att de ska kunna klara sig i det svenska samhället, det är ju mitt mål. Att de ska hitta en plats. Språket är ju det viktigaste av allt tycker ju jag ... (Lärare)

Det är ju också uppfostran, att fostras till demokrati är ju något som vi får jobba ganska mycket, det är inte lätt. Där vi på något sätt försöker fråga "vad tycker du vad vill du?" Det är främmande frågor alltså. ... Det är mycket att "jag gör som du säger lärare så blir det bra" ... "Vill du skriva på Ipad? Vill du skriva på papper?" Man får nöja sig ibland med de små delaktigheterna. (Lärare)

Jag jobbar med argumenterande texter fast det är ju nivå två för de som har kommit en bit. Så de läser mot mål i årskurs sex. Jag tror att det är lite för svårt för de här. Det är mer skönlitterära texter som handlar om en berättelse eller en enkel faktatext som kanske beskriver någonting, något konkret, de kan titta på. Det här med känslor och texter är svårt för det kan man inte riktigt ta på. Det är inte så konkret. Så den typen av texter brukar rätt så svårt. (Lärare)

Det tror jag oerhört viktigt. Vi vet hur vårt samhälle ser ut, det krävs att man kan läsa och skriva. Genom att du kan det så kan du påverka på ett annat sätt, jag tror det. Du får en annan roll i samhället. På något sätt så ställer samhället det kravet, så att det är absolut. (Lärare)

#### **Elevernas syn på sitt språk och sin delaktighet idag.**

... Det som är svårt med svenskan, att när man läser man förstår mycket mer än att skriva. Jag har det fortfarande i mig. Jag kan prata, men när jag skriver då, det är som att allting försvinner från mitt huvud. Så jag är mycket sämre på att skriva än jag kan prata. (Elev)

Alltså ja, det [att kunna svenska] är jätteviktigt. Om man kan inte prata svenska eller läsa svenska. Man är som blind. (Elev)