



**LUNDS**  
UNIVERSITET

## Examensarbete

Avancerad nivå 30 hp

Självständigt arbete för ämneslärare i Svenska

Humanistiska och teologiska fakulteterna

Språk- och litteraturcentrum

# **Känslors roll i läs- och skrivundervisningen hos elever vid särskilda ungdomshem**

En kvalitativ intervjustudie av lärare vid den statliga ungdomsvårdens skolverksamhet

**Johanna Isaksson**

Termin: VT 2023

Kurskod: ÄSVM02

Handledare: Rikard Loman

Examinator: Sanna Skärlund

## Sammandrag

Syftet med detta examensarbete är att skapa en bättre förståelse för vilken roll känslor har för att bedriva kunskapsutvecklande läs- och skrivundervisning i svenskämnet inom ramen för skolverksamheten på särskilda ungdomshem, vid Statens institutionsstyrelse. Det empiriska materialet i examensarbetet är semistrukturerade kvalitativa intervjuer av fem lärare vid olika särskilda ungdomshem, geografiskt placerade över hela Sverige. Som analysmetod tillämpas tematisk analys. Resultaten från undersökningen indikerar att känslor har en betydande roll i läs- och skrivundervisningen och att det egentliga skolarbetet föregås av ett relationellt arbete där läraren behöver bygga ett förtroende till eleven, kartlägga den enskilda elevens läs- och skrivförmågor och tidigare skolerfarenheter. Resultaten pekar även mot att negativa känslor som frustration och skam hämmar elevens läroprocess, medan positiva känslor som delad glädje kan engagera eleverna i läs- och skrivundervisningen.

Nyckelord: *läs- och skrivundervisning, skolverksamheten vid särskilda ungdomshem, känslor, Statens institutionsstyrelse*

## Abstract

English title: “The Role of Emotions in Reading and Writing Instruction among Students in Special Youth Homes: A Qualitative Interview Study of Teachers in the State Youth Care Education”.

The purpose of this thesis is to create a better understanding of the role emotions play in conducting knowledge-developing reading and writing instruction in the Swedish subject within the framework of educational activities at special youth homes under the State Institutional Board. The empirical material for this thesis consists of semi-structured qualitative interviews with five teachers from different special youth homes located throughout Sweden. Thematic analysis is applied as the analytical method. The findings of the study indicate that emotions play a significant role in reading and writing instruction, and that the actual educational work is preceded by relational work, where the teacher needs to build trust with the student, assess the individual student's reading and writing abilities, and previous school experiences. The results also suggest that negative emotions such as frustration and shame hinder the student's learning process, while positive emotions such as shared joy can engage students in reading and writing instruction.

Keywords: *reading and writing instruction, the school activities at special youth homes, emotions, the National Board of Institutional Care*

## Förord

Detta arbete hade inte varit möjligt utan stöd från ett antal personer. Först och främst vill jag visa min uppskattning till alla lärare som har deltagit i studien. Tack för att ni tog er tid och utan ert deltagande hade detta examensarbete inte varit möjligt! Jag vill också tacka min fantastiska handledare Rikard Loman som under arbetets gång kommit med kloka råd och svar på alla mina frågor. Jag vill även tacka Katja Johnsson som under min sista VFU-period hösten 2022 inspirerade mig till att skriva om SiS-skolor och bistod med värdefulla kontakter till detta examensarbete. Sist men inte minst vill jag rikta ett stort tack till mina närmsta vänner som outtröttligt stått vid min sida genom hela arbetet och motiverat mig till att fortsätta även när skrivkrampen tagit över.

*Johanna Isaksson*

Lund, 25 maj 2023

# Innehåll

1	Inledning.....	7
1.1	Syfte och forskningsfrågor .....	8
1.2	Disposition.....	8
2	Bakgrund.....	9
2.1	Statens institutionsstyrelse och LVU samt LSU.....	9
2.2	Skolverksamheten vid SiS och elevgrupperna .....	13
2.2.1	Skolinspektionens granskning av SiS skolverksamhet .....	14
2.3	Definitioner.....	16
3	Tidigare forskning .....	17
3.1	Den statliga ungdomsvårdens skolverksamhet.....	18
3.2	Läs- och skrivsvårigheter samt literacy hos grupper i institutionsvården .....	19
3.3	Känslor och svenskämnet .....	20
4	Metod och material.....	22
4.1	Metodval.....	23
4.1.1	Intervjuguide .....	23
4.1.2	Urval och rekrytering av informanter.....	24
4.2	Empiriskt material .....	25
4.3	Tematisk analys .....	26
4.3.1	Genomförande .....	28
4.4	Metoddiskussion.....	30
4.5	Etiska reflektioner.....	31
5	Teori .....	32
5.1	Det sociokulturella perspektivet och Vygotskjis proximala utvecklingszon.....	32
6	Resultat.....	33
6.1	Tematisk analys .....	33
6.1.1	Didaktik.....	33

6.1.2	Utmaningar.....	36
6.1.3	Känslor och litteratur.....	39
6.1.4	Betydelsen av klassrumsmiljö och samverkan mellan avdelning och skola.....	44
6.2	Slutdiskussion.....	45
	Referenser.....	48
	Bilagor.....	53
	Bilaga A: Intervjuguide.....	53
	Bilaga B: Missivbrev 1.....	54
	Bilaga C: Missivbrev 2.....	55
	Bilaga D: Sammanställning koder.....	56
	Bilaga E: Sammanställning koder efter tematik.....	57
	Bilaga F: Uppgift, ”CV på ortensvenska”.....	58

# 1 Inledning

Ett fullvärdigt liv som demokratisk medborgare i dagens samhälle förutsätter tillräckligt goda läs- och skrivkunskaper. Utöver det ställer den snabba samhällsutvecklingen och vår digitaliserade värld krav på att kunna hantera många olika typer av texter och en allt större mängd information (Liberg & Säljö, 2017, s.374; OECD, 2021). Vikten av dessa akademiska förmågor – att kunna tolka och förstå texter, men även producera sina egna – beskrivs tydligt i gymnasieskolans ämnesplan. Undervisningen ska enligt ämnesplanen leda till att ”eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur som en källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” (Lgy11, 2023). Det framgår också i ämnesplanen att läsundervisningen ska ”utmana eleverna till nya tankesätt och perspektiv” (Lgy11, 2023). Vidare ska undervisningen leda till att eleverna utvecklar tillit till sin egen språkliga förmåga och de språkliga redskap som krävs för såväl vardags- som samhällsliv, men också för arbetslivet och för eventuellt fortsatta studier (Lgy11, 2023). Med andra ord ses tillräckliga och goda läs- och skrivkunskaper som en akademisk färdighet som eleven ska utveckla genom skolan. Utan goda läs- och skrivkunskaper ökar sannolikheten för att eleverna inte kan fullfölja sin grundläggande utbildning, att elever får svårare att etablera sig på arbetsmarknaden och får sämre möjligheter att delta i det offentliga samtalet (Svensson 2009; Vinnerljung, et al., 2010). Det är dessa grundläggande och dörröppnande färdigheter vad gäller läsförmåga och läsförståelse som numera brukar beskrivas med begreppet *literacy*.

Något som hamnar i skymundan i läs- och skrivundervisningen idag är emellertid vilken betydelse känslor har i kunskapsprocessen. Historiskt sett har känslor och rationalitet setts som varandras motsatser, vilket har medfört att känslor inte har ansetts tillräckligt viktiga att undersökas i kunskapsprocesser (Blennow, 2019, 2021). Forskning från närliggande områden, som kognitionsvetenskap, visar emellertid att känslor påverkar kognitiva förmågor, som uppmärksamhet, motivation, beslutsfattande och problemlösning (Pektrun, 2011). Det finns också forskning som visar att känslomässigt engagemang behövs för att läsare ska kunna tolka och förstå skönlitterära texter (Solomon, 1986; Barton, 1996; Carroll, 2020). Genom att läsa skönlitteratur får läsaren träda in i karaktärernas sinnen när de upplever och reflekterar över sina känslor, drömmar, mål och motiv, vilket ger läsaren möjlighet att utveckla sina egna känslor (Barton, 1996; Carroll, 2020). Att utveckla elevens förmåga till känsloreglering och sociala färdigheter, så kallad *emotional literacy*, ger bättre förutsättningar för att klara av inte bara svenskundervisningen, utan även sin grundläggande utbildning och livet generellt (Solomon, 1986; Matthews, 2006).

I detta examensarbete undersöks vilken betydelse känslor har i läs- och skrivundervisningen hos en elevgrupp där både läs- och skrivkunskaperna och känslornas roll ställs på sin spets, nämligen ungdomar som vårdas på särskilda ungdomshem vid Statens institutionsstyrelse. Som myndighet har Statens institutionsstyrelse (SiS) i uppdrag att bedriva individuellt anpassad tvångsvård för ungdomar med allvarliga psykosociala problem. Ungdomar som vårdas på SiS lever ett mycket destruktivt liv med allvarlig psykosociala problem som kriminalitet, missbruk och självskadebeteende. Som elevgrupp utmärks dessa ungdomar av att de har en bristande skolbakgrund, låg skolmotivation och svag skolidentitet (Hugo, 2013; Wästerfors, 2014). Ofta har ungdomarna lämnat den allmänna skolan med en känsla av att ha misslyckats och att aldrig ha fått uppleva känslan att få höra till. Denna elevgrupp är särskilt utsatt eftersom fullgjord grundläggande utbildning och tillräckligt goda läs- och skrivkunskaper kan vara avgörande för att bryta ett destruktivt liv (Vinnerljung, et al., 2010). Hur kan känslor i dessa skolsammanhang och elevgrupper främja eller tvärtom hämma lärande?

## **1.1 Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med detta examensarbete är att skapa en bättre förståelse för vilken roll känslor har för att bedriva kunskapsutvecklande läs- och skrivundervisning i svenskämnet inom ramen för skolverksamheten vid SiS särskilda ungdomshem. Mer specifikt är ambitionen att svara på vad känslor har för roll i läs- och skrivundervisningen, men också vad läs- och skrivundervisningen gör med känslor. I linje med studiens syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Hur arbetar lärare vid SiS-skolor med läs- och skrivutveckling hos den specifika elevgruppen?
2. Vilka utmaningar möter SiS-lärare i samband med läs- och skrivundervisningen och hur hanterar lärare dessa utmaningar?
3. Vilka negativa och/eller positiva känslor upplever lärare att elever vid SiS-skolor uttrycker i samband med läs- och skrivundervisningen och hur hanterar lärare detta?

Den första och andra forskningsfrågan fungerar som en bakgrund för att besvara fråga tre.

## **1.2 Disposition**

Uppsatsens disposition inleds med en bakgrundsbeskrivning om Statens institutionsstyrelse som myndighet, lagstiftningen som reglerar verksamheten och SiS skolverksamhet. I kapitel tre presenteras den tidigare forskningen om den statliga ungdomsvårdens skolverksamhet, med



fokus på två svenska avhandlingar om meningsfullt lärande och framgångs- samt motgångsfaktorer i SiS-skola. I detta kapitel också den tidigare forskningen om läs- och skrivsvårigheter hos grupper inom institutionsvården samt forskningen om känslor och svenskämnet.

I kapitel fyra presenteras uppsatsens metodval, empiriska material och genomförandet av tematisk analys. Här redogörs för också metodologiska och etiska reflektioner. I kapitel fem presenteras uppsatsens teori, vilket är sociokulturella perspektivet med begreppet den proximala utvecklingszonen. I det avslutade kapitel sex redogörs för resultaten från det empiriska materialet och den tematiska analysen fördelat efter de tre teman som har identifierats i undersökningen. Detta följs av en slutdiskussion där resultaten nyanseras och kommenteras samt behov av framtida forskning.

## **2 Bakgrund**

Detta kapitel inleds först med en kort historisk bakgrund om institutionsvård i Sverige och upprättandet av myndigheten Statens institutionsstyrelse som den är idag. Därefter presenteras myndighetens uppdrag, den lagstiftning som reglerar verksamheten och vilka olika tjänster SiS erbjuder socialtjänsten. I det följande delkapitlet 2.1 presenteras skolverksamheten vid SiS och vad som utmärker ungdomar vid SiS som elever. Mot bakgrund av detta presenteras också den kritik som Skolinspektionen har riktat mot SiS-skola i två granskningar som genomförts år 2016 och 2021 under avsnitt 2.2.1. Avslutningsvis förklaras och presenteras definitionerna av begreppen literacy och känslor som används genomgående i undersökningen under avsnitt 2.3.

### **2.1 Statens institutionsstyrelse och LVU samt LSU**

Historiskt sett har samhällsvårdande institutioner som funnits i Sverige rötter i de anstalter som upprättades under 1800-talet. Sedan dess har anstalterna gått under flera olika benämningar som skyddshem, ungdomsvårdsskolor och §12-hem (Enell, et al., 2018, ss. 24-25). Även om benämningarna har skiftat över tid har institutionsvården inom den sociala barnvården i huvudsak två syften: å ena sidan att skydda barn som inte själva anses kunna ta ansvar för sin situation och därför placerats i familjehem; å andra sidan att vårda barn som redan har eller anses befinna sig i riskzonen för att utveckla kriminellt eller annat normbrytande beteende (Enell, et al., 2018, s.24). Sedan 1940-talet har staten genom Socialstyrelsen varit huvudman för institutionsvården i form av ungdomsvårdsskolor. År 1982 lades ungdomsvårdsskolorna ned

och huvudansvaret flyttades från staten till landstingen och kommunerna som upprättade hem för särskild tillsyn, även kallade §12-hem. Med landstingen och kommunerna som huvudman blev §12-hemmen ojämnt fördelade över landet, vilket ledde till begränsad differentiering av vården och platsbrist för unga med störst behov av stöd (SOU 1992:18; Enell, et al., 2018, s.27). Lösningen blev att återinföra statligt huvudansvar och 1 januari 1993 bildades myndigheten Statens institutionsstyrelse.

Idag ansvarar Statens institutionsstyrelse för individuellt anpassad tvångsvård av ungdomar med allvarlig psykosocial problematik samt vuxna med missbruk. Myndigheten lyder under Socialdepartementet. Ungdomar med allvarlig psykosocial problematik, kriminalitet, missbruk och/eller annat socialt nedbrytande beteende kan omhändertas enligt lagen (SFS 1990:52) med särskilda bestämmelser om vård av unga (LVU).

Skälen till ett omhändertagande enligt LVU kan vara brister i de ungas uppväxtmiljö, till exempel att föräldrarna inte ger det stöd som krävs för en god uppväxt (SFS 1990:52, 2§). Ett annat skäl för omhändertagande kan vara att ungdomen lever ett mycket destruktivt liv med allvarlig psykosocial problematik, kriminalitet, självskadebeteende eller missbruk (SFS 1990:52, 3§). Missförhållandena ska vara så stora att de ungas utveckling och hälsa riskeras samt att vården inte kan ges på frivillig väg (SFS 1990:52, 1§). Majoriteten av ungdomarna vid SiS blir omedelbart omhändertagna på grund av deras eget beteende enligt 3§ och 6§ LVU (Statens institutionsstyrelse 2021, s.5). Ungdomar kan också omhändertas och bli placerade på frivillig väg enligt kap. 6 3§ i socialtjänstlagen (SFS 2001:453).

Vid ett omhändertagande enligt LVU kan ungdomen placeras och vårdas vid SiS särskilda ungdomshem. SiS har totalt 21 särskilda ungdomshem över hela Sverige med cirka 700 platser för placering enligt LVU. År 2021 blev totalt 1 143 ungdomar intagna på särskilda ungdomshem (Statens institutionsstyrelse, 2021). Ungdomshemmen inriktar sig på olika målgrupper, bland annat skolpliktiga och icke-skolpliktiga, samt flickor eller pojkar. Vissa institutioner har även särskilt förstärka avdelningar (SFA) som riktar sig mot ungdomar med särskilt stort vårdbehov, exempelvis neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Statens institutionsstyrelse, 2022, s.16). Det är Socialnämnden i ungdomens hemkommun som ansvarar för ungdomens placering efter domstolsbeslut från förvaltningsrätten och SiS har ett nära samarbete med socialtjänsten i ungdomens hemkommun.

Inom ungdomsvården erbjuder SiS idag fyra tjänster till socialtjänsten beroende på vad socialtjänsten efterfrågar och ungdomens behov:

- Akuttjänst – avbryter kriminalitet, missbruk eller annat socialt nedbrytande beteende.
- Utredningstjänst – utreder och bedömer behovet av behandlingsinsatser.
- Mottagning och behovsbedömning (MBB) – ersätter successivt akut- och utredningstjänst under 2022/2023 och avbryter kriminalitet, missbruk och annat socialt nedbrytande beteende samt bedömer behovet av behandlingsinsatser.
- Behandlingstjänst – stärker ungdomarnas förutsättningar för ett socialt fungerande liv.

(Statens institutionsstyrelse, 2023, s.14)

Placering på särskilt ungdomshem enligt LVU tillämpas för ungdomar under 18 år, men kan i vissa fall tillämpas för ungdomar upp till 21 år. I lagtexten anges dock ingen nedre åldersgräns för när ungdomar kan placeras på särskilt ungdomshem enligt LVU.

Vårdtiden för ungdomar varierar beroende på vilket lagrum som omhändertagandet grundas på och den unges behov. För ungdomar som omhändertas omedelbart enligt §6 LVU (SFS 1990:52) är vårdtiden max åtta veckor och de placeras ofta på en akut- och/eller utredningsavdelning. För ungdomar som blir omhändertagna på grund av sitt eget beteende enligt 3§ ska Socialnämnden avbryta vården när vård med stöd av LVU inte längre behövs (SFS 1990:52, §21). För ungdomar omhändertagna på grund av brister i uppväxtmiljön enligt 2 § får socialnämnden inte besluta att vården ska upphöra förrän de omständigheter som föranledde placeringen har förändrats på ett genomgripande och varaktigt sätt (SFS 1990:52, §21). År 2022 var den genomsnittliga vårdtiden för både ungdomar placerade enligt LVU och SoL drygt fem månader (176 vårddygn) och totalt skrevs 978 ungdomar ut under året (Statens institutionsstyrelse, 2023, s.34). Jämfört med året innan har antalet vårddygn ökat samtidigt som antal utskrivningar har minskat. Vården upphör dock senast när ungdomar omhändertagna enligt 2§ fyller 18 år och för ungdomar omhändertagna enligt 3§ senast när ungdomen fyller 21 år (SFS 1990:52, §21, stycke 2–3).

SiS ansvarar även för vård enligt lagen (SFS 1998:603) om verkställighet om slutna ungdomsvård (LSU). Lagen är en straffrättslig påföljd enligt kap. 32 i brottsbalken (SFS 1962:700) som tillämpas för ungdomar som fyllt 15 år, men ännu inte 18 år, och utdöms av en

brottsdomstol. Det är vid allvarligare brott som mordbrand, våldtäkt, sexualbrott och mord/dråp som ungdomar kan dömas till slutna ungdomsvård istället för fängelse (Statens institutionsstyrelse, 2022a). Påföljden är tidsbestämd och det är brottet, inte behovet av behandling, som avgör strafflängden. År 2021 hade SiS totalt 69 LSU-platser vid sex av landets 21 särskilda ungdomshem (Statens institutionsstyrelse, 2022, s.10). Av dessa 69 platser dömdes och intogs 64 ungdomar samma år.

Till skillnad från andra typer av HVB (Hem för vård och behandling) som drivs av privata och/eller kommunala aktörer har Statens institutionsstyrelse särskilda ungdomshem lagstöd i att använda *särskilda befogenheter* som tvångsåtgärder. Dessa befogenheter ska användas när det är nödvändigt för att vården ska kunna genomföras och när det behövs med hänsyn till andra intagnas och personalens säkerhet (SFS 1990:52, §15). Alla beslut om särskilda befogenheter fattas av SiS enligt 20b§ LVU (SFS 1990:52). Det ska dock understrykas att befogenheterna inskränker på grundläggande mänskliga fri- och rättigheter och Barnkonventionen. Beslut om särskilda befogenheter ska därför göras på ett rättssäkert sätt och med största möjliga hänsyn till och respekt gentemot ungdomen. De särskilda befogenheterna rör en mängd olika inskränkningar, till exempel:

- Att vårda på låsbar enhet, vilket inskränker rörelsefriheten.
- Att begränsa eller upphäva rätten att använda elektroniska kommunikationsmedel.
- Att begränsa eller upphäva rätten att ta emot besök.
- Att hållas i avskildhet om den unge uppträder våldsamt eller är särskilt påverkad av berusningsmedel och inte kan hållas till ordningen i hemmet.
- Att genomföra kroppsvisitation och/eller yttlig kroppsvisitation.

(SFS 1990:52, 15-15d & 17–19§§)

År 2020 gav den dåvarande regeringen SiS i uppdrag att förstärka säkerhetsarbetet och införa differentierade säkerhetsklasser inom myndighetens samtliga särskilda ungdomshem (Regeringsbeslut, S2020/07612). Detta efter att det hade skett flera uppmärksammande fall av fritagningar och rymningar av tungt kriminella ungdomar från LSU-avdelningar vid de särskilda ungdomshemmen. Under 2021 började SiS införa säkerhetsklasser efter nivå 1 till 3, där 1 är högst och 3 är lägst. Ungdomshem med den högsta säkerhetsklassen inrättades bland annat ett stärkt skal- och perimeterskydd, fjärrstyrning av grindar och skalskyddsörrar där in- och utpassering sker i skyddat utrymme (Statens institutionsstyrelse, 2023, s.34). Detta i syfte

att motverka gisslantagning, förhindra avvikning och fördröja fritagning. Med skalskydd menas olika typer av lås och slusspassager inom en särskild byggnad, till exempel mellan avdelning och rastgård. Perimeterskydd är till exempel högre stängsel med taggtråd runt institutionens yttre områden. Syftet med perimeterskydd är att dels hindra obehöriga från att vistas på institutionens område och hindra ungdomar från att avvika.

## **2.2 Skolverksamheten vid SiS och elevgrupperna**

Enligt artikel 28 i Barnkonventionen (SFS 2018:1197) har varje barn rätt till utbildning och enligt skollagen (SFS 2010:800) 7 kap. 3§ omfattas alla barn av skolplikt. Detta gäller också för barn och unga placerade på särskilda ungdomshem vid SiS. Skolan är också en viktig del i ungdomarnas behandling eftersom forskning visar att utbildning är en av de viktigaste skyddsfaktorerna för ett socialt fungerande liv utan kriminalitet eller missbruk (Vinnerljung, et.al. 2010). Alla SiS ungdomshem erbjuder därför grundskoleundervisning för skolpliktiga och utbildning på gymnasienivå för icke-skolpliktiga. Skolpliktiga ungdomar är normalt under 16 år, medan icke-skolpliktiga är mellan 16 till 21 år.

Enligt SiS egen kvalitetsdefinition utmärks SiS-skolan av att den ska säkerställa ungdomars rätt till en god utbildning genom att erbjuda skolgång enligt gällande skolförfattningar och deras pedagogiska idé som tar fasta på att utbilda elever från ett holistiskt helhetsperspektiv (Statens institutionsstyrelse, 2022b, s.14). Kvalitetsdefinitionen innebär vidare att undervisningen ska vara välplanerad och målinriktad samt grundar sig i tillitsfulla pedagogiska relationer och ett specialpedagogiskt förhållningssätt. Skolororganisationen ska samverka med interna och externa parter för att motivera till utbildning och ge stöd åt varje elev i så väl kunskapsutveckling som i fostran till demokratisk medborgare. Kvalitetsdefinitionen gör också gällande att skolororganisationen förväntas präglas av ett holistiskt förhållningssätt till eleven, med fokus på faktorer som främjar elevens hälsa och utbildning.

Många av de omhändertagna ungdomarna har dåliga erfarenheter från den allmänna skolan och SiS ska erbjuda ungdomarna möjligheten att komplettera och/eller fullfölja sin utbildning. SiS ligger under Socialdepartementet och är, trots att de driver skolor, inte en del av skolväsendet, men skolverksamheten vid SiS följer samma styrdokument som den allmänna skolan och utgör en särskild undervisningsform som regleras i Skollagens (SFS 2010:800) 24 kap. 8–9 §§. I likhet med den allmänna skolan har SiS-skolan Skolinspektionen som tillsynsmyndighet och samma krav på att upprätta åtgärdsprogram samt individuella studieplaner för elever som har behov av det.

SiS har själva antagit en central timplan med erbjudande om 23 timmars undervisning i veckan, vilket ska motsvara utbildningen i grund-, grundsär-, och specialskolan respektive gymnasie- och gymnasiesärskolan (Statens institutionsstyrelse, 2022, s.18). SiS ska erbjuda undervisning i samtliga 16 grundskoleämnena, de gymnasiegemensamma ämnena samt modersmål för de elever där det är aktuellt. Enligt SiS sker undervisningen oftast i smågrupper med hög lärartäthet som har goda resurser att anpassa undervisningen efter den enskilda elevens förutsättningar och behov (Statens institutionsstyrelse, 2022).

Vid inskrivning kartläggs ungdomens livssituation genom intervjuinstrumentet ADAD (Adolescent Drug Abuse Diagnosis). Det framträdande i intervjuerna är ungdomarnas problematiska och destruktiva uppväxtvillkor med omfattande droganvändning, psykiska och fysiska problem, misshandel och sexuellt våld i hemmiljön, kriminalitet och skolmisslyckanden (Statens institutionsstyrelse, 2022c). I en rapportsammanställning av ADAD-intervjuer från ungdomar inskrivna från 2020 uppger drygt hälften av flickorna att de har blivit utsatta för sexuella övergrepp; två av fem ungdomar uppger att de har misshandlat någon annan under de senaste tre månaderna och ungefär en tredjedel av ungdomarna – en större andel flickor än pojkar – uppger att de har utsatts för psykisk och/eller fysisk misshandel av en föräldrafigur (Statens institutionsstyrelse, 2022c). Av samma rapportsammanställning framgår att majoriteten av ungdomarna vid särskilda ungdomshem haft en komplicerad skolgång, något som kan exemplifieras med följande statistik:

- Mer än hälften av ungdomarna har ofullständiga slutbetyg från grundskolan årskurs 9.
- 58 % av ungdomarna uppger sig ha haft problem med lärare.
- En femtedel av ungdomarna har avbrutit eller hoppat av grundskolan.
- Över hälften av ungdomarna uppger att de har blivit avstängda från skolan minst 1 gång (en större andel pojkar än flickor).
- 54 % av ungdomarna uppger att de har misslyckats i skolan.

(Statens institutionsstyrelse, 2022c)

### **2.2.1 Skolinspektionens granskning av SiS skolverksamhet**

Rätten till en likvärdig utbildning regleras i såväl skollagen som i grundskolans och gymnasieskolans läroplaner. Enligt 1. kap. 8–9 §§ skollagen (SFS 2010:800) ska alla ”oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång

till utbildning i skolväsendet” och ”utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform [...] oavsett var i landet den anordnas”. I grundskolans läroplan (Lgr22) och gymnasieskolans läroplan (Lgy11) hittas likande beskrivningar om att utbildningen ska vara likvärdig och utgå från elevernas förutsättningar.

SiS-skola har Skolinspektionen som tillsynsmyndighet och i flera granskningar har Skolinspektionen påvisat brister i likvärdigheten mellan SiS-skolor. I en riktad tillsyn från 2016 visar Skolinspektionen att inte alla skolpliktiga elever deltar i undervisningen motsvarande heltid och inte heller erbjuds samtliga grundskoleämnen (Skolinspektionen, 2016). Skolinspektionen kritiserar även hur SiS tillämpar beslut om nödvändig avvikelse. Enligt skollagens (SFS 2010:800) 24. kap. 8–9§§ och enligt kapitel 14a i Skolförordningen om utbildning vid särskilda ungdomshem (SFS 2011:185) har SiS lagstöd i att göra nödvändiga avvikelser från skollagens övriga regleringar, som följer av att ungdomen vistas i ett särskilt ungdomshem. En nödvändig avvikelse får inte vara generell utan ska motiveras utifrån den enskildes situation och behov. Avvikelsen får inte heller pågå under längre tid än nödvändigt. Skolinspektionen menar att ” [...] bristerna i att eleverna inte ges en utbildning motsvarande grundskola sällan går att hänföra till sådana beslut fattade av SiS” (Skolinspektionen, 2016).

I sin senaste granskning från 2021 av samtliga skolor vid SiS fastslår Skolinspektionen att det fortfarande finns avvikelser i likvärdigheten mellan institutionernas skolor (Skolinspektionen, 2021). Skolinspektionens tillsyn visar att endast fyra av alla 22 granskade skolor kan erbjuda alla grundskole- och/eller gymnasiegemensamma ämnen (Skolinspektionen 2021, s.16). Flertalet skolor kan till exempel inte erbjuda idrott och hälsa, bild eller musik. Vidare visar granskningen en variation i hur mycket undervisningstid elever erbjuds. För skolor som i huvudsak är inriktade på skolpliktiga elever varierade undervisningstiden mellan 17 och 21 timmar, medan den genomsnittliga undervisningstiden för skolor som i huvudsak är inriktade mot icke-skolpliktiga elever varierade mellan 5 och 19 timmar (Skolinspektionen 2021, s.15). Skolinspektionens granskning visar också att det finns en variation i hur rektorer och institutionschefer ser på skolgång för icke skolpliktiga elever. Vissa skolor betonar skolgång för ungdomen som ett erbjudande, medan andra uttrycker en tydlig förväntan om att skolgången är en del av vistelsetiden på institutionen. Detta påverkar hela institutionens arbete kring skolverksamheten (Skolinspektionen 2021, s.16). Sammantaget menar Skolinspektionen (2021) i granskningen att bristerna i likvärdighet och variationen mellan institutionernas skolor leder till att elever inte ges samma förutsättningar för skolgång överallt, till exempel möjligheten att få behörighet till gymnasieskolan.

## 2.3 Definitioner

I undersökningen används två centrala begrepp, vilka är *literacy* och *känslor*. Fokuset i studien är läs- och skrivundervisningen inom ramen för SiS-skola, men läs- och skrivundervisning kan betyda många saker i klassrumspraktiken. Gunilla Molloy (2017) förklarar att vissa traditioner betonar läsning som en färdighet som handlar om att ”knäcka läskoden”, d.v.s. att eleven utvecklar en *läsförmåga*. Andra traditioner betonar läsning som kommunikation, inte endast mellan läsare och text utan även mellan olika läsare om texter, d.v.s. att eleven utvecklar en *läsförståelse* (Molloy, 2017, s. 40). Begreppet *literacy* har en bredare definition än läsförmåga och läsförståelse. Literacy handlar om så mycket mer än att knäcka läskoden och tolka textens innehåll, utan att även förstå det sammanhang texten ingår i, kunna göra inferenser medan man läser och kunna se samband mellan texten och andra texter (Molloy 2017, s.40). Literacy betyder därmed att förstå det man läser och kunna använda det i andra sammanhang. En mer specifik definition som används i detta examensarbete är att literacy är en social aktivitet och är förbundna med kulturella, ekonomiska, institutionella sammanhang (Fast, 2008, s.41). Exempel på detta är att vi högläser för barnen, skriver inköpslistor till varandra, läser busstidtabellen eller skriver kommentarer på sociala medier.

Begreppet innefattar också att vi använder oss av olika former av literacy för olika ändamål. Att behärska olika literacies innebär att ha tillgång till en bred repertoar av olika läs- och skrivpraktiker som kan ändras beroende på de sociokulturella sammanhangen (Molloy, 2017; Fast, 2008). I denna studie används läsförmåga, läsförståelse och literacy parallellt med varandra, för att få ett brett och inkluderande perspektiv på svenskundervisningen inom SiS.

Ytterligare ett begrepp som används i studien är *lässtrategier*. Lässtrategier definieras i denna studie mer konkret som ”medvetna, målinriktade försök att kontrollera och moderera läsarens arbete med att avkoda text, förstå ord och konstruera mening från text” (Skolforskningsinstitutet, 2019, s.9). Med andra ord relaterar läsförmågan till läsarens automatiska svar på text medan lässtrategier handlar om läsarens medvetenhet om ett förståelseproblem och ett medvetet val av den mest lämpliga strategin för att lösa problemet.

Begreppet *känslor* definieras av emotionsforskare som episoder som uppstår till följd av olika typer av stimuli (Pekrun & Linnenbrink-Gracia, 2014, s.15). Stimuli kan vara verkliga, som till exempel att få tillbaka ett prov kan väcka känslan av glädje eller sorg beroende på vilket betyg man hade hoppas på att få, eller föreställda som fantasier eller minnen. Innan jag fortsätter är det först nödvändigt att göra en distinktion mellan termerna *sinnesstämning*, *emotion* och *affekt* med avstamp från Pekrun och Linnenbrink-Garcia (2014). Med sinnesstämning (*mood*)



menas upplevelsen av ospecificerade känslor som inte klart kan relateras till ett stimuli eller situation. Med termen emotion menas det som på svenska benämns som känsla och innefattar uppkomsten av en specifik känsla som reaktion på ett specifikt stimuli där känslan fyller en specifik funktion. Slutligen är affekt en samlingsterm för sinnesstämning och emotioner, som inkluderar även motivation, beteende, med mera.

Vidare finns en konsensus inom emotionsforskningen att fenomenet känslor är medfödd och universella för människor (Evans, 2010, s.19). Detta innebär att människan upplever samma känslor oberoende av kulturell kontext. Den amerikanske antropologen Paul Ekman definierar dessa universella känslor som *primära emotioner* (Evans, 2010, s.21). Detta är ett antal grundläggande känslor som förekommer hos alla människor, i alla kulturer. Forskningen är något splittrad gällande hur många känslor som ska inkluderas i primära emotioner, men intresse och glädje inkluderas i de positiva grundaffekterna (Evans, 2010, s.22; Löwenborg & Palm, 2019, s.109). Bland de negativa grundkänslorna inkluderas ilska, ledsnad, avsmak och rädsla. Förvåning och överraskning definieras som neutral grundkänsla (Löwenborg & Palm, 2019). Varje primär känsla fyller i ett givet – men inte alla – sammanhang en viktig funktion i människans beteende. Respektive primär känsla består också av ett antal givna komponenter, bland annat fysiologisk reaktion och handlingsimpuls (Evans 2010; Pekrun & Linnenbrink-Gracia 2014; Löwenborg & Palm, 2019). När man till exempel känner ilska ökas pulsen och andningen (fysiologisk reaktion) och får personen att vilja agera på ett visst sätt (handlingsimpuls).

Men utöver dessa primära känslor finns även det Dylan Evan (2001) beskriver som sociala känslor. Sociala känslor är liksom de primära universella men varierar i högre grad mellan olika kulturer (Evans, 2010, s.39). Skillnaden mellan primära och sociala känslor är att det sistnämnda uppstår i relationen till andra människor. Bland de sociala känslorna finns följande: kärlek, skuld-känslor, skam, förlägenhet, stolthet, avund och svartsjuka (Evans, 2010, s.39). En möjlig förklaring till att sociala emotioner har utvecklats beskrivs av Evans (2010) vara för att människans förfäder lättare skulle hantera komplexa sociala sammanhang.

### **3 Tidigare forskning**

Kapitlet inleds med att först presentera den tidigare forskningen med fokus på skolverksamheten vid den statliga ungdomsvården. Här lyfts två studier fram som är särskilt intressanta och relevanta för undersökningen. Under avsnitt 3.2 presenteras den tidigare

forskningen med fokus på läs- och skrivsvårigheter hos olika samhällsgrupper inom institutionsvård, så som ungdomar inom SiS och fängelsedömda. Avslutningsvis presenteras den tidigare forskningen om känslor i relation till svenskämnet under avsnitt 3.3.

### **3.1 Den statliga ungdomsvårdens skolverksamhet**

Den svenska forskningen om utbildning och undervisning vid särskilda ungdomshem är begränsad till en handfull rapporter. I en svensk kontext är det i huvudsak två större studier som lyfts fram. Den första är studien *Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem* av Martin Hugo (2013) och är publicerad av Statens institutionsstyrelse. I studien undersöker Hugo hur lärandesituationer kan arrangeras på de särskilda ungdomshemmen så att eleverna utvecklar intresse för skola och utbildning, blir motiverade och upplever meningsfullhet i skolsituationen. Detta utifrån ett elevperspektiv med fokus på elevernas skolerfarenheter, motivation för studier och framtidsmål för studierna, men även utifrån ett lärarperspektiv som fokuserar på hur lärare arrangerar undervisningen (Hugo, 2013). Studiens tillvägagångssätt har varit etnografisk där Hugo har deltagit totalt 400 timmar under hela skoldagar i åtta olika undervisningsgrupper under en treårsperiod. Totalt har 39 elever och 36 lärare deltagit i studien, där Hugo har genomfört totalt 49 semistrukturerade intervjuer av både lärare och elever.

Några resultat som är särskilt intressanta att belysa berör elevernas relation till lärarna. Enligt Hugo (2013) beskrivs relationen till lärarna som avgörande för att eleverna ska känna någon meningsfullhet i skolan och kunna prestera några resultat (ss.72–73). Det krävs att läraren har en tillitsfull relation till eleven för att ett lärande ska ske (Hugo 2013, ss.93–94). Relationen och mötet med eleven behöver präglas av lyhördhet, respekt och bekräftelse (validering) (se även Manger, et al., 2006; Costelloe, 2003). Genom att lärare har tillitsfulla relationer till eleverna får eleverna ökat självförtroende och en mer positiv bild av sig själva som lärande individer. Detta medför att eleven kan växa och våga ta sig an utmaningar som de inte gjorde tidigare. Ett annat resultat som är intressant att lyfta fram handlar om framgångsrika pedagogiska strategier, varav ett är att utgå från elevens intresse. ”Utgångspunkten är att ungdomarna är kompetenta medmänniskor som själva har önskningar om vad de vill lära sig och att detta måste respekteras för att ett meningsfullt lärande ska ske”, beskriver Hugo (2013, s.100).

En annan forskare att lyfta fram är David Wästerfors, professor i sociologi vid Lunds universitet. Wästerfors har genomfört flera fältstudier om bland annat den statliga

ungdomsvården och SiS-skola, varav en sådan studie har han sammanställt i boken *Lektioner i motvind: om skola för unga på institution* (2014). Genom att använda etnografiskt material, bestående av semistrukturerade intervjuer och deltagande observationer, undersöker Wästerfors förklaringar till framgång, respektive motgång, i skolarbetet vid institutionerna. Dessutom undersöker Wästerfors institutionella villkor som gör sig gällande i ungdomsvårdens skolarbete. Det empiriska materialet består till största delen av semistrukturerade intervjuer av totalt 40 elever och 34 lärare från fem institutioner i Sverige. Utöver detta har även 21 pedagogiska ledare vid lika många institutioner telefonintervjuats. Förutom de semistrukturerade intervjuerna och telefonintervjuerna har Wästerfors genomfört deltagande observationer under totalt 300 timmar. Undersökningen genomfördes under en fyraårsperiod.

Wästerfors menar att motgångar underskolarbetet förklaras bland annat av den spänning som finns mellan å ena sida skolan och å andra sidan behandling (2014, ss. 84–94). Wästerfors menar att skolarbetet ofta motarbetas av behandlingspersonalen och att lärare oftare klagar över behandlingspersonalen än eleverna. Behandlingspersonalen ser skolarbetet som en bekväm förvaringsplats eller sysselsättning och negativa attityder ses inte bara mot yrkesgruppen lärare, utan mot institutionen som sådan (Wästerfors, 2014, ss.154–155).

En annan förklaring till motgång är att den statliga ungdomsvårdens skola ”inte är en riktig skola” (Wästerfors, 2014, s.139). Här framhäver Wästerfors (2014) kontrasterna mellan den allmänna skolan och den statliga ungdomsvårdens skola; bland annat att SiS skola är enkönad, saknar ett fast schema och saknar fasta stora grupper (ss. 140–141). Detta resulterar i att ungdomar inte definieras som elever i en klass utan snarare som en löst sammanhållen grupp som ofta ombildas när nya ungdomar placeras på institutionen (Wästerfors 2014, s.142). När det gäller förklaringar till framgångar i skolarbetet lyfter Wästerfors fram lärarens kontroll i form av gränssättningar (2014, s.178). Det handlar om att som lärare vare en tillitsfull vuxen som slår ned på eller föregriper varje bråk- eller flyktt försök (Wästerfors 2014, s.178).

### **3.2 Läs- och skrivsvårigheter samt literacy hos grupper i institutionsvården**

Den tidigare forskningen om läs- och skrivsvårigheter och literacy hos marginaliserade grupper som ungdomar inom SiS och kriminalvården är splittrad. Det är känt sedan tidigare att människor inom institutionsvården har läs- och skrivsvårigheter i varierande grad, men om detta beror på dyslexi eller om det är kopplat till andra faktorer som bristande skolgång eller andra psykosociala problem finns det ingen större enighet om i forskningen. Bakgrunden till denna

oenighet, anser både Hugo (2013) och Svensson (2009), grundar sig i att olika studier av olika forskare definierar dyslexi och läs- och skrivsvårigheter på olika sätt.

Vissa tidigare studier menar att läs- och skrivsvårigheter och dyslexi är överrepresenterade hos elever på särskilda ungdomshem och i fängelser, samt att detta är en bidragande orsak till att man hamnar på dessa institutioner (Alm & Andersson, 1997; Snowling, et al., 2000; Svensson, et al., 2001; Lindgren, et. al., 2002). Svensson (2009) kan i sin intervertionstudie visa att mellan 50 till 70 % av ungdomar vid särskilda ungdomshem har svårigheter med att läsa och skriva, och i den allmänna, ordinare skolan är motsvarande siffra 15 till 20 % (Svensson 2009; Hugo 2013).

Andra studier poängterar att läs- och skrivsvårigheter inte är mer överrepresenterade hos dessa grupper jämfört med andra grupper i samhället (Samuelsson , et al., 2003; Svensson, et al., 2003). Dessa studier framhåller att läs- och skrivsvårigheterna snarare beror på andra faktorer, såsom socioekonomiska problem, svårigheter med motivation eller inlärningsmiljön än dyslexi (Svensson, et al., 2003; Samuelsson , et al., 2003). Denna grupp beskrivs oftare som lässvaga eller läsovana, än som en grupp med läs- och skrivsvårigheter (Hugo, 2013). Att läs- och skrivförmågan behöver stärkas bland marginaliserade grupper som ungdomar vid SiS framhålls i däremot flera studier (Lindgren, et al., 2002; Manger, 2006; Mann & Reynolds, 2006).

### **3.3 Känslor och svenskämnet**

Den tidigare forskningen om känslors roll i läroprocesser är ett relativt nytt område inom den utbildningsvetenskapliga forskningen (Pekrun & Linnenbrink-Gracia, 2014, s.2). Detta gäller dels känslor i relation till lärande överlag, dels i förhållande till svenskämnet. Något som å ena sidan visar en kunskapslucka och relevans för detta arbete. Men som å andra sidan medför att delkapitlet är tunnare jämfört med tidigare delkapitel 3.1 och 3.2. Mycket av den tidigare forskningen har fokuserat på specifika känslor i avgränsade sammanhang, bland annat presentationsångest och oro vid provsituationer.

Den tidiga forskningen menade att känslor är ett hinder för ett rationellt och intelligent resonemang, vilket medfört att känslor och deras roll inte har setts som ett värdigt studieobjekt att undersöka (Blennow 2019, 2021). Forskning från närliggande områden som kognitionsvetenskapen och psykologin visar att känslor har en grundläggande roll i de kognitiva processer som bidrar till vår inlärning, som bland annat perception, uppmärksamhet, minne, beslutsfattande och problemlösningsförmåga (Pekrun, 2011). Den tidigare forskningen inom

detta område visar också att känslor påverkar vår motivation och psykologiska hälsa som avgör om inläring överhuvudtaget kan ske (Pekrun & Linnenbrink-Gracia, 2014, s.247). Negativa känslor som oro, nedstämdhet och ilska medför att man inte har de kognitiva förmågor som krävs för att ta in ny information på ett effektivt sätt, till exempel genom arbetsminnet (Goleman, 2007, ss.114-115). När en elev upplever emotionell stress, till exempel att en uppgift är för utmanande i förhållande till elevens kunskapsnivå, minskar arbetsminnets effektivitet vilket är grundläggande för alla andra intellektuella aktiviteter (Goleman, 2007, ss.109–110).

En teori som presenteras i den tidigare forskningen är *the control-value of achievement emotions*. Teorin bidrar med ett interagerande teoretiskt ramverk för att analysera orsakerna och effekterna av känslor som upplevs av elever i prestation och akademiska sammanhang (Pekrun, 2006). Teorin utgår från antagandet att bedömningar av kontroll och värderingar i akademiska sammanhang är centrala för uppkomsten av känslor som kopplas till prestation, som njutning, frustration och tristess som uppstår i inläringssituationer, samt känslor relaterade till framgång eller misslyckande i akademiska sammanhang, till exempel som glädje, hopp, stolthet, ångest, hopplöshet, skam och ilska (Pekrun 2006).

En inriktning från den amerikanska utbildningsvetenskapliga forskningen handlar om socialt och emotionellt lärande (*Social Emotional Learning, SEL*). Som modell tar SEL avstamp i att utbilda elever utifrån ett holistiskt helhetsperspektiv. Det centrala är att förutom ämneskunskaper även utveckla elevernas sociala och emotionella färdigheter, för att på så vis ha bättre förutsättningar att lyckas i utbildning, sina relationer, i arbetslivet och som medborgare (Greenberg, 2023, s.3). Meta-analyser av studier genomförda i bland annat Europa, USA och Storbritannien visar att SEL har en god, positiv effekt på elevernas psykiska hälsa, beteende och akademiska framgång (Greenberg, 2023, s.6). Genom att utveckla dessa sociala och emotionella färdigheterna förbättrades skolmotivationen och prestationen, elever uppvisade ett mer positivt och socialt beteende, samt en lägre rapportering psykologisk stress (Greenberg, 2023, s.6–7). Studierna som ingår i meta-analyserna har genomförts på så väl förskolenivå som upp till gymnasienivå och i flera ämnen.

Utifrån en svensk kontext är Katarina Blennows avhandling *The Emotional Community of Social Science Teaching* (2019) intressant att lyfta fram. I sin avhandling undersöker Blennow (2019) relationen mellan känslor, det specifika kunskapsinnehållet och symboliska gränser i undervisningen i ämnet samhällskunskap (ss.15–22). Detta görs genom en etnografisk undersökning av samhällskunskapsundervisningen i fyra svenska gymnasieklasser. Blennow (2019) visar i sin avhandling att ett vissa lärprocesser är kopplat med känslomässiga perspektiv

(ss. 219–232). Vidare visar Blenow (2019) att potentiellt gynnsamma lärprocesser går förlorade om läraren undviker att möta känsloladdade diskussioner som uppstår i samhällskunskapsämnet (s.222). Blenow (2019) argumenterar därför för att tillåta känslor i klassrummet och ge såväl elever och lärare möjlighet att på ett konstruktivt sätt hantera känslor som uppstår i samhällskunskapsundervisningen (s.221). Blenow (2019) lyfter även fram behovet av att i fortsatt forskning undersöka känslors betydelse i fler skolämnen än samhällskunskap.

Innan den ämnesdidaktiska forskningen om läsning och skrivning i relation till känslor presenteras är det nödvändigt att först klargöra vad aktiviteterna i sig innebär för eleven. Det är känt sedan tidigare att läsning och skrivning ställer höga krav på elevens kognitiva processer. Eleven behöver kunna avkodning, ha ett tillräckligt stort ordförråd och goda lässtrategier för att kunna förstå vad de läser (Pekrun & Linnenbrink-Gracia, 2014, s.438). Känslor hos eleven som en potentiell faktor i dessa kognitiva processer har däremot fått lite uppmärksamhet i den tidigare ämnesdidaktiska forskningen.

Det finns en viss konsensus i den tidigare forskningen om att positiv affekt ökar kreativiteten i skrivprocessen (Bohn-Gettler & Rapp, 2014, s.446). Dessa studier visade att personer som fick i uppgift att skriva argumenterande texter och hade en positiv affekt producerade fler och mer övertygande argument jämfört med personer i negativ affekt. Negativa känslor som ångest hämmar också kreativiteten i skrivprocessen och gör det svårare att generera idéer. Den tidigare forskningen om känslors roll i svenskämnesdidaktiken visar vidare att känslomässigt engagemang är nödvändigt för att tolka handlingen i skönlitterära texter och att läsare ofta tar sig an protagonistens perspektiv (Barton, 1996;Bohn-Gettler & Rapp, 2014, s.445). Genom att ta sig an protagonistens perspektiv berättelser kan därigenom ändra de känslor läsaren upplever när man läser texter.

## **4 Metod och material**

Kapitlet inleds med en redogörelse för och motivering av undersökningens metodval, vilket är semistrukturerade kvalitativa intervjuer. Här redogörs även för utformandet av intervjuguide och urval samt rekrytering av informanter. Under avsnitt 4.2 presenteras det empiriska materialet och under avsnitt 4.3 presenteras hur det empiriska materialet har analyserats genom att tillämpa tematisk analys. I följande avsnitt 4.4 diskuteras metodologiska överväganden och avslutningsvis under avsnitt 4.5 presenteras etiska reflektioner.

## 4.1 Metodval

För att svara på studiens syfte och forskningsfrågor har en kvalitativ metod tillämpats i form av semistrukturerade intervjuer. Totalt har fem lärare som undervisar i svenska eller svenska som andraspråk vid SiS-skola intervjuats. Genom att använda semistrukturerade intervjuer kan deltagarna rekonstruera händelser, vilket gör att jag kommer åt nyanserade och utförliga beskrivningar om svensklärares erfarenheter från att arbeta med den specifika elevgruppen som finns inom SiS (Christoffersen & Johannessen, 2015, s.84). Eftersom studiens syfte efterfrågar beskrivningar från svensklärares vardagsvärld i SiS-skola är kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer mest lämplig att använda. Vidare var semistrukturerade intervjuer möjliga att genomföra på distans via Teams, vilket var viktigt eftersom institutionerna är geografiskt placerade över hela Sverige. I syfte att standardisera intervjuerna utformades en intervjuguide<sup>1</sup> efter riktlinjer från Christoffersen och Johannessen (2015, ss. 86-87). Intervjuguidens utformning redogörs för detalj i nästa avsnitt. Tidsåtgången för respektive intervju beräknades till mellan 30 till 40 minuter.

### 4.1.1 Intervjuguide

De semistrukturerade intervjuerna bygger på en övergripande intervjuguide, där ett antal bestämda teman och öppna frågor bildar utgångspunkten för intervjun. Utifrån studiens forskningsfrågor har centrala teman identifierats, vilka sedan har omformulerats i tre övergripande huvudfrågor. Huvudfrågorna är öppna formulerade och syftar till att ge utförliga beskrivningar. Till respektive huvudfråga utformades även ett antal följdfrågor att använda när informanten har svårt för att utveckla sina svar och/eller ge fördjupade svar. Utöver detta har även ett antal stödfrågor utformats, vilka var avsedda att stödja mig i intervjuprocessen och bidra till att fördjupa informantens svar ytterligare.

Ordningsföljden på intervjufrågorna brukar normalt vara bestämda, men kan ändras om informanten tar upp nya teman (Christoffersen & Johannessen, 2015, s.86). Intervjuguiden är utformad så att intervjun inleds med en kort presentation av mig själv, studiens syfte, etiska principer och hanteringen av uppgifter, samt inledande enklare faktafrågor om bland annat deltagarens ämnesbehörighet och utbildning. Detta för att etablera en tillitsfull relation mellan mig som forskare och informanten, vilket i sin tur syftar till att ge autentiska och utförliga svar. Vidare har huvudfrågorna strukturerats efter graden av komplexitet och utformats i tabellform

---

<sup>1</sup> Se bilaga A, intervjuguide.

med tre kolumner. Avsikten med detta har varit att skapa en överblick över intervjufrågorna och strukturen i samtalet.

Som inledande huvudfråga belyser jag temat om hur lärare generellt arbetar med läs- och skrivutveckling hos den specifika elevgruppen som finns på SiS-skolor. I nästa fråga ökar komplexiteten ytterligare och belyser temat om vilka utmaningar läraren kan möta samt hur läraren hanterar utmaningarna. Sista frågan är den mest komplexa och potentiellt känsliga eftersom jag belyser temat om vilka känslor läraren kan möta hos eleven och hur läraren hanterar detta. För att inte lämna deltagaren i ett negativt känslotillstånd har jag valt att avsätta gott om tid i den avslutande delen i intervjuguiden för att ha möjlighet att fånga upp eventuella oklarheter, frågor eller andra tillägg som deltagaren vill göra.

#### **4.1.2 Urval och rekrytering av informanter**

Urvalet och rekryteringen av informanter tar avstamp i myndighetens så kallade ämnesnätverk samt i kontakten med rektorerna vid respektive skola. Nätverket består av lärare från SiS-skolor vid samtliga 21 särskilda ungdomshem som undervisar i svenska och/eller svenska som andraspråk. Syftet med ämnesnätverket är att stärka det kollegiala lärandet i frågor som rör ämnesdidaktiken. Informanterna har rekryterats efter ett kriteriebaserat urval (Christoffersen & Johannessen 2015, s.56). Detta innebär att informanterna ska uppfylla på förhand uppställda kriterier, vilket har varit att informanten ska vara anställd som undervisande lärare i svenska och/eller svenska som andraspråk på en SiS-skola vid särskilda ungdomshem. För att bredda rekryteringen ytterligare och få tillräckligt många informanter har jag valt att inkludera även speciallärare i svenska.

Jag har vidare valt att inkludera lärare oberoende av om institutionen tar emot skolpliktiga och/eller icke-skolpliktiga. Det finns två anledningar till detta. Den ena anledningen är att undervisningen vid enskilda SiS-skolor kan variera mycket beroende på vilka elever som för närvarande är placerade, vilket i praktiken kan innebära att undervisning kan ske på grundskolenivå trots att institutionens målgrupp är icke-skolpliktiga. Den andra anledningen är att bredda rekryteringen och få tillräckligt många informanter.

Genom kontakten med utvecklingsledaren för ämnesnätverket och rektorerna för respektive skola skickades ett första missivbrev<sup>2</sup> ut för att rekrytera intresserade deltagare. Innan intervjun genomfördes skickades ett andra missivbrev<sup>3</sup> ut innehållande praktiska detaljer

---

<sup>2</sup> Se bilaga B, missivbrev 1

<sup>3</sup> Se bilaga C, missivbrev 2



och huvudfrågorna som intervjun fokuserar på. Syftet med att på förhand skicka ut intervjuens huvudfrågor i det andra missivbrevet var att ge informanten möjlighet att reflektera över dessa frågor. Detta gjordes för att effektivisera tidsåtgången för respektive intervju och spara tid vid transkriberingen.

Det finns idag ingen egen statistik från SiS om antalet anställda lärare som undervisar i svenska och/eller svenska som andraspråk, men under år 2021/2022 arbetade totalt 243 lärare, varav 198 var legitimerade/behöriga. I ämnesnätverket ingår totalt cirka 70 lärare som undervisar i svenska eller svenska som andraspråk på SiS-skolor. I förhållande till populationen, både utifrån totalt anställda lärare och avgränsat till ämnesnätverket, anser jag att mitt urval på fem lärare rimligt i förhållande till examensarbetets omfattning.

## 4.2 Empiriskt material

Det insamlade materialet består av totalt fem intervjuer av gymnasielärare som undervisar i svenska och/eller svenska som andraspråk vid fem olika institutioner över hela landet. Eftersom det endast är fem lärare, som dessutom är anställda inom en snäv och specifik skolform, är jag särskilt mån om informanternas anonymitet utifrån ett forskningsetiskt perspektiv. Därför har jag valt att inte redogöra för vilka specifika, enskilda institutioner som ingår i det empiriska materialet. Jag har istället valt att redogöra för institutionens målgrupp, om institutioner har platser för LSU, deltagarens kön, utbildningsbakgrund samt ämnesbehörighet. Avseende behörighet i andraämne har jag utelämnat detta eftersom det är irrelevant för examensarbetet.

Dem fem institutionerna är geografiskt utspridda över hela Sverige. Målgrupperna för respektive institution är mycket varierande och för att lättare få en överblick har målgrupperna sammanställts i tabell 1 nedan. Som tidigare nämnt har jag valt att inte ange namnen på de enskilda institutioner som ingår i studien, utan istället har institutionerna namngetts efter vilket län de finns i.

Tabell 1. Överblick, målgrupper vid institutionerna

Institution	Beskrivning målgrupp
Västra Götalands län	Icke-skolpliktiga pojkar och skolpliktiga flickor
Kronobergs län	Skolpliktiga pojkar
Skåne län	Skolpliktiga och icke-skolpliktiga, pojkar och flickor, platser för LSU
Norrbottens län	Icke-skolpliktiga pojkar, platser för LSU, säkerhetsklass nivå 1
Skåne län	Icke-skolpliktiga flickor

Som det redogjordes för under avsnitt 4.1.2 är målgrupperna inte distinkt skilda från varandra, utan en institution som har icke-skolpliktiga flickor som målgrupp kan ändå behöva ta emot en skolpliktig ungdom och tvärtom. Detta beror på att Statens institutionsstyrelse inte har möjlighet att säga nej till Socialnämnden vid ansökan om placering och att det under 2022 periodvis har varit platsbrist på landets institutioner (Statens institutionsstyrelse, 2023, ss.14-18).

Samtliga deltagare är behöriga och legitimerade ämneslärare i svenska eller svenska som andraspråk. En av de intervjuade lärarna är också speciallärare i bland annat svenska. Som tidigare angetts (i delkapitel 4.1) beräknades tidsåtgången för respektive intervju till mellan 30–40 min. När alla intervjuer hade genomförts var den faktiska tidsåtgången för respektive intervju från 26 till 44 minuter. Intervjuerna genomfördes på distans via Teams och spelades in via diktafon. Ljudfilerna importerades därefter till mjukvaruprogrammet *Nvivo* för transkribering och analys, vilket redogörs för i detalj under nästa kapitel.

### 4.3 Tematisk analys

Det empiriska intervjumaterialet har analyserats efter en tematisk analysmetod, med avstamp i artikeln ”Using thematic analysis in psychology” av Virginia Braun och Victoria Clarke (2006). För att transkribera och analysera materialet har jag använt mjukvaruprogrammet *Nvivo*, vilket tillhandahålls av Lunds universitet. Som metod syftar tematisk analys till att identifiera och analysera mönster (teman) *över ett helt* datamaterial, vilket i detta fall är intervjuerna (Braun & Clarke, 2006). Förutom att tematisk analys identifierar mönster i ett empiriskt material i form av teman syftar tematisk analys också till att beskriva hur respektive teman förhåller sig till varandra och hur det representerar forskningsområde man undersöker (Braun & Clarke, 2006). I jämförelse med andra likande tematiska analyser som diskursanalyser eller grundad teori (grounded theory) är den metod som Braun och Clark (2006) presenterar inte lika bunden till ett teoretiskt ramverk. Metoden är därför mer flexibel och kan användas på en mängd olika typer av empiriskt material.

Ett centralt begrepp för metoden är *tema*, vilket Braun och Clarke (2006) definierar som följande: ”A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of *patterned* response or meaning within the data set.” Hur omfattande ett tema kan vara framhåller Braun och Clarke (2006) beror på hur utbrett temat är i det empiriska materialet. Braun och Clarke (2006) framhåller också att ett tema som har en hög frekvens inte nödvändigtvis innebär att temat i sig är mer relevant. Med begreppet *kod*

menas det kännetecken eller de egenskaper i textutdrag som indikerar att något är relevant i förhållande till undersökningens frågeställningar (Braun & Clarke, 2006). Enligt Braun och Clarke (2006) är koder hos specifika teman är inte nödvändigtvis kvantitativt mätbara. Alltså att ju fler koder hos ett tema, desto bättre kvalitet. Istället är det centrala om koden hos temat visar något relevant kopplat till forskningsfrågorna (Braun & Clarke, 2006).

En tematisk analys görs med olika inriktningar. Detta handlar om man vill göra en detaljerad beskrivning av allt empiriskt material, eller endast en särskild aspekt i urvalet av intervjuer (Braun & Clarke, 2006). Det förstnämnda handlar om att identifiera teman och mönster som representerar innehållet i *all data* och *samtliga intervjuer* (Braun & Clarke, 2006). Enligt Braun och Clark (2006) är detta användbart om man studerar ett område där det inte finns mycket tidigare forskning. Eftersom den tidigare forskningen inom främst SiS-skolverksamhet och känslors roll i undervisning är begränsad syftar den tematiska analysen till att ge en detaljerad beskrivning av de teman och mönster som identifieras i *alla intervjuer*.

Ett annat övervägande handlar om huruvida mönster i intervjuerna identifieras induktivt eller deduktivt i analysen. Detta har betydelse för hur och varför materialet kodas på ett visst sätt. Ett induktivt tillvägagångssätt innebär att de teman som identifieras är starkt sammankopplade med dataenheterna och materialet (Braun & Clarke, 2006). De teman som identifieras kan ha liten relevans i förhållande till de specifika intervjufrågor som ställdes till deltagarna (Braun & Clarke, 2006). Att identifiera teman deduktivt, eller med ett teoretiskt förhållningssätt, innebär att forskaren analyserar materialet utifrån ett särskilt analytiskt eller teoretiskt intresse (Braun & Clarke, 2006). I denna undersökning har den tematiska analysen genomförts i huvudsak med ett deduktivt förhållningssätt, eftersom intervjuerna följde intervjuguiden och forskningsfrågorna som teoretiska utgångspunkter.

Ytterligare ett övervägande att göra vid tematisk analys gäller att identifiera semantiska eller latent teman. Enligt Braun och Clarke (2006) innebär semantiska teman att forskaren identifierar temats innehåll baserat på vad som uttryckligen eller explicit framkommer i materialet. Med ett semantiskt förhållningssätt gör forskaren ingen djupare tolkning av intervjudeltagarnas svar (Braun & Clarke, 2006). Det optimala är att processen utvecklas från att beskriva och organisera insamlade data för att visa semantiskt mönster, som därefter summeras och tolkas av forskaren i relation till den tidigare forskningen (Braun & Clarke, 2006). I en analys av latent teman tolkar forskaren det semantiska innehållet ytterligare för att identifiera underliggande idéer, antaganden och conceptualisering som formar det semantiska innehållet (Braun & Clarke, 2006). I denna undersökning har teman identifierats utifrån en semantiskt nivå.

### 4.3.1 Genomförande

Vid metodens praktiska genomförande har jag utgått från Braun och Clarks (2006) sex faser, som framgår i tabell 2 nedan.

Tabell 2. Sex faser i att använda tematisk analys (Braun & Clark, 2006)<sup>4</sup>

Phase	Description of the process
1. Familiarizing yourself with your data	Transcribing data (if necessary), reading and re-reading the data, noting down initial ideas.
2. Generating initial codes	Coding interesting features of the data in a systematic fashion across the entire data set, collating data relevant to each code.
3. Searching for themes	Collating codes into potential themes, gathering all data relevant to each potential theme
4. Reviewing themes	Checking if the themes work in relation to the coded extracts (Level 1) and the entire data set (Level 2), generating a thematic 'map' of the analysis.
5. Defining and naming themes	Ongoing analysis to refine the specifics of each theme, and the overall story the analysis tells, generating clear definitions and names for each theme.
6. Producing the report	The final opportunity for analysis. Selection of vivid, compelling, extract examples, final analysis of selected extracts, relating back of the analysis to the research question and literature, producing a scholarly report of the analysis

Den första fasen bestod i att transkribera alla fem intervjuer i Nvivo. Detta gjordes för att delta fram ett empiriskt material att kunna analysera, dels för att bekanta mig med samt skapa en överblick över materialet. Vid transkriberingen har utfyllnadsord och andra icke-verbala uttryck som tvekanden eller skratt exkluderats. I fall där ljudupptagningen från diktafonen har fallit bort har detta markerats som /ohörbart/ i citaten. Jag har inte inkluderat överlappande samtalsbyte mellan mig och intervjudeltagaren i transkriberingen.

Efter att ha transkriberat alla intervjuer och läst om all transkribering inleddes fas två. Denna fas bestod i att systematiskt gå igenom materialet och kategorisera intressanta och relevanta dataenheter (textutdrag) till respektive koder. För lättare överblick sammanställdes

---

<sup>4</sup> Jag har valt att använda engelska beskrivningarna i tabellen med syfte att inte gå minste om nyanser i översättning.

dessa i tabellform.<sup>5</sup> I den här fasen har jag varit noga med att inkludera alla textutdrag som är relevanta för studiens frågeställningar och organisera detta i koder. Det har medfört att vissa likande textutdrag med liknande beskrivningar har organiserats i två separata koder, till exempel ”kontrollera förkunskaper” och ”utgå från elevens tidigare kunskaper”. Samma textutdrag kan också användas till flera koder beroende på utdragets innehåll. Vidare har jag lagt vikt vid att behålla relevant kontext kring textutdragen som kodas eftersom en vanlig kritik av tematisk analys som metod är att kontexten går förlorad (Braun & Clarke, 2006). Kodningen görs också över materialet som helhet med hjälp av Nvivos kodningsfunktion.

I den tredje fasen kategoriseras koderna, med tillhörande textutdrag, till potentiella teman. I denna fas breddas fokus från att definiera textutdrag till enskilda koder, till hur olika koder kan kombineras till ett övergripande tema. Respektive tema med tillhörande beskrivningar och koder sammanställdes i tabellform<sup>6</sup>. I arbetet med fas tre är det två koder som inte har kunnat placeras i ett tema. Detta är ”klassrumsmiljö” och ”samverkan mellan skola och avdelningar”. Eftersom endast en av fem deltagare explicit beskriver klassrumsmiljöns betydelse och endast två av fem deltagare beskriver samverkan mellan avdelningarna, går koderna inte att placeras i något tema. Samtidigt indikerar koderna och deras innehåll relevans i förhållande till forskningsfrågorna, vilket är anledningen att de har behållits. Validiteten angående detta återkommer jag till i slutdiskussionen.

Den fjärde fasen innebär att identifiera mönster inom temat, där textutdragen samspelar och beskriver temat på ett meningsfullt och tillförlitligt sätt (Braun & Clarke, 2006). Detta görs utifrån två nivåer. På den första undersöker jag om textutdragen inom respektive tema samspelar och beskriver temats innehåll på ett tillfredsställande sätt (*level one*). Textutdrag som inte gör det behöver flyttas till ett annat tema, omdefinieras eller exkluderas. Efter att ha gjort detta för respektive tema inleds den andra nivån (*level two*), som innebär att kontrollera att respektive tema samspelar med varandra utifrån ett helhetsperspektiv (Braun & Clarke, 2006). Syftet med denna fas är att kontrollera validiteten av individuella teman i förhållande till textutdragen, men även om respektive tema på ett representativt och exakt sätt beskriver slutsatserna i datamaterialet som helhet.

Den femte fasen inleds med att analysera data och textutdragen inom respektive tema (Braun & Clarke, 2006). Detta innebär att identifiera essensen av vad respektive tema innehåller och avgöra vilken aspekt av datan varje tema omfattar. Det fundamentala i denna fas är att inte

---

<sup>5</sup> Se bilaga D, sammanställning koder.

<sup>6</sup> Se bilaga E, sammanställning koder efter tematik.

endast citera textutdrag från teman, utan att identifiera vad som är intressant och varför det är intressant i förhållande till forskningsfrågorna (Braun & Clarke, 2006). Den tematiska analysen består i att individuellt analysera respektive tema utifrån dess specifika innehåll, men också i att analysera hur olika teman förhåller sig till varandra (Braun & Clarke, 2006). Den sjätte och sista fasen består i att skriva fram analysen. Braun och Clarke (2006) understryker att framskrivningen av analysen måste ge tillräckligt med textutdrag för att demonstrera utbredningen av temat i datamaterialet.

#### **4.4 Metoddiskussion**

Valet av metod och datainsamling kräver ett övervägande om vad som är reellt genomförbart utifrån dels förutsättningarna för examensarbetet, dels etiska principer. Min ursprungliga plan avseende metodval var att kombinera kvalitativa semistrukturerade intervjuer av lärare med att intervjua även elever, alternativt genomföra observation i undervisningssammanhang. Uppgifter om vem som vårdas, eller har vårdats, vid SiS omfattas emellertid av sekretess enligt 26 kap. 1§ i offentlighet- och sekretesslagen (OSL) (SFS 2009:400). Sekretessen gäller även vid observations- och/eller etnografiska studier. I myndighetens egna juridiska riktlinjer framgår det att sekretessbelagda personuppgifter endast får behandlas om det finns lagligt stöd för det (Statens institutionsstyrelse, 2021a). Ett exempel på rättslig grund för att behandla personuppgifter är forskning, men examensarbeten på grundnivå som detta definieras inte som forskning enligt §2 i Etikprövningslagen (SFS 2003:460).

Vidare är SiS juridiska riktlinjer att endast ge projekt som godkänts av Etikprövningsmyndigheten tillgång till verksamheten då SiS som myndighet behöver säkerställa att personuppgifter och känsliga uppgifter hanteras på ett rättssäkert sätt (Statens institutionsstyrelse, 2021a). I riktlinjerna framgår det också att projektet måste vara angeläget och till mervärde för hela populationen eftersom personer som vårdas vid SiS står i beroendeställning till personal. Myndigheten behöver dessutom säkerställa att syftet med informationsinhämtningen och nyttan med hanteringen står i proportion till det integritetsintrång en studie kan innebära och att det bara inhämtas information som behövs för att besvara forskningsfrågorna (Statens institutionsstyrelse, 2021a).

Eftersom det inte fanns förutsättningar för att etikpröva examensarbetet, både tidsmässigt och i omfattning, kunde jag inte uppfylla kravet på konfidentialitet i enlighet med de forskningsetiska riktlinjerna. Vidare kunde jag inte heller uppfylla nyttjandekravet som en sådan studie hade inneburit. Mot bakgrund av ovanstående har jag därför valt att avgränsa

studien till att intervjua lärare anställda vid SiS eftersom lärare inte omfattas av SiS juridiska riktlinjer på samma sätt som placerade ungdomar.

#### **4.5 Etiska reflektioner**

All forskning kräver reflektion och återkommande etiska överväganden. I synnerhet gäller detta studier inom tvångsvård. SiS beskriver i sina etiska riktlinjer att tvångsvård i sig innebär konkreta inskränkningar på grundläggande mänskliga fri- och rättigheter samt barnkonventionen, till exempel rätten till integritet och rörelsefrihet (Statens institutionsstyrelse, 2023). Som anställd inom SiS kommer dessa inskränkningar till uttryck genom att SiS till exempel utöver kontroll genom att bland annat använda lagstadgade särskilda befogenheter. I de etiska riktlinjerna beskriver SiS vidare att ungdomen också befinner sig i en direkt beroendeställning till anställda inom SiS, eftersom det är anställda som har makten över ungdomens tillvaro på institutionen (Statens institutionsstyrelse, 2023a). Som anställd inom SiS får du möta människor som lever i en socialt utsatt situation, vilket kan väcka känslor och reaktioner hos den anställde även som privatperson. Detta ställer krav på mig som forskare att bedöma att intervjun inte berör känsliga eller sårbara områden, som kan vara utmanande för informanten att bearbeta. Med andra ord behöver jag som forskare noggrant respektera vad och vilka detaljer som deltagaren känner sig bekväm att dela med sig av (Christoffersen & Johannessen, 2015, ss. 90-91).

Mot bakgrund av detta har jag i utformandet av intervjuguiden fokuserat på att ställa intervjufrågor som är konkret kopplade till undervisningssituationer. Vid frågor som potentiellt kan vara känsliga eller sårbara har jag valt att utgå från elevernas perspektiv, i syfte att distansera frågeställningen från lärarens personliga värderingar och upplevelser. Vidare har jag utgått från Vetenskapsrådets riktlinjer i *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning* (2002) samt *God forskningssed* (2017). Detta innebär att deltagare innan intervjun påbörjas informeras om studiens syfte och villkor enligt informationskravet. Vidare ger deltagarna sitt samtycke till att bli intervjuade och kan när som helst välja att avbryta intervjun och återkalla samtycket. Uppgifter om deltagarna behandlas med konfidentialitet, vilket innebär att uppgifterna förvaras på ett säkert sätt så att inte obehöriga inte kan ta del av dem. Det innebär också att uppgifter och likande detaljer som kan knytas till deltagarnas identitet anonymiseras samt att inspelat material förstörs efter att examensarbetet är färdigställt. Avslutningsvis används det insamlade materialet endast till studiens syfte och forskningsfrågor.

## 5 Teori

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska utgångspunkter och ramverk med avstamp i Vygotskji teori om sociokulturellt lärande samt begreppet den proximala utvecklingszonen. Som komplement till används även Carl Rogers kunskapsfilosofi från boken *Frihet att lära* från 1976.

### 5.1 Det sociokulturella perspektivet och Vygotskjis proximala utvecklingszon

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande, som är Vygotskjis utgångspunkt, innebär att lärandet ses som en kollektiv process (Burman, 2014, ss. 209-213). Mer specifikt menade Vygotskji att människan utvecklas ständigt genom interaktion och i samspel med andra. Människan präglas inte bara av den direkta uppfostran och undervisning hon utsätts för, utan på ett helt genomgående sätt av det samhälle och kultur hon föds in i och växer upp i (Burman, 2014, s.210). Det är genom denna ständiga interaktion som vi lär oss hela tiden nya saker. Vygotskji perspektiv på lärande ligger helt i linje med hans underliggande socialistiska och marxistiska övertygelse från 1920- och 1930-talets Moskva.

Ett centralt begrepp i Vygotskjis teoribildning är *den proximala utvecklingszonen*, även kallat den närmaste utvecklingszonen. Till skillnad från sin föregångare, Jean Piaget, som utgick från det lilla barnets biologiska utvecklingspsykologi och stadieteori menar Vygotskji att barnet genom god undervisning kan nå utöver den biologiska faktiska kunskapsnivån som Piaget menar barn inte kan nå över (Burman, 2014, s.211). Med andra ord betonar Vygotskji den mellanmännsliga interaktionen betydligt mer jämfört med Piaget. Det Vygotskji menar med den närmaste utvecklingszonen är att när människor väl behärskar en färdighet eller ett begrepp, är de också mycket nära att behärska något nytt (Lundgren, 2017, ss. 260-261). Lärarens uppgift är därför att identifiera och utgå från den unika nivå den enskilda eleven befinner sig på och utifrån vilken ska utvecklas, men samtidigt inte utforma undervisningen på en allt för skyhög nivå mot vilken lärandet ska ske (Burman, 2014, s.211). Läraren bör alltså inte utforma undervisningen på för låg nivå i relation till den enskilda elevens nuvarande kunskapsnivå, eftersom eleven då kan uppleva tristess och understimulans. Samtidigt bör lärare, enligt det sociokulturella perspektivet, inte heller utforma undervisningen allt för utmanande för den enskilda elevens kunskapsnivå eftersom eleven då kan uppleva hopplöshet över att inte ha förutsättningarna att klara av uppgiften.



För att komplettera Vygotskji teorier om det sociokulturella perspektivet och den närmaste utvecklingszonen har jag också utgått till viss del från den amerikanska psykologen Carl Rogers utbildningsfilosofiska perspektiv på lärande. I sin antologi *Frihet att lära* (1976) beskriver Rogers sin syn på undervisning. Rogers (1976) menar att undervisning egentligen handlar om att underlätta inläring och inte om hur pedagogisk skicklig läraren är eller hur läraren använder hjälpmedel. Istället menar Rogers (1976) att en betydelsefull inläring sker i relationen mellan lärare och elev. Enligt Rogers underlättas inläring om läraren är genuin i bemötandet med sina elever, att läraren visar uppskattning, acceptans och förtroende för elevernas livsvärldar och känslor (ss. 102–105). Rogers framhäver vidare behovet av att utbilda elever i hur de kan hantera en föränderlig värld, vilket ställer krav på att tillämpa ett holistiskt förhållningssätt och kunskapssyn på vad utbildning ska åstadkomma.

## **6 Resultat**

I detta kapitel presenteras resultaten från den tematiska analysen av det empiriska materialet. Kapitlet inleds med att kort redogöra för hur analysresultaten presenteras under delkapitel 6.1. Avslutningsvis följer en slutdiskussion där resultaten relateras till den tidigare forskningen och vilka slutsatser som kan dras baserat på den tematiska analysen.

### **6.1 Tematisk analys**

Resultatredovisningen från den tematiska analysen är strukturerad efter dem tre teman som har identifierats i det empiriska materialet. Under avsnitt 6.1.4 presenteras två aspekter som har framkommit i analysen av det empiriska materialet men som inte har varit ett utbrett mönster i alla intervjuer och därmed inte kunnat kategoriserats till något av de tre andra temana. Men aspekterna berör ändå något intressant i förhållande till forskningsfrågorna och är anledningen till att avsnittet har inkluderats i resultatredovisningen. I citattexterna har jag valt att använda ”dom” istället för ”de” och ”dem” i syfte att tydliggöra talspråket i citaten. Slutligen har jag även lagt till enstaka ord för att göra citaten läsbara i skrift, vilket markeras med två hakparenteser [...].

#### **6.1.1 Didaktik**

I temat didaktik finns beskrivningar av didaktiska överväganden, utformning av uppgifter och adekvat material. I intervjuerna framkommer ett mönster som tar fasta på att lärare har som mål att skapa en översikt över elevens kunskapsläge när eleven skrivs in och börjar i

skolundervisningen. Detta görs av lärare på lite olika sätt. Några lärare ger eleverna i uppgift att skriva ett brev om sig själv eller att saxläsa med eleven för att bedöma elevens avkodning. En lärare i Skåne som undervisar i svenska som andraspråk beskriver att hon, i en inledande fas, fokuserar på att göra skrivövningar som är frånkopplade från det centrala innehållet:

Sen när det gäller utveckling också så försöker jag göra mycket skrivövningar som är frånkopplat från det övriga centrala innehållet, att man liksom att man fokuserar på att bara skrivträna och att det inte är ”aaa, nu ska du skriva en argumenterande text” utan ibland behöver dom bara träna på att skriva vad som helst. Det kan ju vara att dom liksom skriver ett brev när dom kommer hit, eller att dom får berätta om ett minne, eller jag som jobbar mycket med SvA jobbar mycket med såhär uppgifter om att berätta om sitt modersmål eller om sitt första hemland, saker som är kopplat till personlighet, brukar funka ganska bra.

Flera lärare beskriver ett dubbelt syfte med hur de utformar uppgifter. Läraren skaffar sig ett objektivet underlag om elevens nuvarande kunskapsläge, genom att till exempel ge eleven någon form av skriftlig uppgift för att bedöma elevens skrivkunskaper, eller att eleven får läsa högt för att bedöma elevens läsförmåga och avkodning. Syftet med detta är att i sin tur lägga undervisningen på rätt nivå utifrån elevens förkunskaper, men läraren vill genom uppgifterna också uppmuntra till att komma igång med skolgången och väcka motivation.

En lärare vid en av institutionerna i Skåne använder texter från rap- och hiphop musiken, vilket är en mycket populär musikgenre för ungdomar som vårdas inom SiS. Läraren kombinerar detta med att lägga till musikvideos och använda ett vidgat textbegrepp, och detta för att väcka intresse och nyfikenhet hos eleven för skolundervisningen, men också för att ge läraren kunskap om elevens livsvärld:

Men det är ganska intressant ingång, jag upplever att den ingången ger mig kunskap om hur [dom ser] sig själv i samhället, den ger mig kunskap om hur dom förhåller sig till sitt eget kön och vad dom anser om det motsatta könet. Den ger kunskap om hur dom ser på sex, sexism, så det finns väldigt mycket att hämta, särskilt om man lägger till musikvideos

En annan aspekt i temat didaktik är adekvat material. Läraren från institutionen i Kronobergs län framhäver boken *Täcknamn: Mattias* av Jørn Jensen (2014) och uppföljaren *Nätet dras åt* (2014) som ”en öppnare för alla”. Den första boken handlar om en ung kille vars pappa är med i ett kriminellt MC-gäng. När pappan vill hoppa av tror MC-gänget att pappan ska ange dem till polisen, så MC-gänget placerar en bomb under pappans bil, men det är killens mamma som tar bilen just den dagen och som dör i explosionen. Pappan och sonen flyr till Åhus för att byta

identitet fullständigt och börja ett nytt liv. Läraren beskriver varför boken är så uppskattad hos eleverna:

Och den är en lättläst version, men den är inte lättläst så att det blir barnsligt och lite: här sitter Kalle på en stol. Sen går han ut... utan det är ändå flyt i språket [...] Då kan man tro att det "jamen, det är inte bra att dom läser sånt", men den är så otroligt bra skriven för det är inga pekpinningar, det är mycket pappans och pojakens förhållande till varandra och pojken rymmer och MC-gänget är efter honom, han rymmer med några som bor på ett HVB-hem, så det är mycket såna igenkänningsfaktorer. Den är inte romantiserande på något vis och alla riktiga tuffingar har liksom tyckt "åh vad den var bra! Finns det ingen fortsättning?"

Som läraren poängterar har bokens handling många igenkänningsfaktorer hos ungdomar vid SiS – kriminalitet, flykt, relationer till föräldrar, med mera. Men även om ungdomarna känner igen sig i handlingen romantiserar den inte ett liv i utanförskap och har inga moraliska pekpinningar. Språket i boken är dessutom lättläst utan att det upplevs som fördummande. Allt detta – igenkänningsfaktorer och lättläst språk – lockar eleverna till att läsa skönlitteratur. En annan lärare från Skåne öppnar för att använda andra medier som till exempel kortfilmer för att skapa intresse för läsning och utmaningarna att bredda elevernas livsvärld:

Så det är någonting med döden, förstörelse, kaos, mörker, smärta som lockar dom här ungdomarna. Jag tycker inte att det är svårt att hitta saker som innefattar det fältet, men däremot tycker jag det är svårt att få dom att gå därifrån till någonting annat och där har jag ännu inte riktigt lyckas med någonting som jag kan känna mig stolt över textmässigt, utan där har jag ju använt mig av kortfilmer istället. För att få dom över till någonting annat, och väcka något intresse.

Som det framgår i citatet använder läraren en annan typ av media som kortfilmer istället för specifikt skrivna texter för att väcka elevens intresse. Detta för att i nästa steg bredda intresset att ta sig an andra typer av texter, som berör andra teman än trauma, sorg och kriminalitet.

En lärare som undervisar i svenska som andraspråk vid den ena av de skånska institutionerna belyser behovet av att hitta material för andraspråkselever. Hon beskriver att materialet inte får vara för barnsligt eller rikta sig till vuxna som läser svenska för invandrare:

Det här med att hitta material för svaga elever som kanske har missat mycket i grundskolan och att det materialet inte får vara för barnsligt eller att materialet riktar sig till 45-åringar som läser SFI-kurser.

Läraren utvecklar sitt resonemang med att beskriva att om materialet inte är adekvat för elevgruppen kan det vara en anledning till att eleven visar motstånd till läs- och skrivundervisningen.

## 6.1.2 Utmaningar

En gemensam utmaning som alla intervjuade lärare tar upp är motståndet till läsning. Majoriteten av lärarna beskriver att motståndet kommer till uttryck dels genom vilken tid själva aktiviteten att läsa tar och vilken ansträngning det innebär, dels genom tidigare negativa erfarenhet från skolan generellt. Läraren från Västra Götalands län beskriver att eleverna oftast saknar viktiga lässtrategier, vilket bidrar till att eleverna har svårare för att förstå texter ordentligt. Mot bakgrund av detta blir det därför naturligt för läraren att fokusera på detta i den inledande undervisningen:

Jamen en utmaning är ju då att dom inte har några lässtrategier. Dom kan avkoda men inte ha några lässtrategier och därmed inte förmågan att förstå texter ordentligt. Så det tränar jag ju då, så först får ju avkodningen sitta där men det är sällan man har en elev som inte kan avkoda, men lässtrategier är ganska vanligt att dom saknar så då får man börja med liksom visualisering tycker jag är en viktig lässtrategi.

Läraren från institutionen i Kronobergs län, som har lång erfarenhet av att arbeta med ungdomar i SiS-skola och även är legitimerad speciallärare, beskriver hur läs- och skrivmotståndet inte nödvändigtvis behöver bero på dyslexi. Hon berättar om ett stavningstest hon gjorde på en pojke efter uppdrag från socialtjänsten. Bedömningen är att om eleven blandar små och stora bokstäver ger det noll poäng, även om ordet i sig är rättstavat. Eleven i fråga hade gjort just detta, blandat små och stora bokstäver men stavat ordet rätt. Om eleven inte hade blandat små och stora bokstäver hade han fått 12 poäng, vilket inte hade indikerat på dyslexi. Läraren berättar att testet och exemplet illustrerar det som hon menar är så typiskt för elever på SiS-skola:

Så hade han inte gjort det så hade han fått 12 poäng och på den pojken såg man just det här som är så typiskt för våra elever, för varje gång man hör ”aaa, det är dyslexi och det är dyslexi”, men det är sällan det enligt min erfarenhet så länge jag har jobbat, utan det är bristande läs- och skrivträning egentligen och att ingen har läst för en och att man... har blivit tappad mellan stolarna och inte varit i skolan.

Fenomenet som läraren beskriver är intressant i förhållande till den forskning som bland annat Hugo (2013), Svensson (2009) och Snowling med flera (2002) har berört i tidigare studier. Samma lärare beskriver även hur hon upplever att elever tidigare, i början av sitt arbetsliv på Sis, hade lättare för att uttrycka sig, ett bättre ordförråd och orkade läsa mer jämfört med de

elever hon möter idag. I linje med läsmotståndet är en annan likande utmaning den bristande läsförståelsen. Majoriteten av lärarna berör att elever har svårt för att tolka den underliggande betydelsen i texter om budskapet inte framgår explicit.

Läraren vid institutionen i Norrbottens län beskriver två andra intressanta aspekter gällande utmaningar i huvudsakligen skrivundervisningen. Den ena aspekten berör elevens motstånd mot att bearbeta ett textutkast till en färdigställd text. Den andra aspekten handlar om elevens digitala vana av att använda dator och skriva i ordbehandlingsprogram. Avseende den första aspekten om motståndet mot att bearbeta en text beskriver läraren att detta kan grunda sig i att eleven uppfattar lärarens återkoppling som en signal om att elevens arbete inte är tillräckligt bra:

Jag kan tänka mig att det går tillbaka till... för dom är - med all rätt - ett jättestort framsteg att faktiskt skriva klart en hel text, från början till slut, dom är jättenöjda, dom har gjort sitt och sen kommer man och petar på dom så blir dom lite sådär "är den inte bra nog?" Det är lite den känslan jag får ibland när man påpekar det där med bearbetning.

Detta är särskilt intressant eftersom det knyter an till elevernas tidigare misslyckanden i skolsammanhang och hur dessa negativa känslor kan hämma elevens progression i kunskapsutvecklingen. I ett större perspektiv indikerar detta att det finns ett behov av att se eleven som en hel individ, som behöver stärka sin självkänsla och sitt självförtroende inte endast i svenskämnet utan överlag, i alla sammanhang.

Den andra aspekten tar fasta på elevens digitala ovana av att använda dator i undervisningssammanhang, vilket kan vara en orsak till skrivmotstånd. Läraren beskriver hur eleven inte alltid har en vana att skriva i ordbehandlingsprogram som Word om man tidigare bara har använt datorn för att spela:

Som också är något som jag tror kan vara orsaken till ett skrivmotstånd, man kanske är van vid papper och penna, och när man sitter med datorn så är det mesta man gjort kanske suttit och spelat. Det är jättemånga man möter som när man ger dem en dator, jamen har du ett jättebra verktyg med stavverktyg osv och så kommer dem "jag vet inte hur man sparar..."

Så det skulle jag vilja lägga till att vi förväntar oss - specifikt som lärare - man pratar så mycket om digitalisering och alla verktyg man ska ha men har inte med sig [...] vad har dom för vana med dessa verktyg?

Citatet är intressant eftersom det indikerar vikten av att läraren har en medvetenhet om elevens tidigare vana av att använda dator i skolsammanhang. Här är det viktigt att läraren inte antar att

eleven vet hur man praktiskt använder ordbehandlingsprogram, utan konkret visar eleven hur man till exempel sparar ett dokument.

En annan utmaning som lärarna berör är elevernas bristande skolbakgrund och svaga skolidentitet. Detta är i sig inget förvånande mot bakgrund av SiS uppdrag och vilka ungdomar som vårdas inom SiS. Men flera lärare beskriver hur den bristande skolgången gör att när eleven väl placeras på SiS har eleven tappat mycket i sin kunskapsutveckling, till exempel färdigheter i att använda lässtrategier. En lärare från Västra Götalands län beskriver hur elever som tidigare har misslyckats i skolan upplever att skolgången per automatik blir mycket mer ansträngande när de väl placeras på SiS. En förklaring till detta kan vara att eleven är frihetsberövad och inte har möjlighet att till exempel skolka från att närvara i skolan utan att det medför direkta konsekvenser för elevens tillvaro på avdelningen.<sup>7</sup> Ungdomar som har tidigare erfarenheter av att misslyckats i skolan och inte närvarat i skolan på månader eller år har ett sämre självförtroende i skolsammanhang. Att då bli placerad på SiS, vårdas under tvång och förväntas närvara i skolan ställer krav på eleven att bygga upp självförtroendet igen, vilket kan väcka obehagliga känslor. Samtidigt menar läraren att SiS har bättre möjligheter och förutsättningar att individualisera undervisningen utifrån elevens behov:

Jag kanske skulle vilja uttrycka det såhär, att dom eleverna som är hos oss, det är sådana som oftast har misslyckats i skolan och då blir allting per automatik mycket jobbigare [för eleven] här än vad det är i den vanliga skolan och å andra sidan så har jag ju jättestora möjligheter att lära eleverna mycket när jag har så små grupper, det är ju sällan jag har fler än fyra elever.

Avslutningsvis menar majoriteten av lärarna att utmaningarna inte är större eller annorlunda på SiS-skola jämfört med den allmänna, reguljära skolan. En lärare från en av institutionerna i Skåne beskriver hur elevgruppen på SiS-skola är heterogen utifrån elevernas kunskapsnivå, eftersom hon kan ha från årkurs 8 till svenska 2 på gymnasienivå i en och samma undervisningsgrupp. Samtidigt menar hon att elevgruppen på SiS-skola också är homogen då det finns likheter i deras bakgrund och hur de tar sig an svårigheter. Hon beskriver också att i en större grupp som en klass i den allmänna skolan finns det en större variation i grupp sammansättningen. I en klass finns det ett gäng som är intresserade av sport, några andra som är högpresterande och mycket ambitiösa i skolan och några som inte är särskilt intresserade

---

<sup>7</sup> Konsekvenser av att inte närvara i skolan utan giltigt skäl kan för ungdomen vara till exempel indragen mobiltid (d.v.s. timmen eller timmarna ungdomen får lov att använda sin mobil på avdelningen), indragna aktiviteter som promenader, eller indragen veckohandling (d.v.s. att få följa med till matbutiken för inköp av cigaretter eller godis).

överhuvudtaget. Elever som inte är särskilt intresserade av skolan kan ändå ingå i ett sammanhang där ens klasskompisar diskuterar en text som inte berör dig, något som är svårt att få till inom SiS-skola:

Och alla dom i ett klassrum, även om man tänker att man tillhör den här gruppen som vi mestadels undervisar här som inte är så skolmotiverade, att sitta i ett sammanhang där du ändå hör dina klasskamrater diskutera en text som kanske inte berör dig på något vis men du är med i sammanhanget och tar in det, den är svår att få till här. Du måste fånga elevernas intresse.

### 6.1.3 Känslor och litteratur

Detta tema innehåller beskrivningar av hur läraren bemöter både drivande och hämmande känslor hos eleven i samband med läs- och skrivundervisningen. Temat innehåller även beskrivningar om vilka positiva och/eller negativa känslor läraren kan möta i läs- och skrivundervisningen. Den gemensamma nämnaren i samtliga intervjuer är att lärarna arbetar mycket med relationellt lärande i mötet med eleven. Lärarna vill lära känna eleven, bygga ett förtroende och främst utgå från elevens intresse. En lärare från en institution i Skåne beskriver att hon knyter an till elevens smala livsvärld inledningsvis för att därefter sträva efter att bredda den:

Dom har ju ett väldigt smalt intresse oftast. I den bästa av världar så kan det vara ett gediget intresse i en till två saker, men dom har oftast en väldigt smal livsvärld [och ett] väldigt smalt intresse för att lära känna någon annan typ av värld. Så därför brukar jag alltid koppla an, i alla fall mina uppgifter inledningsvis, till vad dom själva tycker är intressant. Så vad jag gör då är att jag försöker hitta texter som lockar till läsning och sakta men säkert försöker bygga upp och vidgar deras livsvärld, vidga deras möjligheter att ta sig an texter osv.

Ett exempel på detta är en uppgift som läraren kallar ”CV på ortensvenska.”<sup>8</sup> Som namnet avslöjar är det ett CV/personligt brev skrivet på ortensvenska av en grupp elever, vilket läraren sedan har återanvänt i flera andra grupper. Uppgiften syftar till att engagera eleverna genom att utgå från något de känner igen sig mycket i, vilket i detta fall är slangspråk som sociolekt. Läraren beskriver varför uppgiften både är en givande didaktiskt ingång och att eleverna känner igen sig:

Alltså det blev en bra ingång, men samtidigt kunde de ju också, alltså direkt när vi hade gjort klart det så insåg dom ju att ”han kommer ju inte få jobbet”, ehm, karaktären vi hade i CV hette amo-Yasin. O dom visste direkt han kommer inte få jobbet och då hade vi en diskussion om varför inte, och då plockade dom själv fram det här att det är ortensvenska, han är för djupt inne

---

<sup>8</sup> Se bilaga F, ”CV på ortensvenska”

i det, utan han måste bli mer neutral och mer vuxen. Då fick dom ju skriva om CV:et så att det skulle passa, så att han skulle kunna få jobbet.

Läraren fortsätter utveckla resonemanget om hur uppgiften fick eleverna intresserade och hur det skapade förtroende mellan henne som lärare och eleverna:

Och när jag gjorde det här CV:et på ortensvenska så var jag tvungen att ta ungdomarna till hjälp, när dom sa "cok" så skrev jag "tjock" och dom blev ju förbannade på mig för att jag inte visste att det var ett uttryck om liksom förstora någonting, och stavas då "c-o-k". Men det lärde jag ju mig.

Och någonstans så hade vi ju kul allihop och dom fick briljera, och dom skrattade sinsemellan för att dom kom på mer och roliga grejer dom skulle ha med. [...] och dom insåg ju ganska snabbt att jag absolut inte skulle läsa upp det här CV:et för jag hade ju inte rätt uttal.

Citaten ovan visar hur läraren uppmuntrar att även eleverna lär henne något nytt, tillåter eleverna att briljera och sänka kraven på uppgifterna och göra det lättsamt. Detta för att både väcka intresse för skolundervisningen i allmänhet och svenskämnets skrivundervisning i synnerhet. Men dessutom blir det ett tillfälle för läraren att bygga relation med eleverna. Läraren använder ett likande sätt för att väcka intresse för dikttexter hos eleverna genom att använda den danska poeten Yahya Hassan som ingång. Läraren beskriver hur hon använde en sekvens från SVT:s program *Edit* om honom som ett sätt att locka till intresse:

Då hade dom gjort ett program med honom och [...] då säger han att han har legat med svenskar, han har legat med norskar, legat med tyskar, och det tänker han fortsätta med och så sträcker han ut tungan. Och jag pausade efter det och så fick tjejerna som tittade på detta då avgöra - vem är han? Det var ju ingen som trodde att han var en poet. Dom sa ju "fuckboy" fullkomligt och sen då när jag visade att han är poet och då dessutom - tyvärr - tog sitt liv, då blev det helt plötsligt väldigt intressant att läsa hans dikter.

Citatet ovan visar hur effektivt det är att använda annan media för att väcka nyfikenhet hos eleven och utgå från igenkänningsfaktorer. Läraren kan baserat på detta locka eleverna att läsa andra och fler dikter inom andra teman, för att på så sett utveckla sin literacy.

En annan aspekt på temat är hur läraren bemöter hämmande, negativa känslor hos eleven. En lärare från Kronobergs län understryker hur viktigt det är att prioritera att bygga relationer, eftersom det blir lättare att bemöta eventuellt motstånd från eleven:

Mmh, alltså där... för det första så bygger jag alltid en relation med eleven. Med en del tar det lång tid med andra går det ganska snabbt, men när man väl har den så kan man



ju.. då möter man inte samma bakåt-slag, för då kan jag ju också fråga: "tycker du det är jobbigt?" [...] "nämen vi kan se istället..." och så tar man det i små steg.

Läraren beskriver även hur hon föredrar att samtala med eleverna enskilt om läsning. Detta i syfte att motverka att eleven ska känna skam för att eleven tar med sig en bok till avdelningen:

Jamen precis, sedan pratar jag mycket med dom om läsningen och då pratar jag mycket med dom 1-1, för att det funkar bäst för då behöver man inte skämmas för att man tar med sig en bok till avdelningen för att man ska vara tuff och inte en pluggis.

Samma lärare beskriver en situation med en elev som vägrade läsa, som illustrerar hur läraren kan bemöta elevers negativa känslor för läsning och vända känslorna till något mer drivande. Bakgrunden är att eleven vid det inledande skolsamtalet irriterat hade markerat att hon inte skulle ens nämna läsning för honom. Efter ett par veckor hade hon eleven själv vid en lektion och då hade hon med sig boken *Täcknamn: Mattias* som hon lade på bordet, utan att säga något till eleven. Eleven börjar nyfiket fråga vad det är för bok, varpå läraren svarar: "Nej, det är bara ett boktips jag fick från en elev långt innan du kom". Eleven blir då ännu mer nyfiken och frågar: "Jaha...? Vaddå då?" Läraren svarar att det inte är något intressant för eleven eftersom han ändå inte gillar att läsa. Läraren lämnar därefter klassrummet några minuter och när hon kommer in igen utspelas sig följande i klassrummet:

När jag sen gick in igen så sitter han med boken och då sa jag ingenting även om jag egentligen ville säga "tjoho!" och sen efter en stund så var lektionen slut så sa han "har du en whiteboard?" och jag svarade "jaa...?" och så sa han "kan du skriva s.10 där uppe? det är den sidan jag är på"

När det gäller positiva och negativa känslor lärare möter i läs- och skrivundervisningen beskriver flera lärare att den främsta drivkraften är när eleven får lyckas och bygga upp sin självkänsla som lärande individ. En lärare från Norrbottens län och en lärare från en av institutionerna i Skåne beskriver hur de kan se en stolthet hos eleven och hur motivationen höjs när eleven får lyckas:

Det är inte så att alla står och hejar, men man ser att det blir en förändring och att dom står och ler lite extra mycket. Man berömmar dom och att dom har klarat det här momentet, dom klarat detta eller att dom har kommit så långt att dom har fått betyg. Så ser man en stolthet hos dom.

Men jag skulle säga mycket stolthet kopplat till skrivinläring, alltså när dom, jag brukar jämföra texter alltså "det här skrev du för två månader sen och sen har vi jobbat jättemycket med

att utveckla ditt skrivande och nu är du här", så kan dom få jämföra och då blir det väldigt tydligt för dom och så kan man se, även om dom inte visar det jättetydligt, som det stolta hos dom, "jag har kanske mycket kvar, men har jag gjort den här biten".

Läraren från Norrbottens län beskriver även också hur eleverna är väldigt känslodrivna. När eleverna känner igen sig i litteraturens handling blir eleven också mer exalterad om böcker. Hon beskriver att hon använder böcker som till exempel Arkan Asaads *Stjärnlösa nätter* om manlig hederskultur eller Jens Lapidus böcker som *Snabba Cash* om Stockholms undre värld. Men hon poängterar att även om eleven känner igen sig i handlingen går det ändå att hitta gynnsamma diskussioner och problematisera temat:

Intresse och igenkänning, för då börjar dom prata mer exalterat om böckerna. [...] Jamen dom kan känna igen sig i kulturen, alltså det här med familjedynamiken, synen på kvinnor men dom kan ändå ta avstånd från det och hitta bra diskussioner. Jens Lapidus, jamen dom kan också känna igen sig i det och få igång en bra diskussion. När man närmar sig deras egen värld så kommer intresset och man blir mer engagerade. Man känner samhörighet, är väl det bästa ordet jag kan använda mig av.

En annan lärare från västra Götalands län beskriver hur hon medvetet använder texter som handlar om djur som far illa, till exempel djurturism eller djurs tillvaro på zoo. Syftet med att använda just denna typ av text är att väcka empati hos eleven, vilket motiverar och ger eleven incitament att komma igång med att skriva:

Man behöver få lite stimulans och jag har då märkt att djur är ofta någonting som många går igång på. Så jag har några texter om djur som ska skapa lite känslor när man läser dom tänker jag för att det är ofta lite synd om dom här djuren – de bor på cirkus och djurparker, om djurturism. Utan dom nappar på betet och tycker synd om djuren och då blir det ett incitament att skriva en text och där får dom välja fritt.

En lärare vid en av institutionerna i Skåne beskriver hur Stig Dagermans novell *Att döda ett barn* alltid bemöts med nyfikenhet och intresse från eleverna. Hon har aldrig upplevt ett motstånd från någon elev när novellen har introducerats, något som hon tror beror på den uppseendeväckande titeln. Hon beskriver även hur många elever själv har erfarenhet av barn som råkar illa ut och att de har läst om barn som har råkat illa ut i tidningen, som fallet med Bobby:

Att döda ett barn, alltid nyfiket, alltid. Nyfiket, det väcker intresse, du kan egentligen bara berätta vem som låter sig döda ett barn, så låter du eleverna själva berätta om vad den kan

handla om. Våldigt intressant faktiskt, många har ju erfarenhet av, att dom har läst om barn som har råkat illa ut i tidningen, Esmeralda, Bobby osv. så de kopplar ofta in till det. Den upplever jag är väldigt positiv laddad och det tror jag har att göra med att det är en uppseendeväckande titel.

Hon fortsätter med att utveckla att titeln måste ”komma i ditt ansikte” och inte vara för ordinär, annars så lockas inte elevernas nyfikenhet och intresse till texten. Samma lärare beskriver att den novell som har väckt allra mest irritation och frustration är August Strindbergs *Ett halvt ark papper*:

Så ett halvt ark papper, den väcker irritation. Jag har haft elever som har knycklat ihop och kastat den, jag har haft elever som har skjutit bort den och sagt att det här är inte ens svenska, jag har haft elever som har ställt tusen frågor och som liksom har missat hela handlingen men jag har också haft elever som har tagit sig igenom den och även få önskat att modernisera den och gjort det väldigt bra. Men den är, överlag en text som förekommer i många böcker i högstadiet men som jag faktiskt brukar välja bort. Det finns bättre noveller, den är bra i sig men inte för den här gruppen och framförallt inte i ett inledande skede.

Läraren fortsätter att utveckla sitt resonemang om varför just Strindbergs novell väcker så mycket irritation hos elevgruppen. Hon beskriver att en anledning är novellens språkbruk, som är väldigt långt ifrån ungdomarnas egna. En annan anledning är novellens brutna kronologi:

det gör den i och med sitt språkbruk. När man väl benar upp den och man hjälper eleverna att skapa bilder till vad som faktiskt händer så förstår dom ju den, men språkbruket är för långt från deras egen livsvärld.

[...] jag kan ta tydliga exempel från texten men det behöver faktiskt inte vara så att det är det som eleven stör sig på utan det kan vara så att handlingen inte är kronologiskt. Många av dom eleverna här kan ta sig an nästan vilken text som helst så länge den är kronologisk, men när du har brutna kronologi så tycker dom att det är svårt.

Detta är intressant för att det indikerar på att det inte är innehållet eleven motsätter sig, utan språkbruket och kronologin. Tvärtom menar läraren att *Ett halvt ark papper* berättar om en svunnen tid, att uppleva saknad och sorg vilket ungdomar vid SiS kan känna igen sig i, men ungdomarnas oerfarenhet av läsning försvårar deras möjlighet att faktiskt ta sig till sig berättelsen. Läraren beskriver att hon bemöter och hanterar dessa negativa känslor med nyfikenhet och validerar elevens upplevelse.

Läraren beskriver att känslor i samband med läs- och skrivundervisningen inte är något hon är rädd för att möta i undervisningen. Tvärtom menar hon att känslor – även negativa – hos eleven visar att hon har utmanat eleverna till sin proximala utvecklingszon:

I den bästa av världar har du alltid elever som gladligen läser allting du lägger fram, men då har du inte satt dom i någon utvecklingszon, du har inte utmanat dom. Någonstans så är det, alltså ingen av oss tycker om att bli utmanade och framförallt inte när vi känner ”nu har jag inte verktygen att hantera det här, jag klarar mig inte igenom det här”, vi vill inte tappa ansikte. Någonstans så räds jag inte att dom blir frustrerade, eller ledsen, eller att ”det här kan inte jag” för då vet jag, måhända att det är för svårt idag men någonstans här runt omkring, kan jag lägga min undervisning för att hjälpa just den eleven att tänka större och tänka bredare och kanske få till sig andra perspektiv.

Likt det förra citatet är läraren medveten om att eleven inte vill tappa ansiktet, känna skam och känna att den inte kan. Samtidigt är hämmande känslor något som kan visa tecken på att man utmanas och utvecklas, förutsatt att man bemöter detta med intresse och medmänsklighet.

#### **6.1.4 Betydelsen av klassrumsmiljö och samverkan mellan avdelning och skola**

Den ena aspekten berör klassrumsmiljöns betydelse för att skapa elevernas intresse till läsning och är från en av lärarna vid institutionerna i Skåne. Skolbyggnaden och lärarens huvudklassrum vid den aktuella institutionen har ett särskilt grupprum som är tänkt att användas till läsning. Läraren beskriver att hon har haft ett tiotal elever som har varit riktiga bokmalar och hur rummet har varit gynnsamt i läsundervisningen:

Sen har jag ju också läsrummet, där det är två lite skönare fåtöljer. Och elever... har väl haft ett tiotal elever som har varit väldigt, alltså bokmalar som riktigt, dom har ju gärna velat sitta i det rummet och kan ju då gosa ner sig och läsa. Och jag tror att göra det, för det rummet används enbart till det eller samtal. [...] men tanken är att det är till läsning och det gör ju att det känns lite lyxigt att få gå in där.

Det som är särskilt intressant är sista meningen om att ett särskilt läsrum med skönare fåtöljer kan bidra till att eleverna får en känsla av lyx att få gå in där specifikt för att läsa. Detta indikerar vilken betydelse den fysiska klassrumsmiljön kan ha för att locka och erbjuda elever förutsättningar för att läsa.

Den andra aspekten är från läraren vid institutionen i Kronobergs län och berör betydelsen av samverkan mellan avdelningen och skolan. När elever får med sig böcker att läsa på avdelningen beskriver läraren att hon brukar vara noga vid överlämningar och påminna behandlingspersonalen om att uppmuntra att ungdomen läser:

*Läraren:* Nä, så jag vill verkligen att dom ska läsa. Och då får dom med sig den boken till avdelningen och då skriver jag alltid till avdelningen vid överlämning att "nu läser den och den

eleven detta och uppmuntra gärna och visa intresse" och skriver och påminner till personalen att det är så viktigt, att man bara kan gå förbi "oj, har du en bok? Vad är det för bok, kan jag se?"

*JJ:* Att uppmuntra även till fritidsläsning så att säga?

*Läraren:* Jamen precis.

## 6.2 Slutdiskussion

Mitt empiriska material pekar på att känslor har en betydande roll i läs- och skrivundervisningen inom ramen för SiS-skolan, utifrån flera perspektiv. Den främsta resultatet att lyfta fram är att det egentliga skolarbetet föregås av ett relationellt arbete. Här gäller det för läraren att vinna elevens förtroende och kartlägga den enskilda elevens läs- och skrivfärdigheter samt tidigare skolerfarenheter. Detta är viktigt eftersom de tidigare skolerfarenheterna är i så hög grad avgörande för elevens attityd till skolan. Allt detta berör känslor och då i huvudsak frustration, vilket förknippas med elevens tidigare erfarenheter av att ha misslyckats i skolan. Om eleven upplever att undervisningen inte ligger på rätt nivå, d.v.s. upplever att de ålagda uppgifterna eller texterna är för svåra och ohanterliga, ger det upphov till känslor av frustration vilket hämmar lärandeprocessen. Något som kan kopplas an till Vygotskjis teori om den proximala utvecklingszonen och Golemans resonemang om att negativa känslor minskar arbetsminnets effekt och därmed elevernas lärandeprocess. När eleven upplever att de inte har kunskaper och färdigheter som krävs för att lösa uppgiften blir eleverna istället mycket självmedvetna och får svårare att engagera sig i skolarbetet. Eleverna tar ut misslyckandet i förskott. Utifrån ett lärarperspektiv är det därför viktigt att vara receptiv om vad det är som får eleverna att känna sig dumma eller vad det är som får dem att känna exempelvis skam. Är det för att de inte kan läsa eller skriva, för att läraren väljer fel böcker, eller för att de får läsa böcker som skriver dem på näsan?

Analysen av det empiriska materialet visar också att betydelsen av utformningen av klassrumsmiljön. Att ha ett särskilt rum som är avsatt till läsning med sköna fåtöljer skapar en känsla av lyx och tar bort störande moment, vilket kan underlätta för eleverna att engagera sig i läsningen. För den enskilda läraren gäller det att vara medveten om vilka skönlitterära texter som kan fungera i dessa undervisningssammanhang, men som på sikt också kan leda till utvecklade läs- och skrivfärdigheter och ett fördjupat intresse för litteratur. I detta avseende är det texter med mycket känslor om en tillvaro där allt ställs på sin spets – sorg, trauma, liv, död, kärlek – som lockar elevernas intresse. Det är också texter som berör eleverna på något vis, som en av lärarna uttrycker det. Här är det inte specifikt kanoniserade verk som är mest gynnsamma,

utan texter som handlar mer om till exempel kriminalitet eller djur som vanvårdas. I linje med detta framgår det även i intervjuerna att lärare väljer skönlitteratur som syftar till att väcka elevens empati och öva eleverna i att känna, även om det inte är ett explicit eller medvetet mål i undervisningen.

Delade känslor av glädje kan också öppna dörrar för ett fördjupat lärande, som exemplet med ”CV på ortensvenska”. Att dessutom få skratta tillsammans kan även bidra till det relationella arbetet med att bygga förtroende och tillit. Som det framgår i det empiriska materialet ställer det krav på en särskild lyhördhet hos lärarna. Förutom det krävs det nog en kunskap (medveten eller omedveten sådan) om hur viktiga känslor är och hur viktigt det är för lärarna att kunna validera eleverna, hantera deras frustration, samt se och uppmuntra deras framgångar och stolthet när de lyckas med moment som tidigare varit bortom deras förmåga. Allt detta går att relatera till den tidigare forskningen av bland annat Hugo (2013) om de egenskaper som är avgörande för att eleverna ska känna meningsfullhet i skolan. Detta är också i linje med vad Blennow (2021) menar i sin avhandling om att låta känslor få ta mer plats i undervisningssammanhang samt den tidigare forskningen om emotional literacy och socioemotionellt lärande.

I det empiriska materialet framkommer det vidare att en möjlig förklaring till varför elever tycks föredra litteratur som handlar om marginaliserade existenser och exempelvis kriminellas erfarenheter är att det knyter an till elevens smala livsvärld, som en lärare formulerar det. Ett annat perspektiv på detta är att dessa typer av skönlitterära texter arbetar med känslor som på något vis är grundläggande och viktiga för oss, som känslan av att bli utesluten eller inkluderad i ett socialt sammanhang. Att få känna och uppleva samhörighet är något väldigt viktigt för alla människor. Även om elevgruppen vid SiS-skolor inte är helt homogen har många av dem upplevt känslan av att inte få höra till och blivit exkluderade ur samhällsgemenskapen, vilket kan indikera att eleverna drar sig mot sammanhang där de inte känner sig dömda eller bortvalda på förhand. I detta avseende kan skönlitteraturen underlätta för eleverna att se sig själva i samhället, som en av lärarna uttrycker det, och reflektera över detta.

Avseende framtida forskning ser finns det ett stort behov av att fortsätta undersöka både känslors betydelse i undervisningssammanhang och SiS-skola. Detta för att skapa en fördjupad förståelse för vilken betydelse känslor har i svenskundervisningen för elevers akademiska framgång eller misslyckanden. Men också för att skapa en bättre pedagogisk förståelse för hur lärare kan utforma undervisningen på ett sådant sätt som påverkar elevers känslor positivt för deras akademiska framgång. Ett framtida forskningsbehov inom SiS-skola skulle därför vara

att dels att använda ett större empiriskt material, dels med en etnografisk inriktad metod i likhet med Blenow (2019) studie. Det hade även varit gynnsamt att genomföra studier på känslors roll i svenskundervisningen inom den allmänna, ordinarie skolan, för att dels se om det går att finna några stora skillnader jämfört med SiS-skola, dels för att se om känslor har en större eller mindre betydelse i den elevgruppen.

## Referenser

- Alm, J. & Andersson, J., 1997. A study of literacy in prisons in Uppsala. *Dyslexia*, 3(4), pp. 245-246.
- Barton, J., 1996. Interpreting Character Emotions for Literature Comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Volume 40(1), pp. 22-28.
- Blennow, K., 2019. *The Emotional Community of Social Science Teaching*. Diss.,. Lunds universitet. <https://lup.lub.lu.se/record/ba300187-7d1b-4c29-9584-312857a894cf>
- Blennow, K., 2021. Förnuft och känsla: Om emotioners roll i kunskapsprocessen i samhällskunskap. *Journal of Humanities and Social Science Education*, 2021(2), pp. 1-19.
- Bohn-Gettler, C. M. & Rapp, D. N., 2014. Emotion during reading and writing. i: R. & L. L. Pekrun, red. *International handbook of emotion in education*. New York: Routledge, pp. 437-457.
- Braun, V. & Clarke, V., 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101.
- Burman, A., 2014. *Pedagogikens idéhistoria: uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år*. 1:a red. Lund: Studentlitteratur.
- Carroll, N., 2020. Literature, the Emotions, and Learning. *Philosophy and Literature*, Volume 44(1), pp. 1-18.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A., 2015. *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1 red. Lund : Studentlitteratur.
- Costelloe, A., 2003. *Third level education in Irish prisons: who participates and why?* EdD Thesis The Open University .
- Enell, S., Gruber, S. & Vogel, M. A., 2018. *Kontrollerade unga: tvångspraktiker på institution*. 1:1 red. Lund: Studentlitteratur.
- Evans, D., 2010. *Kort om känslor*. Lidingö: Fritanke.
- Fast, C., 2008. *Literacy: i familj, förskola och skola*. 1:a red. Lund: Studentlitteratur.
- Goleman, D., 2007. *Känslans intelligens: om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Greenberg, M. T., 2023. *Evidence for social and emotional learning in schools*, u.o.: Learning Policy Institute.



Hugo, M., 2013. *Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem*, Statens institutionsstyrelse : Institutionsvård i fokus, nr 1.

Liberg, C. & Säljö, R., 2017. Grundläggande färdigheter - att bli medborgare. i: U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg, red. *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur, pp. 373-394.

Lindgren, M. o.a., 2002. Dyslexia and AD/HD among Swedish Prison Inmates. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 3(1), pp. 84-95.

Lundgren, U. P. S. R. & L. C., 2017. *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Löwenborg, L. & Palm, T., 2019. *Socialt och emotionellt lärande: om att få elever att lyckas i skolan och livet*. 1:a red. Stockholm: Natur & kultur.

Manger, T., Eikeland, O.-J., Asbjørnsen, A. & Langelid, T., 2006. Educational Intentions Among Prison Inmates. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 12(1), pp. 35-48.

Mann, E. A. & Reynolds, A. J., 2006. Early Intervention and Juvenile Delinquency Prevention: Evidence from the Chicago Longitudinal Study. *Social Work Research*, 30(3), pp. 153-167.

Matthews, B., 2006. *Engaging education: developing emotional literacy, equity and co-education*. 1 red. Maidenhead: Open University Press.

Molloy, G., 2017. *Svenskämnets roll: om didaktik, demokrati och critical literacy*. Lund: Studentlitteratur.

OECD, 2021. *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, Paris: OECD Publishing.

Pekrun, R., 2006. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), p. 315-341.

Pekrun, R. & Linnenbrink-Gracia, L., 2014. *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge.

Pekrun, R., 2011. Emotions as Drivers of Learning and Cognitive Development . i: R. A. C. & S. K. D'Mello, red. *New Perspectives on Affect and Learning Technologies*. New York : Springer New York, pp. 23-39.

Rogers, C., 1976. *Frihet att lära: om att själv få styra sitt sökande efter kunskap*. 1:a red. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Samuelsson, S., Herkner, B. & Lundberg, I., 2003. Reading and writing difficulties: A matter of experiential factors rather than dyslexic problems. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), pp. 53-73.

Skolforskningsinstitutet, 2019. *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier. Systematisk översikt 2019:02*, Solna: Skolforskningsinstitutet.

Skolinspektionen, 2021. *Skola inom statlig tvångsvård: Kvalitet och kontinuitet i utbildningen vid Statens institutionsstyrelses särskilda ungdomshem*, Stockholm: Skolinspektionen.

Snowling, M. J., Adams, J. W., Bowyer-Crane, C. & Tobin, V., 2000. Levels of literacy among juvenile offenders: the incidence of specific reading difficulties.. *Criminal Behaviour and Mental Health*, Issue 10, pp. 229-241.

Solomon, R. C., 1986. Literacy and the education of the emotions. i: S. de Castell, A. Luke & K. Egan, red. *Literacy, Society and Schooling: A Reader*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 37-58.

Svensson, I., Lundberg, I. & Jacobson, C., 2001. The prevalence of reading and spelling difficulties among inmates of institutions for compulsory care of juvenile delinquents. *Dyslexia*, 7(2), pp. 62-76.

Svensson, I., Lundberg, I. & Jacobson, C., 2003. The nature of reading difficulties among inmates in juvenile institutions. *Reading and Writing*, Volym 16, pp. 667-691.

Vetenskapsrådet, 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*, Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet, 2017. *God forskningsed*. Vetenskapsrådet.

Vinnerljung, B., Berlin, M. & Hjern, A., 2010. Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn. i: *Social rapport 2010*. Stockholm: Socialstyrelsen, pp. 228-266.

Wästerfors, D., 2014. *Lektioner i motvind: om skola för unga på institution*. 1:a red. Malmö : Égalité.

### **Litteratur från Statens institutionsstyrelse**

Hugo, M. 2013. *Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem*. Statens institutionsstyrelse: Institutionsvård i fokus, nr 1.

Svensson, I. 2009. *Att utveckla läs- och skrivförmågan bland elever på särskilda ungdomshem: ett försök med särskilda insatser*. Stockholm: Statens institutionsstyrelse.

Statens institutionsstyrelse. 2023. *SiS Årsredovisning 2022*. Stockholm: Statens institutionsstyrelse.

Statens institutionsstyrelse. 2023a. *SiS etiska riktlinjer*. <https://www.stat-inst.se/var-verksamhet/sis-etiska-riktlinjer/>. Senast uppdaterad: 2023-04-12. [Hämtad: 2023-06-09].

Statens institutionsstyrelse. 2021. *SiS i korthet: en samling statistiska uppgifter om SiS*. Stockholm: Statens institutionsstyrelse.

Statens institutionsstyrelse. 2021a. *Riktlinjer/Juridik, hantering av personuppgifter enligt dataskyddsförordningen (GDPR) m.m.* Stockholm: Statens institutionsstyrelse.

Statens institutionsstyrelse. 2022. *SiS årsredovisning 2021*. Stockholm: Statens institutionsstyrelse.

Statens institutionsstyrelse. 2022a. *Sluten ungdomsvård – LSU*. <https://www.stat-inst.se/var-verksamhet/sluten-ungdomsvard-lsu/>. Senast uppdaterad: 2022-05-30. [Hämtad: 2023-06-07]

Statens institutionsstyrelse. 2022b. *Verksamhetsplan 2022–2024*. Stockholm: Statens institutionsstyrelse.

Statens institutionsstyrelse. 2022c. *Ungdomar intaga på SiS särskilda ungdomshem under 2020: en tabellsammanställning av ADAD inskrivningsintervju*. Stockholm: Statens institutionsstyrelse.

### **Lagar, styrdokument och statliga offentliga utredningar**

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.

SFS 1990:52. *Lag med särskilda bestämmelser om vård av unga*. Socialdepartementet.

SFS 1998:603. *Lag om verkställighet av sluten ungdomsvård*. Justitiedepartementet.

SFS 2009:400. *Offentlighet- och sekretesslag*. Justitiedepartementet.

SFS 1967:700. *Brottsbalken*. Justitiedepartementet.

SFS 2001:453. *Socialtjänstlag*. Socialdepartementet.

SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*.  
Utbildningsdepartementet.

SOU 1992:18. *Tvångsvård i socialtjänsten*. Socialdepartementet.

Regeringsbeslut. 2020-10-14. *Uppdrag om förstärkt säkerhetsarbete*. S2020/07612.  
Socialdepartementet. Stockholm.

Lgy11. 2023. *Läroplan för gymnasieskola*. Stockholm: Skolverket.

Lgr22. 2023. *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*.  
Stockholm: Skolverket.

# Bilagor

## Bilaga A: Intervjuguide

Inledning	Huvudfråga	Huvudfråga	Huvudfråga	Avslutning
<p><b>Presentation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Namn</li> <li>Utbildningsinriktning</li> </ul> <p>Struktur av intervju/upplägg</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Börja syftesbeskrivning</li> <li>Etik och hantering av personuppgifter</li> <li>Korta inledande faktrafrågor, sedan huvudfrågor, finns tid för om det är några oklarheter eller andra frågor i slutet</li> </ul> <p><b>Informationskravet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Syftesbeskrivning</li> <li>Intervjuns villkor:           <ul style="list-style-type: none"> <li>Intervjun spelas in.</li> <li>Beräknas ta cirka 30 till 40 min.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Nyttjandekravet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ljudfilen kommer endast användas för studiens syfte och kommer förstöras när examensarbetet är färdigställt.</li> </ul> <p><b>Konfidentialitetskravet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Personuppgifter förvaras på ett säkert sätt och anonymitet garanteras.</li> </ul> <p><b>Samtyckeskravet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Informanten bestämmer själv över sin medverkan i studien och har rätt att när som helst avbryta intervjun.</li> </ul> <p><b>Inledande faktrafrågor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ämnesbehörighet/utbildning</li> <li>Antal år inom yrket</li> <li>Vilken institution och vilken målgrupp?</li> <li>Antal år på nuvarande arbetsplats.</li> </ul>	<p>Hur arbetar du med läs- och skrivutveckling hos den specifika elevgruppen som finns på SIS-skola?</p>	<p>Vilka utmaningar möter du i samband med läs- och skrivundervisningen, hos den specifika elevgruppen?</p> <p style="text-align: center;">Foljdfrågor/exempel</p> <p>- Hur hanterar du som lärare sådana utmaningar? - Är utmaningarna mer utmärkande hos SIS-ungdomar jämfört med ungdomar i den allmänna skolan? På vilket sätt då?</p>	<p>Vilka positiva och/eller negativa känslor kan du möta hos eleven, i samband med läs- och skrivundervisningen?</p> <p style="text-align: center;">Foljdfrågor / exempel</p> <p>- Hur hanterar du som lärare dessa känslor hos eleven? T.ex. Låga affektiva bemötande, validering av känslor, använda känslor som motivation i undervisningen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Förbered informanten att intervjun snart är slut.</li> <li>Ge utrymme för eventuella frågor eller förtydliganden.</li> <li>Uppklara eventuella oklarheter.</li> </ul> <p>Stort tack för din medverkan!</p>
	<p>- Kan du utveckla det? - Hur menar du då? <i>Exempel metoder:</i> Titta på film/klipp, podd-avsnitt, ljudböcker, kortnoveller eller likande</p>	<p><i>Exempel på utmaningar:</i> koncentrationssvårigheter, motstånd till att läsa och arbeta med texter, läsovana, dålig självkänsla.</p>	<p><i>Exempel positiva känslor:</i> nyfikenhet, engagemang, intresse, stolthet. <i>Exempel negativa känslor:</i> Skam, skuld, frustration, uttrötning.</p>	

Bilaga B: Missivbrev 1

## Känsloors roll i läs- och skrivundervisningen vid SiS-skola

Till dig som är lärare i svenska / svenska som andraspråk på särskilda ungdomshem vid Statens institutionsstyrelse.

Information om deltagande i studie.

Ungdomar som placeras på SiS särskilda ungdomshem är en särskilt utsatt elevgrupp, som utmärks av tidiga skolmisslyckanden och en låg skolmotivation. Inom svenskämnet visar forskning att läs- och skrivsvårigheter och låg motivation till läsning är mer förekommande hos elever inom institutionsvärden jämfört med elever i den allmänna skolan. Detta är problematiskt då goda läs- och skrivkunskaper är grundläggande i skolans demokratiuppdrag. Samtidigt visar ny forskning även att elevers känslor har betydelse för deras inläring. Att tvångsvårdas ger upphov till negativa känslor av frustration, maktlöshet och sorg hos den unge vilket lärare behöver hantera i undervisningen. Men det saknas forskning och det finns en kunskapslucka om detta för ungdomar inom SiS-skola. Det är därför av hög relevans att de utmaningar som lärare vid SiS står inför inom svenskämnets läs- och skrivundervisning synliggörs. Förhoppningen är att jag genom arbetet bidrar till att skapa en bättre förståelse för förutsättningarna att bedriva kunskapsutvecklande läs- och skrivundervisning inom ramen för SiS-skola.

Jag kontaktar er på SiS-skolor med en förfrågan om att intervjua svensklärare. Studiens syfte är att undersöka hur svensklärare hanterar positiva och negativa känslor hos eleven i samband med läs- och skrivundervisningen inom SiS-skola. Genom intervjuer kommer material om svensklärares erfarenheter, metoder och upplevelser om läs- och skrivundervisning hos den specifika elevgruppen inom SiS-skola. Vidare information om hur intervjun kommer att gå till och vilka frågor jag kommer utgå från skickas ut i förväg. Intervjuerna kommer att genomföras på Teams, alternativt på plats för institutioner i region Skåne, och beräknas ta cirka 30 till 40 min. Intervjuerna kan genomföras fram till **fredagen den 14/4, v.15**.

All information som studien frambringar kommer att behandlas konfidentiellt. Samtliga citat från intervjuerna kommer att anonymiseras och inga personuppgifter sparas. Jag följer Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed och deltagarna kan när som helst avbryta och återkalla sitt samtycke.

Kontakta mig snarast vid intresse av att delta i studien på kontaktuppgifterna nedan och tveka inte höra av dig vid frågor eller andra funderingar.

Bästa hälsningar

Johanna Isaksson

Handledare: Rikard Loman

[XXXX@outlook.com](mailto:XXXX@outlook.com)



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Bilaga C: Missivbrev 2

## Känslors roll i läs- och skrivundervisningen

Till dig som är svensklärare vid SiS-skola och deltagare i intervjustudie



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Vill börja med att tacka för ditt deltagande! Ditt bidrag är mycket värdefullt och betydelsefullt för denna studie. Intervjun kommer att genomföras via Teams. Innan intervjutillfället är det därför viktigt att du kontrollerar att kamera och mikrofon fungerar. Detta kan du göra genom att klicka på Teams-länken som är bifogat i mejlet och genomföra ljud- och videokontroll. Vid avsatt tid kommer du till mötesrummet genom samma länk. Intervjun kommer att förhålla sig till följande frågor:

- Hur arbetar du med läs- och skrivutveckling hos den specifika elevgruppen som finns på SiS-skola?
- Vilka utmaningar möter du i samband med läs- och skrivundervisningen, hos den specifika elevgruppen?
- Vilka positiva och/eller negativa känslor kan du möta hos eleven i samband med läs- och skrivundervisningen?

Tveka inte att kontakta mig vid frågor eller andra funderingar.

Ännu en gång, stort tack för ditt deltagande!

Med vänlig hälsning

Johanna Isaksson

Kontakt:

[XXXXXX@outlook.com](mailto:XXXXXX@outlook.com)

## Bilaga D: Sammanställning koder

<b>Koder</b>	<b>Beskrivning</b>
Bemötande känslor	Beskrivningar om hur lärare bemöter elevens känslor - både drivande och hämmande.
Hjälpmedel, läs och skriv	Beskrivningar om att använda hjälpmedel, både läs och skriv. till exempel dator, explicita undervisningsmetoder.
Igenkänning och väcka intresse	Beskrivningar om att skapa igenkänning och väcka intresse hos eleven i undervisningen.
Intensiv träna	Beskrivningar om explicita uppgifter / övningar om att intensiv träna ett viss förmåga.
Klassrumsmiljö	Beskrivning om klassrumsmiljöns betydelse för att locka till läsning
Kontrollera förkunskaper	Beskrivningar om hur läraren använder uppgifter för att kontrollera elevens förkunskaper
Känslor driva	Beskrivningar om hur känslor kan driva elevens motivation, intresse till läs- och skrivning
Känslor hämma	Beskrivningar om känslor som hämmar elevens motivation till att läsa och skriva.
Känslor överlag	Beskrivningar om känslor i undervisningen överlag, vad läraren vill åstadkomma för känslor hos eleven
Litteratur som behandling	Beskrivningar om litteratur som ett sätt att bredda livsvärld, utveckla egna känslor och skaffa andra erfarenheter
Material	Typ av olika material / lektionsunderlag att använda i undervisningen
Motstånd använda läshjälpmedel	Beskrivningar om att elever kan visa motstånd till att använda olika typer av hjälpmedel.
Motstånd läsning	Beskrivningar om motstånd till läsning
Motstånd skrivning	Beskrivningar om motstånd till att skriva
Samverkan med avdelningen	Beskrivningar om hur lärare samverkar med avdelningen om skoluppgifter
Uppgifter och övningar	Beskrivningar om olika lektionsupplägg/uppgifter för att utveckla kunskaper hos elever
Variation elever	Beskrivningar om variationer i elevgruppen, olika behov av individualisering
Utgå från elevens tidigare kunskaper	Beskrivningar om att ta reda på elevens kunskapsläge och tidigare kunskaper
Utmaningar	Beskrivningar om vilka utmaningar som läraren kan möta i samband med läs- och skrivundervisningen



## Bilaga E: Sammanställning koder efter tematik

<b>Tema</b>	<b>Beskrivning</b>	<b>Kod</b>
Didaktik	Beskrivningar om uppgifter och material lärare använder i undervisningen. Didaktiska överväganden.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensivträna</li> <li>• Kontrollera förkunskaper</li> <li>• Utgå från elevens tidigare kunskaper</li> <li>• Material</li> <li>• Använda hjälpmedel</li> <li>• Uppgifter och övningar</li> </ul>
Utmaningar	Beskrivningar om vilka utmaningar lärare möter i samband med läs- och skrivundervisningen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motstånd läsning</li> <li>• Motstånd skrivning</li> <li>• Utmaningar överlag</li> <li>• Variation elever</li> </ul>
Känslor och litteratur	Beskrivningar om hur lärare bemöter elevens känslor, både hämmande och drivande. Om vilka känslor läraren vill väcka hos eleven. Litteratur som en del i behandlingen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bemöta känslor</li> <li>• Igenkänning och intresseväckande</li> <li>• Känslor överlag</li> <li>• Känslor driva</li> <li>• Känslor hämma</li> <li>• Litteratur som behandling</li> <li>• Motstånd hjälpmedel</li> </ul>

## Bilaga F: Uppgift, "CV på ortensvenska"

Lak sho bror!

Ja e amo-Yasin och ja e 19 bast yao. Ja e född och uppvuxen i Rinkeby där man följer dom tre aporna. Ja e shishko i orten. Ja vill ha jobbet som väktare.

Ja e van vid väst å kallen brushan. Ja e vaken 24/7 alltid på alltid på vakt. Jag rattar min araba som värsta G. Aina ha aldrig catchat amo. Ja e uppvuxen i misär å ja ha becknat äzi å äbi vet vad grabbarna i trakten har å var dom statshar hektos. Ja e en fucking tillgång bre! Walla jag kan koderna här i orten. På gud utan amo-Yasin kommer yani ni ingenstans ja svär på min mamma.

Mannen de e para knas. Ja e cok driftig och sugen på para. Hit me up så softar vi på ett snack.

Amo-Yasin Jaffar