

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

## Att möta text på sitt andraspråk

- en studie av två nyanlända elevers litteracitetspraktiker i  
skolan

Anna Winlund

Magisteruppsats i svenska som andraspråk H2SVA  
15 hp  
Vt 2014  
Handledare: Anna Lyngfelt  
Åsa Wengelin

## **Sammandrag**

Uppsatsen handlar om nyanlända elever som ska tillägna sig skriftspråket på sitt andraspråk i en skolkontext i vilken de utgör en minoritet. Syftet är att undersöka elevernas litteracitetspraktiker i skolan och utgångspunkt för undersökning utgörs av Luke och Freebodys Four Literacy Resources Model. I denna modell framhävs fyra olika praktiker som samtliga är nödvändiga, men inte i sig själva tillräckliga för att utveckla en kompetent läsare. Den första praktiken handlar om att knäcka läskoden, den andra om att förstå texters semantiska innehåll, den tredje om den pragmatiska användningen av texter och den sista om att ha ett kritiskt förhållningssätt till texter. Dessa fyra praktiker undersöks och diskuteras i förhållande till de nyanlända elevernas flerspråkighet och minoritetsställning i klassen. Undersökningen har genomförts i form av en fallstudie med observationer av två elever i årskurs 1 och 2, den äldre eleven har också intervjuats med hjälp av tolk. Med utgångspunkt i resultaten diskuteras pedagogiska implikationer för undervisning av nyanlända elever i lägre årskurser.

Nyckelord: Läs- och skrivutveckling på ett andraspråk, litteracitetspraktiker, nyanländas lärande, resursmodellen

## Innehållsförteckning

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 1.     | Introduktion.....   | 1  |
| 1.1.   | Nyanlända elever i skolan.....  | 1  |
| 1.2.   | Syfte och forskningsfrågor.....   | 4  |
| 2.     | Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning.....   | 4  |
| 2.1.   | Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv.....  | 5  |
| 2.1.1. | Literacybegreppet.....  | 6  |
| 2.1.2. | Teorier om läs- och skrivutveckling och Four Literacy Resources model.....                    | 8  |
| 2.2.   | Teorier och tidigare forskning om läs- och skrivutveckling på ett förstaspråk.....            | 10 |
| 2.2.1. | Kodknäckande.....   | 10 |
| 2.2.2. | Textdeltagande.....   | 12 |
| 2.2.3. | Textanvändning.....   | 13 |
| 2.2.4. | Kritisk läsning.....  | 14 |
| 2.3.   | Läs- och skrivutveckling på ett andraspråk.....   | 15 |
| 2.3.1. | Förstaspråkets och litteracitetens roll för läs- och skrivutvecklingen på ett andraspråk..... | 15 |
| 2.3.2. | Läsningens ledtrådar för andraspråkläsare.....  | 17 |
| 2.3.3. | Meningsskapande med utgångspunkt i litteraturläsning.....                                     | 19 |
| 3.     | Metod.....  | 21 |
| 3.1.   | Presentation av Mellanskolan och informanterna.....   | 21 |
| 3.2.   | Fallstudien som metod.....  | 23 |
| 3.3.   | Urval.....  | 24 |
| 3.4.   | Genomförande av studien.....  | 25 |
| 3.4.1. | Informerat skriftligt samtycke.....   | 25 |
| 3.4.2. | Observationer.....  | 26 |
| 3.4.3. | Intervjuer.....   | 29 |
| 3.5.   | Teoretisk utgångspunkt.....   | 29 |
| 3.6.   | Överförbarhet.....  | 30 |
| 3.7.   | Etiska överväganden.....  | 31 |
| 4.     | Resultat.....   | 32 |
| 4.1.   | Läsaren som kodknäckare.....  | 32 |
| 4.1.1. | Ljudsystemets betydelse vid avkodning och inkodning.....                                      | 32 |
| 4.1.2. | Ordförrådets betydelse vid kodknäckning.....  | 34 |
| 4.1.3. | Kodknäckning genom interaktion och multimodala resurser....                                   | 36 |
| 4.1.4. | Kopiering eller imitation.....  | 38 |
| 4.2.   | Läsaren som textdeltagare.....  | 38 |
| 4.2.1. | Top down-strategier vid läsning.....  | 39 |
| 4.2.2. | Interaktion för meningskapande.....   | 41 |
| 4.2.3. | Multimodala resurser för meningskapande.....  | 41 |
| 4.2.4. | Förhinder för meningskapande.....   | 42 |

|        |                                       |    |
|--------|---------------------------------------|----|
| 4.3.   | Läsaren som textanvändare .....       | 45 |
| 4.3.1. | Egen läsning .....                    | 45 |
| 4.3.2. | Högläsning.....                       | 46 |
| 4.3.3. | Egen textproduktion .....             | 47 |
| 4.4.   | Läsaren som textkritiker.....         | 48 |
| 4.5.   | Resultatsammanfattning.....           | 49 |
| 5.     | Diskussion .....                      | 51 |
| 5.1.   | Avkodningsövningar .....              | 51 |
| 5.2.   | Textproduktion.....                   | 53 |
| 5.3.   | Litteraturläsning .....               | 55 |
| 5.4.   | Multimodal textanvändning .....       | 57 |
| 5.5.   | Sammanfattning .....                  | 57 |
| 5.6.   | Pedagogiska implikationer.....        | 59 |
| 5.7.   | Förslag till framtida forskning ..... | 60 |
| 6.     | Litteraturförteckning .....           | 61 |

# 1. Introduktion

Den här uppsatsen handlar om nyanlända elever som ska tillägna sig ett skriftspråk i den svenska grundskolan. Gruppens förutsättningar är viktiga att studera eftersom antalet nyanlända elever i skolan har ökat under de senaste åren och enligt Skolverket förväntas öka ytterligare framöver (2013a:3). Skolverket gör därför under 2013-2016 en satsning för att främja nyanländas lärande genom fortbildning av skolpersonal, framtagande av kartläggnings- och bedömningsmaterial och andra insatser med fokus på elevgruppen (Skolverket 2013a:5). Samtidigt har Utbildningsdepartementet utkommit med en departementsskrivelse (Utbildning för nyanlända elever: Ds 2013:6) i vilken ges förslag på hur mottagandet och undervisningen av nyanlända elever i de obligatoriska skolformerna, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan bör regleras.

## 1.1. Nyanlända elever i skolan

En av de främsta utmaningarna för alla elever som börjar i skolan är att lära sig att läsa och skriva, vilket exempelvis understryks av Liberg och Geijerstam i en rapport utgiven av Skolverket (2012):

Att läsa, tala, lyssna, skriva och räkna utgör de grundläggande färdigheter vi behöver för att kunna klara ett dagligt liv. Inte minst behövs läsande för att kunna delta i alla ämnen i skolan för att lära, utveckla kunskaper och kritiskt granska kunskapernas grund och relevans. Att kunna delta som en aktiv läsare i olika sammanhang bidrar också till att bygga en bild av sig själv som läsare, en läsaridentitet. En viktig uppgift för skolan är därmed att stödja och följa upp elevernas utveckling av dessa färdigheter. (Skolverket 2012:8)

En förutsättning för att de nyanlända eleverna ska kunna utveckla sina kunskaper i svenska och andra ämnen och därmed ha en chans att lyckas med skolarbetet är att de lär sig att läsa och skriva på svenska. Axelsson (2013) visar också att flera forskare framhåller språk och litteracitet för lärande som några av de viktigaste

faktorererna för flerspråkiga elevers skolframgång (2013:548). Att läs- och skrivförmåga ses som viktiga faktorer för skolframgång för alla elever framkommer inte minst i debatten som följt efter de senast redovisade resultaten i PISA-undersökningen (se t.ex. Skolverket 2013b). Mot bakgrund av dessa perspektiv är det intressant att undersöka på vilket sätt elever med ett annat modersmål, som ännu inte har utvecklat grundläggande färdigheter i svenska, närmar sig skriftspråket i skolan. I föreliggande uppsats observeras därför två nyanlända elever i årskurs 1 och 2 med fokus på deras litteracitetspraktiker, d.v.s. deras förståelse av och uppfattning om skrift (Wedin 2010). I detta avsnitt beskrivs villkoren för mottagandet av nyanlända elever. Därefter följer en presentation av uppsatsens syfte och frågeställningar.

Under 2000-talet har antalet nyanlända elever i grundskolan ökat. Som ”nyanländ” räknas den elev som ”kommer till Sverige nära eller under sin skoltid i grundskolan, särskolan, gymnasieskolan eller gymnasiesärskolan” (Skolverket 2008:6). I Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (2008) står att läsa att dessa elever vistas i Sverige på olika villkor: en del har t.ex. permanent uppehållstillstånd medan andra har tillfälligt uppehållstillstånd, söker asyl eller är papperslösa:

Ett barn eller en ung person som kommer till skolan kan följaktligen komma direkt från ett annat land men kan också ha vistats i Sverige under kortare eller längre tid. Att vara nyanländ kan alltså betyda nyanländ till skolan men samtidigt tidigare anländ till Sverige och ibland också innebära att man lärt sig svenska i viss uträkning. (Skolverket 2008:6)

Nyanlända elever har, som alla andra barn, rätt till en bra utbildning. Enligt den nya skolförordningen från 2011 ska också barn som ännu inte fått asylansökan godkänd så snart det är lämpligt tas emot i skolan (Skolförordning 2011:185, 4 kap.§1a). Sedan den 1 juli 2013 har även papperslösa eller gömda barn lagstadgad rätt att gå i skolan i såväl kommunala och statliga som fristående skolor (Skolverket 2013). Om en person inte är folkbokförd i landet, vilket är fallet för asylsökande elever, ska den kommun som han eller hon för tillfället uppehåller sig i tillhandahålla grundutbildning (Skollag 2010:800 10 kap.§24). Kommunerna och

grundskolorna måste således ha en förberedelse för att ta emot nyanlända elever med varierande språklig och kulturell bakgrund, och med olika erfarenheter och förutsättningar. I antologin *En bra början* (Kästen-Ebeling & Otterup 2014) diskuteras språkliga, psykosociala och hälsomässiga aspekter vid mottagandet av nyanlända elever. Bland annat visar studier att skolan spelar en viktig roll för att skapa trygghet och god hälsa för nyanlända elever, också om de kommer med svåra trauman i bagaget (Ascher 2014:103ff.). Vid sidan av det generella sociala och pedagogiska mottagandet av eleverna i skolan lyfter Lindberg (2014) fram metoder som kan användas för att bearbeta svåra upplevelser, genom bildskapande och lekar.

Bland faktorer som bidrar till ett framgångsrikt arbete med nyanlända elever lyfter Skolverket fram ”ett tillåtande arbetsklimat, kollegialt lärande så att lärargruppen drar åt samma håll, formativ bedömning, pedagogiskt ledarskap och inkludering som har avgörande betydelse för resultaten” (Skolverket 2008:24). Likaså framhålls vikten av att lärare har utbildning i svenska som andraspråk, att det finns tillgång till studiehandledning på modersmålet och modersmålsundervisning samt att elevens lärande stöds genom ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (Skolverket 2013a:8). Skolinspektionen har dock funnit brister i utbildningen i flertalet av de granskade kommunerna (Skolverket 2013a:9) vilket bidrar till slutsatsen att mottagandet av nyanlända i svenska skolor behöver studeras och utvecklas ytterligare, vilket ökar relevansen av föreliggande undersökning.

En viktig fråga för kommunerna är huruvida nyanlända elever ska placeras i förberedelsegrupper eller direkt i reguljär klass. Nilsson och Axelsson (2013) har intervjuat och observerat nyanlända elever på högstadiet för att undersöka deras upplevelser av att gå i introduktionsklass jämfört med i reguljär klass. Introduktionsklassen uppfattades ge trygghet och gemenskap, men undervisningen sågs inte som tillräckligt utmanande och eleverna uttryckte att de ville börja i ”den riktiga skolan” i reguljära klasser. Övergången till reguljär klass upplevdes å andra sidan som alltför krävande och eleverna tycktes varken få tillräckligt pedagogiskt eller socialt stöd för att lyckas med sina studier.

Den här uppsatsen fokuserar på de aspekter av nyanlända elevers skolgång som rör läs- och skrivinlärning på ett andraspråk. Förhoppningen är att undersökningen ska bidra med ökad förståelse för skriftspråkliga praktiker på ett andraspråk för nyanlända elever i skolans första skolår, även om dessa elever också sinsemellan har olika behov.

## **1.2. Syfte och forskningsfrågor**

Alla barn som ska lära sig att läsa och skriva möter stora utmaningar, men en specifik svårighet för nyanlända barn är att de ska lära sig en komplicerad process: att inkoda tal till skrift och avkoda skrift till tal, på ett språk som de ännu inte behärskar. I de fall då de inte bereds plats i en förberedelsegrupp utgör de dessutom ofta en minoritet i klassrummet; de är de enda som inte förstår språket. Syftet med uppsatsen är att undersöka nyanlända barns litteracitetspraktiker i en skolkontext i vilken de utgör en minoritet. För att uppnå syftet besvaras följande frågor i uppsatsen:

- Hur går nyanlända elever som lär sig att läsa och skriva tillväga när de avkodar text i en klassrumsmiljö där de utgör en minoritet?
- Hur kan elevernas meningsskapande beskrivas, när de i undervisningssammanhang tolkar olika former av text?
- Hur använder sig eleverna själva av text?
- Kan man beskriva elevernas textpraktik som analytisk och präglad av en reflekterande hållning till de texter som produceras och används i skolan?

## **2. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning**

Begreppet litteracitetspraktik kommer från sociokulturella teorier om läs- och skrivutveckling och nästföljande avsnitt fokuserar på teorier som är relevanta för undersökningen. Därefter presenteras den modell som används som analysverktyg



i studien, följt av en översikt över tidigare forskning om läs- och skrivutveckling på ett första- och ett andraspråk.

## 2.1. Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv

Enligt sociokulturell teori sker lärande och språkutveckling alltid i ett socialt sammanhang. Individen står inte i direkt anslutning till omgivningen utan kommunikation och tänkande förmedlas, *medieras*, genom språk och olika sorters redskap, artefakter. Dessa kan vara materiella, som papper och penna, eller symboliska eller *semiotiska*, som språk. Individen bygger kunskaper och färdigheter genom att internalisera språk och handlingar i ett socialt sammanhang (Lantolf 2000; Säljö 2000). Språkinläring betraktas därför som en semiotisk process, medierad genom resurser i klassrummet, genom dess fysiska material och inte minst det språk som används. En fungerande undervisning äger rum inom den så kallade *zonen för närmaste utveckling* (Zone of Proximal Development), som ger utrymme för eleven att utvecklas med lärarens stöd (Lantolf 2000; Gibbons 2010). En del av processen utgörs av att eleven, novisen, imiterar mästaren, läraren. Imitation ska inte förväxlas med kopiering utan betraktas som en komplex aktivitet och ett steg i utvecklingen genom samarbete (Lantolf 2000:17). Eleven konstruerar ny kunskap genom modifierad interaktion och meningsförhandling i det sociala sammanhanget och *agentivitet* är i sammanhanget ett viktigt begrepp, alltså uppfattningen att den lärande aktivt transformerar sin värld och inte bara anpassar sig till den. Lärandet betraktas som *situerat*, d.v.s. att den äger rum i en bestämd kontext i en specifik miljö med specifika individer och utvecklas på olika sätt beroende på denna kontext (Donato 2000:46f). Barton påpekar att lärande är en social aktivitet som ofta förändrar barns sätt att delta i olika aktiviteter (2007:133). Lärande sker genom rutiner i situationer som upprepas. En elev kan alltså lära sig nya saker, också språk, genom att delta i upprepade rutiner i en gemenskap, lärande handlar om deltagande (participation) snarare än tillägnande (acquisition). Därmed menar Donato (2000) att brister i individens inläring kan förklaras genom att den marginaliserats från den grupp den ville närma sig, *a community of practice*, otillräcklig stöttning från experten eller minimal tillgång

till *a learning community* (2000:41). Orsaken bakom misslyckandet ska alltså inte sökas hos individen utan i dess sociala omgivning. I ett sociokulturellt perspektiv kan eleven förväntas tillägna sig skriftspråkliga förmågor genom deltagande i aktiviteter och sociala praktiker i en lärandegemenskap, genom resurser som erbjuds och stöttning av lärare och gruppen.

### 2.1.1. *Literacybegreppet*

Läsande och skrivande betraktas ur ett sociokulturellt perspektiv som en social praktik. Det går inte att tala om en enda läs- och skrivkunnighet utan om olika läs- och skrivpraktiker som används för olika syften i olika situationer. Ett centralt begrepp för att beskriva dessa förmågor är ”literacy”, som på svenska kommit att kallas litteracitet (jfr Axelsson 2013; Wedin 2010) och är ett vidare begrepp än läs- och skrivförmåga. Barton (2007) beskriver literacy som en i våra vardagliga aktiviteter inbäddad aktivitet, som kan se olika ut för olika individer i olika situationer (2007:4). Våra behov av literacyförmågor uppstår i vardagliga situationer, och inte specifikt i skolsammanhang, vilket varit den traditionella arenan för läs- och skrivutveckling. Barton introducerar ett *ekologiskt* perspektiv på literacy som visar att den föds i interaktion mellan individer och deras omgivning och utvecklas i ett sammanhang:

Instead of studying the separate skills which underlie reading and writing, it involves a shift to studying literacy, a set of social practices associated with particular symbol systems and their related technologies. (Barton 2007:32)

Barton föreslår förändringar av klassrumsarbetet i samklang med det ekologiska perspektivet på litteracitet. Exempelvis menar han att den specifika litteracitet som premieras i skolan (school literacy) ska betraktas som en särskild form av kommunikation, vid sidan av andra former, som också är viktiga att utveckla. Han menar också att det är viktigt att visa syftet med att läsa och skriva för barnen så att det inte blir en aktivitet som genomförs för sin egen skull.

I studier av Heath (1983) och Street (1984) myntades begreppen *literacy events*, litteracitetshändelser, respektive *literacy practices*, litteracitetspraktiker. I

Heaths studie från Piedmont Carolina undersöks vardagliga läs- och skrivaktiviteter i olika lokalsamhällen. Heath kunde exempelvis visa att en i medelklasssamhället vanligt förekommande litteracitetshändelse, läsning av godnattsagor, inte förekom alls i det lokalsamhälle som dominerades av svart arbetarklass. De litteracitetshändelser- och praktiker som räknas i skolsammanhang, premierade medelklassens sätt att hantera det skrivna ordet, vilket ledde till misslyckanden för de båda arbetarklasssamhällen som studerades.

Litteracitetshändelser är konkreta situationer där skrift ingår medan litteracitetspraktiker utgör ett mer abstrakt begrepp: "Literacy practices are located at a broader, more abstract level and so enable us to describe not only the immediate settings of literacy but also the cultural concepts and practice that are brought to bear on the event" (Street 2009:140). Praktiken rör alltså det generella eller kulturella bruket av litteracitet i olika situationer medan litteracitetshändelsen kan betraktas som en konkretiserad aktivitet född ur denna praktik. Den konkreta godnattstunden organiseras som en följd av föräldrarnas litteracitetspraktiker: av kunskap om högläsningens betydelse för barnets språkutveckling, eller egen fostran in i praktiken. I lokalsamhället med svart arbetarklass premieras andra färdigheter och aktiviteter. Street (1984) förklarar att synen på literacy varierar i olika situationer och styrs av ideologi (the "ideological model") medan han menar att en traditionell uppfattning ser läs- och skrivinläring som separat från en social kontext (the "autonomous model").

Litteracitet börjar alltså inte i skolan och är inte heller ett mål i sig, utan syftar till andra mål i det vardagliga livet utanför skolan. Barton menar att det är viktigt att reflektera över vilka litteracitetspraktiker och -händelser som förekommer i skolmiljö och hur elever förhåller sig till dem. Skolpraktiker kan handla om vilka texter som läses och hur litteratur diskuteras, huruvida undervisningen är interaktiv och om eleverna får stöttning i lärandet (2005:134). Enligt Street leder en ideologisk syn på litteracitet till större tolerans för variation (2009:140) och skolan bör fokusera på det han kallar autentiskt material och på betydelse. Han poängterar också att det moderna högteknologiska samhället ställer krav på en ny sorts litteracitet – *multiliteracy* (2009:142) som inte bara handlar om akademiskt skrivande utan om praktiker som passar och krävs i denna nya världsordning.

Både Barton och Street beskriver läs- och skrivpraktiker utifrån ett sociokulturellt perspektiv men inte den kognitiva process som leder fram till läs- och skrivförmåga, vilken betonas av andra forskare. I följande avsnitt presenteras några teorier som beskriver läs- och skrivutveckling ur olika perspektiv, följt av en modell som försöker att täcka flera aspekter av litteracitet och som kommer att användas för analysen av denna studies empiriska material.

### 2.1.2. *Teorier om läs- och skrivutveckling och Four Literacy Resources model*

Barns utveckling till läs- och skrivkunniga individer kan beskrivas ur olika perspektiv. Några teorier fokuserar de kognitiva förmågorna att avkoda abstrakta symboler, exempelvis genom fonologiska eller ortografiska lässtrategier (Høien & Lundberg 1992; Frost 2009) medan andra lyfter fram läs- och skrivinläringen som resultatet av ett kommunikativt behov i autentiska läs- och skrivsituationer (Liberg 2006; Clay 1991). De olika perspektiven har föranlett diskussioner om vilka metoder som lämpar sig bäst för tidig läs- och skrivundervisning. I ett s.k. *bottom-up*-perspektiv lär sig barn först bokstäverna och att avkoda enskilda grafem för att så småningom kombinera dem till morfem, som bildar ord. Invändningar mot metoden har handlat om att avkodningen sker på bekostnad av förståelsen och att de texter som använts i undervisningen framstår som meningslösa och snarare försvårar inlärningsprocessen för de individer som ska lära sig att läsa (Längsjö & Nilsson 2005:53-55).

Som en reaktion mot dessa s.k. syntetiska läsmodeller, med det engelska samlingsnamnet *phonics*, presenterades på 70-talet en annan bild av läs- och skrivutveckling i de s.k. *top down*- eller *whole language*-modellerna. Detta *socialinteraktionistiska* perspektiv utgår från läsningen som en social snarare än som en individuell process. Kulbrandstad skriver att läsarförväntningar här lyfts fram, d.v.s. att det som händer i läsarens huvud redan innan texten möter ögat är centralt (2003:27). Mary Clay, som representerar den Nya Zeeländska *whole language*-modellen, betonar vikten av att läsaren får möta meningsfulla texter och kan använda sin förförståelse och erfarenheter för att kunna läsa och förstå texter.

I en svensk kontext skiljer Caroline Liberg (2006) mellan det *effektiva* och det *grammatiska* läsandet och skrivandet. Barn som ännu inte har knäckt läskoden kan ändå lära sig ett begränsat effektivt läsande, vilket innebär ett logografiskt läsande i bekanta situationer eller helordsläsande. Därefter följer en mer formell avkodningsundervisning, då barnen arbetar med enskilda ljud som ett nödvändigt steg mot ett utvecklat effektivt läsande då barnet mer eller mindre obegränsat rör sig inom textvärldar. I svensk skola har LTG-metoden (Längsjö & Nilsson 2005) fått genomslag, vilket innebär att texter produceras med utgångspunkt i barnens naturliga, talade språk.

Idag framhålls vikten av att kombinera ljudmetoder och top down-metoder som fokuserar på meningsskapande eftersom läsaren anses vara flexibel och kan växla mellan olika lässtrategier (Kulbrandstad 2002; Liberg 2006) även om syntetiskt inriktade läseböcker och ljudmetoden enligt Taube (2007) dominerar i svensk skola. De australienska forskarna Peter Freebody och Allan Luke presenterade i början av 90-talet sin s.k. resursmodell, ”Four Literacy Resources model” (1990) för att undvika det de beskriver som en inflammerad metoddiskussion om läs- och skrivundervisning. Istället ville de fokusera vilka aspekter av läsandet som framhävs genom olika pedagogiska modeller och menar att en framgångsrik läsare idag måste kunna inta olika läsroller för att kunna svara mot samhällets förväntningar. I den ursprungliga modellen (Freebody & Luke 1990:7) beskrivs dessa fyra läsroller, som samtliga är nödvändiga, men var och en för sig inte tillräckliga, för en kompetent läsare i en postmodern, textbaserad kultur. De beskriver läsaren som kodknäckare (code breaker: ”how do I crack this?”), textdeltagare (text participant: what does this mean?”), textanvändare (text user: “what do I do with this, here and now?”) och textanalytiker (text analyst: “what does all this do to me?”) (Luke & Freebody 1990:7). I senare texter revideras terminologin och begreppet *roles* ersätts av *family of practices* (Luke & Freebody 1999) i syfte att understryka synen på litteracitet som en dynamisk praktik i en social kontext, snarare än en individuell, autonom process.

Den här modellen tycks användbar för att analysera elevers möte med skriftspråket eftersom den beaktar flera skilda fenomen som samtliga framstår som viktiga för ett framgångsrikt läsande och skrivande. Exempelvis underförstås

en fungerande avkodning som en förutsättning för kritiskt läsande, liksom att kodknäckningen kan underlättas om eleven förstår skriftspråkets funktion i praktiska sammanhang (jfr Gibbons 2010; Jones 2013). Resursmodellen försöker att urskilja flera aspekter av litteracitet, vilket också lyfts fram i kursplanen för grundskolan. I det centrala innehållet för årskurs 1-3 står t.ex. att eleven ska se samband mellan bokstav och ljud, men också lära sig strategier för att skriva, läsa och tolka olika sorters texter och förstå att textens avsändare kan påverka innehållet (Skolverket 2011b). Resursmodellen tycks alltså vara relevant i en svensk skolkontext och lyfter fram flera av de aspekter som beskrivits kortfattat ovan. Den används som analysverktyg i följande undersökning eftersom den både fokuserar kognitiva, sociokulturella och funktionella aspekter av läs- och skrivutveckling och inte ensidigt betonar någon av dem. Modellen används för att analysera nyanlända andraspråkselevs litteracitetspraktiker i grupper där de utgör en minoritet och fokuserar på deras tillvägagångssätt både för att avkoda text, att skapa mening i text, att använda texter och att läsa texter kritiskt på ett språk som de samtidigt håller på att lära sig. Samtidigt är ambitionen att förstå mer om nyanlända elevers egen uppfattning om litteracitetspraktiker i dessa sammanhang.

## **2.2. Teorier och tidigare forskning om läs- och skrivutveckling på ett förstaspråk**

Den ovan presenterade resursmodellen lyfter fram flera viktiga praktiker för en framgångsrik läs- och skrivutveckling. Nedan presenteras några teoretiska perspektiv som anknyter till dessa praktiker.

### **2.2.1. *Kodknäckande***

En nybörjarläsare kan som beskrivits ovan använda olika strategier för att avkoda text, d.v.s. att förstå och kunna använda de skriftspråkliga principernas samband mellan språkljud - *fonem* och skrifttecken - *grafem*. Høien och Lundberg (1992) skriver att olika strategier används beroende på om det rör sig om enstaka ord eller ord som finns i en kontext. Om det rör sig om enstaka ord används den

*ortografiska* (lexikala) eller den *fonologiska* strategin (den indirekta vägens strategi) (1992:55). I det första fallet gör läsaren en omedelbar koppling mellan den visuella representationen av ordet och dess betydelse och uttal. I det andra fallet utgår läsaren från de mindre delarna, grafem, stavelser eller morfem, vilka först omkodas fonologiskt, eller segmenteras, och därefter binds samman till en fonologisk helhet som ligger till grund för ordavkodning. Om ordet förekommer i en kontext kan läsaren också hämta stöd för avkodningen genom semantiska, syntaktiska eller pragmatiska ledtrådar. I det första fallet handlar det om att ta hjälp av textinnehållet för att avkoda ordet korrekt, i det andra fallet om att syntaxen visar vilken typ av ord som passar in i texten och det tredje om pragmatiska hållpunkter för avkodning, d.v.s. icke-språkliga ledtrådar som bilder eller förhandsinformation (Høien & Lundberg 1992:55ff.). Den tekniska avkodningen måste automatiseras för att barnet ska kunna öva upp sin läshastighet, samtidigt som en bra rytm i läsningen också underlättar för ordavkodningen (Høien & Lundberg 1992; Frost 2009:103). Skrivprocessen kan, enligt Liberg, i detta individualpsykologiska perspektiv betraktas som en omvänd läsprocess (2006:16). I det fallet handlar det om förmågan att omvandla talat språk till skrivtecken, att inkoda fonem till grafem.

Läsaren anses alltså, som nämnts tidigare, använda både top down- och bottom up-strategier vid läsning. Liberg skriver därför att undervisningsmetoden i sig inte tycks avgörande, utan snarare andra faktorer såsom ”barnets aktiva vokabulär, förmåga att återge och förstå enskilda meningar och hela berättelser samt förmåga att delta i språkliga samspel” (2007:35). Både *skriftspråklig* och *fonologisk medvetenhet* anses också av flera läsforskare ge en bra prognos för fortsatt god läsutveckling (jfr Liberg 2006; Frost 2009; Taube 2007; Lundberg 2011). Skriftspråklig medvetenhet förklaras på olika sätt i olika texter, men enligt Dahlgren m.fl. innebär det att förstå skriftspråkets användning (funktion) och konstruktion (form) (2006:96f.f.). Fonologisk medvetenhet har mot den bakgrunden en snävare betydelse och innebär förståelse för skillnaden mellan ett ords semantiska innehåll och dess fonologiska uttryck, d.v.s. förmåga att betrakta språket som ett objekt och talet som bestående av mindre delar, fonem.

### 2.2.2. *Textdeltagande*

Den andra praktik som fokuseras i Luke och Freebodys modell handlar om läsarens förmåga att skapa mening i texten genom att exempelvis göra *inferenser*, att använda bilder eller sin egen *förförståelse* om textens innehåll. Att göra inferenser innebär att läsaren kan tolka en texts innehåll genom att göra kopplingar mellan dess textuella element och stoff som läsaren själv bidrar med, genom sin ämneskunskap eller kunskap om textgenrer (Freebody 1992). Att göra inferenser betyder enkelt uttryckt att läsa mellan raderna. Förförståelse handlar om kunskap om ämnet som behandlas i texten och egna erfarenheter som bidrar till förståelse av texten, men också om kunskap om texters uppbyggnad. Lundberg och Herrlin skriver t.ex. att barn kan förstå att det finns budskap i skrift långt före skolstart och ofta gissa sig till innebörden utan att vara säkra på avkodningen genom att t.ex. göra inferenser (2005:15). En faktor som tycks underlätta för att knäcka läskoden och för att förstå texters innehåll tycks vara en tidig stimulans av barns skriftspråklig medvetenhet och ett *dekontextualiserat* språk vilket beskrivs närmare nedan.

Begreppet *emergent literacy* myntades på 70-talet av Mary Clay (1991) för att beskriva barns utforskande av skriftspråket långt före skolstart. Genom interaktion och deltagande i skriftspråkliga aktiviteter väcks intresset och förståelsen för det skrivna ordet, vilket med rätt stimulans kan leda till bättre förutsättningar vid skolstart (Eriksen Hagtvet 2004). Läs- och skrivförmåga stimuleras alltså genom barnens naturliga intresse för att kommunicera, genom både tal och skrift. Barton lyfter fram läsestunden vid nattningen som ett exempel på hur barn socialiseras in i en skriftspråklig ritual (2007:144ff). Aktiviteten bygger på att föräldern och barnet tillsammans rekonstruerar berättelsen genom samtal vilket kan utveckla barnets situationsberoende språk, vilket alltså anses vara en faktor för god läs- och skrivutveckling. Ett dekontextualiserat eller *situationsberoende* språk innebär ett självbärande språk som inte är beroende av att lyssnaren befinner sig på samma plats vid samma tidpunkt som berättaren, och anses vara viktigt för utvecklingen av ett skolrelaterat språk (jfr Cummins 1996). Björk och Liberg kallar denna läsritual för en litterär amningsstund (1996:11) som skolan måste



erbjuda då den saknas i hemmet. De betonar vikten av högläsning och gemensamt skrivande som sammanlänkar barnens läs- och skrivupplevelser med deras egna tankar och erfarenheter. Liberg har visat att den tidiga förmågan att röra sig inom texter i kombination med fonologisk medvetenhet ger en viktig stödstruktur för att ta sig in i de skriftspråkliga världarna (2007:28f). Ett annat inslag i denna s.k. *early literacy* utgörs av det tidiga skrivandet som en social praktik genom det som på svenska kallas *upptäckarstavning*. Barnen imiterar ett skrivarbeteende, och ett läsarbeteende som en social praktik bland andra (Barton 2007:156f). Förmågan att utnyttja resurser inom och utanför texten liksom ett väl utvecklat språk tycks alltså utgöra en god grund för framgångsrik läs- och skrivutveckling.

### 2.2.3. *Textanvändning*

Den tredje litteracitetspraktik som lyfts fram i resursmodellen rör förmågan att använda eller förstå hur texter ska användas. I Dahlgren m.fl. (2006) presenteras flera undersökningar om barns förhållande till läsning. En av studierna visar på sambandet mellan skriftspråklig medvetenhet och läsframgång. Forskarna intervjuar barn om syftet med och metoder för att läsa och skriva. De skriftspråkligt medvetna barnen ser skrivandet som en möjlighet och inte som ett utifrån kommande krav. De har också det forskarna kallar en textuell/teknisk eller interaktiv läsuppfattning, vilket innebär att de både förstår hur skriften ska utformas och hur den ska användas. Ett barn som inte är skriftspråkligt medveten förlägger däremot läsandet och skrivandet utanför själva texten. Den har en s.k. kontextuell läsuppfattning som innebär att det yttre sättet att hantera läsandet, att hålla boken på ett särskilt sätt eller att titta på bilderna, är viktigare än texten (2009:109), vilket kan jämföras med Lundberg och Höiens begrepp *pseudoläsning* (1992) eller Libergs *preläsande* (2006). Studierna visar också att flera av de intervjuade barnen uttryckte att det är lättare att skriva än att läsa eftersom de har mer kontroll över den processen som inleds spontant och i deras egen takt. Kraven upplevs som större när det gäller läsning. Författarna menar att undervisningen

sällan beaktar detta utan startar med läsinlärning istället för skrivinlärning (Dahlgren m.fl. 2006:66).

Andra forskare visar att IKT-mediet ger möjlighet till multimodalt meningsskapande genom fler sinnesupplevelser, vilket kan leda till positiva resultat för en del barn (Liberg 2007:27). Genom *multimodal litteracitet*, då läsandet och skrivandet sker genom skärmar, tillkommer visuella och interaktiva möjligheter (Danielsson 2013; Engblom 2013). Barn som inte nödvändigtvis förstår funktionen av skrivna texter kan därmed genom andra medier se användningsområden för textanvändning som sammanhänger med deras intressen. Fasts avhandling (2007) om sju barns litteracitetspraktiker visar också att barnen innan de kommer till förskola och skola i hög grad praktiserar läsande och skrivande via populärkultur och medier. En viktig slutsats i studien är att dessa erfarenheter bättre kan tas tillvara i skolarbetet och att broar måste byggas mellan barnens textvärldar och skolarbetet.

#### 2.2.4. *Kritisk läsning*

Den sista praktik som framhävs i resursmodellen är den som rör läsaren som kritiskt analyserar skrivna texter och förstår att författarens ståndpunkter och förhållanden i samhället kan påverka texters utformning. Den riktning inom literacyforskningen som fokuserar maktrelationer i samhället kallas *critical literacy* och utgår från den brasilianske pedagogen Paulo Freires teorier (Barton 2007:27). Janks (2009) som i sin forskning inspirerats av Freire, skriver: "He helps us understand that reading and writing the word cannot be separated from reading and writing the world" (2009:127). Det skrivna ordet skildrar alltså en version av världen, vilket den litterata människan måste få syn på. Att tillägna sig litteracitet kan ha en frigörande men också tämjande effekt, beroende på vilka texter som läses och skrivs, av vem och på vilket sätt. Skrivande och läsande handlar för Janks om kontroll, identitet och tillgång till makt (2009:132). Luke (1996) skriver att definitionen av litteracitet beror på vem som har tolkningsföreträde när det gäller att definiera begreppet men att det fortfarande finns föreställningar om att litteracitet skulle förändra ens inre kognitiva

kapaciteter och läs- och skrivförmågan därmed göra en till en bättre människa (1996:309-312). Förmågan att läsa och skriva innebär alltså inte bara att ha verktyg för att uttrycka sig och förstå världen utan också om att själv respekteras och bli lyssnad till i samhället. Skribenter måste kunna producera texter och vara medvetna om hur vi benämner och förstår världen men också få tillgång till skollitteracitet, menar Janks (2009:128). Om eleverna får utveckla sitt språk utifrån intresse, skapas ett flyt i läsningen som kan utvecklas till kritiskt läsande och skrivande. Hon poängterar också vikten av att använda elevernas flerspråkiga litteracitet och ta tillvara deras kulturella erfarenheter och stärka deras identitet i skolan och ge den plats i skrivandet (2009:133).

Ovan beskrivna fyra praktiker analyseras alltså i föreliggande uppsats. Men till dessa praktiker tillkommer ytterligare en dimension som måste beaktas, nämligen att informanterna inte bara är nybörjarläsare utan också andraspråksinlärare. Nedan följer därför ett avsnitt som handlar om forskning om läs- och skrivutveckling på ett andraspråk.

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

Läs- och skrivinlärning på ett förstaspråk skiljer sig från det på ett andraspråk. I det första fallet utvecklas skriftspråket med grund i ett etablerat talspråk. Förutsättningarna kan som visats variera också för en nybörjarläsare på förstaspråket, men inkodningen av tal till skrift och avkodningen av skrift till tal sker åtminstone på ett språk som behärskas. Andraspråkstalaren får däremot arbeta parallellt med läsinlärning och utvecklingen av ett nytt språk. Nedan följer en genomgång om utmaningar och förutsättningar för läsutveckling på andraspråket.

#### **2.3.1. *Förstaspråkets och litteracitetens roll för läs- och skrivutvecklingen på ett andraspråk***

Hyltenstam (2010; 2007) sammanfattar några viktiga förutsättningar för att lära sig att läsa på ett andraspråk. Liksom för enspråkiga barn handlar det om den språkliga repertoarens utveckling och om språklig medvetenhet. Han menar att

elevens förvärvade språkfärdighet vid skolstart har stor betydelse för läsinlärning och kunskapsinhämtande i skolan (2007:68). Vid skolstart behärskar barn vanligtvis det som kallas *basen* i språket, d.v.s. språkets grammatiska struktur, det centrala basordförrådet, grundläggande regler för samtals- och textstruktur. Språkutvecklingen fortsätter sedan inom skolans ram i det som kallas språkets *utbyggnad* och innefattar exempelvis skriftspråkets och det formella talspråkets principer, ett utvidgat ordförråd inom olika ämnen och känsla för stilistisk variation (2007:48). Läsinlärning är lättast på det starkaste språket, vilket kan vara minoritetsspråket, men skolan ger inte alltid förutsättningar för det och i så fall bör det muntliga andraspråket vara välutvecklat för att fungera som grund för läsning. Om eleven måste lära sig att läsa på sitt andraspråk är det också en klar fördel om läsförmågan på förstaspråket redan har grundlagts och om förstaspråkets begreppsapparat är välutvecklad eftersom eleven kan överföra dessa kunskaper till andraspråket (Mayer & Akamatasu 2003:137; Matsuda m.fl. 2009; Hyltenstam 2010; Magnusson 2013). Axelsson skriver att det i skolan och politiken förts en motdiskurs som förespråkar mer svenska, istället för modersmålsundervisning för att främja språkutveckling (2013:560) vilket alltså tycks motverka sitt syfte. Språklig socialisation i hemmet spelar stor roll för att utveckla förstaspråket och föräldrasamverkan är därmed viktig (Hyltenstam 2010:335; Axelsson 2013). Laddegaard (2013) visar också på vikten av att arbeta med barns flerspråkiga litteracitet.

Taube och Fredriksson (2010) menar att förstaspråkets (L1) likhet med andraspråket (L2) förenklar läsinlärningen på L2, liksom om L1 har hög status i majoritetskulturen. Andra faktorer gäller inlärares kulturella bakgrund, utbildningstraditioner, skriftens ställning på L1, skriftsystem, inlärningsstil socioekonomiska förhållanden, tillgång till böcker och dagstidningar i hemmet. Individens attityder och motivation tycks också vara viktiga vid läs- och skrivinlärning liksom vid språkinlärning överlag (Cummins 2006; Hyltenstam 2010). Flera faktorer samspelar alltså vid litteracitetsutvecklingen på ett andraspråk.

### 2.3.2. *Läsningens ledtrådar för andraspråkläsare*

Som visats i avsnittet om läsutveckling på ett förstaspråk ger kunskaper på olika nivåer inom språkssystemet ledtrådar för läsningen, från förkunskaper om ämnesinnehåll i texten till fonologisk förmåga som berör språkets minsta beståndsdelar. Brister på någon av dessa nivåer kan försvåra läsutvecklingen för läsaren, inte minst på andraspråket.

Språklig medvetenhet ger alltså förutsättningar för läsinläringen och i detta begrepp ingår som nämnts fonologisk medvetenhet. Den kan visserligen vara fränkopplad själva språkförståelsen d.v.s. att fonologisk medvetenhet är en abstrakt förståelse som kan förvärfvas på L1, men avgörande för avkodningen är också att det fonologiska systemet är väl utvecklat, med fördel både på första- och andraspråket (Hyltenstam 2007:69). Fonologiska och grammatiska system som inte är fullt utvecklade kan ge problem med automatiseringen (Hyltenstam 2010:324). Om eleven inte gör ljuddistinktioner kan det nämligen leda till svårigheter att avkoda och också stava orden korrekt. Det svenska språket har ett alfabetiskt skriftsystem med en alfabetisk ortografi vilket som nämnts innebär att ”skriftecknen- *grafem*- motsvarar språkljud-*fonem*” (Wengelin & Nilholm 2013:17). Wengelin och Nilholm beskriver principerna för att lära sig att stava i en ideal alfabetisk ortografi, d.v.s. att varje fonem motsvaras av *exakt* ett grafem och omvänt. Den som ska lära sig att stava i en ideal alfabetisk ortografi behöver enligt författarna lära sig att: dela upp talsignalen i mindre enheter – ord, känna till att talade ord består av och kan delas upp i språkljud-fonem, identifiera fonemen och överföra fonemen till grafem. Den här typen av idealisk alfabetisk ortografi finns dock inte i verkligheten. Finskan anses ligga närmast ett sådant en- till-en-system medan engelskan ligger längst ifrån (2013:18). Svenskan befinner sig någonstans mitt emellan. Det innebär att relationen mellan grafem och fonem inte är konsekvent i svenskan vilket kan försvåra avkodning och stavning för den som ska lära sig att läsa och skriva på språket. Dessutom har svenskan ett komplext vokalsystem med fler vokalljud än de flesta andra språk så att skilja språkljud från varandra, t.ex. /y/ från /i/ kan medföra svårigheter (Bøyesen 2006:404). En person som ska segmentera ljuden vid nedskrivning kan i det fall distinktionen saknas på

L1 tveka i valet av grafemet <i> eller <y>. Vokaler uttalas ju också på olika sätt i olika språk, engelskans <i> låter exempelvis inte som svenskans (jfr *idea*, *idé*). Dessutom påverkas språkljud av andra ljud i omgivningen (Wengelin & Nilholm 2013:23), vilket gör att fonem sällan uttalas på samma sätt. Regelverket för hur ljud kan kombineras i språk kallas *fonotax* (2013:25), vilken skiljer sig mellan språk och också kan medföra svårigheter vid avkodning och stavning. Sammanfattningsvis kan avkodningsproblem bero på att språkljudet inte finns i elevens L1 eller att grafemet ska utläsas på ett annat sätt än på L1, att språkljud kan kombineras på ett sätt som är ovant eller att de uttalas på olika sätt i olika sammanhang.

Bøyesen menar ändå att avkodningen inte utgör den största utmaningen för flerspråkiga läsare; ordförråd och kulturell förförståelse är ännu viktigare (2006:407). Hyltenstam menar att det krävs en ordförståelse av minst 75 % av orden i en text, men vissa undersökningar antyder att det krävs så mycket som 98 % om den ska vara begriplig (2007:325). Kulbrandstad har också i en undersökning av flerspråkiga elevers läsning visat att missförstånd av språkliga metaforer kan leda till problem med läsförståelse (2003:213). Läsare med ett utvecklat ordförråd kan alltså bara i begränsad utsträckning använda morfologiska eller semantiska ledtrådar för sin läsning.

Danbolt och Kulbrandstad (2013) visar i sitt aktionsforskningsprojekt i norska skolor på svårigheter med att undervisa barn i läsning på majoritetsspråket: det är svårt att segmentera ljud i ett språk man inte kan så bra och det krävs ett stort ordförråd för att utföra aktiviteter i norska läseböcker som ska stimulera den fonologiska medvetenheten. Nybörjarundervisningen i läsning och skrivning utgår nämligen, liksom i det svenska fallet, från att eleverna behärskar det muntliga språket. Forskarna visar också hur svårt det kan vara för elever att arbeta på egen hand med fonologiskt inriktade uppgifter och ger i sin text exempel på alternativa metoder för att arbeta med flerspråkiga barns litteracitet.

Enligt Matsuda m.fl. (2009) är forskning om L2-skribenter i lägre åldrar underrepresenterad men överlag kan sägas att L2-skribenter tar längre tid på sig för att hitta vokabulär och samla underlag för sina texter och att de ägnar mindre tid åt planering av texter (Matsuda m.fl. 2009:462, 466) men att exempelvis

kunskap om genrekonventioner kan underlätta skrivandet för andraspråks elever (Matsuda m.fl. 2009; Magnusson 2013).

Andraspråksinlärare kan alltså möta utmaningar på flera nivåer när de ska lära sig att läsa och skriva.

### 2.3.3. *Meningsskapande med utgångspunkt i litteraturläsning*

Ovanstående teorier har främst gällt de specifika svårigheterna vid andraspråksläsning. Nedan följer en översikt över studier som fokuserar på litteraturläsningens roll för läs- och skrivutvecklingen och anknyter till den whole language-modell som beskrevs i inledningen av kapitlet. Dambers undersökningar (2013) i förskola och skola visar att tidig kontakt med böckernas skönlitterära språk är viktig för flerspråkiga elevers språkutveckling. Hon menar att eleverna kan ha begränsad kontakt med svenskans mer formella register utanför skolan och behöver utveckla språket genom litteratur och muntliga aktiviteter (2013:664). Damber fann dock en övervikt av systematisk fonologisk träning i undervisningen och att formen prioriterades framför förståelse för funktion (s.670). Hon påpekar att läromedel med riktade övningar för att främja fonologisk medvetenhet kan innehålla ord av typen *os* och *sil* som är ovanliga och kanske meningslösa för en nybörjarläsare på ett andraspråk och menar att ett litteracitetslärande som tar avstamp i barnens egna språk och lärande vore effektivare än användandet av traditionella läsläror. Dessutom menar hon att kritiskt läsande ska uppmuntras redan i tidig ålder eftersom det rör sig om elever med behov av att utveckla strategier för meningsskapande (2013:677). Läsningen bör användas som en inkluderande språkinlärningspraktik snarare än som en solitär verksamhet. Det var också syftet med projektet *Listiga räven* (Alleklev & Lindvall 2001), ett s.k. bokflodsprogram med inspiration från de Nya Zeeländska whole language-metoderna. Eleverna i en mångkulturell skola i Stockholmsområdet översköldes av en ovanligt stor mängd skönlitteratur, i samarbete med bibliotekarier, vilket gav rikligt språkligt inflöde och ledde till interaktion. Projektet kunde redovisa god språkutveckling i elevernas svenska (Axelsson 2001).

Interaktion i samband med läsning tycks alltså ge goda effekter. Damber menar emellertid att flera studier visar att högläsningstunder i skolan ofta ger barnen en passiv roll. De utgör oplanerade aktiviteter utan syfte eller metod, och används för att lugna, samla eller disciplinera barnen. Ofta sker inga aktiviteter före, under, eller efter läsning vilket därmed inte genererar meningsskapande aktiviteter (2013:672). Just förförståelse inför läsning och bearbetning av texter lyfts annars fram som särskilt viktigt för att stärka språkutvecklingen (se t.ex. Gibbons 2010), vilket beskrivits ovan.

Nauc ler och Boyd (1997) har pekat på kulturella skillnader vid berättande och sagoläsning, både med avseende på berättarens och på lyssnarens roll i en klass med både svenska och turkiska barn. Skillnaden medförde att de svenska lärarna inte utmanade de turkiska eleverna utan l t dem förbli passiva lyssnare, vilket inte gav tillfälle till analytiska samtal om språk och innehåll. I Lyngfelts undersökning (2013) visas att andraspr kselevens responstexter blev längre, fick en högre grad av textr rlighet, utvecklade resonemang och delvis andra funktioner om de fick läsa sagor på modersmålet jämfört med om de l ste de svenska l romedelstexterna. Både litteraturens språk och kulturell förförståelse för både texter och textl sande tycks alls  kunna påverka den språkliga utvecklingen.

Obondo och Benckert (2000) drar efter studier av flerspråkiga förskolebarn slutsatsen att informellt inlärda kunskaper påverkar både den muntliga språkutvecklingen och den framtida formella l s- och skriftspr ksutvecklingen i skolan. De menar att barnen kan ha svårt att ta till sig medelklassens sätt att närma sig litteratur och understryker vikten av att arbeta interaktivt och relatera till barnets egna erfarenheter samtidigt som deras reaktioner utvecklas och uppmuntras. Den vuxnas svar i en interaktion  r avgörande för barnets språkutveckling.

Dambers studie av framgångsfaktorer för flerspråkiga tredjeklassare (2010) visar att signifikant särskiljande faktorer var positivt klassrumsklimat, frekvent förekommande frivillig läsning på fritiden, det hon kallar autentisk litteratur som hämtas ur andra källor  n läroböckerna, och lärarens undervisningserfarenhet (2010:68). Samtidigt lyfter hon fram lärarens förhållningssätt, avståndstagande från bristdiskurser och metoder för att bearbeta texter på flera sätt, t.ex. genom



drama, och i ett tematiskt sammanhang. Ljudmetoden används endast undantagsvis och det framgår tydligt varför eleverna ska läsa och hur de ska gå tillväga (2013:674f).

Sammanfattningsvis kännetecknas framgångsrik läsning på ett andraspråk bland annat av utnyttjande av textens ledtrådar genom kännedom om den kulturella kontexten, kunskap om innehållet, ett rikt och brett förråd av ord, konstruktioner och idiomatiska uttryck, kännedom om morfologi, syntax och förmåga att göra fonologiska distinktioner. Om färdigheten brister i någon aspekt försvåras villkoren för god läsutveckling, men flera studier har som nämnts visat hur ett medvetet arbete i förskola och skola ändå kan stödja läsinlärning i meningsfulla interaktiva aktiviteter. Det råder dock brist på studier som på nära håll följer individer som förväntas lära sig att läsa och skriva i grundskolans första och andra årskurs då den första formella läs- och skrivundervisningen äger rum.

### **3. Metod**

Som visats i teoriavsnittet ovan syftar resursmodellen till att lyfta fram flera aspekter av litteracitet. För att undersöka nyanlända elevers litteracitetspraktiker i skolan genomfördes en fallstudie med observationer av två elever, som är bröder. Den äldre brodern intervjuades också. Nedan följer en presentation av den besökta skolan och de två eleverna. Därefter presenteras och diskuteras fallstudien som metod, följt av en redogörelse för urval av informanter, undersökningens genomförande och teoretiska utgångspunkter samt ett resonemang om studiens överförbarhet och etiska ställningstaganden. Skolan och samtliga personer som omnämns i studien har fingerade namn.

#### **3.1. Presentation av Mellanskolan och informanterna**

Mellanskolan är en F6-skola i en kommun, med 60 000 invånare, som ansluter till en svensk storstad. Skolan, som har ca 300 elever, ligger i ett grönområde mellan

höghus och villakvarter. Den stora skolgården, med lekplats och fotbollsplan, omges av flera längor och paviljonger.

Enligt rektorn har skolan ett heterogent upptagningsområde och därmed elever med olika socioekonomisk bakgrund. Skolverkets statistik visar att 68 % av föräldrarna har eftergymnasial utbildning och 22 % av eleverna utländsk bakgrund (Skolverket 2014). Skolan har tidigare haft få elever med svenska som andraspråk, men skolans rektor menar att detta förhållande är på väg att förändras. I de flesta klasserna går det nu en eller flera elever med flerspråkig bakgrund, och under 2013 fick skolan ta emot sju nyanlända elever. Dessa elever är placerade i reguljära klasser och får extra hjälp med studiehundledning och svenska som andraspråk samt erbjudande om modersmålsundervisning. Efter skoldagens slut erbjuds alla elever upp till årskurs 5 möjlighet att stanna kvar på fritidsverksamheten i olika lokaler, uppdelade efter ålder.

De två bröder som observerades kommer från Afghanistan och kallas Hamid, sju år och Ali, åtta år gammal. Familjen söker asyl i Sverige och hade vistats i landet i ca ett år innan pojkarna började i Mellanskolan i augusti 2013. I en paviljong på skolgården går Hamid i årskurs 1 och Ali i årskurs 2 i klassrummen bredvid varandra. I klassrummen står bänkarna parvis i rader och barnen får byta bänkgrannar regelbundet. På väggarna sitter barnens teckningar, samt bilder med alfabet och siffror och böcker står uppställda på hyllor eller ligger lätt tillgängliga. I paviljongen bedrivs också fritidsverksamhet som båda eleverna deltar i efter skoltid. Pojkarnas modersmål är dari, men eftersom ingen darilärare finns tillgänglig bedrivs studiehundledningen på det näraliggande språket persiska, som barnen också verkar tala och förstå. Varje vecka har barnen ett 40 minuter långt individuellt pass med studiehundledaren Farnaz och ett gemensamt pass, då hon försöker att handleda dem bägge. Både Hamid och Ali visade tydliga tecken på att uppskatta studiehundledningen. Hamid var här livligare och gladare än i helklass, och Ali sprang in tidigare från rasten för att träffa Farnaz. Hamid får också sporadisk hjälp på svenska av specialläraren Ulla, och Ali av fritidspedagogen Malin. Bröderna har fått erbjudande om modersmålsundervisning, vilket familjen har tackat nej till eftersom den skulle ske på en annan skola. I pojkarnas klasser finns ytterligare några flerspråkiga elever men inga andra nyanlända elever som

inte kan svenska. I Alis klass går en persisktalande flicka som kallas in som tolkhjälp om personalen behöver kommunicera med pojkarna. Båda pojkarna förstod lite svenska när jag träffade dem, Hamid verkade t.ex. förstå instruktioner som att han skulle sätta sig i ringen, gå och sätta sig i sin bänk igen eller tända lampan. Han hördes tala svenska några enstaka gånger i början av observationen, men verkade förstå mer med tiden och ordförrådet utvecklades. Ali verkade från början förstå tilltal och svarade ibland på mycket enkel svenska.

Under observationerna märktes att båda bröderna interagerade med klasskamraterna och hade kamrater men Hamid hamnade ofta i konflikter och blev lätt arg och ledsen vid bråk under rasten eller på fritidshemmet. Ali var glad och utåtriktad och grep in och hjälpte sin yngre bror vid behov. Hamid hade nära till gråten vid motgångar också i klassrummet, vid fel svar på en fråga märktes stor besvikelse. På fritidshemmet lekte pojkarna med de andra barnen eller med varandra, inte sällan krigslekar, men ibland också med datorn eller på smartboarden.

Hamids lärare, Sofia, fick ibland assistans av fritidspedagogen Emil. Läraren i Alis klass kallas Kristin, men just på tisdagar, då observationerna oftast genomfördes, var hon ledig, och istället var Louise ansvarig för klassen. Också i denna klass medverkade ibland en fritidspedagog.

### **3.2. Fallstudien som metod**

I syfte att besvara uppsatsens nyckelfrågor valdes alltså fallstudien som metod. Fallstudier fokuserar på ”en (eller några få) förekomster av ett särskilt fenomen i avsikt att tillhandahålla en djupgående redogörelse för händelser, förhållanden, erfarenheter eller processer som förekommer i detta särskilda fall” (Denscombe 2009:59). Jag ville på nära håll och på djupet studera nyanlända elevers möte med skriftspråket och fann att det bästa sättet att göra det på var genom att följa med några elever, observera dem och också försöka att intervjua dem. Eftersom observationer kräver tid blev jag tvungen att begränsa studien till två informanter. Målsättningen med fallstudien är enligt Denscombe att ”belysa det generella genom att titta på det enskilda” (2009:60). Här fokuseras två enskilda individer i

studien av litteracitetspraktiker i skolan, men resultaten kanske kan representera även andra fall (jfr avsnittet om överförbarhet nedan).

Genom fallstudien ges möjlighet att undersöka fenomenet i en naturlig och autentisk miljö och skapa en helhetsbild av informanternas situation i klassrumsarbetet. Cohen, Manion & Morrisson (2000) lyfter fram fördelen med att observera händelser som sker *in situ*, alltså på plats, och menar att observationer leder till ett induktivt undersökningssätt (2000:305) genom vilket slutsatser kan dras genom observationer och erfarenheter. En annan fördel med fallstudien är att flera insamlingsmetoder kan kombineras och triangulering av metoder kan leda till ett mer tillförlitligt resultat (Denscombe 2009:71); i föreliggande studie rör det sig om observationer, dokumentinsamling och intervjuer för att belysa forskningsfrågorna.

### **3.3. Urval**

En svårighet med småskaliga undersökningar är att skapa ett representativt urval av informanter. Om ett eller några få exempel väljs ut som ställföreträdare för en grupp, måste det enskilda utvalda exemplet vara typiskt för gruppen om resultaten ska kunna betraktas som relevanta också för andra fall. Jag ville studera nyanlända elevers litteracitetspraktiker, men ställde inledningsvis inga specifika krav på ursprung, ålder eller kön, med undantaget att eleverna inte skulle vara läs- och skrivkunniga på svenska. Möjligheten att få tillträde till Mellanskolan styrde och begränsade urvalet till skolans elever och åldersgrupper. Bland de elever som presenterades av rektorn och läraren i svenska som andraspråk valde jag ut Hamid och Ali eftersom deras undervisningssituation stämde överens med den jag ville studera. Bröderna hade som nämnts bott i Sverige i ett år men bara gått i skolan i två månader när jag först träffade dem i oktober 2013. Ingen av dem talade svenska flytande även om de förstod lite och kunde vare sig läsa eller skriva på svenska eller på sitt modersmål, dari, vid skolstarten i augusti. Ali kunde tyda några tecken på dari, men hade inte lärt sig att avkoda ord, vilket framgick i diskussionen med studiehandledaren och kunde kontrolleras senare vid intervjun med tolk.

Hamid och Ali är nyanlända elever som har placerats direkt i reguljär klass med i övrigt svensktalande barn vilket, som nämndes inledningsvis, sker i vissa kommuner och därför är intressant att studera. Möjligen skulle undervisningen och praktikerna ha sett annorlunda ut om bröderna gått i förberedelseklass innan de slussats vidare till ordinarie klass (jfr Axelsson 2013:562; Bergendorff 2014). En annan faktor som spelade in vid valet var att modern inte är läs- och skrivkunnig överhuvudtaget medan fadern enligt uppgift är det på dari. I hemmet finns också en äldre bror som ibland kan hjälpa barnen med läxorna, men den största delen av barnens läs- och skrivundervisning försiggår alltså i klassrummet, till vilket jag fått tillträde.

En hypotetisk invändning mot valet av de bägge bröderna som informanter är att det ser ut som ett bekvämlighetsurval då jag har valt mina exempel bland de elever som rektorn gett mig tillträde till, istället för att söka upp dem utifrån andra kriterier. Mot detta kan dock hävdas att just tillträdet till klassrummet och ett gott samarbete med föräldrar, lärare och rektor, var avgörande för att studien skulle kunna genomföras på ett bra sätt. De elever som jag fick möjlighet att observera uppfyllde också de kriterier som jag ställt upp.

### **3.4. Genomförande av studien**

I följande avsnitt beskriver jag tillvägagångssätt för att erhålla informerat samtycke från pojkarnas förälder samt hur observationerna och intervjun genomfördes.

#### **3.4.1. *Informerat skriftligt samtycke***

Informanternas mamma fick information om och gav sitt samtycke till studien i samband med ett utvecklingssamtal, till vilket elevernas lärare bjudit in mig. Eftersom modern inte talar svenska genomfördes samtalet med hjälp av en tolk. Efter utvecklingssamtalet bad jag att få tala ensam med mamman eftersom jag inte ville att hon skulle uppleva ett tvång att godkänna observationen av rädsla för negativa reaktioner från skolan. Tolken översatte mitt medgivandebrev (bil.1), som modern fick signera med ett kryss. Vare sig hon eller pojkarna tycktes ha

några invändningar mot observationen och modern verkade förstå att de när som helst fick avbryta studien om de skulle ångra sig. Jag försökte alltså att på ett respektfullt sätt närma mig både pojkarna och modern och att förstå deras inställning till att medverka i studien. Ett ofrånkomligt problem var ändå att jag inte kunde kommunicera direkt med dem och därför inte kunde uppfatta nyanser i deras svar, även om kroppsspråk och tolkens översättning tydde på att de var positiva till medverkan. Däremot träffade jag senare mamman vid ett flertal tillfällen vid lämning och påminde henne på så vis om min närvaro i klassrummet, vilken inte tycktes besvära henne eller pojkarna.

### 3.4.2. *Observationer*

Syftet med studien var att undersöka elevernas litteracitetspraktiker. För att kunna urskilja dessa observerade jag och analyserade de skriftspråkliga aktiviteter som de deltog i. Eleverna observerades under en dag i veckan i tio sammanhängande veckor mellan oktober och december 2013. Jag gjorde först ett pilotbesök hos Hamid och observerade sedan hans lektioner fyra gånger, besökte därefter Ali tre gånger och delade tiden mellan de två klassrummen de två sista gångerna. Denscombe (2009) påpekar att observationsperioden måste väljas med omsorg för att ge ett representativt urval av data (s.277). Eftersom syftet med studien var att studera läs- och skrivaktiviteter undveks dagar med övervägande praktisk-estetiska lektionspass. Besöken förlades i möjligaste mån till tisdagar, men undantagsvis en onsdag då observationen krockade med aktiviteter utanför skolan. Under besöksdagarna följdes respektive elev under en hel skoldag, d.v.s. från klockan 8 till 13 och därefter en timme på fritidshemmet, fram till mellanmålet klockan 14. Cohen, Manion & Morrisson (2000) menar att det är lämpligt att observationer genomförs under en längre period för att undvika *reactivity effects*, d.v.s. att de som ska observeras påverkas av observatörens närvaro (s.311). Om observatören tillbringar en längre tid i klassrummet hinner gruppen vänja sig vid dess närvaro, vilket motiverade mitt val att stanna kvar under hela skoldagen.

Löpande fältanteckningar fördes under observationstillfällena och texter och bilder som producerats eller använts i undervisningen fotograferades. Ett problem

vid observationer är, som Denscombe skriver, att minnet är selektivt (2009:273) vilket innebär att det finns en risk att observatören styrs av förutbestämda mönster och minns vissa saker men glömmer andra. Jag nedtecknade händelser under skoldagens alla aktiviteter för att inte missa något som kunde visa sig intressant vid en senare analys. Å andra sidan kan också perceptionen vara selektiv, så att observatörens intryck styrs av det han/hon förväntar sig, eller förhöjd, så att observatörens personliga känslor också styr intrycken (ibid.). Ett sätt att undvika styrning av perceptionen och minnet är att skriva ned händelser i ett systematiskt observationsschema (2009:274), vilket därför gjordes på datorn så snart som möjligt efter observationstillfället.

Det är svårt att kontrollera fältanteckningars tillförlitlighet, men systematiskt nedtecknade data kan öka reliabiliteten för metoden (Cohen, Manion & Morrisson, 2000:313). Jag utarbetade därför ett observationsschema (bil.2) för att systematisera iakttagelserna men löpande anteckningar fördes alltså också på plats. Det hade troligen varit fördelaktigt med ljud- och bildupptagning i klassrummet men den metoden uteslöts på ett tidigt stadium då det hade varit alltför komplicerat att utverka tillstånd från alla klassens målsmän. Dessutom ville jag så lite som möjligt störa mina informanter i deras utsatta position som nyanlända i en klass.

Denscombe (2009) menar att observatören ska undvika att störa den naturliga miljön vid observationen eller att interagera med deltagarna och därför bör placera sig så att den är diskret men samtidigt har överblick över hela rummet (s.279). Observationen kan organiseras på olika sätt: den kan vara noga planerad utifrån bestämda kategorier, eller mer öppen för oförutsedda mönster eller händelser i klassrummet. Undersökningen i föreliggande uppsats kan beskrivas som semi-strukturerad eftersom det finns ett teoretiskt ramverk och ett särskilt tema som undersöks, men på ett mindre systematiskt sätt än i en hårt strukturerad observation (Cohen, Manion & Morrisson 2000:305), eftersom löpande anteckningar förs och också sådant som faller utanför ramverket noteras.

Observatören kan inta mer eller mindre deltagande roller under observationen. Cohen, Manion och Morrisson refererar till Gold's indelning av observatörsrollerna: Complete participant, Participant-as-observer, Observer-as-

participant och Complete observer: "The mid-points of this continuum strive to balance involvement with detachment, closeness with distance, familiarity with strangeness" (2000:305f). Denscombe beskriver observationen som en pendling mellan ett personligt engagemang och en kylig observation (2009:290). Den fullständiga observationen (complete observation) genomförs utan deltagarnas vetskap om att de är iakttagna, medan fullständigt medverkande (complete participation) i studien innebär att observatören är en del av den gemenskap som ska beforskas. Bägge dessa metoder skulle innebära begränsningar för studien, menar Cohen, Manion och Morrisson (2000:311). "Observatören som deltagare" är känd som forskare av deltagarna, och det var den roll som eftersträvades i undersökningen. Ibland gled rollen över i "deltagare som observatör" då det i praktiken är svårt att förhålla sig utanför skeendet i klassrummet i tidiga årskurser, som i det här fallet. En stillasittande observatör kan te sig mer onaturlig för barnen än en vuxen som rör sig i klassrummet och ibland pratar med dem. Så långt det var möjligt satt jag stilla på samma plats längst bak eller vid sidan i klassrummet och förde anteckningar, men tvingades ibland att resa mig och närma mig eleverna för att se över axeln vad de gjorde. I de fallen fick jag ibland gripa in och svara på frågor från vissa barn, eftersom rörelsen annars kunde ha tett sig onaturlig och omotiverad, och i sig ha stört barnen. Vid de tillfällen då jag valde att resa mig från min plats riskerade jag en ökad risk för observatörseffekter. Å andra sidan kan min rena närvaro ha påverkat skeendet i klassrummet.

Jag strävade efter att skapa förtroende och tillit mellan mig och klassens elever och läraren och att min närvaro skulle kännas naturlig, samtidigt som jag försökte hålla den nödvändiga distansen. Även om jag alltså ibland tvingades att förflytta mig i klassrummet försökte jag i möjligaste mån att undvika att direkt närma mig mina informanter. Under studiehandledningen satt jag dock vid samma bord som studiehandledaren och Hamid eller Ali (eller bägge), för att kunna se vad de gjorde. I det fallet samtalade jag ibland med studiehandledaren och besvarade frågor, främst om ord på svenska, men försökte i övrigt att interagera så lite som möjligt i en sådan situation.



### 3.4.3. *Intervjuer*

Observationen kan beskrivas som etisk, d.v.s. att den utgick från forskarens perspektiv och teoretiska frågeställningar. En emisk analys utgår istället från informantens uppfattningar (Cohen, Manion & Morriison 2000:313). I undersökningen försökte jag också att anlägga ett emiskt perspektiv genom att intervjua pojkarna. Jag ville försöka att intervjua pojkarna med hjälp av tolk för att förstå deras egen syn på litteracitetspraktikerna. Intervjun var semistrukturerad då det fanns ett färdigt frågeformulär men ordningsföljden på frågorna var flexibel (Denscombe 2009:233) och det fanns utrymme för följdfrågor. Frågorna hämtades ur Dahlgren m.fl. (2006:76ff.) eftersom jag ville jämföra pojkarnas svar med de resultat som framkom i intervjuer med barn som har svenska som förstaspråk. Den första intervjun, med Ali, gav svar på mina frågor, även om både frågor och svar förmedlades via tolken, vilket möjligen ger mindre tillförlitlighet åt resultaten. Intervjun med Hamid kunde däremot inte slutföras eftersom han inte ville prata och verkade pressad. Jag och tolken valde efter några försiktiga försök att avbryta intervjun vilket medför att bara Alis svar kan redovisas i resultatet.

### 3.5. **Teoretisk utgångspunkt**

Som utgångspunkt för studien och för att besvara forskningsfrågorna användes Freebodys och Lukes ovan beskrivna modell för litteracitet kallad "Four Literacy Resources model" (1990). Ambitionen var alltså att analysera elevernas vägar in i skriftspråket genom att försöka identifiera de fyra läsarpraktiker som Luke och Freebody ser som nödvändiga för en kompetent läsare.

I observationsschemat kategoriserades elevernas läsaktiviteter i dessa fyra praktiker. Till de fyra läsarpraktikerna fick, efter det första besöket, ytterligare två kategorier läggas till: eleven som passiv läsare och passiv lyssnare, eftersom de inte passade in under de andra praktikerna. Dessa resultat kommer ändå att redovisas under en av de fyra kategorierna eftersom de hänger ihop med en helhet som framträdde i studien.

### 3.6. Överförbarhet

Denscombe framhåller alltså att ”fallstudiens värde som tillvägagångssätt är att den kan hantera subtiliteter och vanskligheter i komplicerade sociala situationer.” (2009:68) Samtidigt kan mina resultats representativitet och generaliserbarhet ifrågasättas när studien bara fokuserar på två informanter. Bryman (2004) problematiserar begreppen *reliabilitet* och *validitet* i kvalitativa studier i jämförelse med kvantitativa metoder. Reliabilitet innebär att studien kan replikeras och skulle ge samma resultat också med en annan forskare. Det är emellertid omöjligt att replikera en observation, då det skulle förutsätta möjligheten att gå tillbaka i eller möjligen frysa tiden för att ge en annan forskare möjlighet att se samma sak som den ursprungliga. Dessutom skulle denna nya forskare behöva inta exakt samma sociala roll som den första för att observationerna ska kunna jämföras. Den s.k. interna validiteten i en kvalitativ studie, att den verkligen undersöker det den uttrycker ambitionen att undersöka, är dock lättare att uppnå, särskilt i en etnografisk studie. Eftersom studien äger rum under en längre tid menar Bryman att forskaren har möjlighet att säkerställa kongruens mellan teoretiska begrepp och observation (2004:273). Däremot utgör den s.k. externa validiteten, som gäller möjligheten att generalisera resultaten, en svårighet eftersom det ofta är ett mindre urval som studeras. Bryman vill i stället för generaliserbarhet lyfta fram begreppet *överförbarhet* (2004:25). Om forskaren ger en utförlig beskrivning av studien och dess resultat ger det andra personer möjlighet att själva avgöra om resultaten kan överföras till andra sociala sammanhang med andra individer. Även om varje enskilt fall är unikt så kan exemplet alltså ingå i en bredare kategori, i det här fallet nyanlända elever som ännu inte kan svenska och som ska tillägna sig skriftspråk i ett skolsammanhang i vilken de utgör en minoritet. Sammanfattningsvis kan hävdas att resultaten av denna studie är unika för just detta sammanhang, och att situationen möjligen kan jämföras med andra liknande fall.

### 3.7. Etiska överväganden

Ett viktigt etiskt övervägande i studien rör valet att överhuvudtaget observera nyanlända barn i en asylsökande familj. Det krävs försiktighet vid observationer av barn överlag, eftersom dessa kan vara extra utsatta och inte nödvändigtvis vara medvetna om konsekvenserna av sitt deltagande i en studie. Att observera barn som dessutom befinner sig i en sådan känslig situation som i en asylprocess och som observatören inte kan kommunicera med direkt är ännu svårare. En fråga forskaren måste ställa sig är vem som tjänar på att studien genomförs (Cohen, Manion & Morrisson 2000:315). Forskaren har ett stort moraliskt ansvar för sina undersökningar och det gäller inte minst i det här fallet. Det argument som gjort att jag ändå velat fullfölja studien är att dessa barns situation representerar en verklighet för många nyanlända invandrabarn i Sverige idag, och skolorna måste förhålla sig till deras situation. Barnen, och deras villkor för lärande, bör uppmärksammas för att skolan och de enskilda lärarna ska kunna bemöta dem på ett så bra sätt som möjligt, oavsett hur deras hemförhållanden och livsvillkor ser ut. Skolan är ju skyldig att anordna undervisning för alla i kommunen boende barn, oavsett om dessa fått uppehållstillstånd eller ej. Tilläggas måste dock att jag vid studiens start inte fått klart för mig att barnen ännu inte fått uppehållstillstånd utan befann sig i en asylprocess, vilket framkom först efter någon månad. I skrivandets stund vet ingen hur denna asylprocess kommer att sluta och om pojkarna får stanna i Sverige. Å ena sidan är det bra att dessa barns situation belyses. Å andra sidan hade det troligen varit mindre problematiskt att observera barn som redan fått permanent uppehållstillstånd, eftersom en påfrestande väntan i sig möjligen påverkar barnens hälsa och förmåga till inläring (Ascher 2014).

Denscombe (2009) menar att samhällsforskare under forskningsprocessen förväntas ”respektera deltagarnas rättigheter och värdighet; undvika att deltagarna lider någon skada genom att medverka i forskningsprojektet; arbeta på ett sätt som är ärligt och som respekterar deltagarnas integritet.” (2009:193) Andra viktiga principer att följa är att informanten inte ska ha det sämre ställt efter studien än de hade när de påbörjade deltagandet, att studien inte ska få långsiktiga följder för dem eller att undersökningen i sig inte ska leda till fysisk, psykisk eller personlig

skada (Denscombe 2009:194-195). I enlighet med dessa principer har jag försökt att störa mina informanter så lite som möjligt och att genomföra observationen diskret. Klasskamraterna informerades inte om att pojkarna utgjorde fokus för observationerna och visade heller inga tecken på att uppmärksamma detta. Informanterna och de andra eleverna verkade inte störas nämnvärt av min närvaro vid observationstillfällena.

## 4. Resultat

I följande avsnitt presenteras resultatet av undersökningen utifrån de fyra litteracitetspraktiker som beskrivits ovan. Inom varje praktik samlas resultaten under teman som kunnat urskiljas.

### 4.1. Läsaren som kodknäckare

Här presenteras de praktiker som kan kategorieras som kodknäckande med fokus på den tekniska sidan av läsningen (Luke & Freebody 1990:8). Det gäller alltså elevernas aktiviteter för att avkoda förhållandet mellan talade ljud, fonem, och de skrivna symbolerna, grafemen, och att förstå innehållet i den relationen, men också för att inkoda fonem i skrift.

#### 4.1.1. *Ljudsystemets betydelse vid avkodning och inkodning*

Under studiehandledningen (1/10) såg jag för första gången Hamid hantera enskilda tecken på egen hand med Farnaz. Han kunde skriva det aktuella grafemet <s>, men Farnaz förklarade efteråt att han avancerade mycket långsamt och att hon hade svårt att se framsteg, framför allt vad gällde hans förmåga att minnas enskilda bokstäver. Hon menade att han fort glömde det han lärt sig och att han snabbt blev trött; efter 20 minuters studiehandledning tappade han koncentrationen. Specialpedagogen Ulla påpekade också hon vid ett tillfälle att det gick trögt med Hamids avkodning och menade att han verkade ha kort minne (22/10). Men det verkade inte bara vara minnet som orsakade svårigheter. Hamid

fick på studiehandledningen använda en app (4/12), för att lyssna på ord, t.ex. /tupp/ och se bilden för att sedan försöka hitta bokstäverna som gömdes i naturen på bilden, alltså att analysera de i orden ingående delarna. Ibland lyckades han men gissade ibland vilt. När ordet ”manet” sades förtydligade Farnaz att han skulle skriva /e/. Då ville han trycka på grafemsymbolen <i> istället för <e> eftersom det lät som ett svenskt /i/ när Farnaz uttalade det. Det tycktes alltså röra sig om en sammanblandning av vokalljuden beroende på skillnader i ljudsystemet mellan svenska och persiska. Också vissa konsonanter orsakade svårigheter. Hamid skulle nu läsa ordet först, t.ex. *stol* och därefter välja rätt bland tre bilder. Han valde rätt första gången. När orden *hand* och *bröd* kom kände han inte igen tecknet för <d> och förstod inte ordet. Han gissade att <p> skulle uttalas /b/ i *pojke* och kände inte igen grafemet <p> i *svamp*. I ett annat program skulle han säga vad *docka* börjar på. Han gissade på /b/. Han tycktes alltså blanda ihop konsonanterna <d>, <p> och <b>, vilket inte är förvånande då de liknar varandra grafiskt och fonemen dessutom liknar varandra ljudmässigt. Efter hjälp att uttyda ordet pekade han däremot snabbt på rätt bild. Sedan följde andra grafem som han inte kunde: <h> och <n> i *hund*, <t> i *tårta*. Grafemet <s> läste Hamid som /se/, eftersom han troligen lärt sig att <s> och <c> uttalas likadant i t.ex. *sol* och *citron*. Hans svårigheter att läsa orden verkade alltså bero dels på att han inte kände igen grafemen och dels på att han inte uttalade ljuden rätt för de grafem som han faktiskt kände igen. I svenskan finns också flera undantag när det gäller konsonantuttalet, vilket skapade en del problem. Han tycktes ha svårigheter att avkoda rätt grafem till rätt fonem, men oftast inte att förstå själva ordet när det väl var avkodat då han kände igen ljudbilden.

Ali hade också svårigheter att avkoda ord genom ljudning. Hamid och Ali arbetade på studiehandledningen med en särskilt utvald bok, *Svenskbiten*, som baseras på helordsmetoden, i vilken nya ord introduceras med stöd i illustrationer och återkommer i flera sammanhang. Ali arbetade med meningar i arbetsboken tillsammans med Farnaz och läste: ”Erik har en bur”. Farnaz pekade på de enskilda bokstäverna och de diskuterade på farsi. Ali avkodade lätt en del korta ordbilder, t.ex. *och*, men inte *tycker*, trots att ordet förekom flera gånger och Farnaz rättade honom varje gång. Han läste /t-y-s-k-e-r/, men ordet fick ingen

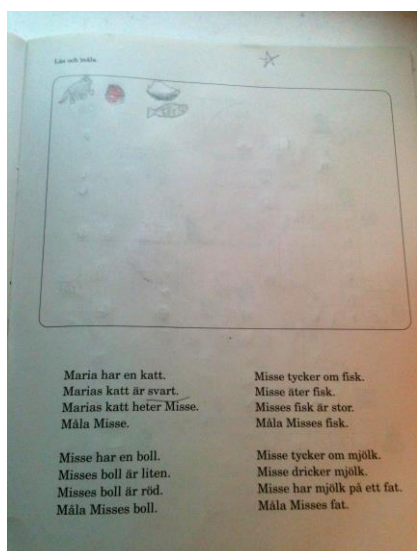
mening för honom. Han hade troligen liksom Hamid lärt sig att <c> ska uttalas som <s> i t.ex. *citron*. *Mus* skrev han följaktligen som *muc*. Efter ordet *clown* visades en bild på en djurnagel som Farnaz förklarade var en klo, varpå han skrev *clo*. Dessa exempel visar på oregelbundenheter i svenskans ortografi som vare sig är lätta för en L1- eller L2-talare som ska lära sig att läsa och skriva. Det är alltså inte konstigt att Ali får problem att läsa orden även om hans avkodning är konsekvent. Enligt Farnaz kunde Ali alla bokstäver men hade lättare att läsa helord, eftersom han kände igen ordbilder, som *Peter*. En del korta ord måste han dock ljuda fram, t.ex. *har*. Han läste /h/-/o/-/r/ och utläste alltså fonemet med fel kvalitet varpå meningen för honom blev obegriplig. Vid inkodning, när han skulle skriva namnet *Tim* skrev han *Tem*, och *Misse* blev *Messe*. Farnaz sa att han skulle skriva /i/ vilket han alltså verkade uppfatta som <e>. Sedan läste han igen: ”Vad heter katten?” Han svarade ”Misse” men skrev fel igen, *Messe*, och måste gå tillbaka till bilderna. När han löste korsord med Farnaz skulle han tolka bilderna och skriva rätt ord i rutorna (26/11). Det var en bild på tre nior (999). ”Nior”, sa han och började skriva *neor*. Ännu en gång misstog han <i> för <e>. ”Nej, inte /e/, /i/”, sa Farnaz och fick också hon anstränga sig för att hitta rätt vokalkvalitet för /i/. Ljudsystemet på svenska försvårar alltså de kodknäckande praktikerna för informanterna vid både inkodning och avkodning.

#### 4.1.2. *Ordförrådets betydelse vid kodknäckning*

Informanternas ordförråd tycks avgöra vilket ord som kan utläsas, vilket är förståeligt mot bakgrund av de svårigheter som är förknippade med ljudsystemet. Hamid avkodade stundvis bara det första grafemet och gissade sedan på ett ord som han kände till. När han i appen skulle ljuda sig igenom *korv*, utläste han först /k/ och gissade snabbt på ”kanin”. När han skulle läsa *spöke* läste han /s/-/p/ och gissade: ”polis”. Farnaz misstänkte att Hamid hade lärt sig bildordningen i appen utantill och bara därför ibland kunde förutse rätt svar utan att läsa. Hon höll därför för bilden och bad honom att läsa ordet varpå han läste ”kroko” och gissade något ohörbart. När han fick hjälp att läsa *krokodil* hittade han däremot rätt bild. Ordet *blåbär* kunde han med möda ljuda sig igenom, men förstod det inte. Kanske utgör

det exempel på en företeelse som många svenska barn känner till, men som han inte hunnit stöta på ännu. Lite senare läste han utan problem ordet *kamel* och pekade direkt på rätt bild. Om han kände till det semantiska innehållet tycktes det alltså lättare att förstå det svenska ordet.

Liksom Hamid gissade Ali ibland på ord han kände till vid läs- och skrivövningar. När han skulle skriva ordet *tak*, som han inte förstod skrev han *ta* och gissade istället på ett bekant vardagsord: ”ta av”. Han läste sedan: ”Misse har mjölk på ett fat” och uttalade meningen helt korrekt. Farnaz frågade vad *fat* betyder och han svarade, på farsi, att han inte visste (19/11). Det är tydligt att det inte är tillräckligt att ha avkodningsförmåga, förståelse för innehållet krävs också för att läsningen ska fungera.



(19/11)

Vid studiehandledningen veckan därpå (26/11) övades kroppsdelarna. Ali ljudade sig igenom /ö-/g-/o-/n/, /h-/a-/l-/s/, /h-/a-/k-/a/. Han uttalade rätt men verkade inte förstå orden, förutom när han läste *mage* och direkt la handen på magen. När han läste *haka* utbrast han glatt: ”kaka”? som tycktes vara ett mer välkänt begrepp än kroppsdelens. Efter läsningen repeterade Farnaz orden med honom och han ritade kroppsdelarna. De skojade och han gissade fel på *haka* igen. Några veckor senare repeterade de kroppsdelarna ännu en gång, men då hade han glömt orden (4/12). Ali verkade inte ha försökt att lära in de nya orden, kanske för att han inte visste hur man gjorde eller varför det var viktigt. Ali tycktes alltså

klara avkodningen ganska bra men hans ordförråd begränsade förståelsen. Han använde bottom-up strategier för att avkoda okända ord, vilket är den enda strategi som står till buds när ordet inte är bekant från början och han lyckas alltså ibland att avkoda rätt men kunde ändå inte förstå.

#### 4.1.3. *Kodknäckning genom interaktion och multimodala resurser*

På studiehandledningen observerades arbetet med enskilda ljud, vilket visade vari utmaningarna består. Ibland vid tyst läsning, som Hamid ännu inte klarade av, fick han hämta sin läsplatta och arbeta med bokstavsprogram. Han fyllde i konturerna på bokstäverna med fingret på skärmen, men eftersom ljudet var avstängt, för att inte störa de andra barnen i rummet, saknades kopplingen mellan fonem och grafem. Det blev en mekanisk ifyllningsövning utan systematik, eftersom bokstäverna inte heller kom upp i en särskild ordning på skärmen (16/10). Men i klassrummet förekom också interaktiva aktiviteter som handlade om kodknäckning då Hamid verkade lyckas bättre. Klassen tränade varje vecka på att känna igen och skriva enskilda bokstäver. En dag visade Sofia grafemet <t> på tavlan och instruerade exakt om hur den stora och lilla bokstaven skulle skrivas; det var mycket noga med formen och att börja skriva på rätt ställe på raden. Hamid fixerade hennes ansikte och lyssnade noga. Alla barn fick rita efter i luften med fingret, och efter en stund gjorde Hamid det också. Tillsammans i par skulle de sedan hitta ord som börjar på /t/. Hamid viskade med bänkgrannen och såg ut att ha roligt, de kom på flera ord. Barnen fick sedan, en i taget, föreslå ord som skulle skrivas upp på tavlan. Hamid hade bestämt att han skulle säga ”tavla”, och trots att någon annan redan hade sagt det skrev Sofia upp ordet. Hamid såg nöjd ut. Han tycktes alltså uppskatta samarbete för att arbeta med enskilda grafem.

Avkodning av enskilda tecken på papper eller skärm beredde eleverna svårigheter, av olika anledningar, men Hamid verkade också ha andra strategier för att lära sig koppling mellan fonem och grafem. Barnen i hans klass tyckte om att önska bokstäver ur *Fem myror är fler elefanter* som letades fram på Youtube och visades på storbildsskärmen. Det berömda barnprogrammet från 70-talet består av sketcher, musiknummer och tecknade bildsekvenser. Dialogen är snabb



men fångade Hamids intresse. Han tittade uppmärksamt på filmduken och deltog i önskan: ”aaaa”, sa han, med främre a-ljud. En annan elev skrattade högt åt hans uttal av vokalen och tillade att just den filmsnutten var tråkig (16/10). Hamid såg först osäker ut, men lyste upp när hans bokstavsönskning visades, skrattade och såg sig stolt omkring i rummet. När Hamid vid ett senare tillfälle önskade <o> bemöttes han ännu en gång med en negativ kommentar av en annan elev, som högt ropade ”nej!”. Filmen visades ändå och Hamid blev nöjd. En annan gång tittade de på <i>, som nyss övats och som Hamid fått träna på under studiehandledningen. Då lystrade han, liksom vid <c>, som han också övat. Han skrattade när karaktären Brasse läste ”kissi” istället för ”Cissi” och verkade förstå skämtet. Han begick nyss själv samma fel under studiehandledningen.

Film tycks alltså intressera honom, liksom datorer. När Hamid på fritids skulle skriva ut actionfigurer att färglägga använde han blixtnabbt kommandon på datorn (5/11). Dessa symboler, som uttrycktes genom ett medium som intresserade honom, tycktes han alltså inte ha svårt för att tolka.

Hamid hade svårt för att sitta stilla och själv läsa en bok, vilket beskrivs närmare i följande avsnitt. Däremot verkade han följa med i berättelsen när de tittade på en ”läs-med-saga” på storbildsskärmen, den här gången *Lill-Zlatan och morbror raring*. De tittade på illustrationerna i boken och lyssnade på berättarrösten som läste berättelsen, samtidigt som orden fylldes i på skärmen, ett ord i taget i takt med rösten. Den skrivna texten kombinerades alltså med det talade ordet. Metoden kan jämföras med bokläsandet i den Nya Zeeländska s.k. storboksmetoden, som är en whole language-metod enligt vilken lärare och elever läser en bok tillsammans samtidigt som läraren pekar i texten. Hamids blick växlade mellan bild och ordbild. Han verkade förstå och också lystra till helordsfraser, som ”vad gott!” och skrattade till när det stod *coolt* på skärmen. Jag frågade honom efteråt, hos studiehandledaren, vad han tyckte om boken, varpå han svarade att den var bra, men utan vidare utveckling (22/10). Svaret tydde ändå på att han följt med i berättelsen på skärmen.

#### 4.1.4. *Kopiering eller imitation*

Flera gånger under observationen av Hamid märktes att han gärna skrev eller ritade av sina kamrater eller läraren, istället för att försöka på egen hand. När barnen skulle subtrahera och rita och fylla i siffror ( $1/10$ ), som ju är abstrakta symboler precis som grafemen, målade Hamid mycket noggrant av sin bänkgrannes figurer utan att räkna själv. Han tycktes ha svårt att på egen hand räkna ut talen och skriva ned symbolerna för siffror. Förfarandet upptäcktes av fritidspedagogen som satte sig hos honom och uppmanade honom att försöka på egen hand, men hans passiva beteende upprepades vid ett flertal tillfällen. Barnen skulle exempelvis rita av sina händer och uppfinna tal med 10-kompisar, alltså siffror som tillsammans blir 10 ( $5/11$ ). Hamid ritade av sin egen hand men färglade sedan på exakt samma sätt som grannen och skrev samma tal som han ( $7+3=9$ ). När grannen suddade gjorde Hamid likadant, trots att det inte blivit fel på hans teckning. Läraren påpekade att han inte skulle kopiera utan rita med egna färger. Hamid blev klar med teckningen först av alla, men skrev inte själva matematikräkningen, vilket var huvudsyftet med övningen.

När Hamid skulle skriva <t> på ett särskilt bokstavsblad med rader stod det fel på modellpappret som han fått av Sofia: lilla <t> börjar längre ned på raden än Sofia visat på tavlan, så hon kryssade över den felskrivna modellbokstaven och skrev det korrekta tecknet vid sidan om. Hamid började skriva flera överkryssade <t> och skrev alltså av det felaktiga tecknet. Precis som vid matematikräkningen kopierade han det tecken han såg och hade inte förstått förklaringen av att just den symbolen var felaktig. Efter en stund fick Sofia syn på hans bokstäver och korrigerade. Sedan blev Hamid klar först av alla ( $5/11$ ). Detta utgjorde ett av flera exempel på Hamids tendens att kopiera, eller imitera, sina kamrater och lärare inom den kodknäckande praktiken.

#### 4.2. **Läsaren som textdeltagare**

Ovanstående praktik handlade om den tekniska aspekten av läsning, alltså elevernas tillvägagångssätt för att avkoda och inkoda ord. Följande praktik avser

läsarens sätt att skapa mening i texter, t.ex. genom att göra inferenser och att använda bilder och sin förförståelse för ett ämne.

#### 4.2.1. *Top down-strategier vid läsning*

Det nya ljudsystemet och ett begränsat ordförråd på svenska försvårade kodknäckningen för informanterna. De verkade behöva ta till andra strategier för att läsa och skriva. När klassen hade klassråd gick Hamid på studiehandledning (5/11). Farnaz pekade på bilder av substantiv i boken. Han kunde nästan alltid de svenska orden (t.ex. *boll, buss, glas*) och fick hjälp att dra streck till rätt ord. Hamid hade ett relativt gott ordförråd men som visats svårigheter att avkoda enskilda ord eller grafem. Nu fick han skriva egna meningar: *det är Eriks väska*. Han tittade på bilderna och försökte lista ut vem det handlade om och om det kunde stämma att det var Eriks väska. Han tycktes alltså ta hjälp av bilder för att skapa mening i texten men behövde mycket stöttning av Farnaz som pekade ut vilka bokstäver som stod på tur.

Den 12/11 hade han av Sofia fått en bok som passade honom bättre än de som erbjöds vid egen läsning. *Din bok* består av enkla meningar med illustrationer till. Sidorna är tudelade så att man, efter genomläsning, kan vända halva sidan, uppe eller nere, och få nya meningar med samma substantiv, alternativt samma substantiv men med nya verb. Sofia hjälpte honom och de småpratade om läsandet. Hamid läste efter Sofia och tycktes ta hjälp av illustrationerna för att avkoda orden. Han verkade tycka att det var roligt, särskilt när någon av lärarna stod bredvid. Så fort lärarna gick slutade han dock att läsa, vilket tydde på att han hade svårare för att eller inte ville läsa på egen hand.



På studiehandledningen skulle Ali lösa korsord med Farnaz (19/11). Han skulle skriva *krita*, men då bilden var otydlig ville han först se en annan bild för att förstå ordet innan han skrev. Farnaz hjälpte honom att leta upp en bild och han skrev sedan. Samma procedur upprepades med *suddgummi*. Hon förklarade *sudda* och *gummi* på farsi och först därefter ville han skriva. Ali hade som nämnts ibland svårt att uttala vokalljuden korrekt, och därför att inkoda till rätt grafem vid skrivande. När han skulle skriva namnet *Tim* skrev han t.ex. *Tem* och behövde titta på bilden igen för att förstå hur han skulle skriva när Farnaz korrigerade. Han visste ju vem Tim var och mindes hur hans namn skulle se ut som ordbild. När han skulle skriva meningar om Erik måste han ta hjälp av läsplattan för att bläddra i textboken och repetera vem Erik var och vad han ägde. När han förstod innehållet i texten kunde han också gissa rätt på ordet direkt, han använde alltså sin förståelse för innehållet för att skapa mening i texten och hitta rätt ord. Om han inte visste ville han noggrant kontrollera informationen i boken, innan han utläste ordet. För Ali verkade det viktigt att utgå från ett betydelsefullt innehåll om kända förhållanden för att han skulle kunna läsa. Läsningen blev ineffektiv när han måste ljuda sig fram i ord han inte förstod. Jag frågade vid intervjun om han brukar ta hjälp av bilderna för att förstå innehållet i texter, och han bekräftade att det var så.

En annan aktivitet (26/11) gick ut på att läsa påståenden och skriva svaret ”ja” eller ”nej”. Han läste: ”Eriks fågel är -----”. Ali gissade att fågeln var gul utan att titta på ordet. Han tog hjälp av sammanhanget och började tänka på innehållet innan han hade avkodat klart. Han började skriva *ja*, men Farnaz hejdade honom: ”nej, läs färdigt först!”. På samma vis tänkte han på innehållet när han långsamt läste: ”Fia bor på”, sedan ”Storgatan 6”, mycket snabbt utan att titta på ordet. Han visste ju var hon bodde. ”Davids kompis heter” (långsamt) ”Erik” (mycket snabbt). Ali tycktes alltså använda sin kunskap om ämnesinnehållet för att läsa rätt och här märktes också att han kände igen ord som bilder, vilket tyder på användning av top down-strategier vid läsningen vid sidan av de bottom up-strategier som redan noterats.

#### 4.2.2. *Interaktion för meningsskapande*

I kategorin ovan visades hur Hamid samarbetade med bänkkamraten för att stärka kopplingen mellan grafem och fonem. Men också för meningsskapande aktiviteter tycktes interaktiva övningar vara givande. Vid ett tillfälle (12/11) fick barnen gruppvis arbeta med att skapa och skriva meningar. Sofia hade först i helklass gått igenom en övning som gick ut på att bilda tokiga meningar, genom att slumpartat kombinera utvalda subjekt, predikat och objekt med hjälp av en tärning. Barnen delades upp i grupper om två eller tre, Hamid följde med sina två kamrater in i grupprummet. De pratade om skrivövningen och diskuterade reglerna för leken: ”Din tur Hamid!”, ”Skriv så här!”. Kombinationen blev ”Berit joggar med fåtöljen” varpå kompisarna började jogga flera varv runt bordet för att visa Hamid vad det betydde. Han skrattade och skrev av meningen och tycktes också förstå den. Nästa mening löd ”Sixten plaskar under brevlådan”. ”Hamid, skriva!”, uppmanade flickan på medvetet förenklad svenska. Sedan pekade hon på ett betydelselöst streck i Hamids mening och vände sig till mig: ”han har precis härmat mig – jag skrev också ett streck.” Hamid verkade i denna situation lyssna på sina kamrater, skriva som de skrev, men dessutom förstå genom deras förklaringar. Vid denna observation noterades att Hamid tycktes lära sig genom social interaktion och genom att imitera sina kamrater

#### 4.2.3. *Multimodala resurser för meningsskapande*

Hamid verkade alltså använda bilder för att avkoda ord, men också för att skapa mening i texten. Han hade, som visas i nästa kategori, svårt att förstå högläsning utan visuellt stöd, men i slutet av perioden, när läraren läste högt ur en julsaga, satt Hamid i ringen nära läraren och verkade lyssna mer aktivt, kanske för att han då kunde titta på bilderna och få hjälp med förståelsen av innehållet. Under mitt sista besök läste Sofia en julsaga av Astrid Lindgren för gruppen som samlats i ring runt henne. Boken med vackra illustrationer handlade om ett par på resa som till slut fick bo över i ett stall på natten. Hamid lyssnade uppmärksamt. Kanske

var det bilderna, eller hans speciella förförståelse för vad en tillvaro på väg innebär, som fångade honom.

Hamid tittade också gärna på film, som tycktes fungerar som resurs både för avkodning och för meningsskapande (*Fem myror, Lill-Zlatan...*). Han tittade också intresserat på filmen om *Pettson och Findus* (10/12). Rörliga och stilla bilder tycktes alltså hjälpte honom att skapa mening i texter.

När de andra barnen hade tyst läsning på morgonen satt Ali ensam i grupprummet och tittade på naturfilm (19/11) i syfte att utveckla hans ordförråd. Den handlade om vattensvin och hade en relativt avancerad vokabulär, exempelvis med specifika artnamn. En barnröst på filmen förenklade förmodligen innehållet genom sina frågor till speakerrösten. Ali tittade intresserat men sa efteråt till mig att det var svårt att förstå. Bilderna och barnrösten underlättade för förståelse, men ordförrådet var troligen för avancerat för att aktiviteten skulle leda till inläring. För Alis del kunde filmen vara ett stöd till en viss gräns innan språket begränsade förståelsen.

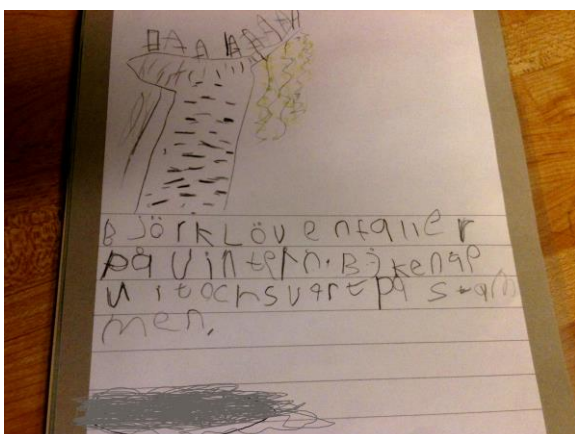
Hamid hade tidigare setts tyda datorns symboler med lätthet. En annan gång lekte han med Ali på fritidshemmet efter skolan (22/10) då de på egen hand skrev på smartboarden och diskuterade på dari eller persiska. Hamid skrev sitt namn och tittade intresserat när Ali skrev sitt brevid, och ritade en teckning. De tycktes bägge uppskatta ny teknik och lärde sig snabbt kommandon på datorn och funktioner på läsplatta och smartboard. Bilder, film, läsplattor och tekniska apparater var hjälpmedel för eleverna för att skapa mening.

#### 4.2.4. *Förhinder för meningsskapande*

Ibland genomfördes aktiviteter som skulle skapa förförståelse inför läsande eller skrivande av texter eller för att utöka ordförrådet. Av olika anledningar kunde eleverna inte alltid delta i dessa. Hamids lärare Sofia inledde teman i NO genom associationer till den omgivande miljön eller barnens berättelser för att väcka barnens förförståelse inför det som skulle läras och skrivas ned, en form av LTG-metod. T.ex. skulle eleverna associera till den aktuella årstiden hösten. Barnen ropade ”löv”, ”halloween” eller ”frost” medan Hamid räckte upp handen och

föreslog ”ko”, varpå de andra eleverna brast ut i skratt. Kanske sökte han ett uttryck på dari eller förstod inte vad övningen gick ut på. Eller så fanns en logisk förklaring till hans association utifrån hans egen förståelse och erfarenhet, som ingen annan kunde förstå. Läraren accepterade dock hans svar och skrev upp det på tavlan utan att utreda associationen närmare inför gruppen (1/10).

En annan gång förbereddes barnen för skrivuppgiften genom att björken utanför fönstret uppmärksammades (16/10). Därefter visades andra sorters björkar på bild på projektorn följt av en film om en björks dagbok. Namn på olika sorters björkar presenterades, t.ex. *vårtbjörk* eller *glasbjörk* och Sofia visade på tavlan hur trädet skulle ritas, med en särskild strategi för att måla kronan. Under den här stunden lekte Hamid med en ballong utan att titta upp. Han missade alltså vid tillfället de resurser som erbjöds för att utöka hans ordförråd och förståelse för den text som lästes upp på filmen och inför den text som snart skulle skrivas. Å andra sidan bör kanske ifrågasättas om han verkligen erbjöds tillfälle att delta i aktiviteten. De ord, exempelvis specifika artnamn, som presenterades tillhör ett utbyggt ordförråd, högt över hans eget. Läsningen på talets grund utgick alltså inte från hans eget språk utan från majoritetens i klassrummet. Efter genomgången skulle barnen diktera en text för Sofia, som skrev på tavlan, vilket alltså förberetts genom ovan beskrivna aktiviteter. Eleverna talade, läraren skrev och eleverna skrev av. Hamid skrev också men hade missat instruktionen om att det skulle vara ny rad vid ny mening. Han skrev allt på samma rad och bytte bara när raden tog slut. Han missade också att lägga ett finger mellan orden utan skrev allt utan mellanrum. Den här aktiviteten, som skulle kunna underlätta för förståelse och fungera meningsskapande fick ingen mening för Hamid. Han skrev av, kopierade text, men det var tveksamt om han förstod vad han skrev. När det var dags att rita björken hämtade han exakt samma pennor som bordsgrannen och ritade av hans teckning, men hade ju missat instruktionen om kronans utformning, så han använde inte lärarens råd vid ritandet. Han skulle här koppla sin egen bild till texten för att skapa ett betydelsefullt innehåll, men övningen utmynnade ändå för honom i kopiering eller imitation, eftersom han inte kunde följa med i den förberedande aktiviteten.



Vid ett annat tillfälle fick barnen berätta om sina upplevelser av ekorrar, men Hamid sa inget (12/11). De tittade på en film om en ekorre som åt i trädgården och blev klappad, Hamid tittade också. Därefter dikterade barnen och Sofia skrev, precis som vid björkgenomgången. Hamid skrev noggrant av texten och fick sedan rita en ekorre över texten. Han ritade en liten ekorre, och sedan en stor helikopter och en pansarvagn, med en bild av en person som blir skjuten. När han var färdig fick han beröm för bilden och fick välja ny aktivitet själv. Han målade samma motiv igen på ett nytt papper, men denna gång utan ekorren. Det tycktes som om Hamids tankar var upptagna med andra processer än de som skulle fokuseras i undervisningen. Hamid sågs vid flera tillfällen måla koncentrerat. En annan gång ritade han bandvagnar med svenska flaggor på svaj och människor som virades upp till helikoptrar (5/11). Han tycktes alltså själv skapa mening och uttrycka sig genom sina bilder, men inte nödvändigtvis med utgångspunkt i de ämnen som behandlades i klassrummet.

På Alis NO (4/12) behandlades rymden och månens faser och vandring. Farnaz förklarade tidigare ämnet som hastigast på studiehandledningen, och Ali tycktes förstå då hon återberättade vad som stod i boken. Nu verkade han dock först inte lyssna och satt med ryggen mot läraren. Diskussionen gled över till innehållet i julkalendern med "Barna Hedenhös", som delvis utspelades i rymden. Ali deltog inte i diskussionen och verkade inte förstå. Efter genomgången skulle barnen skriva en text om månen. De fick själva konstruera meningar, eller skriva av meningarna i boken. Kristin hjälpte Ali att skriva en mening i taget ur boken, som han fick skriva av. Hon försökte förklara det som skrevs. Han väntade passivt tills



hon kom tillbaka och han fick en ny mening att skriva av. Jag frågade honom efteråt om han hade förstått det han skrev och han svarade: ”ja, lite”. Han kunde dock inte fortsätta på egen hand utan stöttning, och det var oklart om han förstod de enskilda orden i meningarna. Efteråt skulle eleverna skriva dikter på rymdtemat, men då ville inte Ali vara med och inte samarbeta med en kompis. Han fick sitta ensam med *Svenskbiten*, men kunde omöjligen klara övningen på egen hand, eftersom den handlade om att ringa in ord som existerar på svenska, vilket ju inte går att gissa sig till utan stöd (4/12). Dessa övningar låg på en för hög nivå för Ali, som här befann sig långt från zonen för närmaste utveckling.

### **4.3. Läsaren som textanvändare**

Läsning handlar inte bara om den tekniska avkodningen av symboler eller om att skapa förståelse för innebörden av en text, utan också om att använda text i olika kontexter (Luke & Freebody 1999:10). Denna praktik handlar om förståelse för en texts användning här och nu. I följande avsnitt beskrivs elevernas praktiker som textanvändare.

#### **4.3.1. *Egen läsning***

När klassen hade egen läsning skulle eleverna fördjupa sig i en egen bok under en lugn och avslappnande stund. Hamid hade lärt sig rutinen att gå och hämta en s.k. stjärnbok, ur en serie böcker med olika svårighetsgrad, och sätta sig i sin bänk igen. Till skillnad från de andra barnen försökte han dock inte att läsa den valda boken, som ofta tillhörde den svåraste nivån, utan bläddrade bara snabbt igenom den för att sedan välja en ny bok (1/10, 16/10, 22/10). Vid ett observationstillfälle bytte han bok varannan minut (5/11). Avkodning av texten eller förståelse för innehållet tycktes inte stå i fokus, utan själva rörelsen att själv hämta en bok och välja en ny när den gamla hade bläddrats igenom. Precis som vid fallet med de avskrivna texterna imiterade han ett beteende men utan att verka förstå syftet eller kunna sätta sig in i texten. Hamid hade alltså lärt sig hur man beter sig när man läser böcker, vilket kan jämföras med den preläsande fasen i Libergs beskrivning (2006), men utan att avkoda eller förstå texten.

Ali syntes aldrig läsa skönlitteratur på egen hand under den tysta läsningen, eftersom han vid tillfället satt i grupprummet, men däremot lånade han böcker från biblioteket och läste enligt egen utsago ibland böcker hemma.

#### 4.3.2. Högläsning

Ett stående inslag vid varje observationstillfälle hos Hamid var högläsning ur en gemensam klassbok då klassen satt tyst och lyssnade på läraren som läste, ofta stående framför gruppen. Aktiviteten kan betraktas som en sorts textanvändning men också en sorts läsritual som barnen tränas in i, genom att lyssna och följa med i texten. Ibland stannade Sofia upp och frågade om ord i texten, men oftast skedde ingen bearbetning av innehållet och inga frågor ställdes för att kontrollera elevernas förståelse. Hamid verkade aldrig följa med i berättelsen vid denna sorts högläsning. När Sofia t.ex. en gång läste ur *Fiskplåt och bajsdrakar* (22/10) tittade Hamid ibland på henne, men mest på tavlan bakom, eller så vände han sig om och tittade på kompisarna. Han verkade extra rastlös vid högläsningen, tycktes inte förstå orden och blev inte indragen i berättelsen. När Sofia frågade vad ”att lifta” betydde reagerade han inte. Vid ett senare tillfälle (5/11) läste de en ny bok, *Hedvig*. Då och då stannade Sofia upp och frågade om ord: ”Vad betyder rabatt?” ”Vet någon vad *en intervju* är?” Hamid vilade huvudet i händerna, pysslade med pennvässaren och verkade inte följa med. Veckan därpå (12/11) såg han ut att lyssna aktivt för första gången då Sofia läste ur *Hedvig*, men det var oklart om han förstod något. Det förekom fortfarande inga följdfrågor eller diskussion om innehållet, däremot frågor om ord som *skjul* eller *slaktare*. Till skillnad från vid läsningen av ”läs-med-boken” hade Hamid inget visuellt stöd för att följa med i texten och språket i boken låg högt över hans egen svenska.

Eleverna i tvåan hade fruktstund under högläsningen. Ali satt ibland stilla och tittade på Louise som läste, men oftast inte. Han småsjöng, busade med bänkkamraten, tittade ut genom fönstret eller på de andra eleverna och skruvade på sig utan att visa tecken på att lyssna eller förstå (19/11, 26/11). Han lystrade till enskilda ord som ”varsågod”, tittade upp en stund men sedan bort igen, hummade och pratade för sig själv på dari. Efteråt frågade jag honom om han

förstod när läraren läste varpå han skakade på huvudet. ”Är det svårt?” ”Ja!” svarade han. Under min sista dag hos Ali läste Kristin högt ur *Elfrid* medan barnen ritade. Ali var koncentrerad på sin teckning och det var oklart om han lyssnade. Louise ställde frågor till klassen om texten de nyss läst: ”Tyckte ni att mamman skulle ge henne pengar trots att hon ätit godis?” Frågan ledde till en moralisk diskussion med utgångspunkt i innehållet. Ali tittade på de andra men verkade inte förstå diskussionen. Han retades med grannen istället (26/11). Veckan därpå rekapitulerade Kristin gårdagens avsnitt och läste sedan högt (4/12). Ali låg med huvudet mot bänken och bläddrade i en bok, men verkade lyssna mer denna gång eftersom han fixerade Kristin med blicken med halvöppen mun. Men plötsligt reste han sig och försvann ut i korridoren. När jag under intervjun frågade om han förstod när Kristin och Louise läste högt för honom svarade han: ”Ja, vissa delar. Vissa saker är bra, men vissa är tråkiga. Det är tråkigt när man inte förstår.”

#### 4.3.3. *Egen textproduktion*

Liksom Hamid skrev Ali av texter snarare än uttryckte något själv i dem, vilket observerades vid ovan beskrivna aktivitet när han skrev om månen. Han syntes aldrig skriva på egen hand. Vid intervjun med Ali frågade jag varför man ska kunna läsa och skriva. Han svarade att det är bra för att man då kan lära sig saker. Han ville kunna läsa för att bli duktig och kunna göra sina läxor. Han sa att han helst läser om djur, gärna Bamse-sagor, ”roliga böcker, så man kan skratta.” Däremot skriver han inte så mycket och menade att det är svårare att skriva än att läsa eftersom det är svårt att komma på bokstäverna: ”jag skriver dem som är lättare först”, säger han. Ibland försöker han att skriva med den äldre bror som bor hemma men tittar mest på Bolibompa. Vid frågan hur han skulle göra för att berätta för avlägsna släktingar om något roligt som hänt i skolan, kom han inte på något bra sätt. Han sa att man skulle kunna ringa, men invände att de kanske inte har någon mobil. När jag föreslog att man skulle kunna skriva svarade han, ”ja lite”. Han hade inte tänkt på den möjligheten. På frågan vem som uppfann alfabetet gissade han att skolan har hittat på det, alternativt att det har funnits från

första början. Tydligt är skriftspråkliga aktiviteter tätt förknippade med skolarbetet och med lärande. Han menar att ”om man inte kan läsa kan man inte förstå någonting. Man lär sig mer om man kan läsa och skriva”. Mycket tyder på att Ali och Hamid har begränsad tillgång till texter i hemmet, vilket gör att denna inställning till läsande och skrivande är förståelig.

#### **4.4. Läsaren som textkritiker**

Kritisk läsning av texter innebär en medvetenhet om att texter författats av personer vars egna uppfattningar avspeglas i texten. En kritisk läsare kan läsa mellan raderna och fråga sig vad texten säger om författaren men också vad texten kan betyda för en själv som läsare (”what does all this do to me?”).

Kategorin för läsaren som textkritiker förblev tom hos Hamid, vilket inte var ett oväntat resultat då fokus i årskurs 1 ligger på grundläggande avkodningsfärdigheter. Det är nog inte heller rimligt att förvänta sig ett analytiskt och reflekterande förhållningssätt till texter skrivna på ett språk som man håller på att lära sig. Högläsningen kunde möjligen ha bäddat för en kritisk diskussion om bokens innehåll i relation till egna erfarenheter och åsikter, men stannade ofta vid frågor om enskilda ord eller enkla frågor om innehållet eller barnens åsikter om den. Ingen längre uppföljning av läsningen noterades vid något av observationstillfällena. Dessutom tycktes Hamid alltså inte förstå eller vara involverad i historien, vilket märktes på hans kroppsspråk och på hans sätt att vända sig mot kamraterna för att prata eller retas (1/10, 16/10). Han räckte heller aldrig upp handen för att svara på frågor om texten (16/10).

I Alis klass ställde Louise däremot följdfrågor om texten efter läsningen, vilket kunde utmynna i en reflekterande aktivitet, t.ex. då moralen diskuterades i berättelsen om Elfrid. I denna diskussion var dock Ali inte aktiv och hade förmodligen inte heller lyssnat på berättelsen. En annan gång tittade klassen på en s.k. dilemmafilm på projektorn i fritids lokaler. Filmen handlade om att vara vänner eller hamna utanför och bäddade för en diskussion om socialt beteende. Ali tittade på filmen med svenskt tal och engelsk text, men reste sig upp under den efterföljande diskussionen och promenerade omkring i rummet. Han blev flera

gångar tillsagd att sätta sig, men reste sig igen. Han verkade inte orka lyssna eller delta i diskussionen (19/11). Kanske blev språket för svårt för honom och ledde till kognitiv överbelastning, liksom vid det beskrivna tillfället vid högläsningen när han gick ut i korridoren. Klart var att han inte kunde utveckla ett analytiskt eller reflekterande förhållningssätt till texter.

#### 4.5. Resultatsammanfattning

Aktiviteter som hör till den första kategorin av litteracitetspraktiker, kodknäckning, utfördes tillsammans med studiehandledaren för bådars del och också ofta i helklass för Hamids del. I Alis andraklass förväntas barnen troligen ha knäckt skriftkoden och undervisningen fokuserade mer på andra färdigheter. Båda eleverna arbetade framför allt med läroboken *Svenskbiten* för att stärka avkodningsförmågan. Observationerna visade att Hamid hade svårt för att lära sig enskilda bokstäver och siffror. Eftersom han inte tillägnat sig ljudsystemet på svenska eller hade ett tillräckligt stort ordförråd kunde han inte tillämpa några strategier för avkodning. Han kände dock igen en del ord och kunde peka på rätt bilder om någon annan läste högt för honom. Han tyckte om att samarbeta, som vid övningen då han skulle hitta på t-ord med bänkgrannen och verkade också befästa kopplingen mellan grafem och fonem när han såg tecknen och hörde dem uttalas på film, som när han tittade på *Fem myror*. Ali lyckades bättre med avkodningen även om det svenska ljudsystemet, exempelvis främmande vokaluttal, försvårade även hans läsning. Han lyckades ändå ibland att ljuda sig igenom ord, förstod relationen mellan grafem och fonem och kände också igen en del ord som helord. Han använde både bottom up- och top down-strategier vid avkodning men för honom var det snarare det begränsade ordförrådet som försvårade läsningen.

Betydelseskäpande aktiviteter ägde ofta rum, både i helklass, i smågrupper och på studiehandledningen. Det varierade dock hur mycket pojkarna deltog och kunde använda dessa resurser för att förstå texter. De tycktes ha särskilt svårt att koncentrera sig vid gemensamma genomgångar i klassen, kanske på grund av kognitiv överbelastning. Interaktionen med kamrater i mindre grupp och med

lärarna tycktes dock underlätta för Hamids förståelse av texter. Ali arbetade helst på egen hand eller med Farnaz. Han visade att han skapade mening i text genom att titta på bilderna som ackompanjerade texten och att dra nytta av sina förkunskaper om innehållet, för att lista ut vad som stod. Hamid ville också titta på bilder för att förstå text, något som var särskilt tydligt vid bokläsningen på projektorn. Båda två drog också nytta av andra resurser än de verbalspråkliga för meningsskapande, genom film och spel skapades förståelse och de uttryckte sig bägge genom sina teckningar. Både Hamid och Ali tycktes sålunda använda top-down strategier vid betydelseskapande. Hamid tog hjälp av bilder för att förstå vad som stod i texten och Ali använde kontexten, bilder eller den egna förförståelsen för att både avkoda, som visades ovan, och förstå text.

Den tredje kategorin handlar om pragmatisk förmåga att använda skriftspråket i olika situationer. Skollitteracitet handlar om att kunna skriva en särskild sorts texter som brukar skrivas i skolsammanhang och att läsa litteratur på ett visst sätt. Både Hamid och Ali försökte att anpassa sig till dessa skriftspråkliga konventioner men utan att nödvändigtvis förstå funktionen. Hamid härmade vid flera tillfällen beteenden, både vid skrivandet, t.ex. när han skrev texten om björken och vid läsningen. Det var dock oklart om han förstod innebörden av att skapa mening eller att ta till sig mening genom skrift. Skriftspråket i klassrummet tycktes inte heller ha någon kommunikativ funktion. De gånger han skapade något som tycktes ha betydelse för honom var som nämnts när han uttryckte sig genom egna teckningar, till synes för ett bearbeta något han varit med om. Inte heller Ali använde text på egen hand eller visade tecken på att förstå meningen med att skriva och läsa texter, förutom för att det var ett medel för att lära sig nya saker i skolan, vilket han ju också berättade i intervjun. Detta resultat är inte överraskande i ljuset av den begränsade litteracitet som tycktes erbjudas i hemmet.

Ingen av eleverna visade tecken på att delta i praktiker med kritisk läsning, vare sig att diskutera innehållet eller syftet med texter. I Hamids fall erbjöds inte tillfället och Ali kunde eller ville inte delta i de diskussioner som förekom i hans klass. Frågan är dock om denna praktik är rimlig att förvänta sig i det fall elever inte har ett välutvecklat språk på svenska. Om den här praktiken ska vara möjlig

att utveckla krävs att eleverna erbjuds tillfällen att använda sitt modersmål i undervisningen i syfte att utveckla en flerspråkig litteracitet, i vilken kan ingå en reflekterande och analytisk hållning till texter.

## 5. Diskussion

Syftet med uppsatsen var att undersöka nyanlända elevers litteracitetspraktiker i en skolkontext där de utgör en minoritet och undersökningen genomfördes som en fallstudie av två informanter. Nedan diskuteras studien i ljuset av de forskningsfrågor som formulerades inledningsvis

### 5.1. Avkodningsövningar

Ett viktigt mål för undervisningen i årskurs 1-3 är att elever utvecklar och stärker sin avkodningsförmåga (Skolverket 2011a). I studien ville jag undersöka hur elever som är nybörjarläsare går tillväga när de avkodar text i en klassrumsmiljö i vilken de utgör en minoritet. Denna aspekt av litteracitet kallas av Luke och Freebody (1990) för kodknäckning och utfördes regelbundet i Hamids klass. Undervisningen framstod som syntetiskt inriktad med fokus på formmässig korrekthet. Övningarna bestod av bokstavsskrivande men kompletterades också med multimodala och interaktiva inslag för att stärka elevernas koppling mellan fonem och grafem. Hamid och Ali arbetade på studiehandledningen med en särskilt utvald bok, *Svenskbiten*, som baseras på helordsmetoden. Enskilda övningar påminde dock om traditionella läseböcker, t.ex. förväntades eleverna skilja mellan ord som *sil* och *säl*, som knappast är kända för en nybörjare i svenska. Flera studier (Bøyesen 2006; Hyltenstam 2010; Danbolt & Kulbrandstad 2013) visar på andraspråksinlärares svårigheter att avkoda skrift på ett språk vars fonologiska system inte överensstämmer med modersmålets. Så var fallet också för Hamid och Ali; i de fall de skulle ljuda sig igenom ord skapade det nya ljudsystemet hinder för förståelsen. Alis avkodning i sig var inte nödvändigtvis felaktig, han hade förmågan att urskilja och uttolka grafem, men den fonologiska

omkodningen blev problematisk och orden därmed obegripliga. Okända ord skapade särskilda svårigheter eftersom inga ledtrådar gavs för hur ordet skulle utläsas. Särskilt i Alis fall tycktes det begränsade ordförrådet alltså utgöra ett större problem än avkodningen i sig, vilket stärker Bøyesens tes (2006). Vid fonologiskt inriktade övningar behövde eleverna därmed mycket hjälp av lärarna och arbete på egen hand med avkodning utan ljudförebilder måste betraktas som ineffektivt använd tid. Möjligen kan läsplattan tjäna som verktyg för enskilda avkodningsövningar, men då krävs påslaget ljud och att hörlurar används. Hamid tycktes ha motoriska svårigheter att utforma bokstäverna vilket datorskrivande möjligen skulle avhjälpa inledningsvis vid kodknäckningen.

Både Hamid och Ali tycktes använda top down-strategier vid läsningen och Ali också bottom up-strategier vid både läsande och skrivande. Hamid utnyttjade bilder för att läsa text och förstod redan många ord som han kunde gissa på vid läsningen. Ali avläste snabbt bekanta helord, speciellt om orden ingick i ett för honom känt sammanhang eller ackompanjerades av bilder. Han tog hjälp av kontexten och gjorde inferenser vid läsningen, vilket talar för att hans läsning kunde utvecklas mer vid användning av texter om bekanta förhållanden eller med utgångspunkt i hans erfarenheter, vilket utgör grunden för whole-language-metoderna som tidigare beskrivits. Barton (2007) och Street (1984) poängterar också vikten av att i undervisningen använda det de kallar autentiskt material och att ha fokus på betydelsen. Hamid engagerades i praktiker med interaktion, genom att leka med enskilda bokstäver och ljud, eller att titta på filmer. Kontexten framstod som viktig också för honom för att lära sig de abstrakta symbolerna. Båda informanterna visade intresse för teknik och läsplattan tycktes utgöra ett attraktivt hjälpmedel för övningar både inom matematik- och svenskämnet. I anslutning till Fast's slutsatser (2007) betonas nödvändigheten att återkoppla till barnens intressen för att utveckla läs- och skrivförmågan.

Dahlgren m.fl. (2006) visar att många L1-talande barn tycker att det är lättare att skriva än att läsa, men Ali menade tvärtom att det är mer krävande att skriva. Då krävs att han parallellt hittar rätt ord, aktivt formulerar bokstäverna och samtidigt planerar stavningen. Observationen tydde på att Hamid hade samma



svårighet med den fonologiska omkodningen, men också med motoriken för att utforma grafem.

## 5.2. Textproduktion

Hur kan då elevernas meningsskapande beskrivas när de i undervisningssammanhang tolkar olika former av text i klassrummet och hur använder sig eleverna själva av text? I båda informanternas klasser förekom textproduktion, ofta i samband med ett tema. I Hamids klass användes en form av LTG-metoden (Längsjö & Nilsson 2005) vid skrivande av texter i naturkunskap. Undervisningen byggde på barnens muntliga språk och kunskapsområdet byggdes upp genom diskussioner och filmer om ämnet. Texternas innehåll förstärktes också genom bilder. Men genomgången utgick av naturliga skäl inte från Hamids språk, eftersom han var den enda i klassen som inte kunde svenska, vilket på ett vis utslöt honom från undervisningen. Han behöver utveckla basen i språket (Hyltenstam 2007) medan undervisningen fokuserar på utbyggnaden av de andra elevernas befintliga språk. Hamid hade alltså inte möjlighet att ta del av dessa betydelseskapande aktiviteter, bara tillsammans med studiehandledaren, men då på farsi som dock inte utgör utgångspunkt för läsinläringen. Vid observationen noterades att Hamid och Ali sällan tog del av eller förstod det förberedande betydelseskapande arbetet. Ali arbetade bäst på egen hand, eller med studiehandledaren, medan Hamid tycktes mer intresserad av interaktion med klasskamrater än av gemensamma genomgångar. Ali skrev vid ett tillfälle av sin lärares text, en mening i taget men utan tecken på att förstå innehållet eller ha egna strategier för att fortsätta utan läraren. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan imitation som nämnts vara ett led i inlärningsprocessen och leda till ett stegvis införlivande av kunskap, med stöttning av en expert (Lantolf 2000; Säljö 2000). I det aktuella fallet lärde informanterna sig möjligen hur texter ser ut rent grafiskt på pappret, att börja skriva från vänster, att ibland sätta punkt och byta rad, men textproduktion är också en kognitiv process som inte kan imiteras utan måste utföras aktivt med förståelse, i så motto kanske aktiviteten snarare utgör ett exempel på kopiering som inte leder till inläring. Hamid verkade försjunken i

egna tankar under en genomgång på tavlan och använde istället strategin att kopiera texten av en kamrat, när den förberedande fasen var över. Det är dock svårt att bedöma om denna aktivitet ska beskrivas som kopiering eller imitation. Vid ett tillfälle, när Hamid skulle skriva en text om och måla en ekorre tog andra motiv plötsligt över i bilden. Han målade istället krigsscener, samma motiv vid upprepade tillfällen, vilket kan tyda på bearbetning av upplevda händelser (Lindberg 2014). Han erbjöds inte alltid tillfälle att delta i meningsskapande aktiviteter, eftersom språket låg på för hög nivå, och hade inte heller alltid förmåga att ta emot de resurser som erbjöds för att underlätta skriv- och läsinläringen eftersom andra processer också pågick inom honom. Det här resultatet tyder på att det av flera skäl kan vara betydelsefullt för en nyanländ elev att få inleda sin skolgång i mindre grupp i förberedelseklass. För det första behöver eleverna på ett effektivt vis påbörja uppbyggnaden av en bas i språket innan läs- och skrivinläringen påbörjas, i det fall det inte utgår från modersmålet. Förståelsen för sambandet mellan grafem och fonem tillhör ju uppbyggnaden av språket, som bör bygga på en bas inom vilken till exempel det svenska uttalet redan har befästs. För det andra bör eleverna få möjlighet att uttrycka eventuella tidigare upplevelser som kan behöva bearbetas, vilket kanske inte ges utrymme för i en reguljär klass.

Båda eleverna tycktes kopiera vid produktion av längre texter, kanske utan förståelse för syftet och funktionen med de skrivna texterna. Barton (2007) påpekar att skollitteracitet påbjuder skrivande av en viss typ av texter som är skolspecifik och inte alltid sammanhänger med elevernas liv och litteracitetspraktiker utanför skolan, vilket av honom ses som nödvändigt för att utveckla individens litteracitetsförmågor. Enligt Barton (2007) och Street (1984) skulle undervisningen av eleverna alltså hellre utgå från deras egna erfarenheter, förförståelse och behov. Skriftspråklig medvetenhet, som tycks avgörande för framgångsrik läs- och skrivutveckling, förutsätter förståelse för texters form och funktion. Detta talar också för att eleverna bör få tillfälle att skriva texter som betyder något för dem i ett kommunikativt sammanhang. Ali antydde i intervjun att läsande och skrivande för honom är en skolrelaterad verksamhet som alltså verkar sakna beröringspunkter med livet utanför skolan. Han förklarade att de

läser och skriver lite hemma, men verkade huvudsakligen syfta på skoluppgifter. I det sammanhanget vore det relevant att förstå litteracitetens roll i elevernas liv utanför skolan för att bereda plats för deras erfarenheter och behov i skrivandet i skolan, i enlighet med Heaths (1983) Fasts (2007) och Janks resonemang (2009). Intervjun med Hamid visade sig som nämnts inte möjlig att genomföra eftersom han var blyg, tycktes pressad och inte ville medverka. Med Ali gick det bättre men frågorna borde ha bearbetats före intervjun för att ge en tydligare bild av hans syn på skriftspråksanvändning. Som beskrivits ovan hämtades de direkt ur Dahlgren m.fl.(2006) för att möjliggöra en jämförelse med tidigare forskning, men vissa av frågorna kunde uppfattas som ledande och andra svåra att svara på. Om jag talat samma språk som Ali kunde jag ha omformulerat frågorna för att bättre förstå hans perspektiv, men i det här fallet var jag beroende av tolkens förmåga att både förstå vad frågan avsåg och att formulera sig så att Ali förstod. Det hade också troligen varit bättre om det funnits möjlighet att använda den befintliga studiehandledaren som intervjuare snarare än att bjuda in en för barnen okänd tolk för att skapa ett tryggare klimat under intervjun. Sammantaget gör dessa svårigheter att intervjun får begränsad betydelse för studiens resultat.

Informanterna är alltså textanvändare i så motto att de skriver texter, men frågan är om de förstår syftet med att göra det. I de fall då texter kopieras tycks varken kodknäckning eller betydelseskapande ingå som praktiker i elevernas skrivande. Detta skulle enligt resursmodellen förhindra dem i utvecklingen till kompetenta skribenter. Om de fick tillfälle att knäcka koden och att skapa betydelse i texter vars syfte och funktion var tydliga och hade ett kommunikativt syfte skulle kanske läs- och skrivinläringen underlättas.

### **5.3. Litteraturläsning**

Litteraturläsning förekom i undervisningen i två former: som tyst läsning och högläsning. Vid tystläsningen i Alis klass arbetade han med andra uppgifter och syntes aldrig läsa själv. Ali berättade dock att han läste hemma, helst om djur eller Bamseböcker. Hamid läste själv vid varje observationstillfälle, läsning som inledande aktivitet på morgonen infördes under observationsperioden. Hamids

egen läsning bestod dock varken av kodknäckande eller betydelseskapande utan framstod som ett ritualiserat vis att behandla böcker på; att välja en bok, gå till sin plats och bläddra igenom den för att sedan hämta en ny. I jämförelse med kopierandet av texter kan hans läsande ses som en imitation av ett läsarbeteende, som en form av preläsande (Liberg 2006). Kanske ingår beteendet som ett steg mot effektiv läsning, men läsandet är ju också en kognitiv aktivitet som inte tillägnas enbart genom imitation av klasskamraternas beteende. Han verkade inte använda kodknäckande eller betydelseskapande praktiker vid läsningen utan använde bara texten på det vis han sett andra göra det. Den praktiken är nödvändig men, för att tala med Luke och Freebody, alltså inte tillräcklig för att det ska kallas läsning i egentlig bemärkelse.

Högläsning lyfts av flera forskare fram som en betydelsefull aktivitet för att utveckla ordförråd, genrekunskap och som källa till analytiska, kritiska samtal (Axelsson 2001; Obondo & Benckert 2000; Damber 2013; Naucér & Boyd 1997). Andra visar också på vikten av att barn tidigt utvecklas till kritiska läsare för att ta makten över det skrivna ordet (Gibbons 2010; Barton 2007; Damber 2010; Janks 2013). I Alis klass utgjorde högläsningen utgångspunkt för diskussion och tendenser till kritisk läsning kunde skönjas. Ali kunde dock inte delta i dessa diskussioner eftersom språket i texten och diskussionen var för svårt för honom. Han berättade också att han tyckte att det var tråkigt att inte förstå när lärarna läste högt. I Hamids klass läste läraren ofta högt för barnen, även om meningsskapande aktiviteter i relation till texten var ovanliga. Inte heller Hamid tycktes förstå det som lästes, bara i de fall barnen fick sitta nära läraren och kunde titta på bilder var han uppmärksam. Ingen av pojkarna hade därför förutsättningar att utveckla den praktik som Luke och Freebody kallar kritisk läsning. Det är inte heller rimligt att förvänta sig att de ska kunna samtala kritiskt om texter på ett språk som är så lite utvecklat, för det krävs möjlighet att få använda modersmålet. Samtal om texter skulle kunna fungera språkutvecklande om barnen i liten grupp fick stanna upp och samtala om ord och innehåll och om syfte och innehåll i litteraturen tydliggjordes. Det är dock långt ifrån säkert att enbart språket förhindrade informanterna att utvecklas till kritiska läsare; deras vana att läsa litteratur och kulturella praktiker vid läsningen spelar också roll för förmågan att ge respons

muntligt eller skriftligt (Nauc ler & Boyd 1997; Lyngfelt 2013). Högläsningen involverade alltså inte, eller bara undantagsvis, eleverna som kodknäckare, betydelseskapare, textanvändare eller kritiska läsare och skulle behöva en annan utformning för att leda till litteracitetsutveckling. Dambers (2013) slutsatser om att läsning i skolan  r en solitär verksamhet med det huvudsakliga syftet att lugna och disciplinera kändes bekant också i det här sammanhanget, samtidigt som lärarnas förutsättningar att arbeta med andra metoder måste beaktas. För att kunna arbeta språkutvecklande i relation till textläsning måste läraren exempelvis få tid att arbeta i mindre grupper och samtidigt uppmärksamma språkliga utmaningar för andraspråkselever, något som gavs få möjligheter till i det här klassrummet.

#### **5.4. Multimodal textanvändning**

I undervisningen användes l splattan regelbundet f r kodknäckning och betydelseskapande genom l s- och skrivappar. Både Ali och Hamid tycktes vana vid att använda programmen på egen hand på lektionen och på studiehandledningen. Hamid tycktes också uppskatta filmvisning och l s-medb cker där bild och ljud stärker den fonologiska kopplingen och passar för läsning som präglas av top down-strategier. Ali verkade inte lika intresserad av rörliga bilder, men däremot av l splattan och datorn som medel för att öva och repetera på egen hand.

På fritidshemmet s gs de vant behärska kommandon för dator och smartboard vilket styrker teorier om alternativa metoder för litteracitetsanv ndning med multimodala medier (Danielsson 2013; Engblom 2013). Bilder och moderna medier blir resurser, medierande verktyg i litteracitetspraktiker som utvecklar kodknäckning, betydelseskapande, textanvändning och kan ge förutsättningar att skapa kritiska läsare.

#### **5.5. Sammanfattning**

Förutsättningarna för Hamid och Ali att utvecklas till kompetenta läsare enligt resursmodellens definition och tidigare forskning om andraspr kslitteracitet är knappast optimala. De ska lära sig att l sa på sitt andraspråk utan att först ha

utvecklat litteracitet på modersmålet och har vare sig ett utvecklat talspråk eller aktiv vokabulär på svenska. De tycks vara fonologiskt medvetna men Hamid har svårigheter att lära sig grafemen och både Hamid och Ali med att göra ljuddistinktioner. Den språkliga socialisationen i hemmet har inte utforskats närmare, men tyder på sporadisk kontakt med böcker och texter men oftare tillgång till filmade medier. Utmaningarna är alltså stora vid mötet med skolans litteracitetspraktiker.

I en sociokulturell analys kan sägas att Hamid söker närma sig en learning community men inte alltid får tillgång till den då språket stänger honom ute. Han imiterar experten, läraren, och sina kamrater i klassrumsrutiner och situationer som upprepas vilket ibland leder till meningsskapande, men ibland troligen snarare till kopiering som inte främjar lärandet. Språkutvecklingen i denna community of practice gynnas inte då språknivån är för hög för honom. Ibland skrattar klasskamraterna åt Hamids försök att delta i aktiviteterna. Även om läraren försöker skydda honom från de situationerna är det tänkbart att kamraternas reaktioner kan påverka Hamids motivation och attityd till att lära sig att tala, läsa och skriva på svenska (Cummins 2006). Hamid och Ali tycks ibland vara långt ifrån zonen för närmaste utveckling. Bara i de sammanhang då eleverna sitter ensamma med lärare eller studiehandledare, eller i en liten grupp med kamraterna finns det en möjlighet att utveckla språket. Språket är, som visats, en förutsättning för litteracitetsutveckling, men det behövs också mycket annan stöttning av lärarna och erbjudande av semiotiska resurser i form av analytiska samtal om texter och genom multimodala tekniker. Skolan behöver ju också kompensera för elevernas uteblivna s.k. litterära amning i hemmet (Björk & Liberg 1996). Hamid verkar behöva individuell undervisning i enskildhet men tycks också vilja ingå i den stora gruppen där han har sina kamrater. Hans koncentrationssvårigheter och stundvis utåtagerande beteende är möjligen psykiska symptom efter en tillvaro på flykt och återkommande bildmotiv tydde också på ett behov av att bearbeta tidigare upplevelser. Det finns inte utrymme att utreda denna aspekt inom ramen för denna uppsats, men det är en faktor som alltid måste beaktas vid mottagandet av nyanlända barn och som troligen påverkar barnens förmåga till inläring (Ascher 2014; Lindberg 2014).

Ali interagerade inte i samma utsträckning som Hamid med sina klasskamrater men använde bilder och sin förståelse av sammanhanget när han skulle läsa texter. Både Hamid och Ali tycktes använda top down-strategier och främjades av en för dem känd kontext vid läsningen. Deras språkliga medvetenhet kunde kanske stärkas om de fick skriva och läsa texter i ett kommunikativt sammanhang och att få en större förståelse både för texters form och på funktion.

### **5.6. Pedagogiska implikationer**

Några huvuddrag för att arbeta med nyanländas läs- och skrivutveckling har framkommit i denna studie, som stödjer tidigare forskning på området, och kan bekräfta att några förutsättningar gäller också för de individer som här följts på nära håll. Studien gör inte anspråk på att vara generaliserbar, särskilt med tanke på att de elever som studerats skiljer sig från varandra trots att de har samma bakgrund. Detta faktum gör det också uppenbart att det inte finns generella lösningar för gruppen med nyanlända elever, vilket är en viktig fråga för kommuner, lärare och forskare. Resultaten gäller alltså dessa två unika individer, men kan möjligtvis överföras till andra sammanhang. En elevs vilja att interagera med klasskamrater kan utnyttjas för litteracitetsutveckling om klasskamraterna får möjlighet att agera som experter och den nyanlända eleven genom imitation, interaktion och stöttning kan avancera språkligt och kunskapsmässigt. I så fall kunde det vara en fördel för eleven att påbörja skolgången i reguljär klass med svensktalande klasskamrater. Men det är också mycket viktigt att eleven får tillfälle att utveckla bas och utbyggnad i språket som ska fungera som utgångspunkt för läs- och skrivinläringen. Det förutsätter att eleven får tillräckligt mycket stöd av lärare med kunskap om andraspråksutveckling samt av modersmålslärare och studiehandledare, vars roll vid andraspråksutveckling har betonats i flera studier, inte minst för att möjliggöra utveckling av barnets flerspråkiga litteracitet (Laddegaard 2013). Eleverna bör lära sig att läsa texter som behandlar kända förhållanden om innehållet eller utgår från deras egna erfarenheter och med multimodalt stöd, som i Läs-med-böcker. Eftersom ett utvecklat språk och ordförråd krävs behöver eleven tillägna sig strategier för

systematisk inläring av nya ord. Eleverna bör också uppmärksammas på hur och varför texter ska användas i samma grad som på formell korrekthet. Eftersom kritisk läsning betraktas som viktig för litteracitetsutvecklingen krävs tid och förutsättningar för längre och utvecklade samtal om texter, helst i mindre grupper. Som nämnts är det orimligt att förvänta sig ett kritiskt förhållningssätt till texter på svenska av en elev som ännu inte utvecklat språket så denna praktik kan med fördel stimuleras på elevernas modersmål tillsammans med studiehandledare eller modersmåls lärare.

Om skolan satsar på direkt inplacering i reguljär klass måste klassläraren också få möjlighet att tillägna sig kunskaper om andraspråksinläring, språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och de speciella villkor som råder vid läs- och skrivutveckling på ett andraspråk.

### **5.7. Förslag till framtida forskning**

Luke och Freebodys modell beskriver som visats flera aspekter av skriftspråkande. Var och en av dessa praktiker kan undersökas på närmare håll i framtida studier, särskilt i ett andraspråksperspektiv. Kommunen och skolorna måste i framtiden ta ställning till om nyanlända elever ska integreras direkt i ordinarie klass eller ges möjlighet att utveckla språket i särskild förberedelseklass före utslussning. Ytterligare undersökningar av interaktionsmönster och läromiljöer i de olika skolformerna skulle möjligen kunna ge underlag för beslutet. Särskilt kunde man studera de nyanländas interaktion med majoritetstalande klasskamrater för att utveckla metoder för lärande. Dessutom kunde fler studier av litteracitetspraktiker i hemmet visa på elevers behov och erfarenheter för att ge dem mer plats i läs- och skrivundervisningen i skolan. Andra studier skulle kunna jämföra resultaten av läs- och skrivundervisning som är baserad på modersmålet jämfört med om den utgår från elevernas andraspråk.



## 6. Litteraturförteckning

- Alleklev, Birgitta & Lisbeth Lindvall 2001. Läs- och skrivprojektet Listiga räven – att läsa i skolan och lära för livet. I: Naucmér, K. (red.), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum, HLS förlag.
- Ascher, Henry 2014. Hälsans betydelse för nyanlända barn i skolan och skolans betydelse för nyanlända barns hälsa. I: Kästen-Ebeling, Gilda och Tore Otterup. *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, Monica 2001. Listiga räven ur Cummins perspektiv. I: Naucmér, K. (red.), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum, HLS förlag.
- Axelsson, Monica 2013. Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Barton, David 2007. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell.
- Bergendorff, Inger 2014. Nyanlända elever i Sverige. I: Kästen-Ebeling, Gilda och Tore Otterup. *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, Maj & Caroline Liberg 1996. *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bøyesen, Liv 2006. Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter. I: Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan 2004. *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Clay, Mary 1991. *Becoming literate. The construction of inner control*. Auckland: Heinemann.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morriison, Keith 2000. *Research Methods in Education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Cummins, Jim 2006. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

- Dahlgren, Gösta, Karin Gustafsson, Elisabeth Mellgren & Lars-Erik Olsson 2006. *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, Martyn 2009. *Forskningshandboken– för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Damber, Ulla 2010. *Reading for life. Three studies of Swedish Students' Reading Development*. Linköping Studies in Behavioural Science. No.149. Linköpings universitet.
- Damber, Ulla 2013. Om tidig läsutveckling i det mångspråkiga samhället. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas & Kulbrandstad, Lise Iversen 2013. ”Säl är kaka på spanska” – arbete med litteracitet och flerspråkighet i norska klassrum. I: Wedin, Åsa & Christina Hedman (red.). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, Kristina 2013. Multimodalt meningsskapande i klassrummet. I: Wedin, Åsa & Christina Hedman (red.). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Donato, Richard 2000. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. I: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford university press.
- Engblom, Charlotte 2013. Medier, flerspråkighet och multimodal texthantering. I: Wedin, Åsa & Christina Hedman (red.). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen Hagtvet, Bente 2004. *Språkstimulering. Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.
- Fast, Carina 2007. *Sju barn lär sig läsa och skriva*. Uppsala: ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS. Uppsala studies in Education 115.
- Freebody, Peter & Allan Luke 1990. Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), s.7-16.
- Freebody, Peter 1992. A sociokultural approach: resourcing fours roles as a literacy learner. <[http://www.myread.org/readings\\_freebody.htm](http://www.myread.org/readings_freebody.htm)>. Hämtat 2103-12-20.

- Frost, Jørgen 2009. *Läsundervisning och läsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline 2010. *Stärk språket stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Heath, Shirley Brice 1986. What no bedtime stories means: narrative skills at home and school. I: Scheffelin, B. and Ochs, E. (red.), *Language Socialization across Cultures*. New York: Cambridge University Press.
- Hyltenstam, Kenneth 2007. Modersmål och svenska som andraspråk. I: Skolverket. *Att läsa och skriva. Forskning och beprövad erfarenhet*. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).
- Hyltenstam, Kenneth 2010. Läs- och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga. I: Ericson, B. (red.). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Høien, Torleiv & Ingvar Lundberg 1992. *Dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Janks, Hilary 2009. Writing: A Critical Literacy Perspective. I: *The SAGE Handbook of Writing Development*. Beard, Roger, Debra Myhill, Jeni Riley & Martin Nystrand (eds.) London: SAGE publications.
- Jones, Stephanie 2013: Critical literacies in the making: Social class and identities in the early reading classroom. I: *Journal of Early Childhood Literacy* 2013 13:197. <http://ecl.sagepub.com/content/13/2/197>.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2003. *Lesing i utvikling – teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kästen-Ebeling, Gilda & Otterup, Tore (red.) 2014. *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Laddegaard, Uffe 2013. Att se sig själv i skriftspråket – flerspråkigheten som resurs i den tidiga litteracitetsundervisningen. I: Wedin, Åsa & Christina Hedman (red.). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantolf, James P. 2000. Introducing sociocultural theory. I: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Liberg, Caroline 2006. *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline 2007. Läsande, skrivande och samtalande. I: Skolverket 2007. *Att läsa och skriva. Forskning och beprövad erfarenhet*. <[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)>.

- Lindberg, Laila 2014. I: Kästen-Ebeling, Gilda och Tore Otterup. *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar & Katarina Herrlin 2005. *God läsutveckling – Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Luke, Allan 1996. Genres of Power? Literacy education and the production of capital. I: Hasan, Ruqaiya & Geoff Williams. *Literacy in society*. New York: Longman.
- Luke, Allan & Peter Freebody 1999. Further Notes on the Four Resources Model. <<http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>>. Hämtat 2013-10-09.
- Lyngfelt, Anna 2013. Om andraspråkselevens läsning av skönlitterära texter och textproduktion. I: Skjelbred, Dagrun & Aslaug Veum (red.). *Literacy i laeringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm.
- Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd 2005. *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Magnusson, Ulrika 2013. Skrivande på ett andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Matsuda, Paul Kei, Christina Ortmeier-Hooper & Aya Matsuda 2009. The Expansion of Second Language Writing. I: *The SAGE Handbook of Writing Development*. Beard, Roger, Debra Myhill, Jeni Riley & Martin Nystrand (red.). London: SAGE publications.
- Mayer, Connie & C. Tane Akamatsu 2003. Bilingualism and Literacy. I: Marschark, Marc & Patricia Elizabeth Spencer (eds.). *Oxford handbook of deaf studies, language and education*. New York: Oxford university press.
- Naucmér, Kerstin & Boyd, Sally 1997. Telling a story – Norms for interaction with Turkish and Swedish children at home and in pre-school. I: Sjögren, Annick (red.). *Language and Environment*. Botkyrka: Centrum för multikulturella studier. pp. 129-146.
- Nilsson, Jenny och Monica Axelsson 2013. ”Welcome to Sweden...”: Newly arrived students’ experiences of pedagogical and social provision in

- introductory and regular classes. I: *International electronic journal of elementary education*. 2013 6(1), 137-164.
- Obondo, Margaret & Susanne Benckert, 2000. *Flerspråkiga barns läs- och skriftspråksutveckling i förskolan – ett socialisationsperspektiv*. I: Naucclér, Kerstin (red.), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum, HLS förlag. <<http://www.andrasprak.su.se/publikationer>>.
- Skolförordning 2011:185. Svensk författningssamling 2011:185. <[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svensk\\_forfattningssamling/Skolforordning-2011185\\_sfs-2011-185/#K4](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svensk_forfattningssamling/Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/#K4)>
- Skollag 2010:800. Svensk författningssamling 2010:800>. Hämtat 2014-02-06 <[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svensk\\_forfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010800/?bet=2010:800#K10](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svensk_forfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010800/?bet=2010:800#K10)>. Hämtat 2014-02-06.
- Skolverket 2008. *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2027>>. Hämtat 2013-12-20.
- Skolverket 2011a. *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem*. Stödmaterial. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket 2011b. *Läroplan för grundskolan förskoleklassen och fritidshemmet*. <<http://www.skolverket.se/forskola-skola/grundskoleutbildning/laroplaner/grundskolan>>. Hämtat 2013-12-20.
- Skolverket 2012. *Med fokus på läsande*. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2940>>. Hämtat 2014-01-17.
- Skolverket 2013a. *Nyanlända elever i fokus*. <<http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nyanlandas-larande>>. Hämtat 2014-01-17.
- Skolverket 2013b. *Kraftig försämring i PISA*. <<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa/kraftig-forsamring-i-pisa-1.167616>>. Hämtat 2014-01-17.
- Skolverket 2014. *Siris – Kvalitet och resultat i skolan*. <<http://siris.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:11:0>>. Hämtat den 31 mars 2014.
- Street, Brian V. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge university press.

- Street, Brian 2009. Multiple Literacies and Multi-literacies. I: *The SAGE Handbook of Writing Development*. Beard, Roger, Debra Myhill, Jeni Riley & Martin Nystrand (eds.) London: SAGE publications.
- Säljö, Roger 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Taube, Karin 2007. *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Taube, Karin och Ulf Fredriksson 2010. Svenska som andraspråk och kulturmöten. I: Bjar, Louise & Caroline Liberg. *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildning för nyanlända elever: Ds 2013:6. Utbildningsdepartementet 2013. <<http://www.regeringen.se/sb/d/16736/a/209698>>. Hämtat 2014-02-06.
- Wedin, Åsa 2010. *Vägar till svenskt skriftspråk för vuxna andraspråksinlärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Wengelin, Åsa & Nilholm, Claes 2013. *Att ha eller sakna verktyg – om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

**Information till och samtycke från vårdnadshavare**

Jag heter Anna Winlund och studerar på magisterprogrammet i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet. Jag är intresserad av att studera hur det går till när barn, som håller på att lära sig svenska, lär sig att läsa och skriva på svenska. Jag vill därför följa dina söner, XX och XX i klassrummet för att se hur de gör när de lär sig att läsa och skriva. Jag vill också intervjua dem för att förstå hur de ser på läsande och skrivande.

Resultatet kommer att presenteras i en skriftlig rapport, så kallad magisteruppsats och på Göteborgs universitets internetsida för uppsatser - GUPEA

Rektor på XX-skolan har samtyckt till studien men jag behöver också vårdnadshavares samtycke till följande:

Jag vill följa och observera pojkarna i klassrummet en gång i veckan under 10 veckor. Därefter skulle jag vilja intervjua dem, med hjälp av en tolk som talar dari. Intervjuerna kommer att spelas in för att sedan skrivas ner och tolkas.

Pojkarna kommer att avidentifieras, jag nämner alltså inte deras namn i uppsatsen och inte heller namnet på skolan eller lärarna. Istället kommer de att få andra namn som används i studien.

Du som är vårdnadshavare får när som helst avbryta studien.

Jag svarar gärna på frågor om studien. Ring i så fall mitt mobilnummer nedan eller maila mig på nedanstående adress. Mina handledare heter Anna Lyngfeldt och Åsa Wengelin på Institutionen för svenska språket.

**Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att Anna Winlund observerar XX och XX i skolan och intervjuar dem.**

Vårdnadshavares namn:.....

Ort/datum:.....

**Kontakt**

Anna Winlund Mejl: [anna.winlund@gu.se](mailto:anna.winlund@gu.se) Mobil: 070-2308539

**Handledare för uppsatsen:**

Anna Lyngfeldt: [anna.lyngfeldt@svenska.gu.se](mailto:anna.lyngfeldt@svenska.gu.se)

Åsa Wengelin: [asa.wengelin@svenska.gu.se](mailto:asa.wengelin@svenska.gu.se)

## Bilaga 2

**Observationsschema** Datum 19/11 med ALI 1

**Kodknäckare** (tabellen används för varje rubrik nedan)

| Händels<br>e-<br>nummer | Tid-<br>punkt | Typ av<br>aktivitet/metod | Med vem?<br>Lärare/annan<br>elev/på egen hand | Vilken sorts<br>interaktion i<br>relation till<br>skriftspråkande |
|-------------------------|---------------|---------------------------|---|---|
| 1                       |               |                           |   |   |
| 2                       |               |                           |   |   |
| 3                       |               |                           |   |   |
| 4                       |               |                           |   |   |

| Vilken typ av<br>text<br>används (talad<br>eller skriven)<br>Bilaga A:nr | Vilka texter<br>produceras<br><br>Bilaga P:nr | Vad gör<br>eleven | Hur uppfattade<br>eleven arbetsättet/<br>denna uppgift. | Övriga<br>reflektioner<br>(vem tar<br>initiativ,<br>varför sker<br>detta) |
|--|---|-------------------|---|---|
|  |   |                   |   |   |
|  |   |                   |   |   |
|  |   |                   |   |   |
|  |   |                   |   |   |

Passiv/icke-lyssnare

Betydelseskäpande

Passiv/ickeläsare

Textanvändare

Textkritiker



## Bilaga 3

**Intervjufrågor (ur Dahlgren m.fl. 2006)**

- A.** Är det bra att kunna läsa och skriva?
- B.** 1. Varför är det bra med skrivning/läsning?  
2. Vad kan man göra om man kan skriva/läsa?  
3. Varför vill du lära dig skriva/läsa?
- C.** 1. Kan du skriva/läsa?  
2. Hur bra skriver/läser du på dari?  
3. Hur bra skriver/läser du på svenska?
- D.** 1. Hur gör du när du skriver?  
2. Hur gör du när du läser?  
3. Eventuellt: hur gör läraren när den läser/skriver?
- E.** 1. Hur gör du när du lär dig skriva?  
2. Hur gör du när du lär dig läsa?  
3. Vad behöver du kunna för att lära dig skriva och läsa bättre?  
4. Hur gör lärarna när de lär ut skrivning/läsning?
- F.1.** Vad skriver du?  
2. Vad läser du
- G.** Hur skulle du göra för att någon som bor långt bort (t.ex. en släkting eller en kompis) skulle få reda på en skojig sak som hänt här i skolan?
- H.** OM Vi hinner: leka lite och prata om bokstäver på de två språken.
- I.** 1. Hur skulle det vara om ingen på hela jorden kunde läsa?  
2. Vad skulle hända om alla bokstäver tog slut?  
3. Hur har alfabetet kommit till?