

# **Läsutveckling för elever med ett annat förstaspråk än svenska**

- en kvalitativ studie ur pedagogers perspektiv

Grundnivå  
Pedagogiskt arbete

Nicole Ayuk Divine  
Christer Petersson  
Anna Sjöberg



HÖGSKOLAN I BORÅS

## **Tack**

Vi vill tacka alla som på något sätt har varit inblandade i detta arbete, våra klasskamrater samt pedagogerna som tog sig tid att svara på våra intervjuer. Vi vill även tacka vår handledare Anna Norrström för alla värdefulla råd och tips under tiden vi skrev arbetet. Hennes vägledning har varit guld värd.

**Program:** Grundlärare med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs1-3

**Svensk titel:** Läsutveckling för elever med ett annat förstaspråk än svenska - en kvalitativ studie ur pedagogers perspektiv

**Engelsk titel:** Literacy development for students with a another first language than Swedish - a qualitative study from the teachers' perspective

**Utgivningsår:** 2016

**Författare:** Nicole Ayuk Divine, Christer Petersson, Anna Sjöberg

**Handledare:** Anna Norrström

**Examinator:** Marita Cronqvist

**Nyckelord:** Läsutveckling, läsinlärning, läsförståelse, svenska som andraspråk

---

## Sammanfattning

Studien handlar om hur pedagoger arbetar med läsinlärning samt läsförståelse med elever som har ett annat förstaspråk än svenska. I studien lyfts faktorer som har betydelse för elevers läsutveckling och även vad pedagoger kan tänka på vid undervisning av elever med ett annat förstaspråk än svenska. Vidare beskrivs metoder och modeller för läsinlärning samt läsförståelse för att åskådliggöra fungerande sätt att genomföra undervisningen på. I studien lyfts även två perspektiv på lärande, det sociokulturella perspektivet samt pragmatismen.

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger ser på läsinlärning och läsförståelse hos elever med ett annat förstaspråk än svenska.

Studien är utförd i en kvalitativ form där vi har genomfört intervjuer med pedagoger på utvalda skolor.

Resultatet visar att pedagogerna anser att både ordbilds- och ljudningsmetoden hjälper eleverna med sin läsinlärning. Visuella metoder används av pedagogerna för att undervisningen ska underlätta elevernas förståelse. Pedagogerna påtalar även vikten av att alltid utgå från elevernas förförståelse när det handlar om att välja läromedel eller skönlitterära böcker. Pedagogerna anser att det är viktigt att anpassa sin undervisning individuellt för eleverna och att tänka på att visa dem olika sorters texttyper. Elevers vardagsliv blir en central referenspunkt för pedagogerna när de ska välja litteratur i sin undervisning. Pedagogerna lyfter att språket blir mer förståeligt för eleverna när de utgår från elevernas vardagserfarenheter. I vårt resultat framkom det att pedagogerna anser att elever som läser svenska som andraspråk borde ingå i denna undervisningskontext hela sin skoltid utan att byta till den vanliga svenskundervisningen. Vidare uppfattar pedagogerna att det är svårt att få tag på undervisningsmaterial till elever med ett annat förstaspråk än svenska. Vissa pedagoger använder sig av färdigtryckt material medan andra pedagoger skapar sitt eget undervisningsmaterial.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Syfte</b> .....	<b>1</b>
<b>3. Bakgrund</b> .....	<b>2</b>
3.1 Läroplan för grundskolan förskoleklassen och fritidshemmet 2011 .....	2
3.2 Barns ordförråd .....	2
3.3 Läsinlärning .....	3
3.3.2 Ordbildsmetoden .....	4
3.3.3 Fonologisk medvetenhet .....	4
3.4 Läsförståelse .....	6
3.4.1 Modeller för läsförståelse .....	6
3.4.2 Läsningens betydelse .....	7
3.4.3 Skönlitteratur och läromedel .....	7
3.4.4 Textförståelse .....	8
3.4.5 Elevers förförståelse .....	8
3.5 Undervisning av elever med ett annat förstaspråk än svenska .....	9
3.6 Språkanalys av elever som har ett annat förstaspråk än svenska .....	10
3.7 Flerspråkigt samhälle .....	11
<b>4. Teori</b> .....	<b>12</b>
4.1 Situerat lärande .....	12
4.2 Det sociokulturella perspektivet .....	13
4.2.1 Språk och tanke .....	13
4.2.2 Redskap .....	13
4.2.3 Samspel .....	14
4.3 Pragmatismen och Dewey .....	15
4.3.1 Pragmatismen .....	15
4.3.2 Dewey .....	15
4.4 Sammanfattning av teorierna .....	16
<b>5. Metod</b> .....	<b>17</b>
5.1 Kvalitativ forskning .....	17
5.2 Intervju .....	17
5.3 Urval .....	18
5.4 Genomförande .....	18
5.4.1 Intervju .....	19
5.4.2 Analys och bearbetning .....	19
5.4.3 Tillförlitlighet, validitet och reliabilitet .....	19
<b>6. Etik</b> .....	<b>20</b>
6.1 Objektivitet och reflexivitet .....	21
<b>7. Resultat</b> .....	<b>22</b>
7.1 Läsinlärning .....	22
7.1.1 Sammanfattning .....	22
7.2 Läsförståelse .....	23
7.2.1 Sammanfattning .....	24
7.3 Från svenska som andraspråksundervisning till svenskundervisning .....	24
7.3.1 Sammanfattning .....	25
7.4 Undervisningsmaterial .....	25
7.4.1 Sammanfattning .....	25
<b>8. Diskussion</b> .....	<b>26</b>
8.1 Resultatdiskussion .....	26

8.1.1 Läsinlärning .....	26
8.1.2 Läsförståelse .....	27
8.1.3 Från svenska som andraspråksundervisning till svenskundervisning .....	28
8.1.4 Undervisningsmaterial.....	29
8.2 Metoddiskussion .....	30
8.3 Didaktiska konsekvenser .....	30
<b>9. Referenser .....</b>	<b>31</b>
<b>Bilaga 1</b>	
<b>Bilaga 2</b>	

# 1. Inledning

I dagens mångkulturella samhälle behöver pedagoger vara väl förberedda på att kunna bemöta alla slags elever. I studien undersöks vad en pedagog kan ha i åtanke när det gäller planering och genomförande av undervisning av läsinlärning och läsförståelse för elever med ett annat förstaspråk än svenska. I *Läroplan för grundskolan förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (LGR 11) står det under skolans värdegrund och uppdrag att elever ska undervisas i betydelsen av kulturellt mångfald i skolan. Genom denna undervisning ska eleverna ges möjlighet att utveckla medvetenhet i det gemensamma kulturarvet. "Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där" (Skolverket 2011, s. 7). Det står även att; "Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper" (Skolverket 2011, s. 8).

Eftersom pedagoger i skolan kommer möta elever med en varierad bakgrund, både kulturellt och språkligt, innebär det att pedagogerna behöver utveckla en djupare förståelse för den problematik det kan innebära att möta dessa elever och den mångfald de representerar. Studien visar hur pedagoger och forskning ser på undervisningen av läsinlärningen och läsförståelse av elever som har ett annat förstaspråk än svenska. Pedagogernas undervisningsmetoder preciseras och undersöks i studien.

## 2. Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger ser på läsinlärning och läsförståelse hos elever med ett annat förstaspråk än svenska.

*Syftet har konkretiserats i följande frågeställning:*

- *Hur beskriver pedagogerna att de arbetar med läsinlärning och läsförståelse med elever som har ett annat förstaspråk än svenska?*

### **3. Bakgrund**

Detta stycke innehåller en genomgång av delar av LGR 11 som är av vikt vid undervisning av svenska som andraspråk. Vidare presenteras barns ordförråd - som växer i olika takt och konsekvenserna om de inte får ett utvecklat ordförråd. Läsinlärning - där ljudnings- och ordbildsmetoden beskrivs, fonologisk medvetenhet som visar på att om eleven har detta underlättas läsinlärningen. Under läsförståelserubriken förklaras elevers utveckling av läsförståelse - vi nämner faktorer som avkodning, förförståelse samt ger tips på modeller som används för att undervisa om läsförståelse. Även undervisning av elever med ett annat förstaspråk än svenska lyfts där faktorer som pedagogen behöver vara medveten om nämns. Under rubriken språkanalys redogörs för hur pedagogerna följer elevens språk- och läsutveckling för att veta hur eleven ska stöttas i den framtida undervisningen. Avslutningsvis belyses hur ett flerspråkigt samhälle med en variation av flertalet språk påverkar dagens skola. Som en konsekvens av detta är det bra om pedagogen har kompetens om elevens språkfärdigheter oavsett vilket elevens förstaspråk är.

#### **3.1 Läroplan för grundskolan förskoleklassen och fritidshemmet 2011**

I LGR 11 under syfte i kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk står det att undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och att eleverna ska ges chansen att utveckla sin förmåga att läsa och analysera texter från olika syften. Kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk skiljer sig inte nämnvärt från varandra men kursplanen för svenska som andraspråk har några tillägg, till exempel att eleven inte har några tidiga krav på språklig korrekthet utan de ska ges möjlighet att kommunicera på svenska utifrån sin egen kunskapsnivå. Vidare ska ord och begrepp vara kunskaper som eleverna ges möjlighet att utveckla (Skolverket 2011, ss. 222, 239).

#### **3.2 Barns ordförråd**

Barns ordförråd utvecklas enligt Lundberg (2010) i olika takt, främst beror detta på skillnader i språklig stimulans i hemmiljön. Men även beröm, uppmuntran och uttryck för tillit har positiva effekter på hur barn utvecklar sitt ordförråd. En outvecklad vokabulär blir inte bara en ren språkfråga, det blir också ett hinder i vardagen. Den som saknar ord får svårt att, till exempel, förklara sig, argumentera för sin sak och att lösa konflikter (Lundberg 2010, ss. 27-28). Svensson (2012) lyfter att det tar mellan 5-10 år för elever som har ett annat förstaspråk än svenska att lära sig ett nytt språk som inte är deras modersmål. Det är viktigt att skolan är förberedd på att ta emot elever som har ett bristande ordförråd i svenska.

Eftersom alla barn inte deltar i svenskspråkiga miljöer förrän de är fem-sex år kan man inte kräva att alla barn med svenska som andraspråk under sin förskoletid ska ha hunnit utveckla ett ordförråd av samma omfattning som barn med svenska som förstaspråk. (Svensson 2012)

### 3.3 Läsinlärning

För att eleven ska få en god start i läsinlärningen anser Fridolfsson (2008) att det är viktigt att pedagogen tar reda på vilka förkunskaper eleven har när det gäller sin språk- och skriftspråksutveckling, eftersom elevens förkunskaper påverkar läsutvecklingsprocessen. Elevens läsutveckling kommer inte följa en spikrak väg, utan alla elever tar olika lång tid på sig vid de olika inlärningsmomenten. Speciellt svaga elever kan ha en "krokig" läsutvecklingsprocess och kan till skillnad från andra elever behöva ha ett lugnare tempo vid sin inläring. Här kan repetition av tidigare undervisning hjälpa eleverna att befästa sin kunskap på ett mer grundläggande sätt (Fridolfsson 2008, ss. 99-100).

Det finns många olika metoder som används enligt Fridolfsson (2008) för att undervisa i läsinlärning, bland annat Whole language, Phonics, LTG, Bornholms- och Witting-metoden. Vi väljer att fokusera på de två olika traditionella läsinlärningsmetoderna som används inom den svenska skolan; ljudningsmetoden och ordbildsmetoden. Det har under cirka 170 år - ända sedan mitten på 1800-talet - varit meningsskiljaktigheter mellan olika läger om vilken metod som är mer lyckad att använda vid läsinlärning för elever. Ljudningsmetoden har varit den mest framträdande under 1900-talet, men det har succesivt visat sig att elevernas förståelse av vad de har läst har lika stor betydelse som avkodningen och ljudningen av ord (Fridolfsson 2008, ss. 91-92).

#### 3.3.1 Ljudningsmetoden

*Ljudningsmetoden* - kallas ibland för en syntetisk inlärningsmetod enligt Fridolfsson (2008), den brukar jämföras med den internationella metoden Phonics. Genom ljudningsmetoden vill pedagogen att eleven ska förstå sambandet mellan grafem och fonem för att sambandet ska bli bestående och varaktigt hos eleven. När eleven genomgår undervisning med ljudningsmetoden fokuserar pedagogen på ett grafem och ett fonem åt gången. Pedagogen startar då sin undervisning med några av de vanligaste vokalerna eller konsonanterna. Eleven lyssnar tillsammans med pedagogen på bokstavens ljud och det görs en jämförelse mellan de olika bokstäverna - för att se om det finns liknelser eller skillnader dem emellan. Medan eleven skriver bokstäver är det också bra att eleven ljudar bokstaven samtidigt. Efter att eleven lärt sig två eller tre bokstäver ordentligt börjar pedagogen tillsammans med eleven formulera korta ord med dessa bokstäver, oftast först ord med två bokstäver, till exempel *is*. Inläringen av ljudningsmetoden sker stegvis, från det lätta till det svårare. Eleverna får även göra en ljudanalys - där de lyssnar efter ordens ljud för kunna hitta specifika ljud i olika ord, till exempel ljudet *m*. Därefter tar pedagogen tillsammans med eleven reda på om ljudet finns i början, mitten eller slutet av ordet (Fridolfsson 2008, ss. 105-106).

Kritiken mot ljudningsmetoden har varit att metoden anses vara alldeles för teknisk och att den kan leda till en alldeles för oreflekterad läsning för eleverna med risk för att eleverna inte förstår meningen med läsinlärningen eller att de inte finner läslusten. Även valen av ord i ljudningsmetoden anses enligt kritikerna vara ovidkommande eftersom de inte ligger nära elevernas vardagskunskaper (Fridolfsson 2008, ss. 105-106).



### **3.3.2 Ordbildsmetoden**

*Ordbildsmetoden* - motsvarar den engelsk-amerikanska Whole language-metoden. Med hjälp av ordbildsmetoden "lärs orden in som en helhet eller som bilder" (Fridolfsson 2008, s. 106). Efter ett tag finner eleverna att det går att plocka isär ordbilderna i bokstäver eller mindre bitar. För att eleven själv ska kunna hitta sambandet mellan grafem och fonem använder sig hon/han av läsning av ordbilder, detta förväntas eleven göra själv. När eleverna gör jämförelser av valda ord kan de själva märka de detaljer som gör att orden inte ser likadana ut, det leder till att de kan se sambandet mellan fonem och grafem. Sedan repeterar pedagogen ett valt ord flera gånger och eleven förväntas märka att en bokstav visar på ett specifikt ljud i ett ord, till exempel bokstaven *t* i *tak*, *mat* och *äta*. (Fridolfsson 2008, ss. 106-107).

Ordbildsmetoden kallas också enligt Svensson (2009) analytisk metod då den bygger på en analys av det som ses i textens innehåll. Ordet ses först som en helhet (en bild), efter detta analyserar eleven orddelar, till exempel ändelser, bokstäver och förstavelser. Metoden har kritiserats för att läsaren riktas in på innehållet i en text och inte på bokstavsljuden. De som förespråkar metoden anser att barnet läser för att finna en mening med läsningen och att läsning inte enbart är en avkodningsprocedur utan även en ombildning av ord som barnet känner igen från talspråket. Förespråkarna av ordbildsmetoden menar också att läsinläring via bokstavsljud är ett tråkigt och onaturligt sätt att lära sig läsa (Svensson 2009, ss. 112-113). För elever som har eller riskerar att få läs- och skrivsvårigheter kan ordbildsmetoden/Whole language-metoden innebära att de i sin undervisning inte får tillräckliga kunskaper om avkodning eller fonologisk medvetenhet. Utan träning av läsförståelsestrategier eller en strukturerad avkodningsträning (som kritikerna menar saknas i ordbildsmetoden/Whole language-metoden) kan dessa elever inte få en fullgod läsförståelseutveckling (Fridolfsson 2008, s. 90).

### **3.3.3 Fonologisk medvetenhet**

Bøyesen lyfter i sin bok (Bøyesen 2006, ss. 404, 407) om hur viktigt det är att jämföra språken eleven ska lära sig. Det är av betydelse att ta hänsyn till att språken i världen inte har lika många fonem. Vidare nämner Bøyesen (2006) i sin text att hur kulturella skillnader och likheter speglar in på om en elev ska förstå den lästa texten. En skillnad som kan vara av betydelse för att en elev ska förstå en text kan vara hur meningsstrukturen är uppbyggd i texten. Lundberg (2010, ss. 23-24) beskriver hur språk är uppbyggda av fonem och hur eleven genom att kombinera fonemen får fram språkljud. Han skriver också att olika språk har olika byggstenar/fonem. För spädbarn fungerar förstaspråkets språkljud som magneter som gör att barnet drar till sig språket och lär sig sortera språkljuden efter det mönster som gäller för det aktuella språket. I den här åldern tror barnet att varje ord är en helhet. Det är först vid läsinläringen som barnet verkligen blir medveten om uppdelningen av fonem.

Att vara fonologisk medveten innebär enligt Fridolfsson (2008) att eleven uppfattar att språket är indelat i fonem och att fonemen har en betydelseskiljande funktion. Genom att eleven kan urskilja de olika fonemen i ett ord, kan eleven vid ett första stadie kanske hitta rim på givna ord, till exempel vad rimmor med hus (mus). Men då krävs det att eleven även har ett bra ordförråd, annars kan eleven ha svårt med att finna rätt

ord (Fridolfsson 2008, ss. 55-56, s. 101). “Vid läs- och skrivinlärningen ska varje enskilt fonem kopplas ihop med en bokstav och för att klara av det krävs en fonologisk medvetenhet” (Fridolfsson 2008, s. 23).

En studie gjordes av Jongejan, Verhoeven och Siegel (2007) angående jämförelser av elever med engelska som förstaspråk respektive elever med ett annat förstaspråk än engelska. I denna studie valde forskarna att studera elevernas grundläggande läsförmåga och de processer som tillhör sagda begrepp. Studien visade att elevers fonologiska medvetenhet ger en indikation på hur god läsförmåga de har, oavsett om det gäller deras första- eller andraspråk. Det har även visat sig att elevers fonologiska medvetenhet kan överföras mellan olika språk, elever med stark fonologisk medvetenhet i sitt förstaspråk kan även ha stark fonologisk medvetenhet i ett annat språk. Men resultaten från olika forskningsstudier varierar, med bakgrund i att resultaten beror på vilken uppgift eleverna har fått genomföra. Enligt Jongejan, Verhoeven och Siegel (2007) beror de skiftande resultaten i testerna på elevernas förstaspråk, vilket språk som eleverna undervisas på eller en speciell kombination av de båda.

Möjligheten att ha tillgång till lexikal information (ordförråd) är starkt kopplad till en individs läsförmåga. För att mäta elevers lexikala tillgång får eleverna genomgå olika tester där de på så snabb tid som möjligt ska namnge bokstäver, nummer, bilder och färger. Enligt Jongejan, Verhoeven och Siegel (2007) har forskare kommit fram till att elevers möjligheter att snabbt kunna namnge siffror och bokstäver är närmare kopplat till deras läsförmåga än testerna med bilder eller färger. Forskarna märkte att elever som fick sämre resultat i de fonologiska testen i förskolan/de första skolåren även hade sämre resultat i senare årskurser. Med andra ord håller dessa elevers fonologiska svårigheter i sig även efter några års skolgång. Genom att undersöka testerna som Jongejan, Verhoeven och Siegel genomförde med elever som har ett annat språk än engelskan kom de fram till att eleverna hade stor nytta av lexikal tillgång och fonologisk medvetenhet. Det verkar inte som om elevernas förstaspråk påverkade elevernas fonologiska medvetenhet i engelska. Detta eftersom skillnaderna mellan fonologisk medvetenhet mellan elever som har engelska som förstaspråk och elever som har annat förstaspråk än engelska (ESL) var obefintlig. ESL-elevers skicklighet i det engelska språket verkade inte heller påverka deras fonologiska medvetenhet (Jongejan, Verhoeven & Siegel 2007).

Jongejan, Verhoeven och Siegel (2007) kom också genom sin studie fram till att elevers fonologiska medvetenhet var en stark förutsägelse för hur deras stavnings- och ordläsningsförmåga utvecklas, oavsett elevernas förstaspråk. Enligt forskarna ska därför pedagogerna sträva mot att träna på och aktivt använda sig av fonologisk medvetenhet i sin undervisning (Jongejan, Verhoeven & Siegel 2007).

### 3.4 Läsförståelse

Enligt Taube (2013, ss. 58-59) kan läsningen definieras efter förmågan “att få ut betydelsen av ett tryckt eller skrivet budskap”. För att klara detta krävs det att läsaren dels kan avkoda en text samt har förståelse av budskapet i texten. Taube lyfter att dessa två processer är nödvändiga för att läsning ska kunna ske. När läsaren läser en text har denna en viss beredskap, vid texten “skolklockan ringde och alla barn sprang ut på \_\_\_”, utnyttjar läsaren sina inre ledtrådar då det endast finns ett begränsat antal ord som passar in.

Westlund (2012, ss. 67-71) definierar läsförståelse som en komplex och dynamisk process, som omfattar olika strategier samt elevens tidigare kunskaper och färdigheter. Elevens läsförståelse är hela tiden utvecklingsbar och förståelse samt avkodning är viktiga beståndsdelar i läsförståelsen, dessa samspelar för att gynna framgångarna i läsningen. Författaren menar att målet med att läsa är att skapa mening och förståelsen påverkas av syftet med läsningen, på det sättet gör läsförståelsen anspråk på ett aktivt deltagande. Det är av betydelse för läsaren att såväl betrakta textinnehållet som att vara medskapare till texten och kunna läsa mellan raderna. Westlund skriver vidare att läsforskare under större delen av 1900-talet ansåg att elevens avkodning och läsförståelse utvecklades parallellt. De senaste 30 årens forskning kring läsning visar dock att så är inte fallet. Flertalet forskare är eniga om att utvecklingen av språkförståelse och avkodningsförmåga har varierande förlopp, därför resulterar inte en god avkodningsförmåga i en god läsförståelse.

Lundberg (2010, ss. 79-82) beskriver hur det för nybörjarläsare kan vara svårt att få grepp om en text. I talet har vi en snabb tillgång till våra ord och använder kroppsspråk, medan det i skrift är annorlunda eftersom skriften är en uppsättning ord som inte bärs upp av ett utomspråkligt sammanhang. För att kunna tolka text krävs det mer än att bara avkoda det skrivna, det handlar också om att kunna hantera en krävande satslära och att kunna utnyttja den förkunskap individen redan har om sin omvärld. I hög grad är därför läsförståelse ett aktivt och skapande arbete. Att förstå en text handlar inte bara om att tolka de enskilda meningarna. Eftersom meningarna skapar ett sammanhang är det bra om de bindas ihop på ett passande sätt där läsaren drar slutsatser och för in fler kunskaper till den redan givna informationen.

#### 3.4.1 Modeller för läsförståelse

Det finns tre forskningsbaserade modeller enligt Westlund (2012) som ger bevisad effekt på utvecklingen av läsförståelse, dessa är Reciprocal Teaching (RT), Concept-Oriental Reading Instruction (CORI) och Transactional Strategies Instruction (TSI). Dessa tre utgår alla från fyra grundstrategier: att reda ut oklarheter, att förutspå/ställa hypoteser, att ställa frågor samt att sammanfatta. Metoden *att tänka högt* ingår i alla modeller och används för att synliggöra tankeprocesser. De forskningsbaserade modellerna har som grund att eleven ska vara aktiv och konstruera sin förståelse i samspel och dialog med andra läsare (Westlund 2012, s. 95).

### **3.4.2 Läsningens betydelse**

För att underlätta läsinläringen beskriver Smith (2000, ss. 182-184) att en pedagog behöver göra läsningen till en användbar, meningsfull och ofta förekommande aktivitet. Genom att läsa tillsammans med eleverna skapar pedagogen möjligheter för eleverna att förstå hur en text fungerar. Eleverna måste få uppleva att skriftspråket är en nyanserad del av omvärlden. Talspråket och skriftspråket är uppbyggda på utmärkande sätt. De specifika regler som styr skriftspråket kan göra det ganska nyckfullt och därför svårt att förstå. I barnböcker finns ofta konstruktioner som verkar raka och enkla för en erfaren läsare, men som skiljer sig från det vardagliga talspråket. Det bästa sättet för eleverna att skapa förtrogenhet med skriftspråket, innan de själva lär sig läsa, är att någon läser för dem. Eleverna ges stora möjligheter att lösa många av de problem de kan stöta på under sin läsning genom att pedagogen läser tillsammans med dem. I början kanske inte eleverna känner igen många ord, men det är genom en konfrontation med dessa obekanta ord som de får möjlighet och motivation till att känna igen och urskilja vissa ord. Eleverna kommer så småningom leta efter de ord de redan kan och också lära sig nya ord under den gemensamma läsningen. Smith (2000) skriver att: "Barn behöver inte nonsens för att lära sig läsa. De behöver läsa." (Smith 2000, ss. 157-158). Med detta menar han att de grundläggande läsfärdigheterna aldrig kan läras ut direkt, de kan enbart förvärvas genom läsupplevelser. Det ska vara en tillfredsställelse för eleverna att läsa och det som uppmuntrar eleverna är förmågan att kunna läsa (Smith 2000, ss. 157-158).

### **3.4.3 Skönlitteratur och läromedel**

Enligt Blomqvist och Wood (2006) har pedagogens val av litteratur för elever med ett annat förstaspråk än svenska stor betydelse. Om det i vissa böcker refererar till ett så kallat vi-och dem-perspektiv kan det göra att elevernas självbild blir störd. Många texter i läroböcker kan vara skrivna ur ett svenskt perspektiv. Detta kan göra att elever med ett andra förstaspråk än svenska kan ha svårigheter att förstå sammanhanget eller vissa ord i texterna (Blomqvist & Wood 2006, s. 82). Pedagogen ska vara noggrann i sitt val av läroböcker och läroböckerna ska anpassas till elevernas förståelsenivå. När det uppkommer svårförståeliga ord för eleverna ska pedagogen vara noga med att se till att kontinuerligt förklara orden för eleverna. På det sättet underlättar pedagogen för elevernas kunskapsutveckling. Många elever kan fastna i ord som de inte förstår (till exempel färre, minst) och kommer då inte vidare i uppgifter de arbetar med (Blomqvist & Wood 2006, s. 92). Det är en stor fördel för eleverna att få ta del av att lyssna på berättelser, till exempel genom högläsning, eftersom de då vänjer sig vid språket som används i skrivna berättelser. Elever som är vana vid att få berättelser upplästa för sig tycker därför inte att skriftspråket är egendomligt när de själva börjar läsa (Smith 2000, s. 162).

### **3.4.4 Textförståelse**

Lundberg (2010, s. 96) skriver att för att kunna läsa och förstå en text krävs en viss kunskap om hur ord fogas samman, men för att kunna tolka en text måste läsaren gå utanför de språkliga ramarna och konstruera inre bilder baserade på sin förkunskap. Lundberg (2010, s. 84) lyfter att när det handlar om att välja rätt text, räcker det inte att bara analysera en texts språkliga uppbyggnad för att avgöra om den är lättläst eller inte. Det handlar även om att ta hänsyn till elevernas tolkningsramar, föreställningar, förkunskaper, förhoppningar och mål. Detta eftersom läsförståelse alltid handlar om samspelet mellan läsare och text. Westlund (2012, ss. 243-245) beskriver att en läsare under läsningens gång ständigt bygger föreställningsvärldar, dessa föreställningsvärldar kommer i olika hög grad under läsningen beroende på textens svårighetsgrad och syftet med läsningen. Hur föreställningsvärldarna ser ut beror på läsarens litterära erfarenhet, livserfarenhet och förmåga att identifiera sig med personer i texten. Westlund (2012, ss. 67-71) anser att i samband med att läsaren skapar föreställningsvärldar går läsaren utanför innehållet och berikar texten med något nytt. Det är betydelsefullt att mening skapas när läsaren och texten interagerar. Föreställningsvärldarna har en linjär utveckling som har 4 olika faser; *orienteringsfasen*, *förståelsefasen*, *återkopplingsfasen* och *överblicksfasen*. Läsaren kan växla mellan dessa faser och faserna utmärks av att läsaren använder sig av olika strategier för att skapa förståelse för texten. Westlund (2012) menar att om pedagogen är medveten om att eleverna växlar mellan dessa föreställningsvärldar, skapas möjligheter att diskutera elevernas läsoplevelser. Samtalen kan äga rum mellan pedagog och elever men också mellan eleverna. (Westlund 2012, ss. 243-245)

Forskningen inom läsförståelse framhåller enligt Westlund (2012) betydelsen av pedagogens direktundervisning av läsförståelse, detta överensstämmer med de tankar Vygotskij har angående den proximala utvecklingszonen. För att visa hur pedagogen själv förstår en text modellerar den för eleverna och därefter får eleverna vid upprepade tillfällen själva träna på olika läsförståelsestrategier. Eleverna bygger på detta sätt upp kunskaper utifrån sina egna förutsättningar. Pedagogen agerar som modell för hur tankeprocesser kan aktiveras för att övervinna olika läshinder och utveckla läsförståelsen. Pedagogen gör detta först genom att själv tänka högt och sedan låta eleverna delta i momentet. På detta sätt ges eleverna möjlighet till att utvecklas till att bli motiverade, engagerade och aktiva läsare. För att imitationen ska ha någon effekt, behöver eleverna veta varför de lär sig strategier och varför de ska göra strategierna till sina egna. Förståelse måste byggas upp inifrån och kan inte bara imiteras. Det är därför av stor vikt att pedagogen alltid förklarar varför hon/han modellerar strategier och att pedagogen dessutom tydliggör när de olika strategierna är lämpliga att använda. Pedagogen visar de svårigheter hon/han själv möter och instruerar på vilket/vilka sätt det går att komma förbi läshindret (Westlund 2012, ss. 38-39).

### **3.4.5 Elevers förförståelse**

Lundberg (2010, s. 83) beskriver här ett exempel där han menar att elever med ett annat förstaspråk än svenska inte alltid förstår en text på grund av vad han kallar kulturkompetens. Med andra ord, förståelsen behöver inte ha med varken språk eller läsfärdighet att göra, utan det kan vara kulturellt betingat eftersom eleven utgår från sin egen förförståelse. Westlund (2012, s. 98) nämner hur de metaforer vi använder oss av i det svenska språket ställer till det för elever med ett annat förstaspråk än svenska.

Hon använder den enkla barnvisan *Mors lilla Olle* som exempel, och menar att om eleven läser på raden innebär det att Olle har blommor på kinderna och solstrålar i ögonen. Westlund menar att som pedagog ska man avsätta tid till att diskutera ords betydelse med eleverna.

### **3.5 Undervisning av elever med ett annat förstaspråk än svenska**

Westlund (2012, s. 24) lyfter att vid undervisning av elever med ett annat förstaspråk än svenska behöver pedagogen vara medveten om att det är väsentligt att få kännedom om eleverna. Kunskaper om deras bakgrund, erfarenheter och kultur leder till att pedagogen lättare kan motivera eleverna att arbeta mot skolans mål. Det är också nödvändigt att pedagogen tar hänsyn till att ge eleverna kognitiva utmaningar, upprätthåller en aktiv och meningsfull kommunikation, ger ett socialt stöd samt att pedagogen utvecklar elevernas självförtroende. Westlund skriver vidare att pedagogen ska ge stöd och uppmuntran för att eleverna ska kunna konstruera och förstå tankar, texter och begrepp som utmanar deras språkinläring. Motivationen att lära sig läsa och skriva anses enligt Blomqvist och Wood (2006) vara den viktigaste drivfaktorn för elever med ett annat förstaspråk än svenska. Det är upp till pedagogen att hitta de faktorer som fångar elevernas uppmärksamhet och lust för att lära sig något nytt (Blomqvist & Wood 2006, ss. 84-85). Fridolfsson (2008, s. 36) skriver att eleverna behöver få en förståelse för deras egen påverkan av deras läs- och skrivutveckling, genom att de aktivt tränar på att läsa och skriva. Vid de tillfällen då vissa elever riskerar att få svårigheter med läsinläringen är det mycket avgörande att fånga upp dem med preventiva åtgärder för att deras svårigheter inte ska förvärras. Fridolfsson (2008) nämner att beröm och uppmuntran från både pedagogen och klasskamrater hjälper eleven att skapa och delta i en positiv miljö för inläring. Det är viktigt att pedagogen visar eleven att hon/han tror på elevens förmåga att själv kunna åstadkomma och påverka sin egen kunskapsutveckling (Fridolfsson 2008, s. 69).

Enligt Blomqvist & Wood (2006) är det vid introduktionen av bokstäver för elever med ett annat förstaspråk än svenska, är det bra om pedagogen tänker på hur användningen av de traditionella läsläroren i undervisningen för eleverna kanske inte möter elevernas behov. Istället för att använda sig av generella bilder för specifika bokstäver där eleverna får en möjlighet att göra egna bokstavsböcker. I sina bokstavsböcker får eleverna rita egna tillhörande bilder till bokstaven och skriva en mening till den. Det är av vikt att pedagogen tar reda på vilka svårigheter eleverna kan ha beroende på vilka språk som är elevernas förstaspråk. Till exempel om det finns elever som har kinesiska som förstaspråk, där eleverna kan ha svårt att skilja på ljuden "r" och "l", kan pedagogen använda sig av en ramsa som fokuserar på skillnader mellan "r" och "l". Därmed underlättas inlärandet av dessa bokstäver för eleverna genom att de får se ordens innebörd i förhållande till varandra. Dessa ramsor kan med fördel användas vid inläring för alla elever i klassen, inte enbart för elever med ett annat förstaspråk än svenska (Blomqvist & Wood 2006, ss. 86-88). Genom texter möter barn ett rikare språk än vad de gör genom tv eller vardagliga samtal. Nya ord förstås ibland genom bilder eller av sammanhanget. Men för att undvika implicit undervisning ska en vuxen med hjälp av känslighet och inlevelseförmåga stanna upp i texten och förklara nya ord (Lundberg 2010, s. 31).

### 3.6 Språkanalys av elever som har ett annat förstaspråk än svenska

Vid andraspråksinläring fungerar inte enligt Håkansson (2003) inläringen för eleverna på samma sätt som det gör med inläringen av förstaspråket. I och med att andraspråksinläraren redan har ett språk och då har nått en kognitiv mognadsnivå i förstaspråket. Det innebär att eleven vid andraspråksinläringen har strukturella olikheter i sin inläring i jämförelse med förstaspråksinläringen. Elever som har ett annat förstaspråk än svenska kan vid inläringen av svenska ha en bakgrund av ett annat skriftsystem, en annan studieteknik med mera. Det innebär att eleverna kan använda sig av ett ”mellanspråk” (interimspråk) innan de fullt ut lär sig andraspråket (svenskan). I en situation där eleven använder sig av ”mellanspråk” placerar kanske eleven en negation före verbet eller kanske inte överhuvudtaget böjer orden grammatiskt, detta oberoende av vilket språk eleven har som förstaspråk. Då är det viktigt att pedagogen inte enbart pekar ut felet i elevens språkbruk eller grammatik, utan istället använder sig av så kallad performananalys där pedagogen ser till elevens hela språkproduktion (Håkansson 2003, ss. 166-167).

Även Blomqvist och Wood (2006) beskriver performanceanalys som en metod för att kunna ge pedagogen en möjlighet att bedöma var eleven ligger till i sin andraspråksutveckling. Författarna rekommenderar att pedagoger behöver utbildas i performanceanalys, eftersom det är betydelsefullt att under hela skoltiden följa elevernas språkutveckling och lärande. Pedagogerna undersöker till en början hur eleverna skriver texter; är texten begriplig samt hur komplexa är deras meningar? Konstruerar eleverna hela meningar eller tar de till vad som kallas ”telegramspråk” (korta meningar som skulle kunna sammansättas till hela meningar). Pedagogen analyserar ordföljden i elevernas texter eftersom elever med ett annat förstaspråk än svenska ofta till en början har svårt med detta (svårigheter med ordföljen brukar ofta förbättras eller helt försvinna efter cirka ett år). Även elevernas varierande och utvecklande ordförråd i vardagssituationer analyseras av pedagogen, till exempel säger kanske eleven ”sätta på” lampan istället för ”tända/släcka” lampan. För att pedagogen ska kunna genomföra en grundlig performanceanalys krävs det att pedagogen har goda kunskaper i svenska som andraspråk och har tid att lägga ner på analyserna (Blomqvist & Wood 2006, ss. 92-93).

Larson, Naucélér och Rudberg (1992, ss. 61-62) lyfter att i dåvarande läroplan för grundskolan (Läroplan för grundskolan -80) betonas vikten av att läs- och skrivinläringen sker på elevens förstaspråk när detta är möjligt. Eleverna förväntas då på kortare tid kunna överföra sina läs- och skrivförmågor till svenska. Författarna menar att eleverna kan göras medvetna om på vilket språk de ska lära sig läsa. Genom att inleda undervisningen förberedande med diskussioner om varför eleverna ska lära sig läsa samt att arbeta med övningar som utvecklar uttal, ordförråd och kommunikativ förmåga. De texter som eleverna ska arbeta med ska utgå från det ordförråd de har på svenska, i praktiken innebär detta att pedagogen tillsammans med eleverna skriver texten. Texterna kan ha sin utgångspunkt i bilder, något som upplevts tillsammans, erfarenheter och tankar. Elevernas aktiva ordförråd kan sätta gränser för att de själva ska kunna formulera en text, men om texterna baseras på deras egna erfarenheter kan deras passiva ordförråd räcka till för att de ska förstå textens innehåll.

### 3.7 Flerspråkigt samhälle

Wedin (2011, ss. 45-48) skriver att Sverige har varit ett flerspråkigt samhälle sedan långt tillbaka. Dock har den svenska utbildningspolitiken länge betraktat det svenska språket som det enda som ska användas i skolan, förutom moderna språk som engelska, franska, tyska, med flera, och kraven på att använda svenska har varit den rådande riktlinjen att följa. Med dagens ökade migration är det svårt att avgöra vilka elever som hör till gruppen *svenska som förstaspråk* eller *svenska som andraspråk*. Det är då viktigt att pedagogen har kompetens om elevers språkutveckling för att kunna planera undervisningen på ett lämpligt sätt. Wedin skriver vidare att många av de elever som har ett annat förstaspråk än svenska sällan utvecklar någon högre kompetens på sitt förstaspråk, utan att svenskan blir det starkaste språket. Detta kan bero på att eleven tidigt, redan i förskolan, kommer i kontakt med det svenska språket och därför utvecklas svenskan till att dominera. Samtidigt finns det elever som trots att de är födda i Sverige aldrig utvecklar svenska som förstaspråk. Detta beror främst på att de inte vistas i miljöer där svenska inte används i tillräckligt hög grad, med andra ord får eleven inte en tillfredsställande stimulans av det svenska språket för att en optimal utveckling ska ske.

Begreppet diglossi beskriver Håkansson (2003) som att det i ett samhälle kan finnas två eller flera olika språk som är aktiva (i olika områden i individens vardag). Ett språk är då "högspråk" (i vårt fall svenska) och sedan finns även individernas modersmål (lågsspråk) (Håkansson 2003, s. 31). Elever som lär sig läsa på det språk/dialekt som de är mest bekanta med (sitt modersmål) lär sig snabbare att läsa och skriva. De kan då överföra denna kunskap till det språk som används i skolan. Eleverna kan då som en konsekvens läsa bättre på sitt modersmål och språket som användes i skolan. Det som kan försvåra elevernas läs- och skrivinlärning på sitt modersmål är att elevernas föräldrar "ratar" språket och vill att deras barn ska lära sig "högsspråket" istället i skolan. Tillgången till litteratur i modersmålet kan också vara ett hinder för elevernas läs- och skrivinlärning i modersmålet. Om eleverna har inlett läsinlärningen på sitt modersmål (som i vissa fall kan innebära ett annat alfabet och läsriktning än vad som är "standard" i skolan). De kan då behöva hjälp från pedagogen att växla om och "träna in ögon- och handmotorik så att läsning och skrivning fungerar från vänster till höger" (Håkansson 2003, ss. 79-80).

Det räcker inte med att enbart jämföra andraspråket med förstaspråket för att kunna förstå och förklara inlärningen utan det är flera omständigheter som spelar in: motivation, ålder, miljö – och även typologiska faktorer. Det finns nämligen strukturer i språk som alla andraspråksinlärare har problem med, oavsett om strukturerna i fråga förekommer i modersmålet eller inte. (Håkansson 2003, s. 106)

Hyltenstam (2007, s. 45) belyser i sin text betydelsen av att pedagogerna nu för tiden behöver vara medvetna om och kunna hantera de särskilda förhållanden som gäller för elever från flerspråkiga och flerkulturella miljöer. Hyltenstam lyfter det faktum att alla pedagoger i sin undervisning möter eller kommer att möta elever som har en varierad kulturell och språklig bakgrund.



## 4. Teori

Enligt Sfard (1998) används två olika metaforer för att beskriva synen på kunskapsinläring– *acquisition metaphor* (AM, förvärnings-metafor) och *participation metaphor* (PM, delaktighets-metafor). AM innebär att individen samlar in kunskap genom begreppsutveckling, dessa begrepp ses som kunskapsdelar som kan insamlas, förfinas och sedan kombineras för att skapa ännu bättre kognitiva system. PM innebär ett kunnande, vilket visar på handling eller rörelse. Beständigheten av att *äga* något skiftas till att istället ha en konstant rörelse av *görande*. Inom PM lyfts att när det gäller inläring hör helheten ihop med de mindre delarna av inlärandet, med andra ord de större delarna påverkar de mindre delarna och vice versa. Helhetens existens är beroende av delarna och kan jämföras med hur ett inre organ är en del av många i hela kroppen. Det går inte att prata om lärande som inte har ett sammanhang eller en elev som lär sig själv, samarbete och solidaritet är exempel på några av orden som kan sammankopplas till PM.

De teoretiska utgångspunkter vi valt är det sociokulturella perspektivet - Vygotskij samt Dewey med pragmatismen. Båda teorierna betonar att inläring sker i ett socialt samspel. Begreppet *situerat lärande* som det förstås av Lave och Wenger har också betydelse för vårt arbete och kan sägas knyta samman båda dessa teorier. Participation metaphor kan kopplas till ovanstående lärandeteorier. När en individ behärskar de små delarna skapar det tillsammans en helhet i lärandet, detta hör ihop med Vygotskijs tankar om proximala utvecklingszonen. PM hör även ihop med Deweys syn på individens aktiva deltagande i inläringssituationer. Vidare har vi kopplat PM med *situerat lärande* genom att det sociala sammanhanget är av betydelse när kunskap förmedlas mellan individer. Vi anser att dessa teorier är de mest gynnsamma för att analysera hur pedagoger ser på läsinläring för elever med ett annat förstaspråk än svenska.

### 4.1 Situerat lärande

Det finns ingen aktivitet som inte är situerad enligt Lave och Wenger (1991), vilket antyder att det finns en omfattande förståelse att den situerade inläringen engagerar hela individen och inte enbart att individen “tar emot” en faktisk kunskap (Lave & Wenger 1991, s. 33). Enligt Ax Mossberg (2008) finns inte kunskap i sig själv, utan kontexten och det sociala sammanhanget är av betydelse när kunskapen förmedlas sinsemellan personer, med det menas att individer lär sig genom ett socialt sammanhang. Genom individens relationer med sin omvärld anser författaren att lärandet skapas (Ax Mossberg 2008, ss. 8-9). Enligt Dewey ses skolan som en språklig verksamhet där eleverna får ställa frågor, diskutera, argumentera, läsa och analysera tillsammans och individuellt. Deweys syn på människan som en samhällsvarelse är att människan skapas av “sina sociala och kulturella omständigheter” (Säljö 2012, ss. 179-181).

## **4.2 Det sociokulturella perspektivet**

### **4.2.1 Språk och tanke**

Enligt Säljö (2012) anses Lev Vygotskij vara en förgrundsgestalt till det sociokulturella perspektivet på lärande, ansåg att språk och tanke var närbesläktade men inte identiska, det är i kommunikationen med andra som vi utvecklas som tänkande individer. Språket finns mellan människor i form av kommunikation, men det finns också inom människor (i form av tankar). I kommunikationen med andra människor formar vi de funktioner som till exempel tänkande, fantasi, estetiska uttryckssätt eller förmåga att minnas (Säljö 2012, s. 191). Vygotskij (2001, s. 253) skriver att förståelse inom det vardagliga sättet att tänka leder till att ett vetenskapligt sätt att tänka utvecklas. Detta i sin tur gör att det sker en utveckling av det spontana tänkandet som leder till att inlärning spelar en stor roll i elevens utveckling.

### **4.2.2 Redskap**

Inom det sociokulturella perspektivet på lärande används enligt Säljö (2012) uttrycket *appropriering* som innebär att eleverna gör sig bekanta med samt lär sig använda kulturella redskap. De till exempel, lär sig räkna, skriva, rita och uttrycka sig på andra sätt. Den *appropriering* som sker tidigt i livet kallas den primära socialisationen och är mycket betydelsefull, eftersom det är då barnet lär sig sitt förstaspråk, det sociala samspelet och utvecklar sin identitet. Den primära socialisationen måste dock utökas med en sekundär socialisation. Det är här skolan kommer in i bilden. I den primära socialisationen lär sig eleven vardagliga begrepp genom det dagliga samspelet, medan det i den sekundära socialisationen handlar om vetenskapliga begrepp, det mer abstrakta som, till exempel, lärs ut i skolan. Säljö anser att det enligt Vygotskij är skolan som är den omgivning där eleverna ska bli bekanta med kunskaper av vetenskaplig karaktär. Det är också i skolan som eleverna ska få möta och *appropriera* de kunskaper som finns utanför deras egna erfarenheter (Säljö 2012, ss. 186-189).

Det sociokulturella perspektivet på lärande handlar om hur människor utvecklar kulturella förmågor, som att räkna, skriva, läsa och så vidare. Säljö (2012) tolkning av Vygotskij är att det som utmärker en människa är att hon använder sig av två olika redskap när hon förstår sin omvärld, dessa redskap är materiella och språkliga redskap. Ett språkligt redskap är en symbol eller ett teckensystem vi använder i vår kommunikation, till exempel siffror eller bokstäver. Att kommunicera och tänka innebär med andra ord att människor använder kulturella redskap när de analyserar och förstår sin omvärld. Vygotskij menar att språket är redskapens redskap eftersom det är genom kommunikation som vi människor kan uttrycka oss och de språkliga begrepp vi använder oss av hjälper till med att organisera vår omvärld. Det är tack vare det skrivna och talade språket som vi kan kommunicera och förstå vår omvärld (Säljö 2012, ss. 186-189).

### 4.2.3 Samspel

Enligt Säljö (2012) menar Vygotskij att en människa är under ständig utveckling och har möjlighet att tillägna sig kunskaper i olika situationer. Vygotskij menar vidare att när en människa behärskar en färdighet är hon också nära att behärska något nytt. Detta kallar Vygotskij för den proximala utvecklingszonen. Den proximala utvecklingszonen innebär att, till exempel, en elev med vägledning av en pedagog eller en kunnigare kamrat kan utveckla nya kunskaper (Säljö 2012, ss. 192-193). För att inläring ska vara möjligt måste en elev ha utvecklat ett antal funktioner (till exempel motoriska funktioner) och ha uppnått en viss grad av mognad. Varje ny inläring är därför beroende av att vissa nivåer i utvecklingen har genomgåts (Vygotskij 2001, ss. 302-303).

Vygotskij (2001, s. 254) beskriver hur betydande samspelet mellan pedagog och elev är i undervisningssituationer:

Det samhällsvetenskapliga begreppet utvecklas i en inlärningsprocess, som består av en speciell form av systematiskt samarbete mellan pedagogen och barnet – ett samarbete där barnets högre psykologiska funktioner mognar med hjälp av och under deltagande av den vuxne. [...] Detta egenartade samarbete mellan barnet och den vuxne – är liksom det faktum att kunskaperna överförs till barnet i ett bestämt system – ett centralt moment i inlärningsprocessen, och förklarar den tidigare mognaden hos de vetenskapliga begreppen och det faktum att deras utvecklingsnivå framstår som en zon av snart förestående möjligheter för de vardagliga begreppen.

Säljö (2012, ss. 195-196) lyfter att det sociokulturella perspektivet på lärande är en social teori om utveckling och lärande som skapar förståelse för hur människor blir involverade i erfarenheter och kunskaper genom samspel med andra. Genom samspelet blir kunskap inte något som förs över från den ena till den andra utan det är istället något vi deltar i. Det sociokulturella perspektivet är inte förenat med någon speciell skola eller pedagogik, utan är istället ett tankesätt som kan tillämpas inom ramen för den vanliga skolans förutsättningar. Det handlar om hur pedagogen organiserar samspelet mellan sig själv och eleverna och också samspelet eleverna emellan. Även vilka möjligheter eleverna ges att tillägna sig och delta i olika slags kunskapersituationer som har betydelse.

## 4.3 Pragmatismen och Dewey

### 4.3.1 Pragmatismen

Säljö (2012) menar att pragmatismen som tradition är filosofisk, den är också en ganska ovanlig kunskapsteori som skiljer sig från andra lärandeteorier. Utgångspunkten i filosofin är intresset för hur kunskaper fungerar för människor i vardagen. En av pragmatismens grundteser är att kunskap är vad en människa har användning för och vad som kan hjälpa henne att hantera problem och situationer hon kan tänkas stöta på. Inom pragmatismen avvisas spekulationer om eviga sanningar och även idén om att definiera kunskap på ett tidlöst och abstrakt sätt. Pragmatiker menar istället att värdefull kunskap fungerar för människor i deras vardag och kunskapen ska kunna kopplas till deras konkreta erfarenheter. Ett annat perspektiv på kunskap som, inom pragmatismen, tas avstånd ifrån är att skilja på teori och praktik, istället menar pragmatikerna att teori och praktik går hand i hand (Säljö 2012, s. 177).

### 4.3.2 Dewey

En person som haft stort inflytande på utbildning och skola är John Dewey. Ett av hans stora intressen var enligt Säljö (2012) att utveckla skolan till att passa in i ett demokratiskt samhälle. Dewey är känd för uttrycket *learning by doing*, med detta menas att ämnesstudier kan blandas med praktiska inslag för att göra skolarbetet elevcentrerat och för att anpassa undervisningen till elever med olika förutsättningar (Säljö 2012, s. 176). Dewey (1999, s. 231) menar att den kunskap en person först tillägnar sig är kunskapen om hur något utförs, till exempel hur personen går, talar, skriver eller läser. Dewey anser att när undervisning inte kompletteras med att göra något praktiskt eller med att hantera någon form av material, separeras det eleven ska lära från elevens behov och undervisningen blir bara något som memoreras eller återges på ett mekaniskt sätt. Därför uppstår alltid elevernas naturliga utvecklingsförlopp i situationer som innebär att de lär genom att göra. Dewey skriver: "Färdigheter och sysselsättning måste utgöra basen i lärandet. Eleven lär sig vad han måste göra för att uppnå vissa mål." (Dewey 1999, s. 231).

Dewey (2004, ss. 48-49) skriver att skolan i första hand är en social inrättning, och att utbildning därmed är en social process. Utbildning är inte enbart en process för att förbereda eleverna för det kommande livet utan det är en process som pågår under hela livet. Skolan ska utgöra exempel på livet som det levs just nu, med andra ord livet som det är verkligt för eleven både i hemmet och i samhället, Dewey menar med andra ord att skolan som institution ska förenkla det nuvarande samhällslivet för eleven. Han skriver vidare att i hemmet får eleven sin moraliska fostran och det är skolans uppgift att ägna noggrann uppmärksamhet åt att vidga elevens känsla för de grundläggande värdena som eleven bär med sig. Mycket värde förloras i språkundervisningen på grund av att pedagoger bortser från det viktiga sociala samspelet. Språket är främst ett socialt instrument för kommunikation. När språket enbart används som ett sätt för eleven att förmedla vad den lärt sig eller när det endast används som ett sätt att få information, förlorar språket sitt syfte. Språket ska, enligt Dewey, vara det redskap som används för att förmedla en individs känslor och tankar (Dewey 2004, s. 52). Ett samhälle existerar genom kommunikation eftersom människorna i samhället får något gemensamt via den kommunikation som sker dem emellan. Skolan har en avgörande

del i att förmedla den kommunikation som formar elevernas attityder. Socialt liv är inte bara samma sak som kommunikation, utan all form av kommunikation är utvecklande. Att kunna kommunicera med sin omvärld innebär att erfarenheter ökas och förändras. Genom att få ta del av hur andra tänker och känner påverkas individen, som människa, på olika sätt. Med hjälp av fantasi kan någon annans erfarenhet berättas så att den andre förstår sin egen erfarenhet. Deweys slutsats är att "socialt liv inte bara kräver undervisning och lärande för sin egen fortlevnads skull utan att själva processen att leva tillsammans är utvecklande" (Dewey 1999, ss. 38-40).

#### **4.4 Sammanfattning av teorierna**

Inom det sociokulturella perspektivet är interaktionerna mellan människor det primära fokuset. Genom stöttning av en kunnigare person utvecklar eleven sitt lärande och tar sig lättare upp till nästa kunskapsnivå. Deweys syn på lärande är att människor lär genom att göra, det går inte att skilja på teori och praktik. Den röda tråden mellan teorierna är att både inom det sociokulturella perspektivet, med Vygotskij i spetsen, och pragmatismen, med Dewey i förgrunden, ses lärande som en social aktivitet där individen lär genom det sociala samspelet. Genom det situerade lärandet finner vi den gemensamma länken mellan Vygotskij och Dewey. Dessa teorier är av betydelse för vår studie då vi anser att de betonar ett aktivt samspel i skolans värld som gynnar elevernas kunskapsutveckling.

## 5. Metod

### 5.1 Kvalitativ forskning

Denna studie är av kvalitativ karaktär då det anses vara den mest lämpade metoden för att svara på studiens syfte och frågeställningar. En kvalitativ metod ger en djupare insyn i pedagogernas arbetssätt. Denna djupare insyn skulle inte kunna uppnås vid en kvantitativ metod på grund av att pedagogernas kunskaper och erfarenheter inte skulle synliggöras på ett fördjupat sätt.

Genom att använda den kvalitativa analyseringsmetoden har forskaren möjligheten att bli kreativ och får en chans att utveckla sin uppfattning om sig själv och andra (Widerberg 2002, s. 31). Vid kvalitativ forskning gäller det för forskaren att vara beredd på det oväntade och ta det oväntade till sig och låta det komma till tals. Det är för att forskarna inte vet utan vill forska och lära sig mer om ett område, som får dem att bedriva kvalitativ forskning (Widerberg 2002, s. 35). För att göra en kvalitativ analys krävs det att forskaren undersöker och organiserar sitt insamlade material och tolkar datan för att till slut komma fram till ett resultat. Forskaren bryter ner sitt insamlade material i mindre delar och sällar kontinuerligt ut material som anses relevant/irrelevant, för att kunna finna ett signifikant mönster och en mening med det tolkade resultatet (Fejes & Thornberg 2015, s. 34-35).

### 5.2 Intervju

En kvalitativ intervju liknar enligt Kihlström (2010) ett vanligt samtal, men skiljer sig i det avseendet att den har ett bestämt fokus. Det är den som intervjuar som bestämmer riktningen på samtalet och det är också intervjuaren som ser till att fokus ligger kvar inom det område som intervjun handlar om. Under en kvalitativ intervju är det viktigt att inte styra intervjun genom att ställa ledande frågor. Ett sätt att undvika att styra intervjun är att fundera över sin egen förförståelse. Eftersom intervjuaren inte vet svaren på frågorna i förväg finns innebörden i det som undersöks i respondentens svar. Det är respondentens svar, uppfattningar och föreställningar som är intressanta och intervjuaren får då bortse från sin egen förförståelse i största möjliga mån. Alla människor har olika erfarenheter och tänker på olika sätt, beroende på vad människorna har varit med om och som intervjuare är det ens uppgift att försöka lista ut dessa olika synsätt. De frågor som ställs till respondenten ska vara av typen "öppna frågor", det vill säga frågor med svag struktur och som inte har någon bestämd ordning, detta ger möjlighet till följdfrågor som följer respondentens tankar. Under planeringen av en intervju måste syftet vara tydligt, vad är det egentligen intervjuaren vill ta reda på? Det måste även stå klart vilka som ska ingå i undersökningsgruppen. När det är dags att skriva intervjufrågorna är det frågeställningarna som är utgångspunkten. Det är med andra ord inte meningen att frågeställningarna ska fungera som intervjufrågor, utan det är genom intervjufrågorna som svaren ges på frågeställningarna (Kihlström 2010, ss. 48-50). Vid intervjutillfällena har vi använt en intervjuguide som följdes på ett halvstrukturerat sätt. Utifrån respondenternas svar kunde vi växla mellan intervjufrågornas ordningsföljd. Kvale och Brinkmann (2007, ss. 45, 165-166) lyfter fördelarna med att göra en halvstrukturerad intervju då det finns möjlighet att göra förändringar i frågornas form och ordningsföljd beroende på svaren intervjuaren får från respondenten.

### 5.3 Urval

I undersökningen intervjuades pedagoger på fem utvalda skolor där vi skapat oss kontakter under vår studietid. Skolorna har alla varit medvetet för att mångfalden på dessa skolor har varit stor. Totalt genomfördes det åtta intervjuer utspritt över yrkesgrupperna; grundskollärare, speciallärare, specialpedagog och svenska som andraspråkslärare. Ingen skillnad görs mellan de olika yrkesgrupperna, eftersom det är deras samlade kunskapskompetens vi undersöker och inte deras specifika yrkeskompetens. Vi valde att sprida ut intervjuerna över ett stort kunskapsnät för att producera en bredare mängd data. De medverkande pedagogerna som deltar i studien har mellan 10-35 års yrkeserfarenhet av att undervisa elever. Sex av de åtta intervjuade pedagogerna har behörighet i att undervisa elever som har svenska som andraspråk.

### 5.4 Genomförande

Vi inledde arbetet med studien med att formulera studiens syfte och tillhörande frågeställningar. Därefter konstruerades inledningen och litteratur söktes till bakgrunden. Vi valde att genomföra intervjuer eftersom vi efter många överväganden kom fram till att en kvalitativ metod var det mest givande för studiens genomförande. Vi fördjupade oss i olika lärandeteorier och konstaterade att det sociokulturella perspektivet på lärande samt pragmatismens syn på lärandet visade sig vara mest relevant i förhållande till vårt syfte.

Gemensamt skapade vi intervjufrågorna som skickades iväg till vår handledare för ett godkännande. Därefter genomfördes en pilotstudie på intervjufrågorna. Bryman (2002) lyfter att en pilotstudie är bra att genomföra för att forskarna då kan få reda på om frågorna i en intervju ligger i rätt ordning eller om följdordningen behöver ändras. Samt om frågorna är tydliga nog för respondenterna eller om frågorna ska omformuleras för att nå en bättre förståelse hos respondenterna (Bryman 2002, s. 171). Efter pilotstudien reviderades intervjufrågorna så att intervjuerna sedan kunde genomföras. Enskilt kontaktade vi pedagoger och bokade tid för intervjuerna, nästa steg var att skapa ett missivbrev som sedan skickades ut till de berörda pedagogerna. Vi genomförde alla intervjuer, utom två, enskilt. Under intervjuerna spelades samtalen in, intervjuerna genomfördes på ett lugnt ställe och vi såg till att respondenterna gavs utrymme till att i sin takt svara på frågorna. När intervjuerna var genomförda transkriberades de ordagrant av den som genomfört intervjun. Efter transkriberingen analyserade vi respondenternas svar och sammanställde dessa i ett resultat utifrån studiens syfte och frågeställningar. Vid genomförandet av diskussionen har vi gått tillväga på samma sätt som tidigare i arbetet, ansvaret för de olika arbetsmomenten har fördelats beroende på hur omfattande arbetet har varit. Innan färdigställningen av texterna har vi lyft texten i gruppen och haft en genomgående diskussion om textens innehåll.

### **5.4.1 Intervju**

Kihlström (2010, s. 51) beskriver hur en intervju genomförs och det är efter det förhållningssättet vi har utfört intervjuerna. Vid själva genomförandet av intervjuerna spelade vi in samtalen. Genom att göra det registreras intervjun i sin helhet och vi kunde även höra våra egna frågor. Det var också viktigt att ha rätt material med sig så som inspelningsteknik, papper och penna. Vi såg även till att det fanns tillräckligt med tid under intervjutillfällena så att de inte avbröts innan alla frågor var ställda och besvarade.

### **5.4.2 Analys och bearbetning**

I vår bearbetning av intervjuerna har vi studerat och jämfört respondenternas svar med varandra. Vi har hela tiden utgått från vårt syfte och våra frågeställningar. För att få en tydlig struktur i arbetet valde vi att utgå från några av Fejes och Thornberg (2015, ss. 37-38) punkter för kvalitativ analys. Till en början har vi använt oss av kategorisering, där vi har färgkodat och markerat i texten, detta för att veta var de olika svaren ska placeras i texten. Sedan valde vi ut den väsentliga texten och koncentrerade och bearbetade den. Slutligen tolkade vi specifika textstycken av datainsamlingen.

### **5.4.3 Tillförlitlighet, validitet och reliabilitet**

Validitet i forskning kommer från början från kvantitativ forskning enligt Fejes och Thornberg (2015), men används även av forskare i kvalitativ forskning. Vissa forskare ställer sig kritiska till användningen av termen validitet i kvalitativ forskning och vill hellre använda sig av begrepp som tillförlitlighet, rigorositet eller trovärdighet. Begreppen visar på hur pålitliga resultaten är som forskarna har kommit fram till. Även begreppet kvalitet kan användas inom kvalitativ forskning, vid användandet av begreppet kvalitet finns det plats för en analytisk distans samt en sensitiv och empatisk närhet. Fejes och Thornberg (2015) nämner en rad frågor man, som forskare, kan ställa sig för att bedöma tillförlitligheten i en studie, bland annat frågor som rör resultatet, analysen och datainsamlingen (Fejes & Thornberg 2015, ss. 256-259). Begreppet reliabilitet anser Widerberg (2002) inte är applicerbart vid kvalitativ forskning, eftersom det i kvalitativ forskning inte går att göra upprepande mätningar med samma resultat. Dock ska forskaren ändå vara tillförlitlig och saklig på samma sätt som en forskare inom kvantitativ forskning är vid användandet av reliabilitet (Widerberg 2002, s. 18).

Vår studie baserades på intervjuer, det faller under den kvalitativa undersökningsmetoden. Detta innebär att begreppet reliabilitet inte var aktuellt inom vår studie, eftersom vi inte gjort några mätbara undersökningar. Däremot har vi i största möjliga mån hållit en hög kvalitet på validiteten i studien. Thurén (2007, s. 26) beskriver att validitet innebär att en forskare verkligen har undersökt det han/hon vill undersöka, naturligtvis är detta vårt mål med studien. För att säkra att vi behållit kvaliteten och hållit oss till våra frågeställningar har vi kontinuerligt använt oss av Fejes och Thornberg frågor (2015, ss. 256-258). Vi har även genomfört en pilotstudie av våra intervjufrågor, detta för att möjligtvis hitta frågor som är irrelevanta eller opassande för situationen eller som behöver omformuleras innan vi använder intervjufrågorna.



## 6. Etik

Forskning är en viktig del i samhället både för samhället i stort och på individnivå, då forskning utvecklar de kunskaper samhället innehar. Det finns vissa krav en forskare ska rätta sig efter då en vetenskaplig studie eller forskning genomförs. Dessa är två krav är forskningskravet och individskyddskravet. En forskare har även skyldighet att skydda individen mot fysiska och psykiska men, detta kallas individskyddskravet. Forskningskravet och individskyddskravet är inte absoluta, de kan ibland tvingas ställas emot varandra och genom det komma fram till vilken som ska följas. (Vetenskapsrådets forskningsetiska principer 2002, ss. 5-15).

I individskyddskravet ryms det ytterligare fyra krav, *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*.

*Informationskravet* innebär att forskaren ska informera de medverkande forskningsobjekten om var informationen som samlas in ska publiceras. Vi har använt oss av informationskravet genom att vi har skickat ut ett missivbrev innan intervjutillfällena till de berörda pedagogerna.

*Samtyckeskravet* innebär att ett samtycke från de medverkande i en vetenskaplig studie eller forskning måste finnas för att forskningen eller den vetenskapliga studien ska få lov att genomföras. För att kunna genomföra intervjuerna fick vi respondenternas samtycke och har på det sättet uppfyllt det forskningsetiska samtyckeskravet.

*Konfidentialitetskravet* understryker att deltagarnas identitet inte får röjas. Alla som deltar i studien alternativt undersökningen är och förblir anonyma och ska inte på något vis kunna spåras. Deltagarnas identitet får inte röjas varken genom platsbeskrivning, personbeskrivning eller annan information. När vi sedan sammanställde vårt resultat såg vi till att respondenternas identiteter är och förblir anonyma.

*Nyttjandekravet* innefattar vilka som kommer att nyttja den genomförda studien alternativt undersökningen. Inför intervjutillfällena meddelades respondenterna om nyttjandekravet och syftet med studien.

## 6.1 Objektivitet och reflexivitet

Objektivitet innebär enligt Hermerén (1972) att en individ som är objektiv är ”saklig, opartisk och inte missvisande” samt ”utan biavsikter” (Hermerén 1972, ss. 94-95). Vid ett intervjutillfälle då en forskare intervjuar en respondent går det inte att vara helt objektiv, eftersom alla individer har någon form av förutfattade meningar eller värderingar om ämnet som ska forskas och senare ställa frågor om. Med vetskapen om detta har vi under intervjutillfällena strävat efter att ha en så hög objektivitet som möjligt. Under vår studie insåg vi att det var svårt att vara objektiv när vi intervjuade respondenter vi tidigare har haft en yrkesmässig relation med. Eftersom det är lätt att underförstått tolka det respondenten säger även om det inte uttrycks verbalt, med andra ord tolkar det som sägs “mellan raderna”.

Reflexivitet beskrivs av Alvesson och Torhell (2011, s. 121) som när en forskare är medveten och konsekvent strävar efter att betrakta sin roll vid intervjutillfället. Vidare anser författarna att reflexivitet är något som forskarna ägnar sig åt innan och under studiens gång och kan mer eller mindre starkt påverka studien.

## 7. Resultat

Utifrån intervjuerna har vi analyserat och kategoriserat respondenternas svar. Efter kategoriseringen skapades det fyra resultatområden som ansågs relatera till syftet; *läsinlärning, läsförståelse, från svenska som andraspråksundervisning till svenskundervisning* samt *undervisningsmaterial*. Vi har haft en varierad grupp av respondenter med olika yrkeskompetenser. Trots det har vi inte kunnat utläsa någon skillnad i svaren mellan pedagoger som är behöriga eller inte behöriga att undervisa i svenska som andraspråk. För att det skall bli lättare att följa pedagogernas svar har vi valt att döpa dessa till R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7 och R8, där R:et står för ordet respondent.

### 7.1 Läsinlärning

Ett centralt tema i intervjuerna var hur pedagogerna arbetar med och förhåller sig till läsinlärning för elever med svenska som andraspråk. Intervjufrågor som rörde detta var bland annat *på vilket sätt arbetar du med läsinlärning hos elever? Använder du någon speciell metod? Samt är det något särskilt man bör tänka på vid läsinlärning i svenska som andraspråk?*

Betydelsen av att använda sig av olika inlärningsmetoder vid undervisning av elever med ett annat förstaspråk än svenska lyfter alla respondenter som betydelsefullt. Trots detta skiljer sig metoderna från varandra. Respondenterna nämner också att variationen av inlärningsmaterial och -metoder är av betydelse, de nämner till exempel Ljudningsmetoden, Ordbildsmetoden, Svenskbiten och IKT. Alla respondenter utom R5 lyfter i sina svar betydelsen av att använda sig av bilder för att förklara de nya ordens betydelse vid undervisningen.

Vi arbetar ofta med visualiserat stöd, alltså bilder som stöd till text.  
Det är ett sätt att levandegöra språket. - R3

Här svarar R3 på hur betydande det är att använda sig av bilder i undervisningen, eftersom det förstärker elevens språkinlärning, så att eleverna lär med alla sina sinnen. R3 menar att genom att levandegöra språket görs undervisningen mer hanterbar och lustfylld för eleven.

Sen använder jag Svenskbiten [...] det finns på olika nivåer men den första är. [paus] Då är det bara enstaka ord som man lär sig och då är det bara vardagsord. Man får följa en familj, så är det kortare texter.  
Den har jag använt mycket till de helt nyanlända. - R1

R1 beskriver Svenskbiten, som är ett läsinlärningsmaterial som används vid undervisningen av alla elever men främst för de helt nyanlända eleverna. R1 berättar att eleverna får lära sig grunderna i svenska språket först och genom materialet byggs deras ordförråd successivt upp.

#### 7.1.1 Sammanfattning

Ovanstående resultat visar att bilder och visuellt stöd förstärker elevernas förståelse av undervisningen, detta är något respondenterna betonar. De poängterar att det är avgörande att använda sig av olika sorters språkliga verktyg för att skapa ett meningsfullt lärande samtidigt som verktygen befäster och erövrar språket hos eleverna.

## 7.2 Läsförståelse

Trots att läsförståelse inte var en del av intervjufrågorna, flätades detta in i svaren som respondenterna gav. Resultatet visade att läsförståelsen har en betydande roll i elevers läsutveckling. De intervjufrågor som ledde till svar om läsförståelse var till exempel *vilken roll spelar skönlitteratur för läsinlärning vad gäller elever som har ett annat förstaspråk än svenska? Är det något särskilt man behöver tänka på vid undervisning av läsinlärning i svenska som andraspråk? Använder du någon annan metod/arbetsätt i undervisningen av läsförståelse i svenska som andraspråk?*

Samtliga respondenter betonar vikten av att variera undervisningen med olika slags texttyper samt att individanpassa undervisningen. Att kombinera olika sorters texter med bilder för att kunna ge eleverna en djupare förståelse var något samtliga respondenter lyfte i sina intervjusvar förutom R2 och R5. Även betydelsen av att använda sig av skönlitteratur i sin undervisning lyfter R1, R2, R4, R7 och R8. R1, R4, R6 och R8 påpekar även att det är av betydelse att välja böcker och undervisningsmaterial som eleverna kan relatera till, det är av vikt att eleverna kan koppla böckerna till sin förförståelse. R1, R2, R4, R5 och R6 påtalar i sina intervjusvar att det är av betydelse att på ett djupgående sätt förklara innebörden av ord och begrepp för elever med ett annat förstaspråk än svenska. R2 betonar i intervjun "Det som man bör tänka på är att man behöver förklara ord och begrepp på ett djupare sätt."

Läsinlärningen är ju viktig men när dom kommer hit med en gång så kan man ju inte [paus] vet man ju inte vad katt är så spelar det ju ingen roll att jag skulle ge om bokstäverna om de inte har någon ordförståelse. Så är det ju med vad som helst. Visa mig ett ord på tyska, ett ord jag inte förstår så lägger jag ju inte det på minnet heller.  
- R6

I detta citat betonar R6 svårigheterna med att utveckla elevernas ordförståelse i de fall där eleverna inte har några förkunskaper i det svenska språket. R6 jämför elevernas språkinlärning med sin egna (vuxna) språkinlärning, trots detta kan vi dra paralleller till pedagogens tankar kring elevernas språkinlärning och deras läsinlärning.

Man måste alltså tänka till - när eleven väljer skönlitteratur eller när jag väljer skönlitteratur. Om man tar alla de författarna som vi har växt upp med, Astrid Lindgren och Linde, allting och alla de böcker som vi är vana vid, alla de figurerna, de är inte självklara för de här eleverna. Jag måste tänka till när jag väljer skönlitterära böcker, jag försöker i början hitta "neutrala" böcker som gör att oavsett var jag kommer ifrån så förstår jag sammanhanget. Miljön och kulturen i de skönlitterära böckerna ska vara närliggande för eleverna, någonting som de känner igen oavsett varifrån jag kommer. - R4

Här nämner R4 vikten av att välja rätt skönlitteratur i förhållande till eleven. För att elevens ska kunna förstå sammanhanget i litteraturen menar pedagogen att eleverna ska känna igen sig i böckerna och kunna koppla texten till sin omvärldskunskap.

### 7.2.1 Sammanfattning

Utifrån intervjuerna och ovanstående citat går det att utläsa respondenternas syn på läsförståelse samt användningen av skönlitteratur i undervisningen. De uttrycker även vikten av att visa olika texttyper för eleverna samt att anpassa undervisningen individuellt för dem. Respondenterna betonar att det är av vikt att utgå från elevernas egna erfarenheter och omvärldskunskap för att deras läsutveckling ska stimuleras. Genom att utgå från elevernas egna referenser blir det lättare för dem att koppla till vardagssituationer och språket blir då mer greppbart för eleverna. Respondenterna nämner även hur betydelsefullt det är att förklara orden på ett mer genomgripande sätt för att eleverna ska få en mer djupare inläring och befästa orden. Innan läsinläringen kan börja är det väsentligt att eleverna först får ett ordförråd på andraspråket, i detta fall svenska. Eleverna ska kunna relatera till texten för att en djupinläring ska kunna ske, då det ses som en avgörande faktor för läsinläring i svenska som andraspråk.

### 7.3 Från svenska som andraspråksundervisning till svenskundervisning

I kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk görs det ingen större skillnad mellan de olika ämnena, förutom att eleverna (som läser svenska som andraspråk) inte har stora krav på språklig korrekthet samt att de ska ges en möjlighet att bredda sitt ordförråd. Intervjufrågan som ställdes var; *I de fall där elever har undervisning i svenska som andraspråk, när anses målen vara uppnådda och hur fasas eleven in i den reguljära svenskundervisningen?*

I analysen av intervjufrågorna svarade R1, R2, R3, R4, R6 och R8 att elever som läser ämnet svenska som andraspråk ska göra det under hela sin grundskoletid. R6 och R8 svarade att de inte vill att eleverna skulle byta från svenska som andraspråk till svenskundervisningen men övergången hade genomförts ändå på grund av platsbrist. R1 uttrycker bestämt att övergången mellan svenska som andraspråk till svenskundervisningen inte bör ske eftersom kursplanen för svenska som andraspråk passar dessa elever bättre. I intervju svaren påtalar R1, R4 och R6 hur de följer elevernas språkutveckling för att kunna planera sin undervisning.

Svenska som andraspråk ska inte ses som ett stödämne, det ska vara ett ämne för sig, det är svenska men ur en annan synvinkel, ur ett annat perspektiv. Målet är att jag ska bli väldigt duktig i det svenska språket, men jag har en annan metod att lära mig svenska. - R4

R4 påpekar att i dagsläget ses svenska som andraspråk som ett stödämne till annan undervisning, men R4 anser att svenska som andraspråk borde få samma status som övriga ämnen i skolan. Inlärningskillnaden i svenska som andraspråk i jämförelse med svenskundervisningen, är enligt R4 att eleven lär sig svenska med en annan inlärningsmetod. R4 lever sig även in i elevrollen då hon förklarar vad undervisningen i svenska som andraspråk syftar till.

Här handlar det om platsbrist. För dom som behöver det kommer att fasa ut här nu. Det kommer fyra nya här nu. Och då puttar dom ju ut fyra andra som ligger bra till. Dom duktigaste försvinner till vanliga svenskundervisningen. - R6

I citatet lyfter R6 en besvärlig del av undervisningen vardagen i skolan. R6 förklarar att elever som behöver stanna kvar i svenska som andraspråksundervisningen flyttas därifrån. Detta för att det kommer nya elever som är i större behov av svenska som andraspråksundervisningen. R6 ställer sig negativt till det, eftersom behovet för eleverna att läsa svenska som andraspråk fortfarande existerar.

### **7.3.1 Sammanfattning**

Utifrån respondenternas syn på svenska som andraspråk går det att utläsa att de helst inte vill att elever gör övergången från svenska som andraspråk till svenskundervisning. Ibland finns det inte något val för pedagogerna och situationen innebär en maktlöshet för dem då det inte är de som fattar de organisatoriska besluten. Svenska som andraspråksundervisningen är en organisatorisk fråga som gör att en del elever som borde stanna kvar i svenska som andraspråksundervisningen flyttas därifrån på grund av platsbrist och det är i slutändan en ekonomisk fråga för skolan. I resultatet framkommer det att fåtalet av respondenterna följer elevernas språkutveckling. De respondenter som använder sig av språkanalys kan lättare planera sin undervisning utifrån elevernas kunskapsnivå.

## **7.4 Undervisningsmaterial**

Då undervisningsmaterial är en central del av undervisningen, valde vi att ställa frågan *vilken typ av läromedel använder du dig av vid undervisning av läsinläring?*

R1, R2, R4 och R5 påpekar svårigheten med att hitta läromedel till elever som har svenska som andraspråk. Det är svårt att få tag på anpassat arbetsmaterial vid undervisning av elever med ett annat förstaspråk än svenska enligt R2, R3, R4 och R5, de använder sig av det arbetsmaterial som finns tillgängligt. R1, R2, R3, R6, R7 arbetar utifrån färdiga läromedel som till exempel Svenskbiten, IKT-material i form av olika pedagogiska appar. R2 och R4 svarade att de tillverkar egetskapat läromedel och undervisningsmaterial.

Eget skapat material, jag tar färdigt material och plockar (kopierar) och skapar ett inlärningsmaterial utifrån vad som känns viktigt/relevant/passande för elevgruppen. - R2

Eftersom det inte finns ett färdigt material att gå efter i undervisningen av elever med ett annat förstaspråk än svenska skapar respondenten eget material. Det leder till att mycket av R2s arbetstid går åt till att anpassa material från redan befintliga läromedel.

### **7.4.1 Sammanfattning**

Tillgången till material är begränsat eller otillräckligt för respondenterna som undervisar elever med ett annat förstaspråk än svenska. Konsekvensen blir då att respondenterna är tvungna att skapa eget material eller använda sig av det befintliga materialet som finns tillgängligt.

## 8. Diskussion

### 8.1 Resultatdiskussion

I diskussionen har vi sammanställt resultaten, sedan sammankopplat dem med bakgrunden och de teoretiska utgångspunkterna. I resultatdiskussionen används samma underrubriker som i resultatet.

De teoretiska utgångspunkterna vi valt att utgå ifrån är bland annat Vygotskijs syn på språket som ett redskap för kommunikation och lärande. Även Vygotskijs tankar om den proximala utvecklingszonen lyfts, där vi ser att eleverna tar sig vidare till nästa utvecklingsnivå med hjälp av mer kompetenta klasskamrater samt av pedagogerna. Vi väljer även att använda oss av pragmatismen och Deweys tankar om att eleverna ska kunna relatera till undervisningen och att den ska kunna kopplas till deras förkunskap. Den ska också knyta an till elevernas vardag, till sådant som de har användning för dagligen. Dewey har även myntat uttrycket "learning by doing" där eleverna lär sig genom att aktivt delta i undervisningen eller aktiviteter. Situerat lärande har vi använt oss av där vi ser att alla situationer är en möjlighet till lärande.

#### 8.1.1 Läsinlärning

Fridolfsson (2008, ss. 99-100, 105-107) beskriver att pedagogen för att underlätta läsinlärningsprocessen för eleverna i sin undervisning kan använda sig av ljudningsmetoden/ordbildsmetoden. Elevers läsutvecklingsprocesser sker i olika stadier och de elever som till en början inte behärskar läsningen kan kräva ett lugnare tempo vid sin inlärning. Utifrån Fridolfssons beskrivning ser vi att det finns ett behov att individanpassa undervisningen. Från resultatet kan vi utläsa att samtliga respondenter lyfter innebörden av att använda sig av olika inlärningsmetoder i sin introduktion av läsinlärning. Genom inlärningsmaterialet ska elevernas ordförråd successivt byggas upp och vi har förstått att för att elevernas språkutveckling ska förbättras krävs det inte enbart ett gott ordförråd utan även att de har en fonologisk medvetenhet. Precis som Jongejan, Verhoeven och Siegel (2007) påpekar är det avgörande för elevens utveckling av stavnings- och ordläsningsförmåga att pedagogen kontinuerligt under hela elevens skolgång använder sig av fonologisk medvetenhet i sin undervisning. Genom att aktivt träna den fonologiska medvetenheten som pedagogerna till en början undervisar lär sig sedan eleverna att ljuda och se ordbilder successivt. Det är något som överensstämmer med Lave och Wengers (1991, s. 33) tankar om situerat lärande som innebär att eleven inte bara tar emot kunskap utan att kunskapen dessutom ska engagera eleven.

Utifrån analysen av våra intervjuvar kan vi utläsa att nästan alla pedagoger påtalar vikten av att använda sig av bilder i undervisningen för att fördjupa ordens betydelse för eleverna och befästa dessa. För att förstärka språkinlärningen används bilder för att eleverna ska lära sig med alla sina sinnen. När inlärningen av nya ord i texterna ska befästas och förklaras så att eleverna får förståelse, är bilder ett bra komplement. Ovanstående resultatanalys kan vi knyta an till hur Lundberg (2010, s. 31) menar att när elever läser texter med ord som är nya för dem, kan de nya orden förstås bättre med hjälp av bilder. Vi tolkar det som att genom pedagogens stöttning i användningen av bilder kan eleven utveckla nya kunskaper, vilket vidarekopplas till Vygotskijs teori om

den proximala utvecklingszonen. Elevens och pedagogens samspel leder till att kunskap inte bara blir något som förs över från den ena till den andra utan undervisningssituationen blir istället något som eleven deltar i (Säljö 2012, ss. 192-193, 195-196).

### **8.1.2 Läsförståelse**

Respondenterna påpekar hur betydelsefullt det är att anpassa undervisningen efter elevens förutsättningar och förförståelse. Det är väsentligt att pedagogen gör detta, eftersom många ord och begrepp kan saknas och kontinuerligt behöver läras in hos elever med ett annat förstaspråk än svenska. Hur elever kan fastna i ord de inte förstår beskriver Blomqvist och Wood (2006, s. 82), eleverna kan då fastna i sin utveckling och kan inte fortsätta med sina studier. Dock är det något som kan förebyggas genom att pedagogen kontinuerligt förklarar ord och begrepp. Betydelsen av elevernas ord- och begreppsförståelse är även en del som respondenterna anser att eleverna ska kunna hantera för att få en god läsförståelse. På det sättet läggs grunden för att eleverna ska kunna följa med i undervisningen på ett givande sätt. Det samstämmer med hur Taube (2013, ss. 58-59) beskriver hur eleven utan förståelse och avkodning inte kan förstå budskapet i en text, båda delarna är enligt författaren nödvändiga för att kunna genomföra läsningen.

Vår resultatanalys visar att det är av vikt att pedagogen tänker på att eleverna ska kunna relatera till en text. Texten ska kunna kopplas till elevernas omvärldskunskap, när detta görs skapas en djupare förståelse för eleverna under läsningen. Det är enligt merparten av respondenterna av stor betydelse att välja rätt skönlitteratur som eleverna kan koppla till sitt eget vardagsliv. Det är betydelsefullt att hitta neutrala böcker som ligger nära elevernas dagliga omgivning men som även kan kopplas till deras möjliga tidigare levnadsförhållanden. Många texter i läroböcker kan enligt Blomqvist och Wood (2006, s. 92) vara vinklade ur ett svenskt perspektiv och kan leda till att elever som har ett annat förstaspråk än svenska har svårt att förstå kontexten eller specifika ord i texterna. Vi ser att det hör ihop med hur Dewey (2004) påtalar att undervisningen ska ligga nära elevens vardagsmiljö och att den ska vara konkret för att eleven ska kunna relatera till den (Dewey 2004, ss. 48-49).

I resultatet framkommer det att olika sorters texter förstärks i kombination med bilder för att eleverna ska utveckla en djupare förståelse för den skrivna texten. Genom användningen av denna kombination får eleven ett hjälpmedel av textanalysen, bilderna kan användas som en bro mellan eleven och texten. Westlund (2012, ss. 243-245) beskriver att det fungerar som att eleven skapar en inre föreställningsvärld som hjälper eleven att förstå texten bättre. Bilderna kan även hjälpa eleven att identifiera sig med karaktärerna i texterna och elevens föreställningsvärldar utvecklas genom deras läserfarenhet. Enligt Skolverket (2011) ska undervisningen i svenska stimulera elevernas intresse för att läsa och de ska ges möjlighet att utveckla förmågor som att läsa och analysera texter för olika syften (Skolverket 2011, s. 222). När pedagogen läser tillsammans med eleverna skapas möjligheter för eleverna att förstå hur en text fungerar och läsningen görs användbar, meningsfull och frekvent (Smith 2000, ss. 182-184). Pedagogen kan även modellera olika läsförståelsestrategier och låta eleverna själva träna på dem, då får eleverna en möjlighet att bygga upp kunskaper utifrån sina egna förutsättningar. Det överensstämmer med Vygotskijs tankar, enligt Westlund



(2012), angående den proximala utvecklingszonen, som innebär att eleven tar sig från en utvecklingsnivå till nästa (Westlund 2012, ss. 38-39). När eleven är aktivt deltagande i undervisningssituationen blir lärandet situerat och elevens naturliga utvecklingsförlopp växer (Dewey 1999, s. 231; Ax Mossberg 2008, ss. 8-9).

### **8.1.3 Från svenska som andraspråksundervisning till svenskundervisning**

Vår resultatanalys visar att elever som har svenska som andraspråk behöver ha det hela grundskoletiden. Trots det påvisade resultatet sker det att vissa elever får byta till svenska från svenska som andraspråk även om övergången inte är optimal för eleverna. Genom resultatanalysen visar det att övergången genomförs på grund av platsbrist i undervisningsgruppen. Pedagogerna kan inte påverka beslut som kommer ovanifrån och en känsla av maktlöshet kan infinna sig i pedagogens arbetsituation. Vi drar slutsatsen att detta är en organisatorisk faktor som är ett resultat av ett politiskt beslut rörande den ekonomiska fördelningen i kommunen. Elevens bästa sätts då inte i fokus utan det är en fråga om hur resurser fördelas. Wedin (2011) nämner att med dagens ökande migration kan det dock vara svårt att avgöra om en elev ska undervisas i svenska eller svenska som andraspråk (Wedin 2011, ss. 45-48). Vid en jämförelse av kursplanerna i både svenska och svenska som andraspråk har vi märkt att de båda ämnena i princip har samma kursplan med några få tillägg i kursplanen för svenska som andraspråk (Skolverket 2011, ss. 222, 239). Vi konstaterar att de extra tilläggen som finns i kursplanen för svenska som andraspråk är av betydelse för elever med ett andraspråk än svenska. Resultatet visar att svenska som andraspråk inte ska ses som ett stödämne eftersom det trots allt har sin egen kursplan och elevernas behov av undervisningen kvarstår. De elever som flyttas ut ur svenska som andraspråksundervisningen kan gå miste om den "lilla byggstenen" som behövs för att de ska ta sig vidare till sin nästa proximala utvecklingszon, som de kanske hade kunnat möta i svenska som andraspråksundervisningen. Den kunskapsförlust som eventuellt kan uppstå vid ett byte av ämne, kan ha en negativ effekt för eleven. Enligt Vygotskij (2001, ss. 302-303) är elevens kunskapsutveckling beroende på att vissa nivåer i utvecklingen har genomgåts och vi ser att om eleverna tas för tidigt från svenska som andraspråksundervisningen får de inte möjligheten att nå dessa nivåer.

De elever som har ett annat förstaspråk än svenska får både den primära och sekundära socialisationen i det svenska språket i skolan. Det innebär att dessa elever får mindre tid att utveckla sin sekundära socialisation eftersom den primära socialisationen måste utvecklas först. Säljö (2012) tolkning av Vygotskijs tankar om den primära och sekundära socialisationen är att den primära socialisationen utvecklas tidigt och i hemmet medan den sekundära är av mer vetenskaplig karaktär och utvecklas i skolan. Det är också i skolan som eleverna tillägnar sig nya kunskaper som ligger utanför deras egen erfarenhetsvärld (Säljö 2012, ss. 186-189). Vi ser här att skolan är en betydelsefull institution där elever genom samspelet med andra utvecklas i sin språkutveckling och i sitt kunskapsinhämtande. Håkansson (2003) påtalar hur en elevs andraspråksinlärning ser annorlunda ut än en elevs förstaspråksinlärning, det kan finnas strukturella skillnader i en elevs andraspråksinlärning jämfört med förstaspråksinlärningen. Som en konsekvens av elevens andraspråksinlärning kan ett mellanspråk utvecklas (interimspråk). Vid det tillfället är det betydelsefullt att pedagogen inte kritiserar elevens språk utan istället gör en språkanalys för att ta reda

på hur elevens språkproduktion ser ut (Håkansson 2003, ss. 166-167). Resultatet visade att analyser av elevernas språkutveckling inte är vanligt förekommande, när språkanalysen genomförs av vissa pedagoger görs den för att kunna planera deras undervisning. Vi ställer oss frågande till varför inte fler pedagoger tar till vara på elevernas språkkunskaper genom att analysera deras kunskapsnivåer och hur dessa kan utvecklas. Eftersom det enligt Blomqvist och Wood (2006) är väsentligt att under hela skoltiden följa elevernas språkutveckling för att pedagogerna skall kunna få en möjlighet att bedöma var eleven ligger till i sin språkkunskap (Blomqvist & Wood 2006, ss. 92-93).

#### **8.1.4 Undervisningsmaterial**

Resultatet visar att pedagogerna arbetar med pedagogiska appar i sin undervisning av elever med ett annat förstaspråk än svenska och det ser vi som något positivt, då pedagoger ska följa teknikens utveckling som finns i elevernas vardagsliv. Vår resultatanalys visar på bristen av material och läroböcker i svenska som andraspråk för respondenterna och det leder till att vissa pedagoger tar det material som finns tillgängligt på skolorna för sin undervisning. En del pedagoger tillverkar även sitt eget arbetsmaterial till sin undervisning och det leder till att de inte har tillräckligt med planeringstid till övrig undervisningsplanering. Det betyder att i slutändan väljer inte respondenterna det material de anser vara lämpligast eller mest relevant eftersom det finns ett begränsat utbud på deras arbetsplatser. Enligt Blomqvist och Wood (2006, s. 82) är pedagogens val av litteratur för elever med ett annat förstaspråk än svenska av stor betydelse, många texter i läroböcker är skrivna ur ett svenskt perspektiv och elever med ett annat förstaspråk kan ha svårigheter att förstå sammanhanget i texten. Detta är något vi även kan koppla till hur Lundberg (2010, s. 84) anser att det inte enbart räcker med att pedagogen analyserar hur en text är uppbyggd för att avgöra om den är lättläst, utan pedagogen ska också ta hänsyn till elevernas tolkningsramar, föreställningar och förkunskaper. Trots att pedagogen följer dessa kriterier för elevens förförståelse, så behöver pedagogen också se till att eleven exponeras för kunskaper som ligger utanför deras egna erfarenheter. Vi anser att detta går att förbinda med Säljös (2012, ss.186-189) tolkning av det sociokulturella perspektivet där det talade och skrivna språket lär eleven kommunicera och förstå sin omvärld, det är något av det centrala inom det sociokulturella perspektivet på lärande.

## 8.2 Metoddiskussion

I det inledande arbetet med studien diskuterades det hur undersökningen skulle genomföras. Vi upplevde att det underlättade intervjuerna och även transkriberingen. Vi genomförde en mindre pilotstudie eftersom det resultat vi fick av de pedagoger som deltog i pilotstudien gav liknande respons. Vi misstänker att om vi gjort en mer omfattande pilotstudie hade resultatet varit bredare och möjligtvis gjort det svårare för oss att se vad som borde förändras angående intervjufrågorna. Genom pilotstudien fick vi förslag på vad vi kunde förändra i våra intervjufrågor. Tack vare pilotstudien fick vi genom de förändringar som gjordes i intervjufrågorna en tydligare koppling till vårt syfte. Genom förändringarna fick vi insyn i de frågorna vi tänkte använda oss av först inte fyllde rätt funktion i vår studie.

Vi anser att vi fick ett mer positivt utslag när vi genomförde intervjuerna individuellt istället för i grupp. När det är fler som intervjuar blir det lätt att respondenten ställer sig frågande kring de övriga intervjuarnas roll i intervjun. Vi delade upp intervjuerna emellan oss på grund av att vi ansåg det vara tidseffektivt. Vi transkriberade de intervjuer vi själva hade genomfört. Med facit i hand är vi nöjda med uppdelningen av intervjuerna, då transkriberingen tog längre tid än vad vi trott från början. Hade vi genomfört alla intervjuer tillsammans och även transkriberat ihop hade vår studie tagit mycket längre tid och vi hade haft en mycket större tidspress på oss. En nackdel som kan uppstå under en intervju med en respondent som vi tidigare har haft kontakt med är att det som sägs mellan raderna inte kommer med i inspelningen av intervjun och kan då inte heller tas med i transkriberingen.

Under arbetet med studien har vi märkt att vi rör oss mellan teori och empiri, detta eftersom under arbetets gång har vi gått från att använda oss av två metoder - observation och intervjuer till att bara använda intervju. Under arbetets gång insåg vi att observation som metod inte var tillförlitlig i förhållande till vårt syfte och vår frågeställning. Men även för att kunna genomföra en observation skulle det krävas med tid till att genomföra studien och den tiden fanns inte.

Utifrån intervjufrågorna har vi även insett att läsförståelse är en stor del av elevens läsutveckling och därför lade vi till detta som en stor beståndsdel i studien. Tack vare att vi gjorde en kvalitativ intervju på ett halvstrukturerat sätt tillät vi respondenterna att svara fritt under intervjuerna och utifrån det kan vi konstatera att vi har genomfört en abduktiv ansats.

## 8.3 Didaktiska konsekvenser

De didaktiska konsekvenser som har uppmärksammats under studiens gång är till exempel att det är mycket betydelsefullt att hela tiden utgå från elevernas förkunskaper, speciellt när det handlar om elever med ett annat förstaspråk än svenska. Dessa elever kan ha helt andra referensramar än vad elever med svenska som förstaspråk har. Arbetet bidrog till en ökad förståelse för hur avgörande skönlitteratur är för elevernas läs- och språkutveckling samt att fonologisk medvetenhet är något alla elever har nytta av i sin undervisning oavsett om de har svenska som andraspråksundervisning eller svenskundervisning. Studien har lett till en utvecklad förståelse för hur viktigt det är att använda bilder som stöd vid undervisning av elever som inte behärskar språket fullständigt.

## 9. Referenser

- Alvesson, M. & Torhell, S. (2011). *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet*, 1. uppl. edn, Malmö: Liber.
- Ax Mossberg, M. (2008). *Var dags lärande: om lärande i ett arbetsmarknadsprojekt*. Diss. Linköping, Linköpings universitet.
- Blomqvist, C. & Wood, A. (2006). *Läs- och skrivundervisning som fungerar: [intervjuer med lärare]*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber ekonomi.
- Bøyesen, L. (2006). Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter. I Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur. Ss. 404, 407.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. 4., [utök.] utg. Stockholm: Natur och kultur.
- Fejes, A & Thornberg, R. (2015) Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, A & Thornberg, R. *Handbok i kvalitativ analys*, 2., utök. uppl. edn, Stockholm: Liber. Ss. 34-35, 37-38.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet. Ss. 5-15. Hämtad 2015-11-09: [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/etikreglerhs.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf)
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinläring*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Hermerén, Göran (1972). *Värdering och objektivitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K. (2007) Modersmål och svenska som andraspråk. I Liberg, C., Hyltenstam, K., Myrberg, M., Frykholm, C-U., Hjort, M., Nordström, G.Z., Wiklund, U. & Persson, M. (red.) *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. [Rev. uppl.] Stockholm: Myndigheten för skolutveckling s.45.
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Jongejan, W. , Vervohen, L. & Siegel, L. S. (2007) Predictors of Reading and Spelling Abilities in First- and Second-Language Learners. *Journal of Educational Psychology*, 99(4). Ss. 835-851. DOI: 10.1037/0022-0663.99.4.835. Hämtad 2015-11-20:<http://search.proquest.com/eric/docview/62054158/4DB4F2014A134E94PQ/1?accountid=9670>
- Kihlström, S. (2007) Intervju som redskap. I Björkdahl Ordell, S & Dimenäs, J. *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber. Ss. 47-69.

- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet. 2.*, [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., Brinkmann, S. & Torhell, S. (2014), *Den kvalitativa forskningsintervjun*, 3. uppl. edn, Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, J-A. (2004). *Att få svar: intervju, enkät, observation*. 1. uppl. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Larson, L., Rudberg, L. & Naucér, K. (1992). *Läsning och läsinläring*, Lund: Studentlitteratur.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*, 1. utg. edn, Stockholm: Natur & kultur.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Sfard, A. (1998). *On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one*. Educational researcher, 19(4). Ss. 4-13. DOI: 10.3102/0013189X027002004. Hämtad 2015-11-10: <http://edr.sagepub.com.lib.costello.pub.hb.se/content/27/2/4.full.pdf+html>
- Smith, F. (2000). *Läsning. 3.*, [dvs 2.] [omarb. och utvidgade] uppl. Stockholm: Liber.
- Svensson, A. (2012). *Med alla barn i fokus - om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling*. PAIDEIA, (4). Ss. 29-37. Hämtad 2015-12-04: <http://bada.hb.se/handle/2320/11874>
- Säljö, R. (2012). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare, 2.*, [rev. och uppdaterade] utg. edn, Stockholm: Natur & Kultur. Ss. 139-198.
- Taube, K. (2013). *Läsinläring och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. 5., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Thornberg, R & Fejes, A (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I Fejes, A & Thornberg, R. *Handbok i kvalitativ analys, 2.*, utök. uppl. edn, Stockholm: Liber. Ss. 256-259.
- Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare. 2.*, [omarb.] uppl. Stockholm: Liber.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wedin, Å. (2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*, 1. uppl. edn, Lund: Studentlitteratur.
- Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik, 2.* utg. edn, Stockholm: Natur & kultur.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilaga 1

## Intervjufrågor

- Hur kommer det sig att du ville bli lärare? Berätta gärna!
- Hur många års erfarenhet har du av att undervisa?
- Har du behörighet att undervisa i svenska som andraspråk?
- Har du stor erfarenhet av att arbeta med elever som har ett annat förstaspråk än svenska?
- På vilka sätt arbetar du med läsinlärningen hos elever?
  - Använder du någon speciell metod/arbetsätt?
  - Hur motiverar du ditt val av metod/arbetsätt?
  - Har du alltid arbetat på samma sätt?
- ❖ Om pedagogen har behörighet att undervisa i svenska som andraspråk:
  - Använder du någon annan metod/arbetsätt i undervisningen av läsförståelse i svenska som andraspråk?
  - Vilken typ av läromedel använder du dig av vid undervisning av läsinlärning?
  - Är det något särskilt man bör tänka på vid undervisning av läsinlärning i svenska som andraspråk?
  - Vilken roll spelar skönlitteratur för läsinlärningen vad gäller elever med svenska som andraspråk?
  - I de fall där elever har undervisning i svenska som andraspråk, när anses målen vara uppnådda och hur fasas eleven in i den reguljära svenskundervisningen?
  - Har du sett någon förändring i undervisningsmaterialet för läsinlärning under din tid som pedagog?

## Bilaga 2

### Missivbrev

#### Missivbrev

#### till berörda pedagoger

Våra namn är Anna Sjöberg, Christer Petersson och Nicole Ayuk Divine och vi studerar till lärare vid Högskolan i Borås. Nu läser vi vår sjunde termin och skriver vårt examensarbete. Syftet med vårt examensarbete är att få förståelse för hur pedagoger arbetar med läsinlärning för elever med ett annat förstaspråk än svenska. För att uppfylla syftet har vi för avsikt att intervjua verksamma pedagoger.

Vi vill informera om att vi tar hänsyn till de forskningsetiska principer som gäller. Deltagandet är frivilligt och deltagarna har rätt att när som helst avbryta sin medverkan.

De som deltar i undersökningen har rätt att själva bestämma om, hur länge och på vilka villkor de ska delta. I undersökningen antecknas, förvaras och rapporteras alla uppgifter om identifierbara personer på ett sådant sätt att enskilda personer inte kan identifieras.

Om ni har några frågor är ni välkomna att kontakta oss för mer information.

Med vänliga hälsningar

*Anna Sjöberg*  
([S122186@student.hb.se](mailto:S122186@student.hb.se))

*Christer Petersson*  
([S122725@student.hb.se](mailto:S122725@student.hb.se))

*Nicole Ayuk Divine*  
([S131855@student.hb.se](mailto:S131855@student.hb.se))



# HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: [registrator@hb.se](mailto:registrator@hb.se) · Webb: [www.hb.se](http://www.hb.se)