

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytbildningen

Hur hjälps elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning?

- en kvalitativ studie av pedagogers erfarenheter

Författare

Sara Ekdahl

Emma Svensson

Handledare

Anna Flyman Mattsson

www.hkr.se

Hur hjälps elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning?

- en kvalitativ studie av pedagogers erfarenheter

Abstract

Syftet med uppsatsen är att hjälpa blivande och verksamma pedagoger i deras arbete med elever med svenska som andraspråk som ska lära sig läsa. En undersökning i form av kvalitativa intervjuer har gjorts med utgångspunkt i problempreciseringen: *Hur hjälps elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning, enligt pedagogers erfarenheter?* De kvalitativa intervjuerna återspeglar de intervjuade pedagogernas egna uppfattningar om ämnet. Genom att ställa resultatet av undersökningen i relation till gällande forskning inom ämnet har ett resultat av den andra problempreciseringen framkommit: *Vad är forskningen och pedagogers erfarenheter överens om kan hjälpa elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning?* Några av utgångspunkterna för att hjälpa elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning är att i arbetet med läsinlärning bygga upp en förståelse för ord, begrepp och för det talade språket. Andra utgångspunkter som framhävs är meningsfullhet och erfarenheter, lust och motivation, bokstavsarbete och undervisning i modersmålet. Av undersökningen kan urskiljas att vikten av konkretion är något pedagoger betonar, medan detta inte varit en tyngdpunkt inom forskningen. Pedagogers erfarenheter motsäger varandra gällande om det finns skillnad mellan hur elever, med svenska som förstaspråk och elever med svenska som andraspråk, hjälps till en positiv läsinlärning.

Ämnesord: svenska som andraspråk, läsinlärning, kvalitativ metod, pedagogers erfarenheter

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Syfte i anknytning till Lpo 94	6
1.2 Disposition.....	6
2. Litteraturgenomgång	7
2.1 Ett förstaspråk och ett andraspråk	7
2.2 Vad kan man när man kan ett språk?	7
2.2.1 Språklig bas och språklig utbyggnad	8
2.3 Vad är läsning?	8
2.4 Faktorer som kan påverka läsinlärningen i skolan	10
2.4.1 Motivation och kultur.....	10
2.4.2 Identitet och självförtroende.....	10
2.4.3 Miljö.....	11
2.4.4 Läsinlärningsmetoder	11
2.4.5 Modersmålsundervisning.....	12
2.4.6 Undervisning i svenska som andraspråk.....	13
2.5 Läsning på sitt andraspråk	13
2.6 Lyckade läsprojekt med elever med svenska som andraspråk	14
2.6.1 Läsprojektet: "Vad händer i klassrummet när barnboksfiguren kliver in?"	14
2.6.2 Läsprojektet: "Listiga räven"	15
3. Problemprecisering	16
4. Teoretiska och metodologiska utgångspunkter	16
5. Metod	18
5.1 Urval	18
5.2 Upplägg.....	18
5.3 Genomförande.....	19
6. Resultat	20
6.1 Förståelse	20
6.2 Konkretion	21
6.3 Meningsfullhet och erfarenheter	22
6.4 Lust och motivation	23
6.5 Modersmålet	24
6.6 Bokstavsarbete	25
6.7 Sammanfattning av resultat.....	25
7. Metoddiskussion	26
8. Diskussion	26

Sammanfattning

Källförteckning

Bilaga 1

1. Inledning

Att lära sig läsa är en omfattande process för alla elever (Lundberg 1999:24ff). Av pedagoger som möter elever i deras första läsinlärning krävs goda kunskaper och en hög kompetens gällande läsprocessen. Elever med ett annat modersmål än svenska utgör en majoritet på många skolor i vårt land. För dessa elever är svenskan ett andraspråk, vilket kan ändra förutsättningarna för deras första läsinlärning. Pedagoger måste veta vad som krävs för att hjälpa dessa elever till en läsinlärning som är positiv. Vid benämningen av en positiv läsinlärning läggs, under uppsatsens gång, en betydelse av en läsinlärning som sker under omständigheter som ger eleven goda erfarenheter av läsning. Eleven uppfattar, vid en positiv läsinlärning, läsning som något glädjefullt och meningsskapande, vilket ger ett gott utfall i form av att elevens läsning utvecklas kontinuerligt. Om det finns någon skillnad i tillägnet av en positiv läsinlärning mellan elever med svenska som förstaspråk och elever med svenska som andraspråk är inte fastställt. Däremot är det möjligt att det förekommer en skillnad i att lära sig läsa på sitt förstaspråk och att lära sig läsa på sitt andraspråk. En gedigen forskning finns kring läsning och läsinlärning, där vikten av att läsinlärning sker under positiva former många gånger poängteras (Ladberg 2000:163). Aspekten av att det finns många elever i Sverige som ska lära sig läsa på ett språk som inte är deras förstaspråk, finns det inte lika mycket forskning kring. Pedagoger måste vara förberedda på hur de ska kunna hjälpa alla elever, även de elever med svenska som andraspråk, till en positiv läsinlärning. Detta måste göras eftersom skolan bär ansvar för att alla elever efter grundskolans slut ska besitta kunskaper som är nödvändiga för att kunna vara delaktiga i samhällslivet. Skollagen lyder:

Utbildningen i grundskolan skall syfta till att ge eleverna de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet. Den skall kunna ligga till grund för fortsatt utbildning i gymnasieskolan. Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. (Skollagen)

Det finns många pedagoger som arbetar med elever som har svenska som andraspråk och har olika erfarenheter av arbetet med dessa elevers läsinlärning. Forskning visar till viss del på vad som kan hjälpa elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning, och pedagogers erfarenheter visar på hur det vardagliga arbetet med läsinlärning kan se ut och fungera. Genom att undersöka vad pedagogers erfarenheter säger om hur elever med svenska som andraspråk hjälps till en positiv läsinlärning och ställa detta i relation till teorin inom ämnet, kan kunskap om ämnet möjligtvis fördjupas.

1.1 Syfte i anknytning till Lpo 94

Syftet med uppsatsen är att hjälpa blivande och verksamma pedagoger i deras arbete med elever med svenska som andraspråk som ska lära sig läsa. Syftet grundar sig i att Lpo94 säger att detta ingår i skolans uppdrag:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. (Lpo94)

I Lpo94 står även att skolan bär ansvar för att varje enskild elev efter grundskolans slut ”behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift.” (Lpo94). För att pedagoger ska kunna axla detta ansvar måste kunskap om vad som hjälper elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning finnas.

1.2 Disposition

I avsnitt två görs en litteraturgenomgång över relevant litteratur kring ämnet. Avsnitt tre presenterar uppsatsens problempreciseringar. Det fjärde avsnittet framställer de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna. Under avsnitt fem finns en genomgång över tillvägagångssättet med undersökningen. Resultatet redovisas i avsnitt sex och i avsnitt sju genomförs en metoddiskussion. I avsnitt åtta förs uppsatsens diskussion. En sammanfattning följer avslutningsvis.

2. Litteraturgenomgång

2.1 Ett förstaspråk och ett andraspråk

Det språk som ett barn lär sig först och på ett naturligt, informellt, sätt är ett barns *förstaspråk*. Förstaspråket kallas även barnets *modersmål*. I vissa fall är detta ett komplicerat uttryck då barnet utvecklar två språk samtidigt och på ett likvärdigt sätt. Exempel på detta är om föräldrarna har olika modersmål. Barnet utvecklar då två förstaspråk. Ett *andraspråk* är ett språk som i likhet med förstaspråket lärs in på ett naturligt, informellt sätt, fast senare än förstaspråket, menar Einarsson (2004:87f). Hammarberg (2004:26) påpekar däremot att inläringen av ett andraspråk sker i det land där språket talas och att inläringen kan ske både formellt, i undervisning och informellt i det vardagliga livet.

2.2 Vad kan man när man kan ett språk?

Littman och Rosander (1999:14f) menar att en kommunikativ kompetens behövs i användandet av ett språk. Med detta menas att språkanvändaren behöver många kunskaper och färdigheter för att behärska ett språk till fullo. Littman och Rosander skriver att denna kommunikativa kompetens kan delas upp i tre olika områden. Dessa tre områden innefattar organisatorisk, pragmatisk och strategisk kompetens. Den *organisatoriska kompetensen* innebär att besitta en kunskap om språkets grammatiska regler, uttalssystem, ordförråd och ordbildning. *Pragmatisk kompetens* innebär att språkanvändaren har en kunskap om hur språket kan användas på skiftande sätt, i varierade situationer med olika människor. Den *strategiska kompetensen* utgörs av en sammanbindning av de båda andra kompetenserna, vilket sker utifrån språkanvändarens egna förutsättningar. Språket utvecklas på detta sätt efterhand.

Ladberg (2003:33ff) menar, precis som Littman och Rosander (1999:14f), att språklig kompetens består av olika områden och beståndsdelar. Ladberg (2003:33ff) använder sig dock av fem olika beståndsdelar när hon beskriver språklig kompetens. Den språkliga kompetensen består enligt Ladberg av beståndsdelarna: uttal, grammatik, automatiserat språk, ordförråd och pragmatisk kompetens. Med *uttal* menas varje enskilt språkljud och språkets melodi. *Grammatik* är det system ett språk är uppbyggt av, på vilka sätt ord bildas och hur dessa sätts samman till meningar. Ett *automatiserat språk* betyder att språket talas och förstås på ett obehindrat sätt. Det automatiserade språket kan delas upp i automatiserat tal och

automatiserad förståelse, vilka inte alltid behöver följas åt. *Ordförrådet* består av ord som är receptiva och aktiva. De receptiva orden är ord som en person förstår när någon annan säger dem och de aktiva orden är ord som en person själv kan säga. Den *pragmatiska kompetensen* kan även kallas social och kulturell språkkompetens. Innebörden är att den språkliga kunskapen kan användas i sitt rätta sammanhang i kommunikationen och på ett för sammanhanget passande sätt.

2.2.1 Språklig bas och språklig utbyggnad

Bergman (1997:311) förklarar att den språkliga *basen* utgörs av det som alla barn behärskar av språket fram till dess de börjar skolan. Viberg (1993:63ff) menar att barn, som har svenska som modersmål, behärskar det svenska språkets ljudsystem och grammatik i sin bas. Generellt har barn i sin bas också ett ordförråd på ungefär 8 000-10 000 ord, och de kan även berätta enkelt konstruerade berättelser. Ladberg (2000:77f) poängterar att barn kan tillägna sig basen på flera olika språk, och att det är barnets behov av språk som avgör hur många språk de tillägnar sig. Einarsson (2004:92) beskriver mer utförligt basen till att innefatta uttal, ordböjning, meningsbyggnad och de baskunskaper som finns för historieberättande. *Utbyggnaden* i sin tur är den kunskap om språket som barn tillägnar sig efter att de börjat skolan, och denna utbyggnad fortsätter hela livet, anser Viberg (1993:63ff). Utbyggnadens utveckling pågår ständigt och påverkas av det som upplevs och de erfarenheter som görs i livet, påpekar även Ladberg (2000:76f). Viberg (1993:63ff) menar att lära sig läsa och att erfara kopplingen mellan tal och skrift, är bland de första delarna i utbyggnaden. Utbyggnaden innebär även en utökning och specialisering av ordförrådet och förmågan att uttrycka sig på ett varierat sätt i tal och skrift. Förmågan att kunna resonera och argumentera är en ytterligare del i utbyggnaden, anser Viberg.

2.3 Vad är läsning?

Det finns många olika teorier om vad läsning egentligen innebär, men något enhetligt svar går inte att utläsa inom forskningen (Ejerman & Molloy 1997:42). Lundberg (1999:24ff) menar att barn genomgår en mental revolution i samband med att de lär sig att läsa. Vidare förklarar Lundberg att läsning inte bara är att kunna bokstäverna, utan även att upptäcka, bli medveten om och utveckla en förståelse för ordens form. Åkerblom (1988:19) beskriver läsning som en process varvid läsaren försöker förstå innehållet i en text genom sina egna kunskaper, erfarenheter och sitt språk. För att läsning ska kunna ske anser Åkerblom att sammanljudning

av bokstäver till ljud måste vara nära sammankopplat med en förståelse för texten. Stadler (1998:26) menar att läsning är att tolka grafiska symboler till ord, skapa sig en föreställning om texters innebörd och på detta sätt ta del av skrift. En grundläggande förmåga för att kunna läsa är att utveckla en förståelse för att språkljud och skrivtecken hör samman. Även Svensson (1995:22f) betonar vikten av att vara medveten om det talade språket vid läsinlärning. För att behärska skriftspråket krävs en fonologisk medvetenhet, det vill säga att vara medveten om användandet av språkets ljudsystem. Säljö (2000:174f) påpekar att läsning inte bara innebär kopplingen mellan bokstav och ljud, utan att en stor del av läsningen innebär att få en förståelse av texten. Vidare påpekar Säljö att det är många insikter ett barn måste uppnå för att kunna tillägna sig den alfabetiska skriften. Bland dessa är att tillägna sig kännedom om textens sammanhang, menar Säljö. I teorier om läsning görs ofta en åtskiljning gällande *avkodning* och *förståelse* (Ejeman & Molloy 1997:42), vilket är gemensamt för ovannämnda teorier.

Avkodning innebär en tolkning av olika bokstavskombinationer. Denna tolkning ger en korrekt återgivning av bokstavskombinationerna, men innebär inte läsning i vidare mening (Stadler 1998:28). Lundberg (1999:31) är även av den åsikten att avkodning är att identifiera skrift, men att detta enbart inte utgör riktig läsning. Enligt Ejeman och Molloy (1997:44) står avkodning för, ”utnyttjande av bokstävernas ljudinformation”. De anser att avkodningen måste ske automatiskt för att läsningen ska kunna fungera. Samtidigt påpekar de att om textens innehåll är känt av läsaren, kan avkodningen ske lättare. *Förståelse* innebär enligt Stadler (1998:29ff) att veta ordens innebörd. Ofta är det läsaren själv som ger hela texten dess innebörd genom sina egna erfarenheter, egenskaper och kunskaper. Läsarens intresse, motivation och erfarenhet av innehållet påverkar förståelsen för texten, menar Stadler. Lundberg (1999:33ff) påpekar att även om ett ord är exakt avkodat, kan ordet ändå tolkas på olika sätt. Lundberg menar att ett barn kan avkoda en text, men har barnet inte någon erfarenhet av den lästa texten kan det inte utveckla någon förståelse för den. Ejeman och Molloy (1997:44) poängterar att avkodningen och förståelsen hör väldigt nära samman samtidigt som de skiljs åt. Även Frost (2000:69ff) menar att det är av stor betydelse att samtidigt se till sambandet mellan uppmärksamhet på innehållet och avkodningen.

2.4 Faktorer som kan påverka läsinlärningen i skolan

Det finns olika faktorer som kan påverka läsinlärningen i skolan. Följande faktorer kommer här presenteras: motivation och kultur, identitet och självförtroende, miljö, läsinlärningsmetoder, modersmålsundervisning och undervisning i svenska som andraspråk.

2.4.1 Motivation och kultur

En viktig fråga vid läsinlärning är om eleven har motivation till att lära sig läsa. I många fall kan motivationen hänga samman med hur läskulturen är inom familjen och i den omgivning eleven vuxit upp. Har eleven varit omgiven av skriftspråk i vardagliga situationer i meningsfulla sammanhang ses läsning också som en viktig del i livet, poängterar Ladberg (2003:182). Läsinlärningens första steg måste vara att väcka lusten till läsning hos eleverna (Ladberg 2000:163). Det är viktigt att de elever som inte fått uppleva vikten av läsning får hjälp att upptäcka läsning som något lustfyllt. Att få eleven att upptäcka den lustfyllda läsningen kan bland annat göras genom att vuxna och äldre elever läser högt för eleven i fråga, menar Ladberg (2003:182). Utomstående kan på detta sätt försöka visa på det positiva med läsning, men motivationen måste alltid komma inifrån eleven själv. Samtidigt är viktigt att bemöta elevens kultur med respekt och visa att alla språk och kulturer är av lika värde (Ladberg 2000:44ff). Cummins (2001:105) menar att texter som kan relateras till elevernas personliga bakgrund och deras världsuppfattning motiverar dem till fortsatt läsning.

2.4.2 Identitet och självförtroende

En elevs språk hör nära samman med elevens identitet. Många andraspråkselever använder olika språk i hemmet, skolan och med kamraterna. Detta gör de ofta för att visa att de känner samhörighet med de människor de är i interaktion med. Elever som tar avstånd från ett språk har ofta mött negativa reaktioner när de tidigare använt språket. Det är viktigt att elevens självförtroende blir stärkt av de verksamma i skolan för att eleven ska få en positiv språkutveckling. Detta innebär även att pedagogens inställning till elevens förutsättningar att lyckas med språkutvecklingen till stor del avgör elevens möjligheter till en positiv språkutveckling (Ladberg 2000:124ff).

2.4.3 Miljö

En betydelsefull och väl undersökt faktor som påverkar elevers läsutveckling är det *sociala arvet*, även kallat miljöfaktorerna. Elever, vars föräldrar har hög utbildning och inkomst, har oftast lättare att uppnå högre resultat än andra i skolan. Detta är dock inte något som kan påvisa det egentliga inverkan på läsutvecklingen. Det är inte bara den sociala statusen på barnets familj som spelar in på läsutvecklingen, utan det är lika mycket hela skolklassens samlade sociala bakgrund som inverkar. Detta kallas tillsammans för elevens *uppväxtmiljö*. Internationella undersökningar har visat att lokala resurser och möjligheter har stor inverkan på elevers läsutveckling. En omgivning med tillgång till bland annat bibliotek, bokhandel och vidareutbildning visar på att en god läsfärdighet är en viktig del i samhället. Förväntningar från föräldrar på att deras barn ska bli goda läsare höjer även förväntningarna på undervisningen i skolan, vilken har betydelse för alla elever (Elbro 2004:95f).

2.4.4 Läsinlärningsmetoder

Det finns flera olika läsinlärningsmetoder vilket Ejeman och Molloy (1997:65) påpekar. Åkerblom (1988:100) poängterar dock att det finns två centrala läsinlärningsmetoder av vilka alla andra är varianter av. De två läsinlärningsmetoderna benämns olika beroende av vilken forskare som framställer dem. Läsinlärningsmetoderna kan benämnas som: *whole-language-traditionen* och *phonics-traditionen*, *top-down-modellen* och *bottom-up-modellen*, *analytiska principen* och *syntetiska principen*. Dessa tre olika benämningars förklaringar av de två centrala läsinlärningsmetoderna är snarlika. Frost (2002:10ff) beskriver *whole-language-traditionen* och *phonics-traditionen*. *Whole-language-traditionen* utgår från en kommunikativ aspekt, där meningsfulla texter skapar läsfärdighet. Läsning anses vara en naturlig del i elevens utveckling, och därför är undervisning i hur läsning går till inte nödvändig. *Phonics-traditionen* menar att elever måste lära sig den alfabetiska principen. Anpassade texter, ljudning och en säker avkodning är av avgörande betydelse för att lära sig läsa. Fahlén (1994:22) presenterar *top-down-modellen* och *bottom-up-modellen*. *Top-down-modellen* betonar betydelsen och tolkningen av texter. Helheten i texten bearbetas före de mindre enheterna. I *bottom-up-modellen* beskrivs läsning som en hierarkisk process. Läsningen börjar med de minsta enheterna, bokstäver och ljud, och övergår successivt till större textenheter. Ejeman och Molloy (1997:70f) skriver om den analytiska principen och syntetiska principen. Den *analytiska principen* utgår från ord, fraser och satser. Det är innehållet i texterna som är

det viktigaste. Inom den *syntetiska principen* utgår man från bokstäver, ljud eller stavelser, och därefter fogas dessa samman till ord, fraser och satser.

De olika metodernas effektivitet har länge debatterats intensivt och har lett till stora meningsskiljaktigheter inom läspedagogiken (Björk & Liberg 1996:10, Säljö 2000:175f). Debatten har i nuläget stagnerat eftersom det med vetenskapliga metoder är svårt att fastställa vilken metod som är den mest effektiva (Säljö 2000:176). Utifrån den forskning som bedrivits i frågan har resultatet istället visat att användning av flera metoder bör ske i läsundervisningen för att alla elever ska kunna hjälpas (Ejerman & Molloy 1997:93).

2.4.5 Modersmålsundervisning

Hyltenstam och Toumela (1996:36) betonar vikten av modersmålets (med den äldre definitionen hemspråk) roll i skolan:

Forskningen om minoritetsbarns språkutveckling och skolframgång ger entydiga argument för hemspråksundervisning i någon form. I fråga om språkutveckling kan hemspråksundervisningen spela en roll både för utvecklingen av modersmålet (hemspråket) och för utvecklingen av svenska. Vidare har hemspråksundervisningen för många barn betydelse för kunskapsinhämtandet i skolan och utgör ett stöd för utveckling av en trygg etnisk identitet.

Modersmålet spelar en stor roll i tillägnandet av ett andraspråk på så sätt att ju mer eleven utvecklat sitt modersmål desto mer kan eleven utveckla sitt andraspråk. Har eleven tillägnat sig begrepp på sitt modersmål kan denne även lättare tillägna sig orden för dessa begrepp på sitt andraspråk (Ladberg 2003:12). I vissa fall, ofta då eleven är född i Sverige men har vuxit upp i en språkmiljö som varit mycket begränsad, har eleven brister i basen (se 2.2.1) i såväl sitt modersmål som i svenskan. För dessa elever blir det svårt att utveckla en utbyggnad (se 2.2.1) eftersom de inte har en bas att utgå från. Viktigt för dessa elever är att få undervisning i sitt eget språk för att kunna utveckla en utbyggnad (Bergman 2000:25). För att eleverna ska kunna tänka och reflektera över de nytillägnade kunskaperna måste modersmålet användas (Ladberg 2000:180). Eleverna lär och förstår bäst på det språk som är starkast. Är elevens förstaspråk starkare än andraspråket är det av stor vikt att eleven får möjlighet att fortsätta tänka och lära på detta språk, samtidigt som andraspråket utvecklas för att eleven så småningom ska tänka och lära på detta språk (Axelsson m.fl. 2003:150).

2.4.6 Undervisning i svenska som andraspråk

De elever som har ett annat modersmål än svenska ska i dagens skola ha tillgång till undervisning i svenska som andraspråk. Svenska som andraspråk är ett eget ämne med en egen kursplan. Undervisningen ska bedrivas av en pedagog som har en utbildning för att undervisa i ämnet svenska som andraspråk och ska bedrivas på en nivå som är anpassad för eleverna (Ladberg 2003:183). Viktigt att ha i åtanke är att undervisningen i svenska som andraspråk och undervisning i svenska är likvärdiga gällande det kunskapsmässiga innehållet (SOU 1996:143, s.163). Att hitta en väl anpassad nivå för eleverna innebär inte att ”sänka nivån”, utan att finna var eleverna befinner sig i sin utvecklingsnivå och utgå därifrån. Eleverna ska få utveckla sin bas i det svenska språket, och särskilda svårigheter i det svenska språket ska även bearbetas i denna undervisning. Undervisningen bör anpassas efter varje elevs bakgrund, såväl språklig som kulturell. Detta sker bäst i samarbete med eventuella modersmåls lärare (Ladberg 2003:183).

2.5 Läsning på sitt andraspråk

Skolans undervisning utgår från att när eleverna börjar skolan har de tillägnat sig en bas i det svenska språket (se 2.2.1). En av de första och viktigaste delarna i utbyggnaden (se 2.2.1) är läsinläringen. Läsinläringen bygger på den bas eleverna tillägnat sig före skolstarten, där ljudsystemet är av en avgörande betydelse. De elever som har svenska som ett andraspråk och inte har tillägnat sig en fullt utvecklad bas på svenska får svårigheter att koppla samman bokstav och ljud, eftersom de inte har befäst svenskans ljudsystem. I de traditionella läsläroren används ofta ord som anses vara ljudmässigt enkla och lätta att läsa. Orden i läsläroren har oftast ingen relevans för det ord- och begrepps-förråd elever med svenska som andraspråk måste bygga upp. För elever med svenska som förstaspråk är dessa ord ofta ändå bekanta, men för andraspråkselever blir det mycket svårt. Skälet till detta är att orden inte är ljudmässigt enkla för dem, då kopplingen mellan bokstav och ljud inte har blivit befäst (Bergman 2000:24f).

Läsinläringen sker lättast på det språk eleven behärskar bäst. Skriftspråk utgår ofta från att bokstav och ljud ska kopplas samman (se 2.3). För att detta ska kunna ske bör eleven ha kunskap om språkets ljudsystem. Säkerheten i ljudsystemet avgör hur lätt det blir för eleven att lära sig sambandet mellan bokstav och ljud. Ju fler ord en elev har i sitt ordförråd desto lättare är det att läsa och förstå dem i skrift (Ladberg 2003:181f). Elever som ännu inte

behärskar det svenska talet i någon större utsträckning får det svårare att lära sig läsa, menar även Benckert (2000:91). Vidare påpekar Benckert att eleven bara behöver knäcka läskoden en gång. För de elever som redan lärt sig läsa på sitt förstaspråk är det därför lättare att lära sig läsa på ett andraspråk. Ladberg (2003:182) betonar att själva flytet i läsningen inte kan överföras mellan språk eftersom varje enskilt språk besitter en särskild koppling mellan tal och skrift. Om eleven ska kunna läsa på alla sina språk, måste läsning därför ske på varje språk för att eleven ska kunna läsa med flyt i respektive språk. Även Cummins (2001:105) betonar vikten av att läsa mycket på både förstaspråket och andraspråket.

Bergman (2000:26f) menar att hänsyn bör tas till både elevernas biologiska ålder och den språkliga nivå eleven befinner sig på, så kallad språkålder (som är generell för en viss ålder). Ett parallellt arbete med bas och utbyggnad (se 2.2.1) måste därmed ske för att eleverna ska kunna utveckla språket och den kognitiva kunskapen. Eleverna måste utveckla sin begreppsförmåga och ett mer avancerat ordförråd för att kunskapsinhämtning inom olika ämnen ska bli möjlig. Språkinläring, däribland läsinläring, ska ske i meningsfulla sammanhang, enligt grundprinciper i pedagogiska sammanhang av idag, påpekar Bergman.

2.6 Lyckade läsprojekt med elever med svenska som andraspråk

På en del skolor, där en stor andel av eleverna har ett annat modersmål än svenska, har det genomförts olika former av läsprojekt för att utveckla elevernas intresse, lust och färdigheter inom läsning. Dessa projekt har i vissa fall dokumenterats (Nilsson & Sundemo 2001:158ff, Alleklev & Lindvall 2001:185ff) och kommer här att presenteras.

2.6.1 Läsprojektet: "Vad händer i klassrummet när barnboksfiguren kliver in?"

På Långmosseskolan i Göteborg genomfördes ett projekt där barnboksfiguren klev in i klassrummet (Nilsson & Sundemo 2001:158ff). Av klassens 22 elever, i åldern sju till nio år, hade 20 elever mer än ett språk. Eleverna hade svårt att se meningen med att läsa och skriva. Pedagogerna ville därför skapa ett arbetssätt där eleverna tillsammans fick läsa, skriva, tänka, tala och fundera. De började med att hämta inspiration från Frank Smiths två grundläggande punkter om läsning, att det ska finnas ett intressant meningsfullt läsmaterial och att eleverna vägleds av en erfaren och förstående läsare. Utifrån dessa punkter kom pedagogerna fram till att ett arbete med och användning av olika barnboksfigurer kunde vara ett bra sätt att skapa en röd tråd i alla ämnen och få eleverna till att se meningen med att läsa och skriva. Högläsning av barnböcker, enskild läsning och läsning för varandra utgjorde en stor del av arbetet.

Pedagogerna valde först barnboksfigurer som naturligt kunde kopplas till vissa speciella områden, exempelvis bakning, matlagning och växter. Eleverna kommunicerade med barnboksfigurerna i brevform. Barnboksfigurerna gav uppgifter som eleverna skulle lösa, och eleverna gav exempelvis figurerna önskemål om nya böcker att läsa. Breven skapade ett intresse hos eleverna, och detta gjorde att alla ville läsa breven och vara delaktiga i arbetet. Genom att eleverna tog hjälp av varandra kunde de tillsammans läsa och ta reda på vad barnboksfigurerna talade om för dem. Projektet innehöll en rad olika teman där eleverna på dessa sätt fick tala, läsa, lyssna, skriva, tänka och fundera. Den förändring pedagogerna upplevde efter projektet var att eleverna upptäckt vikten av läsande och skrivande. Detta uppnåddes genom att eleverna märkte att de genom att läsa och skriva kunde åstadkomma saker som var av vikt för dem. Ett exempel pedagogerna gav var en elev som vid projektets början inte förstod meningen med varför han skulle lära sig läsa och skriva men som efterhand, genom att få sina skriftliga önsknings (vilka först gjordes med hjälp av andra) uppfyllda, utvecklade en insikt om vad läsandet och skrivandet kunde utträta för honom (Nilsson & Sundemo 2001:158ff).

2.6.2 Läsprojektet: "Listiga räven"

På Kvarnby skolan i Rinkeby startades ett projekt i en förstaklass med 24 elever, av vilka samtliga hade ett annat modersmål än svenska (Alleklev & Lindvall 2001:185ff). Genom projektet ville pedagogerna, som höll i projektet, att elevernas läs- och skrivinläring skulle bli en lustfylld upplevelse. Skönlitteratur utgjorde undervisningsmaterialet, och på detta sätt skulle eleverna få ett genuint intresse för böcker och läsning. Biblioteket hade en stor roll under projektet genom att bland annat genomföra bokprat med eleverna, ordna författarbesök och introducera teman. I projektet använde sig pedagogerna av whole-language-traditionen (se 2.4.4). Undervisningen utgick från elevernas förkunskaper, och "hjälp till självhjälp" var även en av metodens grundläggande tankar. Pedagogerna var av uppfattningen att lära sig läsa sker genom läsning och att man lär sig bäst när undervisningen är lustfylld. Läsning av riktiga böcker, i form av både skön- och facklitteratur av varierad svårighetsgrad, skulle då ge eleverna ett innehåll av intresse och därmed en lustbetonad läsinläring. Under projektets gång läste pedagogerna ofta högt för eleverna och med eleverna. Eleverna läste även själva. Meningen var att elevernas intresse för läsningen skulle öka. För att eleverna skulle kunna skriva bokstäverna på rätt sätt gick pedagogerna igenom alfabetet på hösten i årskurs ett. Alfabetet hade redan bearbetats i förskolan, men då hade eleverna fått skriva bokstäverna hur

de ville. Projektets grundmoment var att eleverna skulle få läsa, skriva, berätta, dramatisera och rita/måla. Dessa moment genomsyrade alla aktiviteter under projektets gång. Projektet var tänkt att avslutas när eleverna gick i årskurs tre, men det positiva utfallet gjorde att projektet fortskred även efter detta. När eleverna gick i årskurs tre hade alla elever läst 400 böcker var. Böckerna hade eleverna även redovisat sin förståelse för, antingen i muntlig eller skriftlig form. Detta gav pedagogerna ett konkret bevis på att läsning i intensiv form ger goda resultat för elevernas utveckling av skriftspråket. De goda kunskaperna eleverna utvecklat i läsning påverkade även andra ämnen positivt. Pedagogerna menar att för att ett läsprojekt som detta ska lyckas måste pedagogerna själva läsa litteraturen för att läsningen ska bli en naturlig del i vardagen och inte enbart ett skolämne. Eleverna behöver även en partner att samtala med som är insatt i den lästa boken. Tillsammans kan elev och pedagog, på en jämlik nivå, fundera, tolka och analysera kring bokens innehåll och mening (Alleklev & Lindvall 2001:185ff).

3. Problemprecisering

Litteraturgenomgången och uppsatsens syfte, att hjälpa blivande och verksamma pedagoger i deras arbete med elever med svenska som andraspråk som ska lära sig läsa, har lett fram till följande problempreciseringar: *Hur hjälps elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning, enligt pedagogers erfarenheter? Vad är forskningen och pedagogers erfarenheter överens om kan hjälpa elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning?* Vid benämningen av en positiv läsinlärning läggs, under uppsatsens gång, en betydelse av en läsinlärning som sker under omständigheter som ger eleven goda erfarenheter av läsning. Eleven uppfattar, vid en positiv läsinlärning, läsning som något glädjefullt och meningsskapande, vilket ger ett gott utfall i form av att elevens läsning utvecklas kontinuerligt. Genom problempreciseringarna ställs teori i relation till praktik, vilket förväntas leda fram till att hjälpa blivande och verksamma pedagoger i deras arbete med elever med svenska som andraspråk som ska lära sig läsa.

4. Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

De teoretiska utgångspunkterna i uppsatsen grundar sig till viss del i hermeneutikens tankar. Tolkningar av materialet kommer att ifrågasättas och bearbetas systematiskt. Förförståelsen har en grundläggande betydelse i analysen och tolkningen av materialet (Starrin & Svensson 1994:88). Analyseringen sker under bearbetningen av materialet genom att se från helheten av

materialet, till delarna och sedan åter till helheten igen (Kvale 1997:51). Den totala bearbetningen av materialet liknas ofta i det hermeneutiska perspektivet vid en spiral. Spiralen skall illustrera att forskningen är en öppen process. Forskaren börjar inte utan någonting alls, utan denne söker en förståelse av eller om någonting vid forskningens början. Vid forskningens slut lämnar forskaren öppet för fortsatt kunskapsutveckling (Starrin & Svensson 1994:89). Medvetenhet om forskarens möjliga inverkan på resultatets utfall beaktas under bearbetningen med självinsikt (Kvale 1997:52). Under bearbetningen av materialet kommer vi att hålla oss objektiva i största möjliga mån, men är dock fullt medvetna om att vår egen världsuppfattning, om än omedvetet, spelar en roll i utfallet av bearbetningen. Redan i inledningsskedet av bearbetningen startar analysen av materialet. Detta leder till att då resultatet presenteras i uppsatsen, framställs samtidigt en analys.

Utifrån Starrin och Svenssons (1994:11ff) beskrivningar av kvalitativ och kvantitativ forskning föll val av metod i undersökningen på kvalitativa intervjuer. Valet gjordes även med utgångspunkt i undersökningens problempreciseringar: *Hur hjälps elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning, enligt pedagogers erfarenheter? Vad är forskningen och pedagogers erfarenheter överens om kan hjälpa elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning?* Starrin och Svensson (1994:164) skriver att ”kvalitativ metod handlar om hur man skall karaktärisera något; gestalta något. [...] Kvalitativ metod är således systematiserad kunskap om hur man går tillväga för att gestalta beskaffenheten hos något.”. Kvale (1997:100) menar att ”[...] intervjuer är särskilt lämpliga när man vill studera människors syn på meningen hos sina levda liv, beskriva deras upplevelser och självuppfattning, och klargöra och utveckla deras eget perspektiv på sin livsvärld.” Pedagogers erfarenheter ska komma fram i undersökningen och vi är av den uppfattning att detta görs på bästa sätt genom kvalitativa intervjuer, eftersom dessa återspeglar de intervjuades svar på ett djupgående sätt. De intervjuades egna uppfattningar om verkligheten kommer på ett informativt och levande sätt fram genom denna form av undersökningsmetod. Syftet med arbetet är att hjälpa blivande och verksamma pedagoger i deras arbete med elever med svenska som andraspråk som ska lära sig läsa, vilket de kvalitativa intervjuerna i relation till teorin förväntas göra.

5. Metod

5.1 Urval

Undersökningsområdet är begränsat inom en kommun, och i inledningsskedet av undersökningen skickades en intresseförfrågan ut till 22 rektorer i kommunen. I förfrågan frågades efter intresserade pedagoger, i fortsättningen betecknade som respondenter, verksamma inom åldrarna sex till åtta år, som hade erfarenhet av läsinlärning med elever med svenska som andraspråk. I förfrågan informerades även om undersökningens syfte och en försäkran om anonymitet vid medverkan (Kvale 1997:104ff). Val av respondenter utgick sedan från anmält intresse. Fem skolor visade intresse och hade erfarenhet inom området, men av praktiska och organisatoriska skäl genomfördes intervjuer enbart på fyra skolor med två respondenter på respektive skola.

Av de åtta respondenter som intervjuades var fem klasslärare. En respondent arbetade i förberedelseklass (det vill säga en klass för elever som inte tillägnat sig det svenska språket), en var lärare i svenska som andraspråk och en respondent var specialpedagog. Av de åtta respondenterna används endast sex respondenter i materialet eftersom förutsättningarna för denna intervju inte var desamma som det förutbestämda uppläggets (se 5.2, 5.3). Därav föll läraren i svenska som andraspråk och specialpedagogen bort. Respondenterna som ingår i materialet, senare benämnda respondent A-F, har arbetat mellan 7 och 35 år i yrket. Samtliga respondenter har gemensamt att de har en grundskollärautbildning i botten och att de arbetar på skolor med ett högt antal elever med svenska som andraspråk. Respondent A har varit yrkesverksam i 35 år, respondent B i 29 år, respondent C i 7 år, respondent D (förberedelseklass) i 30 år, respondent E i 23 år och respondent F i 10 år.

5.2 Upplägg

Intervjuerna var strukturerade på så sätt att de innehöll förutbestämda frågor i en redan given ordning (se bilaga 1). Dock var intervjufrågorna öppet ställda med syfte att få fram respondentens egna ställningstaganden och perspektiv på ämnesområdet. Frågorna byggde på varandra för att förtydliga respondentens uppfattningar. Avsikten med frågornas öppna utformning var även att få fram ett material som kan hjälpa blivande och verksamma pedagoger i deras arbete med elever med svenska som andraspråk som ska lära sig läsa. Bearbetningen av materialet är menat att leda fram till ett svar på hur elever med svenska som andraspråk hjälps till en positiv läsinlärning enligt pedagogers erfarenheter och även vad

forskningen och pedagogers erfarenheter är överens om hjälper elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning. Anledningen till att de öppna frågorna var strukturerade var att varje intervju skulle genomföras på likvärdigt vis under så likartade förhållanden som möjligt. För att undvika misstolkningar och för att en relation med ögonkontakt och samspel mellan respondent och intervjuare skulle uppstå, genomfördes ljudupptagning av samtliga intervjuer som ingår i det bearbetade materialet.

5.3 Genomförande

Första genomförda intervjun utfördes som ett pilotfall, eftersom förutsättningarna för denna intervju inte var desamma som det förutbestämda uppläggets. Två respondenter på samma skola skulle intervjuas, en andraspråkslärare och en specialpedagog. Intervjun var tänkt att genomföras med en respondent i taget, medan de tillfrågade respondenterna vid intervjutillfället framhöll att de inte ville medverka vid en ljudupptagning och ville ha en gruppdiskussion istället. Gruppdiskussionen genomfördes, men är inte en del av det material som redovisas och analyseras i undersökningen. I det bearbetade materialet som undersökningen bygger på medverkade båda intervjuarna och den enskilde respondenten vid fyra av intervjutillfällena. Detta gjordes med anledning av att undvika missförstånd i största möjliga mån. Två intervjutillfällen gav inte möjlighet till detta, vilket ledde till att dessa intervjuer genomfördes av en intervjuare med en enskild respondent.

De sex intervjuer, som ingår i materialet, genomfördes på tre olika skolor och i ett avskilt rum. Samtliga respondenter gavs möjlighet att förbereda sig inför intervjun genom att läsa igenom intervjufrågorna en kort stund innan intervjun. Innan ljudupptagningen påbörjades fick respondenterna berätta om sin utbildning och antalet år verksamma i yrket. Det framlades även att intervjuarna inte kom att göra några inlägg i intervjun, förutom för att klargöra frågorna och uppmuntra till vidare berättande. Intervjuernas längd varierade mellan 30 och 45 minuter. Frågorna behandlade respondenternas sätt att arbeta med läsinlärning med elever med svenska som andraspråk och vad respondenterna med sin erfarenhet ansåg hjälpa elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning (se bilaga 1). Under intervjutillfällena talade respondenterna fritt utifrån de givna frågorna. Intervjusvaren transkriberades efter varje intervjutillfälle utefter respondenternas ordval och formuleringar.

6. Resultat

Med hänvisning till de teoretiska utgångspunkterna (se 4.) och problempreciseringarna: *Hur hjälps elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning, enligt pedagogers erfarenheter?* och *Vad är forskningen och pedagogers erfarenheter överens om kan hjälpa elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning?* delas materialet upp i olika teman som varit genomgående förekommande i de sex intervjuerna (respondent A-F). I ställning till problempreciseringarna har ur materialet sex olika teman analyserats fram. Temana är, med förbehåll för viss marginell skillnad, jämbördigt betonade i det sammanlagda materialet av respondenternas erfarenheter. Med jämbördigt avses den betydelse pedagogerna lägger vid detta temas inverkan på hur elever med svenska som andraspråk kan hjälpas till en positiv läsinlärning. När temana har avskilts har en analysering av respondenternas uppfattningar gjorts. Temana kategoriserar det som respondenterna, med deras sammanlagda erfarenhet, betonar kan vara till hjälp för en positiv läsinlärning för elever med svenska som andraspråk. I presentationen av temana blir respondenternas erfarenheter belysta genom citat, vilka vi anser vara allmängiltiga. Hänvisningar görs vid citaten för att synliggöra att alla respondenters erfarenheter kommer fram. Följande teman kommer att behandlas: *Förståelse, Konkretion, Meningsfullhet och erfarenheter, Lust och motivation, Modersmålet och Bokstavsarbete.*

6.1 Förståelse

Något som påpekas av flera respondenter är att det aldrig kan förutsättas att eleverna kan och förstår. Många elever räcker inte upp handen för att fråga. Detta måste respondenten ha insikt om och vara extra uppmärksamma på gällande elever med svenska som andraspråk. En annan synpunkt är att allt material måste ändras om för att eleverna ska kunna förstå det, även om materialet tros vara anpassat efter elevernas förmåga:

Det man kan känna med de här barnen kanske som kommer från andra länder, de låtsas att de förstår men de bara nickar och låtsas att de förstår det jag säger. Men man måste verkligen ha koll på att de förstår för de räcker ju aldrig upp handen och frågar, känner jag och det är ett problem. Det måste man vara medveten om, det är något jag har lärt mig efter hand här, sen jag har jobbat här. (Respondent C)

Det är jättesvårt att hitta material, det är något som jag upplevt som problem. Och även som sagt vad man än ska hitta på så måste man alltid ändra om det på något sätt för att barnen ska förstå. (Respondent F)

Eleverna vill ofta framställa sig som goda läsare, men i en del fall finns det endast en god avkodning. I dessa fall bortfaller läsförståelsen och eleverna vet då inte vad det är de läser om:

De säger ju ofta att de förstår men när man börjar fråga så förstår de inte. Det är ju det här som är det svåra, det här med att de förstår vad de läser. Många säger att de läser jättebra, javisst säger jag, med munnen, hur är det, har de förstått vad de läser. För det luras man av, en människa som läser jättebra, jag kan läsa på serbokratiska och låta jättebra men jag har ingen aning om jag läser om en elefant eller en myra, för jag har så mycket jobb med att låta som om jag var därifrån. Det går åt så mycket energi, det är likadant som när man lär sig läsa, det går också åt mycket energi tills man knäcker koden. (Respondent D)

Svenska som andraspråkselever måste då i sin läsinlärning lägga energi både på att knäcka koden och på att uttalet ska likna det lästa språket på bästa vis, istället för att skapa en förståelse för det som blir läst. För att underlätta förståelsen för det lästa menar någon av respondenterna att det är viktigt att bygga upp förståelse kring enskilda ord. Detta är av extra vikt vid den tidiga läsinlärningen och kan göras i form av att arbeta mycket med synonymer. Betydelsen är avgörande för att en förståelse för formen ska kunna uppstå:

Och nu så intervjuar ni någon som arbetar med den första läsinlärningen, ettan, och där det hela tiden går ut på att lämna språkets innebörd till språkets form och hur man ska kunna lyssna ut första ljud och sista ljud och mitten ljud, långa, korta ord, sammansatta ord, ändelser i ord och så vidare. Det är bara att lyssna, lyssna, lyssna. Och då måste de ha ett begrepp om... De måste alltid gå på betydelsen för att kunna förstå formen. Och därför måste vi jobba mycket på betydelsen innan vi kan gå över på formen. (Respondent E)

För många elever med svenska som andraspråk är en del ord inte självklara på det sätt som de är för elever med svenska som förstaspråk:

Så att, att arbeta mycket med synonymer och mycket med förklaringar även i den allra, allra tidigaste läsinlärningen blir, det är ju viktigt alltid, men det blir extra viktigt. Och då är det ord som är, som för svenska barn är, ...som finns i det svenska språket men som för de barn med ett annat språk inte har det. Vi räknar med att det är ingenting av det här lätta, första läsinlärningsorden som är ljudenligt stavade, som räv och våg och det här. Tre ljud i orden är jättevanligt att vi startar upp med och då är de enkla orden inte alls självklara att de här barnen vet vad det handlar om. (Respondent E)

6.2 Konkretion

En vanlig uppfattning bland respondenterna är att konkretion av det lästa är väldigt viktigt i arbetet med elever med svenska som andraspråk. Konkretionen sker för det mesta i form av bilder:

Ibland plockar jag in faktatexter, dom som är lite äldre får ha det i läsläxa. Ibland är det en vanlig saga. Oftast med bilder till, alltid mycket bilder för att de ska kunna hänga upp sina ord på bilderna. (Respondent F)

Sen finns det ju fler bilder som andra böcker använder, som jag plockar in tillsammans så att vi får ett större ordförråd. (Respondent D)

Bilden är den vanligaste formen av konkretion, men vissa respondenter poängterar vikten av att ha olika föremål tillgängliga i klassrummet:

Men i vår läsinläring inne i klassrummet så handlar det om att vara långsam, grundlig, ha mycket synonymt sätt att förklara saker, skapa inre bilder, det är inte alltid som vi plockar fram bilder och så. Vi har mycket grejer som vi, djur och vad det nu är för någonting så att vi snabbt kan, här är en igelkott. (Respondent E)

Många av respondenterna framhåller konkretionen även när det gäller det talade språket, inte bara vid läsningen. För att eleverna ska kunna förstå det skrivna språket måste de ha en förståelse för det talade språket. Genom att visa bilder och föremål vid samtal med eleverna, hjälps eleverna till att skapa egna bilder under läsningen:

Idag när vi ska prata om vatten så räcker det inte att jag sitter där vid sjön och har en diskussion med den här gruppen – Vad tror du vi behöver vatten till? Vi pratar om att vi behöver tvätta kläder, vi behöver vatten när vi diskar. Då måste jag ha med mig nästan en tvättmaskin, det kan jag ju inte, men en diskborste och kanske en tandborste, det räcker inte att jag pratar, jag måste vara väldigt konkret. Så rita och visa det gör vi mycket. (Respondent B)

6.3 Meningsfullhet och erfarenheter

Att eleverna får möta texter i meningsfulla sammanhang är något som betonas av flera respondenter. För att eleverna ska känna meningsfullhet i läsningen är det viktigt att de förstår varför de läser och vilken nytta de själva har av läsningen. Någon respondent menar att det viktiga är att eleverna upplever en aha-känsla när det gäller läsning och dess syfte:

Det kan jag känna är när man prickar rätt, när man ser att de har fått en text som de har fattat. Kan koppla till sig själv och till sin situation som blivande läsare. När de blir lyckliga. (Respondent E)

Läsande och skrivande som utgår från elevernas erfarenheter i meningsfulla sammanhang är något som många av respondenterna eftersträvar i sin undervisning:

Vi försöker alltså mycket meningsfullt skrivande, jag brevväxlar med barnen och vi brevväxlar med en annan skola och ... Så jag försöker ha just meningsfullt och positiva saker. (Respondent C)

Jag jobbar väl med på samma vis med sex-sjuåringarna, då de möts av de här namnen och att bokstäverna finns i meningsfulla sammanhang. Det är en ledstjärna, i meningsfulla sammanhang. Att det har ett budskap, det skrivna. (Respondent A)

Flertalet av respondenterna påpekar vikten av att ha en gemensam upplevelse att arbeta kring. Genom att skriva texter som knyter an till elevernas egna erfarenheter och egna liv blir läsningen av dessa texter meningsfull. Vid uttalanden om vad respondenterna finner hjälpa elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinläring nämndes:

Jo, det är ju att börja i varje barns identitet, erfarenhet och utveckling. Och att man måste hitta gemensamma saker att börja i. [--] Där har vi sett och upplevt olika saker och sen arbetar vi med det. Det upplevda, det gemensamma. (Respondent A)

6.4 Lust och motivation

Det allra viktigaste är ju lusten, att få barnen intresserade att få de att känna att det här bryr jag mig om, detta är något som jag vill. (Respondent B)

En återkommande uppfattning bland respondenterna är vikten av det lustfyllda med läsinläringen, att eleverna upplever läsning som något positivt. Elevernas lust att läsa och skriva måste tillvaratas och inte tas bort genom att eleverna tvingas till formella ifyllnadsövningar, utan läsinläringen bör ske i meningsfulla sammanhang som ovan nämnts:

Men jag skulle aldrig få för mig att sätta det här, för alla ettor att de ska klara av att skriva på den lille biten där. Var det inte innanför där så suddade man och det blir inte fint, då undrar jag vad jag ger för signaler till det barnet. Jag tror att skolan har förstört många talanger genom att hålla på med detta, i fel tid. (Respondent A)

För att eleverna ska känna motivation till att läsa framhålls vikten av att eleverna förstår nyttan med läsningen, vilken även betonas av respondenterna för att eleverna ska uppleva läsning i meningsfulla sammanhang (se 6.3). Elevernas läsinläring sker för deras egen vinnings skull:

Jo det är ju det här med att förstå, vad man gör och varför man gör saker och ting. Jag vet inte hur jag ska uttrycka det. Men om man tar att liksom, säger man så att hör man inte upp läxan då blir det kalabalik, för man ska ju höra upp läxan. Men man läser ju inte läxan för att jag ska bli glad, absolut inte. Utan du läser läxan för din egen skull och packar din egen lilla väska. (Respondent D)

Detta nämns av fler respondenter, att eleverna behöver få insikt i om vad läsningen skall vara bra för, för att på så sätt motiveras till att läsa. En del av respondenterna nämner färdiga material och att dessa ofta kan innebära att några elever inte motiveras till att utvecklas i sin läsinläring:

Jag har från början utgått från ett material, där man har förutsatt att alla kan bli intresserade av det om jag gör det tillräckligt intressant. Nu har jag bara till viss del det. [...] Så det är

viktigt att de får höra skriven text, att de får läsa skriven text så att de bygger upp sitt språk själva, de får input hela tiden, inte bara från mig utan från text som jag läser och som de läser. (Respondent B)

Att eleverna möts av olika texter varje dag i olika form är något som beskrivs av flera respondenter att vara något som motiverar eleverna och skapar lust.

6.5 Modersmålet

Många av respondenterna talar om modersmålsundervisning som en självklarhet men endast en respondent betonar vikten av modersmålet betydelse för elevernas språkutveckling och läsning. De flesta av respondenterna vill gärna ha ett samarbete med modersmåls läraren för att tillsammans kunna hjälpa eleverna till en positiv läsinlärning. Trots en vilja att samarbeta med modersmålläraren sker inte detta i många fall:

Så att, samarbetet beror lite grann på hur hårt vi är pressade av våra arbetsuppgifter och hur mycket har modersmållärarna också och vilka möjligheter har dem. (Respondent E)

Vi har för första gången kunnat samarbeta så pass att vi har gjort ett schema, så att det inte är så att det är barn som droppar ifrån gruppen ideligen utan att vi har stora språkgrupper som går samtidigt, samma årskurs. Då sönderstycker det inte vår undervisning så mycket, det är ett bra samarbete. (Respondent B)

Oftast har elever med svenska som andraspråk modersmålsundervisning. I de fall där modersmålsundervisning inte finns beror detta i vissa avseenden på att föräldrarna inte vill att undervisning på modersmålet ska ske eller för att det berörda språket inte finns tillgängligt som modersmålsundervisning på skolan.

En stor del av respondenterna försöker stimulera eleverna till att läsa på svenska såväl som på sitt modersmål. De elever som har tillbringat en lång tid i Sverige har i många fall lättare för att läsa på svenska än på sitt modersmål. Ett par av respondenterna påpekar att det ofta är läsningen på modersmålet som då blir svårt för eleverna:

Det är målet. Att de ska läsa på bägge språken. De ska ha ett fullgott talspråk på bägge språken och att de ska kunna läsa. Så alla modersmåls lärarna jobbar för att de ska kunna läsa på sitt modersmål, men är det någonting som ofta kan släpa så är det i modersmålet, tyvärr. Det är min erfarenhet, det kanske inte är vetenskapligt belagt. (Respondent E)

6.6 Bokstavsarbete

Vikten av att arbeta med varje bokstav och varje ljud är återkommande i samtliga respondenters resonemang. Respondenterna betonar att bokstavsarbetet även ska kopplas till de meningsfulla sammanhang (se 6.3) respondenterna framhåller vikten av:

Vi rimmar, ja vi...man pratar stavelser, man delar upp ord osv. Med mina ettor gör jag så att, varje vecka gör vi, kan man säga en text som handlar om en bokstav, som jag går igenom. Till exempel O-texten har det varit denna vecka, och då är det en saga kring bokstaven O. Denna veckan handlade det om en orm som hette Olle till exempel. (Respondent F)

Och bokstavsinnlärning har jag ju inte nämnt. Den, då har vi en bokstav i veckan. Då kör jag inte med det här en massa olika moment, utan då gör jag egna bokstavshäften, som vi kallar det för. Det är olika, det kan vara två till tre sidor och där kan man liksom lägga in, om man nu säger lite grammatiska övningar även i det här. Inte bara att man ska skriva av fint. Nu sist var det till exempel att man skrev flicknamn på A då, att man då kanske tänker på att namn ska vara stor bokstav och så. (Respondent C)

Bokstavsarbetet ska därmed ske i sammanhang där eleverna lär sig varje bokstav och varje ljud på ett meningsfullt sätt. En del respondenter poängterar att de arbetat på samma sätt om de enbart haft elever med svenska som förstaspråk:

Jo det är ju att börja i varje barns identitet, erfarenhet och utveckling. Och att man måste hitta gemensamma saker att börja i. Här till exempel jobbar de nu med sina rum. [...] Så jobbar vi och det hade jag gjort även om jag hade haft rent svenska barn, så hade jag ändå inte jobbat på något annat sätt. (Respondent A)

Däremot menar en lika stor del av respondenterna att de har ändrat sitt arbetssätt för att eleverna har svenska som andraspråk:

Jag har haft en etta dessförinnan på X-skolan med bara helsvenska barn. Och då var det ju en traditionell läs- och skrivinlärning som skedde. Så på ett helt annorlunda sätt. Jag var aldrig medveten om hur mycket orden betydde, förrän jag kom hit. Och egentligen tog det lite tid innan man förstod att barnen inte hade någonting att hänga upp sina ord på. [...] De kan inte de här småorden, som de ska kunna. Så det är jättestora skillnader, det är det. (Respondent F)

6.7 Sammanfattning av resultat

Utifrån respondenternas erfarenheter framkommer att det som betonas hjälpa elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning är att i skolan arbeta med *förståelsen* av ord och begrepp. Att som pedagog arbeta *konkret* och utifrån elevernas *erfarenheter* är även något som framkommit av materialet. Eleverna måste få *lust* och känna *motivation* till att lära. Textbearbetning i *meningsfulla sammanhang* ska ske samtidigt som ett *bokstavsarbete* sker.

Undervisning i *modersmålet* har även en stor betydelse för elever med svenska som andraspråks positiva läsinlärning. Utifrån respondenternas erfarenheter, om hur elever med svenska som andraspråk hjälps till en positiv läsinlärning, kan inte utläsas att ett specifikt tema betonas mer av respondenterna än övriga. Det sammanlagda materialet av respondenternas erfarenheter belyser alla teman på ett nästintill jämbördigt vis.

7. Metoddiskussion

En föreliggande aspekt i genomförandet av undersökningen är om respondenterna verkligen arbetar på det sätt som beskrivs. Genom de kvalitativa intervjuerna kommer respondenternas egna upplevelser (se 4) av hur elever med svenska som andraspråk hjälps till en positiv läsinlärning fram, vilket av utomstående möjligtvis inte upplevts likvärdigt. Observationer av respondenternas arbete kan antas vara ett redskap för att framställa resultatet ur en mer objektiv synvinkel. Metoden i form av kvalitativa intervjuer utgör dock respondenternas upplevda erfarenheter, vilket är av stor betydelse i sig eftersom respondenternas professionella kunskap då kommer till uttryck.

Utformningen av intervjufrågorna kan ha begränsat materialet. Anledningen till frågornas utformande var att inte inverka på respondenternas resonemang, men vissa frågor kunde möjligen ha uttryckts på ett annorlunda sätt och därmed gett ett mer uttömmande svar av respondenterna.

8. Diskussion

Syftet med uppsatsen är att hjälpa blivande och verksamma pedagoger i deras arbete för att hjälpa elever med svenska som andraspråk som ska lära sig läsa. Undersökningsmaterialet ger en uppfattning om hur elever med svenska som andraspråk hjälps till en positiv läsinlärning, enligt pedagogers erfarenheter. Med en positiv läsinlärning menas en läsinlärning som sker under omständigheter som ger eleven goda erfarenheter av läsning. Eleven uppfattar, vid en positiv läsinlärning, läsning som något glädjefullt och meningsskapande, vilket ger ett gott utfall i form av att elevens läsning utvecklas kontinuerligt. Genom att ställa resultatet av undersökningen i relation till teorin inom ämnet, kommer uppsatsen att försöka framställa vad forskningen och pedagogers erfarenheter är överens om kan hjälpa elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning.

Något att ha i åtanke i diskussionen om elever med svenska som andraspråk är problematiken gällande definitionen av ett förstaspråk och ett andraspråk. I vissa fall sker inläringen av språken samtidigt (Einarsson 2004:87f), och i dessa fall är det oklart vilket som kännetecknas som elevernas förstaspråk respektive andraspråk. Ett par respondenter i undersökningen menade att de elever som varit i Sverige en lång tid, har en bättre läsförmåga på svenska än på det, som i många avseenden, räknas som deras förstaspråk. Möjligtvis kan detta bero på svårigheten att definiera vilket språk som egentligen är dessa elevers förstaspråk och andraspråk. Om eleverna inte lär in något av sina språk på ett informellt och naturligt sätt, vilket kännetecknar inläringen av ett förstaspråk (Einarsson 2004:87f), får de ingen språklig grund att stå på. Grunden utgörs av den språkliga basen (se 2.2.1), och om denna inte finns kommer eleverna få svårigheter att uttrycka sina känslor och tankar.

Flera respondenter påpekar att det inte kan förutsättas att elever med svenska som andraspråk förstår de texter de läser. Möjligen beror detta på att eleverna inte tillägnat sig en fullgod språklig bas (se 2.2.1) innan de börjar skolan, då den språkliga utbyggnaden (se 2.2.1) ska ta vid. Ladberg (2000:77f) skriver att basen kan tillägnas på flera olika språk, men att det är barnets behov av språket som avgör hur många de tillägnar sig. Littman och Rosander (1999:14f) presenterar tre olika kompetenser som en person behärskar när denne kan ett språk (se 2.2). Med hänvisning till respondenternas erfarenheter, gällande svenska som andraspråkselevers *förståelse* för begrepp och ord, kan antagandet göras att svenska som andraspråkselever i många fall inte besitter dessa kompetenser till fullo när de börjar skolan och ska lära sig att läsa. Elever med ett annat modersmål än svenska ska få tillgång till undervisning i ämnet svenska som andraspråk. Där ska de få utveckla sin bas i det svenska språket, och särskilda svårigheter i det svenska språket ska även bearbetas i denna undervisning (Ladberg 2003:183). Möjligheten till undervisning i svenska som andraspråk är däremot inget respondenterna framhäver i materialet. För elever med svenska som andraspråk är det viktigt att när de börjat skolan, och därmed utvecklingen av sin språkliga utbyggnad (se 2.2.1), parallellt arbeta med sin språkliga bas, skriver Bergman (2000:26f). Ett parallellt arbete med bas och utbyggnad kan antas hjälpa eleverna till att utveckla de kompetenser Littman och Rosander (1999:14f) beskriver.

Elever med svenska som andraspråk har i många fall inte den förståelse för begrepp och ord, som av många elever med svenska som förstaspråk uppfattas som självklara, vilket kan höra samman med ovanstående resonemang gällande utvecklingen av den språkliga basen. Många av respondenterna menar att mycket arbete med synonymer i undervisningen hjälper eleverna till att utveckla en bättre förståelse för dessa ord, som för elever med svenska som

förstaspråk kan tyckas vanliga och enkla. På detta sätt utökas elevernas ordförråd, och Ladberg (2003:181f) skriver att ett rikt ordförråd hjälper eleverna till att lättare läsa och förstå ord i skrift. För att elever med svenska som andraspråk ska kunna tillägna sig en förståelse för, för dem, okända begrepp och vidare tillägna sig en positiv läsinlärning, poängterar respondenterna att texterna som ska läsas måste *konkretiseras*. Detta betonas av många av respondenterna, men betonas inte i någon större utsträckning i litteraturen. Beror detta på avståndet mellan teori och praktik? Respondenterna möter elever med svenska som andraspråk varje dag, och konkretionen blir nödvändig i det dagliga arbetet med läsning. I de lyckade läsprojekten som Alleklev och Lindvall (2001:185ff), samt Nilsson och Sundemo (2001:158ff) presenterar synliggörs dock kopplingar mellan teori och praktik.

Svensson (1995:22f) betonar vikten av att vid läsinlärning vara medveten om det talade språket. Även respondenterna poängterar att eleverna måste ha en förståelse för det talade språket för att kunna tillägna sig skriftspråket. Till detta hör även förmågan att kunna koppla samman de språkliga ljuden med *bokstavstecknen*, vilket Stadler (1998:26) menar är en förutsättning för att kunna lära sig läsa. Enligt Bergman (2000:24f) får elever med svenska som andraspråk, som inte har tillägnat sig en fullt utvecklad bas på svenska, svårigheter att koppla samman ljud och bokstav eftersom det svenska ljudsystemet inte är befäst till fullo. Vikten av att arbeta med varje ljud och bokstav nämns även av respondenterna. Lundberg (1999:24ff) menar att läsning är mer än enbart kunskaper om bokstäverna. Läsning är även att upptäcka, bli medveten om och utveckla en förståelse för ordens form. Respondenterna framhåller att eleverna många gånger vill framstå som goda läsare, men att det i flera fall endast handlar om kunskap om bokstäver, som Lundberg (1999:24ff) skriver. Respondenterna är överens med forskningen om att läsning inte bara är kunskaper om bokstäver, utan att en läsförståelse är en stor del av läsningen. Läsning beskrivs som en process då läsaren försöker förstå en texts innehåll genom sina egna kunskaper, erfarenheter och sitt språk, menar Åkerblom (1988:19).

Att få möjlighet att möta texter i *meningsfulla sammanhang* betonas av såväl respondenter som av litteraturen. Genom att elever möter texter i meningsfulla sammanhang som utgår från deras egna *erfarenheter* kan eleverna utveckla en mer positiv syn på läsning, enligt flera av respondenterna. Lundberg (1999:33ff) framhåller att om läsaren inte har någon erfarenhet om den text som ska läsas kan en förståelse för texten inte utvecklas. Detta understryker respondenternas resonemang om vikten av att knyta an till elevernas egna erfarenheter och kunskaper för att hjälpa dem att förstå och tillägna sig textens innehåll. Görs detta kan en motivation och ett intresse för att läsa uppstå. Ladberg (2003:182) menar att om elever har

varit omgivna av skriftspråket i vardagliga situationer i meningsfulla sammanhang ser de läsning som en viktig del i livet. Respondenterna framhåller att eleverna måste uppleva läsning som något positivt och att de måste förstå nyttan med läsning. De lyckade läsprojekt som Alleklev och Lindvall (2001:185ff), samt Nilsson och Sundemo (2001:158ff) beskriver, stämmer till stor del överens med respondenternas resonemang gällande vikten av att eleverna ser läsningen som intressant och givande. I läsprojekten betonas dock betydelsen av riklig läsning av skönlitteratur. Respondenterna ger i sina resonemang ingen utförlig beskrivning av något sådant arbete, men vikten av läsning av olika texter i olika meningsfulla sammanhang poängteras.

Motivationen och lusten för att läsa är, enligt ovanstående resonemang, en grundläggande faktor för utvecklandet av en positiv läsinlärning. Elevernas motivation till att läsa påverkas enligt Ladberg (2003:182) av den miljö de är omgivna av. Läskulturen inom familjen (Ladberg 2003:182), familjens sociala status, skolklassens gemensamma sociala bakgrund och elevens närsamhälle (Elbro 2004:95f) påverkar elevens läsutveckling. Dessa miljöfaktorer är inget som respondenterna lägger vikt vid i redogörandet av arbetet med läsinlärning med svenska som andraspråkselever. Möjligtvis kan detta bero på att respondenterna möter eleverna i det dagliga skolarbetet, där hemförhållanden och närsamhället inte är faktorer som respondenterna kan påverka i större utsträckning. Däremot är det viktigt att respondenterna tänker på vad Ladberg (2003:182) nämner om att de elever som inte fått uppleva vikten av läsning får hjälp att upptäcka läsningen som något lustfyllt i skolan. Respondenterna nämner sällan sin egen roll i elevernas utvecklande av en positiv läsinlärning. Ladberg (2000:124ff) poängterar dock att pedagogens inställning till stor del avgör elevens möjligheter till en positiv läsinlärning.

Utifrån respondenternas redogöranden om hur elever med svenska som andraspråk hjälps till en positiv läsinlärning, kan utläsas att inslag från de båda centrala läsinlärningsmetoder, som bland annat Frost (2002:10ff) framställer, framhävs. Respondenterna utgår i läsningen från meningsfulla sammanhang, vilket Frost (2002:10ff) beskriver som whole-language-traditionen. Samtidigt betonar respondenterna vikten av att arbeta med bokstäverna. Vikten av att eleverna ska lära sig den alfabetiska principen är något Frost (2002:10ff) benämner under phonics-traditionen. Respondenternas erfarenheter stämmer överens med vad Ejeman och Molloy (1997:93) anser om att metoder bör blandas för att alla elever ska kunna hjälpas.

Forskningen betonar starkt modersmålets betydelse för elever med svenska som andraspråk språkutveckling (Ladberg 2003:12). Respondenterna ser *modersmålsundervisning* som en självklarhet, men de lägger däremot ingen betoning på

modersmålets betydelse för elevernas utveckling av en positiv läsinlärning. Orsaken till detta kan vara att respondenterna ser modersmålets betydelse som en självklarhet för språkutvecklingen och att detta därför inte utgör en tyngdpunkt i deras resonemang. En annan orsak kan vara att modersmålsundervisningen står utanför den undervisning respondenterna bedriver, vilket gör att den inte nämns i någon större utsträckning. Samtliga respondenter vill visserligen ha ett samarbete med modersmåls läraren, vilket kan visa på en förståelse av modersmålets betydelse för elevernas språkutveckling.

I genomgången av undersökningens resultat framkommer svaret på hur elever med svenska som andraspråk hjälps till en positiv läsinlärning enligt pedagogers erfarenheter. Vad forskningen och pedagogers erfarenheter är överens om hjälper elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning, är att eleverna måste mötas av ett arbete med dessa fundament: att bygga upp en *förståelse* för ord, begrepp och för det talade språket, att ha utgångspunkt i elevernas *erfarenheter*, att ha inriktning på att väcka elevers *lust och motivation* till att läsa, att möta texter i *meningsfulla sammanhang* samtidigt som ett *bokstavsarbete* sker, att ha tillgång till *modersmålsundervisning*. Dessa faktorer är de som blivande och verksamma pedagoger kan ta fasta på i sitt arbete för att hjälpa elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning. En ytterligare faktor som respondenterna lägger stor vikt vid i sina resonemang, vilket forskningen inte betonar i någon större utsträckning, är betydelsen av *konkretion* i arbetet med elever med svenska som andraspråk, som ovan nämnts. Häri ligger en grund för framtida forskningsansatser. En annan aspekt som framkommit ur materialet är att en stor del av respondenterna inte ansåg att det var någon skillnad i arbetet för att hjälpa förstaspråkselever eller andraspråkselever till en positiv läsinlärning, medan en lika stor del ansåg att det förelåg en markant skillnad. Även detta är en intressant utgångspunkt för vidare forskning.

Pedagoger bör i sitt arbete veta hur elever med svenska som andraspråk hjälps till en positiv läsinlärning. Skolan bär ansvar för att alla elever efter grundskolans slut ska besitta kunskaper som är nödvändiga för att kunna vara delaktiga i samhällslivet, varav läsningen är en av dessa viktiga kunskaper. I uppsatsen har en undersökning av hur elever med svenska som andraspråk hjälps till en positiv läsinlärning, enligt pedagogers erfarenheter, genomförts och detta har ställts i relation till forskning inom ämnet. Genom uppsatsen hoppas vi att blivande och verksamma pedagoger kommer att bli hjälpta i deras arbete med elever med svenska som andraspråk som ska lära sig läsa.

Sammanfattning

Syftet med uppsatsen är att hjälpa blivande och verksamma pedagoger i deras arbete med elever med svenska som andraspråk som ska lära sig läsa. Genom litteraturgenomgången redovisas forskning som är relevant för ämnet. Utifrån litteraturgenomgången och syftet med uppsatsen uppstod problempreciseringarna: *Hur hjälps elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning, enligt pedagogers erfarenheter? Vad är forskningen och pedagogers erfarenheter överens om kan hjälpa elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning?*

En undersökning har gjorts i form av kvalitativa intervjuer med sex pedagoger som har erfarenhet av att arbeta med elever med svenska som andraspråk som ska lära sig läsa. Utgångspunkten i undersökningen är hur elever med svenska som andraspråk hjälps till en positiv läsinlärning, enligt pedagogers erfarenheter. Analysen av resultatet pågick under hela undersökningens gång och förståelsen, i form av litteraturgenomgången, var av betydelse för tolkningen av materialet.

I materialet framkommer i stora drag hur elever med svenska som andraspråk hjälps till en positiv läsinlärning enligt pedagogers erfarenheter. Genom att sätta detta i relation till gällande forskning inom ämnet har ett resultat framkommit av vad forskningen och pedagogers erfarenheter är överens om kan hjälpa elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning. Elever med svenska som andraspråk kan hjälpas till en positiv läsinlärning genom att arbetet i skolan grundas i att bygga upp en *förståelse* för ord, begrepp och för det talade språket. Arbetets utgångspunkt bör vara i elevernas *erfarenheter* och att eleverna möter texter i *meningsfulla sammanhang*, samtidigt som ett *bokstavsarbete* sker. *Modersmålsundervisning* ska för eleverna vara tillgängligt. Inriktningen på arbetet bör vara att väcka *elevernas lust och motivation* till att läsa, enligt både forskning och pedagogers erfarenheter.

Av undersökningen har även vissa skillnader mellan forskningens tyngdpunkter och pedagogernas erfarenheter kunnat urskiljas. Vikten av *konkretion* är något pedagogerna betonar, medan detta inte varit en tyngdpunkt inom forskningen. Detta kan vara en betydelsefull utgångspunkt för vidare forskning. Hälften av pedagogerna ansåg att det inte fanns någon skillnad i arbetet för en positiv läsinlärning mellan elever med svenska som förstaspråk och elever med svenska som andraspråk. Samtidigt ansåg den andra hälften av

pedagogerna att det var en markant skillnad. Denna aspekt är av intresse att belysa genom framtida forskning.

Källförteckning

Alleklev, B & Lindvall, L (2001) "Läs- och skrivprojektet Listiga räven – att läsa i skolan och lära för livet", i Naucclér, K (red) *Symposium 2000 – Ett andraspråksperspektiv på lärande*.

Stockholm: Sigma Förlag

Axelsson, M, Lennartson-Hokkanen, I & Sellgren, M (2003) "Den röda tråden", i Olofsson, M (red) *Symposium 2003 Arena andraspråk*. Stockholm: HLS Förlag

Benckert, S (2000) "Hur man kan arbeta med svenska som andraspråk med yngre elever, några exempel", i Skolverket *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk*. Stockholm: Liber Distribution

Bergman, P (1997) "Svenska som andraspråk – ett eget ämne", i Ejeman, G & Molloy, G (red) *Metodboken Svenska i grundskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Bergman, P (2000) "Andraspråkseleverna och deras förutsättningar", i Skolverket *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk*. Stockholm: Liber Distribution

Björk, M & Liberg, C (1996) *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur

Cummins, J (2001) "Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy", i Naucclér, K (red) *Symposium 2000 – Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma Förlag

Einarsson, J (2004) *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur

Ejeman, G & Molloy, G (red) (1997) *Metodboken Svenska i grundskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Elbro, C (2004) *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber AB

Fahlén, R-M (1994) *Perspektiv på läs- och skrivinlärning*. Linköping: Linköpings Universitet

Frost, J (2002) *Läsundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur

Hammarberg, B (2004) ”Teoretiska ramar för andraspråksforskning”, i Hyltenstam, K & Lindberg, I (red) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Hyltenstam, K & Tuomela, V (1996) ”Hemspråksundervisningen”, i Hyltenstam, K (red) *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur

Krock eller möte – Om den mångkulturella skolan, SOU 1996:143, Delbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Fritze

Kvale, S (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Ladberg, G (2000) *Skolans språk och barnets - att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur

Ladberg, G (2003) *Barn med flera språk*. Stockholm: Liber AB

Littman, C & Rosander, C (1999) *Språkmosaik*. Stockholm: Natur och Kultur

Lpo94, i Lärarförbundet (2002) *Lärarens handbok – Skollag Läroplaner Yrkesetiska principer*

Lundberg, I (1999) ”Att bli läskunnig – en revolution i barnens liv”, i Svenskläraryrkesförbundet (SLÅ 1999). *På väg*. Lund: Svenskläraryrkesförbundet

Nilsson, M & Sundemo, U (2001) ”Vad händer i klassrummet när barnboksfiguren kliver in?”, i Nauclér, K (red) *Symposium 2000 – Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma Förlag

Skollagen, i Lärarförbundet (2002) *Lärarens handbok – Skollag Läroplaner Yrkesetiska principer*

Stadler, E (1998) *Läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur

Starrin, B & Svensson, P-G (red) (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur

Svensson, A-K (1995) *Språkglädje*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, R (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma

Viberg, Å (1993) "Andraspråksinlärning i olika åldrar", i Cerú, E (red) *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inlärningen. Lärarabok 2*. Stockholm: Natur och Kultur

Åkerblom, H (1988) *Läsinlärning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Bilaga 1

Intervjufrågor:

Hur arbetar du med läsinlärning med elever med svenska som andraspråk?

Har du alltid arbetat på detta sätt? Om inte – vad beror det på?

Vad finner du med din erfarenhet hjälper elever med svenska som andraspråk till en positiv läsinlärning?

Är det vissa saker som du anser är av extra vikt?

Har eleverna modersmålsundervisning och finns det ett samarbete mellan modersmålsläraren och klassläraren?

Läser eleverna på båda språken?