



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE  
OCH KOMMUNIKATION  
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

# Lyssna till min berättelse

**Två nyanlända elevers berättelser om mötet med  
det svenska språket**

**Björn Terlegård**

Examensarbete II 15 hp

Grundlärarprogrammet inriktning åk 4-6  
Vårterminen 2015

Handledare  
Catarina Schmidt

Examinator  
Mattias Fyhr

---

Björn Terlegård

Antal sidor: 38

**Lyssna till min berättelse** - Två nyanlända elevers berättelser om mötet med det svenska språket

**Listen to my story** – Two newly arrived students' stories about how they learned Swedish

---

### SAMMANFATTNING

Det råder brist på forskning som utgår ifrån nyanlända elevers perspektiv. Syftet med undersökningen var att göra två nyanlända elevers röster hörda och återge deras berättelser om hur de lärde sig det svenska språket. För att belysa detta syfte observerades två nyanlända elever under en skoldag och intervjuades en timme vardera. Eleverna bidrog till insamlandet av empiri genom att fotografera under en skoldag och berätta om sina möten med det svenska språket. Empirin tolkades utifrån en hermeneutisk kunskapssyn och med hjälp av en narrativ analys skapades nya berättelser utifrån elevernas perspektiv. De två nyanlända eleverna har genomgått en stor resa för att komma till Sverige och upplever att lärandet av svenska är viktigt men samtidigt en utmaning. Det har funnits nyckelpersoner i deras möte med det svenska språket. Elevernas sociala, kulturella och personliga historia tas inte tillvar på eller bekräftas i undervisningen, vilket är viktigt för att främja elevernas inläring av det svenska språket. Nyanlända elever bär på stora berättelser som är viktiga att lyssna till.

### ABSTRACT

There is little research done about newly arrived students in Sweden, even less based on newly arrived students' perspectives. The aim of this survey was to raise the voice of two newly arrived students and retell their stories about how they learned Swedish. In this survey, two newly arrived students were observed during one school day and interviewed for one hour. The students participated actively in the survey by photographing what happened during one school day and telling their stories of their encounter with the Swedish language. The empirical facts were interpreted through a hermeneutical perspective and by using a narrative analytical approach new stories from the students' perspective were formulated. These students have made a big journey coming to Sweden and they perceive learning Swedish an important but challenging task. Learning Swedish there have been key figures such as friends or family supporting the students. In school, the students' social, cultural and personal history are not recognized or seen as a resource, which is important to promote their learning of Swedish.

---

Sökord: nyanlända elever, berättelser, narrativ, andraspråksinläring, skolan

Key words: newly arrived students, stories, narrative, second language acquisition, school

---

#### Postadress

Högskolan för lärande  
och kommunikation (HLK)  
Box 1026  
551 11 JÖNKÖPING

#### Gatuadress

Gjuterigatan 5

#### Telefon

036-101000

#### Fax

036162585

## Innehåll

1	Inledning.....	1
2	Bakgrund .....	2
2.1	Vem är den nyanlända eleven?.....	2
2.2	Nyanlända elevers rättigheter i samhälle och skola .....	3
2.3	Ny skola och nytt språk .....	3
2.3.1	Språket och nyckelpersoners betydelse för nyanlända elever .....	3
2.3.2	Skolans mottagande av nyanlända elever.....	4
2.3.3	Andraspråksinläring.....	6
2.4	Barnperspektiv eller barnens perspektiv?.....	9
2.5	Människors liv som berättelser .....	9
2.6	Sammanfattning av bakgrund .....	11
3	Undersökningens syfte .....	12
4	Metod.....	13
4.1	Urval, etik och reflexivitet .....	13
4.2	Genomförande av intervjuer och observationer.....	14
4.3	Tolkning och skapande av nya berättelser .....	16
5	Resultat .....	18
5.1	Jojos möte med det svenska språket.....	18
5.2	Jojos skoldag.....	21
5.3	Adams möte med det svenska språket .....	25
5.4	Adams skoldag .....	27
5.5	Sammanfattning av resultat i relation till tidigare forskning.....	31
6	Diskussion .....	33
6.1	Metoddiskussion .....	33
6.2	Resultatdiskussion .....	34
6.2.1	Berättelser som resurs för inläring av ett andraspråk .....	34
6.2.2	Framtida forskning.....	35

7	Referenslista .....	36
8	Bilaga 1: Intervjuguide .....	39
9	Bilaga 2: Inbjudan till nyanlända elever att delta i undersökning .....	40

## I Inledning

Natten den 15 augusti år 2010 gick jag hemåt genom den lilla arbetarstaden Nässjö. Gatorna var tomma och det var tyst förutom ljudet ifrån ett tåg som brummade när det sakta lämnade perrongen från järnvägsstationen en bit bort. Jag hade besökt en vän och promenerade nu hem i den ljumma natten. Det var då jag träffade Aagii. Han stod på trottoaren och såg vilsen ut. Så fort Aagii hade fått syn på mig gick han emot mig.

- Hjälp... polis?, frågade han och tittade på mig.

Bara någon timme tidigare hade han hoppat av tåget som skulle tagit honom till Stockholm, dit han egentligen hade tänkt resa, om han bara suttit kvar på tåget några timmar till. Istället var pojken strandad mitt i natten på gatorna i min lilla hemstad i Småland. Han var verkligen nyanländ. Det skulle visa sig att Aagii var ett ensamkommande flyktingbarn från Mongoliet. I Mongoliet bodde Aagii i huvudstaden Ulaanbaatar med sin mamma. Hans pappa har han aldrig träffat. Hans mamma dog när han var 13 år och han levde med ett kriminellt gäng och sov under gatorna tätt intill varmvattenledningarna för att inte frysa. Vintern i Mongoliet kan vara obarmhärtig. Under en extrem vinterstorm år 2009/2010 dog ca tre miljoner boskapsdjur på grund av kölden. Den vintern sjönk temperaturen ända ner till minus 58 grader. Ett par år efter sin mammas död skickade Aagiis liga honom till Europa för att arbeta. Han kom till en restaurang där han tvingades arbeta i ett halvår innan han fick hjälp att fly av en okänd kvinna. Kvinnan hade köpt tågbiljetter som förde Aagii igenom Europa till Köpenhamn och till en trottoar i den lilla staden Nässjö. Där stod nu den mongoliska pojken Aagii, ensam med bara en liten ryggsäck. En ryggsäck med lite kläder och pengar... och en stor berättelse.

Genom denna undersökning presenteras två nyanlända elevers berättelser som är viktiga att lyssna till. Berättelserna vittnar om de stora sociala, kulturella och personliga resurser som nyanlända elever bär med sig. Om pedagoger tar vara på dessa resurser gynnar det elevernas språkutveckling (Cummins, 2000, s. 10). Genom att lyssna till barnens berättelser införlivas dem i de demokratiska värden som skolan enligt svensk lag ska vila på (Skolverket, 2011, s. 7). Men Bunar (2010, s. 36,51) skriver att nyanlända elever har små möjligheter att göra sina röster hörda och att det råder brist på forskning som utgår ifrån elevernas egna perspektiv. Genom denna undersökning vill jag bidra med kunskap om nyanlända elevers tolkning och beskrivning av det liv och lärande som de har påbörjat i Sverige. För att citera Hart (1992, s. 8): "Children are undoubtedly the most photographed and the least listened to members of society".

## 2 Bakgrund

Bakgrunden kommer ge dig en inblick i villkor för nyanlända elevers utbildning och andraspråksinläring. Eftersom resultatet kommer presenteras i form av berättelser/narrativ, innehåller bakgrunden även information om människors relation till berättelser samt hur berättelser och vetenskapliga teorier samverkar. I slutet av detta kapitel finner du en sammanfattning av bakgrunden i punktform.

### 2.1 Vem är den nyanlände eleven?

Migration och globalisering har de senaste decennierna resulterat i att Sverige har tagit emot många nyanlända elever från många olika länder. Konflikter runt om i världen, som den i Syrien som pågått sedan år 2011, leder till att många människor flyr eller flyttar till ett annat land. I Skolverkets (2008, s. 6) *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* lär vi oss att nyanlända elever är en högst heterogen grupp. De har vistats i Sverige olika lång tid, kommit till Sverige av olika anledningar, lever i Sverige på olika villkor och har olika mycket erfarenhet av att gå i skola. Gemensamt för alla nyanlända elever är dock att de har brutit upp från det sammanhang som de tidigare levt i och att de inte har svenska som modersmål. Regeringen har föreslagit en definition av nyanlända elever:

En elev som har anlänt till Sverige och påbörjat sin utbildning här. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång (Departementets skrivelse, 2013, s. 10).

Det går att urskilja olika grupper av nyanlända elever. Dessa grupper har olika tillgång till utbildning i Sverige beroende på medborgarskapets status (Nilsson & Bunar, 2015, s. 4). Den första gruppen är papperslösa barn som saknar laglig rätt att bo i Sverige. De har genom nya lagar fått rätt till undervisning i grundskolan och gymnasiet, vilket innan 1 juli 2013 bara var möjligt om en rektor (utan ekonomiskt stöd från kommunen) valde att bevilja eleven tillträde till skolan. Den andra gruppen består av asylsökande barn som kommer till Sverige med eller utan familjemedlemmar. De har rätt till utbildning på grundskole- och gymnasienivå under tiden deras ansökan om uppehållstillstånd prövas hos Migrationsverket. Den tredje gruppen är barn med flyktingstatus och de erhåller samma rättigheter som föregående grupp. Den fjärde gruppen är barn till gästarbetare i Sverige. De är barn som har erhållit uppehållstillstånd i Sverige tack vare

sina föräldrars arbetstillstånd. Barn till gästarbetare har samma rätt och plikt i relation till svensk utbildning som ett infött svenskt barn.

## **2.2 Nyanlända elevers rättigheter i samhälle och skola**

Sverige har som land, genom att ratificera FN:s barnkonvention, förbundit sig till att upprätthålla barns demokratiska rättigheter i samhället. Barnkonventionen hävdar alla barns rätt till utbildning, en utbildning som ska syfta till att barnet förbereds för ett “ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle i en anda av förståelse, fred, tolerans” (UNICEF, 2009, artikel 29c). Samtidigt är det svårt att se exakt vilket inflytande ett folkrättsligt dokument som barnkonventionen har på svensk barnpedagogik (Qvarsell, 2003, s. 109). Konventionen är generellt skriven och med många förbehåll t.ex. att barnens rättigheter ska sättas i relation till barnets ålder. Sådana förbehåll ökar risken för att dokumentet blir godtyckligt och i slutändan inte utgår ifrån barnens perspektiv, utan vuxnas syn på vad som är bäst för barnen.

Skolan ska förbereda nyanlända elever genom att ge dem nycklar till det svenska språket. I skolans läroplan står det: “Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (Skolverket, 2011, s. 9). Och i kursplanen för svenska som andraspråk står det att undervisningen ska innehålla muntligt berättande om ämnen hämtade från vardag och skola (Skolverket, 2011, s. 242). Att låta eleverna berätta om sig själva, sin historia och sin kultur, både på sitt modersmål och på det svenska språket är eftersträvarsvårt i undervisningen av flerspråkiga elever (Skolinspektionen, 2010, s. 8). En framgångsfaktor för nyanlända elevers kunskapsutveckling är lärarnas kunskap och kompetens inom flerspråkighet och andraspråksutveckling (Skolverket, 2014, s. 8). Detta är undervisning nyanlända elever har rätt att möta i den svenska skolan.

## **2.3 Ny skola och nytt språk**

### **2.3.1 Språket och nyckelpersoners betydelse för nyanlända elever**

I avhandlingen *Bryta upp och börja om – berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet* av Ulrika Jepson Wigg (2011) får vi ta del av berättelser från åtta unga vuxna som lämnat sina hemländer och flyttat till Sverige. De var 7-13 år gamla när de kom till Sverige och alla betonar hur viktigt det var att lära sig det svenska språket snabbt. De upplevde att språket var nyckeln till att bli en del av den nya gemenskapen eller att lyckas i skolan. Wigg (2011, s. 68) talar också om hinder längs med vägen som uppstod för vissa elever. När språket kändes svårt att behärska, som det

gjorde för eleven Maja, ledde det till att hon drog sig undan de andra barnen. Hon kände sig osäker på grund av sin brytning. Det är inte ovanligt att nyanlända elever har lågt självförtroende när det gäller språket och upplever frustration över att inte kunna använda språket på samma nivå som sitt modersmål (Skowronski, 2013, s. 136). Kunskap i språket är alltså av stor betydelse för att skapa och upprätthålla nya vänskapsrelationer.

Några av eleverna i Wiggs (2008, 2011) undersökning berättar om nyckelpersoner som spelat en central roll i deras liv den första tiden i Sverige. Vänner kan spela en stor roll i nyanlända elevers liv när de kommer till Sverige. För eleverna handlar vänskap om tillhörighet och gemenskap och vittnar i vissa fall om att det finns en skillnad mellan vänner som är svenskfödda och vänner som har en liknande bakgrund som de själva. Vänner som kommer från samma land eller flyttat till Sverige av liknande anledningar kan förstå varandra på ett annat plan, säger Navid som är en av eleverna i undersökningen. Wigg (2008, s. 94) menar att det viktigaste i en vänskapsrelation för eleverna var ett gemensamt intresse: en delad erfarenhet eller gemensamma värderingar. Även familjemedlemmar kan spela en stor roll i nyanlända elevers första tid i Sverige. Föräldrarnas inställning till det nya landet kan t.ex. spela stor roll för hur nyanlända elever upplever sin situation i Sverige och syn på hemlandet (Wigg, 2008, s. 102).

### **2.3.2 Skolans mottagande av nyanlända elever**

Nyanlända elevers välmående och skolframgång i Sverige beror till stor del på hur skolan lyckas bemöta dem (Skolverket, 2014, s. 7). Nilsson och Bunar (2015, s. 13) har funnit att skolan misslyckats med att ta tillvara på och utveckla de kunskaper och erfarenheter nyanlända elever bär med sig. Istället verkar skolsystemet vara uppbyggt kring en föreställning om att de nyanlända eleverna bär på problem som skolan måste hantera och lösa. Detta synsätt har gett upphov till att beslut som rör organisation och undervisning av nyanlända elever tas utifrån ett bristperspektiv, något även Cummins (1981, s. 15) pekar på är ett problematiskt förhållningssätt som existerar i ett flertal västerländska länder. I myndighets- och policydokument som fokuserar på hur elevers olikheter inom grundskolans ska bemötas, betraktas mångkulturalism mer som en belastning än som en tillgång (Fridlund, 2011, s. 144). Dokumenten kännetecknas av en diskurs som skiljer *dem* från *oss*. *Dem* är alltså de elever och föräldrar som skolan ska ta emot. Det finns, enligt Nilsson och Bunar (2015, s. 7), ännu inte tydliga nationella lagar som reglerar hur undervisningen för nyanlända elever ska bedrivas.

Skolverket gav år 2008 ut texten *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*, som var frivilliga för skolor att följa. Väldigt få kommuner anammade dock dessa riktlinjer vilket i praktiken ledde till



att skolorna lämnades med ansvaret att organisera mottagande och integration efter bästa förmåga. Samtidigt finns tecken på att situationen för nyanlända elever kommer förbättrats. Utbildningsdepartementet publicerade år 2013 ett dokument som innehöll förslag på förändringar i lagstiftningen som ska leda till att utbildningen av nyanlända elever förbättras (Departementets skrivelse, 2013). Här följer några av förslagen:

- Rektorn ska inom två månader från det att skolan tar emot en nyanländ elev besluta om placering i en undervisningsgrupp med hänsyn till elevens ålder, förkunskaper och personliga historia.
- Rektorn får fatta beslut om att en elev delvis får undervisning i en förberedelseklass och dels i ordinarie undervisning.
- Tiden som en nyanlända elev tillbringar i förberedelseklassen får inte överstiga ett år.

Förberedelseklass är en vanlig form för nyanlända elevers introduktion i skolan. Mathias Blob (2004 s. 13) skriver att ”förberedelseklassen sägs syfta till att förse den nyanlända eleven med grundläggande kunskaper i det svenska språket, förbereda den enskilde eleven för inträde i vanliga klasser samt erbjuda en »mjukstart« för hela familjen”. Fokus på språkinläring, införlivandet i nya sociala sammanhang och en trygghet är vad förberedelseklasserna erbjuder. Fridlund (2011, s. 151) ifrågasätter dock hur avskild undervisning i t.ex. förberedelseklasser överensstämmer med skolans uppdrag att inkludera och skapa en flerspråkig kultur. I hennes avhandling upprätthåller skolor en särskiljande praktik av nyanlända elever med argumenten att de är i behov av ”lugn och ro” för att gynna elevernas språkutveckling och integrationsprocessen.

I samband med Skolinspektionens (2009) granskning av nyanlända elevers utbildning ombads elever att skriftligt berätta om sitt möte med den svenska skolan. Granskningen visar att nyanlända elever inte får den utbildning de har rätt till; på många skolor fungerar utbildningen av nyanlända elever som starten på segregering istället för en aktiv process att införliva eleverna i skolans sociala gemenskap, studiehandledning på modersmålet uteblir, elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter tas inte tillvara på och det saknas kunskap om nyanlända elever på skolor. Många elever berättar om att de upplever social trygghet inom den egna gruppen (klasser med enbart nyanlända), men inte utanför. Skolinspektionen (2009, s. 15) konstaterar att den sociala gemenskapen i vissa fall är avgörande för hur nyanlända elever lyckas med sina studier. Skowronski, (2013, s. 119) skriver att det är vanligt att nyanlända elever byter klass eller skola

flertalet gånger under sin första tid i Sverige men att det samtidigt verkar som om eleverna hinner skapa starka gemenskaper trots den korta tid eleverna vistas i de olika grupperna.

### 2.3.3 Andraspråksinläring

Språket är nödvändigt för att inhämta kunskap och nå skolframgång (Hyltenstam, 2007, s. 58). Utan språket kan inte nyanlända elever ta del av utbildningen på lika villkor som sina svenskfödda klasskamrater. För yngre nyanlända barn tar det ca 2-3 år att utveckla språkfärdigheter tillräckliga för att föra vardagliga samtal (Hyltenstan 2007, s. 51). Men nyanlända elever i skolåldern måste förutom att kunna föra samtal dessutom lära sig språket tillräckligt bra för att kunna inhämta nya ämneskunskaper i skolan. Detta tar olika lång tid beroende på hur vilken ålder eleven var vid ankomsten till Sverige (Hyltenstam, 2007, s. 51):

Ankomst ålder	Tidsåtgång
5-7 år	3-8 år
8-11 år	2-5 år
12-15 år	6-8 år

I åldrarna 8-11 år har barn utvecklat en mer avancerad kognitiv förmåga som underlättar och påskyndar inläringen av ett andra språk samtidigt som skolans språkkrav fortfarande är måttliga. Därför menar Hyltenstam (a.a) att elever som börjar lära sig ett nytt språk i åldrarna 8-11 har bättre förutsättningar att hinna ikapp sina jämnåriga infödda klasskamrater än elever som kommer tidigare eller senare. Ytterligare påverkas tidsåtgången vid andraspråksinläringen av elevens kunskap i sitt modersmål. Ett gediget begreppsförråd i modersmålet innebär att andraspråksinläringen till stor del handlar om att sätta nya ord på redan kända begrepp (Hyltenstam, 2007, s. 55). Utan ett gediget begreppsförråd på modersmålet kommer andraspråksinläringen innebära en dubbel ansträngning då både begrepp och begreppens betydelse måste läras in.

Thomas och Collier (1997, s. 42f) har, utifrån egen och andras forskning, utvecklat en modell som ska hjälpa beslutsfattare inom skolan att bättre förstå andraspråksinläring (bild 2:1). Modellen kallas Prism-modellen och dess syfte är att påvisa fyra faktorer som är viktiga i de flerspråkiga elevernas andraspråksinläring. Tre av faktorerna har eleven inflytande över och kan

påverka utvecklingen i: språkutveckling, utveckling av ämneskunskaper och kognitiv utveckling. Därför kallas dessa tre faktorer för *utvecklingsbara faktorer*.

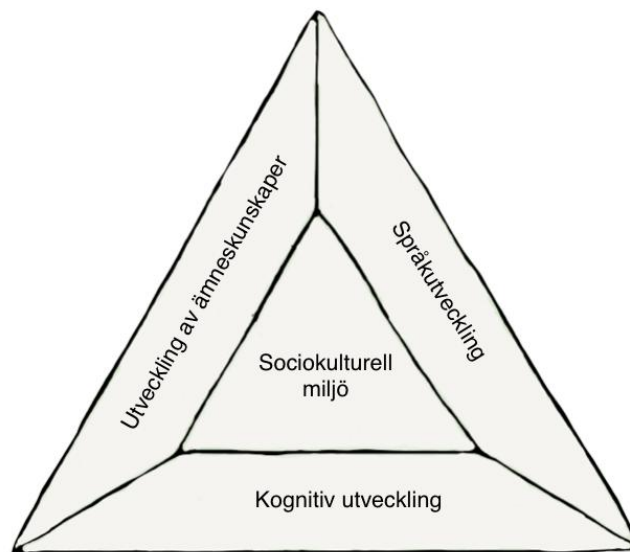


Bild 2:1. Prism-modellen. Fritt efter Thomas & Collier (1997, s. 42f)

Den första faktorn, språkutveckling, innefattar elevens kunskap om hur språket fungerar, den formella undervisningen och det skriftliga systemet. Ämneskunskaperna är den andra faktorn som påverkar elevens andraspråksinlärning. Ämneskunskaper är de kunskaper som lärs in i alla skolämnen i alla årskurser. Den tredje faktorn är den kognitiva utvecklingen vilken börjar utvecklas undermedvetet från det att man föds. Den kognitiva kunskapen är sammanvävd med elevens modersmål och utgör basen för all fortsatt bearbetning av ny information. Därför är det speciellt viktigt att den kognitiva utvecklingen inte hämmas tidigt i en flerspråkig elevs skolgång, påpekar Thomas & Collier (1997, s. 42f). I mitten av triangeln finns den fjärde faktorn, den sociokulturella miljön, som till skillnad från de utvecklingsbara faktorerna i mindre grad kan påverkas av eleven. Eleven bestämmer till exempel inte var eleven bor, går i skolan eller vilken ekonomi, vilken etnicitet och kompisgrupp den tillhör t.ex. Den sociokulturella miljön påverkar hur mycket eleverna kan utvecklas i de tre utvecklingsbara faktorerna. Det är därför viktigt att skolmiljön bekräftar och stöttar elevens identitet så att språkutvecklingen, utvecklingen av ämneskunskaperna och den kognitiva utvecklingen kan blomstra i både elevernas modersmål och i elevernas andraspråk (Thomas & Collier, 1997, s. 42f).

Enligt Cummins (2000, s. 9) modell för inläring av det kunskapsinriktade språket bör lärarens interaktion med eleven dels engagera elevens kognitiva förmåga (tänkande) och dels bejaka elevens identitet (bild 2:2). Med kunskapsinriktat språk menas här språket som ett medel för att tillägna sig ämneskunskap i skolan. Cummins (2000, s. 10) menar att vad eleverna än ska lära sig måste det relateras till tidigare kunskaper. Genom att aktivera elevernas tidigare kunskaper: ökar elevernas kognitiva engagemang, läraren får möjlighet att lära känna och anpassa undervisningen efter sina elevers livsberättelser och det skapas en gemensam klassrumskultur som alla elever kan delta och investera sin identitet i (Cummins, 2000, s. 12). Om undervisningen däremot inte kopplas till elevernas tidigare erfarenheter kan den bli meningslös och svårbegriplig för eleven. Metoder för hur undervisningen ska gå till blir endast effektiva efter att läraren har byggt upp en förtroendefull relation till eleven som präglas av respekt och bekräftelse. Strategier och arbetsformer gör ingen nytta om eleven inte eleven känner sig välkommen in i inläringsgemenskapen eller inte känner att läraren tror på den och förväntar sig att eleven ska lyckas i livet (Cummins, 2000, s. 13).

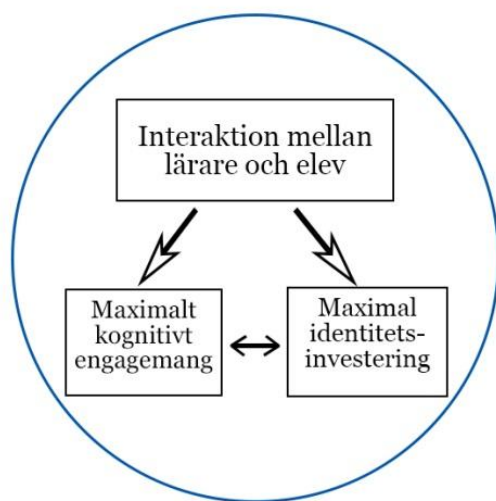


Bild 2:2 Cummins språkmodell. Fritt efter Cummins 2000, s. 9)

Att arbeta med identitetstexter kan öka nyanlända elevers identitetsinvestering i undervisningen (Cummins et al., 2006, s. 8). Identitetstexter är texter skapade på både elevens modersmål och andraspråk. Att skapa sådana texter är kognitivt krävande då det kräver att eleven använder sig av erfarenheter och kunskaper baserade på båda språken, vilket gynnar språkutvecklingen. Den positiva feedbacken som eleverna får i samband med att de visar upp sina identitetstexter för omgivningen stärker och bekräftar elevens identitet på ett positivt sätt.

## 2.4 Barnperspektiv eller barnens perspektiv?

Det kan vara svårt att skilja på vad vuxna tror barn upplever och vad barn faktiskt upplever. För att möta barn och samarbeta med barn kan vuxna använda sig av barnperspektivet för att närma sig barnens perspektiv. Inom barndomsforskning görs en distinktion mellan *barnperspektiv* och *barns perspektiv* (Sommer et al., 2013, s. 463; Halldén, 2003, s. 14). Barnperspektivet framträder tydligt i barnkonventionens text där barnens bästa har formulerats av vuxna. Barnperspektiv är vuxna människors försök till att anpassa sig efter och relatera till vad de tror barnen upplever eller behöver; ett förhållningssätt gentemot barn på vuxnas villkor. *Barns perspektiv* däremot representerar barns egna upplevelser, erfarenheter och tolkning av sin omvärld. Barnet har en egen subjektiv upplevelse av världen som inte går att förstå utifrån generella antaganden om alla barn.

Forskning som vill säga något om barns perspektiv är inte helt oproblematiskt att genomföra och kräver enligt Johansson (2003, s. 45f) specifik kunskap. För det första befinner sig barn i en underordnad position i förhållandet till forskaren. Barn har inte samma förståelse av vad forskning innebär som en vuxen. Denna skeva maktfördelning kräver lyhördhet och respekt ifrån den vuxnas sida som har ett ansvar att vårda barnets integritet under hela forskningsprocessen, från förstudier till presentation av resultat. För det andra krävs en variation av metoder som ger barnen inflytande samt forskaren tillgång till barnens perspektiv t.ex. forskning där vuxna deltar i barnens vardagliga liv eller använder fotografier som underlag vid intervjuer (Davis, 1998, s. 328).

## 2.5 Människors liv som berättelser

Människor har i alla tider uppskattat och använt sig av berättelser för att kommunicera och tänka (Fast, 2001). Berättelser har många positiva egenskaper t.ex. att öka förståelsen för andra människor, bidra till bättre självkänsla, det kan vara en form för kunskapsförmedling eller bearbetning av svåra upplevelser. Berättelser kan även skapa en känsla av trygghet hos den som lyssnar: "Berätta en saga, säger många barn just innan de ska somna" (Fast, 2001, s. 13). Berättelser verkar ha en trollbindande effekt på de som lyssnar, speciellt på barn. Men berättande som form hör inte enbart till sagostunder för små barn, utan är ett universellt mänskligt fenomen som präglar både våra tankar och liv:

We live immersed in narrative, recounting and reassessing the meanings of our past actions, anticipating the outcomes of our future projects, situating ourselves at the intersection of several stories not yet completed. We explain our actions in terms of plots, and often no other form of explanation can produce sensible statements (Polkinghorne, 1988, s. 160).

Berättelser är alltså ett uttryck för mening och ett verktyg människor använder för att beskriva och uppleva verkligheten. Vissa kunskaper är oförståeliga på något annat sätt än i tidsbundna narrativ vars sekvenser en efter en uppenbaras för oss genom en berättelse. Vi skapar hela tiden berättelser för att navigera i och förstå världen. Polkinghorne (1988, s. 160) menar att denna process är en så pass naturlig del av människans varande att vi sällan funderar över den utan endast erfar upplevelsen av verkligheten som processen medför.

Det verkar som om människor inte kan beskriva sina livserfarenheter på något annat sätt än i formen av just en berättelse (Bruner, 2004, s. 692). Författaren menar att våra tankar i första hand inte är präglade av rationellt och logiskt tänkande, utan istället är upptagna med att skapa och beskriva världen med hjälp av berättelser. När vi ber någon berätta om sitt liv är det därför orimligt att tänka sig att vad personen berättar är en exakt återgivning av platser, människor, känslor, tidpunkter och händelser. Istället menar Bruner (2004, s. 693) att berättandet av sitt egna liv innebär en subjektiv tolkning av verkligheten. Det krävs som minst en självmedvetenhet och kognitiv förmåga för att pussla ihop minnen till en berättelse, men berättandet är i slutändan en tolkande prestation; prestationen att ställa sig utanför sitt eget liv och beskriva det utifrån. Inom Gadamer's hermeneutik är det just tolkningen som är nyckeln till vetandet (Ödman, 1994, s. 18f). Hermeneutiken tar avstånd från den positivistiska syn som präglade 1900-talets vetenskapliga tillvägagångssätt. Forskning är inte ett möte mellan ett aktivt subjekt som observerar och beskriver ett passivt objekt. Istället menar Gadamer att när vi studerar något ställs vi inför frågor som leder till att vi förstår oss själva på ett nytt sätt. För att illustrera detta använder Ödman (1992, s.19) sig av ett exempel med ett konstverk som gör intryck på betraktaren. Men jag vill som exempel säga att en nyanländ elev som jag studerar inte är passiv. Eleven är levande och full av berättelser som påverkar mig som betraktare. I mötet med eleven ställs jag inför frågor som påverkar mig och det är först när jag förstår hur frågorna har påverkat mig som jag verkligen kan säga att jag förstår eleven. Inom hermeneutiken tycker jag mig urskilja en ödmjuk inställning till informanten, en inställning som uppmanar till nyfikenhet och självkranskan. Att tolka är att med ett öppet sinne möta en person och vara öppen för vad som händer i det mötet (Ödman, 1994, s. 21).

## 2.6 Sammanfattning av bakgrund

Bakgrunden kan sammanfattas i punkterna:

Nyanlända elevers stora uppgift är att lära sig det svenska språket, vilket är avgörande för deras skolframgång men även viktig för socialiseringen i skolan. Det viktigaste en lärare som vill främja nyanlända elevers inläring av det svenska språket kan göra är att skapa en undervisningsmiljö där varje elevs röst kan bli hörd (Cummins, 2000, s. 20).

För maximal språkutveckling hos nyanlända elever behövs utveckling av ämneskunskaper, språket och den kognitiva förmågan i en sociokulturellt stöttande miljö samt att eleverna har möjlighet att investera sin personlighet i undervisningen (Thomas & Collier, 1997, s. 42f).

Vänner och familjemedlemmar spelar en central roll i nyanlända elevers liv. Dessa relationer påverkar elevens upplevelse av trygghet och gemenskap samt deras syn på hemlandet och sin situation i det nya landet (Wigg, 2008, s. 94, 102).

Berättelser är ett kraftfullt medium som människor använder för att förstå och uppleva världen. Det finns inget annat medium som på ett meningsfullt sätt kan förmedla en människas livshistoria (Bruner, 2004, s. 692).

### **3 Undersökningens syfte**

Syftet är att göra två nyanlända elevers röster hörda och återge deras berättelser om hur de lärde sig det svenska språket.

För att undersöka syftet närmare har följande frågor formulerats:

1. Vad berättar eleverna om sitt möte med det svenska språket?
2. Vad berättar eleverna om aktiviteter de deltar i under en skoldag?
3. Utifrån elevernas berättelser, vilka villkor framkommer för deras lärande av det svenska språket?



## 4 Metod

Metodkapitlet innehåller en beskrivning av villkor och teorier som påverkat insamlingen och tolkningen av empirin. Här beskrivs även hur tillvägagångssättet för insamlingen av och tolkningen av empirin bidrar till att belysa undersökningens syfte: att göra två nyanlända elevers röster hörda och återge deras berättelser om hur de lärde sig det svenska språket.

### 4.1 Urval, etik och reflexivitet

Under sju veckor deltog jag som lärarstudent i den dagliga verksamheten på en skola där jag kom att lära känna flera nyanlända elever, lärare och rektorer. Därför kändes det naturligt för mig att kontakta skolan i samband med denna undersökning. Inför observationen och intervjun med informanterna har jag besökt förberedelseklassen och presenterat mig själv samt syftet med arbetet. Jag poängterade att jag var nyfiken på deras tankar om skolan och att jag skulle behöva deras hjälp. Tillsammans med lärarna för förberedelseklassen valdes två elever ut som kunde tänkas vara lämpade att delta i undersökningen utifrån två urvalskriterier: 1. Eleven tycker om att dela med sig av sina tankar 2. Eleven kan med stöd av fotografier föra ett samtal på svenska. Utifrån dessa två kriterier valdes Jojo (flicka 13 år) och Adam (pojke 11 år). Vid ett andra besök hos förberedelseklassen pratade jag med de två utvalda eleverna och frågade om de ville hjälpa mig med min studie och visade dem samtidigt hur kameran fungerar. Eleverna ville gärna hjälpa till. Både vårdnadshavare och eleverna skrev under ett intyg och godkände därmed elevernas deltagande i undersökningen. Intyget (se bilaga 2) innehöll information om undersöknings syfte, frivilligt deltagande och konfidentialitet, allt enligt allmänt vedertagna etiska forskningsprinciper (Bryman, 2011, s. 131; Vetenskapsrådet, 2011, s 16f). Namnen på informanterna, deras anhöriga och skolorna i denna text är fingerade. Att använda fotografier i en undersökning kräver i sig särskilda etiska överväganden från forskarens sida. The visual sociology group vid British Sociological Association (BSA) har nedtecknat etiska förhållningsregler för forskare som använder sig av visuellt material. Där finns bland annat betänkanden kring upphovsrätt och vikten av att informera deltagare om hur bilderna kan komma att spridas efter undersökningen (BSA, 2006, s. 2). Både eleverna och deras vårdnadshavare har i samband med undersökningen gett sitt godkännande till att utvalda bilder får publiceras i detta arbete.

Det går inte att bortse från att forskaren påverkar, inte bara vilken empiri som blir tillgänglig genom intervjuer med barn eller observationer av barn, utan hela forskningsprocessen (Johansson, 2011, s. 130). Val och tolkningar som forskaren gör är subjektiva. Ett reflexivt

förhållningssätt innebär att forskaren är medveten om hur egna uppfattningar och antaganden påverkar undersökningen och tolkningar av empirin. Mitt eget intresse för fotografering har t.ex. påverkat mitt val att använda fotografering som verktyg för insamlandet av empiri i detta arbete. Det kan vara problematiskt att använda sig av metoder som passar forskaren istället för att välja den bästa metoden för att besvara undersökningens forskarfrågor, då forskarens preferenser av metod inte alltid är bäst lämpad för att undersöka undersökningens syfte. Men som i fallet med denna undersökning har det varit en lyckosam tillfällighet att fotografering är ett verktyg jag är van att använda och samtidigt en effektiv metod för att samla relevant empiri till undersökningen och utgå ifrån barnens perspektiv.

## 4.2 Genomförande av intervjuer och observationer

Undersökningen i denna studie genomfördes med deltagande observationer och intervjuer. Detta var schemat för insamlandet av empiri:

	Onsdag	Torsdag	Fredag
Observation	Jojo	Adam	
Intervju		Jojo	Adam

Observationerna pågick ifrån klockan 08.00 till och med skoldagens slut vid ca 14.00. Intervjuerna genomfördes under skoldagen. Det innebär att en timme av tiden som skulle gå till observation av Adam, istället ägnades åt en intervju med Jojo under torsdagen.

Genomförandet av observationerna och intervjuerna påverkades mycket av valet att använda fotografering som verktyg för insamling av empiri. Inom visuell metodologi används begreppet foto-elicitation eller fotoframställning. Foto-elicitation är enligt Rose (2012, s. 306) en metod som stärker informantens roll genom att tillåta informanten att aktivt delta i undersökningen. I praktiken går metoden ut på att informanterna fotograferar saker, människor eller platser. Bilderna används sedan som underlag och inspiration vid intervjun. Informanterna blir på detta sätt delaktiga i insamlandet av empiri och informella medarbetare i forskningen. Under mina observationer använde eleverna en kamera för att dokumentera händelser under en skoldag.

Eleverna fick själva välja vad de ville föreviga med kameran, den enda instruktionen de följde var att ta många bilder. De vanligaste objekten de valde att fotografera var sina lärare, vänner, skolböcker, klassrumsmiljöer, rastaktiviteter och sig själva. Mitt eget deltagande skedde i form av att även jag tog fotografier för att dokumentera aktiviteter som eleverna deltog i men inte själva hade möjlighet att fotografera t.ex. rastaktiviteter eller lektionsmoment som krävde elevernas fulla deltagande. Jag deltog även i skolaktiviteter tillsammans med eleverna. Jag lekte med dem på rasterna och arbetade med dem på lektionerna. När tid gavs placerade jag mig längre bak i klassrummet och skrev ner fältanteckningar. Jag antecknade vilka aktiviteter eleverna deltog i och observationer eller informella samtal som var av intresse för undersökningens syfte.

Dagen efter observationen genomfördes en kvalitativ ostrukturerad intervju med eleverna. En sådan intervju brukar likna ett vanligt samtal och följer inte en förbestämd ordning med ett bestämt antal frågor (Bryman, 2011, s. 415; Kvale & Brinkman, 2009, s. 146). Intervjuerna tog ca en timme vardera att genomföra. Under intervju ställdes frågor till eleverna med fotografierna som underlag. Både fotografier som eleven tagit och som jag tog användes. Frågorna ställdes utifrån en intervjuguide (se bilaga 1). Under intervjuerna uppmuntrades eleverna att berätta om bilderna men också att minnas tidigare perioder i sina liv. Att använda bilder på detta sätt underlättar för informanter som saknar kunskap i språket som intervjun sker på; bilderna skapar en språklig bro mellan intervjuaren och informanten. Med hjälp av bilder kan därför informanter berätta om komplexa händelser som annars skulle krävt omfattande observationer i första person (Collier, 1957, s. 858). För att underlätta kommunikationen under intervjun användes hemsidan *Google translate* för att översätta ord från svenska till arabiska och vice versa. Ett ytterligare hjälpmedel som tillhandahölls och användes vid enstaka tillfällen var papper och penna, med vilka eleverna ritade för att berätta när orden inte räckte till. Under intervjun berättade eleverna om sina tankar kring olika händelser under en skoldag och resan från att inte kunna svenska till att kunna.

Efter intervjuerna transkriberades det inspelade materialet ifrån intervjun. Elevernas röster markerades med kursiv stil för att särskilja eleven röst ifrån min egen. Eftersom eleverna är på väg att lära sig det svenska språket förekom språkliga fel i deras uttalanden. Undersökningens syfte var att göra elevernas röster hörda, därför var jag angelägen om att inte ta bort eller ändra något i deras citat. Trots detta valde jag att i enstaka elevcitat flytta om ord, ta bort eller lägga till ord för att förtydliga innebörden i det som eleverna sagt. Eftersom intervjuerna liknade vardagliga samtal uteslöts mycket information som inte ansågs vara relevant för undersökningens

syfte, även om informationen kunde bidra till större och mer detaljrika berättelser. Vid transkriptionen användes följande mall:

<i>Kursivt</i>	Elevens röst
(parentes)	Tillägg av relevant information. I vissa fall ersatt tal med fingerade namn.
[skratt]	Metakommentarer. T.ex. eleven skrattar.
/o-r-d/	Eleven ljudar ett ord eller bokstav

### 4.3 Tolkning och skapande av nya berättelser

Intervjuerna och observationerna som genomförts med två nyanlända elever i detta arbete genererade empiri som användes för att skapa nya berättelser/narrativ. En berättelse är i sig uppbyggd av händelser som är länkade till varandra med temporala kopplingar (Labov, 2006, s. 37). Temporala kopplingar används för att binda samman händelser i en logisk följd t.ex. då, sedan, när, året ..., vid den här tiden. Genom att väva samman en mängd olika händelser i en kronologisk ordning skapas en handling som leder läsaren framåt i berättelsen (Polkinghorne, 1988, s. 19). Utan en handling förblir händelser ur informanternas liv osammanhängande och utan mening för läsaren. När de nya berättelserna tagit form kunde varje händelse förstås på ett nytt sätt, nu som en del som bidrar till och utgör helheten. Denna process kallas inom hermeneutiken för den hermeneutiska cirkeln och kan liknas vid att lägga ett pussel (Ödman, 1994, s. 77f). När man börjar pussla är varje pusselbits plats oklar. I början hittar man ett par eller några pusselbitar som verkar hänga ihop. Allt eftersom pusslet blir färdigt framträder helheten tydligt och varje pusselbits placering blir meningsfull i relation till helheten.

I praktiken genomfördes analysen av undersökningens empiri på följande sätt: Ur det transkriberade materialet valdes elevcitat ut som berörde undersökningens syfte och frågeställningar. Elevcitat som berörde ett liknande ämne grupperades och försågs med en rubrik t.ex. Flytta till ny skola, Hur det är att lära sig svenska, Rasten osv. Rubrikerna sorterades sedan i kronologisk ordning och på så vis började elevernas berättelser ta form. Dessa berättelser var till en början primitiva på så vis att de saknade en handling. Det fanns ingen kontext kring elevcitaten, ingen berättande röst eller handling. Temporala kopplingar användes för att koppla samman de olika rubrikerna i kronologisk ordning och därigenom fick berättelserna en handling. Runt omkring elevcitaten fyllde jag på med information om var händelser ägt rum, när de ägt

rum, andra personer som ingått i berättelserna osv. för att skapa en fyllig kontext utifrån elevernas perspektiv. Min ambition har varit att låta elevernas röster föra berättelserna framåt och utgå ifrån barnens perspektiv för att i så stor utsträckning som möjligt fånga deras tolkning av sina möten med det svenska språket och aktiviteter i skolan.

## 5 Resultat

Detta är berättelserna om Jojo (flicka 13 år) och Adam (pojke 11 år). Jojo och Adam har varit i Sverige i ca ett år och båda är på god väg att tillägna sig det svenska språket. De kommer båda ifrån Syrien och går nu i en förberedelseklass på Pilskolan. Berättelserna besvarar i första hand frågorna

1. Vad berättar eleverna om sitt möte med det svenska språket?
2. Vad berättar eleverna om aktiviteter de deltar i under en skoldag?

Den tredje frågan besvaras främst i sammanfattningen av resultatet som du finner i slutet av detta kapitel.

3. Utifrån elevernas berättelser, vilka villkor framkommer för deras lärande av det svenska språket?

### 5.1 Jojos möte med det svenska språket

År 2010 bodde Jojo i Syrien tillsammans med sin familj. Då var Jojo 8 år gammal. På sommaren brukade Jojo och hennes familj åka och tälta, ibland tre gånger på en sommar. Jojo berättar att hon gillar att tälta. Då, i tältet på semestern i Syrien, brukade hennes mamma läsa en godnattsaga på arabiska för henne innan hon skulle sova. Idag minns varken hon eller hennes mamma vad boken handlade om. Jojo berättar att hon frågade sin mamma: *Igår jag säger till min mamma när... du... vad handlade boken du läste om?* Men Jojos mamma kunde inte minnas. *Jag också kommer inte ihåg, säger Jojo och skrattar lite.* Då, när Jojo bodde i Syrien, hände det att Jojos mamma läste böcker för Jojo när hon inte kunde sova på kvällen. *Jag kan inte sova jag sa till mamma, du får läsa en bok för mig för så att jag kan sova,* minns Jojo att hon sa till sin mamma. Ibland kom Jojos kusiner som bodde Sverige på besök till Syrien. Hennes kusiner var födda i Sverige och när de hälsade på Jojo i Syrien tog de med sig svenska böcker:

*Min morbror jag sa till dig det var lång tid han var här (i Sverige). Min kusin dom fött här, dom kan inte prata kurdiska eller arabiska. Dom bara pratar svenska. Dom kan bara lite lite kurdiska. Ja dom hämtar svenska böcker. Dom lära mig. Dom läser jag lyssnar på dom.*

Jojos kusiner är födda i Sverige och har bara lärt sig det svenska språket, de kan inte prata arabiska och bara lite kurdiska. Jojos kusiner tog med sig böcker ifrån Sverige som de läste

hemma hos Jojo i Syrien. Detta var Jojos första möte med det svenska språket. Vid den här tiden kunde Jojo inte svenska och därför kunde hon inte förstå vad hennes kusiner läste för något. Men hon ville gärna låna deras böcker och försöka ändå. *Dom kommer till Syrien. Dom sitter alltid och läser. Jag också tittar på dom, ja jag läser. Jag sa får jag ta den (boken) för jag också vill läsa. Så där*, berättar Jojo.

År 2012 hände något hemskt. Jojos hus förstördes av en bomb och då flyttade Jojo tillsammans med sina två bröder till Turkiet. Jojos mamma hade flyttat till Sverige och fått uppehållstillstånd. Jojo och hennes två bröder skulle vänta i Turkiet tills de fick godkänt att flytta till Sverige och återförenas med Jojos mamma, vilket skulle dröja ett år och två månader. När jag frågar Jojo om hon gick i skolan svarar hon:

*Nej nej. Min mamma, alla två veckor hon kommer till Turkiet (varannan vecka). Vi blir mycket trötta. Jag vill träffa min mamma själv. Min morbror, morfar, mor [skratt] mormor dom alla i Turkiet. Dom kommer för att träffa mig och min bror. Dom alla fått hem (i Sverige). Dom väntar på vi, när vi ska, vi går tillsammans till Sverige.*

Efter uppbrottet ifrån Syrien befann sig nu Jojo temporärt i Turkiet och väntade på att få flytta till Sverige. Hon bodde tillsammans med sin morfar och mormor som tog hand om Jojo och hennes två bröder. Väntan tärde på Jojo och hon blev mycket trött. En gång i månaden reste hennes mamma ifrån Sverige och hälsade på Jojo i Turkiet. Ibland kom även Jojos morbror på besök för att få träffa dem. Det var här i Turkiet som Jojo började lära sig det svenska språket. *Ja min mamma hämtade svenska böcker, bara svenska böcker. Jag läser den, jag läste mycket, samma bok fyra gånger*, berättar Jojo. När Jojos mamma kom på besök hade hon även med sig svenska sånger och filmer till Turkiet som Jojo lyssnade och såg på. Jojo kunde sjunga sången ”I natt jag drömde” innan hon kom till Sverige. *I Turkiet jag sjunger den [skratt]. Nu jag kommer här jag kan sjunga den.* Jojos mamma kom till Turkiet en gång i månaden men tiden däremellan hade de kontakt via internet. Med hjälp av internetkontakten med sin mamma kunde Jojo lära sig mycket svenska redan innan hon kom till Sverige

*Jag lära mig mycket. Jag har dator jag lära mycket svenska. I Turkiet jag kan prata så lite svenska. Min mamma vi pratar med skype-video. Hon lära mig nya ord och jag skriver, som min lärare Det är roligt, jag lära nya ord. Och jag kommer här jag kan prata lite svenska.*

Under ett år och två månader, tiden som Jojo befann sig i Turkiet med sin två bröder, tog Jojos mamma på sig rollen som lärare och ansvaret att lära sitt barn svenska för att förbereda henne inför flytten till Sverige.

I maj 2014 fick Jojo och hennes två bröder flytta till Jojos mamma i Sverige. Jojo var nu 12 år gammal. I Sverige började Jojo på Ängskolan och hon minns att hon var ganska nervös första skoldagen. *Jag blir nervös. Jag blir mycket nervös. Sen jag går till skolan jag bli inte nervös asså jag såg att det var roligt det var bra skolan*, berättar Jojo. I skolan träffade Jojo andra barn som pratade arabiska och började få vänner. *Dom alla talar arabiska. Några dom bara svenska dom pratar. Jag träffade nya kompisar, inte så många*, berättar Jojo. De flesta barnen på Ängskolan delade Jojos modersmål arabiska, några barn pratade bara svenska, och bland alla dessa nya barn fick Jojo några nya vänner. Jojo gick på Ängskolan i lite över en månad. Sommarlovet började och sedan kom hösten. I augusti 2014 började Jojo på Pilskolan, skolan där hon går nu. Hon trivs på Pilskolan och tycker att många olika ämnen är roliga. *Matte, Tema, bild, engelska, jag tycker det är roligt. Och läsa bok*, säger Jojo. När jag frågar Jojo vad hon tycker om det svenska språket svarar hon: *Mm bra. Det är roligt att jag pratar svenska och lära svenska. Och det är svårt också, det är mycket svårt också*. Jojo är tydlig med att lära sig svenska är en utmaning. I Sverige läser Jojo fortfarande mycket böcker, en eller två timmar varje dag. Hon tycker det är roligt att lära sig det svenska språket och vill gärna lära sig nya ord. När jag frågar Jojo varför det är roligt att lära sig nya ord svarar hon: *[skratt] Därför, det är roligt att lära*. Och när hon inte förstår ett ord frågar hon sin mamma som förklarar vad ordet betyder. *Ja. Jag läser en bok jag säger mamma jag vet inte vad betyder den. Hon berättar för mig. Det är bra hon kan svenska [skratt]. Hon ska bli lärare här*. Här i Sverige ska Jojos mamma bli lärare och undervisa i svenska och arabiska på Ängskolan, skolan Jojo först började på när hon kom till Sverige.

När denna intervju genomförs i april 2015 är Jojo 13 år gammal. Snart är det sommar och sedan kommer hösten. Då ska Jojo börja på en ny skola för andra gången sedan hon kom till Sverige för ca ett år sedan.

*Först jag kommer till Sverige till Ängskolan sen här sen jag ska flytta till Malmskolan. Alla pratar svenska, finns inte någon som pratar arabiska. Jag vill inte, jag blir nervös [skratt]. Jag vill inte flytta. Det finns mer kompisar här och där jag tror inte. Alltså jag vill inte*, säger Jojo och låter lite besvärad.

Kommer du sakna dina vänner på Pilskolan? frågar jag. *Ja mycket men jag ska träffa med dom*, svarar Jojo. Hon har bestämt sig för att inte låta flytten stoppa henne från att träffa sina vänner. Det har nu gått fem år sedan Jojos berättelse började i Syrien. Det har gått fem år sedan Jojos mamma



läste godnattsagor för Jojo i ett tält på familjesemestern som de åkte på varje sommar. Men det händer än idag, erkänner Jojo och skrattar, att hon ber sin mamma läsa högt ur en bok innan hon ska sova. Dessutom för Jojo traditionen med högläsning vidare. Varje vecka läser Jojo högt ur arabiska böcker för förskoleelever för att de ska träna på sitt modersmål.

## 5.2 Jojos skoldag

Varje morgon läser Jojo och hennes klasskompisar 15 minuter i böcker de har lånat på skolbiblioteket. *Varje dag 15 minuter. Ibland vi läser igen* (under skoldagen), berättar Jojo. Jojo tycker om att läsa och hon berättar lite om boken hon läser just nu. Boken heter *Kärleksmysteriet* och är skriven av Martin Widmark (bild 5:1). *Jag har en ny bok. Jag läser den. Jag vet inte vad den handlar om. Bara jag vet han vill. Han vill pussa flickan, den den ja*, säger Jojo och skrattar.



Bild 5:1 *Kärleksmysteriet*

Bild 5:2 Jojo med Ipad

Efter läsningen har klassen en morgonsamling. Varje dag på morgonsamlingen får en elev skriva dagens datum och namnen på de som har namnsdag på tavlan. *Ja, jag gillar det*, säger Jojo om morgonsamlingen. När jag frågar om hon minns några svenska namn svarar hon: *Ja [Skratt] Annika. Jag kommer inte ihåg några andra namn.* På frågan ”Varför gör ni det här?” svarar Jojo: *För att få veta varje morgon, därför vi gör så.* Varje morgon får Jojo och hennes klasskamrater veta dagens datum och vilka som har namnsdag. Sedan får alla elever gissa om de tror dagens namn tillhör en pojke eller flicka. Det framkommer inte vad Jojo tycker om detta.

Efter morgonsamlingen arbetar eleverna i grupper med Ipad (bild 5:2). När Jojo får se bilden utbrister hon: *Oj vad fin!* Sedan beskriver hon vad som händer på bilden: *Vi har tema. Vi hittat*

*varför det heter* (namnet på ett köpcentrum i staden). Tema-arbete är något som förekommer varje vecka i Jojos klass. Deras uppgift för denna lektion är att hitta information på internet för att kunna besvara frågor om lokalsamhället. Ibland har de tema-ord som glosläxa. De ska lära sig tre ord varje dag som är kopplade till det aktuella temat. En av lärarna berättar för klassen varför det är viktigt att lära sig glosorna: ”Det är jätteviktigt om ni ska lära er svenska”. På dagens tema-lektion använder eleverna Ipad. Jojo tycker att Ipaden är ett bra verktyg i skolan. *Ja det är bra att ha Ipads, det är roligt. Vi har NOMP. Och det finns annan... det finns elevspel. Vi översätter lexikon. Det hjälper mycket. Jag översätta svenska till arabiska och det finns kamera*, berättar Jojo. Ipaden fungerar som ett multifunktionellt verktyg för Jojo. NOMP, som Jojo nämner, är ett program där eleverna kan öva på matematik t.ex. addition, division, ordning, algebra, klockan med flera. Eleverna har ett personligt konto vilket innebär att de kan fortsätta att träna på NOMP där de slutade förra lektionen. NOMP kan liknas vid en digital lärobok i matematik. Förutom NOMP nämner också Jojo lexikon, översättningsfunktion för att översätta ord ifrån svenska till arabiska och att det finns en kamera. *Det finns mycket... facebook*, säger Jojo och skrattar.

Efter tema-lektionen är det dags för rast och Jojo går direkt till king-rutan som hon tar ett fotografi på (bild 5:3). *King* är ett bollspel där fyra elever står i en uppritad ruta på asfalten, någon börjar studsa bollen och om bollen kommer i din ruta måste du sparka bollen över till någon annans ruta. Om du misslyckas åker du ut ur leken. Jojo kommenterar bilden 5:3: *Och den jag tar en bild på spelet, king-spelet. Och du också tar bild på mig*, säger hon och skrattar. Hon tycker det är lustigt att jag har fotograferat henne samtidigt som hon fotograferade king-rutan. När jag frågar Jojo vad hon lärde sig av att ha kameran med sig en dag svarar hon: *Ja jag lärde mig hur man tar kort.. med din kamera* [Skratt]. Jojo älskar att spela king på rasterna (bild 5:4), medan hennes klasskamrater föredrar att spela fotboll. *Ja men jag gillar inte att spela fotboll, bara king* [Skratt] *Dem alla säger kom vi ska spela fotboll, jag säger nej jag vill inte*, berättar Jojo.



Bild 5:3 Jojo fotograferar



Bild 5:4 Jojo spelar king

På rasten umgås Jojo med sin bästa vän Mira. Mira kommer också ifrån Syrien men hon kom till Jojos skola för bara 3 månader sedan. *Min kompis jag älskar mycket hon. Vi bråkar alltid [båda skrattar] Hon är som en syster. Jag har inte syster,* säger Jojo. Vänskapen med Mira är betydelsefull för Jojo. Det var king-spelet som banade väg för deras vänskap:

*Först vi pratar inte så mycket. Sa bara hej. Och vi spelar king. Hon kan inte spela king först när hon kommer. Jag lära hon. Sen nu hon kan bättre än mig. Det är bra, jag spelar med hon. Bästa vänner, bästa kompis.*

På frågan ”Kan du berätta om vem Mira är?”, svarar Jojo:

*Hon också hon kan arabiska och kurdiska. Kommer från Syrien också. Jag träffade inte henne i Syrien. Jag kan inte berätta... Det finns ord på svenska jag kan inte. På arabiska kan jag säga mycket [Skratt].*

Mira och Jojo har det arabiska och kurdiska språket och hemlandet Syrien gemensamt. Jojo vill berätta mer om Mira men säger att hennes ord på svenska inte räcker till. När jag frågar om hon tror att det kommer ta lång tid att lära sig svenska svarar hon: *Nej jag tror inte alltså jag förstår vad säger du så mycket men jag kan inte prata, berätta.* När vi kommer in ifrån rasten har Jojo lektion i läsförståelse. Hon arbetar i boken *Läsförståelse 2*. Jojo berättar att hon har kommit långt i läsförståelse och att hon är längre än många andra i klassen. Tillsammans läser vi en faktatext om abborrar och svarar på frågor (bild 5:5). Jojo fyller snabbt i svaren. Några svar är enkla att hitta, som svaret på frågan ”Vad vägde den största abborren?”. Jojo hittar snabbt det rätta talet i faktatexten som överensstämmer med ett av svarsalternativen. På en mobiltelefon söker vi på en bild av en abborre. Efter att vi har tittat på en bild av en abborre säger Jojo: *Ja nu jag förstår det*

ordet. Det är första gången jag ser den. Jag frågar Jojo om hon är bra på att förstå det hon läser på svenska. Då svarar hon: *Ibland jag läser böcker jag förstår inte vad det betyder också.* Hon upplever att hon ibland stöter på text som hon har svårt att förstå.

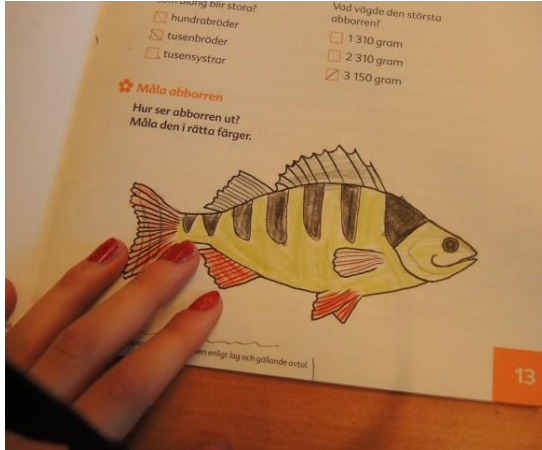


Bild 5:5 Abborren

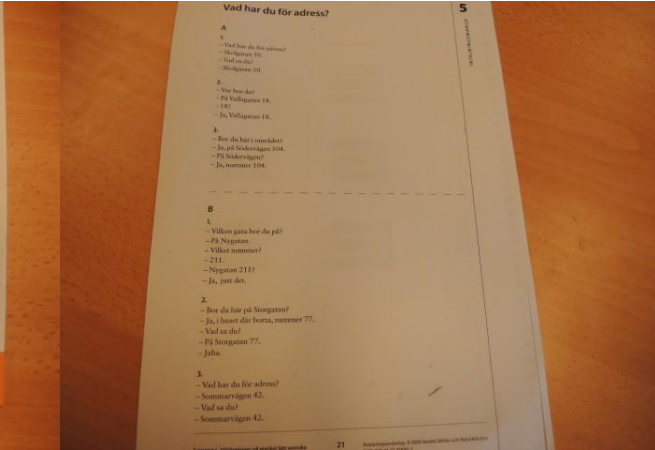


Bild 5:6 Hörförståelse

På den sista lektionen tränar eleverna på hörförståelse. Eleverna får ett papper med korta dialoger som de lyssnar till (bild 5:6). I dialogerna frågar en person vilken adress en annan person bor på. Eleverna lyssnar sedan till liknande dialoger och fyller i rätt adress på ett arbetsblad. *Ja den, vi ska lyssna och sen vi ska skriva.* [läser högt: *Vad har du för adress?*] *sen vi ska skriva*, berättar Jojo. Hon har inga svårigheter att förstå vad som sägs i dialogerna och svarar rätt på alla frågor i arbetsbladet. När jag frågar henne om hon tycker att det är svårare att prata än att lyssna och förstå det svenska språket svarar hon: *Mm alltså inte så mycket svårare.*

Efter att skoldagen är slut tackar jag Jojo för att jag har fått vara med henne i skolan och intervjuar henne. Till sist frågar jag vad hon vill heta istället för sitt eget namn för att ingen ska veta vad hon heter på riktigt. *Jojo*, svarar Jojo och skrattar.

### 5.3 Adams möte med det svenska språket



Bild 5:7 Adam presenterar sig

I Adams klassrum på Ängskolan hänger en bild på Adam och en text om honom som han själv har skrivit (bild 5:7). Adam läser högt ifrån bilden: *Hej jag heter Adam. Jag är 11 år. Jag kommer från Syrien. Jag pratar arabiska och lite svenska. Familj pappa (pappans namn) mamma (mammans namn) min bror heter (broderns namn) och min lillebror heter (broderns namn).* Under bilden har Adam ritat Syriens flagga och jämte flaggan har han skrivit ”I love u Syrien”. När jag frågar Adam om han kände till Sverige innan han flyttade hit svarar han: *Nej jag visste inte, sen när jag kommer här jag vet.* Då, när Adam fortfarande bodde i Syrien, visste han inte vad Sverige var för något. Det var hans föräldrar som bestämde att de skulle flytta och Adam visste varför. I Syrien bodde Adams familj inte långt ifrån en stad med farliga människor. Det fanns en risk att de skulle *komma*

*och ta allting*, säger Adam. Det var därför Adam flyttade till Sverige tillsammans med sin familj på våren år 2014. Adam var 10 år gammal när han kom till Sverige. När jag frågar Adam om han började i skolan när han kom till Sverige svarar han: *Nej jag gick inte på skolan jo jag gick men första månaden inte. Vi bara sitter och väntar.* Det var här, under den första månaden i Sverige, som Adam mötte det svenska språket för första gången. Adam minns första gången han hörde det svenska språket. *Jag sa vad betyder den? Vad betyder det? Vad är det där? Vad är det där? Och sen jag har lärt mig av dom jag har lyssnat vad säger dom. Jag säger: Vad sa dom? Vad sa dom? Vad betyder det? Nu jag kan prata. Inte allting*, berättar Adam. Då, under den första månaden av väntan på att få börja i skolan i Sverige, frågade Adam ofta om ords betydelser och vad olika saker heter på svenska. Genom att ställa frågor och vara nyfiken började han att lära sig att prata det svenska språket. Efter den första månaden av väntan fick Adam börja på Ängskolan. När jag frågar Adam vem som förklarade svenska för honom och vem hans lärare var svarar han: *I skolan och lite ute.* Jag undrar hur Adam lärde sig det svenska språket utomhus och ber honom berätta mer:

*Ute dom pratar och jag skriver på pappret. Jag sa kan ni skriva på pappret? Jag skriver på pappret och går till skolan och säger till läraren som kan pratar svenska och arabiska vad betyder dom sa? Och sen jag läser på det läs läs läs och sen jag har lärt mig den.*

Adam hade nyligen börjat på Ängskolan och var nyfiken på det svenska språket. Utanför skolan hörde han människor prata svenska och bad dem skriva ner vad de sa på ett papper. Adam tog sedan med pappret med den svenska texten till sin lärare i Ängskolan som kunde översätta det till arabiska. Han tränade och tränade på meningarna tills han hade lärt sig dem. På frågan om det är lätt eller svårt att lära sig svenska svarar Adam: *Nu det är lätt det är inte svårt. Min kusin som säger kolla jag kan prata svenska du också du ska lära dig.* Jag frågar Adam om hans kusin har bott länge i Sverige. *Nej han var 15 år när han kommer. Jag vet inte han lär sig snabbt. Han bara gå två månader lära sig sen gå till svenska skolan.* Adams kusin hade lärt sig svenska väldigt snabbt och kunde därför efter bara två månader följa den ordinarie undervisningen. Adams kusin uppmuntrade Adam att han också kommer lära sig det svenska språket snabbt.

Adam kom med sin familj till Sverige under våren 2014. Adam berättar om vad som hände sedan: *Ja sen två månader, sen vi göra sommarskolan en månad eller tre månader. Jag stannade på Ängskolan till januari. Sen efter januari jag flyttar till Pilskolan.* Efter två månader på Ängskolan kom sommaren och då gick Adam på sommarskola. Efter sommaren fick Adam gå på Ängskolan igen hela höstterminen år 2014. Höstterminen gick och efter vintern började Adam på Pilskolan. Adam började i förberedelseklassen på Pilskolan i januari på vårterminen år 2015 och var då 11 år gammal. När jag frågar Adam hur det kändes att börja i en ny klass svarar han:

*Bra, först kommer vi. Jag och Andreas pratar inte med några andra. Jag och Andreas vi kommer tillsammans vi från Ängskolan, vi kommer till Pilskolan.*

Andreas heter en vän till Adam som han lärde känna på Ängskolan. De började i förberedelseklassen på Pilskolan samtidigt, i januari år 2015. *Vi pratar inte med någon annan, dom säger kom vi spelar vi säger nej vi vill inte. Vi går och promenerar själv. Sen vi leka tillsammans,* berättar Adam. Under den först tiden på Pilskolan höll Adam och Andreas sig för sig själva. På rasterna promenerade de tillsammans men efter en liten tid började de umgås och leka med sina nya klasskamrater. Jag frågar Adam vad han tycker om att gå i skolan. *Här på Pilskolan det är bra,* svarar Adam. Jag undrar vad det är som Adam tycker är bra på Pilskolan. *Allting,* svarar Adam.

I Syrien började Adam i första klass när han var sex år gammal. *Jag började i klass ett när jag var sex år.* Det skiljer sig ifrån Sverige där de flesta barnen börjar i första klass när de är sju år gamla. Det innebär att om Adam hade bott i Syrien skulle han börja i årskurs sju efter sommaren. *Jag ska flytta till klass sju efter sommaren nu, ja nu på Syrien, Men här i Sverige nej.* När jag frågar Adam om han ska gå i förberedelseklass eller i årskurs 6 efter sommaren svarar han: *Jag vet inte.*

Adam pratar inte mycket svenska med sina föräldrar när han är hemma. Jag frågar Adam om hans mamma och pappa kan prata svenska. *Äh lite,* svarar Adam. Och på frågan ”Pratar ni svenska hemma?” svarar Adam: *Nej, inte mycket.* Adam gillar att spela fotboll. Han har en dröm om att bli fotbollsproffs som den kända fotbollsspelaren Messi eller bli arkitekt som ritat hus. *Därför jag gillar Messi jag gillade fotboll. Jag vill göra som han eller som jag ritat ett hus och nån som ritat ett hus,* förklarar Adam. När denna intervju genomförs i april 2015 är Adam fortfarande 11 år gammal. Det har gått ungefär ett år sedan Adam kom till Sverige.

#### 5.4 Adams skoldag

Adams skoldag börjar precis som för Jojo med läsning. Varje morgon läser Adam 15 minuter i sin bok. *Nu vi läser en bok på morgonen. Jag läser en bok om en pojke och flicka är sjuk och som har röda fläckar på kroppen* (bild 5:8), berättar Adam och pekar på sin kropp. *Ja här och här.* När Adam stöter på ord som han inte förstår använder han datorn som verktyg för att översätta orden till arabiska. *Man kan ta orden jag inte förstår den och skrivit på datorn vad betyder och sen jag ska ha lärt mig dom,* säger Adam. *Skriver svenska till arabiska sen jag förstår vad betyder,* lägger han till. Eleverna använder en stationär dator i klassrummet för att översätta orden till sitt modersmål. Adam som gillar att läsa sina böcker säger: *Jo, jag läser boken på skolan. Hemma läser jag inte boken.* Hemma brukar Adam göra andra saker: *Jag läser läxor och tittar på film,* säger Adam.



Bild 5:8 Adam läser



Bild 5:9 Adam läser tillsammans med läraren

Efter den enskilda läsningen fortsätter Adam att läsa men nu tillsammans med sin lärare (bild 5:9). *Här jag läser till läraren. Och på allting dagar (alla dagar) att vi läser till lärare och lärare säger att det är rätt eller inte rätt. Och rättar till mig det jag läser.* Gemensam läsning med läraren är en aktivitet som återkommer varje dag, där läraren stöttar eleverna i läsningen bland annat genom att korrigera felaktiga uttal av ord. Adam tycker att det ibland kan vara svårt att stava rätt: *Ja jag kan läsa men jag kan inte skriva som jag lyssnar. Jag kan skriva a,b,c men kan kanske inte mat, jag kan inte skriva mat, jag skriver met, inte a.* Adam har ibland svårigheter med att koppla ett vokalljud till rätt bokstav. Vissa vokaler är knepigare än andra. När Adam vill skriva ordet ”mat” händer det att Adam istället byter ut vokalen ’a’ mot ’e’ och skriver ”met”.



**Bild 5:10** Adam tränar på klockan

Efter att Adam har läst tillsammans med sin lärare tränar alla elever i klassen på klockan (bild 5:10). Alla elever har varsin klocka. *Det är här som vi lära oss klockan. Jag kan göra klockan men det finns andra som inte kan göra den,* berättar Adam. Läraren står framför klassen och säger ett klockslag. Elevernas uppgift blir att ställa in sin klocka efter lärarens anvisning. När jag frågar om Adam tycker det är svårt att lära sig klockan svarar han: *Nej, jag sa det är svår men nu det är lätt. Jag sa på allting som svårt det är svårt men nu det är allting lätt.*

Efter läsningen har eleverna rast. Då brukar Adam gå till fotbollsplanen och spela fotboll tillsammans med sina vänner (bild 5:11). När Adam ser bilden säger han: *Jag vill bli som Messi eller ingenjör.* Jag ber Adam berätta lite om sina vänner och vad de gör på rasten. *Ja mina vänner är bra. Mm. Vi leka tillsammans. Sen vi bråk... dom två, han och han, dom bråkar mycket mycket,* berättar Adam och pekar på en bild. När jag frågar vad som händer när de bråkar svarar Adam: *Jag vet inte dom bråkar mycket dom. Sen dom säger till andra förlåt mig förlåt mig.*





Bild 5:11 Adam spelar fotboll

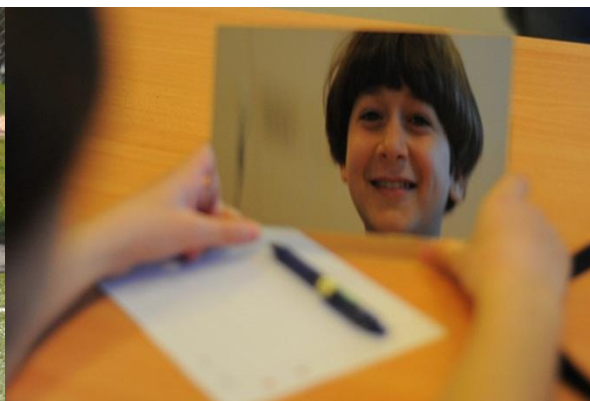


Bild 5:12 Adam ljudar vokaler

Efter rasten har eleverna en lektion där de tränar på att ljuda vokalerna i alfabetet. De använder sig av speglar för att kunna se formen på munnen när de ljudar vokalerna (bild 5:12). Adam berättar vad de gör: *Vi här tittar på vokalen och läser dom. Det är läraren som säger, ja det är spegel, vi tittar /O/, vi tittar här på munnen. /Ä/.* Adam visar mig hur formen på munnen ändras när man säger vokalen o till skillnad från vokalen å. *Det är läraren som säger /Å/ [sänker hakan lite], så, /Å/. /O/ [putar med munnen till en rund cirkel].* Eleverna tittar först på läraren som står framför klassen, läraren visar munnens form för varje vokal och eleverna härmar och tittar i sina speglar. Adam uppskattar spegeln som ett hjälpmedel. *Ja det är bra därför att jag kan se dom nu. /A E I U O Y Å Ä Ö/,* säger Adam och ljudar alla vokaler i det svenska alfabetet.

Efter att eleverna har tränat på vokal-ljuden står en IUP-lektion på schemat. Adam visar mig sin IUP (individuella utvecklingsplan) som är en karta med olika steg (bild 5:13). Varje steg innehåller rutor som i sig innehåller uppdrag t.ex. "Skriva alfabetet med stora och små bokstäver, Klockan: hel och halv, kvart i och kvart över, Hälsa på svenska". När ett uppdrag är utfört signerar läraren med sitt namn och datum. Adam uppskattar att han tydligt kan se vad han har lärt sig. Han tycker att han har lärt sig mycket på bara några månader. *Det är bra. Jag kan. Jag lärt mig med den IUP första andra och januari och februari, ja mycket. Det är bra, säger Adam.* Adam tittar på sin IUP och säger med stolthet och glädje i rösten: *Jag kan räkna till 1000.*

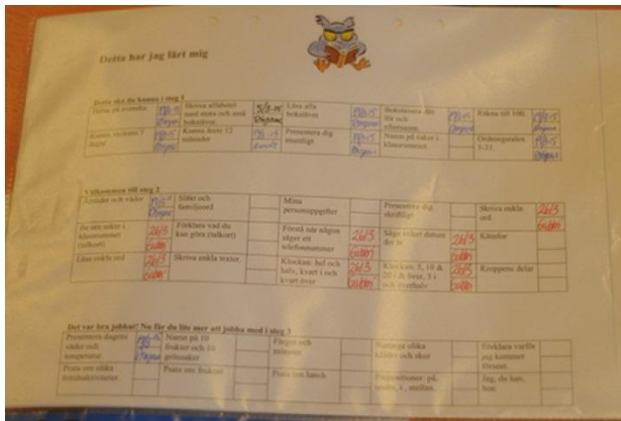


Bild 5:13 Adams IUP



Bild 5:14 Adam på bildlektionen

Nästa lektion är en bildlektion. Eleverna ritat bilder med vårtecken som solar, blommor, porlande bäckar och barn som leker. När Adam ska rita en sol på sitt papper hämtar han ett limstift och använder den runda formen som en mall (bild 5:14). *Här jag gjorde sol, jag hämtade en lim och göra runt. Därför att jag kan inte rita så bra jag hämtade den*, berättar Adam. När jag frågar Adam om han gillar ämnet bild i skolan svarar han: *Ja därför att jag vill bli arkitekt*. Adam vet att arkitekter ritat hus och därför är bild ett viktigt ämne för honom i skolan.

Under skoldagen har Adam fotograferat en av sina klasskompisar. Eleven som Adam har fotograferat är ny i klassen. Den nya eleven säger inte så mycket och Adam tror att det beror på att eleven är blyg. Adam har uppmärksammat detta och vill bjuda in den nya eleven i det sociala sammanhanget: *Ja. (Hen) bara sitter, och pratar inte så högt. Bara så eh ja. Jag sa jag kan ta bild. (Hen) sa okej och jag tagde bild. Därför att (hen) göra ingenting bara sitter jag vill säga kom vi leka göra någonting annat. (Hen) bara sitter*, berättar Adam. Samma dag berättar lärarna för Adam och hans klasskamrater att det snart ska börja fem nya elever i klassen, både flickor och pojkar. Det innebär att antalet elever i klassen nästan kommer att fördubblas.

Mot slutet av dagen besöker eleverna skolbiblioteket och Adam berättar om sin strategi för att välja ut en ny bok: *Jag tittar först jag tittar på boken sen verkar jag gilla den och tar den*. Adam letar efter en bok som passar honom. *Den ska vara bra till mig*, säger han. Allra helst läser Adam böcker som handlar om fotboll. Men när jag frågar hur en bra bok ska vara svarar han: *Jag vet inte men jag gillar att den är inte mycket mycket svårt inte mycket mycket lätt*.

Efter att skoldagen är slut tackar jag Adam för att jag har fått vara med honom i skolan och intervjua honom. Till sist frågar jag vad han vill heta istället för sitt eget namn för att ingen ska

veta vad han heter på riktigt. Men Adam kommer inte på något. Då väljer jag namnet Adam åt honom.

## 5.5 Sammanfattning av resultat i relation till tidigare forskning

Resultatet kan sammanfattas i följande punkter som berör villkor och möjligheter för nyanlända elevers lärande av det svenska språket:

- **Jojo och Adam tycker att det är viktigt att lära sig det svenska språket.** Att lära sig språket upplevs av nyanlända elever som något av det viktigaste för att kunna börja leva sina liv i det nya landet (Wigg, 2011, s. 90). När Jojo får frågan om varför det är viktigt att lära sig nya ord på svenska svarar hon: *Därför, det är roligt att lära.* Hon säger också att: *Det är roligt att jag pratar svenska och lära svenska.* Glädjen i att lära sig nya saker och att kunna kommunicera är Jojos drivkraft till att lära sig det svenska språket. Hennes stora läsintresse ger dessutom ytterligare bränsle till det fortsatta lärandet. Adam uppvisar engagemang och nyfikenhet i sitt lärande av det svenska språket. När han började lära sig svenska ställde han många frågor om vad saker heter eller betyder. *Jag sa vad betyder den? Vad betyder det? Vad är det där? Vad är det där? Och sen jag har lärt mig av dom jag har lyssnat vad säger dom. Jag säger: Vad sa dom? Vad sa dom? Vad betyder det? Nu jag kan prata,* berättar Adam. Under sin första tid i Sverige tog Adam egna initiativ och tränade intensivt för att lära sig prata svenska.
- **Jojo och Adam upplever att det är en utmaning att lära sig det svenska språket.** *Och det är svårt också, det är mycket svårt,* säger Jojo om att lära sig svenska. Jojo säger t.ex. att hon ibland inte förstår allt hon läser och att hon har svårt med att beskriva och förklara på svenska. Hon uttrycker att det är lättare att förstå talad svenska än att berätta själv: *Alltså jag förstår vad säger du så mycket men jag kan inte prata, berätta.* Adam uttrycker att han tycker stavningen är en svårighet i lärandet av det svenska språket: *Ja jag kan läsa men jag kan inte skriva som jag lyssnar. Jag kan skriva a,b,c men kan kanske mat, jag kan inte skriva mat, jag skriver met, inte a.* Det är inte ovanligt att nyanlända elever har lågt självförtroende när det gäller språket och upplever frustration över att inte kunna använda språket på samma nivå som på sitt modersmål (Skowronski, 2013, s. 136). Att se sig själv som en sämre

utövare av språket kan leda till att nyanlända elever blir tysta i klassrum med andra duktiga språkutövare och drar sig undan sociala sammanhang; språket är ett villkor för att kunna ta del av undervisningen, träffa vänner och för att bli en del av det nya samhället (Wigg, 2008, s. 89).

- **I både Jojo och Adams fall framträder vissa nyckelpersoner i elevernas möte med det svenska språket.** Wigg (2011, s. 94, 102) skriver att vänner och föräldrar har en central roll i nyanlända elevers liv. Jojos mamma har spelat, och fortsätter spela en betydande roll i Jojos språkutveckling. Ända sedan tiden i Turkiet har Jojos mamma tagit ansvar för att Jojo ska få de bästa förutsättningar i Sverige genom att under ett helt år undervisa Jojo via internet och ta med svensk litteratur, film och musik på sina besök till Turkiet. Det är en mors omsorg om och önskan att det ska gå väl i livet för Jojo som genomsyrar berättelsen. För Adam spelade hans kusin en viktig roll som förebild. *Nej han var 15 år när han kommer. Jag vet inte han lär sig snabbt. Han bara gå två månader lära sig sen gå till svenska skolan,* berättar Adam. *. Min kusin som säger kolla jag kan prata svenska du också du ska lära dig,* lägger han till.
- **Berättelserna indikerar att undervisningen till viss del inte bekräftar Jojo och Adams kulturella, personliga eller sociala historia, något som är viktigt för att främja en god språkutveckling (Cummins, 2000, s. 9; Thomas Collier, 1997, s. 42f).** I klassrummen uppmanas eleverna att enbart prata svenska (även om detta inte alltid efterföljs av eleverna eller lärarna), varje dag ska eleverna lära sig vilka svenska namn som har namnsdag, på tema-arbetet är fokus på att hitta information om lokalsamhällets t.ex. historia, geografi och turistinformation, elevernas IUP består enbart av mål som fokuserar på att lära sig det svenska språket och typiska svenska uttryck. Undervisningen betonar det svenska och svenska språket som eftersträvansvärt medan elevernas hemspråk och unika historia är något som inte aktivt lyfts fram i undervisningen. Nyanlända elevers tidigare kunskaper och erfarenheter kan komma till nytta för elevens andraspråksinläring om läraren skapar en miljö där elevens identitet är viktig och välkommen (Cummins, 2000, s. 10).

## 6 Diskussion

Metoddiskussionen behandlar svagheter och styrkor som valet av metod inneburit för undersökningens kvalitet. Resultatdiskussionen beskriver i sin tur resultatets relevans och konsekvenser för skolan och yrkesverksamma lärare samt en uppräknig av möjliga forskningsfrågor att undersöka i framtiden.

### 6.1 Metoddiskussion

För denna undersökning användes en hermeneutisk ansats tillsammans med en narrativ analys för att förstå och tolka empirin. Urvalet har varit begränsat, endast två elever har deltagit. Detta kan ses som en nackdel då fler informanter hade bidragit till att gemensamma teman för berättelserna blivit enklare att identifiera och möjligtvis generalisera. Styrkan i denna undersöknings resultat ligger i dess fylliga och beskrivning, vilket innebär att informationen kan bli användbar för läsare i andra liknande sammanhang. Utan en fyllig beskrivning går det inte avgöra vad resultatet egentligen betyder och läsaren kan då inte heller avgöra dess relevans för sin egen situation (Larsson, 2005, s. 11).

Empirin samlades in genom intervjuer med och deltagande observationer av två nyanlända elever. Eleverna blev inte passiva objekt i min ambition att bedriva forskning, utan tvärtom engagerade medhjälpare i en undersökning som berörde dem själva. Genom fotograferingen kunde eleverna bidra med empiri till undersökningen och göra sina röster hörda. Jag tycker att fotografering fungerade som en utmärkt metod för att fånga barnens perspektiv. Fotografierna fungerade som ett språkligt stöd och referenspunkt åt mig och eleverna vid intervjuerna. Fotografering är ett likvärdigt medium eftersom det är svårt att urskilja om det är en vuxen eller ett barn som tagit ett fotografi till skillnad från språket där ens språkliga förmåga avslöjas så fort man öppnar munnen. Klasskompisarna till Jojo och Adam engagerade sig också. De ställde gärna upp som modeller och var nyfikna på bilderna som togs. Vid enstaka tillfällen tillät informanterna sina klasskamrater att ta bilder på informanterna. Under intervjuerna påpekade informanterna vid flera tillfällen att de ville ha bilderna som vi tittade på och att de hade uppskattat rollen som fotograf för en dag. Efter intervjun skrev vi ut bilder som eleverna kunde ta med hem. I slutet i en av intervjuerna sa Jojo: *Men jag vill ha den idag [skratt] Jag ska visa den för min mamma*. Bilderna var viktiga för eleverna. Att använda fotografier som underlag vid intervjuerna har bidragit till en insamling av rik information om elevernas upplevelse av skolan och deras möte med det svenska språket, information som antagligen inte hade framkommit utan fotografier (Pink, 2004, s. 391).

Utifrån den empiri som framkommit i intervjuer och observationer har en narrativ analys använts för att skapa nya berättelser. Att skapa en berättelse är att tolka (Bruner, 2004, s. 692). Det är därför orimligt att tänka sig att resultatet inte skulle kunna se annorlunda ut i ett fall där någon annan än jag själv utfört undersökningen. Men en narrativ analys har inte som syfte att förmedla sanningen, utan snarare en sanningsenlig tolkning av verkligheten (Polkinghorne, 1988, s. 176). Samma information ifrån samma intervju kan generera en eller flera olika tolkningar beroende på vem som tolkar informationen. För att bemöta denna problematik har analysen genomförts med en uppriktig ambition att endast återberätta vad som faktiskt framkommit och inte låta egna värderingar eller teorier påverka beskrivningen (Larsson, 2005, s. 12).

## 6.2 Resultatdiskussion

### 6.2.1 Berättelser som resurs för inläring av ett andraspråk

Denna undersökning är ett ämnesdidaktiskt kunskapsbidrag eftersom resultatet beskriver vad nyanlända elever bär på för typ av tidigare erfarenheter och kunskaper. Genom berättelser har beskrivningar av elevernas resa till Sverige och villkor för att lära sig det svenska språket framkommit. Denna nya kunskap är användbar eftersom skolan måste ta hänsyn till dessa för att gynna elevernas språkutveckling. Tack vare en fyllig beskrivning i form av berättelser är det möjligt för yrkesverksamma lärare att förstå resultatet och använda det i sitt eget sammanhang. Genom att aktivera elevernas tidigare kunskaper: ökar elevernas kognitiva engagemang, läraren får möjlighet att lära känna och anpassa undervisningen efter sina elevers livsberättelser och det skapas en gemensam klassrumskultur som alla elever kan delta och investera sin identitet i (Cummins, 2000, s. 12).

Resultatet visar att Jojos och Adams kulturella och unika historia delvis inte tas tillvara på eller bekräftas aktivt i undervisningen. Skolan är generellt sett dålig på att bekräfta och utveckla nyanlända elevers tidigare kunskaper och erfarenheter (Nilsson & Bunar, 2015, s. 13). Dessutom går det i dokument om skolan skrivna av myndigheter utläsa att mångkultur många gånger ses som ett hinder istället för en resurs (Fridlunds, 2011, s. 144). Den bristdiskurs kring nyanlända elever som råder i skolsystemet verkar avspeglas i den klassrumsmiljö som Jojo och Adam ingår i.

Jojos och Adams berättelser om deras möte med det svenska språket vittnar om att de bär på stora kulturella, språkliga och sociala resurser. Båda eleverna i denna undersökning har gjort en stor resa. Att lära sig det svenska språket, lära sig en ny kulturs normer och regler, hitta vänner

och att lämna sitt hemland p.g.a. krig eller oroligheter är en stor resa. Trots allt de har varit med om är eleverna positiva och engagerade i arbetet det innebär att komma till ett nytt land och lära sig ett nytt språk. Jojo och Adams berättelser är viktiga eftersom de säger något om hur det är att vara inte bara en elev, utan en människa med allt vad det innebär. Pedagoger som arbetar med nyanlända elever bör använda sig av elevernas personliga berättelser som resurser i undervisningen. I praktiken skulle detta kunna ske genom att låta eleverna berätta om ämnen hämtade från vardag och skola på både sitt modersmål och andraspråk i form av identitetstexter (Cummins et. al., 2006, s. 8; Skolverket, 2011, s. 242). Detta arbetssätt gynnar elevernas språkutveckling, kognitiva engagemang och identitetsinvestering i undervisning, bidra till en lärmiljö där alla elever kan delta och känna sig välkomna i (Cummins, 2000, s. 12).

### **6.2.2 Framtida forskning**

Det behövs mer svensk forskning som utgår ifrån nyanlända elevers egna perspektiv och under en längre tid delar och observerar deras vardagsvillkor (Bunar, 2010, s. 51). Det är enligt Bunar (2010) en angelägen uppgift att låta dessa barn komma till tals och belysa deras livsvillkor, speciellt eftersom deras position i samhället är präglad av brist-tänkande, segregation och åtskiljande praktiker. Följande frågor skulle kunna vara underlag för vidare forskning:

Hur kan identitetstexter användas för att öka nyanlända elevers identitetsinvestering i undervisningen?

Hur kan nyanlända elevers sociala, kulturella och personliga historia användas som resurser i undervisningen?

## 7 Referenslista

- Blob, M. (2004). *Skolinledning för nyanlända flykting- och invandrarbarn: en översiktsstudie av arbetet i fyra storstadskommuner*. Norrköping: Integrationsverket.
- BSA. (2006). *Statement Of Ethical Practice For The British Sociological Association – Visual Sociology Group*. Hämtad 3 april, 2015, från [http://www.visualsociology.org.uk/about/ethical\\_statement.php](http://www.visualsociology.org.uk/about/ethical_statement.php)
- Bryman, A. (2011). *Sambällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bruner, J, S. (2004). *Life as narrative*. *Social Research*, 71(3), s. 691-710.
- Collier, J. (1957). *Photography in Anthropology: A Report on Two Experiments*. *American Anthropologist*, 59(5), 843-859.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Toronto: OISE Press.
- Cummins, J. (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång. I K, Naucér (Red.), *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande* (s. 1-22). Stockholm: HLS förlag.
- Cummins, J. Bismilla, V. Chow, P. Cohen S., Giampapa F. Leoni, L. Sandhu, P. and Sastri, P. (2006). *ELL Students Speak for Themselves: Identity Texts and Literacy Engagement in Multilingual Classrooms*. Hämtad 21 maj, 2015, från <http://learnteachlead.ca/wp-content/uploads/2013/08/ELLIdentityTexts.pdf>
- Davis, J. (1998). *Understanding the meanings of children: A reflexive process*. *Children & Society*, 12(5), 325-335.
- Departementets skrivelse (2013) *Utbildning för nyanlända elever. Mottagande och skolgång*. (Ds departementserien 2013:6). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Fast, C. (2001). *Berätta! : Inspiration och teknik* (1. uppl. ed., Lärare lär). Stockholm: Natur och kultur.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning - ett pedagogiskt dilemma: talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.



- Halldén, G. (2003). *Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp*. Pedagogisk forskning. 8, s. 12-23.
- Hart, R.A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Hyltenstam, K. (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I Myndigheten för skolutveckling (Red.), *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s. 45-70). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Wigg, U. (2008). *Bryta upp och börja om: berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2009. Linköping.
- Jepson Wigg, U. (2011). *Nytt land och ny skola: berättelser om att bryta upp och börja om*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Johansson, C. (2011). Dekonstruera mindscapes. I K, Gunnemark (Red.), *Etnografiska hållplatser: om metodprocesser och reflexivitet* (s. 127-145). (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2003). *Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv*. Pedagogisk Forskning I Sverige, 8(1-2), 46-61.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Labov, W. (2006). *Narrative pre-construction*. Narrative Inquiry, 16 (1), s. 37-45.
- Larsson, S. (2005) Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25 (1), s. 16-35.
- Nilsson, J., & Bunar, N. (2015). *Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology*. Scandinavian Journal of Educational Research, 1-18.
- Pink, S. (2004). *Visual methods*. I Seale, C. (Red.), *Qualitative research practice* (s. 391-406). London: Sage.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.

- Rose, G. (2012). *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. (3. ed.) London: Sage.
- Skolinspektionen. (2009). *Utbildning för nyanlända elever - rätten till en god utbildning i en trygg miljö* (Rapport 2009:3). Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2010). *Språk- och kunskapsutveckling - för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Att bana väg för nyanländas lärande - mottagande och skolgång*. Stockholm: Skolverket.
- Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. Lund: Lunds universitet.
- Sommer, D. Pramling S Ingrid, K. & Hundeide, K. (2013). *Early Childhood Care and Education: A Child Perspective Paradigm*. European Early Childhood Education Research Journal, 21(4), 459-475.
- Thomas, W & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, 9. George Washington University.
- UNICEF. (2009). *Barnkonventionen : FN:s konvention om barnets rättigheter* [Elektronisk resurs]. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ödman, P-J. (1994). *Tolkning, förståelse, vetande – hermeneutik i teori och praktik*. Göteborg: Nordstedts.

## 8 Bilaga I: Intervjuguide

### 1. Frågor kring fotografierna:

Berätta vad som händer på bilden?

### 2. Frågor om skolan:

Kan du berätta hur det gick till när du började i skolan i Sverige?

Kan du berätta hur det är att gå i skolan?

### 3. Frågor om mötet med svenska språket:

När hörde du svenska för första gången?

Vad tycker du om det svenska språket?

### 4. Frågor för att få veta mer om ett ämne/en händelse:

Vad hände innan/efter det?

Kan du berätta mer om ...?

Varför säger du att...?

## **9 Bilaga 2: Inbjudan till nyanlända elever att delta i undersökning**

Hej! Jag heter Björn Terlegård och är lärarstudent vid Jönköpings högskola. Jag arbetar med ett examensarbete som handlar om hur två nyanlända elever beskriver vad de upplever en dag i skolan. Detta är en viktig undersökning eftersom det saknas forskning kring nyanlända elever. Om du som förälder eller vårdnadshavare godkänner projektet så händer detta:

1. Jag är med en dag i skolan för att samla information om vad eleverna gör på lektionerna och rasterna. Jag samlar information genom att göra skriftliga anteckningar och ta fotografier på vad eleverna gör i skolan.
2. Samma dag kommer ditt barn få låna en kamera för att kunna ta bilder på människor, saker och platser i skolan.
3. Jag intervjuar ditt barn ca: 1 timme och vi pratar om bilderna som vi tagit under dagen.

Ditt barns deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Barnet kan när som helst avbryta sitt deltagande utan att förklara varför. Alla bilder på människor och namn på personer kommer behandlas konfidentiellt och kommer inte att spridas. Bilder på barnet kan publiceras i examensarbetet enbart om barnet och vårdnadshavare ger sitt medgivande.

Forskarens namn: Björn Terlegård. Tel 076-820 36 48 Email: tebj1000@hj.se

Handledarens namn: Catarina Schmidt. Tel. 036-10 14 84 Email: catarina.schmidt@hjk.hj.se

Tack, hör av er om ni har frågor om undersökningen.

Mvh Björn Terlegård. Se svarsblankett på nästa sida →

Svarsblankett

Jag har tagit del av ovanstående information.

Ja, jag accepterar att Björn Terlegård är med i klassen enligt ovanstående villkor.

Ja, jag accepterar att Björn Terlegård intervjuar mitt barn om han/hon själv vill det enligt ovanstående villkor.

Vårdnadshavarens namn: \_\_\_\_\_

Barnets namn: \_\_\_\_\_

Skola: \_\_\_\_\_

Vänligen, lämna svaret till ditt barns lärare i skolan.