



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and  
Communication*

Research Report

# **Ett integrerat perspektiv på litteracitetsundervisning för flerspråkiga elever**

Mari Ylenfors

Jönköping University  
School of Education and Communication  
Research Reports No. 027 • 2023





JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and  
Communication*

Research Report

# **Ett integrerat perspektiv på litteracitetsundervisning för flerspråkiga elever**

Mari Ylenfors

Licentiate Thesis in Education with specialisation in Special Education

An integrated perspective on literacy teaching for multilingual students  
Research Reports No. 027

© 2023 Mari Ylenfors

Published by  
School of Education and Communication, Jönköping University  
P.O. Box 1026  
SE-551 11 Jönköping  
Tel. +46 36 10 10 00  
[www.ju.se](http://www.ju.se)

Printed by Stema Specialtryck AB, year 2023

ISBN printed version 978-91-88339-62-1  
ISBN online version 978-91-88339-63-8



## Förord

Denna licentiatuppsats är en slutprodukt av min forskarutbildning vid Jönköping University och Jönköpings kommun. Arbetet med licentiatuppsatsen kan liknas vid det husbygge som pågick utanför fönstret som jag satt vid under skrivarbetet. Precis som byggarbetarna ägnade lång tid åt att gräva innan de kunde börja bygga, handlade licentiatbyggets första tid om att gräva efter relevant forskning innan jag så småningom kunde börja bygga på grunden. Under första byggtiden hände inte mycket som var synligt utifrån, men efter en tid gick det att ana konturerna av huset utanför. På samma sätt utkristalliserades konturerna av licentiatbygget. Johan Malmqvist, min huvudhandledare, och Gunvie Möllås, min bihandledare, har varit mina byggleddare under processen. Ni har stöttat upp med de byggnadsställningar jag behövt, men också monterat ner dem när ni ansett att bygget blivit mer stadigt. Huset utanför fönstret står nu klart och redo att användas, liksom denna licentiatuppsats. Johan och Gunvie, jag är innerligt tacksam för allt ert stöd och för att jag fått ta del av er gedigna kunskap. Era uttryck som ”benen blir starkare i uppforsbackar” och ”ännu mer förvirrad men på en högre nivå” har gett mig ny kraft att fortsätta, och hopp och tro på att läroprocessen pågår. Ni är fantastiska!

Det finns också många andra jag vill tacka som på olika sätt funnits under skrivprocessen. Tack till John Rack, min bihandledare som kom in senare i processen och bidrog med kunskap och förståelse för forskning inom läs- och skrivområdet samt granskning av texter. Jag vill också tacka alla respondenter som deltagit och gjort att studierna kunde genomföras. Tack för att ni delade med er av era erfarenheter och er kunskap. Under arbetets gång har flera olika läsare av mina texter gett kloka synpunkter som lett till mig vidare till ny förståelse. Tack till Joel Hedegaard och Martin Hugo som noggrant granskade min text vid mitt planeringsseminarium. Det väckte nya tankar om den fortsatta inriktningen av mitt arbete. Stort tack till Catarina Schmidt och Kristina Hellberg som grundligt läste och granskade vid slutseminariet, vilket gav många insiktsfulla och värdefulla kommentarer inför mitt fortsatta arbete. Stort tack till Jönköpings kommun som gav mig möjligheten att skriva licentiatuppsatsen. Tack till HLK och doktorandkollegor inom specialpedagogik och lärare som jag mött i olika seminarier och kurser som

bidragit till att jag tänkt nya tankar och lärt mig nya saker. Tack till Karolina Hyckenberg som hjälpt till med praktiska detaljer kring slutprocessen. Tack också till kammundoktorandkollegorna, och särskilt till Helene Hugo för luncher och fikapausar med samtal om stort och smått!

Till sist vill jag tacka min familj. I den större familjen, Helen, tack för att du alltid tror att jag kommer klara saker. Anders, tack för att du gav mig en knuff att skicka in ansökan den där sena kvällen. Alla ni andra i den större familjen, tack för allt vi delar. Mina älskade tjejer, Ida, Tilda och Mimmi – ni betyder allt! David, Gabriel och David, jag är så glad att ni finns i vår familj. Sören, tack för att du alltid finns där - du och jag! Nu börjar vi med bygget i stugan...

# Abstract

Title: An integrated perspective on literacy teaching for multilingual students

This licentiate thesis examines schools' literacy work for multilingual students, taking the sociocultural perspective of teaching and learning as point of departure. The purpose is to investigate and contribute knowledge about schools' work to develop literacy skills in multilingual students who experience challenges with reading and writing. This knowledge needs to be developed to contribute to equity in education. The research is based on two research questions. The first investigates how, according to the schools in a municipality, report that literacy practices have been designed with a particular focus on multilingual students experiencing specific difficulties with reading and writing. The second question concerns how conditions are created for literacy development in multilingual students who encounter difficulties with reading and writing, in a school that has received good ratings in this field according to a School Inspectorate report. The licentiate thesis is based on two studies, a web-based questionnaire study in one Swedish municipality (Study I) and a case study in a school in a multilingual area in one Swedish municipality (Study II). In the thesis, a theoretical framework model has been developed based on Luke and Freebody's four resources model (1997, 1999) and Cummins' theoretical work on multilingual students' literacy development (2000, 2016). This integrated model has been used for the analysis in Study II and has been further elaborated and explained in the licentiate thesis. The case study (Study II), using methodological triangulation, includes participant observations, interviews and document analyses. The analysis of the questionnaire data (Study I) indicates an emphasis on code-breaking aspects in the mapping and training of literacy skills in most schools. The results show that there is a need to develop schools' efforts to utilise the linguistic resources of multilingual pupils when identifying literacy difficulties and also to develop cooperation with mother tongue teachers and study coaches. In Study II, literacy teaching included different aspects of literacy and emphasised a multilingual perspective on literacy teaching. The teachers demonstrated a strong commitment to the students' literacy development and used a wide range of expressions and working methods to maximise the students' literacy skills. The findings also

indicate that the teachers' efforts to identify emerging difficulties in reading and writing, based on close monitoring, resulted in supporting measures at an early stage, which may have prevented literacy difficulties. The findings further indicate that the school leaders' organisation of resources and approaches to multilingualism influenced towards, and in different ways created conditions for, relational leadership and differentiated teaching, and provided support within the classroom in the literacy teaching to multilingual pupils.

Key words: multilingual students, literacy development, reading and writing difficulties, support, equity

# Artiklar

## Artikel 1

Ylenfors, M., Malmqvist, J., Möllås, G., & Rack, J. (2022). Arbete för flerspråkiga elever som möter svårigheter i läs- och skrivutveckling – en enkätstudie. *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(2), 82–105.  
<https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3197>

*Mari Ylenfors, Johan Malmqvist, Gunvie Möllås & John Rack*

## Artikel 2

Ylenfors, M., Malmqvist, J., & Möllås, G. (XXX) 'Never leave a student alone with a Text' A Case Study of Literacy Teaching for Multilingual Students in an Exemplary School. (Inskickat manuskript)

*Mari Ylenfors, Johan Malmqvist & Gunvie Möllås*

# Innehåll

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Övergripande syfte och frågeställningar .....</b>	<b>3</b>
2.1. Licentiatuppsatsens disposition .....	4
<b>3. Styrdokument med betydelse för flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling .....</b>	<b>4</b>
<b>4. Teoretiska perspektiv .....</b>	<b>7</b>
4.1. Specialpedagogiska perspektiv utifrån en sociokulturell utgångspunkt.....	8
4.2. Flerspråkiga elevers svårigheter med läsning och skrivning...	11
4.3. Läsning och skrivning ur olika perspektiv .....	12
4.3.1. Ett individperspektiv på läsning och skrivning .....	13
4.3.2. Sociokulturellt perspektiv på läsning och skrivning .....	14
4.4. Teorier om flerspråkighet .....	15
4.4.1. Interdependenthypotesen.....	15
4.4.2. The Literacy Engagement Framework (LEF) .....	17
4.4.3. Translanguaging .....	18
4.5. Resursmodellen ”The four resources model” .....	19
4.6. Den integrerade modellen för litteracitetsundervisning vid flerspråkighet.....	22
<b>5. Tidigare forskning .....</b>	<b>23</b>
5.1. Litteracitetsundervisning för flerspråkiga elever.....	25
5.1.1. Undervisningsstrategier som gynnar litteracitetsutveckling.	25
5.1.2. Olika språk som resurs i litteracitetsutveckling.....	26
5.1.3. Lästekniska aspekter.....	30

5.1.4.	Förberedelseklass, Modersmålsundervisning och Studiehandledning.....	31
5.2.	Flerspråkiga elever som möter svårigheter med läsning och skrivning.....	34
5.3.	Lärares roll och betydelse för litteracitetsutveckling.....	37
5.4.	Sammanfattning av tidigare forskning.....	39
<b>6.</b>	<b>Metod.....</b>	<b>40</b>
6.1.	Metodval.....	40
6.2.	Delstudiernas design.....	41
6.3.	Enkätundersökning.....	42
6.3.1.	Pilotstudie.....	42
6.3.2.	Genomförande av enkäten.....	43
6.3.3.	Analys och tolkning.....	44
6.3.4.	Bortfallsanalys.....	45
6.3.5.	Fallstudie som metod.....	46
6.3.6.	Pilotstudie.....	46
6.3.7.	Urval av respondenter.....	47
6.3.8.	Skolan där undersökningen genomfördes.....	48
6.3.9.	Genomförande av fallstudie.....	49
6.3.10.	Analys och tolkning.....	52
6.4.	Licentiatuppsatsens trovärdighet.....	55
6.4.1.	Delstudie I - Reliabilitet.....	55
6.4.2.	Delstudie I - Validitet.....	55
6.4.3.	Delstudie II - Tillförlitlighet.....	56
6.4.4.	Delstudie II - Överförbarhet.....	57
6.4.5.	Licentiatuppsatsens begränsningar.....	57
<b>7.</b>	<b>Etiska aspekter.....</b>	<b>58</b>

<b>8. Sammanfattningar .....</b>	<b>59</b>
8.1. Delstudie 1 .....	60
8.2. Delstudie II .....	62
<b>9. Diskussion .....</b>	<b>65</b>
9.1. Metoddiskussion.....	65
9.2. Resultatdiskussion .....	67
9.2.1. Enkätstudiens resultat.....	67
9.2.2. Fallstudiens resultat.....	70
9.3. Uppsatsens kunskapsbidrag.....	77
9.4. Pedagogiska implikationer .....	78
9.5. Framtida forskningsbehov .....	79
<b>Referenser .....</b>	<b>80</b>

# 1. Inledning

Barn växer upp under skilda villkor och skolan i Sverige har ett tydligt mål och uppdrag att alla elever, oavsett etnisk, social eller språklig bakgrund, ska ges förutsättningar att nå de kriterier som minst ska uppnås i skolan. Det innebär att skolan behöver ta hänsyn till elevers olika förutsättningar och förmågor och möta denna mångfald med en undervisning som leder till utveckling mot värdegrundsmålen och kunskapsmålen (Skolverket, 2022a). En sådan inriktning är i överensstämmelse med det svenska Agenda 2030-arbetet med mål 4 som uttrycker att skolan ska ”säkerställa en inkluderande och likvärdig utbildning av god kvalitet och främja livslångt lärande för alla (United Nations, 2015, Prop. 2019/20:188, s. 6). Det framkommer också tydligt i skolkommissionens slutbetänkande att det finns likvärdighetsbrister mellan elever med utländsk bakgrund och elever födda i Sverige (SOU 2017:35). De stora resultatskillnaderna i svensk skola visar sig också vara en av de största i EU och OECD (Cerna et al., 2019; Skolverket, 2019a) och senare läsundersökningar visar också att skillnaderna ökar (Skolverket, 2023). Flerspråkiga elevers<sup>1</sup> utbildning är därför ett område som behöver förbättrade förutsättningar för att flerspråkiga elever ska klara skolan och för att utjämna skillnader mellan flerspråkiga och infödda elever (Cerna, et al, 2019; Skolverket, 2019b, Grönqvist & Niknami, 2017; Skolverket, 2023; UN, 2015). OECD (Cerna et al., 2019) pekar på fyra prioriterade områden som svensk utbildning behöver fokusera för att motverka segregationen och öka

---

<sup>1</sup> Begreppet flerspråkiga elever beskrivs vara elever som ”i sin vardag möter och har behov av att använda två eller flera språk” (Axelsson et al., 2005).

integrationen både kort- och långsiktigt; underlätta flerspråkiga elevers möjlighet till skolval, bygga upp lärarkapaciteten, tillhandahålla språkutbildning och stärka förhållningssättet till mångfald.

Litteracitetsförmåga är en grundförutsättning för att lyckas i skolan, men också en förutsättning för att klara andra situationer i samhället och för att kunna delta i sociala sammanhang av olika slag. Det innebär att när svårigheter uppstår i litteracitetsprocessen leder det på ett generellt plan till svårigheter att nå de kriterier som minst ska uppnås i skolan men också till annan problematik som påverkar livet i övrigt. Läs- och skrivsvårigheter får därför konsekvenser inom många områden och påverkar på så sätt också en individs mående och självkänsla (Taube, 2007). Det är således viktigt att skolor utvecklar och förbättrar litteracitetsundervisningen så att den ännu bättre främjar litteracitetsutveckling, förebygger läs- och skrivsvårigheter samt identifierar svårigheter i ett tidigt skede så att adekvata åtgärder kan planeras och genomföras. När det gäller flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter är situationen extra komplicerad att utreda och hantera. Flerspråkiga elevers svårigheter med läsning och skrivning kan ha många orsaker och kan exempelvis bero på att en elev ännu inte utvecklat tillräckliga kunskaper i andraspråket eller att eleven inte fått adekvat undervisning i läsning och skrivning. Det finns också en risk att utmaningar som flerspråkiga elever möter i sin litteracitetsutveckling enbart bedöms bero på begränsningar avseende andraspråksinläring vilket kan leda till att andra specifika svårigheter med fonologin (att koppla fonem till grafem) eller ortografin (att inte stava korrekt) inte upptäcks i tid och att eleverna då inte heller får stöd utifrån sina behov och förutsättningar (Bøyesen, 2007b; Hedman, 2009; Skolinspektionen, 2010).

Kopplingen mellan litteracitetsförmåga och likvärdiga förutsättningar för flerspråkiga elever är uppenbar vilket gör det angeläget att undersöka hur skolor arbetar med flerspråkiga elever som möter svårigheter med denna förmåga. Forskning om undervisning för flerspråkiga elever som möter svårigheter i litteracitetsutvecklingen är begränsad (jfr Jalali-Moghadam & Hedman, 2016), vilket i ännu större utsträckning gäller forskning som tar sin utgångspunkt ur ett sociokulturellt perspektiv. I den här licentiatuppsatsen fokuseras därför litteracitetsundervisning för flerspråkiga elever och hur skolor arbetar för att uppmärksamma svårigheter gällande litteracitet. Detta

görs dels utifrån ett övergripande kommunperspektiv med en enkätundersökning inom en kommuns skolor (delstudie I, totalundersökning, svarsfrekvens 77 %), dels på ett fördjupat sätt genom en fallstudie som undersöker hur specifika praktiker arbetar med att utveckla flerspråkiga elevers litteracitet och med att identifiera läs- och skrivsvårigheter (delstudie II). Det senare har skett genom en undersökning i en skola som utifrån kvalitetsgranskning fått goda omdömen avseende dess undervisning för flerspråkiga elever. Licentiatuppsatsens resultat förväntas bidra till ökad förståelse för hur skolornas litteracitetsundervisning sker, vilket förhoppningsvis kan leda till att goda exempel på undervisningsmetoder anammas och införlivas i andra skolors undervisningspraktiker. Det är inte meningen att sådana exempel ska hanteras som om det finns en uppsättning anvisningar som ska bockas av i en checklista och där forskningen bygger på en expertroll. I stället bör det förstås utifrån en processinriktad modell där forskningen leder till ”förändring genom förståelse” (Nordenstam, 2013, s. 94). I förlängningen är förhoppningen att studien bidrar till att flerspråkiga elever ges ökade möjligheter att utveckla kunskaper, vilket i sin tur förbättrar möjligheterna för en likvärdig utbildning för alla elever.

## 2. Övergripande syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med licentiatprojektet är att utifrån ett integrerat perspektiv undersöka och bidra med kunskap om skolors arbete för att utveckla litteracitetsförmåga hos flerspråkiga elever som möter svårigheter med läsning och skrivning, vilket är en kunskap som behöver utvecklas utifrån ett likvärdighetsperspektiv. Två övergripande frågeställningar har formulerats för att konkretisera syftet:

1. Hur uppger skolorna i en kommun att litteracitetspraktiker har utformats med särskilt fokus på flerspråkiga elever i specifika läs- och skrivsvårigheter?
2. Hur skapas förutsättningar för litteracitetsutveckling för flerspråkiga elever som möter svårigheter med läsning och skrivning i en skola

som utifrån kvalitetsgranskning fått goda omdömen avseende dess undervisning för flerspråkiga elever?

Licentiatuppsatsen innefattar två empiriska undersökningar och skrivs som en sammanläggning bestående av en kappa och två artiklar. Delstudierna redogörs för dels i respektive artikel, dels i kapitel 8 som innehåller sammanfattningar av de båda artiklarna. Delstudie I, en webbaserad enkätstudie, riktades till specialpedagoger/speciallärare i grundskolans årskurs 1–9 i en större svensk kommun. Enkätstudiens resultat bildade utgångspunkt för en mer fördjupad undersökning av två undervisningspraktiker i två olika pedagogiska miljöer, en förberedelseklass och en reguljär klass i studie II.

## 2.1. Licentiatuppsatsens disposition

Licentiatuppsatsen består av ett inledande kapitel följt av syfte och frågeställningar i kapitel 2 som ligger till grund för licentiatuppsatsen som helhet. I kapitel 3 beskrivs olika riktlinjer för svensk skola med betydelse för forskningsprojektet. Kapitel 4 ägnas åt studiens teoretiska ramverk och fortsättningsvis i kapitel 5 görs en genomgång av tidigare forskning, både från nordisk och utomnordisk kontext. I kapitel 6 återfinns en metodgenomgång och i kapitel 7 diskuteras etiska aspekter. I kapitel 8 sammanfattas de två ingående artiklarna. Kapitel 9 inleds med en metoddiskussion och fortsätter sedan med att resultaten av de ingående studierna diskuteras utifrån studiens övergripande syfte. Kapitlet avslutas med uppsatsens kunskapsbidrag, didaktiska implikationer och framtida forskningsbehov.

## 3. Styrdokument med betydelse för flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling

Svenska skolors arbete med stödinsatser beskrivs i Skolverkets Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram (2022b).

Råden ger uttryck för att elever utifrån sina förutsättningar ska utvecklas så långt som möjligt i sitt lärande och sin personliga utveckling enligt utbildningens mål. Stödnivåerna som beskrivs är ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2022b). Ledning och stimulans avser den ordinarie undervisningens utformning för att möta elevers olika förutsättningar. Själva undervisningsprocessen är i fokus i samtliga skeenden, det vill säga planerings- genomförande-, bedömnings-, uppföljnings- och dokumentationsskedet. För att arbetet som sker under stödnivån ledning och stimulans ska fungera behöver lärare ha kunskap om elevernas behov och förutsättningar och möta eleverna med en undervisning som inkluderar alla elever. Utöver den ledning och stimulans som den ordinarie undervisningen erbjuder, kan extra anpassningar behövas för enskilda elever. Anpassningar ska sättas in i ett tidigt skede när en elev inte befaras kunna nå de kriterier som minst ska uppnås. Stödinsatsen beskrivs som mindre ingripande och som något som lärare och övrig skolpersonal oftast kan genomföra inom den ordinarie undervisningen. Särskilt stöd skrivs fram som en insats av mer ingripande karaktär, både när det gäller insatsens omfattning och varaktighet, som kan ske inom den grupp eleven går i eller i en mindre grupp. Särskilt stöd ska föregås av en utredning som visar huruvida en elev är i behov av sådant stöd eller inte.

Ett annat sätt att beskriva olika delar av undervisning för elever i behov av stöd är främjande och förebyggande arbete samt stödinsatser (Skolverket, 2022b; SPSM, 2018). Främjande arbete används i licentiatuppsatsen i betydelsen av att litteracitetsundervisningen innehåller arbete som görs för och med alla elever. Begreppet kan på så sätt kopplas till den första av de tre benämningarna av stödnivåer som Skolverket (2022b) använder: Ledning och stimulans. Förebyggande arbete används som term för undervisning som riktar sig mot elever som är i riskzonen att möta svårigheter med läsning och skrivning. Sådan undervisning kan därför kopplas till stödnivån extra anpassningar eftersom det kan handla om mer riktade insatser på individnivå men som till största delen fortfarande sker inom klassens ram. Begreppet stödinsatser används i licentiatuppsatsen för insatser som sker när läs- och skrivsvårigheter har identifierats vilket kan avse både extra anpassningar och särskilt stöd eftersom det syftar på insatser som kan vara mer eller mindre omfattande. Främjande, förebyggande och stödjande arbete har liksom de tre stödnivåerna inga tydliga gränser mellan sig utan sker många gånger invävd

i varandra. Begreppen är ändå till hjälp för att strukturera och begripliggöra undervisningen på ett teoretiskt plan. I skolpraktiken handlar det om att omsätta den teoretiska förståelsen och hantera situationer i undervisningen utifrån elevers olika behov och förutsättningar.

Förberedelseklasser organiseras i en del kommuner och på en del skolor för nyanlända elever och är en tillfällig placering under högst två år innan eleven går över till en reguljär klass (Skolverket, 2016). Syftet med förberedelseklassen är att ge nyanlända elever kunskaper för att de sedan så snart som möjligt ska kunna ta del av undervisningen i den ordinarie undervisningsgruppen.

I svensk grundskola erbjuds flerspråkiga elever att läsa sitt modersmål som ett ämne i skolan (SOU 2019:18). Eleven kan välja att läsa modersmålsämnet på ett språk som eleven har grundläggande kunskaper inom och dagligen använder i hemmet och som en av vårdnadshavarna har som modersmål. Ämnet syftar till att ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper i och om sitt modersmål och stimulera intresset för litteracitet på modersmålet (Skolverket, 2022a). Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla sin kulturella identitet genom att undervisningen innehåller jämförelser mellan traditioner, kulturer och samhällsfrågor i Sverige och i områden där modersmålet talas samt bidra till att eleverna förstår hur modersmålet är uppbyggt och dess betydelse för det egna lärandet i olika skolämnen (SOU 2019:18).

För att stötta kunskapsutvecklingen i olika ämnen i skolan erbjuds flerspråkiga elever stöttning i form av studiehandledning (SFS 2010:800, 3 kap. 12 i §). Studiehandledning är en form av stödinsats för flerspråkiga elever som syftar till att stödja kunskapsutvecklingen i olika ämnen i skolan genom elevens förmågor på modersmålet eller elevens starkaste språk (2019b). Det är elevens behov som avgör rätten till studiehandledning (SFS 2010:800, 5 kap. 4 i §), men en nyligen tillagd förstärkning i skollagen (SFS 2010:800, 3 kap. 12 i §) förtydligar att nyanlända elever ska få studiehandledning om det inte är uppenbart obehövligt. Studiehandledning kan ges antingen som förberedelse inför lektioner för att skapa förförståelse inför ett ämnesinnehåll, som direkt stöd i undervisningen i klassrummet eller som repetition och förklaring av ett visst moment efter lektioner (Skolverket, 2019b). Stödinsatsen sker genom att växla mellan modersmål och svenska för att utveckla elevens kunskaper både

i ämnet och i svenska språket (Skolverket, 2019b). Undervisningsformen används i relativt stor utsträckning i svenska skolor och en rapport från 2019 visar att över 30 000 elever får del av stödinsatsen (SOU 2019:18, s. 241). Stödformen syftar till att elever ska få förutsättningar att nå de kriterier som minst ska uppnås i skolan. För att nå syftet med studiehandledning förutsätter det ett samarbete mellan studiehandledaren och undervisande lärare och att studiehandledaren har kunskap om kursplaner och kriterier i de ämnen som handledningen berör (SOU 2019:18). Skolinspektionen (2017) pekar dock på brister i många skolors hantering av stödformen.

## 4. Teoretiska perspektiv

Området som studeras i föreliggande licentiatuppsats innehåller flera delområden som utgår från olika teoretiska utgångspunkter. Dessa delområden studeras samtidigt, varför flera olika teorier och ramverk integreras som utgångspunkt för förståelsen. Inledningsvis i kapitlet beskrivs uppsatsens specialpedagogiska perspektiv utifrån en sociokulturell utgångspunkt (4.1). Sedan redovisas teoretiska utgångspunkter gällande svårigheter i litteracitetsutveckling för flerspråkiga elever (4.2), följt av en genomgång av teorier avseende läs- och skrivutveckling utifrån olika perspektiv (4.3). I avsnitt 4.4, görs en teoretisk belysning av teorier om flerspråkighet. I 4.5 redovisas resursmodellen ”The four resources model” (Luke & Freebody, 1997) utifrån en sociokulturell teorigrund. Modellen används som det huvudsakliga teoretiska analysverktyget i studien tillsammans med Cummins (2000, 2016) teoretiska arbete gällande flerspråkiga elever. Dessa två teoretiska grunder integreras och skrivs fram som en integrerad modell för litteracitetsundervisning vid flerspråkighet i 4.6. De fem första avsnitten fungerar således som övergripande parapy och som bakgrundsförståelse för hela licentiatuppsatsen. Den integrerade modellen fungerar som ”stödstruktur för att konstruera sätt att se på och tänka om det fenomen som ska studeras” (Liberg & Englund 2005, s. 83). Modellen används dels i delstudie II, dels i kappan för att lyfta fram teoretiska utgångspunkter.

## 4.1. Specialpedagogiska perspektiv utifrån en sociokulturell utgångspunkt

De teoretiska utgångspunkterna för licentiatuppsatsen återfinns delvis i det specialpedagogiska forskningsfältet. Fältet är brett med bidrag från olika vetenskapliga discipliner såsom pedagogik, medicin, psykologi, sociologi, filosofi, biologi och fysik (Ahlberg, 2007; Fischbein, 2007). Olika perspektiv som bygger på olika antaganden av ontologisk och epistemologisk karaktär kan identifieras inom kunskapsfältet. En indelning som flera forskare gör, om än med viss variation, är ett kategoriskt, individinriktat perspektiv (Ainscow, 1998; Emanuelsson et al., 2001) och ett relationellt, omgivningsinriktat perspektiv (Ahlberg, 2007; Emanuelsson et al., 2001; Fischbein, 2007; Skidmore, 2004). Det kategoriska perspektivet, som utgår från ett medicinskt-psykologiskt synsätt, fokuserar individen som bärare av en problematik och genom det kategoriseras individer efter deras svårigheter och brister som behöver åtgärdas (Ahlberg, 2007; Emanuelsson et al., 2001; Nilholm, 2003). Ett sådant synsätt leder till att specialpedagogikens främsta uppgift blir att kompensera för individens brister. Motsatsen är det relationella perspektivet där orsaker till svårigheter mer söks utanför individen, i samhället, i pedagogiken och i hur skolan organiserar sin verksamhet. Det innebär att förändringar i omgivningen förutsätts kunna förändra elevers möjligheter att nå olika mål eller kunskapskriterier (Emanuelsson et al., 2001).

Utifrån att ovanstående perspektiv kritiserats för att vara alltför dikotomiserande och begränsande har andra synsätt vuxit fram. Kritik som framförts handlar om att de olika perspektiven enbart handlar om att hitta fel och brister, antingen hos individen eller i miljön. Nilholm (2003) menar därför att det finns behov av ytterligare ett perspektiv, det så kallade dilemmaperspektivet. Perspektivet tar sin utgångspunkt i skolans uppdrag att hantera individers olikheter. Nilholm (2003) menar att dilemmat i skolans ideologiska uppdrag står i konflikt med verkligheten i skolan där alla ska klara samma krav samtidigt som hänsyn ska tas till elevers olikheter. I dilemmaperspektivet placeras i stället problematiken i ett "socialt rum där det sker förhandlingar om hur olikhet ska benämnas och hanteras" (Nilholm, 2003, s.135). Fischbein (2007) menar att Nilholms dilemmaperspektiv har nyanserat dikotomiseringen inom specialpedagogiken och visat att olika perspektiv behövs för att kunna förena teori och praktik. Fischbein (2007)

pekar på samspelet mellan individ och miljö och den ömsesidiga påverkan dessa två har på varandra. Hon argumenterar för att ”omgivningens påverkan får olika effekt på olika individer och att olika individer utifrån sina förutsättningar utformar samma omgivning olika” (Fischbein, 2007, s. 33).

Skidmore (2004) lyfter också fram att det finns behov av ett specialpedagogiskt perspektiv som inte enbart förlägger orsaker till skolsvårigheter i en enskild förklaringsmodell. Han utgår först från en indelning av det specialpedagogiska forskningsfältet i tre huvudperspektiv: det medicinsk-psykologiska perspektivet, som söker förklaringar till inlärningssvårigheter hos eleven och elevens kognitiva och psykologiska förmågor, det sociologiska perspektivet som söker orsaker i samhällsstrukturer samt det organisatoriska som ser svårigheter bero på hur skolor organiseras. Skidmore (2004) menar emellertid att förklaringar till svårigheter finns i förbindelser mellan de olika perspektivens nivåer och förespråkar därför en dialog mellan dessa olika perspektiv. Hans bidrag till förståelsen är ett fjärde perspektiv som han benämner som relationellt perspektiv. Skidmores begreppsanvändning skiljer sig dock delvis från hur relationellt perspektiv beskrivs av Emanuelsson et al. (2001) då Skidmore fokuserar på en dialog och ett samspel mellan de olika perspektiven.

Även Ahlberg (2007) lyfter fram vad hon betecknar som ett relationellt perspektiv och som utgår från att olika aspekter och faktorer beaktas samtidigt. Helheten lyfts på så sätt fram för att förstå individens situation, vilket är centralt i det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP, som är empiriskt grundat (Ahlberg, 2007). Till skillnad från andra specialpedagogiska perspektiv är det alltså inte fokus på vem som äger problemet, individen eller miljön, utan fokus är på människan och på de olika sammanhang som människan finns i. Ahlberg (2010) menar, i linje med Skidmore (2004), att det inte finns enkla förklaringsmodeller till svårigheter som uppstår utan svårigheter behöver förstås och studeras utifrån vad som faktiskt händer i pedagogiska komplexa situationer i skolan. Ahlbergs (2007) perspektiv utgår från ett sociokulturellt synsätt där det viktiga är det som sker i samspelet och interaktionen mellan individ och social miljö. En konsekvens av detta blir att samspelet mellan individ och omgivning på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå studeras. Därmed ses också elevens förutsättningar vara relationella, det vill säga att förändringar som görs i

omgivningen kan påverka möjligheterna för eleverna att klara något som tidigare inte varit möjligt att klara.

Ovan har olika förekommande perspektiv som används av forskare inom det specialpedagogiska området beskrivits. Studien mynnar ut i behovet av ett komplext och holistiskt perspektiv där relationen mellan individ och omgivning är i fokus och att orsaker till svårigheter förstås finnas i mötet mellan individ och omgivning.

Studiens grundsyn bottnar således i ett sociokulturellt synsätt, med ursprung i Vygotskijs arbete (1978), som betonar det situerade lärandet. I det situerade lärandet är det kontexten som skapar mening åt det som lärs in. I ett sådant samspel är kommunikationen och språkanvändningen det viktigaste redskapet och länken mellan individen och miljön (Säljö, 2014). Vygotskij (1978), visar på att dialogen har en central plats för en individs lärande genom att beskriva zonen för proximal utveckling (Zone of Proximal Development, ZPD). Den proximala zonen finns mellan elevens utvecklingsnivå och den nivå han eller hon kan klara med stöd av någon. Modellen visar alltså på skillnaden mellan en individs lärande på egen hand och potentiellt lärande som är möjligt att uppnå när en vägledande person ger stöd och uppmuntran under lärprocessen.

Ytterligare ett centralt begrepp inom sociokulturell teori är medierande redskap eller artefakter (Säljö, 2014). Genom att använda olika artefakter, vilket kan vara det specifika undervisningsinnehållet, texter och material, konkreta hjälpmedel eller språket självt, skapas kunskap. I föreliggande studie riktas fokus mot betydelsen av medierande verktyg när olika arbetssätt i litteracitetsundervisningen undersöks. De medierande verktyg som studiens resultat pekar på kopplas också till forskning om stödstrukturer och stöttning (se 4.4.2). Begreppet scaffolding myntades av Woods, Bruner och Ross (1976) och är en metafor för en byggnadsställning som stöttar upp i början av en byggprocess men som sedan monteras ned allteftersom bygget står stadigt av sig själv. Begreppet har ofta översatts i svensk kontext till stöttning. Stöttning i ett undervisningssammanhang bygger således på att lärare bygger upp stödstrukturer, olika för olika elever, utifrån elevers förmåga att klara uppgifter. Stödstrukturerna förändras allteftersom en elev klarar en uppgift mer och mer självständigt för att slutligen inte behövas alls (Gibbons et al., 2018). Begreppet kan kopplas till det Vygotskij (1978) kallar för zonen för

proximal utveckling (ZPD). Stödet som ges ska på så sätt leda till att även utmanande uppgifter blir genomförbara (Gibbons et al., 2018). Forsling och Tjernberg (2023) menar dock att det svenska begreppet stöttning inte är tillräckligt komplext för att täcka det engelska begreppet scaffolding. När scaffolding översätts till stöttning finns en risk att det bidrar till att se på eleven som problembärare och att barnets förutsättningar är hindret för lärandeprocessen. Författarna menar att den pedagogiska och didaktiska innebörden går förlorad. De föreslår i stället begreppet stöttningsinteraktion som innebär att balansera utmaning och stöttning i undervisningen med hjälp av olika aktiviteter i interaktionen mellan lärare, klasskamrater och artefakter och där målet är internaliserad kunskap. Ett sådant begrepp bidrar i stället till att se eleven som en aktiv aktör i undervisningssituationer.

## 4.2. Flerspråkiga elevers svårigheter med läsning och skrivning

Läs- och skrivsvårigheter bland flerspråkiga elever kan framträda på olika sätt och böttna i olika orsaker. När flerspråkiga elever möter svårigheter i sin litteracitetsutveckling kan det tolkas bero på att de möter ett nytt språk när det i stället kan handla om andra bakomliggande orsaker. Begreppet läs- och skrivsvårigheter är en övergripande term som används för att beskriva svårigheter med att utveckla läs- och skrivförmåga oavsett orsak. Det kan exempelvis handla om svårigheter som orsakas av brist på grundläggande läsinläring, brist på förståelse av hur andraspråket är uppbyggt, brist på ord- och begreppsförståelse, begränsad teoretisk förmåga eller specifika läs- och skrivsvårigheter. Svårigheter som handlar om förståelse för språkets ljudmässiga sida kan enligt den fonologiska hypotesen handla om svårigheter av specifik/dyslektisk karaktär. Forskning om specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är omfattande och diskussioner har förts gällande olika forskares definitioner. Den definition som är mest utbredd och accepterad är den fonologiska förklaringsmodellen som utgår från antagandet att det finns en biologisk/genetisk bas som yttrar sig i svårigheter med avkodning och stavning och där sekundära konsekvenser ofta finns avseende läsförståelse (Høien & Lundberg, 2013; Rose, 2009). Rose (2009) menar också att dyslexi inte kan avgränsas till en specifik kategori med tydliga gränser utan att det i stället kan beskrivas finnas utmed ett kontinuum. Många

forskare menar dock att fonologiska svårigheter inte ensamma kan förklara dyslexi utan argumenterar för en multifaktoriell förklaringsmodell (Catts et al., 2017; Catts & Petscher, 2021; Snowling, 2019). I en sådan modell kan fortfarande fonologiska svårigheter vara den primära faktorn men följs av andra biologiska eller omgivande riskfaktorer. Sådana riskfaktorer tillsammans med skyddsfaktorer, exempelvis i form av stödinsatser, läsengagemang eller uthållighet, kan då troligtvis öka eller minska sannolikheten för dyslektiska svårigheter som visar sig i svårigheter med avkodning. Catts och Petscher (2021) använder sig av en risk-motståndskraft modell (risk-resilience model) och menar att ett sådant synsätt utifrån en multifaktoriell förklaringsmodell kan vara ett stöd för tidig identifiering och tidiga stödinsatser.

En annan orsak till svårigheter med läsning och skrivning för flerspråkiga elever kan också handla om att eleven ännu inte utvecklat en förståelse för andraspråkets specifika ortografi. Teorin om ortografiskt djup, The orthographic depth hypothesis, ODH (Katz & Frost, 1992) antar att läsprocessen är beroende av hur språkets ortografi är uppbyggd. I alfabetiska skriftsystem belyses skillnader mellan olika ortografier utifrån deras regelbundenhet eller djup. Regelbundenhet/djup handlar om graden av överensstämmelse mellan fonem och grafem, alltså hur uttal och stavning överensstämmer med varandra. En regelbunden/ytlig ortografi visar stor överensstämmelse mellan fonem och grafem och i en oregelbunden/djup ortografi finns endast en liten överensstämmelse mellan fonem och grafem. Ortografiers regelbundenhet brukar ses som ett kontinuum där språk placeras på en skala. Svenska är en relativt regelbunden/ytlig ortografi där många ord uttalas som de låter, men med inslag av grafem som uttalas på ett sätt som är skilt från grafemens direkta koppling till fonemet, exempelvis j-ljudet som skrivs med olika grafem.

### 4.3. Läsning och skrivning ur olika perspektiv

Det har under lång tid funnits starka motsättningar mellan olika teoretiska utgångspunkter gällande skriftspråsutvecklande och svårigheter som kan uppstå i den processen som har handlat om huruvida skriftspråksförmågor är en kognitiv individuell förmåga eller en social praktik. Från sociokulturell

utgångspunkt handlar kritiken mot ett individperspektiv om att individen ensam utvecklar läs- och skrivförmåga och när svårigheter uppstår är individen ensam bärare av en problematik (Schmidt & Gustavsson, 2011). För att förhindra ett ensidigt fokus på individen behövs en förståelse där hänsyn tas till såväl individuella orsaksförklaringar som sociokulturella aspekter på litteracitetsutveckling. Som har betonats tidigare utgår föreliggande uppsats från sociokulturella teorier för att förstå flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling. Likafullt ses också kognitiva teorier som betydelsefulla för att förstå litteracitetsutvecklingens komplexitet. Utgångspunkten kan därmed sammanfattas med att "läsande och skrivande inbegriper kognitiva förmågor inom en social praktik" (Schmidt & Gustavsson, 2011, s. 38). Nedan ges därför en bakgrund till kognitiva läs- och skrivteorier och läs- och skrivsvårigheter, följt av en redogörelse av sociokulturell förståelse av litteracitet och svårigheter i läs- och skrivprocessen.

#### *4.3.1. Ett individperspektiv på läsning och skrivning*

Kognitiva teorier som beskriver läsning behandlar individens inre processer och hur en individ översätter talat språk till skriftliga tecken. Själva läsningen består då av att avkoda dessa tecken och förstå vad texten betyder. The simple view of reading, en modell som har fått stor spridning, beskriver att läsning består av två delar, avkodning och läsförståelse (Gough & Tunmer, 1986). Den första av de två, avkodningsförmågan, avser processen där grafem omkodas till fonem, själva ljudningsprocessen, eller läsning av helord. Den andra faktorn, läsförståelseförmågan, handlar om förståelseprocessen, att förstå det som läses.

Att vara fonologiskt medveten innebär att vara medveten om att språket är uppbyggt av fonem som får betydelse när de sätts samman och bildar ord som betyder något. Forskning inom området är relativt enig om att fonologisk medvetenhet har betydelse för läsutvecklingen (Ehri et al., 2001; Lundberg & Herrlin, 2014; Stanovich, 1988). En underkategori till fonologisk medvetenhet benämns som fonemisk medvetenhet, och innebär en förmåga att uppmärksamma enskilda ljud i ord och att göra kopplingen mellan fonem och grafem, vilket också är en förmåga med betydelse för läsutveckling (Ehri et al. 2001, Rose 2009). Ytterligare en annan del av läsförmågan handlar om att förstå grammatiska strukturer av språket, så kallad syntaktisk förmåga. Denna

förmåga har betydelse för läsflyt och effektivitet när det gäller läsning av text. En annan kognitiv process med betydelse för läsprocessen är arbetsminnet. Avkodningsprocessen ställer höga krav på arbetsminnet genom att läsaren först måste komma ihåg rätt koppling mellan grafem och fonem, sedan hålla dessa i minnet för att kunna ljuda ihop dem till rätt ord. Även läsförståelseprocessen ställer höga krav på arbetsminnet (Bråten, 2008). Vikten av att automatisera avkodningsprocessen betonas därför eftersom de kognitiva resurserna då kan läggas på att förstå det som läses. För att kunna läsa och skriva på ett andraspråk behöver eleven också utveckla kunskaper om just andraspråkets specifika fonologiska system (Hyltenstam, 2010).

#### **4.3.2. Sociokulturellt perspektiv på läsning och skrivning**

I studien används begreppet literacy (översätts i uppsatsen till litteracitet) som definieras bestå av läsning och skrivning i en vidare mening där tekniska färdigheter hör hemma i ett socialt sammanhang. Litteracitet ses därför som ett samlingsbegrepp som innefattar elevens hela läs- och skrivförmåga och innebär att förstå och använda skriftspråket samt kunna använda det för att nå sina mål, utveckla kunskaper och sin potential (Freebody & Luke, 2003; Luke & Freebody, 1999; OECD, 2017). I litteracitetsbegreppet behandlas läs- och skrivförmåga alltså som ett vidare begrepp där såväl sociala relationer som sammanhanget där läsning och skrivning sker har påverkan på hur färdigheten utvecklas. Det handlar om hur en elev kommunicerar, verbalt och via text, i olika situationer där man vill eller behöver vara delaktig. Ett sociokulturellt perspektiv utgår från att läsning finns i ett socialt sammanhang och att omgivningsfaktorer är en del av hur litteracitet utvecklas (Luke & Freebody, 1999). Det innebär en helhetssyn på läs- och skrivlärande och att skolans undervisningspraktiker är ett viktigt sammanhang där elever ges möjlighet att utveckla litteracitet. Luke & Freebody (1999) utgår från en sådan syn på litteracitet och lyfter fram litteracitetsundervisningen utifrån fyra viktiga aspekter: meningsskapande praktik, kodknäckande undervisningspraktik, användningspraktik, samt analyserande praktik (4.5).

## 4.4. Teorier om flerspråkighet

### 4.4.1. *Interdependenthypotesen*

En central förståelsegrund i studien är att elevers litteracitetsförmågor och litteracitetserfarenheter på ett språk gynnar litteracitetsutvecklingen på ett annat språk (Cummins, 1981, 2017). Cummins Interdependenthypotes (1981), som innebär att språk har en underliggande samhörighet och att strukturer och språkliga kunskaper på så sätt kan överföras mellan olika språk, är därför en viktig utgångspunkt för föreliggande uppsats. Hypotesen som bygger på ett omfattande empiriskt material (Cummins, 2000) innebär att olika förmågor relaterade till litteracitet såsom fonologisk medvetenhet, lässtrategier och läsförståelse, överförs mellan en individs första- och andraspråk. Cummins skiljer på språkliga förmågor som används i skolan och språkliga förmågor som används i vardagen. Förmågorna som relateras till skolspråk benämner Cummins (1981, 2000) med Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) vilket innefattar litteracitetsrelaterade språkliga förmågor som är relevanta för framgång i skolan. Andra språkförmågor, avseende förmågan att använda ett språk i vardagen benämns med Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) och överförs inte enligt interdependenthypotesen. Cummins (2000) argumenterar för att överföringen av CALP underlättar en individs läs- och skrivutveckling genom att det går lättare att utveckla litteracitet på ett andraspråk om sådana förmågor finns på individens förstaspråk<sup>2</sup>. Hypotesen bygger alltså på att det finns en

---

<sup>2</sup> I föreliggande studie används ibland begreppet förstaspråk och ibland begreppet modersmål då det handlar om elevers flerspråkiga resurser på ett annat språk än svenska. Begreppet förstaspråk används i enlighet med användningen i ett internationellt sammanhang och begreppet modersmål i enlighet med svenskt

underliggande förmåga som spänner över olika språk och som benämns med begreppet Common Underlying Proficiency, (CUP). CUP innebär att en flerspråkig elev kan dra nytta av kunskaper om läsning och skrivning på förstaspråket (L1) till andraspråket (L2) och vice versa genom att använda samma kognitiva och språkliga förmågor inom båda språken, genom överföring av generella begrepp och kunskap om omvärlden, samt genom överföring av vissa språkliga drag om språken är besläktade. CUP visar både på ett ömsesidigt förhållande mellan språk och på möjligheter för överföring av kunskaper mellan olika språk. Cummins illustrerar relationen mellan förstaspråk och andraspråk med bilden av ett isberg med toppar som sticker upp. Topparna symboliserar sådana språkliga delar som form och ljud, sådant som skiljer språk åt på ett ytligt plan. Under dessa toppar ses språk ha en gemensam bas och inte två separata system. Dock behövs en viss litteracitetsförmåga på förstaspråket för att hypotesen ska kunna gälla.

---

utbildnings- och forskningssammanhang (Duek, 2017; Ganuza & Hedman, 2018; Skolverket, 2022a; SOU 2019:18) och för att det är väletablerat i vardagliga skolsammanhang. Begreppen är dock inte oproblematiska, och det finns en risk att användningen förstås som en åtskillnad, värdering och rangordning av språk. Föreliggande studie utgår emellertid från en sociokulturell förståelse av förstaspråks- och modersmålsbegreppet och betydelsen av att tillvarata individers språkliga resurser inom olika språk.

#### 4.4.2. *The Literacy Engagement Framework (LEF)*

Cummins (2016) har också utvecklat en teoretisk modell för litteracitetsundervisning för flerspråkiga elever. Modellen benämns med *The Literacy Engagement Framework (LEF)* och beskriver hur flerspråkiga elever kan bli engagerade och delaktiga i skolans litteracitetsundervisning. Den nedre delen av modellen innehåller fyra dimensioner av undervisning som Cummins (2016) menar har en avgörande betydelse för flerspråkiga elevers utveckling av litteracitet. Den första dimensionen visar på vikten av att undervisningen innehåller stöttning genom meningsfulla läs- och skrivaktiviteter (*scaffold meaning*), vilket innebär att skapa förutsättningar för eleverna att förstå undervisningens innehåll. Det kan ske genom att läraren modellerar, konkretiserar och använder visuellt stöd i undervisningen. En viktig aspekt i det meningsskapande arbetet är att eleverna uppmuntras att använda sina olika språkliga förmågor och på så sätt få möjlighet att använda hela sin språkliga potential och sina kunskaper från sitt förstaspråk. Den andra dimensionen visar på att undervisningen behöver koppla till elevernas liv och erfarenheter (*connect to students' lives*). På så sätt kan eleverna använda sina förkunskaper vilket innebär att eleverna kan genomföra mer kognitivt krävande uppgifter. Den tredje dimensionen pekar på att undervisningen behöver innehålla utmaningar som bekräftar elevernas identiteter (*affirm identity*), vilket kan ske genom att elevernas personliga, kulturella och språkliga identitet värderas och lyfts fram i klassrummet. Cummins (2016) benämner detta som maximal identitetsinvestering för att belysa vikten av att vuxna i skolan är lyhörda inför och intresserade av elevers bakgrund och erfarenheter. Cummins menar att det är av avgörande betydelse att elever känner att de duger för att våga visa vad de tänker och tror. Den fjärde dimensionen visar på vikten av stöttning av skolspråket (*extend language*) genom särskilda undervisningsstrategier, vilket innebär explicit undervisning om skolspråket i alla ämnen. Genom modellen visar Cummins (2016) på olika områden för att möta flerspråkiga elever på den plats de är i sitt lärande.

### 4.4.3. *Translanguaging*

En vidareutveckling av Cummins (1981) överföringshypotes som visar på transfer mellan språk (CUP) är att se på flerspråkighet utifrån ett translanguaging-perspektiv. Begreppets ursprungliga betydelse syftar på undervisning som utgår från flerspråkiga elevers alla språkliga resurser som redskap i lärandeprocessen på ett systematiskt sätt (Williams, 1996). Det användes och utvecklades från början i en skolmiljö i Wales där eleverna i den aktuella skolkontexten fick möjlighet att använda både engelska (andraspråket) och walesiska (modersmålet) i undervisningen, vilket visade sig både främja lärandet och elevernas språk- och identitetsutveckling (Baker, 2021). Begreppet translanguaging har sedan använts och utvecklats av olika forskare (Garcia, 2009; Garcia & Li, 2018; Hornberger & Link, 2012; Svensson, 2017). Baker & Wright (2021) definierar det som en process för meningsskapande, förståelse och kunskapsutveckling genom språk. I Bakers definition är individens två olika språk utgångspunkten för translanguaging. En sådan stark betoning på enbart två språk och att man gör en så tydlig skillnad mellan dessa språk menar Garcia (2009), speglar en enspråkig norm och att undervisning i en sådan diskurs inte tillvaratar helheten av elevernas flerspråkiga förmåga. Garcia (2009) argumenterar i stället för att flerspråkighet inte är enspråkighet gånger två utan att det handlar om en komplex process där båda språken utvecklar och samspelar dynamiskt med varandra i språk- och litteracitetsutveckling. Pennycook (2012) uttrycker att det handlar om att utveckla språkanvändare genom att bryta ner språkliga barriärer och se på språk som något som växer fram i praktiken. Språk är då något som är i rörelse och påverkar och påverkas av den aktuella kontexten. På liknande sätt har Garcia (2009) en dynamisk förståelse som grundar sig i att språk inte går att skilja åt som separata företeelser utan är sammantvinnade med varandra. En person som kan två språk är utifrån ett sådant synsätt alltså inte två enspråkiga personer i en och samma person utan en flerspråkig person med en gemensam bas (Cummins, 2000; Garcia 2009).

En svensk översättning av translanguaging-begreppet har diskuterats av olika forskare. Begrepp som korspråkande, tvärspråkande och språkkryssande har föreslagits (Bigestans et al., 2015; György Ullholm, 2016). I föreliggande uppsats används begreppet transspråkande som Torpsten et al. (2016) använder och som innefattar språkideologiska, teoretiska och pedagogiska

dimensioner. Utifrån ett språkideologiskt perspektiv utgår begreppet från att flerspråkighet är norm och begreppets teoretiska grund bygger på att flerspråkiga individer i skolan tillåts använda sina språkliga resurser på ett integrerat sätt i en flerspråkig vardag. Som pedagogiskt förhållningssätt innebär transspråkande att individens språkliga repertoar erkänns och används som resurser för lärande på ett integrerat sätt. En central aspekt av begreppet handlar om social rättvisa som kopplas till elevers rätt till utbildning och social inkludering (Garcia & Kano, 2014; Paulsrud et al., 2018). På samma sätt beskriver Rosén et al. (2020) transspråkande som en situerad social praktik kopplad till social rättvisa och likvärdighet i utbildning. Principer som gäller social praktik kan yttra sig i undervisningen genom ett långsiktigt arbete för att utveckla flerspråkighet, att ha höga förväntningar på eleverna och en hög kognitiv nivå samt att det finns tillgång till litteratur på elevernas olika språk. Förhållningssättet innebär därför att se flerspråkighet som en resurs i stället för ett hinder i undervisningen, och att utgå från att använda elevers hela språkliga repertoar och litteracitetsförmåga (Hornberger & Link, 2012). Även Garcia (2009) betonar likvärdighetsaspekten och menar att en transspråkande undervisningspraktik innebär att skapa förutsättningar för en likvärdig utbildning där flerspråkiga elever är kunskapsmässigt och socialt inkluderade. Cummins visar återkommande i sin forskning att flerspråkiga elever måste få möjlighet att använda hela sin språkliga potential för att de ska få en rättvis och likvärdig undervisning (Cummins, 2000, 2007, 2017). I många lärmiljöer där litteracitetsutveckling är i fokus saknas en koppling till elevernas erfarenheter och tidigare kunskaper och språket är skolrelaterat och enspråkigt (Hornberger & Link, 2012), vilket begränsar en flerspråkig elev som i ett sådant sammanhang endast kan använda sig av en del av sina förmågor och kunskaper. Övergripande handlar därför transspråkande om att flerspråkighet är normen där flerspråkiga personer ges möjlighet att kommunicera effektivt genom att använda hela sin språkliga repertoar.

#### 4.5. Resursmodellen "The four resources model"

Luke och Freebody (1997; 1999) beskriver litteracitetsutveckling genom modellen "The four resources model". Modellen visar på litteracitet som dynamiska undervisningspraktiker i ett socialt sammanhang. Författarna betonar att modellen inte förespråkar en metod som den enda rätta utan

beskriver undervisningspraktiker där meningsskapande, kodknäckande, funktionellt användande och kritiskt utforskande av texter mixas och som därför erbjuder möjligheter till en ständigt pågående utveckling av undervisningen (Luke & Freebody, 1999). Modellen visar på ett helhetsperspektiv på litteracitet och att de olika undervisningspraktikerna samspelar och stödjer varandra. De är på så sätt var och en nödvändiga, men inte tillräckliga var för sig.

Modellen beskriver därför fyra olika litteracitetspraktiker som leder till att elever ges förutsättningar att utveckla olika dimensioner av litteracitet. De fyra praktikernas innehåll härrör från olika forskningsfält, innehållande såväl kognitiva, psykologiska som sociokulturella perspektiv varför modellen erkänner och ser behov av dessa olika perspektiv. Modellen innefattar således både sociala, kulturella och tekniska aspekter (Luke & Freebody, 1999). Undervisning utifrån modellens praktiker är på så sätt tänkt att skapa förutsättningar för en flexibel och formbar undervisning utifrån de förväntningar som samhället har på litteracitetsförmåga. Författarna är kritiska till en enda effektiv eller tillförlitlig metod. Resursmodellen pekar i stället på att litteracitetsundervisning av olika slag har olika effekt på olika elevgrupper. För att uppnå det behövs lärare som känner till detta och som kan anpassa undervisningen och vara lyhörda för elevernas behov.

I föreliggande uppsats innebär modellen en möjlighet till en bred syn på litteracitetsutveckling och litteracitetsundervisning för alla elever i en mångkulturell miljö. Modellen flyttar fokus från elevers bristande förmågor till att betona sammanhanget och innehållet i litteracitetsundervisningen. Det bygger på en undervisning där de olika praktikerna fungerar i ett samspel med varandra och där kopplingen till elevernas behov, förutsättningar och resurser ständigt är i fokus och utgör utgångspunkten för litteracitetsundervisningen. För att ytterligare betona vikten av att tillvarata elevernas egna resurser i form av litteracitet, språkliga och sociokulturella förmågor har Franker (2019) modifierat resursmodellen. Den modifierade modell speglar de olika undervisningspraktikernas ömsesidiga beroende av varandra och placerar elevers språkliga, litteracitetsanknutna och sociokulturella erfarenheter i centrum. Elevernas resurser tillsammans med lärares kunskaper och metodval bildar utgångspunkt för litteracitetsundervisningen i de fyra undervisningspraktikerna (Franker, 2019). Det medför också att elever möts

av ett intresse för sin identitet och sitt liv (jfr Cummins, 2016). De fyra undervisningspraktikerna i resursmodellen ska alltså inte ses som en linjär modell som inleds med kodknäckande aspekter utan som parallella områden som tillämpas och integreras i varandra från början i läs- och skrivutvecklingsprocessen (Freebody & Luke, 2003). Nedan beskrivs modellens fyra aspekter av litteracitetsundervisning.

*Meningsskapande undervisningspraktik* (text participant) syftar på förståelsen och skapandet av skrivna, talade, visuella texter och hur de hänger ihop med sociala sammanhang. Vikten av att koppla ihop text- och bildmaterial i undervisningen med elevernas tidigare personliga, språkliga och kulturella erfarenheter av skrift, bilder och upplevelser betonas (Luke & Freebody, 1999). Det meningsskapande arbetet innebär att eleverna ges möjlighet att använda hela sin språkliga förmåga och erfarenhet och att den erkänns och värderas i undervisningssituationen.

Kodknäckande undervisningspraktik (code breaking) handlar om de lästekniska delarna av läsning och syftar till att känna igen och använda bokstäver, ljud, stavning och grammatiska strukturer i det skrivna ordet. Vikten av att förstå hur den fonologiska läsningen går till betonas i den första fasen av kodknäckning för att sedan övergå till att befästa kopplingarna mellan bokstav och ljud så att de blir automatiserade och ett flyt i läsningen uppstår. Sammantaget innebär kodknäckningsarbetet att förstå olika texters grammatik och hur de är uppbyggda, från de minsta beståndsdelarna till helheten av en text (Luke & Freebody, 1999).

Textanvändande undervisningspraktik (text use) utgår från de sociala och kulturella funktioner som texter har i olika sammanhang. Undervisningen har i denna undervisningspraktik ett utifrånperspektiv och fokuserar hur texter används i olika miljöer och hur de är utformade för att fungera där (Luke & Freebody, 1999). Det handlar också om att undervisningen visar på olika läsförståelsestrategier såsom inferenser, att komma fram till det viktiga i texten, sökläsa, koppla till egna erfarenheter och sammanfatta (Bergöö & Jönsson, 2012).

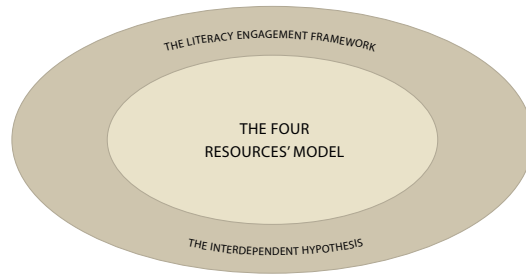
Textkritisk undervisningspraktik (text critic) handlar om en förståelse för att texter inte är neutrala utan representerar särskilda åsikter, synsätt och perspektiv. Fokus i undervisningen läggs på att undersöka texter och inta ett

kritiskt perspektiv på hur de påverkar mottagaren. Det handlar om att ha ett öppet, reflekterande förhållningsätt och att ställa frågor till texten som handlar om vem författaren är, vilket budskap författaren vill förmedla och vilket budskap som inte ska förmedlas (Luke & Freebody, 1999). Att utforska texter kritiskt innebär också källkritik och granskning av källor.

De fyra undervisningspraktikerna är således ömsesidigt beroende av och interagerar med varandra i litteracitetsundervisningen och de är kontextuellt inbäddade i skolans lärmiljö. Hela skolkontexten, även organisationsnivån, har därför betydelse och påverkar förutsättningarna för att genomföra undervisning med fokus på de fyra aspekterna. Organisationsnivån och gruppnivån där undervisningen genomförs skapar i sin tur förutsättningar för individens lärande.

#### 4.6. Den integrerade modellen för litteracitetsundervisning vid flerspråkighet

Det teoretiska ramverket som används som analysverktyg i föreliggande uppsats bygger på sociokulturella utgångspunkter och utgår från resursmodellen ”The four resources model” (Luke och Freebody, 1997, 1999) integrerat med Cummins (2000; 2016) teoretiska arbete avseende flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling. Resursmodellen lyfter fram fyra olika litteracitetspraktiker som leder till att eleverna ges förutsättningar att utveckla olika dimensioner av litteracitet (se 4.5). Cummins arbete ligger i linje med resursmodellen och lyfter särskilt fram vikten av meningsskapande, att stärka elevernas identitet genom att erkänna och tillvarata tidigare erfarenheter och språkliga förmågor samt att utveckla skriftspråksförmågor genom explicit undervisning (se 4.4.2). Interdependenthypotesen (Cummins 2000) som visar på att litteracitetsförmågor på ett språk gynnar litteracitetsutveckling på ett annat språk (se 4.4.1) är en särskilt viktig grund i föreliggande uppsats. Dessa teoretiska synsätt, som tillsammans skapar förutsättningar för ett holistiskt perspektiv på litteracitetsundervisning och litteracitetsutveckling och där elevernas alla språkliga och kulturella kunskaper utgör en resurs, benämns fortsättningsvis som *den integrerade modellen för litteracitetsundervisning vid flerspråkighet*.



Figur 1.

*Illustration av den integrerade modellen för litteracitetsundervisning vid flerspråkighet.*

De teoretiska utgångspunkterna har använts integrerat under analysarbetet eftersom empirin ger många exempel på hur undervisningen präglades av en bred en bred syn på litteracitet (jfr The four resources model) och tillvaratagande av elevernas flerspråkiga förmågor (jfr LEF, interdependenthypotesen). Det har då blivit tydligt att dessa teoretiska utgångspunkter ömsesidigt ger stöd åt varandra. Därför görs ett försök att integrera dem i en modell som ger en salutogen inramning av litteracitetsundervisning för flerspråkiga elever där elevers resurser tydligt lyfts fram i stället för att, som ofta sker, problematisera flerspråkiga elevers bristande förmågor. Modellen skapar förutsättningar för ett synsätt där flerspråkiga elevers förmågor och erfarenheter är självklara resurser och där en bred syn på litteracitet skapar möjligheter för en meningsskapande litteracitetsundervisning. Modellen (figur 1) visar hur The four resources model, med dess fyra undervisningspraktiker, omges av Cummins teoretiska arbete och som tillsammans skapar förutsättningar både för ett flerspråkigt förhållningssätt och ett flerspråkigt arbetssätt i litteracitetsundervisningen.

## 5. Tidigare forskning

Tidigare forskning som är relevant för licentiatuppsatsen kommer från olika forskningsområden med grund i olika perspektiv och synsätt (jämför inledning gällande teoretiska utgångspunkter i kap. 4). Till viss del redovisas forskning

uppdelat från olika separata områden och till viss del redovisas forskning som kombinerar olika områden.

Forskning som redovisas i detta kapitel avgränsas först och främst genom uppsatsens syfte och forskningsfrågor. De forskningsfält som representeras i uppsatsens syfte; flerspråkighet, litteracitetsutveckling, litteracitetsundervisning och läs- och skrivsvårigheter, är alla omfattande, med olika fokusområden och perspektiv. Inledningsvis påbörjades därför arbetet med att hitta relevant forskning genom att identifiera söktermer för att upptäcka och förstå forskningsområdet (Rumsey, 2008). Definiering av söktermer gjordes genom att samla ihop nyckelord från avhandlingar och artiklar som behandlar området. Termer som var relevanta användes sedan genom att söka i Thesaurus för att hitta närliggande ämnesord. Sammantaget ledde detta till olika söktermer, exempelvis: bilingualism, multilingualism, reading and writing development, literacy, reading difficulties. Söktermerna kombinerades också genom att använda boolesk söklogik, exempelvis genom att söka på multilingualism AND reading difficulties. Även trunkering användes för att bredda sökningen, exempelvis bilingual\*, multilingual\*, read\* och literacy. Sökningar gjordes sedan i databaserna ERIC, SCOPUS, Web of Science, Swepub och Google Scholar. I Swepub användes till exempel sökorden: flerspråkig och läs- och skriv\*, litteracitet\*. Sökningarna gav i vissa fall en stor mängd träffar. För att avgränsa och ringa in det som var av specifikt intresse för uppsatsen lästes inledningsvis enbart studiernas abstract. På så sätt kunde urvalet förfinas och forskning urskiljas som berörde aktuellt område. Fortsättningsvis har jag under hela arbetets gång haft en stående sökprofil i Google Scholar som veckovis uppdaterat mig om ny forskning inom området via e-post. Med de systematiska sökningarna som grund har arbetat med att hitta relevant litteratur också kompletterats med sökningar i referenslistor i relevanta artiklar och forskningsöversikter samt genom kontakter med erfarna forskare inom olika delar av forskningsfältet. Sammantaget visar sökningarna att forskning som samtidigt undersöker litteracitetsundervisning och läs- och skrivsvårigheter för flerspråkiga elever utifrån ett sociokulturellt perspektiv är mycket begränsad.

Kapitlet har strukturerats genom olika övergripande rubriker med ingående mer specificerade underrubriker. Den första delen innehåller forskning om litteracitetsundervisning för flerspråkiga elever (5.1). Några studier har ett

särskilt fokus på flerspråkiga elever medan andra har ett mer generellt fokus. Den andra delen av kapitlet innehåller forskning som belyser flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter och skolors hantering av det (5.2). Till sist redovisas också forskning om lärares roll och betydelse för flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling (5.3). Kapitlet avslutas med en sammanfattning (5.4).

## 5.1. Litteracitetsundervisning för flerspråkiga elever

### 5.1.1. *Undervisningsstrategier som gynnar litteracitetsutveckling*

Forskning om metakognitiva strategier berör i den här uppsatsen studier som medvetandegör elever om vad det innebär att kunna läsa och skriva och hur man gör. Reciprok undervisning är en metakognitiv strategi som används inom läsområdet. Palincsar och Brown (1984) är upphovsmakare till undervisningsmodellen som specifikt är inriktad på att kunna förstå en text. Författarna bygger modellen på omfattande studier som visar på strategins positiva roll för en gynnsam läsförståelseundervisning. Centralt i modellen är att läsaren ska använda fyra olika läsförståelsestrategier: sammanfatta, ställa frågor till texten, klargöra och att förutspå vad som ska hända i texten. Strategiarbetet bygger på att läraren först visar hur man använder strategierna, sedan använder dem tillsammans med eleverna för att sedan låta eleverna använda dem på egen hand. Modellen har prövats och analyserats i olika studier, både internationellt och nationellt, och visat på goda resultat (Davis, 2010; Lindholm, 2019; Palincsar & Brown, 1984; Reichenberg & Löfgren, 2014). I svensk undervisningskontext har modellen bland annat prövats i Reichenberg och Löfgrens (2014) studie i ett socialt utsatt område med elever i årskurs 3. Resultaten visade att eleverna förbättrade sin läsförståelseförmåga markant då de deltog i reciprok undervisning. Även i Davis (2010) metaanalys av en stor mängd interventionsstudier, där både förstaspråksstudier och andraspråksstudier ingick, fanns tydliga belegg för att strategiundervisning, både reciprok undervisning och andra typer av strategiundervisning, gynnar utveckling av läsförståelse för såväl första- som andraspråkselever. Också i Lindholms (2019) avhandling, som undersöker hur flerspråkiga elever på mellanstadiet utvecklar läsförståelse, visar det sig att lässtrategier kan vara

användbara verktyg för flerspråkiga elever och på vilket sätt de kan vara det. Lindholm betonar vikten av att lära flerspråkiga elever hur de kan tänka och agera för att utveckla läsförståelse när de läser texter på ett språk som de samtidigt håller på att lära sig. Däremot menar författaren att det nödvändigtvis inte behöver ske utifrån en specifik undervisningsmodell, men att det är nödvändigt med en medveten och strukturerad undervisning i läsförståelse.

I en specialpedagogisk rapport av Almqvist, Malmqvist och Nilholm (2015) genomfördes en syntes av tidigare metastudier avseende experimentell forskning om vilka övergripande undervisningsstrategier som gynnar kunskapsutveckling för elever som möter svårigheter i läs- och skrivutvecklingsförmågan. I rapporten framträder tre undervisningsstrategier med god effekt: kamratlärande, explicit undervisning och metakognitiva strategier. Kamratlärande bygger på att elever arbetar tillsammans och undervisar varandra. Explicit undervisning, som innebär en starkt strukturerad undervisning med olika steg som följs och utvärderas systematiskt, har bra stöd i forskning och verkar kunna generaliseras över olika åldersgrupper och typer av uppgifter. Träning av olika läsfärdigheter verkar särskilt gynna läsförmågan, även när elever visar svårigheter. Metakognitiva strategier i undervisning, såsom planering, visualisering, självreglering och analysförmåga samt förmågan att följa upp och utvärdera sitt eget lärande, verkar främja elevers kunskapsutveckling allra mest inom avgränsade områden.

### **5.1.2. Olika språk som resurs i litteracitetsutveckling**

Många empiriska studier visar på ett starkt stöd för Cummins interdependenthypotes (2000, se 4.4.1). Forskningen visade bland annat på ett samband mellan litteracitetsutveckling i L1 och L2 mellan olika språk såsom spanska-engelska, hebreiska-engelska, arabiska-franska och turkiska-holländska. Överföringen som blev synlig mellan språken rörde begreppsförståelse, morfologisk förståelse, fonologisk medvetenhet, överföring av metaspråkliga inlärningsstrategier och pragmatiska förmågor. Detta menade Cummins får konsekvenser för förmågor som hör samman med litteracitet och innebär att fonologisk medvetenhet, lässtrategier och läsförståelse överförs mellan första- och andraspråket och att elever på så sätt

kan dra nytta av de kunskaper om läsning och skrivning som de har på förstaspråket respektive andraspråket.

Andra resultat som styrker överföring av språkliga förmågor mellan språk visade sig i Thomas och Colliers (2002) omfattande longitudinella undersökning. Studien som innehöll både kvantitativa och kvalitativa data, genomfördes på fem olika platser i olika delar av USA och undersökte olika sorters utbildningsformer för tvåspråkiga elever. Resultatet visade att tvåspråkiga elever som hade deltagit i tvåspråkig utbildning nådde högre skolresultat och högre resultat i andraspråket engelska jämfört med tvåspråkiga elever som hade fått hela sin skolgång enbart på andraspråket engelska. Thomas och Collier lyfter särskilt fram några viktiga komponenter i en framgångsrik skolgång för flerspråkiga elever: Undervisning i L1, undervisning i L2, kunskapsutveckling på både L1 och L2, samt en sociokulturellt stödjande miljö. Deras forskning visade att två språk som utvecklas samtidigt stöder varandra, vilket innebär att både förstaspråket och andraspråket gynnas av en parallell utveckling. Det visade sig också att en viktig undervisningsform var samarbete eleverna emellan och att eleverna undervisades av lärare som hade kunskap om samarbetsinlärning. Ytterligare en aspekt som framträdde var att elever som gick i skolor där de värdesattes och där deras förstaspråk sågs som en tillgång och användes aktivt i undervisningen, nådde bättre resultat (Thomas & Collier, 2002). Enligt författarna innebär detta att undervisning på förstaspråket gynnar utvecklingen av andraspråket och att det mest effektiva sättet att lära sig läsa för en flerspråkig elev är att läsinlärningen sker på elevens starkaste språk. Cummins (2000) forskning lyfter också fram vikten av att värdera elevernas egna erfarenheter och tidigare kunskaper i undervisningen (maximal identitetsinvestering), vilket leder till att eleven vill investera av sin egen identitet i undervisningen, vilket i sin tur gynnar språk-, läs- och skrivutvecklingen.

Trots den positiva inställningen till flerspråkighet som finns i svenska skolans styrdokument (Skolverket, 2022a) framträder en bild av en enspråkig norm som dominerar i resultaten från svenska studiers forskningsresultat (Duek, 2017; Lindberg, 2009; Norén, 2015). Exempelvis framhåller Duek (2017) att resultaten i hennes avhandling visade på ”en tydlig och till synes starkt rotad monokulturell och enspråkig norm” (Duek, 2017, s. 213) i skolor, vilket

innebär att flerspråkiga elevers kapital inte efterfrågas. Det finns emellertid också exempel i forskning som visar på tillåtande förhållningssätt och användning av flerspråkighet som resurs i skolors undervisning. I Reath-Warrens avhandling (2017) undersöktes hur språkideologier och organisationen av utbildning och språkpraktiker i två olika kontexter i Australien och i Sverige påverkade utvecklingen av flerspråkig litteracitet. Resultatet visade att de transspråkande undervisningspraktikerna som förekom ledde till att elevernas litteracitetsförmågor utvecklades bättre när de tilläts använda och fick stöd i användningen av alla sina språkliga resurser.

I ett longitudinellt tioårigt danskt forskningsprojekt *Tegn på sprog* av Laursen (2015) studerades flerspråkiga elever i fem olika flerspråkiga klassrum. Lärarna i skolorna som deltog i undersökningen planerade och genomförde aktiviteter som skapade förutsättningar för eleverna att använda och reflektera kring språk och texter i samarbete med en forskare. Resultatet visade att eleverna använde och jämförde sina olika språkliga förmågor, både utifrån innehållsaspekter och lästekniska aspekter, på sina olika språk i dialog med både vuxna och andra elever. Ett av Laursens (2011) resultat pekar också på vikten av att litteracitetsundervisningen innehåller meningsskapande aspekter utifrån elevernas hela språkliga bakgrund och inte endast blir ett ensidigt betonande av lästekniska aspekter.

I en avhandling av Skoog (2012), som belyser litteracitetsundervisning i förskoleklass och årskurs 1, visar resultatet att undervisningsinnehållet i literacypraktikerna fokuserar på formella aspekter av läsning och skrivning och inte på det innehåll som eleverna lär sig läsa och skriva utifrån och inte heller vilket innehåll som engagerar eleverna. Författaren menar också att elevernas tidigare erfarenheter av läsning och skrivning inte tas med som resurs i klassrumsarbetet. På liknande sätt visar Schmidts avhandling (2013), som undersöker elevers (årskurs 3–5) erfarenheter av texter inom och utanför skolan, på en dominans av formella aspekter i läs- och skrivundervisningen. Schmidt betonar vikten av en kommunikativ undervisningspraktik som bygger på att kodning, funktionellt användande, meningsskapande och kritiskt utforskande av och genom texter sker parallellt. I en sådan undervisning behöver också stödstrukturer i form av riktat och anpassat språkligt stöd finnas tillhanda så att elever med olika erfarenheter och kunskaper erbjuds möjlighet att utveckla litteracitet. I en senare praktiktäta forskningsstudie (Schmidt,

2022), där litteracitetspraktiker med utgångspunkt i dialogisk högläsning av skönlitteratur undersöks, framträder vikten av att koppla textinnehållet till olika uttrycksätt och olika aspekter av läsning såsom funktionell läsning, upplevelsebaserad, reflekterande och kritisk läsning. Resultatet av studien, menar Schmidt (2022), belyser vikten av ett holistiskt synsätt på litteraturundervisning.

Flera andra forskare poängterar också vikten av att texter som eleverna möter är begripliga och kulturellt meningsfulla (Kulbrandstad, 2003; Liberg, 2000). Kulbrandstad (2003) visar exempelvis i en norsk studie att ord associerades olika beroende på vilken bakgrundsförståelse som läsaren hade. Ord som det fanns en naturlig tolkning av i den norska kontexten där studien genomfördes, tolkades på ett annat sätt av elever med ursprung i andra länder. I Kulbrandstads (2000) avhandling framkommer dock att en läsare behöver inte förstå alla ord och meningar i en text. Däremot behöver läsaren kunna koppla texten till tidigare erfarenheter och se det som finns bortom raderna i texten, genom att läsa, diskutera och reflektera tillsammans kring texter. Sådana diskussioner kan också fokusera på kodknäckande detaljer som tydliggör och hjälper läsaren att förstå. Kulbrandstad (2000) menar att det är viktigt att undervisningen för flerspråkiga elever innehåller metakognitiva strategier för att eleverna på sikt ska självständigt kunna avgöra om man har förstått det man läser.

Forskning från ett transspråkande perspektiv visar på flera olika positiva effekter. Hit hör förstärkning och utveckling av elevers flerspråkiga förmåga (Garcia & Li, 2018) och positiva effekter på elevers identitetsutveckling (Cummins, 2015). Dessutom visar tidigare forskning att transspråkande strategier i undervisningen främjar utvecklingen av ämneskunskaper (Baker, 2021) samt leder till ett förbättrat samarbete mellan hem och skola (Garcia, 2009). Transspråkande strategier beskrivs också vara det sätt som flerspråkiga familjer och grupper använder för att kommunicera vid släkträffar och sammankomster då olika språkliga förmågor finns representerade, enligt Garcia och Li (2018). Olika språkliga drag används då i olika sammanhang och samtalsämnen.

### 5.1.3. *Lästekniska aspekter*

Tidigare forskning visar med stor enighet att förstadiet till läsning handlar om fonologisk medvetenhet och att den har särskilt stor betydelse för den fortsatta läs- och skrivinläringen både för enspråkiga och flerspråkiga elever (Melby-Lervåg et al., 2012; Stanovich, 1988). Ehri m.fl. (2001) analyserade en stor mängd forskningsstudier i en metastudie om fonologisk medvetenhet och visade på att strukturerad och systematisk fonologisk medvetenhetsträning gav positiva effekter på läsning samt även reducerade eller förhindrade att läs- och skrivsvårigheter uppstod. Det visade sig också att träningen gav störst effekt för elever som riskerade att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Den fonemiska medvetenheten visar sig också vara en strategi som ger positiva effekter och som kan förbättra läs- och skrivförmågan (Cunningham, 2001; SBU, 2014; Stanovich 1988). Melby-Lervåg et al. (2012) visade i en omfattande metaanalys att direkt undervisning av fonologiska förmågor, bland annat strukturerad träning av fonem-grafemkopplingen och sammanfogning av dessa till ord genom fonologisk läsning, stärker förmågan att avkoda korrekt och snabbt. När flytet i läsningen blir bättre kan också fokus riktas mot att förstå det som läses, vilket leder till en bättre läsförståelse (SBU, 2014).

Den ortografiska läsningen kan vara mer eller mindre komplicerad beroende på vilket språk som eleven lär sig läsa på. Är språkets ortografi oregelbunden verkar det leda till att läsaren i högre grad väljer ortografiska lässtrategier och när språkets ortografi är regelbunden används i högre utsträckning fonologisk läsning (Abu-Rabia et al., 2013; Katz & Frost, 1992). I en studie (Frith et al., 1998) där ord- och nonsens-ordläsning jämfördes mellan enspråkiga engelsktalande och tysktalande barn visade resultaten att de engelsktalande barnen inte kunde använda den fonologiska lässtrategin i samma utsträckning som de tysktalande barnen. Fortfarande i 12-årsåldern hade barnen svårt att använda sig av fonologisk läsning när de skulle avkoda långa och komplexa nonsenord korrekt. Detta relaterades till att det är mer komplicerat att använda fonologisk lässtrategi i den engelska mer oregelbundna ortografen än i den tyska regelbundna ortografen. Bøyesen (2003) visar även hon på detta förhållande i sin studie med turkisk-norska elever. Eleverna läste mer flytande på turkiska än på norska, vilket tolkades bero på att den turkiska ortografen är mer regelbunden än den norska. Tidigare forskning om lästekniska aspekter

är omfattande och ovan har endast några få med betydelse för föreliggande studie presenterats.

#### **5.1.4. Förberedelseklass, Modersmålsundervisning och Studiehandledning**

En studie av Cekaite & Evaldsson (2008) belyser två undervisningssammanhang, en förberedelseklass och en reguljär klass i de yngre skolåren i en svensk multietnisk skola. I det flerspråkiga sammanhanget visade det sig att en enspråkig norm präglade undervisningssituationen, vilket också barnen förhöll sig till och upprätthöll. Liknande resultat framträder i en studie som genomfördes i förskolemiljö (Åkerblom & Harju, 2021). Enligt författarna kategoriserades de flerspråkiga barnen utifrån ett bristperspektiv eftersom de saknade kunskaper i svenska, i stället för att ses som kompetenta barn med varierande behov och förutsättningar som förskolans pedagogiska strategier ska utgå ifrån och förhålla sig till. I Hedman och Magnussons (2021) studie framträder dock en annan bild av förberedelseklassens undervisning. Författarna beskriver att undervisningen innehöll en flerspråkig och känslomässig stöttning där eleverna gavs möjligheter att använda sina språkliga resurser både i undervisningen och i sociala situationer. I en studie av Nilsson och Axelsson (2013) undersöktes undervisningen i förberedelseklass jämfört med reguljär klass. Studiens resultat visade att de olika miljöerna skiljde sig åt genom att förberedelseklasserna präglades av mycket stöttning men lite utmaning medan de reguljära klasserna tvärtom var lärmiljöer som innebar stora utmaningar men saknade stöttning. Det visade sig också att elevernas flerspråkiga erfarenheter och kunskaper var en underutnyttjad resurs i de reguljära klasserna. Att använda elevers flerspråkiga förmåga i undervisningen visar sig, enligt en tidigare forskningsgenomgång av Axelsson och Magnussons (2012), vara ett viktigt stöd som gynnar flerspråkiga elevers självkänsla och identitet samtidigt som det ökar förståelsen för ämnesinnehåll och möjligheten att uttrycka sina kunskaper.

Ganuzi och Hedman (2018) undersökte utvecklingen av litteracitet på somaliska och svenska kopplat till deltagande i modersmålsundervisning på somaliska. Resultatet visade att deltagande i modersmålsundervisningen ledde till bättre resultat på litteracitetstester både i svenska och somaliska. Detta trots att modersmålsundervisningstiden var mycket begränsad. I en statlig

utredning (SOU 2019:18) redogörs för tidigare forskning om modersmålets betydelse för studieresultat och för resultatet av en egen analys av vad deltagande i modersmålsundervisning betyder för behörighet till nationella gymnasieprogram. Utredningen visar att det är svårt att bedöma hur modersmålsundervisningen som enskilt bidrag påverkar eftersom det också finns andra faktorer som påverkar. Men eftersom den egna analysen och resultatet av genomförda intervjuer och studiebesök ligger i linje med tidigare forskning dras slutsatsen att deltagande i modersmålsundervisning bidrar positivt till elevers samlade studieresultat.

Nationell forskning om studiehandledning har ökat de senaste åren. Forskningen betonar vikten av stödformen men synliggör också problematik som hindrar studiehandledningens mål och syfte (Avery, 2017; Reath-Warren, 2016; Rosén et al., 2020; Wedin & Wessman, 2017). Reath-Warren (2016) visar i sin avhandling att studiehandledningen ger positiva effekter gällande förståelse av ämnesinnehåll och utveckling av ämnesspråk. Dessutom kan studiehandledning också bidra till utveckling av elevernas litteracitetsförmågor. Studiehandledningens transspråkande karaktär, där elevers olika språkliga förmågor användes parallellt, visade sig vara ett stöd för nyanlända elevers litteracitetsutveckling. I Roséns et al. (2020) studie undersöktes studiehandledning som pedagogisk, språklig och kulturell praktik utifrån ett synsätt där flerspråkighet ses som en resurs. Intervjustudien med studiehandledare synliggör komplexiteten i dessa praktiker som studiehandledningen ingår i. Studiens slutsatser är att studiehandledning inte bara bör ses som stöttning gällande modersmålet utan bör betraktas som en transspråkande praktik som utmanar gränser mellan både språk och kultur. Forskning och översikter visar dock att det också finns strukturella och organisatoriska problem förknippade med denna form av stöd (Avery, 2017; Skolinspektionen, 2017). Till exempel så framkommer det att samarbetet mellan studiehandledare och lärare är begränsat (Avery, 2017; Straszer et al., 2019). Ganuza och Hedmans (2015), Jalali-Moghadam och Hedmans (2016) samt Roséns et al. (2020) studier pekar på att en ökad och förbättrad samverkan mellan skolans personal och modersmåls lärare skulle förbättra skolsituationen för flerspråkiga elever. Även Avery (2017) visar att samarbetet mellan klasslärare och modersmåls lärare är begränsat vilket hon menar medför att de nationella styrdokumentens intentioner inte uppfylls. Undervisningen bygger i stället enbart på modersmåls lärarens egen kunskap

om ämnet som undervisas. Forskning som ligger till grund för den politiska styrningen, att studiehandledning och modersmålsundervisning är centrala för att kunna utveckla både ämnes- och språkkunskaper (Cummins, 2000, 2017), verkar alltså inte fått den tänkta effekten i praktiken. I den statliga utredningen om modersmålsundervisning, studiehandledning och studieresultat (SOU 2019:46) analyseras och bedöms också huruvida studiehandledning på modersmålet förbättrar elevernas studieresultat. De menar att det inte finns systematiska studier över tid som bedömer studiehandledningens betydelse för studieresultat. Däremot finns resultat av utredningens egna intervjuer och studiebesök samt utvärderingar från kommuner och Skolinspektionen som visar på att studiehandledning utgör ett väsentligt bidrag till elevernas kunskapsutveckling. Utredningens samlade bedömning är att studiehandledning är betydelsefullt för elevers studieresultat även om stödets kapacitet inte har utnyttjats fullt ut på grund av organisatoriska svårigheter.

Svensson och Torpstens (2013) enkätundersökning bland ett stort antal modersmåls lärare som deltog i en utbildning på universitet, visar att modersmåls lärare själva upplever sig vara en utsatt lärargrupp som i mångt och mycket saknar inflytande över sin arbetssituation. De upplever att de sällan samarbetar med lärarna på de skolor de undervisar på. Samarbetet försvåras också av att modersmålsundervisningen sker då övrig personal inte är på skolan. I en senare intervjustudie med modersmåls lärare genomförd av Ganuza och Hedman (2015) framträder en liknande bild. Organisationen och förutsättningarna för lärargruppen ansågs försvåra för lärarna att genomföra sitt arbete på ett bra sätt. Modersmåls lärarna upplevde sig vara i en utsatt situation på liknande sätt som Svensson och Torpstens (2013) studie visade. En anledning till de organisatoriska problemen handlar om att modersmåls lärare inte tillhör en specifik skola utan förflyttar sig mellan många olika skolor, vilket leder till att de inte känner tillhörighet någonstans samt att samarbetet med skolans lärare missgynnas. En annan studie (Straszer et al., 2020) pekar på att det verkar finnas bättre möjligheter både för modersmålsundervisningen och för samarbetet i de fall som modersmåls läraren är anställd på den skola där undervisningen sker. Lärarna tillhör då samma personalgrupp och kan vara delaktiga i samarbeten och planeringar på ett mer lättillgängligt sätt. En negativ faktor som lyftes fram var att modersmåls lärarna upplevde att deras lärarkompetens ifrågasattes av både media, föräldrar, annan skolpersonal och elever. När det gäller

studiehandledning synliggör Rosén et al. (2020) i en intervjustudie med studiehandledare att även deras yrkesgrupps position behöver stärkas genom att uppdraget förtydligas och samarbetet mellan skolans lärare och studiehandledare förbättras.

## 5.2. Flerspråkiga elever som möter svårigheter med läsning och skrivning

Enligt både internationell och nationell forskning är det viktigt att i ett tidigt skede uppmärksamma elever som stöter på hinder i sin läs- och skrivutveckling, eftersom tidig upptäckt och tidiga insatser i undervisningen kan reducera andra svårigheter som annars kan bli följderna (Hedman, 2009; Lundberg, 2010; Myrberg, 2007; Rose, 2009). För flerspråkiga elever visar tidigare forskning att det kan vara extra komplicerat att förstå och bedöma orsaken till svårigheterna (Hyltenstam, 2010). Utmaningar i skriftspråksutveckling skiljer sig också mellan olika språk eftersom det påverkas av förstaspråkets ljuduppbyggnad och hur likt det är andraspråkets ljudsystem, eller hur mycket det skiljer sig åt (Gibbons, 2018). Om det exempelvis är svårt att uppfatta skillnader mellan olika vokalljud är det svårt att förstå systematiken i hur de enskilda vokalerna betecknas. Forskning visar att den muntliga förmågan har en betydande roll för den vidare läsutvecklingen, särskilt när det gäller läsförståelsen (Lesaux et al. 2008). Läsandet blir alltså en svårare process för den som ännu inte utvecklat ett uttal som följer samma norm som skriftspråket. Det är en av anledningarna till att det är positivt att först lära sig läsa och skriva på det språk man behärskar muntligt. Hedman (2012) lyfter också fram att ordavkodningsproblematik kan botten i en ännu ej utvecklad förståelse för andraspråkets specifika ortografi. För att förstå en elevs läs- och skrivutveckling på andraspråket är det alltså viktigt att läraren undersöker vilken ortografi eleven först har lärt sig läsa på och vilka grundläggande strukturer som finns i det språkets ortografi. En sådan kunskap är ett viktigt redskap för att hjälpa eleven att tillägna sig nya läs- och skrivstrategier på andraspråket (Hedman, 2009).

Tidigare forskning visar på olika aspekter av hur kartläggning av läs- och skrivsvårigheter kan ske. Flera forskare drar slutsatsen att samma tester som används för att kartlägga fonologisk medvetenhet för enspråkiga även kan

användas för flerspråkiga som exponerats tillräckligt mycket för andraspråket (Frederickson & Frith, 1998; Geva, 2000; Miller Guron & Lundberg, 2003). Hedman (2009) menar dock att sådan forskning tar liten hänsyn till deltagarnas förmågor i sitt förstaspråk. Garcia (2009) lyfter i sin forskning fram att det finns en risk att testning av språkliga förmågor på enbart ett andraspråk inte visar elevens hela förmåga. Det innebär därför att kartläggning av fonologisk bearbetning på barnets förstaspråk och på elevens andraspråk bör finnas med vid kartläggning av läs- och skrivsvårigheter (Bøyesen, 2007b; Gottardo, 2002; Hedman, 2009; Salameh et al., 2012). Hedman (2009) visar i sin avhandling på de svårigheter som finns gällande identifiering av specifika läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever. Fallstudien som genomfördes med spansk-svensktalande visade att elever som tidigare bedömts ha dyslektiska svårigheter hade både över- och underidentifierats. Resultatet visade att elevernas litteracitetsförmågor på båda språken behöver kartläggas och bedömas för att säkerställa att rätt orsak identifieras. På så sätt kan jämförelser göras mellan elevens läs- och skrivutveckling på förstaspråket och läs- och skrivutveckling på andraspråket. Även skillnader och likheter mellan språken kan belysas. En sådan jämförelse ger inte nödvändigtvis säkra svar om det föreligger specifika svårigheter med fonologin eller inte, men det kan vara en hjälp att förstå orsaker till en problematisk läs- och skrivutveckling. När enbart litteracitetsförmåga på ett av elevens olika språk kartläggs, finns risken att svårigheter bedöms bero på fonologiska orsaker när det i stället handlar om att eleverna håller på att lära sig en ny ortografi och ett nytt språk. Denna forskning stödjer olika tidigare studier som prövat den fonologiska förmågan hos flerspråkiga elever på både första- och andraspråket och som visar att fonologiska svårigheter förekom på elevens båda språk (Abu-Rabia & Siegel, 2002, 2003; Andreou & Segklia, 2017; Leafstedt & Gerber, 2005). Resultaten ligger också i linje med den fonologiska förklaringsmodellen av specifika läs- och skrivsvårigheter (Høien & Lundberg, 2013; Rose, 2009; Snowling, 2019; Stanovich, 1988) och Cummins överföringshypotes gällande språklig transfer (Cummins, 1981; 2000).

För att tidigt kunna upptäcka och ge stöd är kartläggning av elevens förmåga inom fonologisk medvetenhet, snabb automatiserad benämningsförmåga (rapid, automatized naming, RAN) och bokstavskänedom en viktig faktor eftersom det enligt tidigare forskning förutsäger läs- och skrivsvårigheter (Melby-Lervåg et al., 2012). I Furnes och Samuelssons (2011) studie

framkommer också att screening av RAN och fonologisk medvetenhet är ett tillförlitligt sätt att uppmärksamma svårigheter med läsning och skrivning oavsett språkets ortografi. Detta stöds också av en utvärdering genomförd av Statens beredning för medicinsk utvärdering (2014) där tester och insatser för barn och ungdomar med dyslexi utvärderades. Slutsatserna av utvärderingen var att tester av fonologisk medvetenhet, snabb automatiserad benämningsförmåga samt bokstavskänedom kan visa på samband med dyslexi. Dock finns inga vetenskapligt utvärderade testmaterial och utvärderingen drar slutsatsen att det saknas studier som undersökt tillförlitlighet i de förekommande testmaterialet. Gällande insatser visade utvärderingen att barn som identifierats ha svårigheter av dyslektisk karaktär och som får öva kopplingen mellan fonem och grafem på ett strukturerat sätt förbättrar sin läsförmåga, stavning, läsförståelse, läshastighet och fonologiska medvetenhet. Ur ett nordiskt perspektiv har Bøyesen (2007b) utvecklat ett utredningsmaterial, med utgångspunkt i forskning, där bedömning görs av elevens läs- och skrivförmåga både på elevens första- och andraspråk. Testmaterialet mäter elevens förmåga vad gäller läsning och är utvecklat som ett dynamiskt test, vilket innebär att testet mäter vad eleven klarar efter att ha tränat på en uppgift. Testet är tänkt att genomföras i samarbete med modersmållärare. Bøyesen (2006) betonar vikten av att elevers bakgrundsförhållanden är en del av kartläggningsprocessen för flerspråkiga elever som stöter på hinder i sin läs- och skrivutveckling. Olika kritiska tillstånd kan påverka elevernas identitet och leda till svårigheter kring koncentration som i sin tur påverkar andra förmågor.

Som tidigare tagits upp argumenterar flera olika forskare för att det är viktigt att förstå orsaken till litteracitetssvårigheter i ett tidigt skede för att kunna ge tidigt stöd (Hedman, 2009; Lundberg, 2010; Myrberg, 2007; Rose, 2009; Tjernberg, 2013). Huruvida identifiering av specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har betydelse för att kunna ge tidigt stöd har dock diskuterats bland läs- och skrivforskare. Elliot och Grigorenko (2014) är kritiska till definitionen av dyslexi eftersom den trots mycket forskning är så omdebatterad och inte klarlagd. Eftersom det inte heller finns en tydlig konsensus om vilka åtgärder, metoder eller tidpunkter som är mest lämpliga för att stödja elevers svårigheter, menar de att en dyslexidiagnos ger liten eller ingen nytta för elevers fortsatta läs- och skrivutveckling. I Sverige är det heller ingen nödvändighet att ha en diagnos för att få del av stöd. Tjernberg (2013)

visar i sin avhandling på vikten av att lärare noggrant och kontinuerligt följer elevers utveckling, vad elever lärt sig eller inte lärt sig, och vilket stöd som behöver ges för att utvecklas vidare. Elliot och Grigorenko (2014) visar på liknande resultat och menar att den avgörande uppgiften för skolor är att identifiera elevens starka och svaga läsförmågor och ge stöd direkt. I en studie av Vender och Melloni (2021) där forskarna undersökte och jämförde fonologisk förmåga hos enspråkiga och tvåspråkiga elever med eller utan dyslexi, visade resultatet att tvåspråkighet inte bidrog till ytterligare svårigheter för elever som bedömdes ha dyslektiska svårigheter.

I en senare studie av Catts och Petscher (2021) diskuterar författarna dyslexi-begreppet och argumenterar för att begreppet bäst används som en etikett för oväntade lässvårigheter i stället för att användas till att definiera enskilda fonologiska svårigheter. Catts et al., (2017) uttrycker att dyslexi bäst förklaras med multifaktoriella orsaksmodeller som kombineras med varandra och som leder till lässvårigheter. Genom att identifiera risker men också faktorer som gör att elever kan utveckla motståndskraft mot lässvårigheter så kan de förebyggas. När Catts och Petschers risk-resilience modell användes som analysverktyg i en studie (Catts et al., 2017) visade resultatet på att olika förklaringar såsom muntlig språkförmåga och snabb benämning interagerade med fonologiska svårigheter vilket ledde till ökade risker för dyslexi. De fann också att många elever, trots olika riskfaktorer, lärde sig läsa på ett fungerande sätt och bedömdes därmed inte vara dyslektiska svårigheter. Detta menar författarna indikerar att en multifaktoriell förklaring till dyslexi också behöver innefatta skyddsfaktorer som enligt studien minskar den negativa påverkan som fonologiska svårigheter har på läsning.

### 5.3. Lärares roll och betydelse för litteracitetsutveckling

Enligt Aspelin och Persson (2011) sker lärandet i form av en ömsesidig process där två parter möts i pedagogiska situationer och där lärande sker i en gemensam kontext. I en skolkontext kan lärandet, utifrån detta synsätt, därför ske i samtalet mellan lärare och elev. Dambars (2010) avhandling som undersöker vilka faktorer som bidrar till att flerspråkiga elever visar goda resultat inom läsförståelse, pekar på att lärarens förhållningssätt har stor

betydelse. I studien framkommer att lärarens förhållningssätt och undervisning som karaktäriseras av en fast struktur, inslag av estetisk verksamhet, omfattande läsning av skönlitteratur och eget skrivande är viktiga faktorer. Lärarrollen kan beskrivas handla om att balansera mellan scaffolding och shepherding (Sugrue, 1997). Scaffolding i meningen att utmana eleven kognitivt på en rimlig nivå och med stöd på olika sätt som monteras ned efterhand som det inte längre behövs och samtidigt shepherding genom att vara uppmärksam på och möta elevernas egna behov i skolsituationen så att de känner sig trygga och mår bra. Hirsh (2020) menar att det inte finns ett objektivet sätt att förstå eller definiera en framgångsrik undervisning utan i stället går det att urskilja tre dimensioner som svarar på frågorna Vad, Hur och När. Vad-frågan gäller lärares ämneskunskaper, Hur-frågan innefattar didaktiska och metodologiska aspekter och När-frågan avser etiska, relationella och känslomässiga aspekter som innebär att agera vid rätt tid på ett visst sätt. Detta förhållande belyses i en intervjustudie med lärare av Segolsson och Hirsh (2019). I studiens resultat framkommer att lärares ämneskunskaper och lärares handlingar och förhållningssätt har stor betydelse för elevers kunskapsutveckling. I studien identifierades sex olika områden som Segolsson och Hirsh (2019) bedömde som viktiga för framgångsrik undervisning. De områden som lyftes fram var: 1) ett aktivt och systematiskt relationsskapande med elever 2) att visa att läraren vill vara med eleverna här och nu 3) en kontinuerlig strävan efter att bli en bättre lärare och att visa att hon/han är en bättre lärare 4) ett delat ansvar för lärandet med eleverna 5) att skapa möjligheter för lärande samt 6) skapa förtroende och en känsla av trygghet. I en studie inom samma undersökningsområde, men med utgångspunkt ur elevers perspektiv, visar resultatet att skickliga lärares klassrumsledarskap präglas av ett relationellt ledarskap och att läraren agerar i rollen som herde (shepherd) men också som den ledare som ger stöttning (scaffolding) (Hirsh & Segolsson, 2021). Eleverna själva beskriver att lärare som klarar att balansera mellan stöttning och kognitiva utmaningar samtidigt som de värnar om deras sociala utveckling, självförtroende och självkänsla är de som är de bästa lärarna. Simola (2019) undersöker i sin licentiatuppsats hur en lärare använder olika nivåer av stöttning i undervisningen. Resultatet visar att stöttningen som läraren genomför på makronivå är planerad och innefattar exempelvis övergripande stödstrukturer i form av pedagogiska planeringar, genomtänkta grupperingar och placeringar av elever som synliggörs för

eleverna. På mesonivå innebär stöttnen lektionsplaneringar som görs tillgängliga för eleverna för att eleverna ska få veta syftet med undervisningsinnehållet. Det innebär också en medveten planering av varierade undervisningssätt och arbetsformer. Stöttnen som läraren genomför på mikronivå är inte på samma sätt planerad utan sker i interaktionen mellan lärare och elev samt mellan elev och elev. Sådan stöttnen visar sig i resultatet exempelvis handla om tydliga instruktioner, att bekräfta, repetera, omformulera och att stötta så att resonemangen utvecklas samt översätta från modersmål till andraspråket. Dessa resultat överensstämmer med Hatties (2003) slutsatser som visar att det inte finns några "lärarsäkra" undervisningsmetoder utan en metod blir bara något i användarens händer. Hattie menar att det i stället handlar om att möta elevers olika behov med en variation av metoder som genomförs i en relationell process.

#### 5.4. Sammanfattning av tidigare forskning

Utifrån den genomgång som har gjorts av tidigare forskning förefaller det som att forskning utifrån ett sociokulturellt perspektiv avseende litteracitetsundervisning för flerspråkiga elever som möter svårigheter med läsning och skrivning är begränsad. Desto mer forskning finns avseende litteracitetsundervisning för flerspråkiga elever generellt. En viktig aspekt som forskning visar är att när elever ges möjligheter att använda sitt modersmål/förstaspråk och tidigare erfarenheter påverkas litteracitetsutvecklingen positivt både på modersmålet/förstaspråket och andraspråket. Ett sådant resursperspektiv visar också på en positiv påverkan på elevers identitetsutveckling.

Forskning visar också på vikten av att kartlägga elevers kunskaper i ett tidigt skede för att kunna planera undervisningen så att eleven ges förutsättningar att utveckla sin läs- och skrivförmåga och om behov finns, ge tidigt stöd. Det visar sig dock att det kan vara komplicerat för lärare att kartlägga och identifiera orsaker till läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever. En tydlig riktning i forskningen är att kartlägga flerspråkiga elevers olika språk för att bättre kunna förstå orsaken till svårigheterna. Det verkar dock vara problematiskt att genomföra flerspråkig kartläggning på grund av

organisatoriska hinder när det gäller samarbetet mellan skolans personal och modersmåls lärare. Det framkommer emellertid i senare forskning att skolors personal ser behov av att utveckla samarbetet med modersmåls lärare för att bättre kunna tillvarata elevers tidigare erfarenheter och språkkunskaper.

På ett mer generellt plan lyfts också lärares förhållningssätt fram som en avgörande faktor för elevers litteracitetsutveckling i genomgången av tidigare forskning. Det verkar som att lärare som både stöttar och värnar om elevernas sociala utveckling och mående är betydelsefulla utifrån ett elevperspektiv. Det förefaller också som att det inte handlar om att lärare enbart kan genomföra vissa arbetssätt eller metoder, utan att det handlar om att använda en variation av metoder i en relationell process.

## 6. Metod

### 6.1. Metodval

Licentiatuppsatsen bygger på en enkätstudie och en fallstudie. Olika metoder användes för att ge ytterligare kunskap utöver det som enbart en metod kan ge. Avsikten var att enkätundersökningen skulle ge en generell beskrivning av skolors arbete i en kommun inom studiens forskningsområde och sedan följas upp med en fördjupad beskrivning i en specifik skolkontext i den efterföljande fallstudien. En sådan sekventiell design innebär att en inledande insamling och analys av data följs av insamling och analys av ytterligare data i syfte att utveckla eller förklara de första resultaten (Bryman & Nilsson, 2018). Enkätundersökningen är utgångspunkt för licentiatprojektet. Resultatet från enkätstudien följs sedan upp i den kvalitativa fallstudien. Metodtriangulering (Yin, 2018) som användes i fallstudien innebar att intervjuer, deltagande observation och dokumentanalys genomfördes. I studien användes också datatriangulering, som innebar att olika uppgifter användes för att vid analysen kunna undersöka samstämmigheten (Yin, 2018). Triangulering användes för att öka möjligheterna till att få fram tillförlitliga resultat (Bryman & Nilsson, 2018). Hela licentiatuppsatsen sammanför sedan de båda insamlade materialen i en avslutande diskussion och konklusion.

## 6.2. Delstudiernas design

I tabellformat beskrivs designen av licentiatuppsatsens delstudier.

Tabell 1. Översikt av licentiatuppsatsens delstudier.

Studie	I	II
Titel på studie	Arbete för flerspråkiga elever som möter svårigheter i läs- och skrivutveckling – en enkätstudie	'Never leave a student alone with a Text' – a Case Study of Literacy Teaching for Multilingual Students in an Exemplary school
Metod	Enkät	Fallstudie
Syfte	Studiens syfte är att undersöka och bidra med kunskap om hur skolor i en större svensk kommun genom olika undervisningspraktiker uppger att de arbetar med förebyggande arbete och identifiering av läs- och skrivsvårigheter för flerspråkiga elever samt insatser för att utveckla deras litteracitetsförmåga.	The aim of the study was to investigate and gain a more thorough understanding of how multilingual students, who experience challenges in their reading and writing, are supported in their literacy development in an IC and a RC at secondary school level in a school strategically chosen for its exemplary education for this student group.
Forskningsfrågor	1. Hur uppger respondenterna att deras skolas undervisning gällande aspekter av den kodknäckande undervisningspraktiken har utformats med särskilt fokus på flerspråkiga elever i specifika läs- och skrivsvårigheter? 2. Hur uppger respondenterna att deras skolas	RQ 1. What conditions are created on the organisational level for literacy development of multilingual students who experience challenges in their literacy learning?  RQ 2. What conditions are created on the group level for literacy development of multilingual students who experience

	undervisning gällande aspekter av den meningsskapande undervisningspraktiken har utformats med särskilt fokus på flerspråkiga elever i specifika läs- och skrivsvårigheter? 3. Vilka utvecklingsmöjligheter uppger respondenterna att det finns avseende de undersökta aspekterna av kodknäckande och meningsskapande undervisningspraktiker?	challenges in their literacy learning?  RQ 3. What conditions are created on the individual level for literacy development of multilingual students, and what opportunities and challenges do they experience when it comes to reading and writing?
Insamlad data	Webbenkät	Observationer Dokument/Foton Intervjuer
Analysverktyg	Deskriptiv statistisk analys	Kvalitativ innehållsanalys

### 6.3. Enkätundersökning

Enkätmetod användes för att inhämta underlag för en bred beskrivning av skolors arbete för att förebygga flerspråkiga elevers svårigheter med läsning och skrivning samt hur de identifierar och ger stöd till flerspråkiga elever som möter svårigheter med läsning och skrivning. En webbaserad enkät riktades till specialpedagoger/speciallärare i en kommuns grundskolor. Enkäten innehöll teman med flervalsfrågor samt öppna frågor som respondenterna besvarade genom att markera det alternativ som bäst stämde med deras uppfattning om skolans arbete (bilaga 1).

#### 6.3.1. *Pilotstudie*

Innan enkäten skickades ut till informanter prövades enkätens utformning genom olika granskningsförfaranden. Först genom granskning i seminarium med doktorander och handledare inom det specialpedagogiska området där

frågornas utformning samt begreppsanvändning diskuterades. För att stärka kvalitén avseende insamlingsinstrumentet, dvs. enkätfrågorna och webverktygets funktion i insamlingskedet, genomfördes en mindre pilotundersökning. Enkäten skickades först till fyra olika specialpedagoger som tackade ja till att besvara enkäten. De var verksamma i andra kommuner än den som undersökningen genomfördes i. En av dessa besvarade inte enkäten eftersom den inte var relevant för den aktuella skolans elevunderlag. En annan hade under den aktuella perioden inte möjlighet att besvara enkäten och tackade därför nej till att delta. Två av deltagarna besvarade enkäten i pappersform. Ett möte arrangerades med en av respondenterna vilket ledde till ett fördjupat resonemang avseende såväl detaljer som helheten av enkäten. Synpunkter på frågornas utformning som gavs togs tillvara och ledde till mindre förändringar. Enkäten skickades därefter till ytterligare fyra personer för att pröva och säkerställa att webbenkätens digitala utformning fungerade (jfr Bryman & Nilsson, 2018). Dessa förberedelser gjordes för att stärka enkätens reliabilitet och validitet.

### **6.3.2. Genomförande av enkäten**

Inför utskicket av enkäten informerades kommunens rektorer genom ett centralt distribuerat informationsbrev där syfte och metod beskrevs. Den webbaserade enkäten (bilaga 1) skickades ut via en länk i ett mejl till samtliga specialpedagoger/speciallärare vid samtliga grundskolor i en kommun. I mejlet förklarades enkätens syfte, innehåll och genomförande. Bifogat i mejlet fanns också ett följebrev (bilaga 2) med presentation av studiens bakgrund och syfte, instruktioner för genomförandet, beskrivning av hur resultatet skulle användas samt information om etiska principer. I brevet informerades respondenterna också om att studien var konfidentiell och att enbart forskaren och forskarens handledare kunde koppla enskilda svar till skolans och respondentens namn samt att svaren inte kunde identifieras i den slutliga rapporten. Datainsamlingen pågick under perioden september 2018 - januari 2019. Enkätmaterialen utgjorde ett underlag för analys av hur skolor arbetar med flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling.

Webbenkäten utformades med hjälp av ett webbaserat datorprogram för enkätundersökningar, EsMaker. Användning av en webbenkät valdes dels för att få en tydlig layout, dels för att det är enkelt för respondenter att svara på

enkäten och dels för att svaren direkt laddas ner i en databas som visar resultatet på ett överskådligt sätt (jfr Bryman & Nilsson, 2018). Enkätens första utskick besvarades av mer än hälften av respondenterna. Den första påminnelsen skickades ut efter två veckor och ledde till att ytterligare ett stort antal respondenter svarade. Nästa påminnelse skickades ut efter cirka en månad och ledde till ytterligare några enkätsvar. Två veckor efter den andra påminnelsen kontaktades skolornas specialpedagoger per telefon. De skolor som fortfarande inte hade svarat fick efter ytterligare en vecka en sista påminnelse. Totalt ledde det till en svarsfrekvens på 77 %.

Enkäten (bilaga 1) inleddes med ett antal bakgrundsfrågor. Bakgrundsfrågorna berörde bland annat respondentens yrkesroll, antal år i yrket, arbetsuppgifter på skolan och andel flerspråkiga elever på aktuell skola. Frågor inom tre olika områden följde sedan. Det första området ”Uppmärksammande av flerspråkiga elever i specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi” innehöll fyra frågor, nästa område ”Förebyggande arbete inför läs- och skrivinlärningsprocessen hos flerspråkiga elever” omfattades av två frågor. Det sista området ”Insatser för flerspråkiga elever i specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi” innehöll fem frågor. Frågorna utgjordes främst av flervalsfrågor med fasta svarsalternativ enligt en sexgradig likertskala på ordinalnivå där det avslutningsvis i varje fråga också fanns möjlighet till egna kommentarer. Svarsalternativen var rangordnade och innehöll orden: ”stor”, ”ganska stor”, ”ganska liten”, ”liten”, ”inte alls” och ”vet inte”. Samtliga enkätfrågor och svarsalternativ var utformade på liknande sätt. Här följer ett exempel på hur frågor och svar var utformade i enkäten: I vilken utsträckning genomförs arbetet enligt nedanstående sätt för att förebygga läs- och skrivsvårigheter/dyslexi hos flerspråkiga elever? I slutet av enkäten lämnades plats för övriga synpunkter, kommentarer eller frågor.

### **6.3.3. *Analys och tolkning***

Datamaterialet i enkätstudien bestod av enkätsvar från 48 skolor. Det totala antalet skolor var 62. Enkätsvaren analyserades genom att använda deskriptiva verktyg i form av univariat och bivariat analys med hjälp av frekvenstabeller och korstabuleringar i programvaran SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Ordinalvariabler vars kategorier kunde rangordnas användes och de olika variabelernas fördelning redovisades i

frekvenstabeller. Korstabellanalys genomfördes sedan för att få syn på skillnader mellan F-6 skolor och högstadieskolor. Cirkeldiagram och stapeldiagram togs också fram för att åskådliggöra resultatet grafiskt. Enkätsvaren kategoriserades sedan utifrån forskningsfrågorna där två undervisningspraktiker från den teoretiska resursmodellen ”Four Resources Model” (Lukes & Freebody, 1999), kodknäckande och meningsskapande undervisningspraktik, var i fokus. Modellen användes som verktyg för att lyfta fram skolornas beskrivning i förhållande till resursmodellens teoretiska utgångspunkter och då främst inom två av modellens områden som visar på olika aspekter som har betydelse för utveckling av litteracitet. Fritextsvaren analyserades genom kodning i olika kategorier, med utgångspunkt i resursmodellen, och redovisades sedan i löpande text (jfr Bryman & Nilsson, 2018). För att underlätta jämförelser användes procent i resultatredovisningen trots att det var relativt få deltagande skolor.

#### **6.3.4. Bortfallsanalys**

Enkäten skickades till samtliga skolor i en kommun. Av totalt 62 skolor besvarade 48 skolor enkäten, vilket innebar en svarsprocent på 77 % som tidigare har redovisats. Det visade sig att cirka 17 % (8 av 48 skolor) inte uppfyllde kriterierna eftersom de inte hade flerspråkiga elever. Detta ledde till ett bortfall av åtta skolor. En av skolorna besvarade inte enkäten i sin helhet, vilket ledde till att vissa delar av enkäten besvarades av 40 skolor medan 39 skolor besvarade enkäten i sin helhet. Internt bortfall, som innebär att enskilda frågor ej besvaras, skedde endast i ett fall i enkätundersökningen då en respondent avslutade enkäten innan den var slut. Anledningen till att ett antal skolor inte valde att medverka kan bero på olika orsaker. Eftersom webbenkäten skickades ut via e-post till respondenterna, kan enkätmejllet kommit bort bland en daglig och omfattande mejlmängd. En enkät kan också ha mött motstånd hos mottagaren som upplevde det som ett ”ovälkommet och oönskat e-mejl” (jfr Bryman & Nilsson, 2018). Troliga förklaringar till de uteblivna svaren kan också handla om att tidsbrist och/eller en hög arbetsbelastning gjorde att respondenterna valde bort att besvara en enkät som inte är en del i det ordinarie arbetet. Den ändå relativt höga svarsprocenten kan förklaras med att de olika påminnelserna gav effekt och ledde till att flera

skolor svarade på enkäten. Det detaljerade informationsbrevet som skickades med enkäten kan också ha bidragit (jfr. Bryman & Nilsson, 2018).

### **6.3.5. *Fallstudie som metod***

Fallstudie valdes som vetenskaplig metod i delstudie II för att få en djupgående förståelse för hur arbetet med flerspråkiga elever som möter svårigheter med läsning och skrivning fungerade i den skola där undersökningen genomfördes. Metoden gav möjlighet till flexibilitet under datainsamlingen vilket medgav en öppenhet för att stegvis få ökad kunskap om hur skolorna arbetade och som därigenom gav förutsättningar för ny eller inte förväntad kunskap. Delstudien undersökte en specifik företeelse, och studien riktade på så sätt uppmärksamheten mot det sätt som grupper (lärare, annan skolpersonal) hanterade något som upplevdes problematiskt (flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter) utifrån ett helhetsperspektiv (jfr Merriam, 1994). Studieobjektet var alltså undervisningen, organisationen av undervisning och stödinsatser. För att öka trovärdigheten och tillförlitligheten i studien undersöktes studieobjektet utifrån olika perspektiv: lärarperspektiv, elevperspektiv, skolledningsperspektiv. Olika datainsamlingsinstrument användes, såsom intervjuer, observationer av undervisning och skolmiljö samt dokumentation, så kallad triangulering (Bryman & Nilsson, 2018). Trianguleringen innebar att de olika metodernas starka sidor balanserade upp metodernas svaga sidor. I fallstudien studerades en specifik kontext, men som ändå förväntades bidra med kunskap till ett mer generellt problem gällande skolors arbete för att förbättra förutsättningarna för flerspråkiga elevers möjligheter att utveckla litteracitet och nå goda skolresultat (Cerna et al, 2019; Skolverket, 2019a; Grönqvist & Niknami, 2017). Fallstudiens insamlade datamaterial öppnade upp för beskrivning av komplexiteten i undervisningsmiljön. Genom att undersöka ett pedagogiskt problem kan på så sätt föreliggande fallstudie spela en viktig roll för att förmedla en förståelse och utveckla kunskaper inom området flerspråkiga elever som möter svårigheter med läsning och skrivning.

### **6.3.6. *Pilotstudie***

För att pröva datainsamlingsmetoderna genomfördes en pilotstudie. Pilotstudien innehöll en elevintervju, en lärarintervju, en speciallärarintervju

samt ett observationstillfälle i en klass med en hög andel flerspråkiga elever. Intervjuerna representerade de tre nivåerna som ingick i studien: övergripande skolnivå, lärare och elev. Intervjuerna transkriberades och anteckningarna från observationerna nedtecknades i observationsprotokoll och analyserades utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Pilotstudien medförde att observationsprotokollet och intervjufrågorna till olika kategorier av respondenter kunde prövas, vilket ledde till mindre justeringar och tillägg i intervjuguiden. Det gav också mig tillfälle att träna på att observera och i efterhand anteckna viktiga observationer samt att träna på att intervjua och ställa följdfrågor. Pilotstudien i sin helhet medförde att datainsamlingsmetoderna prövades både innehållsmässigt och praktiskt och ledde till att jag som forskare blev säkrare i min roll och också förtrogen med intervjufrågor, inspelningsutrustning, observationsprotokoll samt intervjusituationer. Sammantaget syftade pilotundersökningen till att öka möjligheterna till en hög forskningskvalitet i fallstudien (Malmqvist et al., 2019).

### *6.3.7. Urval av respondenter*

Den skola där studien genomfördes valdes strategiskt (Kvale et al., 2014). Urvalet av de specifika kontexterna där fallstudierna genomfördes skedde utifrån resultatet av en tematisk granskning som Skolinspektionen hade genomfört slumpmässigt på 30 skolor i Sverige avseende undervisningen i svenska som andraspråk. Skolinspektionens bedömning visar att aktuell skola uppfyllde samtliga kvalitetskriterier i hög utsträckning inom de områden som granskades. Eftersom litteracitetsutveckling är en central del av innehållet i svenska som andraspråk fanns det därför förutsättningar att hitta goda exempel på förhållningssätt och arbetssätt som berör flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling. Det var också intressant utifrån fallstudiens syfte för fallstudien att det inom den berörda skolan fanns två verksamheter att studera, dels en förberedelseklass, dels övriga reguljära klasser.

När valet av skola hade gjorts tillfrågades skolans rektor om en fallstudie kunde genomföras på skolan. Rektorn samtyckte till detta och till att själv delta samt att tillfråga lärarpersonal om det fanns intresse att delta. Rektorn och jag samtalade sedan om respondenter som kunde vara aktuella att tillfråga. Respondenterna skulle vara lärare, speciallärare, specialpedagoger och eller

skolledare som arbetade direkt eller övergripande med flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling. Lärarna kontaktades sedan via mejl. De lärare som tackade ja ombads att fråga några elever som utifrån studiens och intervjufrågornas utformning var lämpliga att ingå i studien, om de ville delta. Urvalskriterierna för elevers deltagande var att de hade flerspråkig bakgrund och att de hade mött svårigheter i litteracitetsutvecklingsprocessen. När respondenterna muntligt hade sagt att de ville delta fick de skriftlig information om studien. Samtliga respondenter som tillfrågades och utöver dem även vårdnadshavare till deltagande elever, samtyckte skriftligt till medverkan i studien (Bilaga 3, 4, 5, 6, 7).

Deltagande observationer genomfördes i i en förberedelseklass och i en reguljär klass. Efter observationerna intervjuades totalt fem lärare och fyra elever. Två av lärarna arbetade i förberedelseklassen, två arbetade i den reguljära klassen och en lärare arbetade i båda verksamheterna. Intervjuer genomfördes också med två personer i skolledningen med övergripande ansvar och perspektiv på skolans organisering för flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling. Vid två elevintervjuer användes tolk för att säkerställa att eleverna förstod och själva kunde uttrycka vad de ville förmedla. Den ena tolken var en av lärarna som intervjuades och som därför redan var införstådd med studiens syfte. Den andra tolken var en modersmålslärare som informerades om studiens syfte och innehåll och som ombads på plats att delta som tolk, eftersom lärarna under observationerna meddelade att eleven i fråga behövde sådant stöd för att förstå och besvara frågorna. Totalt innehöll datamaterialet 11 intervjuer.

### **6.3.8. Skolan där undersökningen genomfördes**

Skolan där datamaterialet samlades in är en 7–9 skola med en hög andel flerspråkiga elever. Under läsåret då undersökningen genomfördes bestod

elevunderlaget av 62 % elever med utländsk bakgrund<sup>3</sup> (Skolverket, 2021). Skolan är belägen i en svensk stad där en stor andel av befolkningen i området har utländsk bakgrund. Året innan undersökningen genomfördes fick 76,5 % av eleverna på aktuell skola minst betyget E i svenska som andraspråk, vilket är högre än rikssnittet (71%). Betygsresultaten hade ökat både i svenska och svenska som andraspråk jämfört med ett år tidigare, men sett över tre år hade resultaten minskat något.

Förberedelseklassen bestod av 14 elever vid datainsamlingstillfället och till sitt förfogande hade klassen ett klassrum med tillhörande grupprum. Enheten fungerade som en sluss och en trygg punkt för nyanlända elever som skulle lära sig svenska och komma in i det svenska skolsystemet. Eleverna i förberedelseklassen läste de ämnen som ingick i den årskurs de tillhörde. Parallellt med undervisningen i förberedelseklassen kunde de också få undervisning i sin hemklass i vissa ämnen. Successivt, allteftersom eleven lärde sig svenska, läste eleverna fler och fler ämnen i hemklassen. Övergången mellan förberedelseklassen och den reguljära klassen skedde stegvis genom kontinuerliga bedömningar som lärarna i förberedelseklassen gjorde i samråd med lärare i den reguljära klassen. När en elev till sist läste de flesta ämnena i hemklassen kunde svenska som andraspråksämnet fortfarande läsas i förberedelseklassen om det fanns behov av det.

### **6.3.9.    *Genomförande av fallstudie***

I aktuell fallstudie studerades ett avgränsat område i form av två specifika kontexter, en förberedelseklass och en reguljär högstadielklass. Tidsmässigt avgränsades den genom att observationerna genomfördes under två heldagar

---

<sup>3</sup> Utländsk bakgrund innebär att eleverna är födda utomlands eller födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands (Skolverket, 2021).

i förberedelseklassen och 2,5 dagar i den reguljära klassen. Därutöver gjordes intervjuer under en dag, vilket totalt innebar fem dagar. Studien avgränsades också genom att observationerna, dokumentanalyserna och intervjuerna med respondenter fokuserade undervisningspraktiker inom litteracitet för flerspråkiga elever (jfr Stensmo, 2002). Datainsamlingsmetoderna som användes gav förutsättningar att undersöka fokusområdet från insidan och ur ett verksamhetsperspektiv. De olika delarna som undersöktes kunde sedan fogas samman och skapa kunskap om en helhet (jfr Denscombe, 2018). I denna studie innebar det att jag som forskare deltog i de två verksamheterna på en skola där jag strävade efter att vara öppen för det som hände. Jag betraktade, lyssnade och samtalade med skolpersonal och elever. De dokument som samlades in och analyserades var individuella studieplaner, dokumentation för extra anpassningar, bedömningar, egna fotografier från klassrumsmiljöer, läromedel, policydokument samt powerpointpresentationer som skolledningen använde i kommunikationen med lärarna för att beskriva inriktningen av skolans arbete för elever i behov av stöd.

Det insamlade datamaterialet ligger på två olika nivåer. Den ena nivån utgår från den direkta beskrivningen av det som framkommer i empirin och den andra nivån är respondenternas egna beskrivningar och en tolkning av dem. Det som framkom i deltagande observationer och i spontana samtal vägdes in och jämfördes med det som framkom i intervjuer och dokumentation. Metoden och förhållningssättet skapade möjligheter att förstå vad som låg bakom det som sades i intervjuer, dokumentation och samtal. Anteckningarna från deltagande observationer under en skoldag, en lektion eller från ett spontant samtal gjordes i nära anslutning till att tillfället ägde rum.

I studien användes deltagande observation, vilket innebar att jag som forskare var närvarande och såg och deltog i det som skedde i klassrummet, uppehållsrummet, matsalen eller korridoren utanför klassrummet. Van Manen (1991) benämner en sådan form av deltagande observation för "Close observation". Jag strävade efter att delta med öppet sinne när jag betraktade, lyssnade, samtalade, intervjuade, studerade situationer och analyserade dokument. På det sättet kunde jag dela erfarenheter med människor som var delaktiga i det som studerades och själv få tillgång till deras kunskaper och erfarenheter. Under observationerna förde jag en dialog med informanterna om sakförhållandet som i det här fallet var litteracitetsutveckling och

svårigheter som kan uppstå i den processen, vilket kan beskrivas som en relation mellan mig som forskare, respondenten och det gemensamma sakförhållandet (jfr Stensmo, 2002). Som deltagande observatör i förberedelseklassen och i den reguljära klassen försökte jag notera även sådant som kunde tas för givet och sådant som redan var bekant. Jag lyssnade och rörde mig i skolmiljön för att uppmärksamma och vara med då något inträffade.

Semistrukturerade intervjuer användes också som metod. Utgångspunkterna för intervjuerna var att försöka förstå respondenternas perspektiv (jfr Kvale et al., 2014; Trost, 2010). En intervjuguide med teman användes och de olika frågorna berördes under intervjuens gång men i den ordning som var naturlig i samtalet. Ibland ställdes också frågor som inte fanns med i intervjuguiden men som följde upp något som respondenten beskrev (jfr Bryman & Nilsson, 2018). Intervjuerna skedde i dialogform där respondenterna gavs tillfälle att uttrycka och berätta om sina erfarenheter utifrån områdena i intervjuguiderna. Vid elevintervjuerna var jag särskilt noga med att intervjun skedde i dialogform och att jag inte dominerade samtalet utan visade att jag var intresserad och engagerad i det eleverna berättade. Enligt Christensen (2004) är det extra viktigt att intervjuer med barn sker i dialogform för att de ska känna delaktighet. Min intention i elevintervjuerna var därför att pendla mellan att inta ett elevperspektiv och att inta elevens perspektiv genom att försöka förstå, lyssna in och respektera barnets eget perspektiv på sin litteracitetsutveckling (jfr Nilsson et.al, 2015). Vad eller Hur-frågor ställdes för att få så innehållsriktiga breda svar som möjligt (jfr Kvale et al., 2014). Intervjumaterialet spelades in och transkriberades i efterhand. Det inspelade materialet har hanterats och sparats enligt den beskrivning som godkänts i genomförd etikprövning (dnr 2019–05367).

Spontana samtal som skedde i verksamheterna var också en del av datainsamlingen. Dessa samtal kunde ske på vägen till matsalen, i en del av klassrummet eller i väntan på lektionsstart utanför klassrummet. I nära anslutning till dagarna i de båda verksamheterna fördes fältanteckningar från olika spontana samtal.

Dokumentinsamling användes för att få syn på det som studerades genom olika typer av skriftlig dokumentation som skolan gjorde. Dokument för extra

anpassningar, policydokument, skolans verksamhetsplan, powerpointpresentationer som användes vid lärarmöten, individuella studieplaner, planeringsdokument, elevmaterial, läromedel, klassrumsanslag är exempel på dokument som samlades in och analyserades.

Datainsamlingsprocessen skedde således enligt beskrivningen i tabellen nedan.

Tabell 2. Datainsamlingsprocess

Informationskälla	Intervju	Observation	Dokument	Spontana samtal
Personal från skolan – övergripande nivå	X		X (Verksamhetsplan, powerpointpresentation)	
Personal Förberedelseklass (FBK)	X	X	X (Individuell studieplan, ämnesplanering, undervisningsmaterial, dokument för extra anpassningar, bedömningsmatriser)	X
Personal Regulklass (RK)	X	X	X (Ämnesplanering, undervisningsmaterial, dokument för extra anpassningar, bedömningsmatriser)	X
Elever FBK	X			X
Elever RK	X			X

### 6.3.10. *Analys och tolkning*

Analysen av datamaterialet genomfördes på ett abduktivt sätt, vilket innebar en pendling mellan empirin och teorier i arbetet med att försöka förstå materialet (Alvesson & Skoldberg, 2017). I analysen utgick jag från de empiriska resultaten och använde teoretiska begrepp och modeller för att zooma in relevanta delar och aspekter av det empiriska materialet (jfr Qvarsell, 1994). Under observationstillfällena gjordes ständiga överväganden, både omedvetet och medvetet, om vad som var viktigt att notera. En inom

licentiatprojektet utvecklade teoretisk modell, en integrering av Luke och Freebodys (1999) samt Cummins (2000) teoretiska arbete, användes som utgångspunkt i arbetet med att avgränsa och fokusera på det som var viktigt utifrån studiens forskningsfrågor. På så sätt var tolkning och reflektion kring datamaterialet en pågående process från början av datainsamlingen. Som tidigare tagits upp renskrevs fältanteckningar i nära anslutning till observationerna när minnet av det inträffade var färskt. I samband med det noterades också s.k. memos som innehöll egna reflektioner kring det som hade observerats. Efter att fältstudierna hade avslutats transkriberades allt inspelat material. Vid första genomgången och transkriberingen gjordes en grov analys. Efter det lästes allt igenom på nytt samtidigt som en genomlysning av intervjumaterialet gjordes för en ytterligare kontroll av transkriptionen. Även fortsättningsvis under analysarbetet lyssnade jag på intervjuerna parallellt med läsning av transkriptionerna eftersom genomlysningarna fördjupade förståelsen av transkriptionen då respondentens tonläge, pauser, betoningar etcetera gav ytterligare en dimension vid tolkningen av innebörden av datamaterialet. I och med detta började den konkreta fasen av analysprocessen som genomfördes utifrån Kvaales et al., (2014) analyssteg: kodning, meningscentrering och meningstolkning. Allt skriftligt material lästes grundligt igenom flera gånger, bilder och andra dokument studerades för att få en samlad helhetsbild. Materialet kodades sedan utifrån resursmodellens fyra olika undervisningspraktiker, kodknäckande undervisningspraktik, meningsskapande undervisningspraktik, textanvändande undervisningspraktik och textkritisk undervisningspraktik samt kategorin flerspråkighet som en resurs i undervisningen. Det framkom tidigt i kodningsarbetet att dessa områden behövde kompletteras med andra kategorier utifrån datamaterialets innehåll. Kodningen genomfördes på så vis både begreppsmässigt och datamässigt, eftersom den inledningsvis baserades på begreppen i den integrerade litteracitetsmodellen och sedan utökades med andra kategorier som framkom i materialet. Det ledde till att materialet sorterades under ett stort antal koder för att få med alla aspekter med relevans. I nästa steg granskades var och en av koderna kritiskt. En del begrepp delades därefter upp i två koder medan en del andra begrepp slogs ihop för att samlas under ett nytt som bättre beskrev innehållet. Kodningen kopplade också begrepp till gängse begrepp utifrån relevant litteratur. Under kodningsprocessen fokuserade jag på att reflektera över innehållets betydelse

för forskningsfrågorna och för de teoretiska verktyg som styr datainsamlingen (jfr Bryman & Nilsson, 2018). Detta ledde totalt till en reducering av antalet koder. Inledningsvis i analysprocessen fanns alltså ett stort antal koder som sedan successivt ”städades upp” under det fortsatta analysarbetet (jfr Bryman & Nilsson, 2018). Ett led i att hitta koder i datamaterialet skedde genom att leta efter upprepningar och att söka efter likheter och skillnader, vilket är tekniker som föreslås av Ryan och Bernhard (2003). När materialet gick igenom gjordes noteringar när sådant uppenbarade sig. Likheter och skillnader noterades genom att para ihop och jämföra olika uttalanden inom ett visst område, både inom en respondents intervju och mellan olika respondents intervjuer och observationer. Dessa tillvägagångssätt var ett led i att få fatt i mönster som var relevanta för att svara på forskningsfrågorna. För att kunna analysera omfattande och komplexa intervjuer var nästa steg i analysprocessen att leta efter naturliga meningsenheter. Dessa textavsnitt, baserade på intervjupersonernas uttalanden och/eller fältanteckningar, sammanfattades och koncentrerades till enstaka meningar, en s.k. meningskoncentrerings (Kvale et al., 2014). För att komma förbi en enbart deskriptiv analys var nästa fas i analysprocessen inriktad på att skapa mening i materialet, s.k. meningstolkning (Kvale et al., 2014). Tolkningarna av materialet ledde på nytt till att texten utökades genom att påståenden och olika noteringar kopplat till texten gjordes.

Intentionen med själva analysprocessen var att tolka och förstå resultatet. Det handlar dels om att förstå respondenternas, observationernas och de insamlade dokumentens beskrivningar av tillvägagångssätt i olika delar av litteracitetsutvecklingsprocessen för flerspråkiga elever, dels förstå det i förhållande till en helhet som framträder i empirin. För att kunna förstå behöver empirin sättas in i den situation och det sammanhang som respondenterna befinner sig i. Förståelse för något tar också ofta sin utgångspunkt i en förförståelse. I den här undersökningen bygger förförståelsen på min erfarenhet som specialpedagog och lärare inom grundskolan under många år. En sådan förförståelse kan vara både berikande och i vissa fall en nackdel i förståelseprocessen. Berikande på så sätt att det finns en förståelse för organisation, arbetssätt, processer, undervisningssituationer som bildar en grundförståelse för datamaterialet. Samtidigt kan det innebära en nackdel genom att förförståelsen medför förutfattade meningar som hindrar en öppenhet i analysprocessen. Bryman

och Nilsson (2018) menar att vår förförståelse påverkar hur vi ser på saker och vad man ser. Därför har det varit ett medvetet förhållningssätt, både i insamlingsfasen och under analysprocessen, att observera, lyssna, läsa och analysera materialet från olika aspekter och synvinklar.

## 6.4. Licentiatuppsatsens trovärdighet

Trovärdigheten i den här undersökningen grundar sig i att studiens olika faser har genomförts på ett sätt som syftar till att säkra kvalitén (Kvale et al., 2014). Licentiatuppsatsens design är tänkt att ge resultatet en bredd som berikar och möjliggör en utveckling av en djupare förståelse av ett fenomen. Creswell och Creswell (2018) menar att en sådan forskningsdesign kan gå från en övergripande bild till att innefatta en mer djupgående bild.

### 6.4.1. *Delstudie I - Reliabilitet*

I den första delstudien, enkätstudien, bearbetades materialet genom deskriptiv analys med hjälp av SPSS (Bryman & Nilsson, 2018). Variabler skapades utifrån frågorna i enkäten och värdena från resultaten registrerades i datamatriser i SPSS. För att undvika felregistreringar gjordes flera noggranna kontroller då värdena registrerades. Användandet av dataprogrammet säkerställde också att uträkningar genomfördes korrekt och underlättade i arbetet med att ta fram frekvenstabeller och diagram. I metodkapitlet har jag gjort en noggrann redogörelse av de datainsamlingsinstrument som jag har använt, hur datainsamlingen gick till samt hur materialet har bearbetats som ett led i att stärka tillförlitligheten.

### 6.4.2. *Delstudie I - Validitet*

I enkätstudier är det viktigt att instrument som används är valida. Framtagandet av enkäten genomgick därför flera granskningsprocesser samt en pilotundersökning (se 6.3.1), vilket bidrog till att förbättra enkätfrågorna så att enkäten gav svar på det som var tänkt att undersökas. Det begränsade interna bortfallet beror troligtvis på enkätkonstruktionen som innebar att det var nödvändigt att svara på varje fråga för att komma vidare till nästa sida i enkäten. Min avsikt har också varit att så utförligt som möjligt redogöra för

forskningsproceduren i sin helhet, fältarbetet, teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp och analysförfarande för att varje läsare ska kunna bedöma studiens tillförlitlighet (jfr Alvesson & Sköldberg, 2017). Analysprocessen innehöll noggranna reflektioner, kontroller, ifrågasättande och tolkning av resultaten. Stor möda lades också på analysprocessen genom att jag kontrollerade, ifrågasatte och tolkade resultaten för att öka tillförlitligheten till att slutsatser som drogs hade stöd i datamaterialet.

### **6.4.3. Delstudie II - Tillförlitlighet**

I fallstudien användes olika informationskällor, s.k. triangulering. Mestadels fanns en samstämmighet mellan uppgifter framtagna på olika sätt som stödjer att det är resultat som är tillförlitliga. I analysarbetet av delstudie II framkom exempelvis vid flera tillfällen att resultat från observationer var samstämmiga med resultat från intervjuer och vice versa. Även dokumentanalysen visade på resultat som var samstämmiga med både observations- och intervjuresultat (jfr Yin, 2018). Jag har under forskningsprocessens gång strävat efter reflexivitet genom att jag kontinuerligt granskade mina antaganden, mina eventuella förutfattade meningar, det jag gjorde och hur det eventuellt påverkade forskningsprocessen och tolkningar av resultatet (Bryman & Nilsson, 2018). Min tidigare erfarenhet om grundskolan innebar att jag har kunskap om skolsystemet och kontexten i en grundskola samt erfarenheter av observationer i elevgrupper och dagliga samtal med elever och lärare gällande pedagogiska frågor och dilemman som uppstår i en skolvardag. Detta medförde att jag kände mig trygg i rollen som deltagande observatör och i intervjuer och samtal med respondenterna i studien. Samtidigt hade jag stor respekt för lärares och elevers situation och för klassrumssituationens komplexitet. Forskares tidigare erfarenheter och förtrogenhet med det studieobjekt som studeras lyfts ofta fram både som en tillgång och ett eventuellt hinder i forskningsprocessen (Hammersley, 1992). Faran kan vara att förhålla sig distanserad i analysprocessen och att inte vara öppen för det komplexa och motsägelsefulla som visar sig i datamaterialet. Jag försökte därför medvetet fokusera på att vara öppen för det som hände och kommunicerades i insamlingsfasen. Jag ställde uppföljningsfrågor utifrån intervjupersonernas svar för att öka möjligheterna att verkligen förstå det

respondenten ville förmedla. Jag ansträngde mig också för att ha en medveten reflekterande, kritisk inställning i analysprocess och skrivprocess. Jag tänkte särskilt på att lyssna och förstå i stället för att göra snabba bedömningar av materialet. I resultatbeskrivningen försökte jag också ge respondenterna en tydlig röst för att läsaren ska kunna bedöma resultatet i förhållande till slutsatserna som dras, något som tidigare forskning har betonat som viktigt (Bryman & Nilsson, 2018; Merriam, 1994). En pilotstudie genomfördes för att stärka kvalitén både avseende insamlingsinstrumentet, dvs. frågorna och webverktygets funktion i insamlingskedet, och forskarrollen, dvs. att leda intervjuer och att observera.

#### **6.4.4. *Delstudie II - Överförbarhet***

I studier av kvalitativ karaktär används ofta begreppet överförbarhet i stället för generalisering. Det handlar då i hög grad om huruvida resultaten kan överföras till en liknande kontext (Kvale et al., 2014). I den här studien har jag tydligt beskrivit hur analysen av resultaten har genomförts vilket enligt Kvale (2014) kan hjälpa läsaren att se mönster som kan överföras till liknande situationer. Det material som samlades in i fallstudien är unikt och kan på så sätt inte vara representativt eller sägas vara generaliserbart men olika aspekter och utfall kan ses och jämföras med annan forskning som tas upp i uppsatsen. På så sätt kan empirin bidra med underlag och argument för skolors arbete med flerspråkiga elever som möter svårigheter med litteracitet. Eftersom fallstudieskolan bedömts ha goda kvalitéer kan det finnas ytterligare skäl till att empirin kan bidra med viktiga kunskaper.

#### **6.4.5. *Licentiatuppsatsens begränsningar***

Under forskningsprocessens gång har jag mött utmaningar, dels i samband med insamling av data, dels under analysarbetet. Exempelvis fanns det några enkätsvar som ledde till nya frågor om hur skolan arbetade inom vissa områden. Med enkät som metod var det inte möjligt att följa upp med en följdfråga som det hade varit om en intervjumetod hade använts. Syftet med den första studien var emellertid att få en överblick av en hel kommuns skolors arbete, vilket inte hade varit möjligt att genomföra med intervjumetod. En annan utmaning uppstod när jag skulle samla in empiri till delstudie II. Då den

var planerad att genomföras, så utbröt pandemin. På grund av restriktioner som begränsade skolors samverkan med personer utanför den egna skolan senarelades undersökningen. Under höstterminen samma år, uppstod dock en kortare period då restriktionerna lättade och jag gavs då möjlighet att genomföra undersökningen.

Ytterligare en utmaning var att intervjua elever som var relativt nya i svenska språket. Vid intervjuerna användes tolk som eleverna kände, vilket var positivt eftersom jag upplevde att eleverna kände sig trygga i intervusituationen. Dock finns det alltid en risk att förståelsen begränsas eller att missförstånd uppstår när jag som forskare inte själv vet att de ord jag vill använda för att få fram budskapet i frågorna uttrycks av en tolk som inte är insatt i frågeområdet. Det är också svårt att veta om tolken översätter och förtydligar så att eleverna verkligen förstår frågan. För att reducera dessa risker var jag väldigt noggrann med att följa elevernas kroppsspråk och ansiktsuttryck för att se och försöka tolka huruvida de förstod frågan. De svar som gavs visar på att det är en stor sannolikhet att också eleverna svarade på de frågor som jag ställde.

## 7. Etiska aspekter

Samtliga deltagande respondenter informerades skriftligt om de principer för god forskningssed som Vetenskapsrådet (2017) har fastställt. Vid planerandet av studie I och II och under forskningsprocessens gång har frågor om konfidentialitet, information, samtycke, behandling och förvaring av forskningsmaterial samt nytta av studien beaktats (Vetenskapsrådet, 2017).

I delstudie I informerades respondenterna om att det var frivilligt att delta, att svaren skulle behandlas konfidentiellt och att enskilda skolors svar inte skulle kunna identifieras i den slutliga resultatredovisningen. Respondenterna informerades också om att skolornas svar inte skulle användas i något annat syfte än för den aktuella studiens ändamål.

Etikprövningsmyndigheten har prövat och godkänt genomförandet av delstudie II (dnr 2019–05367). I fallstudien informerades deltagarna skriftligt om studiens genomförande och syfte. Deltagare i studien gav också skriftligt samtycke till att delta i projektet. De informerades om att deltagandet var

frivilligt och att de närsomhelst kunde avbryta sitt deltagande. Elevernas vårdnadshavare informerades och gav sitt skriftliga samtycke till att deras barn deltog. Eleverna själva tillfrågades om de ville vara med, vilket skedde i samband med att de fick information om studiens syfte och vad det innebar för dem att delta. Vetenskapsrådet (2022, januari 9) menar att forskning där barn är delaktiga är problematiskt ur ett etiskt perspektiv. Det är exempelvis svårare att få ett adekvat samtycke från barn, eftersom de inte kan bedöma risker eller förstå och överblicka konsekvenser på samma sätt som vuxna har förmåga till. Ytterligare en problematik är att det är lätt att barn påverkas av andra. Eleverna informerades därför tydligt om att de under processens gång kunde ställa frågor de funderade på, att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande och att de också hade möjlighet att säga nej till att svara på vissa frågor. För att deltagarna, skolorna, enheterna och kommunerna ska vara konfidentiella uppges inga namn i studien. Deltagarna informerades om att forskningsmaterialet som samlades in enbart kommer att användas för forskningsändamål. I analysfasen av arbetet närmades det insamlade materialet med respekt för varje enskild individ och återgavs och tolkades på ett noggrant och respektfullt sätt. Forskningsfrågorna utmynnade i frågor av ren pedagogisk karaktär och blev därför inte, enligt mina etiska överväganden, av personlig eller känslig karaktär för pedagogerna. Frågorna som riktades till eleverna var av mer personlig karaktär eftersom det var elevernas erfarenheter av sin egen förmåga och utveckling som åberopades. Jag vinnlade mig därför om att visa stor respekt för informanternas självbestämmande och integritet. Sammantaget fanns en strävan att arbetet med studien skulle präglas av reflektion kring de etiska aspekterna.

## 8. Sammanfattningar

I följande kapitel sammanfattas de två artiklar som licentiatuppsatsen innehåller. Sammanfattningarna inleds med respektive studies syfte och frågeställningar och följs av en beskrivning av huvudresultaten. De båda artiklarna som ingår i uppsatsen är:

Artikel 1: Ylenfors, M., Malmqvist, J., Möllås, G., & Rack, J. (2022). Arbeta för flerspråkiga elever som möter svårigheter i läs- och skrivutveckling – en

enkätstudie. *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(2), 82–105.  
<https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3197>

Artikel 2: Ylenfors, M., Malmqvist, J., Möllås, G. (inskickad till tidskrift).  
‘Never leave a student alone with a Text’ – a Case Study of Literacy Teaching  
for Multilingual Students in an Exemplary School.

## 8.1. Delstudie 1

Artikel I har samförfattats med Johan Malmqvist, Gunvie Möllås och John Rack varför jag inledningsvis redogör för varje författares bidrag i arbetet. Jag är huvudförfattare till artikeln och har samlat in och analyserat empirin samt ansvarat för och gjort merparten av skrivarbetet. Malmqvist och Möllås har funnits med i planering av designen, i framtagande av datainstrument, i kontinuerliga innehålls- och analysdiskussioner samt kritiskt granskat manuskript och på sätt deltagit aktivt i skrivprocessen. Rack har bidragit med kunskap och förståelse gällande läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter, vid seminarier samt i diskussioner gällande teoretiska utgångspunkter, innehåll och analys av empiri. Rack har också kritiskt granskat utkast av manuskript och kommit med konkreta förslag till ändringar. Jag har haft rollen att slutgiltigt bestämma över och ta ansvar för artikeltexten.

Studiens syfte är att undersöka och bidra med kunskap om hur skolor i en större svensk kommun genom olika undervisningspraktiker uppger att de arbetar med förebyggande arbete och identifiering av läs- och skrivsvårigheter för flerspråkiga elever samt insatser för att utveckla deras litteracitetsförmåga. Forskningsfrågorna är:

1. Hur uppger respondenterna att deras skolas undervisning gällande aspekter av den kodknäckande undervisningspraktiken har utformats med särskilt fokus på flerspråkiga elever i specifika läs- och skrivsvårigheter?
2. Hur uppger respondenterna att deras skolas undervisning gällande aspekter av den meningsskapande undervisningspraktiken har utformats med särskilt fokus på flerspråkiga elever i specifika läs- och skrivsvårigheter?

3. Vilka utvecklingsmöjligheter uppger respondenterna att det finns avseende de undersökta aspekterna av kodknäckande och meningsskapande undervisningspraktiker?

Studiens teoretiska utgångspunkt är ett sociokulturellt perspektiv där lärande, läs-, skriv- och språkutveckling är situerat och sker i ett socialt sammanhang (Vygotskij, 1978). Studien betonar också ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv för att förstå hur svårigheter uppstår i läs- och skrivutvecklingsprocessen (Emanuelsson et al., 2001; Fischbein, 2007). Som konkret analysverktyg används en litteracitetsmodell av Luke och Freebody (1999) ”The four resources model”, som utgår från en bred syn på litteracitet samt Cummins (1981, 2000) interdependenthypotes som visar på att olika språkliga förmågor överförs mellan språk.

Skolornas enkätsvar indikerar att det finns ett tydligt fokus på kartläggning och träning av fonologisk medvetenhet, kopplingen mellan fonem och grafem samt avkodning på andraspråket, både genom förebyggande arbete och vid identifiering av läs- och skrivsvårigheter. Resultatet ligger i linje med nationella bestämmelser och riktlinjer samt även den aktuella kommunens riktlinjer gällande kartläggning av fonologisk medvetenhet och avkodning. Tidigare forskning om läs- och skrivutveckling samt läs- och skrivsvårigheter visar också på en betoning av träning och kartläggning av individuella läs- och skrivtekniska förmågor.

De meningsskapande aspekterna, som i studien främst fokuserar skolornas tillvaratagande av flerspråkiga elevers modersmålskompetens vid kartläggning och utveckling av litteracitet, framträder inte så tydligt i resultatet. Resultatet indikerar att skolornas undervisning i liten utsträckning kartlägger och tillvaratar modersmålskompetenser vid identifiering av läs- och skrivsvårigheter. Enligt tidigare forskning inom området medför kartläggning på enbart andraspråket att läs- och skrivsvårigheter inte identifieras på ett tillförlitligt sätt (Hedman, 2009).

Resultatet visar också på att skolorna ser behov av att utveckla arbetet med flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling samt identifiering av läs- och skrivsvårigheter men också att det finns behov av att utveckla kunskap och kompetens inom området. Skolorna uppger också att det finns behov av att förbättra samarbetet med modersmåls lärare.

Sammantaget lyfter studien fram vikten av att möta elever utifrån individuella förutsättningar och behov samt att tillvarata flerspråkiga elevers olika språkliga förmågor för att skapa likvärdiga förutsättningar för elevers litteracitetsutveckling och likvärdiga möjligheter att klara sin skolgång.

## 8.2. Delstudie II

Artikel II har samförfattats med Johan Malmqvist och Gunvie Möllås och inledningsvis redogörs därför för respektive författares bidrag i arbetet. Malmqvist och Möllås har varit delaktiga i planeringen av designen för studien. Jag är huvudförfattare till artikeln och har gjort merparten av arbetet, både i insamlingsprocessen och i skrivarbetet. Merparten av empirin samlades in av mig, förutom en av intervjuerna med en i skolledningen som jag och Malmqvist genomförde gemensamt. Analyserna har genomförts av mig i ett första skede, men har kontinuerligt diskuterats tillsammans med båda medförfattarna. Vi har också gemensamt diskuterat artikelns struktur och innehåll vid flera tillfällen. Både Malmqvist och Möllås har kritiskt granskat flera utkast av manuskriptet och kommit med konkreta förslag till ändringar. Jag har ansvarat för skrivarbetet och skrivit merparten i artikeln och min roll har varit att slutgiltigt bestämma över och ta ansvar för artikeltexten och vilka ändringar som skulle göras.

Syftet med studien var att undersöka och få en fördjupad förståelse för hur flerspråkiga elever som möter utmaningar i läsning och skrivning får stöd i sin litteracitetsutveckling i en förberedelseklass och en reguljär klass på högstadienivå, i en skola som är strategiskt utvald utifrån att den fått goda omdömen avseende utbildning för den här elevgruppen. Frågeställningarna är:

1. Hur skapas förutsättningar på organisationsnivå för litteracitetsutveckling för flerspråkiga elever som möter svårigheter i litteracitetsprocessen?
2. Hur skapas förutsättningar på gruppnivå för litteracitetsutveckling för flerspråkiga elever som möter svårigheter i litteracitetsprocessen?
3. Hur skapas förutsättningar på individnivå för litteracitetsutveckling för flerspråkiga elever som möter svårigheter i litteracitetsprocessen,

och vilka möjligheter och utmaningar har eleverna själva upplevt när det gäller läsning och skrivning?

Det teoretiska perspektivet i studien utgår från att litteracitetsutveckling sker i ett socialt sammanhang (Vygotskij, 1978). Luke och Freebodys (1997) litteracitetsmodell "The four resources model" och Cummins (2000) teoretiska arbete med fokus på flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling har integrerats och använts som analysverktyg.

Resultatet av studien redovisas under tre olika teman som utgår från tre olika nivåer av resultatet. Det första temat berör skolans övergripande organisation, det andra temat berör undervisningen i förberedelseklassen och den reguljära klassen och det tredje temat handlar om elevernas reflektioner kring sin litteracitetsutveckling.

Resultatet under det första temat visar att skolledningen driver flera olika övergripande riktlinjer som påverkar litteracitetsundervisningen för flerspråkiga elever. Riktlinjerna handlar exempelvis om fördelning av resurser och organisatoriska lösningar gällande språkval och svenska som andraspråk. Sådana olika organisatoriska initiativ på skolnivå verkar skapa möjligheter för lärarnas litteracitetsundervisning. Initiativen indikerar en betoning på att stödinsatser ges inom klassens ram och med ett resursperspektiv på flerspråkiga elevers tidigare erfarenheter och språkliga förmågor. Skolledningen pekar också på att organisationen för studiehandledning är oflexibel och att det leder till att elever inte får det stöd de behöver.

Meningsskapande, textanvändande och textanalyserande praktiker visar sig i resultatet genom att lärarna i förberedelseklassen medvetet arbetar för att engagera eleverna i undervisningen genom att göra undervisningen begriplig och meningsfull. Det kan exempelvis ske genom att använda elevernas olika språkliga förmågor och förstärka muntliga instruktioner med visuellt stöd och stöd av kroppsspråk och drama i båda kontexterna. Det framträder särskilt tydligt att lärarna i förberedelseklassen tar tillvara, jämför och använder elevernas olika språkliga förmågor som en resurs. I den reguljära klassen menade lärarna att tvålärarsystemet under vissa svenska/svenska som andraspråkslektioner ledde till att de kunde differentiera undervisningen. Det framkom också att lärarna använde olika läsförståelsestrategier i arbetet med

att förstå texter. Resultatet visar på kodknäckande praktiker i form av intensivläsningsperioder i både förberedelseklassen och i den reguljära klassen. Lärarna uttrycker sig positivt om dessa insatser och pekar på att det leder till förbättrad läsförmåga hos eleverna.

När det gäller identifiering av läs- och skrivsvårigheter uttrycker flera av respondenterna att det är svårt att avgöra huruvida en flerspråkig elevs svårigheter beror på svårigheter med läsning och skrivning eller på behov av att utveckla kunskaper i svenska. I förberedelseklassen är en vanligt förekommande stödinsats individuell fonem-grafemträning under intensivperioder samt differentierad undervisning inom klassens ram. I den reguljära klassen sker stödinsatser främst genom differentierade lässatningar på gruppnivå, samt genom särskilda insatser i form av läxhjälp och stöd i mindre grupp för elever som väljer att läsa svenska som andraspråk i stället för ett nytt modernt språk. Resultatet visar också på att olika aspekter av litteracitet, exempelvis meningsskapande och kodknäckande aspekter, vävdes in i samma undervisningsmoment vilket verkade leda till att eleverna kunde koppla undervisningsinnehållet till något de hade en förförståelse för (Gibbons et al., 2018). Ett sådant förhållningssätt i undervisningen lyfter fram elevers språkliga och kulturella erfarenheter som en resurs i lärandet (Cummins, 2000).

Resultatet pekar också på att eleverna verkade ha stort förtroende för lärarna. Studiens resultat indikerar att det fanns goda relationer mellan lärare och elever, stöttning och utmaning i litteracitetsundervisningen samt lärares engagemang för att eleverna skulle utveckla litteracitet.

Under det tredje temat där elevernas röster kommer till uttryck visar resultatet att eleverna upplever att de får relevant stöd, exempelvis lästräning och stödinsatser kopplat till modersmålet. Eleverna beskriver att de använder sina olika språkliga resurser flexibelt under fritiden beroende på syftet och på vem som är mottagare i skriftlig eller muntlig kommunikation.

## 9. Diskussion

Licentiatuppsatsens övergripande syfte var att utifrån ett integrerat perspektiv undersöka och bidra med kunskap om skolors arbete för att utveckla litteracitetsförmåga hos flerspråkiga elever som möter svårigheter med läsning och skrivning. Som tidigare tagits upp är en sådan kunskap viktig att utveckla utifrån ett likvärdighetsperspektiv eftersom det visar sig finnas stora likvärdighetsbrister och resultatkillnader mellan elever med utländsk bakgrund och elever födda i Sverige (SOU 2017:35; Skolverket, 2019a; 2023). För att besvara syftet genomfördes två delstudier, först en enkätstudie i en kommuns samtliga skolor, sedan en fallstudie i två verksamheter på en skola. I diskussionskapitlet diskuteras licentiatuppsatsens design. I andra delen diskuteras artiklarnas resultat i förhållande till de övergripande forskningsfrågorna samt i relation till varandra. Kapitlet avslutas med avsnitt där jag reflekterar över uppsatsens slutsatser och kunskapsbidrag, didaktiska implikationer och framtida forskningsbehov.

### 9.1. Metoddiskussion

Licentiatuppsatsens designades och använde två olika metoder, en enkätstudie och en fallstudie, för att både få en övergripande förståelse för skolors arbete för flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling och en fördjupad beskrivning av en specifik skolkontext. Enkätmetod valdes till den första delstudien eftersom det kan vara ett lämpligt metodval för att få fram sådana övergripande uppgifter. Den relativt höga svarsfrekvensen (77 %), vilket är viktigt för att få en övergripande bild av skolorna i kommunen, beror troligtvis på att flera påminnelser skickades ut. En bidragande orsak kan också vara att enkätens frågeområde upplevdes vara angeläget för den aktuella yrkesgruppen som ombads besvara frågorna. Det interna bortfallet var också mycket litet, vilket med stor sannolikhet har sin förklaring i att enkäten var upplagd på ett sådant sätt att det inte gick att komma vidare till nästa sida i enkäten innan alla frågor på sidan var besvarade. Det kan å andra sidan få till följd att respondenter var tvungna att svara även om de av någon anledning inte kunde besvara frågan. Dock fanns alltid svaret ”Vet ej” som alternativ. Även om enkätformuläret var noggrant genomtänkt och prövat genom olika

granskningar, både av forskare och skolpersonal som arbetar inom frågeområdet, kan formuläret medfört att respondenterna inte gavs möjlighet att bidra med all information som de hade inom området på grund av att frågorna som ställdes begränsade det de hade kunde förmedlat. Eftersom det heller inte går att begära komplettering av respondenternas svar kan det leda till att resultatet ger en begränsad förståelse för enkätfrågornas område (jfr Larsen, 2009). Således kan det finnas andra frågor eller följdfrågor som kunde ställts för att få en fördjupad förståelse. Emellertid fanns i slutet av varje fråga möjlighet att komplettera med fritextsvar, vilka gav ytterst få indikationer som pekade på svårigheter att besvara enkäten.

Även om urvalet för studie I utgjordes av en hel kommuns skolor, en s.k. totalstudie, så är det inte möjligt att generalisera resultatet nationellt eller till andra kommuner. Resultatet som framkom visade ändå på viktig kunskap som kan vara användbar i andra skolor och kommuner. Eftersom det finns få studier av det här slaget, avseende skolors arbete med flerspråkiga elever som möter svårigheter med läsning och skrivning, bidrar studien med kunskap som kan vara till nytta för flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling.

Fallstudie användes som metod i delstudie II för att få en fördjupad förståelse som kunde bidra till att öka kunskapen om en företeelse på individ-, grupp- och organisationsnivå (jfr Yin, 2018). Det strategiska valet av skola, utifrån att skolan bedömts uppfylla kvalitetskriterier inom svenska som andraspråk, styrker att resultatet visat på goda exempel gällande litteracitetsundervisning för flerspråkiga elever. De tre kvalitativa metoderna som användes: observationer, intervjuer och dokumentanalys menar jag bidragit till att samma fenomen synliggjorts utifrån fler perspektiv. Observationerna gav möjlighet att vara öppen för det som hände i klassrummet, vilket tydliggjorde många olika exempel på litteracitetsundervisning och lärares förhållningssätt. Observationerna förstärkte och förtydligade också i flera fall det som lärarna beskrev under intervjuer vilket stärkte trovärdigheten i tolkningen av empirin. De dokument som samlades in kunde också i några fall stärka förståelsen av det som framkom i observationer och intervjuer. De spontana samtalen som skedde mellan och under lektioner synliggjorde relationer mellan lärare och elever och gav ytterligare förståelse till observationer och intervjusvar. Enligt Yin, (2018) leder metodtrianglering till att en företeelse kan förstås utifrån

ett komplext sätt, vilket jag menar stämmer med föreliggande fallstudie (Yin, 2018).

Under licentiatarbetets gång har inläsning av det berörda forskningsområdet lett till ökad kunskap om de olika teoretiska utgångspunkterna som har blivit viktiga i arbetet. Det har medfört att det teoretiska ramverket för uppsatsen har breddats och fördjupats under arbetets gång. Det innebär i sin tur att den första delstudiens enkätfrågor hade kunnat utformats något annorlunda, utifrån ett bredare litteracitetsperspektiv, om den hade tagits fram i ett senare skede av uppsatsprocessen. Det har emellertid varit möjligt att tolka resultatet av enkäten utifrån ett brett litteracitetsperspektiv, vilket gör att de båda studierna kompletterar varandra för att nå licentiatuppsatsens syfte.

## 9.2. Resultatdiskussion

För att besvara syftet diskuteras nu resultat från de båda ingående studierna som sätts i relation till den i föreliggande licentiatuppsats integrerade modellen för flerspråkig undervisning. När resultatet relateras till denna modell visar det sig att olika aspekter av litteracitet; meningsskapande, meningsskapande, textanvändande respektive textkritiska aspekter, liksom flerspråkigt perspektiv, kommer till olika uttryck och visar sig i olika utsträckning i de olika delstudierna, vilket diskuteras i förhållande till forskningsfrågorna och tidigare forskning.

### 9.2.1. *Enkätstudiens resultat*

Avseende licentiatuppsatsens första frågeställning, som handlar om hur skolorna i en kommun uppger att litteracitetspraktiker har utformats med särskilt fokus på flerspråkiga elever i specifika läs- och skrivsvårigheter indikerar resultatet att det finns en tonvikt på kartläggning och träning av fonologisk medvetenhet, koppling mellan fonem och grafem samt avkodning på andraspråket svenska inom både förebyggande arbete och i stödinsatser. Däremot framträder inte de delar av enkäten som berör meningsskapande aspekter av litteracitetsundervisning där elevers flerspråkiga kompetens tillvaratas, lika tydligt i enkätstudiens resultat. Enligt tidigare forskning är de kodknäckande aspekterna som har med språkets formsida att göra av

avgörande betydelse för elevers litteracitetsutveckling (Ehri et al., 2001; Luke & Freebody, 1999; Lundberg & Herrlin, 2014; Rose, 2009; Stanovich, 1988), men samtidigt och parallellt behöver också andra aspekter av litteracitet fokuseras enligt forskning som pekar på vikten av en bred syn på litteracitet och ett flerspråkigt perspektiv på litteracitetsundervisning och litteracitetsutveckling (Luke & Freebody, 1999; Cummins, 2016). Exempelvis indikerar resultatet att kartläggning av flerspråkiga elevers olika språkliga förmågor vid kartläggning av läs- och skrivsvårigheter, inte sker i så stor utsträckning. Skolorna i studien uppger också att samarbetet med modersmållärare och studiehandledare är begränsat, vilket även det kan tolkas tyda på att elevers flerspråkiga kompetens inte får så stort utrymme i undervisningen. Utifrån dessa indikationer kan antas att det finns en risk att betoningen på kodknäckande aspekter på andraspråket svenska kan leda till att elevers hela kompetens inte tillvaratas i undervisningen. Det får troligtvis extra stor betydelse för flerspråkiga elever eftersom sammanhanget och elevers förståelse är särskilt viktigt, enligt tidigare forskning (Cummins, 2016). Förmodligen blir det också särskilt viktigt för flerspråkiga elever som möter utmaningar i läs- och skrivprocessen eftersom det då kan förefalla finnas en risk att betoningen på kodknäckande aspekter lägger stort fokus på sådant eleven ännu inte kan, i stället för att skapa förutsättningar att tillvarata de förmågor som redan finns på modersmålet och bygga vidare på dem. Det finns enstaka exempel i enkätstudiens resultat som visar att skolor genom samarbete med flerspråkig personal kartlägger litteracitetsförmågor på elevers olika språk. Sådana exempel är viktiga att belysa eftersom det visar på att det går att hitta lösningar för hur elevers flerspråkiga kompetens kan tillvaratas när kunskapen om ett flerspråkigt perspektiv i litteracitetsundervisningen finns hos personalen. Dock indikerar enkätstudieresultatet att det finns en risk att såväl enspråkiga som flerspråkiga elever uppfattas ha samma förutsättningar för litteracitetsundervisning och behandlas likadant när det handlar om stöd i litteracitetsutvecklingen och vid kartläggning av specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, vilket också Jalali-Moghadams och Hedmans studies (2016) resultat visar på är fallet. Men för att flerspråkiga elevers hela kompetens ska kunna tillvaratas behövs enligt tidigare forskning ett förhållningssätt och arbetssätt som lyfter fram flerspråkighet som en resurs i undervisningen och som tillvaratar flerspråkiga elevers förmågor och

kunskaper, både språkliga och kulturella (Cummins, 2000, 2016; Hornberger & Link, 2012; Thomas & Colliers 2002). Ett sådant sätt, vilket överensstämmer med den integrerade modellens perspektiv, har dessutom relaterats till andra positiva konsekvenser för eleverna. Exempelvis menar Garcia (2009) att ett sådant perspektiv skapar förutsättningar för social rättvisa (Garcia, 2009) och inkluderande praktiker (Garcia & Kano, 2014). Enligt Cummins (2016) stärks också elevers identitet och självkänsla som en följd av detta. Ett flerspråkigt synsätt skrivs också fram i kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk där det står att elevernas flerspråkighet ska komma till uttryck och vara en resurs för meningsskapande och lärande för att främja utveckling av det svenska språket (Skolverket, 2022c). I en kommentar till resultaten av PIRLS (NC, 2023) ger Nationellt centrum för svenska som andraspråk uttryck för att det ofta saknas ett andraspråksperspektiv i undervisningen. De menar att ett sådant perspektiv i undervisningen är en grundläggande förutsättning för att flerspråkiga elever ska utveckla litteracitetsförmåga. NC lyfter också fram att en viktig förutsättning för att flerspråkiga elever ska utveckla en god läsförmåga är att det finns lärare med kompetens om språk-, läs- och skrivutveckling på ett andraspråk. NC:s yttranden stöds av tidigare forskning som pekar på att det till stor del råder en enspråkig norm i skolor och att flerspråkiga elever på så sätt exkluderas från att aktivt delta i undervisning (Cummins, 2000; 2017; Duek, 2017; Hornberger & Link, 2012; Lindberg, 2009; Norén, 2015). Resultat i enkätstudien visar att flera av studiens respondenter uttrycker behov av ökade kunskaper om bedömning av flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter och om relevanta insatser för att utveckla litteracitet, vilket tyder på att respondenterna ser behov av att utveckla de egna kunskaperna om ett flerspråkigt perspektiv i undervisningen.

Som tidigare tagits upp indikerade enkätstudiens resultat att kartläggning i stor utsträckning enbart genomfördes på andraspråket svenska. En förklaring till att ett sådant mer enspråkigt perspektiv verkar råda vid kartläggning av litteracitetsförmågor i en stor andel av studiens skolor kan vara att det saknas kartläggningsmaterial med ett flerspråkigt perspektiv som identifierar flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter på ett tillförlitligt sätt. En annan förklaring kan vara de problematiska organisatoriska förutsättningar för samarbete med modersmåls lärare/studiehandledare som verkar finnas,

både i aktuell enkätstudie och enligt tidigare forskning (Avery, 2017; Roséns et al. 2020; Straszer et al., 2019). Enkätstudiens resultat tyder också på att det samarbete som finns mellan skolans personal och modersmåls lärare/studiehandledare till stor del handlar om praktiska spörsmål som schematekniska saker och inte om samarbete för att stödja elevers kunskaper och utveckling. Det bristfälliga samarbetet verkar alltså både handla om organisatoriska hinder och innehållsmässiga aspekter. För att skapa förutsättningar för ett närmare samarbete mellan skolans personal och flerspråkig personal framkommer i enkätstudien enstaka resultat som visar på skolor som tagit egna initiativ till att anställa flerspråkig personal som kan fungera som språkligt stöd vid kartläggning och identifiering av läs- och skrivsvårigheter. Sådana lösningar visar på engagemang och lösningsfokuserat arbete, men blir troligtvis mer tillfälliga eftersom skolan har ett uppdrag att i första hand verka för att ha utbildad personal (SFS 2010:800). För att förbättra samarbetet mellan skolpersonal och modersmåls lärare/studiehandledare, som respondenter själva uttrycker behov av, behövs därför förändrade förutsättningar för skolorna i studien. Sådana organisatoriska förändringar kan troligtvis inte ske enbart på skolnivå utan bygger på att det skapas organisatoriska förutsättningar på kommunnivå. En viktig del handlar om att skapa förutsättningar för samarbetsformer tidsmässigt men, lika viktigt, en struktur för vad ett samarbete ska innehålla.

### **9.2.2. Fallstudiens resultat**

Resultaten från fallstudieskolan som har beskrivits ovan förefaller bidra med viktig kunskap utifrån licentiatuppsatsens syfte. Valet av skola gjordes utifrån resultat från tidigare skolinspektionsbesök där skolans arbete framhölls som positivt för flerspråkiga elever. Resultat från forskningsstudien ger stöd för detta positiva omdöme och utifrån det integrerade perspektivet som har använts finns ett flertal resultat som utgör viktiga bidrag för att utveckla skolors litteracitetsundervisning för flerspråkiga elever.

Gällande andra frågeställningen i föreliggande licentiatuppsats avseende hur förutsättningar för litteracitetsutveckling skapas för flerspråkiga elever som möter svårigheter med läsning och skrivning i en skola som fått goda

omdömen gällande sin svenska som andraspråksundervisning, visar fallstudierresultatet på flera undervisningsexempel där ett flerspråkigt perspektiv används. Exempelvis jämförde eleverna grammatiska mönster mellan svenska språket och olika modersmål och undervisningsinnehållet översattes till elevers olika språk vid behov. Framför allt synliggörs ett sådant perspektiv i många exempel i fallstudiens förberedelseklass men det finns också exempel i den reguljära klassen i samband med studiehandledning, när lärare beskriver bokval som kopplas till elevernas flerspråkiga bakgrund och från skolledningens utsagor som beskrev skolans inställning till flerspråkighet i undervisningen liknande ett translanguaging-perspektiv. Utifrån dessa exempel indikerar resultatet att undervisningen ger elever möjligheter och förutsättningar att använda sina olika språkliga förmågor, vilket kan ses som språkliga stödstrukturer för att utveckla litteracitetsförmågor där de gavs möjligheter att koppla undervisningsinnehållet till sina egna erfarenheter och förmågor (Cummins, 2016). Lärarna i förberedelseklassen som var utbildade svenska som andraspråkslärare hade troligtvis hög kompetens i ämnet, men för att lyfta fram flerspråkiga elevers språkliga och kulturella erfarenheter och kunskaper och på olika sätt koppla undervisningen till något elever kan relatera till behöver sådan kompetens finnas hos alla lärare. Det kan därför ses som ett angeläget utvecklingsområde för all lärarutbildning. Eftersom ett flerspråkighetsperspektiv i undervisningen enligt tidigare forskning (Cummins, 2016) leder till att elevers identitet stärks så handlar det också i ett längre perspektiv om att elever erkänns för hela sin person vilket också har koppling till upplevelsen av att känna tillhörighet och vara integrerad i det svenska samhället. Under observationerna i förberedelseklassen framträdde flera exempel som visade på ett stort engagemang hos eleverna och att eleverna upplevde undervisningsinnehållet som meningsfullt. Cummins (2016) menar att ett flerspråkigt perspektiv i undervisningen leder till att elever blir engagerade, upplever meningsfullhet och också får en stärkt identitet i undervisningen. Undervisningen innehöll därmed ett flertal kvaliteter som förordas utifrån Cummins (2016) teoretiska arbete och som kan leda till en ökad elevförståelse för såväl modersmål som det svenska språket i och med att undervisningens innehåll sattes in i en för eleverna bekant kontext.

Som tidigare tagits upp fanns det exempel på att skolor i enkätstudiens resultat tog hjälp av flerspråkig personal vid kartläggning av läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever. I fallstudien framkom liknande exempel på att skolan tog egna initiativ för att säkerställa att flerspråkiga elever fick det stöd de behövde genom att anställa egna studiehandledare trots att det egentligen fanns andra kommunövergripande rutiner för anställning av studiehandledare. Att en del skolor agerar på egen hand för att lösa organisatoriska problem som hindrar ett flerspråkigt perspektiv kan tolkas visa på ett engagemang för, och en kunskap om, ett flerspråkigt perspektiv i undervisningen. Det kan i sin tur tyda på att kunskapen skiljer sig åt mellan skolor. För mer likvärdiga förutsättningar indikerar resultatet att det förefaller finnas behov av en gemensam kunskapsbas hos skolpersonal och modersmåls lärare/studiehandledare och skolledning gällande ett flerspråkigt förhållningssätt och perspektiv i undervisningen.

Fallstudiens resultat indikerar också att litteracitetsundervisningen innehöll förhållnings- och arbetssätt som utvecklade olika aspekter av läs- och skrivförmåga parallellt (Luke & Freebody, 1999; Cummins, 2000, 2016). Det fanns olika exempel på att kodknäckande, textanvändande och analyserande undervisningspraktiker kopplades till ett sammanhang och en meningsskapande ram som användes integrerade med varandra. Enligt tidigare forskning skapar det förutsättningar för elever att med hjälp av tidigare kunskaper och erfarenheter kunna utföra mer kognitivt krävande uppgifter på andraspråket än om kodknäckande aspekter hade genomförts separat, utan kontextuell inramning (Cummins, 2016; Gibbons, 2018; Luke & Freebody, 1997). Gällande kodknäckande aspekter, fanns det emellertid i fallstudien en viss uttalad oro från skolledningens sida över bristen på individuellt lästräningsstöd för elever i den reguljära klassen. Det kan förmodligen finnas fog för en sådan oro om det innebär att det saknas tillfällen att träna avkodning för elever som ännu inte nått ett läsflyt. Samtidigt kan också andra lästillfällen som erbjuds på grupp nivå vara lika viktiga, även om de inte sker individuellt. Ett exempel är de återkommande läsinsatserna i form av upprepad läsning med alla elever på grupp nivå som lärarna i den reguljära klassen beskriver. Med det tvålärarsystem som prioriterats organisatoriskt i fallstudieskolan, och som skapar förutsättningar för att ge stöd inom den reguljära klassens ram, kan en stödinsats på grupp nivå troligtvis skapa nästintill likvärdiga förutsättningar för avkodningsträning som vid enskild

individuell träning för flera elever när det gäller avkodningsträning jämfört med individuell träning. En kombination av stödinsatser på gruppnivå och individuellt utformade stödinsatser är emellertid troligtvis det som ger bäst förutsättningar för att möta elevers olika behov av stöd.

När det gäller läsning, oavsett om eleven stöter på svårigheter i läsprocessen eller inte, är det en stor utmaning att skapa intresse för och stimulera elever till kontinuerlig läsning på eget initiativ så att elevers mängdträning ökar. Ett sätt som synliggörs i fallstudiens resultat är hur lärarna i den reguljära klassen engagerade eleverna i läsning av skönlitteratur. Ett annat exempel är förberedelseklasslärares högläsning där kroppsspråk, drama och bilder användes för att skapa mening och stärka förståelsen för innehållet i boken. Tidigare forskning om litteracitetsutveckling för skolans yngre åldrar (Schmidt, 2022), betonar vikten av att använda skönlitteratur på ett dialogiskt sätt för att koppla textinnehållet till olika aspekter av läsning såsom funktionell läsning, upplevelsebaserad, reflekterande och kritisk läsning. På så sätt framträder ett mer holistiskt synsätt på litteraturundervisning, enligt Schmidt (2022). Sammanfattningsvis verkar de resultat som visar på att olika aspekter av litteracitet fokuseras parallellt och ett flerspråkigt perspektiv på litteracitetsundervisning för flerspråkiga elever i denna licentiatuppsats ha stöd i tidigare forskning som visar på vikten av ett holistiskt litteracitetsperspektiv för flerspråkiga elever (Damber, 2012).

När det gäller identifiering och stödinsatser för flerspråkiga elever som möter utmaningar i läs- och skrivutvecklingsprocessen ger resultatet av observationer och intervjuer indikationer på att förberedelseklassens lärare noggrant följer elevernas utveckling och är uppmärksamma på när svårigheter verkar uppstå i litteracitetsutvecklingsprocessen. Stöd i form av avkodnings- och läsförståelseträning tillsammans med klasslärare och studiehandledare sattes in tidigt, enligt vad som framkom både av observationer och av lärarnas intervjuvar. På så sätt kunde elever få stöttning i läs- och skrivutveckling genom att elevers tidigare kunskaper och erfarenheter och förståelse av det texten handlade om tillvaratogs i undervisningen. De exempel i resultatet som visar på tidig identifiering och tidiga stödinsatser kan kopplas till Catts och Petschers (2021) modell (risk-resilience model). Modellen visar på att oavsett om fonologiska svårigheter kan vara den primära orsaken (riskfaktorn) så kan skyddsfaktorer såsom avkodning- och läsförståelseträning med flerspråkigt

perspektiv troligtvis minska sannolikheten för dyslektiska svårigheter. Utifrån en multifaktoriell förklaringsmodell menar Catts och Petscher (2021) att ett sådant synsätt kan vara ett stöd för tidig identifiering och tidiga stödinsatser. På liknande sätt som det i enkätstudien framkom behov av ökad kompetens om bedömning av flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter, visar också resultatet av fallstudien att respondenter uttryckte behov av ökad kunskap gällande bedömning av flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter. Orsaker till läs- och skrivsvårigheter för flerspråkiga är något som tidigare forskning visar kan vara extra komplicerat att förstå och bedöma (Cline & Shamsi, 2000; Hedman, 2009; Hyltenstam, 2010; Skolinspektionen, 2010). Hedmans (2009) avhandling visar emellertid på vikten av att kartläggning och bedömning av flerspråkiga elevers svårigheter med läsning och skrivning sker på elevers olika språk för att kunna avgöra svårigheters karaktär och orsak. Eftersom liknande behov av kunskapsutveckling uttrycks i enkätstudien, visar båda dessa studiers respondenter på att deras skolor behöver utveckla kunskap om ett flerspråkigt perspektiv gällande bedömning av läs- och skrivsvårigheter.

I fallstudien undersöks skolans verksamhet avseende undervisning av litteracitet för flerspråkiga elever utifrån tre nivåer av skolan; skol-, grupp- och individnivå för att få en helhetssyn av förutsättningar för, genomförande av och utfallet av litteracitetspraktiker. I fallstudien verkar skolans ledning ha stor påverkan på hur policy, förhållningssätt och synsätt kommuniceras och implementeras på skolan. Resultaten i studien pekar mot att skolledningen, genom att de betonar vikten av arbetet inom "ledning och stimulans" och tillvaratagande av flerspråkiga kompetens, har ett tydligt fokus på att undervisningens ska inriktas mot att arbeta för en tillgänglig lärmiljö för så många elever som möjligt. Skolledningens riktlinjer i form av förhållningssätt och synsätt som, enligt respondenternas utsagor och analys av dokument kommuniceras muntligt, verkar också verkställas av skolledningen genom organiseringen av resurser i praktiken. Exempelvis kan nämnas tvåläraresystem under sv/sva-lektioner, att samma lärare undervisar både i ordinarie sv/sva-lektioner och i språkvalslektioner där mindre grupper skapar förutsättningar för ett närmare stöd i litteracitetsutvecklingen samt det målmedvetna arbetet för att anställa flerspråkig personal som skapar förutsättningar för att genomföra studiehandledning.

En annan viktig resultatdel är övergångsprocessens karaktär mellan förberedelseklassen och den reguljära klassen som verkar ske relativt sömlöst och successivt utifrån elevers behov. Enligt skolledningen har lärarna i förberedelseklassen ett starkt mandat, både från skolledning och lärare i de reguljära klasserna, och har därför fått ansvar för att planera för övergångsprocessen tillsammans med aktuell lärare i den reguljära klassen. Ett sådant starkt mandat som tillskrivs de här lärarna kan tolkas komma av att övrig personal har ett förtroende för lärarnas kunskap om de flerspråkiga eleverna och deras behov av stöd och utmaningar i undervisningen. Så trots att förberedelseklassen organisatoriskt kan ses som en segregerad grupp på skolan, finns ändå tecken på en inkluderande målsättning som verkar delas av både skolledning och lärare. En stödjande faktor i sammanhanget är att båda verksamheterna finns inom samma skolorganisation, med lärare inom samma lärargrupp och med samma skolledning. En sådan organisation verkar skapa goda förutsättningar för att kunna samverka, men troligtvis räcker inte det som förklaring till målsättningen utan det kan troligen också bland annat handla om skolledningens och lärarnas vilja och engagemang för att eleverna så snabbt som möjligt ska inkluderas i den reguljära klassen. Skolledningen i föreliggande fallstudie verkar alltså både kommunicera riktlinjer återkommande och skapa praktiska förutsättningar för dessa, vilket troligtvis leder till att lärarna upplever att riktlinjerna är möjliga att genomföra i praktiken. Skolans styrning kan därför i föreliggande studie tolkas påverka skolans litteracitetsundervisning mot ett flerspråkigt, relationellt perspektiv på litteracitetsundervisning. I tidigare studie av Hornberger och Johnsons (2017) pekar just resultatet på att policys på skolnivå som lärare engagerar sig i kan utgöra ett kraftfullt verktyg i skolutveckling. På liknande sätt visar Wedin och Wessmans (2017) studies resultat på att skolledningens policystyrning på en skola hade påverkan på skolans utvecklingsarbete. Skolledningens styrning av föreliggande fallstudieskolas undervisning som lärarna verkar arbeta i enlighet med inom flera undersökta områden och som troligtvis ger konkreta konsekvenser för eleverna i deras litteracitetsutveckling kan ha varit en viktig orsak till den höga kvalitet som skolan verkar kunna erbjuda de flerspråkiga eleverna.

Medan diskussionen om resultatet så här långt har fokuserat på innehållsliga delar, såsom flerspråkig kartläggning av läs- och skrivsvårigheter och ett flerspråkigt perspektiv i en litteracitetsundervisning som grundar sig på ett

holistiskt sätt att förhålla sig till litteracitet och vikten av detta, så pekar tidigare forskning på att utfallet av olika stödinsatser och arbetsmetoder är beroende av hur det har genomförts (Hattie, 2003). Hattie (2003) menar att en metod bara blir något i en lärares händer och att genomförandet då handlar om att möta elevers behov med varierade metoder i en relationell process (Hattie, 2003). Resultatet av fallstudien visade att det verkade finnas goda relationer mellan lärare och elever och att lärarna hade ett engagemang för elevernas litteracitetsutveckling. Det fanns olika exempel på relationella processer i fallstudien som verkade skapa goda förutsättningar för att olika litteracitetsmoment i undervisningen ledde till ett starkt engagemang också hos eleverna. Exempelvis var tolkningen av observationerna och det som respondenterna uttryckte vid intervjuerna och i spontana samtal att lärarna visade engagemang i elevers utveckling och att de på olika sätt ansträngde sig för att göra undervisningen meningsfull och begriplig genom att variera undervisningen, använda sig av multimodala arbetssätt och översättning till olika språk. Eleverna själva uttryckte att de fick relevant stöd i form av lästräning och genom att kunna använda olika språkliga förmågor. Ett tredje exempel var loggboksskrivandet, som enligt lärarnas utsagor både gav relationsmässiga och litteracitetsutvecklande vinster genom att skrivandet öppnade upp för en dialog mellan lärare och elever och att eleverna fick olika grad av stöttning i skrivutvecklingsprocessen. Loggboksskrivandet verkade leda till att eleverna fick möjlighet att uttrycka sina tankar och känslor trots att de inte behärskade att uttrycka sig självständigt på svenska. Ett sådant arbetssätt kan kopplas till Cummins teoretiska arbete (2016) som visar på vikten av att eleverna kan koppla undervisningen till sina egna liv och erfarenheter vilket verkade ske då de själva fick möjlighet skriva om det som de varit med om eller funderade över. Cummins menar också att ett sådant arbets- och förhållningssätt i undervisningen stärker elevernas identitet (2016). När undervisningen på ett sådant sätt differentieras skapas förutsättningar för att kunna balansera mellan att ge en hög grad av stöttning och att ha höga kognitiva utmaningar, enligt Gibbons et al. (2018). Det kan också jämföras med det Segolsson och Hirsh (2019) beskriver i sin studie som handlar om ett klassrumsledarskap som präglas av ett relationellt ledarskap som fungerar i form av såväl stöttning som "shepherding". I en senare studie (Hirsh & Segolsson, 2021), där elever intervjuas, visar resultatet att lärare som klarar att balansera mellan stöttning och kognitiva utmaningar samtidigt som

de värnar om elevers sociala utveckling, självförtroende och självkänsla är de som av eleverna upplevs vara de bästa lärarna. I fallstudien i den här uppsatsen visar resultatet utifrån lärarnas utsagor och observerade undervisningssituationer på vad som kan beskrivas vara ett relationellt ledarskap i klassrummet. Flera undervisningspraktiker sker utifrån ett flerspråkighets perspektiv och ett holistiskt litteracitetsperspektiv, vilket förefaller ge de flerspråkiga eleverna goda förutsättningar för litteracitetsutveckling.

### 9.3. Uppsatsens kunskapsbidrag

Uppsatsens övergripande syfte har varit att utifrån ett integrerat perspektiv undersöka och bidra med kunskap om skolors arbete för att utveckla litteracitetsförmåga hos flerspråkiga elever som möter svårigheter med läsning och skrivning. Uppsatsen har bidragit med att visa på konkreta exempel på litteracitetspraktiker, framför allt från förberedelseklassen, med ett flerspråkigt perspektiv och där undervisningen tillvaratar elevers flerspråkiga förmågor och använder det som en resurs i litteracitetsutvecklingen. Då ett sådant flerspråkigt perspektiv enligt tidigare forskning leder till att elevers identiteter stärks och undervisningen upplevs meningsfull och begriplig då den kopplas till något som ligger nära eleven är det av vikt att perspektivet finns implementerat lika tydligt i alla klasser med flerspråkiga elever. De exempel på undervisningspraktiker där olika aspekter av litteracitet används parallellt i undervisningen visar på en holistisk litteracitetsyn hos lärarna.

Uppsatsen visar också på att skolorna, både i enkätstudiens skolor och i fallstudieskolan, däremot inte verkar tillvarata elevers olika språkliga förmågor vid kartläggning av läs- och skrivsvårigheter i någon stor utsträckning. Det kan tolkas bero både på kompetensbrist, problematiska organisatoriska förutsättningar för samarbete med modersmåls lärare/studiehandledare och avsaknad av flerspråkiga kartläggningsmaterial. Ytterligare ett kunskapsbidrag från uppsatsen är de resultat som visar på vikten av att skolledningen på skolor driver tydliga riktlinjer mot en tydlig målsättning för flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling och samtidigt genom organisering av personal möjliggör att riktlinjerna går att genomföra. Dock framkommer det också

resultat som visar på att lärare är uppmärksamma och sätter in tidiga insatser för att utveckla läs- och skrivförmåga, vilket framhålls som viktigt av tidigare forskning. Sammanfattningsvis, utifrån den teoretiska utgångspunkten och analysverktyget, bidrar licentiatuppsatsen med kunskap som handlar om betydelsen av en flerspråkig och holistisk litteracitetsundervisning som också bygger på en relationell ledarskapskompetens såväl bland skolledare som lärare. Ett integrerat holistiskt flerspråkigt litteracitetsperspektiv kan utifrån dessa grunder ur ett samhällsperspektiv ses vara grunden för en god demokratisk utveckling och mer likvärdiga förutsättningar för alla elever att utveckla litteracitet.

## 9.4. Pedagogiska implikationer

För att tillvarata flerspråkiga elevers hela kompetens och förmågor behöver litteracitetsundervisningen och lärares förhållningssätt bygga på ett flerspråkigt perspektiv där tidigare kunskaper och erfarenheter om litteracitet och andra kulturella och sociala förmågor ses som en resurs. Genom kartläggning av elevers olika språkliga förmågor kan läs- och skrivsvårigheter och dess orsaker förstås bättre och riskfaktorer identifieras. Dessa riskfaktorer kan sedan balanseras upp genom ett planerande av och genomförande av olika insatser på grupp- och individnivå som fungerar som skyddsfaktorer och som kan reducera eller ta bort hinder i läs- och skrivutvecklingen. En viktig strategi förefaller vara att utveckla klasslärares/speciallärares/specialpedagogers kontinuerliga kvalitativa bedömningar i samarbete med modersmållärare som en viktig resurs i förståelsen av elevers förmågor och svårigheters karaktär. För att kunna göra ändamålsenliga fungerande kartläggningar behöver modersmållärare och skolans personal samarbeta och ha en gemensam teoretisk grund att stå på. Det leder fram till ytterligare en viktig implikation för skolpraktiken, utifrån studiens resultat, som pekar på att det finns behov av fördjupad kunskap på bred front där både klasslärare, modersmållärare, specialpedagogisk kompetens och funktioner på skolledningsnivå utbildas i om och hur ett flerspråkigt perspektiv på litteracitetsundervisning kan tillämpas i skolor både gällande bedömning av flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter och av insatser för att utveckla läs- och skrivförmåga.

## 9.5. Framtida forskningsbehov

Utifrån de två delstudierna som ligger till grund för föreliggande licentiatuppsats finns flera viktiga områden att utforska vidare gällande flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling och litteracitetsundervisning. Det vore intressant att följa flerspråkiga elever över tid för att öka förståelsen för hur de själva upplever den litteracitetsundervisning de möter, hur svårigheter med litteracitet hanteras i skolan och hur undervisningen tillvaratar elevernas språkliga kompetenser. Det som framkommer i studien gällande hinder för ett fungerande samarbete mellan skolans personal och modersmåls lärare/studiehandledare vore också intressant att undersöka vidare. Det vore även av stort intresse att fördjupa förståelsen för hur litteracitetsundervisning i modersmålsämnet och litteracitetsundervisning i svenska som andraspråk ser ut för att få en förståelse för likheter och skillnader gällande olika aspekter av litteracitet som tas upp i de olika undervisningsformerna.

# Referenser

- Abu-Rabia, S., & Siegel, L.S. (2002). Reading, Syntactic, Orthographic, and Working Memory Skills of Bilingual Arabic-English Speaking Canadian Children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 31(6), 661-678. <https://doi.org/10.1023/A:1021221206119>
- Abu-Rabia, S., & Siegel, L.S. (2003). Reading skills in three orthographies: The case of trilingual Arabic-Hebrew-English-speaking Arab children. *Reading and writing*, 16(7), 611-634. <https://doi.org/10.1023/A:102583802920>
- Abu-Rabia, S., Shakkour, W., & Siegel, L. (2013). Cognitive Retroactive Transfer (CRT) of Language Skills Among Bilingual Arabic-English Readers. *Bilingual Research Journal*, 36(1), 61–81. <https://doi.org/10.1080/15235882.2013.775975>
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I E. Björck-Åkesson & C. Nilholm (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66–84). Vetenskapsrådets rapportserie nr. 5:2007.
- Ahlberg, A. (2010). *Lärande och delaktighet*. Studentlitteratur.
- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Theorising Special Education* (pp. 7-20). Routledge.
- Almqvist, L., Malmqvist, J., & Nilholm, C. (2015). Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? – en syntes av meta-analyser. I *Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering* (p. 1–122).
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflection: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Andreou, G., & Segklia, M. (2017). Learning difficulties in first and second language: Preliminary results from a cross-linguistic skills transfer. *English linguistics research*, 6(3), 62-71. <https://doi.org/10.5430/elr.v6n3p62>

- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Gleerups.
- Avery, H. (2017). At the bridging point: tutoring newly arrived students in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 404-415. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197325>
- Axelsson, M., & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I K. Hyltenstam, M. Axelsson, I. Lindberg (Red.) *Flerspråkighet: en forskningsöversikt* (s. 247–367). Vetenskapsrådet.
- Axelsson, M., Rosander, C., & Sellgren, M. (2005). *Stärkta trådar. Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Baker, C., & Wright, W.E. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (7th ed.) Multilingual Matters.
- Bergöö, K., & Jönsson, K. (2012). *Glädjen i att förstå. Språk- och textarbete med barn*. Studentlitteratur.
- Bigestans, A., Drewsen, A. & Kindenberg, B. (2015). Från translanguaging till korspråkande. *Lisetten*, 4, s. 26–27.
- Bøyesen, L. (2003). *Lesing på to språk. En undersøkelse av tyrkisk-norske grunnskoleelevers lesing det siste året av mellomtrinnet* (HiO rapport 2003 nr 24).
- Bøyesen, L. (2006). Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter. I L. Bjaar (Red.), *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskola* (s. 401–427). Studentlitteratur.
- Bøyesen, L. (2007b). Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier. *NOA norsk som andrespråk*, 23(2), 32–54.
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Bråten, I. (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Studentlitteratur.

- Catts, H.W., McIlraith, A., Bridges, M.S., & Nielsen, D.C. (2017). Viewing a phonological deficit within a multifactorial model of dyslexia. *Reading & writing*, 30(3), 613-629. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9692-2>
- Catts, H.W., & Petscher, Y. (2021). A Cumulative Risk and Resilience Model of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 2221942110370-222194211037062. <https://doi.org/1177/0022219421103>
- Cekaite, & Evaldsson, A-C. (2008). Staging Linguistic Identities and Negotiating Monolingual Norms in Multiethnic School Settings. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 177–196. <https://doi.org/10.1080/14790710802387588>
- Cerna, L., Andersson, H., Bannon, M., & Borgonovi, F. (2019). *Strength through Diversity's Spotlight Report for Sweden, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)*. <http://dx.doi.org.proxy.library.ju.se/10.1787/059ce467-en>
- Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power representation. *Children & Society*. 18(2), 165-176. <https://doi.org/10.1002/chi.823>
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (Red.), *Schooling and language minority students. A theoretical framework* (s. 3–49). Evaluation, Dissemination and Assessment Center, State University,
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the crossfire*. Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 221-240.

- Cummins, J. (2016). Language differences that influence reading development. Instructional implications of alternative interpretations of the research evidence. I P. Afflerbach (Red.), *Handbook of individual differences in reading. Reader, text, and context* (s. 223-244). Routledge.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur och Kultur.
- Cunningham, J. (2001). The National Reading Panel Report. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 326-335. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.5>
- Damber, U. (2010). *Reading for life: three studies of Swedish students' literacy development* [Doktorsavhandling] Department of Behavioural Sciences and Learning. Linköping Universitet.
- Damber, U. (2012). Equity and Models of Literacy in a Diverse World. *Issues in Educational Research*, 22(1), 36–46.
- Davis, D. (2010). *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students* [Doktorsavhandling] Vanderbilt University.
- Denscombe, M., & Larson, P. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Duek, S. (2017). *Med andra ord. Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända bar* [Doktorsavhandling] Karlstad universitet.
- Ehri, L., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250–287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Elliot, J., & Grigorenko, E.L. (2014). *The dyslexia debate*. Cambridge University Press.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Skolverket.

- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik ur ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm., & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik* (s. 17–27). Vetenskapsrådet.
- Forsling, K. & Tjernberg, C. (2023). Stötningsinteraktion: Undervisningssituationens scaffolding? *Kapet*, 19(1), 1–12.
- Franker, Q. (2019). Gränsöverskridande arbete med elevers litteraciteter. I K. Aldén, & A. Bigestans (Red.), *Litteraciteter och flerspråkighet*. (s. 19–38). Liber.
- Frederickson, N., & Frith, U. (1998). Identifying dyslexia in bilingual children: A phonological approach with inner London Sylheti speakers. *Dyslexia*, 4(3), 119-131. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909)
- Freebody, P., & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life. The 'four roles' model. In G. Bull & M. Anstey (Eds.). *The literacy lexicon*. (2 uppl.), (s. 52–57). Prentice Hall.
- Frith, U., Wimmer, H., & Landerl, K. (1998). Differences in Phonological Recoding in German- and English-Speaking Children. *Scientific Studies of Reading*, 2(1), 31-54. [https://doi.org/10.120/s1532799xssr0201\\_2](https://doi.org/10.120/s1532799xssr0201_2)
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a crosslinguistic longitudinal study. *Learning and individual Differences*, 21(1), 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.0>
- Ganuza, N., & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), 125-139. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.978871>
- Ganuza, N., & Hedman, C. (2018). Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg – modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat. *Nordand*, 13(1), 4–22. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2018-01-01>
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: a global perspective*. Blackwell Pub.

- Garcia, O. & Kano, N. (2014). Translanguaging as a process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In J. Conteh, & G. Meier. (Red.) *The Multilingual Turn in Languages Education opportunities and Challenges for Individuals and Societies* (s. 292-299). Multilingual Matters.
- Garcia, O., & Li, W. (2018). *Translanguaging: flerspråkighet som resurs i lärandet*. Natur och Kultur.
- Geva, E. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children – beliefs and research evidence. *Dyslexia*, 6(1), 13–28.
- Gibbons, P., Aldén, K., & Sandell Ring, A. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (5 uppl.). Studentlitteratur.
- Gottardo, A. (2002). The relationship between language and reading skills in bilingual Spanish-English speakers. *Topics in Language Disorders*, 22(5), 46–70. <https://doi.org/10.1097/00011363-200211000-00008>
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education* 7(1), 6–10.
- Grönqvist H., & Niknami, S. (2017). *Ankomst och härkomst – en ESO-rapport om skolresultat och bakgrund*. Regeringskansliet, Finansdepartementet.
- György Ullholm, K. (2016). Translanguaging i klassrum? Yes! – Men vad ska vi kalla det på svenska? *Lisetten*, (1), 30–31.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*. Routledge.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the building teacher quality: What does the research tell us, ACER research conference, Melbourne, Australia.
- Hedman, C. (2009). *Dyslexi på två språk – En multipel fallstudie av spansksvensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.

- Hedman, C. (2012). Profiling dyslexia in bilingual adolescents. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 14(6), 529-542.  
<https://doi.org/10.3111/0917549507.2012.693201>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2021). Introductory classes for newcomer primary school students in Sweden: Pedagogical principles and emotional understanding. *Multicultural Education Review*, 13(1), 85–105.  
<https://doi.org/10.1080/2005615X>
- Hirsh, Å. (2020). *Relationellt ledarskap i klassrummet: så skapas magi*. Natur och Kultur.
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2021). “Had there been a Monica in each subject, I would have liked going to school every day”: a study of students’ perceptions of what characterizes excellent teachers and their teaching actions. *Education Inquiry*, 12(1), 35–53.  
<https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1740423>
- Hornberger, N., & Johnson, D.C. (2017). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41, (3), 509-532.
- Hornberger, N., & Link, H. (2012). Translanguaging in Today’s Classrooms: A Biliteracy Lens. *Theory Into Practice*, 51(4), 239 - 247.  
<https://doi.org/10.1080/00405841.2012.726051>
- Hyltenstam, K. (2010). Läs- och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (s. 305–334). Studentlitteratur.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Natur och Kultur.
- Jalali-Moghadam, N., & Hedman, C. (2016). Special Education Teachers’ Narratives on Literacy Support for Bilingual Students with Dyslexia in Swedish Compulsory Schools. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(0), 1–18. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.224>
- Katz, L. & Frost, R. (1992) The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypotheses. In R. Frost, & L. Katz.

- (Eds.), *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*. s. 67–84. Elsevier.
- Kulbrandstad, L.I. (2000). Unge lesere – fire artikler (*Rapport 2–200*). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L.I., & Iversen, L. (2003). *Lesing i Utvikling. Teoretiske och Didaktiske Perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S. (2014). *Den kvalitative forskningsintervjuen* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Larsen, A-K. (2009). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Gleerups Utbildning.
- Laursen, H.P. (2011). Lukket inde i et alt for lille alfabet. *Nordand nordisk tidskrift for andrespråksforskning* 6(2), (s. 35–38).
- Laursen, H. P. (2015). Bilitteracitet och skriftspråkstillägnande. Litteracitetspraktiker under de första skolåren. I H.P. Laursen (Red.), *Litteracitet och språklig mångfald*. (s. 13–61). Studentlitteratur.
- Leafstedt, J., & Gerber, M. (2005). Crossover of Phonological Processing Skills: A Study of Spanish-Speaking Students in Two Instructional Settings. *Remedial and special education*. 26(4), 226 - 235.  
<https://doi.org/10.1177/07419325050260040501>
- Lesaux, N., Geva, E., Koda, K., & Siegel, L. (2008). Development of literacy in second language learners. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing reading and writing in second-language learners: Lessons from the report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth* (pp. 27-59). Routledge.
- Liberg, C. (2000). Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar. I K. Naucér (Red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Nationellt centrum för Sfi och svenska som andraspråk. Stockholms universitetsförlag.

- Liberg, C. (2005). Ett album av bilder – teorins roll i praxisnära forskning. I I Carlgren, C Josefson, J Liberg, A-C Anward, F Evaldsson, T Marton, I Nordenstam, Orre & G. Weiner (Red.). *Forskning av denna världen II. Om teorins roll i praxisnära forskning*. (s. 82–104) Vetenskapsrådet.
- Lindholm, A. (2019). Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska: Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). *The social practices of reading*. In S. Muspratt., A. Luke & P. Freebody (Eds.) *Constructing Critical Literacies*, (s. 185-225). Hampton Press.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). *Further Notes on the Four Resources Model*. <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>. Hämtat 20190914.
- Lindberg, I. (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. 18(2), (s. 9–37).
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Natur och Kultur.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Natur och Kultur.
- Malmqvist, J., Hellberg, K., Möllås, G., Rose, R., & Shevlin, M. (2019). Conducting the Pilot Study: A Neglected Part of the Research Process? Methodological Findings Supporting the Importance of Piloting in Qualitative Research Studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 160940691987834-. <https://doi.org/10.1177/1609406919878>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Merriam, S., & Nilsson, B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur.

- Miller Guron, L., & Lundberg, I. (2003). Identifying dyslexia in multilingual students: can phonological awareness be assessed in the majority language? *Journal of Research in Reading*, 26(1), 69-82. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.261006>
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi – En kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådet.
- Nationellt centrum för svenska som andraspråk. (2023, 24 maj). NC kommenterar de ökade skillnaderna i läsförmåga enligt PIRLS 2021. <https://www.su.se/nationellt-centrum-for-svenska-som-andrasprak/r%C3%A5d-st%C3%B6d/kommentarer-och-yttranden/nc-kommenterar-de-%C3%B6kade-skillnaderna-i-l%C3%A4sf%C3%B6rm%C3%A5ga-enligt-pirls-2021-1.657884>
- Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). “Welcome to Sweden...”: Newly Arrived Students’ Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electric Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164.
- Nilsson, S., Björkman, B., Almqvist, A-L., Almqvist, L., Björk-Willén, P., Donohue, D., Enskär, K., Granlund, M., Huus, K., & Hvit, S. (2015). Children’s voices – Differentiating a child perspective from a child’s perspective. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(3), 162-168. <https://doi.org/10.3109/17518423.2013>.
- Nilholm, C. (2003). Specialpedagogik; vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2, 124–138.
- Nordenstam, T. (2013). Etik och praktisk kunskap. [etik och praktisk kunskap3.indd \(yumpu.com\)](http://yumpu.com)
- Norén, E. (2015). Agency and positioning in a multilingual mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics* 89(2), 167-184.
- OECD (2017). *Measuring functional literacy and numeracy for lifelong learning*. [Measuring Functional Literacy and Numeracy for Lifelong Learning | UNESCO UIS \(Hämtad 2021-07-06\)](https://www.oecd.org/education/functional-literacy-and-numeracy-for-lifelong-learning/)

- Palincsar, A., & Brown, L.A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities. *Cognition and Instruction* 1(2), s.117-175.
- Paulsrud, B.A., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (2018). *Transspråkande I svenska utbildningssammanhang*. Studentlitteratur.
- Pennycook, A. (2012). Language and mobility unexpected places. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/978184769765>
- Qvarsell, B. (1994). *Tillbaka till Peirce? Tankar och begrepp inom den pedagogiska etnografen, med exempel från pedagogisk barnkulturforskning*. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Reath-Warren, A. (2016). Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies. *Nordand*, 11(2), 115-142.
- Reath-Warren, A. (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia. Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Reichenberg, M., & Löfgren, K. (2014). An intervention study in grade 3 based upon reciprocal teaching. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 122-131.
- Rose, J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties*. <http://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/inline/the-rose-review.1327396992.pdf>
- Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (2020). Användning av språkliga resurser i studiehandedning på modersmålet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2–3), 26–48. <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.02>
- Rumsey, S. (2008). *How to find information: A guide for researchers* (2<sup>nd</sup>. ed). Open University Press
- Ryan, G.W. & Bernard, H.R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85–109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>

- Salameh, E-K., Hedman, Morgan, E., Sandell, A., Tvingstedt, A.-L., Wigerfelt, B., & Hedman, C. (2012). *Flerspråkighet i skolan: språklig utveckling och undervisning*. Natur och Kultur.
- SBU. (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar: tester och insatser; en systematisk litteraturöversikt*. Statens beredning för medicinsk utvärdering SBU.
- Schmidt, C. & Gustavsson, B. (2011). Läsande och skrivande som tolkning och förståelse: skriftspråk som meningsskapande literacypraxis. *Pedagogisk forskning i Sverige, 1*, 36–51.
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån' som läser: barns menings- och identitetsskapande genom texter* [Doktorsavhandling]. Örebro universitet
- Schmidt, C. & Hvit Lindstrand, S. (2022). Dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1: Jag tycker att molnbullen smakar delikat. *Forskning om undervisning och lärande, 10*(1), 78-99.
- Segolsson, M. & Hirsh, Å. (2019). How skilled teachers enable success in their teaching with respect to inclusion and knowledge development: A qualitative study based on teachers' experiences of successful teaching. *International Journal of Teaching and Education, 7*(2), 35-52.  
<https://doi.org/10.20472/TE.2019.7.2.004>
- SFS 2010:800. *Skollag*. <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-författningssamling/skollag-2010800-sfs-2010-800>
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion – the dynamic of school development*. Open University Press.
- Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2017). *Studiehandedning på modersmålet i årskurs 7–9. Granskningsrapport*. Skolinspektionen.
- Skolverket. 2016. *Utbildning för nyanlända elever*. Skolverkets allmänna råd med kommentarer.

- Skolverket. (2019a). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*.  
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2019/pisa-2018.-15-aringars-kunskaper-i-lasforstaelse-matematik-och-naturvetenskap?id=5347>
- Skolverket. (2019b). *Studiehandledning på modersmålet – att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Skolverket.
- Skolverket. (2021). *Grundskolan – Elevstatistik. Läsåret 2020/21*.
- Skolverket. (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket.
- Skolverket. (2022b). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket.
- Skolverket. (2022c). *Kommentarmaterial till kursplan i svenska som andraspråk*. Skolverket.
- Skolverket. (2023). *PIRLS 2021 – Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Skolverket.
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1 [Doktorsavhandling]*. Örebro universitet.
- Snowling, M.J. (2019). *Dyslexia: a very short introduction*. Oxford University Press.
- SOU 2017:35. *Samling för skolan. Nationell strategi för kunskap och likvärdighet*. (Rapport nr. 35).  
<https://www.regeringen.se/498092/contentassets/e94a1c61289142bfbcdf54a44377507/samling-for-skolan---nationell-strategi-for-kunskap-och-likvardighet-sou-201735.pdf>
- SOU 2019:18. *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering – modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål*. Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2019/05/sou-201918/>

- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2018). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning.Handledning*. [file:///C:/Users/ylema/Downloads/handledning-till-varderingsverktyg-for-tillganglig-utbildning%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ylema/Downloads/handledning-till-varderingsverktyg-for-tillganglig-utbildning%20(1).pdf)
- Stanovich, K.E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590 - 604.  
<https://doi.org/10.1177/002221948802101003>
- Stensmo. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion* (1 uppl.). Kunskapsföretaget.
- Straszer, B., Rosén, J., & Wedin, Å. (2019). Studiehandledning på modersmål. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, 3, 49–61.  
<https://doi.org/10.24834/educare.2019.3.4>
- Straszer, B., Rosén, J. & Wedin, Å. (2020). Spaces for translanguaging in mother tongue tuition. *Education Inquiry*, 13(1), 37-55.  
<https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1838068>
- Sugrue, C. (1997). *Complexities of Teaching: Child-Centered Perspectives*. The Falmer Press.
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Natur och Kultur.
- Svensson, G., & Torpsten, A-C. (2013). Makt och litteracitet. Modersmåls lärare skriver om modersmålsundervisning. I D. Skjelbred. & V. Aslaug, (Red.). *Literacy i laeringkontekster* (s. 166–176). CappelenDamm Akademisk.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedt.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser* (4.uppl.). Norstedts.
- Thomas, W., & Collier, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Centre for research on education, diversity, and excellence.  
<https://www.escholarship.org/uc/item/65j213pt>

- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken* [Doktorsavhandling]. Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Torpsten, A-C., Reath Warren, A., Straszer, B., Lindahl, C., Siekkinen, F., Svensson, G., Rosén, J., Allard, K., & Wedin, Å. (2016). Transspråkande: En holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik. *Lisetten*, 2, 32–33. Riksförbundet lärare i svenska som andraspråk.
- Trost. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4., [omarb.] uppl.). Studentlitteratur.
- United Nations. (2015). *Agenda 2030*. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Althouse Press.
- Vender, M., & Melloni, C. (2021). Phonological awareness across child populations: How bilingualism and dyslexia interact. *Languages (Basel)*, 6(1), 1–20. <https://doi.org/10.3390/languages6010039>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2022). <https://codex.uu.se/forskning-pa-manniskor/forskning-pa-barn/>
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard U.P.
- Wedin, Å., & Wessman, A. (2017). Multilingualism as Policy and Practices in Elementary School: Powerful Tools for Inclusion and Newly Arrived Pupils. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 873-890.
- Wengelin, Å., & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg: om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Studentlitteratur.
- Williams, C. (1996). Secondary education: teaching in the bilingual situation. In: C. Williams., G. Lewis. & C. Baker (Eds.). *The language policy: Taking stock*. CAI. (s. 39-78).

- Woods, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976), The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17,( s. 89– 100).
- Wolcott, Harry. F. (2008). *Ethnography: a way of seeing*. (2 uppl.) Lanham, Md.: Altamira Press.
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: design and methods*. (6th ed) .SAGE.
- Åkerblom.,& Harju, A. (2021). The becoming of a Swedish preschool child? Migrant children and everyday nationalism. *Children's Geographies*, 19(5), 514–525. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1566517>



# Bilagor



Enkäten är uppdelad i tre teman.

- *Uppmärksammande av specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi hos flerspråkiga elever.*
- *Förebyggande arbete inför läs- och skrivinlärningsprocessen hos flerspråkiga elever.*
- *Insatser för flerspråkiga elever i specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.*

Enkäten inleds med bakgrundsfrågor om yrkesprofession, antal år inom yrket etc.

Med *flerspråkiga elever* menas de elever som förstår och/eller använder två eller flera språk i sitt dagliga liv.

Med *specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi* menas svårigheter inom den fonologiska förmågan som visar sig främst vid ordavkodning samt stavning. Som en följd av dessa svårigheter kan problem med läsförståelse finnas (SBU, 2014).

SBU. (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar - tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt.*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU).

## ***Bakgrundsfrågor***

**1. Välj den skola du representerar:**

**2. Ange de årskurser du representerar och som svaren i enkäten avser. Markera flera vid behov.**

F

1

- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9

### **3. Vilken är din nuvarande yrkesroll?**

- Specialpedagog
  - Speciallärare
  - Annan yrkesroll:
- 

### **4. Hur många år har du arbetat inom den yrkesroll du angett på fråga 3:**

- Mindre än 1 år
- 1-4 år
- 5-10 år
- 11-15 år
- 16 år eller mer

### **5. Utbildningsbakgrund: Ange flera vid behov.**

- Specialpedagogutbildning
- Speciallärarutbildning
- Lärarutbildning
- Förskollärarutbildning

- Fritidspedagogutbildning
  - Annan utbildning:
- 

**6. Ungefärlig andel flerspråkiga elever på den skola du arbetar på:  
(Vid 0 % länkas du vidare till avslutningen av enkäten.)**

- 0%
- 1-20%
- 21-40%
- 41-60%
- 61-80%
- 81-100%

**7. På vilket/vilka sätt är du delaktig i arbetet med flerspråkiga elever som möter utmaningar i sin läs- och skrivutveckling? Markera alla alternativ som stämmer.**

- Klassundervisning
  - Undervisningssituationer i mindre grupper
  - Enskild undervisning
  - Individuell kartläggning
  - Handledningssamtal med lärare/fritidspedagoger/förskollärare
  - Övergripande arbete på skolan kring flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling
  - Annat sätt
- 
-

## ***Uppmärksammande av flerspråkiga elever i specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi***

**8. Finns det på din skola en övergripande plan, eller på något annat sätt dokumenterade rutiner, för kartläggning av specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi där flerspråkiga elever innefattas?**

- Ja
- Nej
- Vet ej

**9. I vilken utsträckning genomförs arbetet enligt nedanstående sätt för att *uppmärksamma* specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi hos flerspråkiga elever?**

	Stor	Gans ka stor	Gans ka liten	Liten	Inte alls	Vet ej
Screening/kartläggning av fonologisk medvetenhet på gruppnivå	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Screening/kartläggning av bokstavskännedom på gruppnivå.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Screening/kartläggning av avkodning på gruppnivå.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kartläggning av läs- och skrivförmåga på individnivå (andraspråket).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kartläggning av läs- och skrivförmåga på individnivå (modersmålet).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klasslärare uppmärksammar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Speciallärare/specialpedagog uppmärksammar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modersmålslärare uppmärksammar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vårdnadshavare uppmärksammar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eleven uppmärksammar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogisk utredning där elevens tidigare erfarenheter/bakgrund beaktas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På annat sätt. Beskriv:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---



---

**10. I vilken utsträckning används nedanstående kartläggningsmaterial (tester och utredningsmallar) vid screening/kartläggning på grupp- och/eller individnivå för att *uppmärksamma och kartlägga* flerspråkiga elevers specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?**

	Stor	Gans ka stor	Gans ka liten	Liten	Inte alls	Vet ej
Bedömningsstöd i svenska/svenska som andraspråk (Skolverket)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bygga svenska 1-3 (Skolverket)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bygga svenska 4-6 (Skolverket)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bygga svenska 7-9 (Skolverket)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DLS klass 2 och 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DLS klass 4-6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DLS åk 7-9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fonolek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
God läsutveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
God skrivutveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hur låter orden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ITPA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ITPA-3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kartläggningmaterial nyanlända elevers kunskaper - Steg 1 Elevens språk och erfarenheter (Skolverket)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kartläggningmaterial nyanlända elevers kunskaper - Steg 2 Litteracitet (Skolverket)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LegiLexi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LS 7-9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LOGOS - datoriserat individualprov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LäsEttan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LäsSexan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läskedjor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LäSt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nya språket lyfter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språket på väg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flerspråkig kartläggning av avkodning och läsning - ett kartläggningmaterial, arabiska, somaliska, spanska, polska (SPSM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogisk utredning av läs- och skrivsvårigheter/dyslexi (SPSM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Provia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Testbatteriet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TRAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ängelholmsprovet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rapid Automated Naming- test (RAN)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annat kartläggningmaterial. Ange vilket/vilka:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

---

**11. I vilken utsträckning behöver din skolas arbete förbättras när det gäller att *uppmärksamma* flerspråkiga elevers specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?**

	Stor	Gans ka stor	Gans ka liten	Liten	Inte alls	Vet ej
Övergripande plan för kartläggning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rutiner på arbetslagsnivå för kartläggning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kompetens kring bedömning av flerspråkiga elevers läs- och skrivförmåga.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbetet mellan lärare och elev.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbetet mellan skola och hem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbetet mellan skola och modersmåls lärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbetet mellan olika yrkeskategorier inom skolan. Ange vilka:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

---

	Stor	Gans ka stor	Gans ka liten	Liten	Inte alls	Vet ej
Annat sätt. Beskriv:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

---

---

## ***Förebyggande arbete inför läs- och skrivinlärningsprocessen hos flerspråkiga elever***

### **12. I vilken utsträckning genomförs arbetet enligt nedanstående sätt för att *förebygga* specifika läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever?**

	Stor	Gans ka stor	Gans ka liten	Liten	Inte alls	Vet ej
Genom att följa en övergripande plan, eller på något annat sätt dokumenterade rutiner, där förebyggande insatser finns beskrivna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Screening/kartläggning av fonologisk medvetenhet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Screening/kartläggning av bokstavskänedom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Träning av fonologisk medvetenhet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Träning av kopplingen mellan bokstav och ljud.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studiehandledning med modersmåls lärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogisk utredning där förutsättningar för läs- och skrivutveckling kartläggs och analyseras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annat. Beskriv:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

---

**13. I vilken utsträckning behöver din skolas arbete förbättras när det gäller att förebygga läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever?**

	Stor	Ganska stor	Ganska liten	Liten	Inte alls	Vet ej
Screening/kartläggning av fonologisk medvetenhet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Screening/kartläggning av bokstavskännedom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Träning av fonologisk medvetenhet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Träning av kopplingen mellan bokstav och ljud.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studiehandledning med modersmåls lärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modersmålsundervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogisk utredning där förutsättningar för läs- och skrivutveckling kartläggs och analyseras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annat sätt. Beskriv:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

***Insatser för flerspråkiga elever i specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi***

**14. I vilken utsträckning genomförs nedanstående insatser för flerspråkiga elever som uppmärksammats vara i specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?**

	Stor	Ganska stor	Ganska liten	Liten	Inte alls	Vet ej
Träning av fonologisk medvetenhet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Träning av kopplingen mellan bokstav och ljud.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Träning av avkodning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Träning av läsförståelsestrategier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Träning av ljud, ord och begrepp på andraspråket.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Träning av stavning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modersmålsundervisning innehållande läs- och skrivinlärning på modersmålet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studiehandledning med modersmåls lärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anpassningar i provsituationer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Möjlighet att använda alternativa verktyg. Beskriv vilka:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---



---

	Stor	Gans ka stor	Gans ka liten	Liten	Inte alls	Vet ej
Andra insatser. Beskriv:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---



---

**15. I vilken utsträckning behöver din skolas arbete förbättras när det gäller att *genomföra insatser* för flerspråkiga elever i specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?**

	Stor	Ganska stor	Ganska liten	Liten	Inte alls	Vet ej
Övergripande plan för uppföljning och insatser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rutiner på arbetslagsnivå för uppföljning och insatser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kompetens när det gäller relevanta insatser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resurser (personal, material, lokaler etc.) för att kunna genomföra insatser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbetet mellan lärare och elev.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbetet mellan skola och hem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbetet mellan skola och modersmåslärare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbetet mellan olika yrkeskategorier inom skolan. Ange vilka:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---



---

	Stor	Ganska stor	Ganska liten	Liten	Inte alls	Vet ej
Annat. Beskriv:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---



---

**16. I vilken utsträckning sker samarbetet enligt nedanstående sätt mellan din skolas pedagoger och modersmåslärare?**

	Stor	Gans ka stor	Gans ka liten	Liten	Inte alls	Vet ej
Kommunikation kring schema etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikation inför studiehandledningstillfällen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikation i samband med studiehandledningstillfällen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunikation kring gemensamma elevers läs- och skrivutveckling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kartläggning av elevers läs- och skrivsvårigheter på första- och andraspråket.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annat sätt. Beskriv:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---



---

## 17. I vilken utsträckning ges studiehandledningsstöd på följande sätt?

	Stor	Gans ka stor	Gans ka liten	Liten	Inte alls	Vet ej
Stöd ges genom att ta tillvara elevens läs- och skrivförmåga på förstaspråket och använda det på andraspråket.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stöd ges genom att förklara och översätta ord och begrepp från förstaspråket till andraspråket.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stöd ges genom att förbereda eleven inför kommande undervisningsinnehåll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stöd ges genom att i efterhand gå igenom tidigare undervisningsinnehåll.

Annat sätt. Beskriv:

---

---

## 18. Vilka utvecklingsmöjligheter finns på din skola för att förbättra arbetet för elevgruppen i deras läs- och skrivutveckling, avseende nedan beskrivna nivåer?

- Skolnivå:**  
Med skolnivå menas: Resurser (personal, material, lokaler), organisation av det särskilda stödet, rutiner på skolan för kartläggning/uppföljning av specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, handlingsplan, kompetens, etc.
- 
- 

- Gruppnivå:**  
Med gruppnivå menas: Gruppsammansättning, klimat i grupper, gruppstorlek, stabilitet i personalgrupp, bemötande från vuxna/elever, etc.
- 
- 

- Individnivå:**  
Med individnivå menas: Enskilda kartläggningar/uppföljningar, särskilt stöd, alternativa verktyg, provsituationer, samarbete mellan hem och skola etc.
- 
- 

***Tack så mycket för att du tagit dig tid att svara!***

**Övriga synpunkter, kommentarer eller frågor:**

---

---

**Om du godkänner att bli kontaktad för vidare frågor,  
vänligen skriv dina kontaktuppgifter nedan:**

---

---



## Följebrev

180531

### Skolors arbete med flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter

Jag heter Mari Ylenfors och gör en forskningsstudie inom området läs- och skrivsvårigheter kopplat till flerspråkiga<sup>1</sup> elever. Mitt forskningsintresse riktas mot hur skolor uppmärksammar specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi<sup>2</sup> hos flerspråkiga och hur stöd sedan ges för att utveckla läs- och skrivförmågan.

<sup>1</sup> Med *flerspråkiga elever* menas de elever som förstår och/eller använder två eller flera språk i sitt dagliga liv.

<sup>2</sup> Med *specifika läs- och skrivsvårigheter /dyslexi* menas svårigheter inom den fonologiska förmågan som visar sig främst vid ordavkodning samt stavning. Som en följd av dessa svårigheter kan problem med läsförståelse finnas (SBU, 2014)

Att kunna läsa och skriva är avgörande förmågor för att fungera i ett demokratiskt samhälle. Det är därför viktigt att utmaningar kring utveckling av dessa förmågor uppmärksammas i ett tidigt skede så att rätt stöd kan ges. När det gäller flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter är sannolikt situationen extra komplicerad att utreda och hantera. Det finns behov av vetenskapligt baserad kunskap vilket gör det angeläget att närmare undersöka pedagogiska tillvägagångssätt.

### Studiens syfte

Studiens syfte är därför att kartlägga och beskriva den pedagogiska verksamheten kring flerspråkiga elever i specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Detta sker genom en webenkät till specialpedagoger/speciallärare på samtliga grundskolor i XXX, där jag hoppas att du vill medverka genom att fylla i denna.

### Vem ska svara på vad?

Olika skolor har olika ansvarsfördelning mellan speciallärare och specialpedagoger. För din skola bör något av följande alternativ fungera för en bra beskrivning av din skolas arbete:

- En specialpedagog/speciallärare ansvarar för hela skolan och fyller i en enkät.
- Flera specialpedagoger/speciallärare ansvarar tillsammans för hela skolan och hjälps åt med att fylla i en enkät.
- Flera specialpedagoger/speciallärare ansvarar för olika årskurser på skolan och varje speciallärare/specialpedagog fyller i varsin enkät för enbart de egna årskurserna.

Obs! Fyll i en enkät för varje skola om du som specialpedagog/speciallärare ansvarar för flera skolor. Detta innebär att några får 2 eller 3 mejl med länk till enkäten.

---



JÖNKÖPING UNIVERSITY

### **Hur används svaren?**

Enkätsvaren behandlas konfidentiellt. Uppgifterna som samlas in kommer enbart användas i forskningssyfte och endast undertecknad, tillsammans med handledare, kommer att ha tillgång till enskilda skolors enkätsvar.

Din kompetens och dina erfarenheter är viktiga för utvecklingen av kunskap inom detta område. Förhoppningen är att denna studie ska kunna ge kunskap som i förlängningen blir till hjälp för lärare och elever. Din medverkan är frivillig. Utprovnigen av enkäten har visat att det tar ca 20–30 minuter att fylla i denna. Önskar du mer information är du välkommen att höra av dig till mig!

Vi ser gärna att du/ni besvarar enkäten senast den 18 juni.

Med vänlig hälsning

*Mari Ylenfors, specialpedagog  
Doktorand i pedagogik med inriktning  
specialpedagogik*

*Handledare:*

*Johan Malmqvist, docent vid HLK  
Gunvie Möllås, lektor vid HLK*

# Skolors arbete med flerspråkiga elever som upplever svårigheter med att läsa och skriva

## Information till skolläda

Vi vill fråga er om er skola vill delta i ett forskningsprojekt. I det här dokumentet får ni information om vad det innebär att delta.

### Bakgrund och syfte med projektet

Jag heter Mari Ylenfors och arbetar som specialpedagog. Jag är också doktorand, vilket innebär att jag är forskarstuderande på Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping. Forskningshuvudman är Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping och min huvudhandledare är professor Johan Malmqvist och min bihandledare är universitetslektor Gunvie Möllås.

Bakgrunden till projektet handlar om ett intresse för flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling. Att utveckla och kunna använda ett eller flera språk, både skriftligt och muntligt, är viktigt för att kunna delta och fungera i samhället. Elever som möter svårigheter med läsning och skrivning behöver uppmärksammas i ett tidigt skede så att rätt stöd kan ges. När det gäller flerspråkiga<sup>1</sup> elever i läs- och skrivsvårigheter är sannolikt situationen extra komplicerad att utreda och hantera. Det finns behov av vetenskapligt baserad kunskap vilket gör det angeläget att närmare undersöka pedagogiska tillvägagångssätt. Forskningsstudien riktar sig mot hur skolor arbetar för att främja flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling, hur de arbetar för att förebygga flerspråkiga elevers svårigheter med att läsa och skriva, hur skolor arbetar för att identifiera när läs- och skrivsvårigheter uppstår samt hur arbetet med att ge stöd sker.

Studiens syfte är att undersöka undervisningspraktiker och pedagogers erfarenheter avseende arbetet med flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling, samt elevers erfarenheter och upplevelser av sin egen läs- och skrivutveckling i relation till den undervisning de har tagit del av.

För att få mer kunskap om och framöver kunna utveckla undervisningen för flerspråkiga elever så vore det mycket värdefullt att få ta del av er personals och era elevers erfarenheter kring sådan undervisning. Deltagande i studien möjliggör reflektion och lärande vilket förhoppningsvis skapar förutsättningar att utveckla kunskap och förståelse för flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling.

### Hur går studien till?

Projektet kommer att samla in uppgifter om skolans arbete när det gäller flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling. Uppgifterna samlas in genom intervjuer, spontana samtal med lärare och eventuellt annan skolpersonal och att vi följer den ordinarie undervisningen. Intervjuer och samtal kommer också genomföras med elever. Samtalen och intervjuerna kommer genomföras i ett öppet samtalsklimat på ett inlyssnande sätt utifrån personalens och elevernas önskemål. Frågorna som ställs till deltagare är av öppen karaktär. I klassrummet kommer undervisningen följas utan fokus på någon enskild elev. Dokumentation som finns gällande undervisningen och elever inom det berörda området samlas in för att komplettera observationerna. Jag och mina handledare planerar att samla in uppgifter vid er skola under en tidsperiod på 1 - 2 veckor.

### Möjliga följder med att delta i studien

De möjliga följder som bedöms kunna finnas för elever handlar om att det kan upplevas känsligt att bli uppmärksammas för och att samtala om områden i skolsituationen som upplevs svåra. För att minimera

---

<sup>1</sup> Med flerspråkiga elever menas de elever som förstår och/eller använder två eller flera språk i sitt dagliga liv.

den risken kommer insamlingen av uppgifter ske på ett följsamt och inlyssnande sätt gentemot elevernas uttryck och önskemål. De möjliga följder som bedöms kunna finnas för skolpersonal handlar om att det kan upplevas ovanat att diskutera och reflektera kring den egna skolans arbete och den egna undervisningen. Forskarna lägger därför stor vikt vid att utforma ett öppet samtalsklimat.

### **Vad händer med deltagares uppgifter?**

De uppgifter som samlas in är anteckningar från deltagande observationer i klassrum, inspelningar och anteckningar från samtal och intervjuer samt dokumentation som berör ämnet. Alla uppgifter som samlas in behandlas konfidentiellt. Materialet som samlas in kommer enbart att användas i forskningssyfte och ingen obehörig kommer att ha tillgång till materialet. Materialet kommer att förvaras i enlighet med Jönköping Universitys regler. Ansvarig för de personuppgifter som samlas in är Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping. Enligt EU:s dataskyddsförordning har deltagare rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter som berör den egna personen som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Deltagare kan också begära att uppgifter om den egna personen raderas samt att behandlingen av personuppgifter begränsas. Om deltagare vill ta del av uppgifterna ska kontakt tas med Mari Ylenfors XXX. Dataskyddsombud nås på XXX. Om deltagare är missnöjd med hur personuppgifter behandlas har personen rätt att ge in klagomål till Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping, dataskyddsombud och Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet. Insamlade uppgifter kommer att hanteras på ett sätt som försvårar för utomstående att identifiera deltagare i studien. Vid publicering kommer därför inte individuppgifter eller skolans namn lämnas ut.

Om ni vill samtala med en neutral person utanför projektet för att få råd kan ni vända er till XXX.

### **Hur får skolan information om resultatet av studien?**

Deltagarna kommer att erbjudas möjlighet att ta del av resultatet genom undertecknad.

### **Deltagandet är frivilligt**

För dem som tillfrågas är det frivilligt att delta i studien och den som har samtyckt till att delta kan när som helst avbryta sin medverkan utan att behöva förklara varför. Ett deltagande kommer inte leda till negativa konsekvenser för elevens fortsatta skolgång. Samtycke till att delta sker genom att skriva under en samtyckesblankett.

Om du har frågor är du varmt välkommen att höra av dig!

*Med vänlig hälsning*

*Ansvariga för studien:*

*Huvudansvarig forskare, forskarstuderande:*

Mari Ylenfors

*Huvudhandledare:*

Johan Malmqvist

*Handledare:*

Gunvie Möllås

## Skolors arbete med flerspråkiga elever som upplever svårigheter med att läsa och skriva

### Information till skolpersonal

Vi vill fråga dig om du vill delta i ett forskningsprojekt. I det här dokumentet får du information om projektet och om vad det innebär att delta.

### Bakgrund och syfte med projektet

Jag heter Mari Ylenfors och arbetar som specialpedagog. Jag är också forskarstuderande på Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping där jag gör en forskningsstudie inom området läs- och skrivsvårigheter kopplat till flerspråkiga<sup>1</sup> elever. Forskningshuvudman för projektet är Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping och min huvudhandledare är professor Johan Malmqvist och bihandledare är universitetslektor Gunvie Möllås.

Bakgrunden till projektet handlar om ett intresse för flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling. Att utveckla och kunna använda ett eller flera språk, både muntligt och skriftligt, är viktigt för att kunna delta och fungera i samhället. Elever som möter svårigheter med läsning och skrivning behöver därför uppmärksammas i ett tidigt skede så att rätt stöd kan ges. När det gäller flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter är sannolikt situationen extra komplicerad att utreda och hantera. Det finns behov av vetenskapligt baserad kunskap vilket gör det angeläget att närmare undersöka pedagogiska tillvägagångssätt. Forskningsstudien riktar sig mot hur skolor arbetar för att främja flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling, hur de arbetar för att förebygga flerspråkiga elevers svårigheter med att läsa och skriva, hur skolor arbetar för att identifiera när läs- och skrivsvårigheter uppstår samt hur arbetet med att ge stöd sker.

Studiens syfte är att undersöka undervisningspraktiker och beskriva pedagogers erfarenheter avseende arbetet med flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling, samt elevers erfarenheter och upplevelser av sin egen läs- och skrivutveckling i relation till den undervisning de tagit del av.

För att få mer kunskap om och framöver kunna utveckla undervisningen för elever i svårigheter med läsning och skrivning så vore det mycket värdefullt att få ta del av dina erfarenheter kring sådan undervisning. Genom rektor på er skola har jag getts möjligheten att tillfråga dig som lärare/annan skolpersonal om att delta i en studie som fokuserar på ovan beskrivna område. Enligt rektor bedöms du kunna bidra med värdefull kunskap om hur arbetet inom studiens aktuella område sker. Deltagande i studien möjliggör reflektion och lärande vilket förhoppningsvis skapar förutsättningar att utveckla kunskap och förståelse för flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling.

### Hur går studien till?

Projektet kommer att samla in uppgifter om ditt och skolans arbete när det gäller flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling. De uppgifter som samlas in är anteckningar från deltagande observationer i klassrum, inspelningar och anteckningar från samtal och intervjuer samt dokumentation som berör ämnet. Uppgifterna samlas in genom ett fåtal intervjuer, spontana samtal och att vi som forskare följer den vanliga undervisningen. Frågorna som ställs till dig som deltagare är av samtalskaraktär i ett öppet samtalsklimat. I klassrummet kommer undervisningen följas utan fokus på någon enskild elev. Dokumentation som finns gällande undervisningen och elever inom det berörda området samlas in för att komplettera observationerna. Jag och mina handledare planerar att samla in uppgifter vid er skola under en tidsperiod på 1 - 2 veckor.

---

<sup>1</sup> Med flerspråkiga elever menas de elever som förstår och/eller använder två eller flera språk i sitt dagliga liv.

## **Möjliga följder med att delta i studien**

En möjlig följd kan vara att den som undervisar upplever deltagandet i studien som en extra arbetsbelastning. Det kan också vara ovant att diskutera och reflektera kring den egna skolans arbete och den egna undervisningen med en utomstående. Intervjuerna och samtalen som förs görs dock i ett öppet samtalsklimat. En möjlig följd kan också vara att elevernas fokus inledningsvis påverkas och att forskarens närvaro upplevs som ett störningsmoment i undervisningen.

## **Vad händer med dina uppgifter?**

Alla uppgifter som samlas in behandlas konfidentiellt. Materialet som samlas in kommer enbart att användas i forskningssyfte och ingen obehörig kommer att ha tillgång till materialet. Materialet kommer att förvaras i enlighet med Jönköping Universitets regler. Ansvarig för de personuppgifter som samlas in är Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta Mari Ylenfors XXX. Dataskyddsombud nås på XXX. Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Högskolan för lärande och kommunikation, dataskyddsombud och Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet. Insamlade uppgifter kommer att hanteras på ett sätt som försvårar för utomstående att identifiera deltagare i studien. Vid publicering kommer därför inte individuppgifter eller skolans namn lämnas ut.

Om du vill samtala med en neutral person utanför projektet för att få råd kan du vända dig till XXX.

## **Hur får deltagare information om resultatet av studien?**

Du kommer att erbjudas möjlighet att ta del av resultatet genom undertecknad.

## **Deltagandet är frivilligt**

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta behöver du inte uppge varför, och det kommer inte heller att påverka dig framåt. Samtycke till att delta sker genom att skriva under nedanstående samtycksblankett.

Om du vill avbryta ditt deltagande ska du kontakta den ansvariga för studien (se nedan). Om du har frågor är du varmt välkommen att höra av dig!

## **Ansvariga för studien är:**

*Huvudansvarig forskare, forskarstuderande:*

Mari Ylenfors

*Huvudhandledare:*

Johan Malmqvist

*Handledare:*

Gunvie Möllås

## Skolors arbete med flerspråkiga elever som upplever svårigheter med att läsa och skriva

### Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att delta i studien *Skolors arbete med flerspråkiga elever som upplever svårigheter med att läsa och skriva*
- Jag samtycker till att uppgifter om mig behandlas på det som beskrivs i forskningspersonsinformationens.

Plats och datum	Underskrift

# Skolors arbete med flerspråkiga elever som upplever svårigheter med att läsa och skriva

## Information till vårdnadshavare vars barn finns med i klassrum där observation sker men som själva inte deltar i studien

Jag heter Mari Ylenfors och arbetar som specialpedagog. Jag är också forskarstuderande på Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping där jag gör en forskningsstudie om hur skolor arbetar med läs- och skrivutveckling för elever som kan två eller flera språk. Genom mitt arbete som lärare och specialpedagog har det vuxit fram ett intresse för hur man i skolan kan skapa goda förutsättningar för flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling. Mitt forskningsintresse handlar därför om att undersöka hur lärare arbetar när flerspråkiga elever visar svårigheter med läsning och skrivning. Jag är också intresserad av att veta hur eleverna själva upplever sin situation när det gäller läsning och skrivning.

Jag och mina handledare har fått tillåtelse av rektorn på skolan att göra en studie i ert barns klass. Det innebär att jag kommer att vara med i klassrummet under några dagar och delta i klassens arbete. Innan dess har jag presenterat mig för klassen och kort berättat att jag är intresserad av hur barn lär sig läsa och skriva. Uppgifter till studien kommer samlas in i ert barns klassrum, men ert barn kommer inte intervjuas eller aktivt finnas med i studien. Projektet kommer att samla in information om skolans arbete när det gäller flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling. Den information som samlas in kommer bara användas inom forskningsstudien och ingen obehörig kommer att ha tillgång till uppgifterna. Insamlade uppgifter kommer att hanteras på ett sätt som försvårar för utomstående att identifiera deltagare i studien. Vid publicering kommer därför inte individuppgifter eller skolans namn att lämnas ut.

Materialet kommer att förvaras i enlighet med Jönköping Universitys regler. Ansvarig för de personuppgifter som samlas in är Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta Mari Ylenfors, XXX. Dataskyddsombud nås på XXX. Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Högskolan för lärande och kommunikation, dataskyddsombud och Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet. Insamlade uppgifter kommer att hanteras på ett sätt som försvårar för utomstående att identifiera deltagare i studien. Vid publicering kommer därför inte individuppgifter eller skolans namn lämnas ut.

Forskningshuvudman för projektet är Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping och mina huvudhandledare är professor Johan Malmqvist och bihandledare är universitetslektor Gunvie Möllås. Om ni har frågor är ni välkomna att höra av er till mig eller till min huvudhandledare.

Om du vill samtala med en neutral person utanför projektet för att få råd kan du vända dig till XXX. Resultatet kommer att delges skolan av undertecknad. Om ni vill veta mer om denna undersökning eller har några invändningar – så är ni välkomna att höra av er till mig eller till min huvudhandledare för mer information.

*Med vänlig hälsning*

Ansvariga för forskningen:

*Huvudansvarig forskare, forskarstuderande:*

Mari Ylenfors

*Huvudhandledare:* Johan Malmqvist

*Handledare* Gunvie Möllås

## Skolors arbete med flerspråkiga elever som upplever svårigheter med att läsa och skriva

### Information till vårdnadshavare

Vi vill fråga er om tillåtelse att fråga ert barn om att delta i ett forskningsprojekt. I det här dokumentet får ni information om vad det innebär att delta.

### Bakgrund och syfte med projektet

Jag heter Mari Ylenfors och arbetar som specialpedagog. Jag är också forskarstuderande på Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping där jag gör en forskningsstudie om hur skolor arbetar med läs- och skrivutveckling för elever som kan två eller flera språk. Genom mitt arbete som lärare och specialpedagog har det vuxit fram ett intresse för hur man i skolan kan skapa goda förutsättningar för flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling. Mitt forskningsintresse handlar därför om att undersöka hur lärare arbetar när flerspråkiga elever visar svårigheter med läsning och skrivning. Jag är också intresserad av att veta hur eleverna själva upplever sin situation när det gäller läsning och skrivning. Studiens syfte är att undersöka skolors arbete och beskriva pedagogers erfarenheter av arbetet med flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling, och elevers erfarenheter och upplevelser av sin egen läs- och skrivutveckling i relation till den undervisning de har tagit del av.

Jag och mina handledare har fått tillåtelse av rektorn på ert barns skola att göra en studie i ert barns klass. Det innebär att jag kommer att vara med i klassrummet under några dagar och samla in uppgifter. Innan dess har jag presenterat mig för klassen och kort berättat att jag är intresserad av hur barn lär sig läsa och skriva. Jag och mina handledare kommer prata med lärare och elever som har tackat ja till att vara med i studien. Med lärarna kommer vi bland annat prata om hur de arbetar för att elever med flera språk som visar svårigheter med att läsa och skriva ska kunna utveckla sin läs- och skrivförmåga. Med eleverna kommer jag bland annat prata om hur de tycker att det var när de lärde sig läsa och skriva, om det är något som de tycker är svårt med att läsa och skriva och hur de i så fall fått hjälp med det.

Forskningshuvudman för projektet är Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping och min huvudhandledare är professor Johan Malmqvist och min bihandledare är universitetslektor Gunvie Möllås.

För att få mer kunskap om och framöver kunna utveckla undervisningen för flerspråkiga elever i svårigheter med läsning och skrivning så vore det mycket värdefullt att få ta del av ditt barns erfarenheter. Vi vänder oss till er utifrån förslag från ert barns lärare. De anser att arbetet med ert barns läs- och skrivutveckling skulle kunna bidra med värdefull kunskap. Förhoppningsvis upplever ert barn det positivt att få bli lyssnad på vad gäller lärande inom läsning och skrivning.

### Hur går studien till?

Att delta innebär ett fåtal, korta intervjuer, spontana samtal och att jag följer den vanliga undervisningen. Dokumentation som finns gällande undervisningen och elever inom det berörda området samlas in för att komplettera observationerna. Jag kommer genomföra korta intervjuer som anpassas efter en samtalsnivå som känns naturlig för ert barn. Intervjuerna spelas in om ni som vårdnadshavare och ert barn samtycker till det. I klassrummet kommer undervisningen följas utan fokus på någon enskild elev. Jag kommer att vara på skolan under 1 – 2 veckor under oktober månad.

### Möjliga följder med att delta i studien

En möjlig följd skulle kunna vara att det upplevs besvärligt att det blir ett större intresse för den egna personen från omgivningen än vad som är vanligt. För att minimera risken att ert barn känner så kommer vi att vara lyhörda och lyssna in ert barns uttryck och önskemål inför samtal och intervjuer, t.ex. tid och

plats för intervju. En möjlig följd kan också vara att det upplevs besvärligt att svara på frågor i en intervju. Vi kommer därför ställa öppna frågor så att ert barn har möjlighet att svara på ett sätt som känns bra. Ert barn kommer inte övertalas att svara på frågor som han eller hon inte vill svara på.

### **Vad händer med ditt barns uppgifter?**

Projektet kommer att samla in uppgifter om skolans arbete när det gäller flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling. De uppgifter som samlas in är anteckningar från deltagande observationer i klassrum, inspelningar och anteckningar från samtal och intervjuer samt dokument som berör ämnet. Alla uppgifter som samlas in behandlas konfidentiellt. Materialet som samlas in kommer enbart att användas i forskningssyfte och ingen obehörig kommer att ha tillgång till uppgifterna. Materialet kommer att förvaras i enlighet med Jönköping Universitys regler. Ansvarig för de personuppgifter som samlas in är Högskolan i Jönköping. Enligt EU:s dataskyddsförordning har ni rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om ert barn som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Ni kan också begära att uppgifter om ert barn raderas samt att behandlingen av personuppgifter begränsas. Om ni vill ta del av uppgifterna ska ni kontakta Mari Ylenfors, XXX. Dataskyddsombud nås på XXX. Om ni är missnöjda med hur ert barns personuppgifter behandlas har ni rätt att ge in klagomål till Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping, dataskyddsombud och Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet. Insamlade uppgifter kommer att hanteras på ett sätt som försvårar för utomstående att identifiera deltagare i studien. Vid publicering kommer därför inte individuppgifter eller skolans namn att lämnas ut.

Om ni vill samtala med en neutral person utanför projektet för att få råd kan ni vända er till XXX.

### **Hur får deltagare information om resultatet av studien?**

Ni kommer att erbjudas möjlighet att ta del av resultatet genom undertecknad.

### **Deltagandet är frivilligt**

Ert barns deltagande är frivilligt och hen kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om hen väljer att inte delta eller vill avbryta behöver hen inte uppge varför, och det kommer inte heller att påverka hans fortsatta skolgång. Om ert barn vill avbryta sitt deltagande ska ni kontakta den ansvariga för studien (se nedan). Samtycke till att delta sker genom att skriva under nedanstående samtyckesblankett.

Om det finns funderingar gällande undersökningen är ni välkomna att vända er till mig eller till min huvudhandledare Johan Malmqvist med frågor. Se kontaktuppgifter nedan.

### **Ansvariga för studien är:**

*Huvudansvarig forskare, forskarstuderande:*

Mari Ylenfors

*Huvudhandledare:*

Johan Malmqvist

*Handledare:*

Gunvie Möllås

## Skolors arbete med flerspråkiga elever som upplever svårigheter med att läsa och skriva

### Samtycke till att delta i studien

Du/Ni som vårdnadshavare kan ge ditt/ert samtycke till att ditt/ert barn deltar. Om du/ni samtycker till deltagande kommer ditt/ert barn att tillfrågas om att delta.

Jag har fått muntlig och skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att mitt barn deltar i studien *Skolors arbete med flerspråkiga elever som upplever svårigheter med att läsa och skriva*
- Jag samtycker till att intervjuer som genomförs med mitt barn spelas in.
- Jag samtycker till att uppgifter om mitt barn behandlas på det som beskrivs i forskningspersonsinformation.

Plats och datum	Underskrift vårdnadshavare
Plats och datum	Underskrift vårdnadshavare

# Skolors arbete med flerspråkiga elever som upplever svårigheter med att läsa och skriva

### Information till elever som deltar i studien

Vi vill fråga dig om du vill delta i ett forskningsprojekt. Här får du information om vad det innebär att delta.

### Bakgrund och syfte med projektet

Jag heter Mari Ylenfors och arbetar som specialpedagog. Jag utbildar mig till forskare på Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping. Jag, tillsammans med mina handledare, studerar hur skolor arbetar med läs- och skrivutveckling för elever som kan två eller flera språk. Vi är intresserade av hur skolan kan hjälpa flerspråkiga elever med läsning och skrivning speciellt när de tycker det är svårt att läsa och skriva. Vi är också intresserade av att veta vad eleverna själva tycker.

Jag har fått tillåtelse av rektorn på skolan att göra en studie i din klass. Jag kommer vara med i klassrummet under några dagar och följa undervisningen. Innan dess har jag presenterat mig för klassen och berättat att jag är intresserad av hur barn lär sig läsa och skriva. Jag kommer prata med lärare och elever som har tackat ja till att vara med i studien. Med lärarna kommer jag bland annat prata om hur de arbetar för att elever med flera språk som visar svårigheter med att läsa och skriva ska kunna utveckla sin läs- och skrivförmåga. Med dig som elev kommer jag bland annat prata om hur du tycker att det var när du lärde dig läsa och skriva, om det är något som du tycker är svårt med att läsa och skriva och hur du i så fall fått hjälp med det.

Forskningshuvudman för projektet är Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping och min huvudhandledare är professor Johan Malmqvist och min bihandledare är universitetslektor Gunvive Möllås.

Dina lärare har föreslagit att jag skulle fråga dig om du ville delta i den här studien. Dina lärare tror att du har viktiga saker att berätta för oss om hur det har varit när du har lärt dig läsa och skriva. Det du berättar kan lärare ha hjälp av när de ska lära andra barn att läsa och skriva.

### Hur går studien till?

Jag kommer att vara med under lektioner i ditt klassrum. Jag kommer intervjua dig och samtala med dig vid något eller några få tillfällen. Intervjuerna är korta och jag kommer att lyssna in hur du vill ha det när det gäller intervjuer och samtal. Vi kommer överens med dig om en tid och en plats som fungerar bra för dig. Om det är någon fråga som du tycker är svår att svara på eller som du inte vill svara på behöver du inte göra det. De gånger jag är med i klassrummet kommer jag följa undervisningen för alla elever. Jag kommer alltså inte att prata mer med dig än med någon annan elev. Jag kommer också samla in andra uppgifter, till exempel åtgärdsprogram om du har ett sådant. Jag spelar in intervjuerna om du och dina vårdnadshavare (föräldrar) godkänner det. Jag kommer att vara på skolan under 1 – 2 veckor under oktober månad.

### Möjliga följder med att delta i studien

Det är möjligt att du som elev kan uppleva det ovant att få uppmärksamhet av och prata med en vuxen du inte känner. En intervjusituation kan också upplevas ovan och därför kommer jag att försöka göra situationen efter hur du vill ha det. Det är också möjligt att du upplever att det känns ovant att det finns en vuxen med i klassrummet som du inte känner, därför kommer jag vid dessa tillfällen fokusera på hur lärare arbetar och prata med alla elever i klassen.

### Vad händer med dina uppgifter?

Projektet kommer att samla in uppgifter om skolans arbete när det gäller flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling. Ingen obehörig kommer att ha tillgång till de uppgifter som samlas in. När studien

publiceras används inga namn, varken elevers namn eller skolans namn. Uppgifterna kommer bara att användas i forskningssyfte. Hur man tar hand om uppgifter bestäms av lagar och du kan fråga dina vårdnadshavare (föräldrar) om detta. De har fått information om hur vi hanterar dina uppgifter.

### **Hur får du information om resultatet av studien?**

Du kommer att få veta resultatet av studien genom någon av oss som är ansvariga för studien.

### **Deltagandet är frivilligt**

Det är frivilligt för dig att delta och du kan när som helst välja att säga att du inte längre vill vara med. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta behöver du inte tala om varför. Om du vill avbryta ditt deltagande så vill vi att du eller dina föräldrar kontaktar någon av oss som är ansvariga för studien (se nedan).

Om du vill samtala med en neutral person utanför projektet för att få råd kan du vända dig till XXX.

Om du har några frågor så får du gärna vända dig till mig eller till min huvudhandledare Johan Malmqvist. Se kontaktuppgifter nedan.

### **Ansvariga för studien är:**

*Ansvarig forskare, forskarstuderande:*

Mari Ylenfors

*Huvudhandledare:*

Johan Malmqvist

*Handledare:*

Gunvie Möllås

## Skolors arbete med flerspråkiga elever som upplever svårigheter med att läsa och skriva

### Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig information om studien och jag har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att delta i studien *Skolors arbete med flerspråkiga elever som upplever svårigheter med att läsa och skriva*
- Jag samtycker till att intervjuer som genomförs med mig spelas in.
- Jag samtycker till att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i forskningspersonsinformationen.

Plats och datum	Underskrift

## Intervjuguide skollledning

### Följande teman berörs under intervjun

*Ledning och stimulans (främjande och förebyggande arbete):*

- Hur arbetar ni på skolan generellt med elevers läs- och skrivutveckling?
- Hur arbetar ni på skolan med flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling?

<i>Eventuella uppföljningsfrågor:</i>
Vad har ni för övergripande strategier som gynnar läs- och skrivutvecklingen hos alla elever?
Vad har ni för övergripande strategier som gynnar läs- och skrivutvecklingen hos flerspråkiga elever i den ordinarie undervisningen?
Hur tänker ni på ett övergripande sätt kring flerspråkiga elevers språkliga resurser i undervisningen? <i>Får flerspråkiga elevers olika språkliga förmågor utrymme i undervisningen?</i>
Hur skulle ni kunna utveckla undervisningen när det gäller flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling?
Är det något ni saknar för att kunna främja flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling?
Är det något ni saknar för att kunna förebygga flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter?

*Identifiering av svårigheter:*

- Hur gör ni på skolan när flerspråkiga elever möter svårigheter i sin läs- och skrivutvecklingsprocess?

<i>Eventuella uppföljningsfrågor:</i>
Hur går det till när elever identifieras vara i svårigheter?
Finns det rutiner för identifiering? Hur ser de i så fall ut?
Är eleven delaktig på något sätt? Hur i så fall?
Är andra personalkategorier delaktiga på något sätt? Hur i så fall?
Vilka kartläggningmaterial används för att identifiera läs- och skrivsvårigheter?
Hur dokumenteras det som identifieras?
Hur skulle ni kunna utveckla arbetet med att identifiera flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter?
Är det något ni saknar för att kunna identifiera flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter?

*Stödinsatser:*

- Hur ser insatser/åtgärder ut som gynnar flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling?
- Vilka utvecklingsmöjligheter ser du att det finns i ert arbete på skolan när det gäller flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling?

<i>Eventuella uppföljningsfrågor:</i>
Vad sker efter identifiering?
Hur går det till när insatser planeras?
Finns det särskilda insatser som är mer betydelsefulla än andra?
Sker insatser på gruppnivå? Vilka och på vilket sätt?
Sker insatser på individnivå? Vilka och på vilket sätt?
Finns det insatser där modersmålet används som en resurs?
Är eleven delaktig i planering av insatser? Hur i så fall?
Är vårdnadshavare delaktig i planering av insatser? Hur i så fall?
Är andra personalkategorier delaktiga i planering och genomförande av insatser på något sätt? Hur i så fall?
Är det något ni saknar för att kunna genomföra insatser för att utveckla flerspråkiga elevers läs- och skrivförmåga?

## Intervjuguide lärare

### Teman som berörs under intervjun, samt övergripande grundfrågor och eventuella uppföljningsfrågor.

*Ledning och stimulans (främjande och förebyggande arbete):*

- Hur arbetar du/ni i arbetslaget generellt med elevers läs- och skrivutveckling?
- Hur arbetar du/ni i arbetslaget med flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling?

<b>Eventuella uppföljningsfrågor till område 1:</b>
Vad gör du/ni som gynnar utvecklingen hos alla elever?
Vad gör du/ni som gynnar utvecklingen hos flerspråkiga elever i den ordinarie undervisningen?
Hur tänker du/ni kring flerspråkiga elevers språkliga resurser? <i>Får flerspråkiga elevers olika språkliga förmågor utrymme i undervisningen?</i>
<i>Vad gör du/ni som gynnar den tekniska utvecklingen (automatisera avkodning, stavning etc)</i>
<i>Vad gör du/ni som gynnar att läs- och skrivaktiviteter upplevs meningsfulla och kan kopplas till elevernas flerspråkiga kontext? (användande av texter som är begripliga utifrån kultur/språk/kända situationer)</i>
<i>Vad gör du/ni som gynnar förståelsen av hur texter kan användas och texters sociala betydelse?</i>
<i>Vad gör du/ni som gynnar förståelsen av att förhålla sig kritisk till texters innehåll?</i>
Hur skulle du/ni kunna utveckla din undervisning när det gäller flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling?
Är det något du/ni saknar för att kunna främja flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling?
Är det något du/ni saknar för att kunna förebygga flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter?

*Identifiering av svårigheter:*

- Hur ser du/ni på begreppet ”läs- och skrivsvårigheter”? Vad innebär det att en elev möter svårigheter i sin läs- och skrivutvecklingsprocess?
- Hur gör du/ni i arbetslaget när flerspråkiga elever möter svårigheter i sin läs- och skrivutvecklingsprocess?

<b>Eventuella uppföljningsfrågor till område 2:</b>
Hur går det till när elever identifieras vara i svårigheter?
Finns det rutiner för identifiering? Hur ser de i så fall ut?
Är eleven delaktig på något sätt? Hur i så fall?

Är andra personalkategorier delaktiga på något sätt? Hur i så fall?
Vilka kartläggningsmaterial används för att identifiera läs- och skrivsvårigheter?
Kartläggs elevens litteracitetsförmågor inom modersmålet?
Hur dokumenteras det som identifieras?
Hur skulle du/ni kunna utveckla arbetet med att identifiera flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling?
Är det något du/ni saknar för att kunna identifiera flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter?

*Stödinsatser:*

- Hur ser insatser/åtgärder ut som gynnar flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling? *Inom klassens ram (ledning och stimulans), extra anpassningar, särskilt stöd*
- Vilka utvecklingsmöjligheter anser du att det finns i ditt/ert arbete när det gäller flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling?

<b>Eventuella uppföljningsfrågor till område 3:</b>
Vad sker efter identifiering?
Hur går det till när insatser planeras?
Finns det särskilda insatser som du identifierat vara mer betydelsefulla än andra?
Sker insatser på gruppnivå? Vilka och på vilket sätt?
Sker insatser på individnivå? Vilka och på vilket sätt?
Finns det insatser där modersmålet används som en resurs?
Är eleven delaktig i planering av insatser? Hur i så fall?
Är vårdnadshavare delaktig i planering av insatser? Hur i så fall?
Är andra personalkategorier delaktiga i planering och genomförande av insatser på något sätt? Hur i så fall?
Är det något du/ni saknar för att kunna genomföra insatser för att utveckla flerspråkiga elevers läs- och skrivförmåga?

## Intervjuguide elev

### Följande teman berörs under intervjun

Under intervjun kommer följande frågeområden att behandlas utifrån huvudfrågor och möjliga uppföljningsfrågor. I inledningen av samtalet presenterar intervjuaren sig själv och berättar om hur samtalet kommer att gå till och vad det innehåller. Intervjupersonen uppmanas att säga till under samtalets gång om något är svårt att förstå eller om hen inte vill svara på någon fråga.

#### Inledande del:

Hur gammal är du?

Var är du född?

Om du är född i ett annat land hur gammal var du när du kom till Sverige?

Berätta lite om de språk du kan tala, förstå, läsa eller skriva?

Vilket eller vilka språk tycker du är lättast att tala, förstå, läsa eller skriva?

*Vilket eller vilka språk använder du helst under lektioner?*

*Vilket eller vilka språk använder du helst under din fritid?*

#### Läs- och skrivutveckling inom klassens ram:

- Hur var det när du skulle lära dig läsa och skriva på svenska? (*Kommer du ihåg hur det var...Du började väl lära dig att läsa på ....., kommer du ihåg hur det var när du sen skulle lära dig att läsa på svenska?*)
- Vad är det svåraste med att läsa och skriva?

<b>Förslag på eventuella uppföljningsfrågor:</b>
Vad i undervisningen i klassrummet tycker du har varit bra och som du tycker har hjälpt dig att lära dig läsa och skriva <i>och att utveckla din läs- och skrivförmåga?</i> ( <i>Både bakåt i tiden och hur det är nu</i> )
Har du kunnat använda ditt modersmål för att förstå undervisningen på svenska? På vilket sätt i så fall? ( <i>Ex.Studiehandledning</i> )
Finns det likheter mellan bokstäver/ljud/att lära sig läsa mellan ditt modersmål och svenska?
Har du nytta av att kunna läsa och skriva/lära dig bokstäver och ljud på ditt modersmål när du ska lära dig läsa och skriva/lära dig bokstäver och ljud på svenska?
Det du kan om läsning och skrivning på ditt modersmål, har det hjälpt dig när du skulle lära dig läsa och skriva på svenska?
Hur hade du önskat att undervisningen hade varit när du lärde dig läsa och skriva?

#### Identifiering av svårigheter:

- Hur gick det till när du märkte att det var något som var svårt när det gäller läsning och skrivning?
- Hur gick det till när andra (lärare, föräldrar, kompisar) märkte att du tyckte det var svårt att läsa och skriva?

<b>Förslag på eventuella uppföljningsfrågor:</b>
I vilka situationer märker du att det är svårt att läsa och skriva?
<i>Vad är det som är svårt med att läsa och skriva? Är det att kunna ljuda ihop bokstäverna till ord eller att förstå det du läser?</i>
Är det lättare eller svårare att läsa och skriva på ditt modersmål?
Känner du att svårigheter med att läsa och skriva gör att det ibland blir jobbigt i skolan? I så fall på vilket sätt?
Hur brukar du tänka när du stöter på problem med att läsa och skriva?
Hade du önskat att lärarna eller någon annan hade uppmärksammat att du tyckte att det var svårt att läsa och skriva tidigare eller på något annat sätt?

#### **Stödinsatser:**

- Har du fått hjälp på något sätt när det gäller läs- och skrivsvårigheter? I så fall hur har du fått hjälp?
- Vad har fungerat bra?
- Vad har fungerat mindre bra?
- Hur hade du önskat att du fått hjälp?
- Hur fungerar det i skolan idag när det handlar om läsning och skrivning?

<b>Förslag på eventuella uppföljningsfrågor:</b>
Kan du berätta om någon hjälp som du fått som du har känt har varit bra och som gjort att det blivit lättare att läsa och skriva?
<i>Vem har du fått hjälp av? Vad gjorde den personen som var till hjälp för dig?</i>
<i>Vad får du för hjälp idag i skolan?</i>
Tycker du om att läsa och skriva?
Vilka texter gillar du i så fall att läsa och skriva?
Tycker du att det är viktigt att kunna läsa och skriva? Varför?
Vad kan man göra om man kan läsa och skriva?
<i>I vilka olika sammanhang/situationer använder du dig av att läsa och skriva?</i>

*I vilka sammanhang/situationer tycker du det är viktigt att kunna läsa och skriva?*

*Tycker du att det är en fördel att kunna olika språk? Tycker du att lärarna ser det som en fördel?*

Under och i avslutningen av intervjun frågar intervjuaren hur det har känts för eleven att svara på frågorna. Om det är något som eleven upplevt obekvämt kan hen vända sig till sin lärare som informerats om frågorna eller till intervjuaren.

# Bilaga 11

## Observationsguide

Syftet med observationerna är att studera undervisningspraktiken i pågående undervisning gällande arbetet med flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling.

I nära anslutning till observationstillfällena förs anteckningar i särskild observationsmall.

Observationerna fokuserar på följande områden:

*Vad sker som ryms inom främjande arbete för flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling?*

*Vad sker som ryms inom förebyggande arbete för flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter?*

*Vad sker som handlar om att identifiera eller kartlägga svårigheter med läsning och skrivning?*

*Vad sker i form av anpassningar eller åtgärder för att utveckla flerspråkiga elevers läs- och skrivförmåga?*

*Vad sker som använder modersmålet som en resurs i flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling?*

*Hur ser arbetet ut för att utveckla flerspråkiga elevers läs- och skrivutvecklingsförmåga särskilt för elever som upplever svårigheter med läsning och skrivning?*

*I en kodknäckande praktik*

*I en meningsskapande praktik*

*I en textanvändande praktik*

*I en textanalyserande praktik*

**Deltagande observation**

Observationens plats:		Datum för observationen:	Lektion/situation som observeras:		Tidpunkt för observation:
Vilken aktivitet?	Vad gör läraren?	Vad gör eleven?	Vilka texter används?	Vilka texter produceras?	Hur reagerar eleven?

Reflektion/analys av observation:

Vad framkommer som ger uttryck för en främjande och/eller stödjande lärmiljö för flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling?  
(Kodknäckande praktik, meningsskapande praktik, textanvändande praktik, analyspraktik, flerspråkighet som resurs)

Vad framkommer som ger uttryck för en lärmiljö som inte är främjande och/eller stödjande för flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling?

## Ett integrerat perspektiv på litteracitetsundervisning för flerspråkiga elever

Föreliggande licentiatuppsats undersöker skolors arbete avseende litteracitetsutveckling för flerspråkiga elever, med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på undervisning och lärande. Syftet var att undersöka och bidra med kunskap om skolors arbete för att utveckla litteracitetsförmåga hos flerspråkiga elever som möter svårigheter i läs- och skrivutvecklingsprocessen, en kunskap som behöver utvecklas för att bidra till en likvärdig utbildning. Licentiatuppsatsen utgår från två forskningsfrågor, varav den första forskningsfrågan undersöker hur skolorna i en kommun arbetar med litteracitetsutveckling med särskilt fokus på flerspråkiga elever i specifika svårigheter med läsning och skrivning. Den andra forskningsfrågan handlar om hur förutsättningar skapas för litteracitetsutveckling hos flerspråkiga elever som möter svårigheter med läsning och skrivning på en skola som fått goda omdömen inom detta område, enligt en rapport från Skolinspektionen. Licentiatuppsatsen baseras på två studier, en webbaserad enkätstudie i en svensk kommun (Studie I) och en fallstudie på en skola i ett flerspråkigt område i en svensk kommun (Studie II). Fallstudien (Studie II), som bygger på metodtriangulering, omfattar deltagande observationer, intervjuer och dokumentanalyser. Analysen av enkätresultatet (Studie I) indikerar att det finns en tonvikt på kartläggning och träning av kodknäckande aspekter på andraspråket svenska och att det finns ett behov av att utveckla skolornas arbete med att tillvarata flerspråkiga elevers språkliga resurser vid identifiering av läs- och skrivsvårigheter. I studie II visar resultatet att litteracitetsundervisningen innehöll olika aspekter av läs- och skrivförmåga och ett flerspråkigt perspektiv på litteracitetsundervisning framträdde. Lärarna visade ett starkt engagemang för elevernas läs- och skrivutveckling och använde varierade uttrycksätt och arbetsmetoder för att utveckla elevernas litteracitetsförmåga.



MARI YLENFORS är utbildad grundskollärare och specialpedagog. Hennes forskning handlar om litteracitetsundervisning för flerspråkiga elever som möter utmaningar i den läs- och skrivprocessen. Mari har arbetat som grundskollärare och specialpedagog under flera år. Numera arbetar hon i grundskolans tidiga år med språkutvecklande arbets- och förhållningssätt i en mångkulturell skola.