

Arbete för flerspråkiga elever som möter svårigheter i läs- och skrivutveckling – en enkätstudie

Mari Ylenfors,^{1*} Johan Malmqvist,² Gunvie Möllås¹ & John Rack²

¹Jönköpings universitet, Sverige; ²Linnéuniversitetet, Sverige

Sammandrag

Elever med utländsk bakgrund presterar genomsnittligt lägre i läsförståelse än elever med inhemsk bakgrund. Föreliggande studie ämnar bidra med kunskap om skolors arbete med flerspråkiga elever som möter svårigheter med läsning och skrivning. Syftet med studien var att undersöka hur grundskolor i en kommun beskriver hur de arbetar med att förebygga läs- och skrivsvårigheter, identifiera läs- och skrivsvårigheter samt hur de arbetar med stödinsatser för att utveckla elevers läs- och skrivförmåga. En webbenkät skickades till samtliga skolor i en kommun. En litteracitetsmodell, som innefattar olika aspekter av läsning och skrivning med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv, användes för att analysera kodknäckande och meningsskapande undervisningspraktiker. Resultaten visar på ett behov av att utveckla skolornas arbete inom två viktiga områden. Det första är att utveckla arbetet med att tillvarata flerspråkiga elevers olika språkliga och sociokulturella resurser samt deras erfarenheter. Det andra är att förbättra samarbetet med modersmåls lärare och studiehandledare. Studiens huvudslutsats är att skolor, genom att tillvarata elevers olika språkliga och kulturella resurser, rimligtvis kan förbättra stödet till flerspråkiga elever i deras läs- och skrivutveckling.

Nyckelord: flerspråkiga elever; förebyggande arbete; identifiering; läs- och skrivsvårigheter; stödinsatser

Abstract

Schools' teaching practices for multilingual pupils experiencing difficulties in their literacy development process

The aim of the present study is to investigate how the elementary schools in one municipality describe how they work to prevent difficulties with literacy development, to identify specific reading and writing difficulties among multilingual pupils and how they work to develop their literacy skills. A questionnaire was sent to all schools in the municipality (response rate, 77 %). A literacy model within a sociocultural theoretical framework was used in the analysis of codebreaking and meaning-making practices. The results show the need for schools to improve their capability in two crucial areas: firstly, to better utilize the students' different linguistic resources and sociocultural experiences, and secondly to improve the collaboration with mother tongue teachers and study guidance tutors. The main conclusion is that the schools can improve their practices by taking

*Correspondence: Mari Ylenfors, e-post: mari.ylenfors@ju.se

© 2022 Mari Ylenfors, Johan Malmqvist, Gunvie Möllås & John Rack. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

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

advantage of the students' linguistic resources to a greater extent, which plausibly can support these students' literacy development.

Keywords: *multilingual students; preventive work; identifying; reading and writing difficulties; support*

Ansvarlig redaktör: Marte Blikstad-Balas

Mottatt: Juni, 2021; Antatt: Oktober, 2022; Publicerat: Desember, 2022

Inledning

Elever som lär sig läsa på andraspråket svenska möter andra utmaningar än elever som lär sig läsa på det språk de behärskar bäst. Internationella läsundersökningar visar att elever med utländsk bakgrund presterar genomsnittligt lägre i läsförståelse jämfört med elever med inhemsk bakgrund. Skillnaderna visar sig också vara större i Sverige än i övriga OECD-länder (Cerna et al., 2019; Skolverket, 2019b; SOU 2020:46). Elever med utländsk bakgrund, födda i eller utanför Sverige, är också i mindre utsträckning behöriga till gymnasieskola än elever med svensk bakgrund (SOU 2017:35). Skolkommissionens slutbetänkande visar på allvarliga likvärdighetsbrister och kommissionens förslag för att nå integrationspolitiska mål innehåller bland annat en ökning av antalet behöriga lärare i svenska som andraspråk, modersmåls-lärare och studiehandledare på ett modersmål. OECD (Cerna et al., 2019) pekar i sin rapport på att svensk utbildning behöver fokusera på att motverka segregationen och öka integrationen både kort- och långsiktigt genom att underlätta flerspråkiga elevers skolval, bygga upp lärarkapacitet, tillhandahålla språkutbildning samt främja ett inkluderande förhållningssätt till språklig mångfald. Förslagen ligger i linje med mål 4 i Agenda 2030 om god utbildning för alla baserat på inkluderande och likvärdig utbildning (UN, 2015).

Tidigare forskning om litteracitetsutveckling har visat att det är svårt för lärare att bedöma orsaker till flerspråkiga¹ elevers läs- och skrivsvårigheter (Cline & Shamsi, 2000; Hedman, 2009; Skolinspektionen, 2010). Risken är att läs- och skrivsvårigheter tillskrivs begränsningar i andraspråket när det i stället handlar om avkodningssvårigheter (Bøyesen, 2007; Hedman, 2009). På motsvarande sätt kan läs- och skrivsvårigheter felaktigt tillskrivas avkodningsproblem i stället för ett behov av andraspråksutveckling (Cline & Shamsi, 2000; Hedman, 2009; Tangen & Spooner-Lane, 2008).

Litteracitetsutvecklingen gynnas av elevers flerspråkiga resurser som förvärvats i olika språk (Cummins, 1979, 2017). I föreliggande studie används begreppet *modersmål* vid frågor avseende skolors hantering av elevers flerspråkiga resurser på ett annat språk än svenska. Det används i enlighet med användningen i ett svenskt utbildnings-sammanhang (SOU 2019:18; Skolverket, 2019a; Svensson et al., 2018; Duek, 2017; Ganuza & Hedman, 2018) och för att det är väletablerat i vardagliga skolsammanhang.

¹ Med flerspråkiga elever menas elever som i sin vardag möter och har behov av att använda två eller flera språk (Axelsson et al., 2005, s. 8).

Begreppet är dock inte oproblematiskt, det finns en risk att användningen förstås som en åtskillnad, värdering och rangordning av språk. Föreliggande studie utgår emellertid från en sociokulturell förståelse av modersmålsbegreppet och betydelsen av att tillvarata individers språkliga resurser inom olika språk. En individ kan ha flera modersmål, vilka kan definieras på olika sätt, och vad som definieras vara individens modersmål kan förändras över tid (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1989).

Avkodning är en aspekt av litteracitetsutveckling och svårigheter med denna förmåga kan ha olika orsaker. Avkodningssvårigheter kan exempelvis bero på avsaknad av explicit läs- och skrivundervisning, för lite kunskap om svenska språkets ortografi (skriftspråk) och fonologi (ljudstruktur) eller att det föreligger specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi (Bøyesen, 2007). Specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi betraktas i föreliggande studie utifrån en fonologisk förklaringsmodell där fonologiska bearbetningssvårigheter med biologisk/genetisk bas yttrar sig i svårigheter med avkodning och stavning (Rose, 2009; Stanovich, 1988). Dyslektiska svårigheter förstås utifrån ett kontinuum och inte som en specifik kategori med tydliga gränser (Rose, 2009). Försättningsvis används begreppet *specifika läs- och skrivsvårigheter* i artikeln när svårigheter av fonologisk karaktär avses.

Litteracitetsutveckling ses i föreliggande enkätstudie som en social aktivitet som i skolan utvecklas genom olika undervisningspraktiker där kodknäckande, meningsskapande, funktionellt användande och kritiskt utforskande av texter blandas (Luke & Freebody, 1999). Aspekter av två av dessa, den kodknäckande och den meningsskapande undervisningspraktiken, har studerats. Skolors specialpedagoger eller speciallärare har svarat på enkätfrågor som berör undervisning av flerspråkiga elever inom följande områden: förebyggande av läs- och skrivsvårigheter, identifiering av sådana specifika svårigheter samt stödinsatser för att utveckla litteracitetsförmåga. I studien inriktar sig den *kodknäckande* praktiken mot lästekniska aspekter såsom exempelvis fonologisk medvetenhet, koppling mellan fonem och grafem, avkodning och stavning. Den *meningsskapande* praktiken avgränsas till och inriktar sig i den här studien särskilt mot tillvaratagande av flerspråkiga elevers språkliga kompetenser i litteracitetsundervisningen (Bøyesen, 2007; Hedman, 2009) men tar delvis också upp skolors arbete med ord och begrepp samt läsförståelse (Davis, 2010; Kulbrandstad, 2000). Avgränsningen ger en begränsad förståelse för skolornas undervisning. Samtidigt kartläggs dock viktiga lästekniska aspekter avseende skolornas arbete och rutiner relaterade till elevers flerspråkiga kompetens. Studiens resultat utgör också en utgångspunkt för det strategiska urvalet i en efterföljande studie inbegripande samtliga praktiker i Lukes och Freebodys litteracitetsmodell (1999).

Enligt vår genomgång av forskning inom området råder det brist på studier som beskriver skolors arbete med flerspråkiga elever som möter specifika svårigheter med läsning och skrivning (jfr Jalali-Moghadam & Hedman, 2016). Studiens syfte är därför 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. Frågeställningarna 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?

Teoretiska utgångspunkter

Studien baseras på en sociokulturell förståelse av att allt lärande, läs-, skriv- och språkutveckling sker i ett socialt sammanhang och i ett socialt samspel där lärande ses vara situerat (Vygotskij, 1978). Elevers litteracitetsutveckling förutsätts därmed ske inom ett samspel mellan utformningen av undervisningspraktiker och elevers förmågor och behov. I föreliggande studie fokuseras främst respondenternas svar gällande deras skolas arbete med flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling, eftersom omgivningsrelaterade faktorer ses som centrala för denna utveckling. I studien betonas också vikten av ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv (Emanuelsson et al., 2001) för förståelse av hur svårigheter uppstår i utvecklingen av litteracitet.

Lukes och Freebodys (1999) modell "The four resources model", som utgår från ovan beskrivna teoretiska grund, beskriver undervisningspraktiker, ömsesidigt beroende av varandra i relation till en social kontext som främjar litteracitetsutveckling. Modellen förklarar litteracitet utifrån fyra undervisningspraktiker med fokus på: *kodknäckning*, *meningsskapande*, *textanvändning* och *textanalys* och används som teoretiskt analysredskap i studien. Den *kodknäckande undervisningspraktiken* innefattar lästekniska aspekter såsom att känna igen och använda bokstäver, ljud och grammatiska mönster. Den *meningsskapande undervisningspraktiken* avser förståelse och delaktighet i texter vilket exempelvis innebär att elever ges möjlighet att använda hela sin språkliga kompetens och att den erkänns och värderas i undervisningen. *Textanvändning som undervisningspraktik* innefattar texters praktiska användande i olika sammanhang i och utanför skolan och den *analyserande undervisningspraktiken* innebär ett kritiskt förhållningssätt och förståelse för att texter inte är neutrala utan representerar en åsikt eller ett syfte (Luke & Freebody, 1999).

Med stöd i tidigare forskning utgår studien ifrån att elevers litteracitetserfarenheter på ett språk gynnar litteracitetsutveckling på ett annat språk (Cummins, 1979, 2017), vilket är en viktig del av den meningsskapande praktiken. I studien avgränsas undersökningen av den meningsskapande praktiken till frågor om hur elevers flerspråkiga kompetens tillvaratas i relation till läs- och skrivsvårigheter, till exempel hur aspekter av flerspråkighet hanteras vid identifiering av läs- och skrivsvårigheter. Det flerspråkiga perspektivet förstås och tar därmed stöd av Cummins (1979)

interdependenthypotes som visar på en ömsesidig påverkan och underliggande samhörighet mellan litteracitetsförmågor på olika språk. Hypotesen som har ett omfattande empiriskt stöd (August & Shanahan, 2006; Cummins, 2000) innebär att olika språkliga kompetenser på ett språk överförs till ett annat genom användning av samma kognitiva och språkliga förmågor vid litteracitetsutveckling, genom överföring av generella begrepp och omvärldskunskap samt genom överföring av specifika språkliga egenskaper om språken är besläktade. Flera forskare vidareutvecklar förståelsen av flerspråkighet genom att se på flerspråkiga personers förmåga att använda språk som ett integrerat system där språk samspelar i dynamiska nätverk och flätas in i varandra inom språk- och litteracitetsutveckling (Canagarajah, 2005; Garcia, 2009). Utifrån ett sådant transspråkande perspektiv ses flerspråkighet som en resurs och läraren utgår från att använda elevers olika språk- och litteracitetsförmågor i undervisningen (Garcia, 2009; Garcia & Kleifgen, 2020; Hornberger & Link, 2012; Paulsrud et al., 2018). En lärmiljö som enbart utgår från majoritetskulturen och andraspråket är därför begränsande för en flerspråkig elev, eftersom eleven då endast kan använda sig av en del av sina förmågor.

Tidigare forskning

Litteracitetsundervisning – aspekter av kodknäckande undervisningspraktik

I en kodknäckande praktik betonas vikten av att både muntligt och skriftligt förstå och hantera relationen mellan fonem och grafem (Freebody & Luke, 1990). För att förstå fonem-grafemkopplingen krävs en medvetenhet om språkets uppbyggnad, en så kallad fonologisk medvetenhet (Stanovich, 1988). Forskning visar att fonologisk medvetenhet har en avgörande roll i läs- och skrivutvecklingsprocessen (Ehri et al., 2001; Kjeldsen et al., 2014; Melby-Lervåg et al., 2012; Rose, 2009; Stanovich, 1988; Taube et al., 2015; Vetenskapsrådet, 2017). En amerikansk metastudie (Ehri et al., 2001) analyserade ett stort antal forskningsstudier om fonologisk medvetenhet och dess effekter på läs- och skrivförmågan. Resultatet visade att strukturerad och systematisk fonologisk medvetenhetsträning ger långsiktiga positiva effekter på läsning och förhindrar eller reducerar läs- och skrivsvårigheter. Träningen visade störst positiv effekt för elever i risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter. En utvärdering av SBU (2014) som beskriver viktiga insatser för att reducera fonologiska svårigheter visar på liknande resultat. Sambandet mellan fonologisk medvetenhet och läsförmåga verkar gälla generellt över olika språk och alfabetiska skrivsystem (Taube et al., 2015).

Förutom träning av fonologisk medvetenhet betonas också andra lästekniska aspekter såsom strukturerad träning av kopplingen mellan fonem och grafem, stavning och läshastighet. För att kunna påbörja den fonologiska läsningen och skrivningen behöver eleven kunna göra ljuddistinktioner och hantera likheter och skillnader mellan de språk eleven kan och det språk som är aktuellt för läs- och skrivutvecklingen (Hyltenstam, 2010). Överföringen av språkliga kompetenser kan enligt interdependenthypotesen handla om begreppsförståelse, morfologisk förståelse,

fonologisk medvetenhet, metaspråkliga inlärningsstrategier och pragmatiska förmågor (Cummins, 2017). I en metastudie analyserade Shakkour (2014) ett stort antal studier som undersökt hur litteracitetsförmågor på förstaspråket bidrog till läsförmåga på andraspråket engelska. Resultatet visade att fonologisk medvetenhet överfördes mellan olika språk oavsett olikheter i deras skriftsystem, medan ortografiska och morfologiska kunskaper endast överfördes mellan alfabetiska språk som har liknande skriftsystem.

Litteracitetsutvecklingen kan påverkas av att det för en del individer kan antas föreliggande komplicerande individuella förutsättningar i form av specifika läs- och skrivsvårigheter. I Hedmans avhandling (2009) belyses den problematik som verkar finnas i skolor gällande bedömning av flerspråkiga elevers specifika läs- och skrivsvårigheter. I en multipel fallstudie med spansk-svensktalande elever kom Hedman (2009) fram till att flerspråkiga elever, som i tidigare undervisningssituationer hade identifierats och bedömts ha dyslexi, hade såväl över- som underidentifierats. För att kunna avgöra om specifika läs- och skrivsvårigheter föreligger behöver därför litteracitetsförmågor på elevens olika språk bedömas, enligt Hedman. När bedömning enbart sker på *ett* språk kan svårigheter uppfattas bero på specifika läs- och skrivsvårigheter när det i stället handlar om att eleven möter en ny ortografi och ett nytt språk (Bøyesen, 2007; Hedman, 2009; Hyltenstam, 2010; Tangen & Spooner-Lane, 2008). En forskningsrapport av Mortimore et al. (2012) visar på motsvarande resultat. Flera forskare betonar vikten av att identifiera huruvida svårigheterna beror på avkodning eller nytt språk, eftersom tidiga insatser kan reducera andra svårigheter som annars kan bli följden av en svag läs- och skrivutveckling (Hedman, 2009; Myrberg, 2007; Rose, 2009; Tjernberg, 2013).

Litteracitetsundervisning – aspekter av meningsskapande undervisningspraktik

Forskning inom meningsskapande aspekter visar på olika undervisningsstrategier som utvecklar elevers förmåga att kunna använda sina förkunskaper för att förstå och tolka texter. Litteracitetsutveckling gynnas av en undervisning som tillvaratar elevers flerspråkiga resurser, stöttar förståelse, stärker det kunskapsrelaterade språket, kopplar undervisningen och texter till elevernas egen situation och egna erfarenheter samt har höga förväntningar på elevers kunskapsutveckling (Cummins, 2017; Cummins et al., 2015; Damber, 2009; Thomas & Collier, 2002). Undervisningen bör också präglas av jämförelser mellan ett modersmåls och andraspråkets ortografi och fonologi (Snowling & Hulme, 2012). Enligt Luke och Freebody (1999) är det också viktigt att betona kopplingen mellan textarbete och konkreta användningsområden i en social kontext (jfr textanvändningspraktik, Luke & Freebody, 1999) samt att stödja förståelse genom ett analyserande och kritiskt förhållningssätt vid textarbete (jfr textanalyspraktik, Luke & Freebody, 1999).

Ett danskt longitudinellt forskningsprojekt (Laursen, 2015) visade att när eleverna gavs förutsättningar att använda sina olika språkliga förmågor i klassrummet använde de och jämförde både innehållsaspekter och lästekniska aspekter på sina olika språk

i dialog med jämnåriga och vuxna. Studien visade på vikten av att meningsskapande aspekter betonas i litteracitetsundervisningen och att elevers hela språkliga repertoar tillvaratas i arbetet med texter då det gynnar litteracitetsutvecklingen (Laursen, 2015). Ett välutvecklat ordförråd visar sig också vara avgörande för att förstå texter (Perfetti et al., 2005; Stanovich, 1988). Enligt Perfetti et al. (2005) utvecklas ordförståelse i såväl skriftliga som muntliga sammanhang och för att förstå komplexa texter krävs att läsaren kan sätta in orden i ett sammanhang. Kulbrandstad (2003) visade i en studie att bakgrundsförståelse har stor betydelse för ordförståelse. Kulturellt främmande ord för elever med ursprung i andra länder var svårare att tolka än för norska elever som förstod sammanhanget. Kulbrandstad (2000) menar att elever kan förstå det som finns ”bortom” raderna genom att relatera till tidigare erfarenheter, särskilt om de får läsa, diskutera och gemensamt reflektera kring texter.

Läsförståelsestrategier utgör ett stöd för att förstå en text och är därmed viktiga för meningsskapande undervisning (Davis, 2010; Palincsar & Brown, 1984). Lindholm (2019) undersökte flerspråkiga elevers strategier för att förstå ämnestexter och hur de reflekterade över sin läsning och de strategier de använde. Eleverna använde fyra olika strategier: omläsning, användning av bakgrundskunskap, morfologiska och textuella ledtrådar. Resultatet visade att läsprestation och strategianvändning korrelerade och att strategianvändning har en positiv påverkan på flerspråkiga elevers läsförståelseutveckling. Flera elever hade emellertid svårt att reflektera över sin egen läsförståelse och användning av läsförståelsestrategier.

En studie av Thomas och Collier (2002) ger stöd för att tvåspråkiga elever som fått undervisning både på engelska och spanska fick betydligt bättre skolresultat än tvåspråkiga elever som till största delen fått undervisning på ett av språken. I en svensk kontext undersökte Ganuza och Hedman (2018) sambandet mellan deltagande i modersmålsundervisning i somaliska och utvecklingen av litteracitet i somaliska och svenska. Trots modersmålsundervisningens begränsade timplan visade resultatet att de som hade deltagit i modersmålsundervisning i mer än ett år hade ökat litteracitetsförmågan på somaliska, särskilt läsförståelseförmågan. Resultatet korrelerade också positivt med litteracitetsförmågan på svenska.

Studiehandledning för flerspråkiga elever är ytterligare en viktig språkstödjande skolfunktion med en central roll för utveckling av ämnes- och språkkunskaper (Cummins, 2000, 2017; Reath-Warren, 2016; Skolverket, 2019c). Studiehandledningens positiva effekter beskrivs ofta bestå av förståelse av ämnesinnehåll och att utveckla ämnesspråk, men Reath-Warren (2016) visar också att studiehandledning kan bidra till utveckling av litteracitetsförmågor. I studiens resultat framkom att studiehandledningens transspråkande karaktär bidrog till att utveckla flerspråkig litteracitet hos nyanlända elever.

Resultat av granskningar och forskningsstudier visar på organisatoriska och praktiska hinder avseende modersmålslärares arbete på skolor. Det råder brist på behöriga modersmålslärare (SOU 2019:18) och samarbetet mellan klasslärare och modersmålslärare är begränsat (Avery, 2017; Rosén et al., 2020; SOU 2019:18; Straszer

et al., 2019), vilket medför att de nationella styrdokumentens intentioner inte uppfylls på ett tillfredsställande sätt (Skolverket, 2019a, 2019c). Det leder till att den inledande läs- och skrivundervisningen till största delen sker på andraspråket svenska för många elever och att studiehandledningens transspråkande möjligheter reduceras (Rosén et al., 2020). Studier pekar på att en ökad samverkan mellan specialpedagoger, modersmåls lärare och lärare i svenska som andraspråk skulle kunna förbättra skolsituationen för flerspråkiga elever (Ganuza & Hedman, 2015; Jalali-Moghadam & Hedman, 2016; Rosén et al., 2020).

Metod

Föreliggande studie är en enkätstudie där samtliga grundskolor, både kommunala och fristående ($n = 62$), i en av landets större kommuner tillfrågades om att besvara enkäten. Intentionen med studien var att öka kunskapen om skolors arbete med flerspråkiga elever som möter svårigheter i sin litteracitetsutveckling. Studien fokuserar särskilt undervisningens kodknäckande och meningsskapande praktiker. Resultatet av studien utgör också en utgångspunkt för det strategiska urvalet i en efterföljande fallstudie. Avsikten i den delstudien är att nå fördjupad kunskap om en skolas arbete för att utveckla flerspråkiga elevers litteracitetsförmåga.

Deltagande skolor

Enkäten adresserades till personal med specialpedagogisk kompetens och i vissa fall till rektor, som ombads vidarefördela enkäten till skolans specialpedagogiska personal. Följebrevet förtydligade att enkäten skulle besvaras av den/dem som bedömdes ha mest kunskap om hur skolan arbetar inom frågeområdet och att svaren skulle avse skolan som helhet. Den totala svarsfrekvensen var 77 % (48 av 62 skolor). Cirka 17 % (8 av 48 skolor) av dessa hade inte flerspråkiga elever och deltog därför inte i undersökningen. En skola besvarade inte hela enkäten, och därför omfattas vissa delar av enkäten av 40 skolor och vissa delar av 39 skolor (preciseras genom att $n =$ anges vid samtliga tabeller och figurer). En större andel avsåg skolor med årskurser mellan förskoleklass och åk 6 (32 skolor). Svar inkom från sex skolor med årskurserna 6–9 och två från 1–9 skolor. Andelen flerspråkiga elever varierade mellan skolorna i studien (se tabell 1).

Tabell 1. Andel flerspråkiga elever på de skolor som ingick i studien.

Andel flerspråkiga elever i procent	1–20	21–40	41–60	61–80	81–100
Antal skolor (andel inom parentes)	24 (60%)	4 (10%)	3 (7,5%)	3 (7,5%)	6 (15%)

Respondenterna arbetade till största delen som specialpedagoger (52 %) eller speciallärare (38 %). Övriga var förstelärare (2 %), rektor (2%) eller lärare i svenska som andraspråk (2%).

Enkät

Enkäten utformades främst utifrån tre innehållsområden: ”Uppmärksammande av specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi hos flerspråkiga elever” (fyra delfrågor), ”Förebyggande arbete inför läs- och skrivinlärningsprocessen hos flerspråkiga elever” (två delfrågor) och ”Insatser för flerspråkiga elever i specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi” (fem delfrågor). Förutom ett antal bakgrundsfrågor utformades frågorna för att få svar på hur skolorna inom vart och ett av de tre områdena arbetar med kodknäckande respektive meningsskapande aspekter. Som ett exempel gällande ”Uppmärksammande av specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi” ingår i enkäten frågor om huruvida skolor arbetar med fonologisk medvetenhet (kodknäckande aspekter) och huruvida skolor kartlägger elevers litteracitetsförmågor både på ett modersmål och andraspråket (meningsskapande aspekter). Enkäten bestod främst av flervälsfrågor med fasta svarsalternativ enligt en sexgradig likertskala på ordinalnivå. Frågorna och svaren togs fram utifrån studiens syfte och frågeställningar samt utifrån vad tidigare forskningsresultat visar är relevanta moment i de olika områdena. Enkätfrågorna och svarsalternativen för de tre områdena var utformade på liknande sätt (se exempelvis tabell 2). Varje fråga innehöll ett fritextfält om respondenten saknade något i de fasta alternativen. Inledningsvis definierades centrala begrepp för att skapa förutsättningar för en gemensam förståelse av begreppsanvändningen (Bryman & Nilsson, 2018). Enkätens bakgrund, syfte, innehåll och genomförande samt hur etiska frågor skulle komma att hanteras förklarades för respondenterna i bifogat foljebrev. Enkätsvaren samlades in under perioden september 2018 - januari 2019.

Etiska överväganden

Etiska överväganden har gjorts avseende information, samtycke, undvikande av risker under genomförandet och för att säkerställa konfidentialitet vid publicering och förvaring av material (Vetenskapsrådet, 2017). Respondenterna informerades 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. Vidare informerades respondenterna om att deras svar inte skulle användas i något annat syfte än för den aktuella studiens ändamål.

Analys

Litteracitetsmodellen (Freebody & Luke, 1990) med dess kodknäckande respektive meningsskapande undervisningspraktik samt frågeställningarna användes som utgångspunkt och verktyg i analysarbetet. Eftersom en hel population i en kommun undersöktes bearbetades materialet genom deskriptiv analys (Bryman & Nilsson, 2018). Flervälsfrågorna analyserades först med hjälp av frekvensanalyser och korstabuleringar i programvaran SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Procentberäkningar har använts för att underlätta jämförelser, trots att det var relativt få

deltagande skolor. Resultatet som helhet, flervalsfrågor och fritextsvar, analyserades sedan efter innehåll och presenteras i löpande text utifrån frågeställningarnas struktur. I de fall ett resultat passar in i båda undervisningspraktikerna som tas upp i studien valdes det som var mest relevant utifrån studiens syfte.

Validitet och reliabilitet

För att frågor och svarsalternativ skulle uttrycka det som var avsett att undersökas (Bryman & Nilsson, 2018) diskuterades och analyserades de vid olika granskningsförfaranden med forskare, doktorander och verksamma specialpedagoger. Därefter genomfördes en mindre pilotundersökning med specialpedagoger. Förbättringar av enkätformuläret gjordes sedan utifrån dessa granskningar. Webbverktyget esMaker användes för att utforma enkätformuläret tydligt och för att kunna samla datamaterialet på ett säkert sätt (Bryman & Nilsson, 2018).

Resultat

Resultatet presenteras under tre rubriker utifrån studiens frågeställningar gällande aspekter av kodknäckande och meningsskapande undervisningspraktiker (Freebody & Luke, 1990; Luke & Freebody, 1999) samt utifrån de möjligheter och utmaningar som skolor beskriver gällande arbetet med att utveckla flerspråkiga elevers litteracitetsförmåga.

Aspekter av kodknäckande undervisningspraktik

I studien uppträder den kodknäckande undervisningspraktiken såväl i det förebyggande arbetet, vid identifiering av svårigheter som vid insatser för att utveckla litteracitetsförmåga inom arbete som rör språkets formsida. Fyra frågor med relevans för den kodknäckande undervisningspraktiken ställdes. Resultatet i den här delen presenteras utifrån tre olika resultatområden: *Förebyggande arbete, identifiering av specifika läs- och skrivsvårigheter* samt *insatser för att utveckla litteracitetsförmåga*.

Förebyggande arbete

Den första frågan gällande förebyggande arbete skrivs här ut i sin helhet, så som den var utformad i enkäten, för att exemplifiera hur frågorna ställdes: *I vilken utsträckning genomförs arbetet enligt nedanstående sätt för att förebygga specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi hos flerspråkiga elever?* Tabell 2 visar fyra områden avseende förebyggande arbete som respondenterna besvarade.

Resultatet visar att en stor andel av skolorna svarar att de i ganska stor/stor utsträckning kartlägger fonologisk medvetenhet (84,6 %) och bokstavskänedom (84,6 %) i ett förebyggande syfte. Även träningsinsatser med fokus på fonologisk medvetenhet (79,5 %) och kopplingen mellan bokstav och ljud (74,3 %) uppges vara vanligt förekommande inom det förebyggande arbetet (Tabell 2).

Tabell 2. Kartläggning och träning av Fonologisk medvetenhet (Fm), Bokstavskännedom (Bk) samt kopplingen mellan Bokstav och ljud (Bl) i ett förebyggande syfte (svarsfördelning i procent, n = 39).

	Stor utsträckning	Ganska stor utsträckning	Ganska liten utsträckning	Liten utsträckning	Inte alls	Vet ej
Kartläggning av Fm	71,8	12,8	2,6	2,6	10,3	0
Kartläggning av Bk	71,8	12,8	2,6	2,6	7,7	2,6
Träning av Fm	64,1	15,4	7,7	2,6	5,1	5,1
Träning av kopplingen Bl	56,4	17,9	12,8	5,1	5,1	2,6

Identifiering av specifika läs- och skrivsvårigheter

Frågor gällande tre litteracitetsmoment (Tabell 3) ställdes i relation till hur skolor identifierar specifika läs- och skrivsvårigheter. Övervägande delen av respondenterna uppger att deras skola kartlägger fonologisk medvetenhet (77,5 %), bokstavskännedom (77,5 %) och avkodning (77,5 %) på gruppnivå i ganska stor/stor utsträckning.

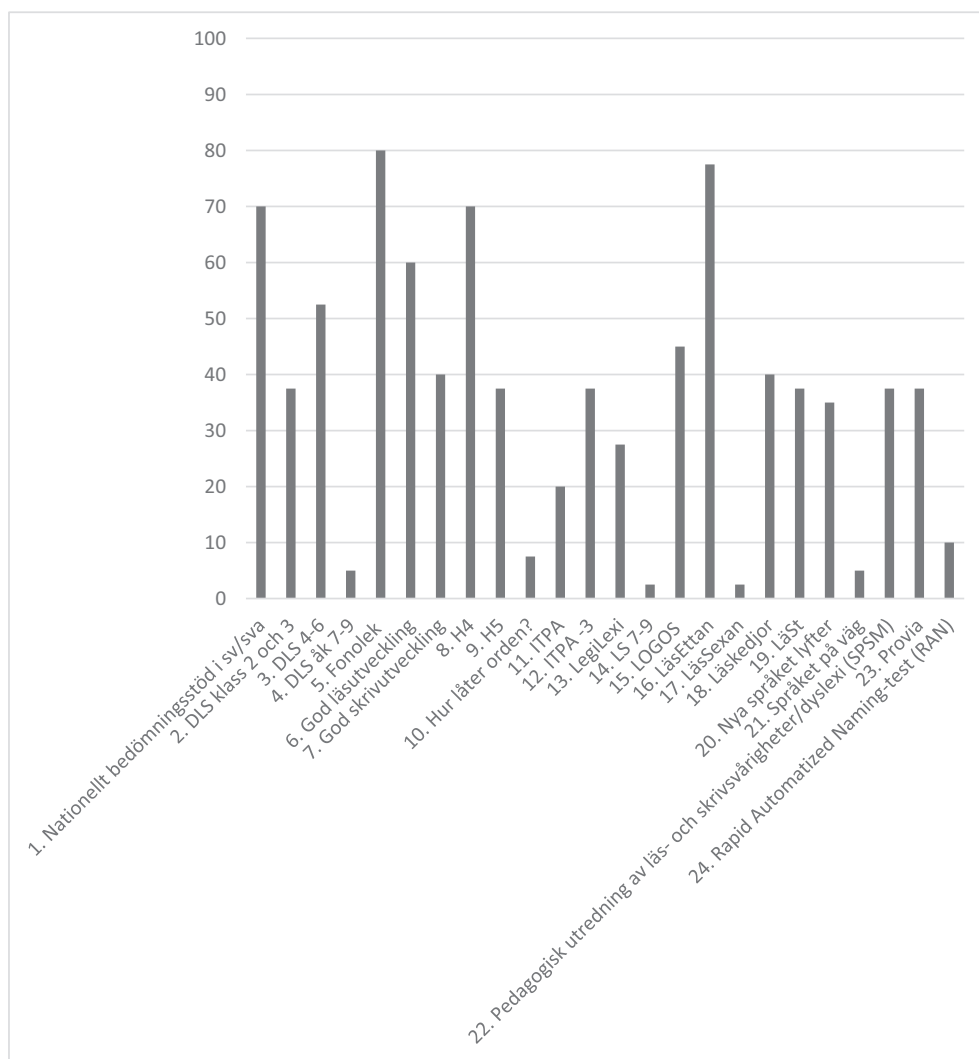
Tabell 3. Kartläggning av Fonologisk medvetenhet (Fm), Bokstavskännedom (Bk), avkodning och läs- och skrivförmåga för att identifiera svårigheter (svarsfördelning i procent, n = 40).

	Stor utsträckning	Ganska stor utsträckning	Ganska liten utsträckning	Liten utsträckning	Inte alls	Vet inte
Kartläggning av Fm	70	7,5	5	2,5	12,5	2,5
Kartläggning av Bk	65	12,5	5	2,5	12,5	2,5
Kartläggning av avkodning	65	12,5	0	5	15	2,5

Olika kvantitativa och kvalitativa kartläggningsmaterial och bedömningsmallar används för att identifiera specifika läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever på andraspråket svenska, enligt respondenterna (Figur 1, n = 40). Respondenterna uppger vidare att deras skola i hög grad använder de material som de enligt nationella eller lokala riktlinjer är ålagda att använda. Det kvalitativa materialet "Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling i årskurs 1–3" (Skolverket, 2019d) används i ganska stor/stor utsträckning (70 %, Figur 1). I undersökningskommunen finns också riktlinjer gällande användning av de kvantitativa kartläggningsmaterialen "Fonolek" och "Läsettan" i årskurs 1. En stor andel av respondenterna uppger att dessa material används i ganska stor/stor utsträckning (Fonolek, 80 % och Läsettan, 77,5 %). Flera skolor svarar att de även använder ett antal andra material (se Figur 1).

Insatser för att utveckla litteracitetsförmåga

Resultatområdet avseende insatser för flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter inom en kodknäckande praktik ställdes i relation till fyra områden (Tabell 4).



Figur 1. Kartläggningssmaterial/bedömningsstöd för att identifiera flerspråkiga elevers specifika läs- och skrivsvårigheter som respondenterna uppger att de använder i ganska stor/stor utsträckning (svarsfördelning i procent).

Resultatet visar att en stor andel av respondenterna uppger att deras skola tränar fonologisk medvetenhet (71,8 %), kopplingen mellan bokstav och ljud (74,3 %) samt avkodning (79,4 %) i ganska stor/stor utsträckning. Cirka hälften av skolorna uppger att de tränar stavning (48,7 %) i ganska stor/stor utsträckning.

Flera skolor anger också i fritextsvar att de ger eleverna möjlighet att använda olika alternativa verktyg, såsom ljudande tangentbord, talsyntes och stavningshjälp via digitala enheter, som stöd för att utveckla litteracitetsförmåga.

Tabell 4. Träning av Fonologisk medvetenhet (Fm), kopplingen mellan Bokstav och ljud (Bl), Avkodning (A) och träning av Stavning (S) som en insats för läs- och skrivutveckling (svarsfördelning i procent, n = 39).

	Stor utsträckning	Ganska stor utsträckning	Ganska liten utsträckning	Liten utsträckning	Inte alls	Vet inte
Träning av Fm	48,7	23,1	12,8	0	12,8	2,6
Träning av Bl	48,7	25,6	10,3	0	12,8	2,6
Träning av A	53,8	25,6	7,7	2,6	7,7	2,6
Träning av S	20,5	28,2	33,3	5,1	12,8	0

Sammanfattningsvis visar svaren som rör den kodknäckande undervisningspraktiken att skolorna tydligt fokuserar kartläggning och träning av lästekniska aspekter på andraspråket svenska.

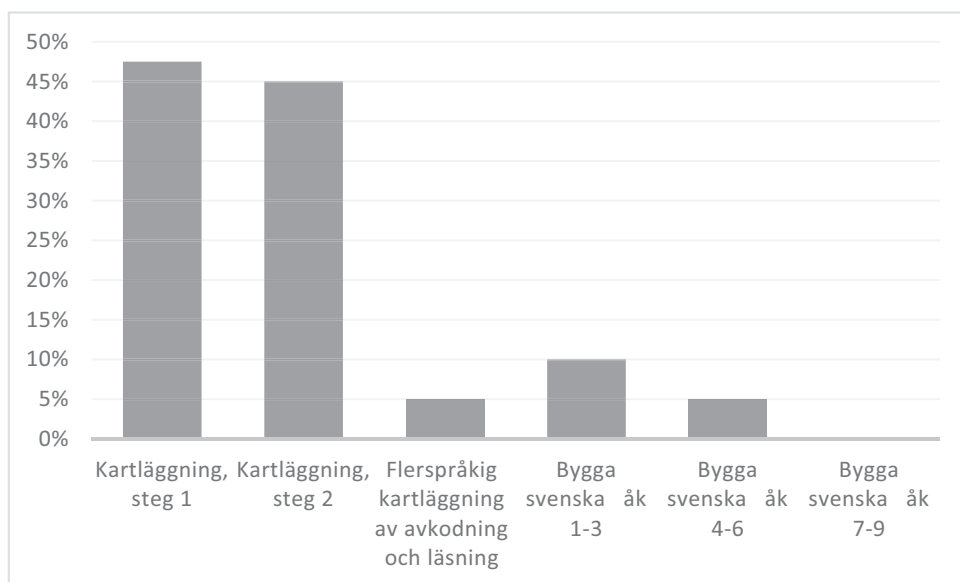
Aspekter av meningsskapande undervisningspraktik

Den meningsskapande undervisningspraktiken kommer till uttryck på två sätt i föreliggande studies resultat. Dels när skolorna svarar på frågor om elever ges möjligheter att använda modersmålsförmågor i litteracitetsundervisningen, dels när anpassningar och träning av olika meningsskapande moment sker. I studien uppträder den meningsskapande undervisningspraktiken såväl i det förebyggande arbetet som vid identifiering av svårigheter och vid insatser för att utveckla litteracitetsförmåga. Tolv frågor ställdes inom området. Resultatet presenteras utifrån fyra olika resultatområden: *Identifiering av specifika läs- och skrivsvårigheter, studiehandledning, modersmålsundervisning och andra insatser för att utveckla litteracitetsförmåga.*

Identifiering av specifika läs- och skrivsvårigheter

Den meningsskapande praktiken gällande identifiering av specifika läs- och skrivsvårigheter fokuserar i den här studien på huruvida skolor kartlägger litteracitetsförmåga både på ett modersmål och andraspråket svenska. Skolornas respondenter uppger att olika kartläggningsmaterial och bedömningsstöd används på andraspråket svenska, men att kartläggande material av litteracitetsförmågor i ett modersmål används i liten utsträckning (Figur 2). Endast ett par av respondenterna uppger att deras skola i ganska stor/stor utsträckning använder det flerspråkiga kartläggningsmaterialet som finns för att bedöma avkodning och läsning på både svenska och ett modersmål (SPSM, 2014b). Knappt hälften av skolorna (Figur 2) uppger att de använder Skolverkets obligatoriska material ”Kartläggning av nyanländas kunskaper, steg 1 och steg 2” (2016) i stor utsträckning. Materialet riktar sig enbart mot kartläggning av nyanlända elever, vilket inte alla skolor har.

”Bygga svenska” för åk 1–3, åk 4–6 och åk 7–9 (Skolverket, 2017a, 2017b, 2017c) är tänkt att användas vid bedömning av flerspråkiga elevers andraspråksutveckling



Figur 2. Kartläggningsmaterial som enligt skolorna används för att identifiera flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter.

samt för att bedöma läsning och skrivning. Det används i liten omfattning av skolorna i studien och används inte alls på högstadiet (Figur 2, n = 40).

Många respondenter (66,7 %) uppger att de använder pedagogisk utredning som verktyg i arbetet med att förebygga svårigheter i litteracitetsutvecklingen hos flerspråkiga elever. Ännu fler skolor (82,5 %) uppger att de använder pedagogisk utredning för att identifiera specifika läs- och skrivsvårigheter (Tabell 5). En fråga handlade om huruvida kartläggning av läs- och skrivförmåga sker på ett modersmål (Tabell 5). Resultatet visar att endast en liten andel av skolorna (15 %) svarar att de kartlägger läs- och skrivförmågan på elevers modersmål i ganska stor/stor utsträckning. En stor andel (75 %) uppger att de i liten/ganska liten utsträckning eller inte alls kartlägger förmågan på ett modersmål.

Tabell 5. Pedagogiska utredningars och Kartläggningsars (Pu/K) användning i förebyggande syfte och vid identifiering (svarsfördelning i procent, n anges vid respektive svar).

	Stor utsträckning	Ganska stor utsträckning	Ganska liten utsträckning	Liten utsträckning	Inte alls	Vet inte
Pu i förebyggande syfte (n = 39)	35,9	30,8	23,1	2,6	2,6	5,1
Pu vid identifiering (n = 40)	40	42,5	12,5	0	2,5	2,5
Kartläggning av läs- och skrivförmåga på modersmålet (n = 40)	5	10	32,5	12,5	30	10

I ett par fritextsvar framkommer att flerspråkig personal på skolan med kompetens inom samma modersmål som den flerspråkiga eleven är ett stöd vid identifiering av elevers specifika läs- och skrivsvårigheter. Specialpedagogisk kompetens på skolan samarbetar då med den flerspråkiga personalen och genomför en kartläggning där också läs- och skrivförmåga på elevers modersmål vägs in.

Studiehandledning

Resultatområdet avseende studiehandledning som här presenteras inom en meningsskapande undervisningspraktik lyfts fram dels i ett förebyggande syfte för att förhindra/reducera läs- och skrivsvårigheter, dels som en insats för att utveckla läs- och skrivförmåga (Tabell 6). Studiehandledning uppges förekomma i ganska stor/stor utsträckning hos hälften av skolorna (48,7 %) som en del av det förebyggande arbetet medan knappt en tredjedel av skolorna (28,2 %) använder studiehandledning som en insats för flerspråkiga elever som identifierats vara i specifika läs- och skrivsvårigheter. En fjärdedel av skolorna (25,1 %) uppger att de använder studiehandledning som stöd för att tillvarata förmågor inom litteracitet på ett modersmål och använda det på andraspråket svenska. Dock uttrycker lite mindre än hälften av skolorna (41,7 %) att de inte vet om studiehandledningen innehåller ett sådant stöd.

Tabell 6. Studiehandledning (Sh) som förebyggande arbete och som insats för flerspråkiga elever i specifika läs- och skrivsvårigheter (svarsfördelning i procent, N = 39).

	Stor utsträckning	Ganska stor utsträckning	Ganska liten utsträckning	Liten utsträckning	Inte alls	Vet inte
Sh som del av det förebyggande arbetet	12,8	35,9	25,6	12,8	5,1	7,7
Sh som insats	5,1	23,1	23,1	23,1	12,8	12,8
Sh för att tillvarata elevens läs- och skrivförmåga på modersmålet	7,7	23,1	5,1	7,7	5,1	51,3

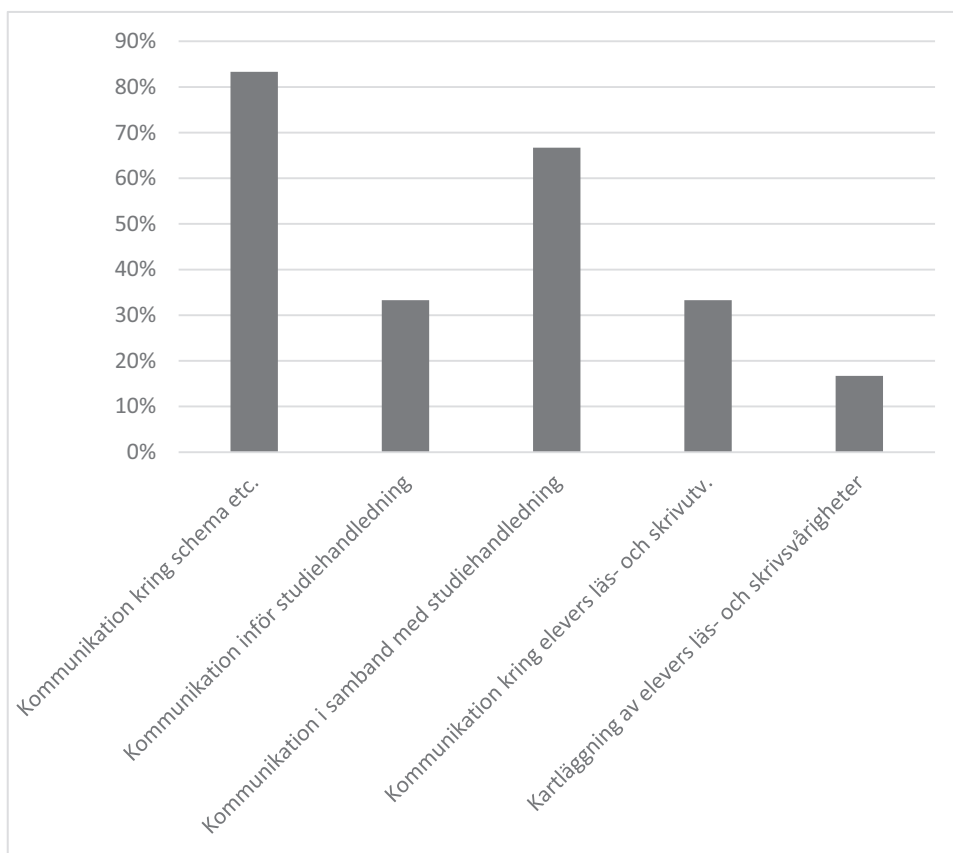
Modersmålsundervisning

Resultatområdet som berör modersmålsundervisning presenteras här inom en meningsskapande praktik utifrån perspektivet att språkkunskaper inom olika språk ömsesidigt skapar mening åt varandra. Resultatet handlar om skolornas beskrivning av modersmålsundervisningen som en insats för elever i läs- och skrivsvårigheter (Tabell 7). Tabell 7 visar att endast en liten andel av respondenterna uppger att modersmålsundervisning, innehållande läs- och skrivinlärn timer på elevers modersmål, ses i ganska stor/stor utsträckning (12,9 %) som stöd för vidare läs- och skrivutvecklingsprocess på andraspråket svenska.

Tabell 7. Modersmålsundervisningen (Mmu) som insats för elever i specifika läs- och skrivsvårigheter (svarsfördelning i procent, n = 39).

	Stor utsträckning	Ganska stor utsträckning	Ganska liten utsträckning	Liten utsträckning	Inte alls	Vet inte
Mmu som insats	2,6	10,3	12,8	10,3	20,5	43,6

En fråga avseende samarbetet mellan modersmålslärare och skolans pedagoger ställdes (Figur 3). Samarbetet uppges till stor del bestå av kommunikation gällande praktiska saker såsom schema och kommunikation inför och i samband med studiehandledningstillfällen. Samarbetet uppges i mindre omfattning handla om elevernas litteracitetsutveckling eller kartläggning av läs- och skrivsvårigheter.



Figur 3. Samarbete mellan skolpersonal och modersmålslärare (svarsfördelning i procent).

Andra insatser för att utveckla litteracitetsförmåga

Frågor hur insatser sker för flerspråkiga elever i form av anpassningar och träning ställdes i relation till fyra områden (Tabell 8). Insatserna syftar till att eleverna ska kunna

tillgodogöra sig ett innehåll som skapar delaktighet inom litteracitetsutveckling även om lästekniska aspekter skapar hinder. För den berörda elevgruppen uppges insatser ske i ganska stor/stor utsträckning i form av läsförståelseträning (69,2 %) och träning av ljud, ord och begrepp (53,8 %). Andra insatser som är vanligt förekommande är anpassningar i provsituationer (71,8 %) och användning av alternativa verktyg (69,2 %) i form av dator, Ipad, telefon, Alphasmart, inläsningstjänst och Legimus. Dator/Ipad används för såväl bruk av olika appar, stavningshjälp som redskap för att översätta ord. Anpassningar vid prov uppges handla om utökad tid, uppdelning av texten i hanterbara delar eller att eleven ges möjlighet att läsa texten högt för läraren.

Tabell 8. Stöd för flerspråkiga elever som identifierats vara i specifika läs- och skrivsvårigheter (svarsfördelning i procent, n = 39).

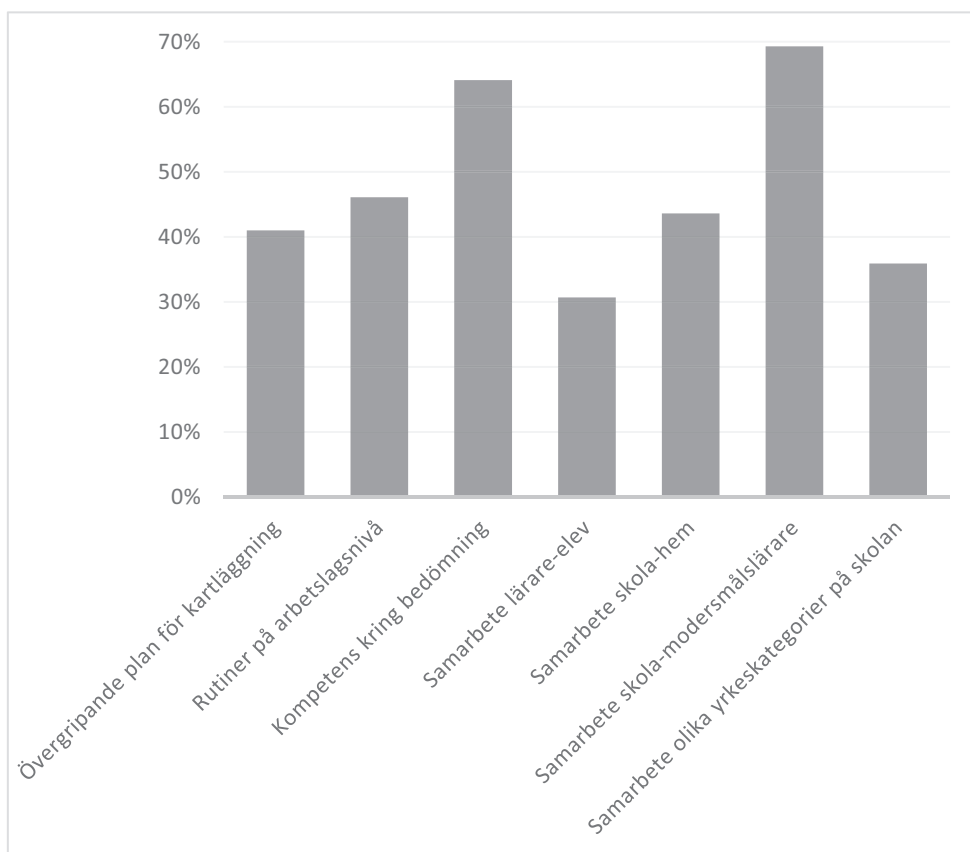
	Stor utsträckning	Ganska stor utsträckning	Ganska liten utsträckning	Liten utsträckning	Inte alls	Vet inte
Anpassningar i provsituationer	28,2	43,6	5,1	7,7	12,8	2,6
Användning av alternativa verktyg	33,3	35,9	7,7	2,6	10,3	10,3
Träning av läs- förståelsestrategier	35,9	33,3	17,9	5,1	7,7	0
Träning av ljud, ord och begrepp på andraspråket svenska	28,2	25,6	17,9	2,6	15,4	10,3

Sammanfattningsvis indikerar resultatet inom den meningsskapande undervisningspraktiken att skolorna i begränsad omfattning tillvaratar flerspråkiga elevers språkliga resurser inom ett modersmål.

Utvecklingsmöjligheter avseende aspekter av skolors undervisningspraktiker

Respondenterna visar på förbättringsbehov gällande identifiering av specifika läs- och skrivsvårigheter (Figur 4). Cirka 70 % av respondenterna uttrycker att samarbetet mellan skola och modersmålslärare behöver förbättras i ganska stor/stor utsträckning och att det finns behov av ökad kompetens när det gäller bedömning. Vidare uttrycks förbättringsbehov inom flera andra delar av identifieringsarbetet.

Respondenterna uttrycker också förbättringsbehov avseende förebyggande arbete och insatser för flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter. Mer än två tredjedelar (69,2 %) uppger att samarbete och planering mellan lärare och modersmålslärare avseende insatser behöver utvecklas (Tabell 9). Även förbättringsbehov gällande kompetensutveckling samt elevernas tillgång till studiehandledning och modersmålsundervisning i förebyggande syfte lyfts fram av en stor andel av skolorna (Tabell 9). Däremot uppger endast ett fåtal skolor att det finns förbättringsbehov gällande kartläggning av fonologisk medvetenhet (6,3 %), bokstavskänedom (6,3 %), träning av fonologisk medvetenhet (8,3 %) och kopplingen mellan bokstav och ljud (8,3 %).



Figur 4. Skolors förbättringsbehov avseende identifiering av specifika läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever.

Tabell 9. Behov av förbättring avseende insatser för flerspråkiga elever i specifika läs- och skrivsvårigheter (svarsfördelning i procent, n = 39).

	Stor utsträckning	Ganska stor utsträckning	Ganska liten utsträckning	Liten utsträckning	Inte alls	Vet inte
Samarbete mellan skolan och modersmålslärare	17,9	51,3	17,9	10,3	0	2,6
Kompetens gällande relevanta insatser	10,3	59	23,1	5,1	2,6	0
Studiehandledning i förebyggande syfte	12,8	43,6	30,8	2,6	5,1	5,1
Modersmålsundervisning i förebyggande syfte	10,3	35,9	28,2	7,7	2,6	15,4

I ett fritextsvar uttrycks att samarbetet mellan skolans lärare och modersmålslärare försvåras av organisationsproblem. Två skolor uppger också att modersmålslärares kunskapsbrister gällande läs- och skrivkartläggning och läs- och skrivförmåga försvårar samarbetet vid flerspråkig litteracitetskartläggning. Både i fritextsvar och i fasta enkätsvar framkommer också behov av kompetensutveckling för skolpersonal gällande insatser för att utveckla flerspråkiga elevers litteracitetsförmåga. Studiehandledning med modersmålslärare (56,4 %) och modersmålsundervisning (46,2 %) är också undervisningssammanhang som skolorna i ganska stor/stor utsträckning uttrycker ha behov av förbättring. Studiehandledningens betydelse ifrågasätts av en skola som uttrycker att den begränsade tiden för studiehandledningstillfället och intervallet mellan tillfällena leder till att det inte blir någon effekt av studiehandledningen. Tydliga kartläggningsrutiner lyfts också fram som ett utvecklingsområde av 7–9 skolor. Det framkommer också förbättringsbehov när det gäller analyser av de kartläggningar som görs.

Diskussion

Avseende studiens första frågeställning, som gäller kodknäckande aspekter, upp gav respondenterna att stor tonvikt läggs på kartläggning och träning av fonologisk medvetenhet, koppling mellan fonem och grafem samt avkodning på andraspråket svenska inom både förebyggande arbete och stödjande insatser. Detta resultat kan delvis förstås utifrån nationell styrning (Skolverket, 2019d) och den aktuella kommunens riktlinjer avseende kartläggning av fonologisk medvetenhet och avkodning (Johansson, 2009; Olofsson & Hemmingsson, 1999). Det kan delvis också förstås utifrån den betoning på kartläggning och träning av individuella förmågor som görs i läs- och skrivforskning (Melby-Lervåg et al., 2012; SBU, 2014).

De lästekniska aspekterna är nödvändiga och bör ta plats i litteracitetsundervisningen, men är inte på egen hand tillräckliga (Freebody & Luke, 1990; Luke & Freebody, 1999). De meningsskapande aspekterna (studiens andra frågeställning), som i den här studien till stor del fokuserar tillvaratagande av elevers flerspråkiga förmågor, framträder dock inte så tydligt i resultatbilden (Garcia & Kleifgen, 2020; Hedman, 2009). Resultatet indikerar att skolornas undervisning i liten utsträckning tillvaratar elevers flerspråkiga kompetenser vid identifiering av litteracitetsförmågor, vilket medför att specifika läs- och skrivsvårigheter riskerar att inte identifieras på ett tillförlitligt sätt (Hedman, 2009). För att kunna utforma adekvat stöd betonar flera studier vikten av att i ett tidigt skede identifiera om läs- och skrivsvårigheter beror på avkodningssvårigheter eller svårigheter vid mötet med ett nytt språk (Hedman, 2009; Myrberg, 2007; Rose, 2009; Tjernberg, 2013). En möjlig orsak till att flerspråkig kartläggning sker i så liten utsträckning kan vara den begränsade tillgången till flerspråkigt kartläggningsmaterial (jfr Jalali-Moghadam & Hedman, 2016). En annan orsak kan vara det bristande samarbetet mellan modersmålslärare och skolpersonal som framkommer i resultatet, eftersom flerspråkig kartläggning förutsätter ett

fungerande samarbete. Ett sådant samarbete skulle kunna bidra till att elevers språkliga kompetenser tillvaratogs både vid genomförandet av flerspråkiga kartläggningar och i undervisningen, vilket skulle gynna elevers litteracitetsutveckling på olika språk. När endast en begränsad del av elevers förmågor och förutsättningar beaktas i undervisningen förbises emellertid väsentliga aspekter som skulle stödja litteracitetsutvecklingen (Garcia & Kleifgen, 2020).

I likhet med tidigare forskningsresultat (Avery, 2017; Rosén et al., 2020) pekar studiens resultat på ett begränsat samarbete mellan modersmåls lärare och skolans lärare. Ett begränsat samarbete leder troligtvis till att studiehandledning och modersmålsundervisning inte integreras i den övriga undervisningen. Stöd för denna tolkning är att flertalet av skolorna inte anger modersmålsundervisningen som en insats för flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling och en osäkerhet vid närmare hälften av skolorna avseende studiehandledningens innehåll. Dessa båda möjligheter att stödja flerspråkiga elever i deras litteracitetsutveckling förefaller därmed inte tas tillvara så som det förordas (SOU 2019:18).

Läsförståelsestrategier är vanligt förekommande i skolornas språkutvecklande arbete, enligt enkätsvaren. Däremot uppger endast drygt hälften av skolorna att de arbetar med ljud-, ord- och begreppsträning i stor utsträckning. Resultaten indikerar ett behov av språkutvecklande arbete på flera av skolorna i studien (Cummins, 2017; Laursen, 2015; Perfetti et al., 2005).

Enkätsvaren visar också ett utvecklingsbehov avseende andra delar inom litteracitetsundervisningen för flerspråkiga elever (studiens tredje frågeställning). Exempelvis svarar drygt hälften av skolorna att det finns behov av att förbättra de egna kunskaperna avseende bedömning av flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter samt kompetens gällande relevanta insatser för att utveckla litteracitet. I skolor som beskriver kunskapsbrister och där det samtidigt är ett starkt fokus på lästekniska förmågor på andraspråket svenska finns en risk att de faktiska orsakerna till svårigheter inte uppmärksammas och att berörda elever inte får rätt stöd i sin litteracitetsutveckling.

Slutsatser

Skolans likvärdighetsuppdrag (Skolverket, 2019a; UN, 2015) innebär att alla elever ska ges *likvärdiga* möjligheter att klara sin skolgång, vilket i praktiken innebär att skolor behöver möta elever utifrån individuella elevförutsättningar och behov. Ett av studiens viktigaste resultat, och en viktig slutsats, är att skolorna inte i någon större utsträckning verkar tillvarata elevers olika språkliga resurser vid identifiering av läs- och skrivsvårigheter, vilket betonas som särskilt viktigt i forskning om litteracitetsutveckling för flerspråkiga elever (Cummins, 1979, 2017; Hedman, 2009). När flerspråkiga elever inte ges möjlighet att använda sina språkliga resurser i skolornas undervisning som andra elever ges inte likvärdiga förutsättningar att utveckla litteracitet. Det är därför betydelsefullt att lösa organisatoriska problem som hindrar tillvaratagandet av elevers språkliga resurser. Ett par skolor har hittat dellösningar genom

att anställa flerspråkig personal som stöd i arbetet. Sådana initiativ är viktiga eftersom varje undervisningssituation som kan erbjuda rätt stöd för en flerspråkig elevs litteracitetsutveckling är en bit på vägen mot en likvärdig skola. En annan viktig slutsats från studien är att potential i form av modersmålsundervisning och studiehandledning inte tillvaratas. Det är exempelvis viktigt att skolans lärare och modersmålslärare har ett tätt samarbete för att undervisningen ska inriktas mot elevens behov. En gemensam förståelse- och kunskapsbas som studiens resultat påvisar behov av gynnar sannolikt ett helhetsperspektiv på flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling.

Studiens begränsningar

Möjligheterna att generalisera resultaten till andra kommuners skolor är mycket begränsade. Studiens resultat bör emellertid kunna användas av andra skolor som brottas med liknande utmaningar gällande flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling.

Respondenter med specialpedagogisk kompetens valdes för att de utifrån sin yrkesroll ofta har en övergripande kunskap om skolors arbete avseende elever som möter svårigheter med läsning och skrivning. Det har dock inte varit möjligt att kontrollera om respondenterna har tillräcklig kunskap om den egna skolans arbete inom området. Om respondenterna kände osäkerhet gällande frågor eller svarsalternativ fanns möjligheten att kommentera det i fritextfält. Det var ytterst få indikationer i fritextsvaren som pekade på svårigheter för respondenterna att besvara frågorna. För att få en fördjupad förståelse av undervisningspraktiker som rör flerspråkiga elevers litteracitetsutveckling genomförs nu en fallstudie. I den studien är samtliga fyra undervisningspraktiker i litteracitetsmodellen i fokus (Luke & Freebody, 1999).

Forfatteromtaler

Mari Ylenfors är doktorand i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik vid Jönköping University i Jönköping. Mari har en bakgrund som grundskollärare och specialpedagog i årskurserna F-6 i grundskolan.

Johan Malmqvist är professor i pedagogik vid Linnéuniversitetet där han tillsammans med professor Disa Bergnehr leder forskningsmiljön Research in Inclusion, Democracy and Equity (RIDE) <https://lnu.se/forskning/sok-forskning/research-in-inclusion-democracy-and-equity-ride/>. Johans forskning är specialpedagogiskt orienterad och fokuserar främst processer relaterade till inkludering, integrering, segregering, exkludering och likvärdighet.

Gunvie Möllås är lektor i specialpedagogik vid Jönköping University. Hennes forskningsintresse är riktat mot inkluderings- och exkluderingsprocesser, med särskilt fokus på delaktighet, kommunikation och lärande.

John Rack är docent vid Linnéuniversitetet i Växjö. Hans forskningsintresse är riktat mot läs- och skrivsvårigheter, assisterande teknik och digitalt lärande, samt läsutveckling för andraspråkselever.

Referenser

- August, D. & Shanahan, T. (2006). *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners: Lessons from the Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Routledge.
- 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., 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.
- Bryman, A. & Nilsson, B. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Bøyesen, L. (2007). Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier. *NOA norsk som andrespråk*, 23(2), 32–54.
- Canagarajah, S. (Red.). (2005). Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging. *The modern Language Journal*, 95, 401–417.
- 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>
- Cline, T. & Shamsi, T. (2000). *Language needs or special needs? The assessment of learning difficulties in literacy among children learning English as an additional language: a literature review*. Research Report 184. DfEE (Department for Education and Employment). <http://hdl.handle.net/10068/584041>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.3102/0034654304900222>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur och Kultur.
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P. & Montero, K. (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555–581. <https://doi.org/10.1002/tesc.241>
- Damber, U. (2009). Using inclusion, high demands, and high expectations to resist the deficit syndrome: a study of eight grade three classes overachieving in reading. *Literacy (Oxford, England)*, 43(1), 43–49. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00503.x>
- Davis, D. (2010). *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students* [Doktorsavhandling]. Vanderbilt University.
- Duek, S. (2017). *Med andra ord: samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn* [Doktorsavhandling]. Karlstads 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>
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7–16.
- 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. (2017). Ideology vs. practice: Is there a space for translanguaging in mother tongue instruction? I B.A. Paulsrud., J. Rosén., B. Straszer. & Å. Wedin (Red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (s. 208–226). Multilingual Matters.
- 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>
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2019). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali-Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, 40(1), 108–131. <https://doi.org/10.1093/applin/amx010>

- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Blackwell Pub.
- Garcia, O. & Kleifgen, J. (2020). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 553–571. <https://doi.org/10.1002/rrq.286>
- Hedman, C. (2009). *Dyslexi på två språk – En multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- 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.
- 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>
- Kjeldsen, A.-C., Kärrnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å. & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452–467. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.940080>
- Kulbrandstad, L.I. (2000). Unge lesere – fire artikler. I *Rapport 2–200*.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Laursen, P.H. (2015). *Litteracitet och mångfald*. Studentlitteratur.
- Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska: Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). *Further notes on the four resources model*. <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>. Hämtat 20190914
- 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>
- Mortimore, T., Hansen, L., Hutchings, M., Northcote, A., Fernando, J., Horobin, L., Saunders, K. & Everatt, J. (2012). Dyslexia and multilingualism; identifying and supporting bilingual learners who might be at risk of developing SpLD/dyslexia: The big lottery dyslexia and multilingualism project. I J. Everatt (Red.). *Dyslexia, Languages and Multilingualism*. BDA.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi – En kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådet.
- Palincsar, A. & Brown, L.A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension – fostering and comprehension – monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1(2), 117–175.
- Paulsruud, B.A., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (2018). *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Studentlitteratur.
- Perfetti, C., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. I M. Snowling & C. Hulme (Red.). *The science of reading: a handbook*. Blackwell publishing.
- Reath-Warren, A. (2016). Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies. *Nordand*, 11(2), 115–142.
- Rose, J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties*. <http://www.thedyslexiaspldtrust.org.uk/media/downloads/inline/the-rose-review.1327396992.pdf>
- Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (2020). Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2–3), 26–48. <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.02>
- SBU. (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar: tester och insatser; en systematisk litteraturoversikt*. Statens beredning för medicinsk utvärdering SBU.
- Shakkour, W. (2014). Cognitive skill transfer in English reading acquisition: Alphabetic and logographic languages compared. *Open Journal of Modern Linguistics*, 04(4), 544–562. <https://doi.org/10.4236/ojml.2014.44048>
- Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Skolinspektionen.
- Skolverket. (2019a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2019*. Skolverket.
- Skolverket. (2019b). *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. (2019c). *Studiehandledning på modersmålet – att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Skolverket.
- Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (1989). Mother tongue: The theoretical and sociopolitical construction of a concept. I U. Ammon (Red.), *Status and function of languages and language varieties* (s. 450–477). Walter de Gruyter & CO. <https://doi.org/10.1515/9783110860252>

- Snowling, M. & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 27–34. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>
- SOU. 2017:35. *Samling för skolan. Nationell strategi för kunskap och likvärdighet*. (Rapport nr. 35). <https://www.regeringen.se/498092/contentassets/e94a1c61289142bfbcfdf54a44377507/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/>
- SOU. (2020:46). *En gemensam angelägenhet*. Jämlikhetskommissionen. https://www.regeringen.se/4a23ec/contentassets/a60a4b64403e466fb7af8ab30a2399e2/sou-2020_46_vol-1_webb.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>
- Strasz, B., Rosén, J. & Wedin, Å. (2019). Studiehandledning på modersmål. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, 3, 49–61. <https://doi.org/10.24834/educare.2019.3.4>
- Svensson, G., Svensson, J., Strasz, B. & Wedin, Å. (2018). *Greppa flerspråkigheten: en resurs i lärande och undervisning*. Skolverket.
- Tangen, D. & Spooner-Lane, R. (2008). Avoiding the deficit model of teaching: Students who have EAL/EAL and learning difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 13(2), 63–71. <https://doi.org/10.1080/19404150802380522>
- Taube, K., Fredriksson, U. & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever. Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Vetenskapsrådet. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3007.8883>
- 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.
- United Nations. (2015). *Agenda 2030*. <https://www.sdg.un.org/goals/goal4>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard U.P.

Referenslista kartläggningsmaterial

- Elwér, Å., Fridolfsson I., Samuelsson S. & Wiklund C. (2011). *LäSt*. Hogrefe Psykologiförlaget.
- Jacobsson, C. (2007). *Läskedjor*. Hogrefe Psykologiförlaget.
- Johansson, M. (2009). *LäsEttan*. Natur och Kultur.
- Järpsten, B. (2013). *DLS för skolår 2 och 3*. Hogrefe Psykologiförlaget.
- Järpsten, B. & Taube, K. (2010). *DLS för skolår 4–6*. Hogrefe Psykologiförlaget.
- Kirk, S.A., McCarthy, J.J. & Kirk, W.D. *ITPA - Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Hogrefe Psykologiförlaget.
- Legilexi Stiftelse. (2018). *Legilexi God läsförmåga*. www.legilexi.org.
- Lindahl, R. (1954a). *Lindahls högläsningsprov H4*. Rickard Lindahl Förlag.
- Lindahl, R. (1954b). *Lindahls högläsningsprov H5*. Rickard Lindahl Förlag.
- Lundberg, I. (2009). *God skrivutveckling - Kartläggning och undervisning*. Natur och kultur.
- Mårtens, M. & Gunnilstam, O. (2012). *Provia, ett testverktyg för Lexia*. www.lexia.nu
- Olofsson, Å. & Hemmingsson, I. (1999). *Handledning till Fonolek*. Warne.
- Skolverket. (2016). *Kartläggning av nyanländas kunskaper. Steg 1 och steg 2*. Skolverket.
- Skolverket. (2017a). *Bygga svenska. Bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling i årskurs 1–3*. Skolverket.
- Skolverket. (2017b). *Bygga svenska. Bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling i årskurs 4–6*. Skolverket.
- Skolverket. (2017c). *Bygga svenska. Bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling i årskurs 7–9*. Skolverket.
- Skolverket. (2017d). *Nya språket lyfter. Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1–6*. Skolverket.
- Skolverket. (2019d). *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling i årskurs 1–3*. Skolverket.
- SPSM. (2014a). *Pedagogisk utredning av läs- och skrivsvårigheter, dyslexi*. <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/las-och-skrivsvarigheterdyslexi/pedagogisk-utredning-av-las-och-skrivsvarigheterdyslexi---ett-stodmaterial/>
- SPSM (2014b). *Flerspråkig kartläggning av avkodning och läsning*. SPSM.