Linköpings universitet | Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Examensarbete, grundläggande nivå, 15 hp | Lärarprogrammet

Höstterminen 2025

Läsundervisning och arbetssätt i ett flerspråkigt klassrum.

Reading instruction and teaching approaches in a multilingual classroom.

Författare: *Maria Bernström Lind*

Handledare: *Stefan Gustafson*

Institution: *Linköping universitet*

Examinator: *Ulrika B Andersson*

Linköpings universitet

SE-581 83 Linköping, Sweden

013-28 10 00, www.liu.se

Sammanfattning och nyckelord

I denna studie undersöks hur lärare planerar, organiserar och utvärderar sin läsundervisning för flerspråkiga elever. Studien har genomförts med kvalitativa semi-strukturerade intervjuer med verksamma undervisande lärare i årskurs F-3. Syftet med arbetet är att bidra med kunskap om utifrån frågeställningarna hur lärare planerar, organiserar, genomför, anpassar och utvärderar sin läsundervisning för flerspråkiga elever. Urvalet hos lärarna har då varit att de är verksamma i ett flerspråkigt klassrum. Empirin analyserades sedan utifrån frågeställningarna och identifierades och presenterades i olika teman.

I resultatens övergripande fyra delar visar det att organisering och framför allt genomförandet av läsundervisningen beskrivs mer av lärarna än själva planeringen av undervisningen. Beskrivningen av lärarnas planering var nästintill obefintlig men däremot beskrev lärarna tydligt vilka arbetssätt och vilken arbetsgång deras läsundervisning har. Resultaten visar även att bedömningen av flerspråkiga elever upplevs som svår och osäker hos lärarna. Vidare visar även resultaten att lärarna är överens om att ett bra sätt att utvärdera sin undervisning är genom olika analyser. De menar att genom analyserna kan de se framgångar och utvecklingsområden av sin undervisning och vilka anpassningar som bör sättas in.

En av slutsatserna är att lärarnas planering verkar nästintill så självklar att den inte behöver någon större beskrivning. En annan slutsats är att det inte är någon skillnad på läsinlärningen oavsett vilket modersmål eleverna har, de använder samma metoder till alla elever. En tredje slutsats är att lärarna upplever att bedömningen av flerspråkiga elever är svårare då de upplever att det finns fler förutsättningar att ta hänsyn till, vilket kan göra att de ibland gör för snälla bedömningar.

Nyckelord: läsundervisning, arbetsgång och flerspråkiga elever.

Innehåll

1. Inledning 4
1.1 Syfte och frågeställningar 5
2. Teoretisk bakgrund 6
2.1 Vad forskning och rapporter säger om läsundervisning i ett flerspråkigt klassrum 6
2.2 Planering, anpassningar, bedömning och utvärdering 9
2.3 Undervisningsmetoder 11
2.4 Läslust och läsglädje 13
3. Metod 15
3.1 Val av metod 15
3.2 Urval 15
3.3 Genomförande 16
3.4 Etiska perspektiv och bearbetning 16
3.5 Analysmetod 17
4. Resultat och analys 18
4.1 Man gör som man brukar 18
4.2 Läsinlärningen är lika oavsett förstaspråk 19
4.3 Utgångspunkten är att alla ska få en chans 21
4.4 Bristande förståelse hos vårdnadshavare 22
4.5 Olika behov av att reflektera över kursplanerna 23
4.6 Kan bedömningen hos flerspråkiga bli för snäll? 24
4.7 Genom utvärderingar kommer anpassningar 25
4.8 Lusten och läsglädjen är stora delar av en lyckad läsundervisning 26
5. Diskussion 28
5.1 Resultatdiskussion 28
5.1.1 Hur lärare planerar och organiserar sin läsundervisning 28
5.1.2 Hur lärare genomför sin läsundervisning för flerspråkiga elever 29
5.1.3 Hur lärare bedömer flerspråkiga elever ur ett flerspråkigt perspektiv 31
5.1.4 Hur lärare anpassar och utvärderar sin undervisning 32
6. Metoddiskussion 35
7. Slutsatser 36
8. Förslag på vidare forskning 37
Referenslista 38
Bilagor 40
Bilaga 1 missivbrev 40
Intervjuguide 41

1. Inledning

Den språkliga situationen har förändrats i Sverige under 2000-talet och detta beror på att det har blivit allt fler flerspråkiga elever som har svenska som andraspråk. Skolverket (2019, s.7) menar att det viktigaste verktyget människan har för lärande är språket och att de mest betydande faktorerna för elevernas skolframgång är att de får möjlighet att utveckla och använda hela sin språkliga repertoar. Vidare beskriver Skolverket att forskare har beskrivit skeenden som de betraktar som ett paradigmskifte. Genom skiftet och den ökade språkliga mångfalden drivs de gamla föreställningarna till sin spets men det innebär inte att de tidigare tankarna om undervisning ska förkastas, utan forskarna menar att i stället ska flerspråkigheten läggas till som en resurs.

Hellman (2025, s.1) lyfter också vikten av att använda språket som en resurs. Hon beskriver att det bland annat finns beskrivet i syftet ur läroplanen för förskoleklassen, dvs att det ska finnas planerade aktiviteter där alla språk sida vid sida får ta plats. Hon beskriver också de utmaningar som finns när man ska lära sig att läsa på ett nytt språk, även om ord och ljud är lätta kan det vara svårt när man inte förstår ordets innebörd, därför menar Hellman (2025, s.4) att det är bäst att lära sig läsa på sitt starkaste språk. Men det innebär inte att det hindrar utvecklingen av andraspråket, då läsförmågan av första språket kommer till användning vid läsning av ett nytt språk.

Även i Skolverkets styrdokument (Lgr22) betonas vikten av språkutvecklande undervisning. I syftet för förskoleklassen beskrivs undervisningen som främjande och att undervisningen ska ge möjligheter till elevernas fantasi, inlevelse, att lära och kommunicera tillsammans. I de vardagliga aktiviteterna i undervisningen ska det skapas möjligheter för elever med annat modersmål än svenska att kunna använda både svenska och sitt modersmål. Vidare i Skolverkets kursplan svenska som andraspråk beskrivs syftet i undervisningen att eleverna ska ges möjlighet att utveckla kunskaper i och om svenska språket. Eleverna ska också få förutsättningar utifrån ett andraspråksperspektiv i undervisningen att utveckla sitt tal- och skriftspråk i svenska så att de vågar att uttrycka sig i olika sammanhang för skilda syften.

Elevernas intresse för att läsa och skriva ska stimuleras i undervisningen samt att utveckla och uttrycka komplexa tankar utifrån sin kunskapsnivå och sina språkliga resurser. Undervisningen

ska ge rika möjligheter för eleverna att kommunicera i tal och skift på svenska utan att det ställs för tidiga krav på språklig korrekthet.

I Josefin Nilsson och Karin Petterssons rapport ”Så minskar vi läsgapet i svensk skola- ett andraspråksperspektiv på läskrisen” (2025, s.4) på uppdrag av svenskt näringsliv, synliggör de att frågan om att skolan bygger goda läsare är långt ifrån tillräckligt uppmärksammad när det gäller läsundervisningen i de tidiga skolåren. De lyfter att både nationella och internationella mätningar visar att läsförmågan hos just andraspråkselever är mycket lägre än de elever med svenska som modersmål. Nilssons och Petterssons lösning på att vända dessa resultat är en intressant aspekt att ha med i detta sammanhang. De menar för att vända dessa resultat så behövs det kraftfulla åtgärder så som att undervisande lärare i lågstadiet ska ha både formell utbildning i svenska som andraspråk och gedigen läs- och skrivinlärning.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet är att bidra med kunskap om hur lärare planerar, organiserar, genomför och anpassar sin läsundervisning för flerspråkiga elever. För att få fram denna kunskap om lärares arbetsgång med läsinlärning för flerspråkiga elever så har jag valt att utforma frågeställningarna med utgångspunkt i att man vanligtvis börjar med själva planeringen när man startar upp ett nytt arbetsområde. Eftersom studien avser att undersöka lärarnas arbetsgång i läsinlärning för flerspråkiga elever så är det läsinlärningen som jag avser är arbetsområdet lärarna ska beskriva.

1. *Hur planerar och organiserar lärare sin läsundervisning för flerspråkiga elever?*
2. *Hur genomför lärare sin läsundervisning för flerspråkiga elever?*
3. *Hur bedömer lärare flerspråkiga elever ur ett flerspråkigt perspektiv?*
4. *Hur anpassar och utvärderar lärare sin läsundervisning för flerspråkiga elever?*

Att bedöma flerspråkiga elever kan upplevas som en gråzon där många olika förutsättningar kan påverka vilket är en intressant fråga och därför vill jag veta hur lärare bedömer och om de upplever samma sak. En annan viktig aspekt som har betydelse för att lyckas med sin läsundervisning är hur lärare anpassar och utvärderar sin undervisning för att komma vidare med undervisningen. Vidare är det också intressant att få reda på vilka framgångsfaktorer och utmaningar som kan framgå när lärare genomför sin läsundervisning för flerspråkiga elever.

2. Teoretisk bakgrund

Syftet med arbetet är att bidra med mer kunskap om hur lärare planerar, organiserar och anpassar sin läsundervisning för flerspråkiga. Därför har jag valt i den teoretiska bakgrunden att lyfta både forskning och rapporter om läsinlärning i ett flerspråkigt klassrum samt olika aktuella läsinlärningsmetoder. Jag har även i den teoretiska bakgrunden valt ha med relevant litteratur om lektionsplanering, anpassningar, bedömning och utvärdering.

2.1 Vad forskning och rapporter säger om läsundervisning i ett flerspråkigt klassrum

I en av Skolverkets publikationer kan vi läsa att Hellman (2019, s.3) beskriver inte bara vikten av att använda hela sin språkliga repertoar eller hur viktigt språket är som verktyg utan också hur vi kan arbeta.

Hon beskriver att språkutvecklande arbetssätt och lekar kan ha fördelar hos andraspråkselever. Bland annat kan det vara när barnen får hör att en bild/varelse eller sak kan ha olika namn, det vill säga om de hör samma ord på olika språk. Vidare är ordförrådet centralt i både språktillägnande och läsinlärning, dels för att orden står för begrepp, konkreta eller abstrakta företeelser som är knutna till verkligheten. Och dels för att de är byggstenar i grammatiken. Hon menar att god ordkunskap tillsammans med fonologisk medvetenhet och kännedom om bokstäver ger säkrats framgång i läsinlärningen. Vidare menar hon även att vid utvecklingen av ordkunskap behöver man komma tillbaka till ordet i olika sammanhang många gånger. Hellman (2019, s.3) beskriver vad Skolverket säger om flerspråkighet i förskoleklass gällande ordkunskapen, det vill säga att visa att alla språk är lika mycket värda. Att eleverna får använda alla sina språkliga resurser vilket betyder att man ska omge eleverna med ord i olika sammanhang. Att man ska benämna och beskriva föremål, samtala om ord och dess betydelse.

En annan aspekt Hellman lyfter är också att ett av de bästa sätten att förbereda eleverna på skriftspråket är högläsningen och hon menar att det finns flera anledningar för detta. För det första ger högläsningen en inblick i böckernas språk, eleverna får också bekanta sig med hur skriftspråket är uppbyggt. Högläsningen ger också fler möjligheter till samtal och reflektioner kring det lästa och därmed en god förberedelse för läsförståelse. Möjligheten till att jämföra och utvidga begrepps- och ordförståelsen mellan elevernas egna språk. Dessutom så visar forskningen att barn – och ungdomsböcker innehåller 50% fler ovanliga eller mindre frekventa ord än vad som normalt används i ett samtal eller i ett tv program, det vill säga att det ger

möjligheter till att öka ordförrådet. Hellman (2019, s.3) lyfter också att den fonologiska medvetenheten är viktig för vidare läsinlärning. Det är då eleven knäcker den alfabetiska koden genom att förstå att språket både har ett innehåll och en formsida. Eleven kan då göra kopplingar mellan fonem och grafem.

I Hyltenstam och Milani (2012, s.20) kan vi läsa att forskning i flerspråkighet i de lägre åldrarna i grundskolan visar att barns språk och kunskapsutveckling formas i ett komplext samspel. Det vill säga ett sampel mellan individuella förutsättningar, sociala faktorer och skolans pedagogiska praktik. De menar att idag ses inte flerspråkigheten som ett hinder utan som en resurs som kan bidra till både kognitiv och språklig utveckling under förutsättningar att flerspråkigheten tas tillvara på ett medvetet sätt i undervisningen.

Vidare så visar också studier på att flerspråkiga barn kan utveckla en högre grad av språklig medvetenhet, vilket Bialystok (2009) och Cummins (2000, s.47) menar underlättar lärandet i både modersmålet och skolspråket. Öhman och Eriksson (2025, s.75) lyfter att ett exempel på detta kan vara en ökad förmåga att reflektera över språkets struktur, att upptäcka både likheter och skillnader. Likaså förmågan att använda strategier som gynnar läs-och skrivutvecklingen.

Samtidigt lyfter Bialystok (2009, s.47) att det kan finnas variationer i flerspråkiga barns utveckling. Det vill säga att kvalitet och omfattningen i exponeringen i de olika språken är avgörande för ordförråd och uttrycksförmågan. En annan del som Hyltenstam och Milani (2012, s.20) visar är att forskningen framhåller att även faktorer så som socioekonomiska och skolans organisation har stor betydelse för att flerspråkigheten kommer till uttryck i elevernas lärande.

Björk-Willén (2018); Ganuza och Hedman (2015, s.110) menar att svenska studier betonar vikten av att skolor bör erkänna och använda barns alla språkliga resurser i undervisningen. Det visar sig att när modersmålet får utrymme och legitimitet i klassrummet stärks både elevernas identitet och möjligheter till att utveckla litteracitet på skolspråket. Öhman och Eriksson (2025, s.76) skriver att forskningen också visar att samarbetet mellan modersmålslärare och övriga pedagoger kan ge positiva effekter på flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling.

Det finns forskning som visar att flerspråkighet i skolans tidiga år rymmer stora möjligheter menar Hyltenstam och Milani (2012) och Bialystok (2009, s22). Men den visar också att det finns vissa utmaningar för både elever och pedagoger. En central utmaning kan vara variationen i språklig kompetens. Vilket innebär att flerspråkiga elever kan ha ett välutvecklat ordförråd på sitt modersmål men ett mer begränsat ordförråd på undervisningsspråket. Detta kan sedan påverka deras möjligheter att fullt ut tillgodogöra sig ämnesinnehållet, vilket Cummins (2000, s.22) menar kan också riskera att elever underskattas i sin kunskapsnivå om inte båda språken används som resurs i lärandet.

En annan utmaning kan vara det pedagogiska arbetssättet och skolans organisation. Forskning visar att modersmålsundervisningen ofta får begränsat utrymme och saknar legitimitet, vilket kan leda till att elever inte får tillräckligt stöd i att utveckla både sitt modersmål och undervisningsspråket parallellt menar Ganuza och Hedman (2015, s.105).

Vidare lyfter lärare utmaningar i att hinna med att anpassa undervisningen till elever med olika språkliga behov. Särskilt om de saknar utbildning i svenska som andraspråk eller erfarenhet av att undervisa flerspråkiga elever beskriver Bergman, Abrahamsson och Hyltenstam (2021, s.21).

En särskild utmaning i ett flerspråkigt klassrum kan vara bedömning som Hyltenstam och Milani (2012) och Cummins (2000, s.28) beskriver. De menar att bedömning i ett flerspråkigt klassrum kan utgöra en särskild utmaning då elevernas språkliga repertoar ofta är ojämnt fördelat mellan modersmålet och undervisningsspråket. Vidare menar de att forskningen visar att de traditionella bedömningsformerna riskerar att mäta elevernas språkfärdigheter snarare än deras ämneskunskaper, vilket kan leda till missvisande kunskapsnivåer. Detta blir särskilt tydligt i tidiga skolår, då elever fortfarande utvecklar det språk som används som huvudsakligt undervisnings- och bedömningsspråk.

En aspekt som Bergman, Abrahamsson och Hyltenstam (2010, s.24) framhåller ur forskningen är behovet av att skilja mellan bedömning av språkliga färdigheter och bedömning av ämneskunskaper. De menar om elever enbart bedöms på undervisningsspråket riskerar deras ämnesmässiga förståelse att osynliggöras. Ganuza och Hedman (2015, s.107) menar att i stället kan man använda flerspråkiga resurser vid bedömning. Det kan vara att använda tvåspråkiga provkonstruktioner eller låta eleven förklara sina resonemang på modersmålet.

Björk-Willén (2018, s.112) tar upp att forskning visar också att lärares bedömningspraktiker påverkas av deras attityder till flerspråkighet. När flerspråkighet ses som en tillgång tenderar

bedömningen att bli mer formativ och inkluderande, medan en bristfokuserad syn kan leda till att eleverna bedöms som svagare än de egentligen är Samtidigt framhåller flera studier att många lärare saknar stöd och kompetens för att utveckla bedömningsformer som fångar flerspråkiga elevers hela kunskapspotential menar Hyltenstam och Milani (2012, s.28).

2.2 Planering, anpassningar, bedömning och utvärdering

En intressant aspekt i förhållande till frågeställningarna för denna studie är Thorsten och Samuelssons (2023, s19) syn på undervisningens faser. De benämner undervisningens faser som olika principer. Vilket de menar är planering, genomförande och utvärdering. I bland annat planeringsfasen beskriver de att lärarna bör utgå från innehållet i kursplanen och sedan göra en grovplanering för års eller terminsvis. Efter detta gör lärarna veckoplanering med de arbetsområden som ska behandlas. Viktigt är att lärarna synliggör vilka mål som ska uppnås och organiserar så att dessa mål berörs i undervisningen. Vidare menar de att det är viktigt för läraren att vara flexibel i sin undervisning och att redan i planeringsstadiet vara medveten om vilka utmaningar som behöver förebyggas. Thorsten och Samuelsson beskriver också att det är viktigt i planeringen att fundera över vem som ska undervisas eftersom kursplanerna säger ingenting om var eleverna befinner sig i sitt lärande. De menar att det är viktigt att såväl utgå ifrån lärandeobjektet som från elevernas kunskaper och deras sätt att förstå det kunskapsinnehåll som ska behandlas. De beskriver att när man som lärare har specificerat både lärandeobjekt och de kritiska aspekterna det vill säga vilka utmaningar som kan tänkas finnas för kommande undervisning är nästa steg intern logik. Med detta menar de att man som lärare bör ha en tanke om i vilken ordning innehållet ska hanteras på lektionen, det vill säga vad eleverna bör förstå och kunna för att kunna ta till sig nästa steg av kunskapen.

Tittar vi på vad litteraturen säger om anpassningar så beskriver Ulla Damberg (i Alatalo, 2021, s.243) att lärare bör vara medvetna om elevers språkliga bagage och erfarenheter när det gäller att arbeta med barns literacyutveckling. Hon menar att det kan finnas stora skillnader i barns uppväxter som påverkar. Det kan handla om bostadssegregation och sociala frågor eller att läs- och skrivmönster skiljer sig i hemmen. Barnens språkutveckling påverkas också i allra största grad av hemmen vilket är viktigt för den kommande läsförståelsen. Vidare menar Damberg att ordförrådet har en extra stor betydelse för barn som håller på att utveckla ett andraspråk eftersom det är länkat till läsframgång samt ger barnen större förståelse och förbättrar kommunikationen. Hon menar för att bygga upp och fördjupa ordförrådet är det viktigt med

litteraturläsning i undervisningen för de flerspråkiga eleverna. Hon beskriver också att det är viktigt för lärare att sätta sig in i andraspråksutveckling för att bland annat kunna skilja på vad som betraktas som framsteg och vad som bör korrigeras då det är vanligt att felaktiga konstruktioner i skrivande eller läsande i själva verket kan vara ett tecken på lärande hos flerspråkiga elever. Vidare menar hon att genom att ha en rik textmiljö där eleverna får lyssna, skriva, lekskriva, läsa och bearbeta text på olika sätt så kommer många elever oavsett språkbakgrund utveckla synnerligen goda läs- och skrivfärdigheter.

En annan intressant aspekt gällande anpassningar är Helena Wallbergs (2020, s.12) sätt att beskriva hur man kan förbereda eller som hon uttrycker det ”designa” en lektion. Wallberg beskriver lektioner som ska genomföras i grupp men som tar hänsyn till alla elevers olika behov för lärande. Hon menar att lärare anpassar undervisningen i stället för att prata om vad de anser är normalt i undervisningen och formar den efter det. Hon anser att lärare i stället skulle arbeta utifrån en differentierad undervisning vilket innebär man inte anpassar sin undervisning utan redan från början utformar den utifrån den verklighet man har i klassrummet. Wallberg menar om man utformar en undervisning som möter varje elev där den är och dess behov kan det bli svårt att hitta balansen och risken är att det blir speciallösningar och individuella insatser som inte stödjer vare sig eleverna eller de lärare som ska arbeta med detta. Hon menar att en tillgänglig undervisning inte är att individanpassa utan det är att redan från början utforma en tillgänglig undervisning. Hon beskriver den genom två begrepp, differentierad undervisning och explicit undervisning. Hon beskriver att motsatsen till explicit är dolt eller gömt vilket betyder att en explicit undervisning betyder transparent och tydlig. Hon menar att lärare bör hitta verktyg och strategier som stöttar eleverna i sitt lärande. Vilket innebär att man i undervisningen klargör vilka förväntningar, arbetssätt och hur målet ser ut för att eleverna ska få en tydlig koppling mellan arbete och resultat.

Torkildsen (i Hult och Olofsson (2017, s.153) beskriver att för att säkerställa att elever utvecklar förmågor, färdigheter och kunskaper i enlighet med målen så har lärare två bedömningsuppdrag. Det vill säga att de ska utvärdera elevens utveckling i förhållande till de uppsatta kunskapskraven. De ska också kontinuerligt arbeta med bedömning som ett sätt att stärka elevens utveckling. Torkildsen menar att det första uppdraget innebär att lärare ska summera och beskriva vad eleven kan göra med sin kunskap vid en given tidpunkt. I det andra uppdraget ska lärare använda bedömningen formativt för att utveckla elevens förmågor, färdigheter och kunskaper. Vidare beskriver de att det handlar om att möta de utmaningar eleverna står inför sitt i sitt lärande. Detta kan man som lärare göra genom att skapa förståelse

för vilka undervisnings- lär- och bedömningsaktiviteter som leder till ökat lärande och vilka som inte gör det. De menar att genom att lärare samlar in material för att analysera kan de individuellt eller kollegialt utveckla sin undervisning. Detta innebär att förstå hur eleven har utvecklat färdigheter, förmågor och kunskaper i förhållande till målen och även hur aktiviteterna har bidragit till elevens lärande. Förståelsen omvandlas sedan till värderingar som ger läraren information om hur den ska gå vidare och utveckla sin undervisning.

Ett annat sätt att bedöma elevers kunnande är genom ett kartläggningsmaterial som är framtaget av Skolverket på uppdrag regeringens läsa, skriva, räkna- garanti som Alatalo (2022, s.86) beskriver. Hon menar att genom detta kartläggningsmaterial som innefattar ämnena matematik, svenska och svenska som andraspråk kan elever som är i behov av stödinsatser uppmärksammas tidigt. Vidare menar hon även att det ger både underlag för bedömning och underlag för framåtsiktande undervisning.

Anders Jönsson (2021, s.65) beskriver att det kan finnas osäkerhet i bedömningar. Han lyfter bland annat att det finns studier på att lärare kan vara överens om både vilka kriterier som är tillämpliga för att bedöma en viss elevprestation och utvecklingsmöjligheter och styrkor eleven visar upp i förhållande till specifika kriterier men trots det ändå sätter olika omdömen. Med detta menar han att även om lärare genomför bedömningen med samma utgångspunkt från gemensamma kriterier så är det inte säkert att alla lärare skulle komma fram till samma slutsats. Vidare menar han att det kan finns fler källor till osäkerhet. Det kan bland annat handla om själva bedömningsuppgifterna, de kan vara tidskrävande och formatet på uppgifterna kan också bidra till mer eller mindre osäkerhet. Men de kan också vara komplexa att bedöma. En annan faktor kan även vara elevernas dagsform som kan bidra till att det kan bli mätfel. Läraren i sig kan också vara en bidragande orsak till osäkerhet i bedömningen. Om lärare inte har samsyn om vad som ska ingå i bedömningen så kan skillnaderna mellan lärares bedömningar bli i regel mycket stora. Men det finns sätt att öka säkerheten i bedömningar menar Jönsson. Ett sätt kan vara att lärare använder gemensamma bedömningsmatriser. Ett annat sätt kan vara att träna i att vara samstämmiga i sina bedömningar. Han menar att den stor vinsten ligger i att lärarna får dels en samsyn i vad som ska bedömas, dels en ökad bedömarkompetens där lärarna till exempel kan identifiera kvaliteter i elevernas prestationer.

2.3 Undervisningsmetoder

Gibbons (2021, s.183) belyser språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever, hon har en solid teoribas som utgår från aktuell forskning och konkreta

modeller. Hon beskriver att det krävs en viktig grund hos eleverna för att kunna avkoda ord och utveckla alfabetisk kunskap. Detta innebär att de behöver utveckla förmågan att skilja mellan de distinkta ljuden i språket. När de kan det så utvecklar de sina kunskaper om det verbala systemet och de lär sig hur ljuden presenteras i tryck. Det handlar alltså om att eleverna ska utveckla en fonematisk medvetenhet för att sedan kunna avkoda ord och förstå relationen mellan ljudet av ett ord och bokstäverna som representerar ljud skriftligen. I början av inlärningen av ett nytt språk hos andraspråkselever använder de det närmaste ljudet på sitt modersmål om det nya fonemet är obekant. Vanligt är också att det kan vara svårt att höra eller producera skillnaden mellan en del vokalljud och uppfattas då som att ha en utländsk brytning.

Gibbons ger olika förslag på bra arbetssätt för att utveckla både fonologisk och fonemisk medvetenhet. Ett sätt att arbeta fonologiskt kan vara att arbeta med rim, ramsor, poesi och sånger. Eleverna utvecklar bland annat förmågan att höra vilka ordpar som rimmar och inte rimmar eller vilka ord i sånger och dikter som har samma ljud i början mitten eller slutet. Ett annat sätt kan vara att dela upp orden i stavelser för att eleverna ska öva på att urskilja olika ljud.

Ett exempel på att arbeta med den fonologiska medvetenheten är genom språklekar som beskrivs i Bornholmsmodellen. Lundberg (2018, s.13) beskriver att han har skapat ett övningsmaterial för förskolan som innebar språklekar efter Bornholms modellen. Dessa lekar byggde på ett forskningsprojekt som Lundberg själv var vetenskaplig ledare för på Bornholm i Danmark. I deras forskning visade de på att den språkliga medvetenheten var en viktig förutsättning för god läsinlärning. Det har visat sig att de barn som får ägna sig åt språklekar en liten stund varje dag klarar läs- och skrivinlärningen bättre. Vidare menar Lundberg (2018, s.19) att det visade sig också att de barn med hög risk att få läs- och skrivsvårigheter i skolan klarade sig bra om de fick under förskoleklassåret ägna sig åt att öva med språklekar varje dag. Lundberg beskriver att en god läsutveckling vilar på fyra pelare, det vill säga språklig medvetenhet. Vilket innebär fonologisk och fonemisk medvetenhet, bokstavskunskap, ett gott ordförråd och motivation eller uppgiftsorientering. Vidare beskriver han att de elever som har genomgått alla steg i Bornholmsmodellen blir väl förberedda inför den egna läsinlärningen. Detta blir eleverna genom att de har förstått att ord inte bara har en betydelse utan även en ljudmässig form. De kan också inse att ord kan låta nästan likadant men genom att byta ut ett ljud kan ett helt nytt ord uppstå. Eleverna har även insett att man kan dela upp ett ord i fonem och att de flesta fonem motsvarar en bokstav. Vidare kan de också ljuda ihop fonem till ett ord och kan de flesta bokstäverna, både till namnet och ljudet.

Den fonemiska medvetenheten är en viktig grund för att sedan utveckla sina akustiska kunskaper, det vill säga lära sig att koppla språkljuden med bokstäver vid läsning eller skrivning menar Gibbons (2021, s.185) Genom skrivning undersöker eleverna systematiskt hur ljuden i språket är relaterade till stavning som ger de träning för färdigheter som behövs i läsningen. Man kan uppmuntra elever att försöka skriva ord med deras nuvarande kunskaper om hur ljuden skrivs, då blir det ofta tydligt att eleverna redan kan mycket trots att de kanske inte riktigt kan hela ordet.

Någon annan som lyfter metoden att skriva sig till läsning är Karin Pettersson som är verksam vid Nationellt centrum för svenska som andraspråk vid Stockholms universitet. Hon beskriver att modellen ASL- att skriva sig till läsning har sin bas i forskning som visar att de barn som är i åldern 4–7 år har lättare att lära sig skriva än att lära sig läsa. Hon menar också att forskningen visar att det är lättare att få börja skrivandet med sina egna idéer och tankar än att försöka tolka någon annans text om man börjar med läsandet och att det dessutom är lättare att dela upp ett okänt ord i delar när man skriver än när man läser. I ASL- modellen innebär det att eleverna börjar att skriva och oftast digitalt då finmotoriken inte är fullt utvecklad vilket kan utgöra ett hinder. Vidare beskriver Pettersson (2022, s.50) att de använder sig av talsyntes vid det digitala skrivandet där elever får höra direkt hur bokstaven låter samt får ord och meningar upplästa.

2.4 Läslust och läsglädje

Körling (2022, s.7) beskriver att läsa handlar om kontakt, gemenskap och samtal. Hon menar att barn såväl stora som små behöver böcker för att komma i kontakt med böcker. Med detta menar hon att om vi läser och samtalar om böcker och dess innehåll så främjas bland annat samtalen om vad det innebär att vara människa. Men även att i samtalen om en bok kan nyfikenheten om andra böcker och dess innehåll också främjas. Vidare menar hon att läraren har en viktig roll i att väcka läslusten hos eleverna, det vill säga att läraren visar sitt eget läsintresse. Körling menar att det handlar om att läraren bör inspirera genom att tala gott om böcker och läsning eftersom elever ofta relaterar till sin lärare och om läraren själv visar läslust och läsglädje kan den också väckas hos eleverna.

En annan intressant aspekt är hur Körling (2022, s.97) betraktar högläsningen, hon ser den som en gåva. Hon menar att i högläsningen finns ett samspel mellan elever och boken som innehåller liv, platser, djur, människor och känslor. Hon menar att det finns så mycket mer än ordförrådet, läsförståelsen och skriftspråket. Eleverna får höra hur en berättelse börjar och slutar, hur människor pratar med varandra i olika känslotillstånd. De får också grammatiken, formen och

gemenskapen. Körling menar att högläsningen måste få ta plats i undervisningen utan krav på tillhörande uppgifter, den är till för väcka läslusten.

3. Metod

3.1 Val av metod

Syftet med uppsatsen är att bidra med mer kunskap om hur lärare planerar, organiserar, genomför och utvärderar sin läsundervisning därför kommer studien att byggas på semi-strukturerade kvalitativa intervjuer. Bryman (2018, s.563) beskriver att genom semi-strukturerade intervjuer har forskaren en lista över förhållandevis specifika teman som ska beröras. I och med att jag har specifika teman i mitt syfte och i mina frågeställningar så stämmer det väl in på att använda semi-strukturerade intervjuer som metod.

3.2 Urval

Bryman (2018, s. 498) beskriver att forskningsfrågorna styr tillvägagångssättet vid urvalet. Han menar också att urvalet kan vara mer eller mindre fastställt tidigt under forskningsprocessen. Det vill säga med ett a priori-urval där kriterierna för urval av deltagare redan är fastställda vid undersökningens början för att svara på forskningsfrågorna.

Genom vad Bryman beskriver här ovan har kriterierna för urvalet av detta arbete varit tidigt fastställ. Med detta menar jag för att kunna svara på forskningsfrågorna behövs det ett urval av undervisande lärare i svenska och svenska som andraspråk. Vidare för studiens syfte behöver deltagarna också ha eller förnärvarande arbeta med andraspråkselever i årskurserna F-3 i och med att det oftast är i tidig ålder läsinlärningen sker. Urvalet för denna studie var lätt att hitta i och med att jag själv arbetar på en F-6 skola där 70% av andelen av eleverna har ett annat modersmål och det var många kollegor som ville vara med i studien. För att bredda studien försökte jag även att nå ut till andra skolor men tyvärr med dåligt gehör.

Samtliga deltagare utom en i denna studie arbetar just nu på samma skola där det går ca 70% av andraspråkselever. Samtliga deltagare utom en är undervisande klasslärare i svenska och svenska årskurserna F-3.

Lärare 1 har både svenska och svenska som andraspråk i sin utbildning och har arbetat i 22 år. Lärare 2 är behörig i svenska men har endast några få poäng i svenska som andraspråk och har arbetat i 23 år. Lärare 2 har under dessa 23 år fått fortbildning genom arbetet, till exempel SKUA- språk och kunskapsutvecklande arbetssätt. Lärare 3 är också endast behörig i svenska och har även denne några få poäng i svenska som andraspråk. Lärare 3 tog examen 2023 och har arbetat som undervisande lärare i 2 år. Lärare 4 är behörig i svenska för årskurserna 1-7 och har inte några kurser i svenska som andraspråk. Lärare 4 har arbetat i 19 år och har fått

fortbildning genom arbetet. Lärare 6 har både svenska och svenska som andraspråk i årskurserna 1-3 och har arbetat i 14 år.

Ett annat urval handlar om en av deltagarna som jag vet har stor erfarenhet kring andraspråkselever som jag anser kan bidra med mycket till detta arbete. Detta är lärare 5 som tidigare har arbetat i förberedelseklass, vilket innebar att läraren tog emot nyanlända elever i olika åldrar. Läraren började med att kartlägga elevernas nuvarande kunskaper och påbörjade undervisningen innan eleverna sedan slussades ut i klass. Numera är förberedelseklassen nedlagd och lärare 5 undervisar just nu endast i svenska som andraspråk i mindre elevgrupper i årskurs 3.

Lärare 7 arbetar på en annan skola i samma kommun men har betydligt lägre procent andraspråkselever och detta urval baserade jag på att det är intressant med en annan synvinkel ur ett lärarperspektiv. Lärare 7 har endast svenska i sin utbildning och får fortbildning genom arbetet i undervisning för flerspråkiga. Lärare 7 har arbetat som behörig lärare i ett och ett halvt år.

3.3 Genomförande

Först genomförde jag en pilotintervju för att kontrollera så att utrustning och intervjuguiden fungerade, vilket det gjorde. Vid varje intervju informerade jag deltagarna om att intervjun kommer att dikteras via programmet word och att jag inte kommer att ställa några frågor där deras namn eller andra personliga uppgifter uppges. Intervju med lärare 1 och 4 genomfördes på arbetsplatsen medan intervju med lärare 2,3,5,6 och 7 och skedde via teams samt diktering med word. Varje intervju varade mellan 45–60 minuter. Frågorna i intervjuguiden upplevdes först som stora och svåra för några av deltagarna men med en stunds betänketid väcktes intressanta och tankar, svar och diskussioner.

3.4 Etiska perspektiv och bearbetning

Forskningen har en viktig position i dagens samhälle, vilket innebär att fri forskning av hög kvalitet kan generar kunskap, upptäckter och innovationer som kan leda till förbättringar (God forskningssed, 2024, s.5). Syftet med denna studie är just att bidra med kunskap om läsundervisning och arbetssätt i ett flerspråkigt klassrum.

Det här arbetet har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets *God forskningssed 2024*. Det innebär att arbetet har präglats av ärlighet, ansvar och respekt genom hela forskningsprocessen. Metod och datainsamling har valts med omsorg för att resultaten ska vara så tillförlitliga som

möjligt. Alla källor har redovisats korrekt och resultaten har presenterats på ett sakligt sätt för att undvika partiskhet. Eftersom studien har involverat människor har informerat samtycke inhämtats och deltagarnas anonymitet har skyddats. Detta har skett genom att deltagarna har fått förhandsinformation vid förfrågan om att medverka via mejl. De har också via ett missivbrev fått information om deras uppgift för medverkande samt vilka villkor som gäller. (Se bilaga 1).

3.5 Analysmetod

Fejes och Thornberg (2019, s.261) beskriver att det finns olika typer av analyser. I en tematisk analys fokuserar man på innehållet från olika berättelser som sedan identifieras i gemensamma teman. Min analys är av ett tematiskt slag då jag i resultatdelen presenterar den insamlade datan i gemensamma teman utifrån frågeställningarna i syftet och intervjuguiden.

Detta har jag gjort genom att koda den insamlade datan så som Fejes och Thornberg (2019, s.47) beskriver. De menar att den första analytiska frågan en forskar bör ställa till sitt insamlade material är: vad är det som händer här? Med detta menar de att man ska vara genuint intresserad av vad som faktiskt händer i materialet. Vidare beskriver de att kodningen är en process som handlar om att utveckla kategorier och begrepp om vad den insamlade datan handlar om. Detta sker i två steg. Det vill säga först i en öppen kodning, vilket innebär att materialet läses in noggrant och man ställer öppna frågor till datan. Man går igenom ord för ord, rad för rad, mening för mening och finner betydelsebärande enheter som först blir koder och sedan kategorier och begrepp. I det andra steget beskriver Fejes och Thornberg (2019, s.52) att forskaren inte längre kodar allt möjligt i datan utan att man väljer ut och använder de koder som framstår som viktigast eller mest frekventa, detta kallas för selektiv kodning. Detta innebär att det utgörs en kärnkategori som framstår som den mest centrala kategorin och är mycket frekvent förekommande i datamaterialet.

Genom att jag har varit genuint intresserad av materialet och ställt öppna frågor i processen av min analys har jag kodat och kategoriserat materialet. Det första jag gjorde var att läsa alla intervjuer och ställa öppna frågor utifrån studiens frågeställningar för att få fram relevanta koder för studiens syfte. Sedan läste jag svar för svar med öppna frågor återigen utifrån studiens frågeställningar och kunde då genom de koder jag identifierat skapa kategorier och kärnkategorier som blev mina teman i resultatdelen.

4. Resultat och analys

Analysen av datainsamlingen kommer i denna del att presenteras i olika teman. I processen av min analys har jag kommit fram till dessa teman genom att koda fram materialet i olika kategorier som sedan resulterade i de teman som kommer att presenteras. Jag har valt att ordna teman efter hur en lärares arbetsgång går till när de startar upp ett nytt arbetsområde, i detta fall är det läsinlärningen. Denna ordning ligger även till grund för mina frågeställningar och för frågorna i intervjuguiden.

4.1 Man gör som man brukar

Detta tema handlar om hur dessa lärare brukar börja sin läsundervisning. Temat syftar till att lyfta den första frågeställningen i studien, det vill säga hur lärare planerar och organiserar sin läsundervisning för flerspråkiga. Jag har kommit fram till detta tema genom att bland annat studera vilka likheter och olikheter o lärarnas svar som framkommer frekvent. När jag frågar hur lärarna planerar och organiserar sin läsundervisning svarar de med hur de brukar börja sin läsundervisning.

”ja om man tänker från starten så använder jag ju mycket bilder. Där man gör ju ett gemensamt arbete först om man tänker på ljud och sätta ihop ljud och hitta ljud på olika platser. Vi jobbar tillsammans först innan de får jobba själva.” (Lärare 1).

Jag tolkar denna lärare som att hon här beskriver hur hon startar upp sin läsundervisning genom att beskriva vilka metoder hon börjar med. Hon menar att det är viktigt i början att ha ett gemensamt arbete med att hitta vilka ljud och var man hör ljuden innan eleverna sedan får arbeta självständigt.

”Det är ju mycket fokus på bokstäverna och bokstävernas ljud och att lyssna var ljudet kommer ifrån, början, mitten eller slutet. Sen är det mycket att bygga de första orden och lyssna. Materialet språkbiten börjar vi med redan på höstterminen i årskurs 1. Sen börjar man med enkla texter och läsläxa redan första terminen.” (Lärare 4).

Lärare 4 beskriver också hur hon startar upp sin läsundervisning genom att beskriva de metoder hon börjar med. Hon menar att bokstäver och bokstävernas ljud har mycket fokus i början och var man hör ljudet i olika ord. Hon beskriver även att de börjar med materialet språkbiten som innebär att man delar upp ord i stavelser. Sedan beskriver hon att de avancerar med enklare texter redan första terminen. Jag tolkar båda dessa lärare som att de beskriver hur de organiserar upp sin läsundervisning men inte hur de planerar för den. Likande beskrivningar är

återkommande hos de flesta av lärarna där de beskriver vad som är viktigt att börja med. Ofta beskriver de som dessa lärare har beskrivit vad de använder för metoder och hur de genomför undervisningen. Det som är intressant att nästan ingen av de svarar på hur de planerar sin läsundervisning vilket man kan tolka på två sätt. Det ena kan vara att min frågeställning är bristfällig eller så kan det vara så att lärarna är så säkra på vad som är viktigt i början och hur det ska genomföras så hur man planerar sin läsundervisning är ingenting de reflekterar över. Man gör alltså bara som man brukar, vilket jag har valt att tolka dessa lärare då det var de svaren som var återkommande i analysen.

En annan aspekt i det här temat är att det finns något som sticker ut bland lärarna och det är hur denna lärare svarar på frågande angående hur hon planerar och organiserar sin undervisning.

”Det är jätteviktigt att jobba igenom de här första perioderna i förskoleklassen med att tänka utifrån våra bedömningsstöd. Att man jobbar utifrån hitta språket och hitta matematiken. Jag tycker att matematiken är lika viktig i läsundervisningen som svenskan för att matematiken är ju så pass språklig, speciellt i förskoleklass. Därför tycker jag att det är superviktigt att man tänker på svenskan och matematiken på samma sätt och materialen. Att man jobbar lika praktiskt i svenskan som i matematiken och att man har med det i sin planering.” (Lärare 6).

Med detta menar läraren att hon anser att man bland annat ska utgå ifrån vad eleverna ska kunna i bedömningsstöden både i hitta språket och i hitta matematiken när man planerar upp sin läsundervisning. Jag tolkar detta som att hon menar att ämnena genomsyras av varandra, att man i sin planering kan dra nytta av detta. Att när man planerar sin läsundervisning kan man ha med sig sin matematikplanering parallellt för att använda undervisningen på bästa sätt, då speciellt ur ett språkligt perspektiv. Hon menar också att man även i läsundervisningen kan arbeta mer praktiskt som man gör i matematiken och att man har med det i sin planering. Jag tolkar detta som att hon menar att genom att elever får arbeta mer praktiskt och laborativt så blir undervisningen mer mångsidig och lustfullt, vilket jag anser är viktigt att ha med i planeringen.

4.2 Läsinlärningen är lika oavsett förstaspråk

Under ovanstående temanamn besvaras den andra frågeställningen i studien. Vilket innebär hur lärare genomför sin läsundervisning för flerspråkiga elever. Genom svaren i analysen har jag kommit fram till genom lärarnas beskrivning hur de genomför sin läsundervisning att den är lika oavsett vilket förstaspråk eleverna har. Lärarna är överens om att de genomför

undervisningen i läsinlärning på samma sätt oavsett om eleverna är flerspråkiga eller inte, det som kan skilja är elevernas förutsättningar och deras nivåer.

”Alltså det är i princip samma fast det kan bli på en lite lättare nivå. Och att man kanske placerar de man ser har lite svårt i en mindre grupp där man kan hjälpa till mer men i det stora hela är det ganska likt.” (Lärare 2).

Läraren här menar att undervisningen är i princip densamma oavsett vilket modersmål man har men att det kan handla om individuella förutsättningar och att de kan behöva mer tid än svenska elever. Vidare beskriver lärarna i analysen att själva avkodningen och bokstavskännedomen är oftast densamma men att de flerspråkiga eleverna behöver oftast mer hjälp med ordförståelsen och därmed kan det ta längre tid. Några av orsakerna till detta menar dom att det kan handla om att flerspråkiga har ett mindre svenskt ordförråd än svenska elever och att de är på så olika språkliga nivåer.

Lärarna menar också att de kan se samma svårigheter hos flerspråkiga elever som såväl svenska elever. Därmed menar de att de inte har några specifika inlärningsmetoder för just flerspråkiga elever men att de arbetar med olika metoder för olika syften i läsinlärningen. En metod kan vara att arbeta med stavelser som de menar kan vara gynnsamt för svaga elever. En annan metod som beskrivs kan vara att reda ut svåra ord och begrepp och att man då ta hjälp av vårdnadshavarna i hemmet.

En annan intressant aspekt gällande detta tema är att trots att själva läsinlärningen genomförs i stort sett likadant oavsett vilket modersmål man har så finns det en resurs som inte används men som en lärare beskrev.

”Jag saknar modersmålsläraren som mötte upp det vi arbetade med i klassrummet. Hon undervisade visserligen i arabiska men tog med sig det vi arbetade med i klassrummet och omvandlade till arabiska vilket ledde till en större ordförståelse.” (Lärare 6).

Jag tolkar detta som att läraren menar att resurser som modersmålslärare behövs för att stärka ordförrådet. Och att denna modersmålslärare verkar väldigt kompetent och medveten om vart behoven ligger hos de flerspråkiga eleverna. Att genom sin egen modersmålsundervisning ta med det som är viktigt för eleverna i sin läsutveckling i svenska visar på kompetens och ett tätt samarbete. De övriga lärare som har nämnt modersmålslärarna vid olika tillfällen har inte benämnt dom i något större positivt perspektiv. Utan de menar att det är synd att det inte längre

är så tätt samarbete med modersmålslärarna och det finns varken tid, kunskap eller engagemang att samundervisa som ovannämnda modersmålslärare gjorde.

4.3 Utgångspunkten är att alla ska få en chans

I detta tema belyses de tankar lärarna har kring de utgångspunkter de har när de planerar sin läsundervisning som visade sig vara väldigt lika. Lärarna uttrycker att de ofta har en utgångspunkt i att individanpassa.

”Utgångspunkt nummer ett är att alla elever ska ha en chans att förstå det vi läser men att det också måste vara något av en utmaning. Jag lämnar sällan mina elever ensamma med en text och jag lägger mycket krut på att hitta rätt böcker och texter.” (Lärare 5).

Läraren menar med detta att man bör i redan i sin planering ha denna utgångspunkt för att kunna ge eleverna en chans att förstå, vilket man gör genom att veta vilka elever man planerar undervisningen för och därmed kan utforma och ta fram rätt material inför undervisningen. Men jag tolkar detta också som att hon menar att det är viktigt att våga utmana eleverna. Att man inte i utgångspunkten ska fastna i elevens nuvarande kunskapsläge utan att det även ska vara framåtsträvande. Likt läraren här ovan finns det andra lärare som uttrycker att även om det är svårt att planera en undervisning som ska gynna alla på sin nivå så är det ändå bra i mellan åt att ha med grundläggande kunskaper i sin undervisning så som ordförståelse som kanske inte utmanar alla men ändå gynnar alla.

”Det är ju viktigt att individanpassa så att alla får utmaningar det tycker jag är viktigt. Men det är också viktigt att möta de svaga, men även de som har kommit i gång så att de också får sin utmaning och inte stannar.” (Lärare 4).

Lärare 4 beskriver här att hennes utgångspunkt när hon planerar sin undervisning är att individanpassa så att hon möter alla elever på deras nivåer. Fler av lärarna uttrycker att det är stora spann mellan nivåerna hos eleverna, speciellt i läsningen som innebär att man bör indvidanpassa. De menar att alla behöver utmanas och stöttas på sin nivå, de svaga behöver få rätt stöttning och utmaning för att kämpa och utvecklas medan de starka behöver utmanas för att inte tappa lusten för att utvecklas. Genomgående mönster i detta tema är att lärarna i sin planering utgår från att individanpassa för att alla ska få chansen att utvecklas och förstå undervisningen men de uttrycker samtidigt att de tycker att det är svårt att få ihop en sådan undervisning.

4.4 Bristande förståelse hos vårdnadshavare

I det här temat beskriver lärarna hur den bristande förståelsen för läsning och ordförrådet hos vårdnadshavarna kan kännas som en utmaning i läsundervisningen.

”Jag tror inte att man läser lika mycket hemma längre och att man pratar inte lika mycket med sina barn vilket gör att man inte har fått ett rikt ordförråd. Det är likadant med läsningen, läser man inte för sina barn hemma får man inte upp ögonen för böcker och då kanske man är lite svagare i läsningen.” (Lärare 7).

Det verkar som att den här läraren har reflekterat över hur läsningen i hemmen verkar har förändrats över tid. Hon menar att vårdnadshavare verkar läsa mindre över lag med sina barn hemma som bidrar till ett sämre ordförråd och utgångsläge för sin läsutveckling. Vidare beskriver läraren när vi samtalar om detta att eleverna har ingen läslust eller så stora förkunskaper inför skriftspråket när de samtalar om till exempel sagor och hon menar att det är en utmaning i undervisningen att få eleverna att bli intresserade och hitta lusten. Och detta menar hon beror mycket på den bristande läsningen hemma. Det är flera av lärarna som upplever samma utmaning gällande att få vårdnadshavarna att förstå hur viktig bland annat högläsningen är. Att det har en stor positiv och utvecklande effekt på elevernas ordförråd och vidare läsutveckling, men framför allt läslusten. Andra lärare menar också att det upplevs som att vårdnadshavarna inte inser hur viktigt detta är och menar att det är svårt att få med sig vårdnadshavarna när man samtalar om detta.

”För lästräningen behöver de ju alltså läsa hemma också för att få upp fart och förståelse. Men det kan ju också vara jättesvårt om inte ens mamma och pappa kan läsa.” (Lärare 1).

Denna aspekt har kommit upp hos de flesta lärarna i olika sammanhang. De menar bland annat som läraren här uttrycker sig här att det är svårt för eleverna att få stöttning hemma när vårdnadshavarna inte kan läsa och eventuellt inte kan det svenska språket. Detta blir då en utmaning att hinna med dessa elever då de endast har stöttning för sin läsutveckling i skolan och dessutom redan ligger efter de andra i bristande förkunskaper. En annan lärare upplever att vårdnadshavare också ger sken av att både de och eleven kan mycket mer än vad de egentligen kan, kanske för att inte tappa ansiktet när man till exempel har utvecklingssamtal.

4.5 Olika behov av att reflektera över kursplanerna

I det här temat tolkar jag hur lärarna reflekterar över kursplanerna i både svenska och svenska som andraspråk när de planerar upp sin undervisning och det verkar råda olika behov i den frågan.

" Man går ju in och tittar innan man gör en grovplanering, sedan kan man gå tillbaka nån gång för att kolla. Men det är ju inte så att jag lusläser kursplanerna innan jag ska ha ett svensk pass eller planera upp en lektion. Då utgår jag från min grovplanering där jag har med alla områden." (Lärare 7).

Jag tolkar detta som att läraren här menar att det går på rutin men att man ändå kollar av vid några få tillfällen under terminen för att man ska vara säker på att alla delar berörs. En av anledningarna till detta kan vara det som andra lärare också lyfter är att kursplanerna är inte så detaljerade i just läsinlärning så behovet för det området finns inte att reflektera över utan då är det andra områden i svenska och svenska som andraspråk som man tittar efter. Även om läraren här ovan uttrycker att hon inte lusläser kursplanerna så har hon noga reflekterat över dom när hon gjorde sin grovplanering för att alla delar ska komma med så att hon har något att luta sig mot. En annan lärare som också menar att man inte reflekterar över kursplanerna så ofta tycker i stället att det är lättare att utgå från bra läromedel med lärarhandledning som ofta har en röd tråd i undervisningen. Det hon menar är att det är lättare än att utgå från kursplanerna och behöva uppfinna hjulet igen då många läromedel är skapade utifrån kursplanerna.

Men på den andra sidan av planen finns det lärare som gärna tittar över kursplanerna regelbundet och känner sig trygga med det.

"Jag älskar ju att planera saker och titta så att jag får med centrala innehållet och alla kriterier och gärna på flera olika sätt. Jag tycker att det är viktigt för att undervisningen inte ska vara helt lösryckt och att alla delar ska vara med och gärna flera gånger per termin." Lärare 5).

Här har vi en lärare som verkligen använder sig av kursplanerna i sin planering och beskriver hur hon gör det. Hon beskriver att hon använder det centrala innehållet och kriterierna för att skapa sin undervisning. Jag tänker att läraren tycker att beskrivningarna i både det centrala innehållet och i kriterierna är så pass detaljerade att det är bra verktyg att använda sig av i sin planering. Även andra lärare har uttryckt att just kriterierna är bra att regelbundet titta på för sin planering.

4.6 Kan bedömningen hos flerspråkiga bli för snäll?

I detta tema reflekterar lärarna över hur de bedömer flerspråkiga elever och om de medvetet eller omedvetet gör för snälla bedömningar. En del beskriver också att de upplever att det kan vara svårare att bedöma flerspråkiga elever. Det här temat syftar till att svara på hur lärarna bedömer flerspråkiga elever ur ett flerspråkigt perspektiv.

”Ibland känns det lite som en gråzon att man inte riktigt vet var gränsen går då det är så många kanske förutsättningar man ska ta hänsyn till. Om barnet precis har kommit, om mamma och pappa kan läsa, om ingen pratar svenska hemma. Vad ska jag förvänta mig att den kan när jag gör bedömning. Det är så många olika aspekter att ta ställning till. Sen känner jag att man kanske kan bli lite för snäll i sin bedömning för att man tänker att eleven har ett annat språk.” (Lärare 3).

Här uttrycker läraren att det finns en gråzon där man inte riktigt har koll på vart gränsen går och att detta beror på att det kan finnas fler förutsättningar att ta hänsyn till hos flerspråkiga elever. Hon menar att de förutsättningar barnet har med sig hemifrån är något man är osäker på om man ska ta hänsyn till i sin bedömning. Detta är fler av lärarna som nämner. De menar att man ibland medvetet eller omedvetet tar hänsyn till dessa förutsättningar. De menar också att det kan finnas svenska barn som också har sämre förutsättningar med sig hemifrån, men att det inte riktigt kommer upp på ytan och att man då inte tar hänsyn till det på samma sätt. Den här läraren är också orolig för att vara för snäll i sin bedömning just för att eleven har ett annat modersmål. Det kan finnas fler sätt att tolka hur läraren menar att hon kan bli för snäll i sin bedömning just för språket. Men jag tolkar det som att hon menar att just på grund av språket och andra eventuella förutsättningar så ser man lite mellan fingrarna och godkänner eller bortser från felaktigheter trots att eleven inte når upp till kriterierna.

När jag frågade en annan lärare om den upplevde att det var svårare att bedöma flerspråkiga elever svarade hon ja.

”Ja det tycker jag för särskilt om man har lite mindre grupper så känner man eleverna lite för bra så man vet vad dom menar men när man ska bedöma så ska ju bedömningen rent krasst vara om det är begripligt och läsbart. Eller om eleven verkligen kan läsa med flyt. Då måste man ju bortse från den där lilla elevrösten i huvudet.” (Lärare 5).

Läraren här är inne på samma tankar som läraren här ovan om att det finns förutsättningar som man omedvetet eller som man vill ta hänsyn till fast man inte borde. Hon menar att bedömningen blir svår när man kommer dom så nära i en lite grupp och har lärt sig sina elevers

sätt att uttrycka sig i skrift och läsning trots att den inte är korrekt. Hon menar att man trots förstår eleverna måste man försöka att vara konsekvent i sin bedömning och gå på de kriterier som finns för att inte bli för snäll i sin bedömning.

När vi pratar just om det är svårare att bedöma de flerspråkiga eleverna än de svenska så är de flesta av lärarna överens och tycker att det är svårt. Just för de förutsättningar som jag tidigare nämnt men några av dom tycker också att det är svårt att få vårdnadshavarna att förstå. Många vårdnadshavare vill inte se barnens problematik i att förstå och uttala det svenska språket och någon lärare upplever att en del vårdnadshavare tar illa vid sig när de får höra att deras barn har svårigheter i svenska. De menar att det kan vara svårt att mötas i detta för elevens vidare skolgång med vårdnadshavarna.

4.7 Genom utvärderingar kommer anpassningar

Det här temat kommer att svara på hur lärarna utvärderar sin undervisning och hur det påverkar deras sätt att tänka kring anpassningar. Lärarna beskriver olika sätt att utvärdera sin undervisning och de är överens om att det är där anpassningarna utformas.

”Att se utvecklingen på ett väldigt tydligt sätt faktiskt tycker jag är ju när man gör bedömningsstöd. När man sitter med dom en och en och lyssnar kan man diskutera, fråga och se om de förstår, om de kan göra förutsägelser eller ja alla de där bitarna.” (Lärare 1).

Den här läraren beskriver att bedömningsstöden är ett bra sätt att utvärdera sin undervisning. Hon menar att där kan man tydligt se om kunskaperna har befäst. Detta är fler av lärarna som nämner när vi pratar om att utvärdera sin undervisning. De tycker att man lätt kan se om undervisningen har gett resultat och att det är bra att sitta en och en med eleverna. De beskriver att genom dessa tillfällen ser man också vilka anpassningar eleven behöver eller gruppen i stort om man ser att fler elever har samma svårigheter. Lärarna beskriver också att både terminsanalyser och resultatanalyser är bra verktyg att utvärdera sin undervisning och de menar att även genom dom formar man de anpassningar som behövs.

”Det gäller ju att möta eleverna på den nivån de ligger på. De svagaste ska få uppgifter som de känner att de klara av. Det kan vara att träna stavelser eller läskort och de som har kommit i gång med läsningen kanske får läsa kortare texter. Men de som har läsflyt behöver texter som utmanar dom.” (Lärare 4).

Läraren här menar att hon individanpassar, det vill säga hon anpassar utifrån elevernas nivåer. Hon beskriver att de svagare eleverna behöver mer träning på grunderna medan de som har

kommit lite längre får avancera och fortsätta utvecklas på sin nivå. Många av lärarna beskriver att de gör på liknande sätt när de ska anpassa sin undervisning. De menar att utifrån resultaten på de olika analyserna eller bedömningsstödet så ser de vad för slags anpassningar som behöver sättas in. Några av dom reflekterar också över att om det finns några skillnader i anpassningarna gällande svenska respektive flerspråkiga elever och det kan till exempel handla om att de flerspråkiga eleverna behöver mer träning i ordförståelsen. En annan lärare beskriver att hon planerar in anpassningar redan från början i sin undervisning, det vill säga hon har alltid arbetsuppgifter på ungefär tre olika nivåer beroende på vad de ska göra. Detta gör hon för att det är svårt att hinna individanpassa och att alla ska känna att de lyckas men ändå utmanas.

4.8 Lusten och läsglädjen är stora delar av en lyckad läsundervisning

I följande tema kommer det att handla om hur lärarna vet att de har lyckats med just läsundervisningen. Ett återkommande mönster i lärarnas uttryck handlar om elevernas utveckling i att förstå och elevernas upptäckt av glädjen i att läsa och lusten att fortsätta.

”När man märker en läsglädje då har man nått ett stort mål med läsningen. Men det är roligt också när eleverna börjar bli mer självgående i att förstå vad de ska göra i sina läroböcker.”(Lärare5).

Läsglädjen och läslusten är återkommande uttryck när vi pratar om hur man vet att man har lyckats med sin undervisning. Jag tolkar läraren här ovan som att hon menar att läsglädjen är så tydlig så när den infinner sig då vet man att man har lyckats med det viktigaste i sin läsundervisning. Genom att man har upptäckt läsglädjen blir det också lättare att fortsätta med sin läsning och kunna använda den mer självständigt som läraren menar eleverna kan göra i sina läroböcker.

”Jag tycker att man har lyckats när man får en klass som tycker att det är roligt att läsa och skriva. Eller en klass som tycker att det är roligt att skriva berättelser, då tycker jag att man har lyckats även om de inte stavar rätt men om de tycker att det är kul och ser fram emot det då tycker jag att man har ett kvitto på att man har lyckats.”(Lärare 2).

Det läraren menar här är att när eleverna har kommit så långt att de inser att det finns något lustfyllt, spännande och kreativt i att bland annat skriva berättelser oavsett om det är rättstavat eller inte så har de kommit långt i sin utveckling och läraren anser då att undervisningen har lyckats. Jag tolkar detta som tidigare att finns lusten och glädjen då finns också potential att

fortsätta utveckla bland annat sin läsning och det är ju målet som återkommer i samtliga årskurser.

Andra aspekter i lust och läsglädje som uppkom hos lärarna var att läsglädje kan också vara när eleverna visar att dom förstår innehållet och detta kan även vara vid högläsning. De menar att det finns en lust och glädje hos eleverna när de diskuterar innehållet i boken och drar paralleller till sina egna liv eller platser som de känner igen eller vill lära sig mer om. De menar också att genom högläsningen lyfts också klassiska sagor och lusten i att skapa sina egna sagor och berättelser.

5. Diskussion

5.1 Resultatdiskussion

Jag kommer att utgå från mina frågeställningar och besvara en frågeställning i taget och diskutera mina resultat, det vill säga de temana som identifierades.

5.1.1 Hur lärare planerar och organiserar sin läsundervisning

I min första frågeställning ville jag veta hur lärarna planerar och organiserar sin läsundervisning för flerspråkiga elever. Lärarnas svar på denna fråga är det som beskrivs i temat *"Man gör som man brukar"*. I temat beskriver lärarna hur de brukar börja sin läsundervisning i klassrummet. Dvs vilka olika metoder som de brukar börja med och hur de sedan avancerar med andra metoder ju längre eleverna kommer i sin läsning.

De beskriver att i starten börjar de med bokstavsljud, bokstäver och bilder. De beskriver också hur arbetsgången går till med att de jobbar mycket tillsammans först innan eleverna får jobba själva. Utifrån lärarnas beskrivning om hur de arbetar kan vi se att deras arbetssätt och metoder går hand i hand i vad både forskning och teori säger. Gibbons (2023, s.183) beskriver att det är viktigt att eleverna har en bra grund för att avkoda ord och utveckla alfabetisk kunskap. Denna grund får de genom att bland annat utveckla sin fonetiska kunskap vilket de gör genom att matcha fonem med motsvarande bokstäver och bokstavskombinationer. Vilket vi kan se här ovan att lärarna beskriver när de arbetar med bokstavsljud, bokstäver och bilder.

Vidare lyfter Hellman (2019, s.5) att bland annat språkutvecklande arbetssätt och lekar kan ha fördelar hos flerspråkiga elever vilket bland annat man kan se i Bornholms modellen som några av lärarna beskriver under intervjuerna att de använder, då främst i förskoleklassen med bland annat rim och ramsor.

Utifrån frågeställningen om hur lärarna planerar och organiserar sin undervisning för flerspråkiga kan en möjlig tolkning av detta vara att lärarnas beskrivning av deras arbetssätt kan vara en form av organisering som efterfrågades i frågeställningen. Med det menar jag att lärarna beskriver vad de använder för arbetssätt. Vilka metoder och varför det är viktigt vilket gör att man ändå får en bild av hur organiseringen kan se ut i deras undervisning utan att de specifikt uttrycker hur de organiserar sig.

Om vi återgår till den första delen av den här frågeställningen det vill säga planeringen, så visade det sig att det var inte så många som beskrev sin planering. Men i temat kunde vi se att det fanns någon lärare som tyckte att det var viktigt att reflektera över bedömningsstöden i

svenska, svenska som andraspråk och i matematik när man planerar sin undervisning. Hon menade att det är viktigt i sin planering att utgå ifrån vad eleverna ska kunna i bedömningsstöden och att man ur ett språkligt perspektiv, framför allt för de flerspråkiga eleverna ser matematiken som lika viktig språkligt som i svenska och svenska som andraspråk. Läraren här utgick i sin planeringsfas ifrån bedömningsstöden för att vara säker på att beröra det som eleverna sedan ska kunna. I Thorsten och Samuelsson (2023, s.19) kan vi läsa att de menar att i planeringsfasen bör lärare utgå från innehållet i kursplanen för att sedan göra en grovplanering för års eller terminsvis. Vidare menar de att det är viktigt att synliggöra vilka mål som ska uppnås och undervisningen ska då organiseras så att dessa mål berörs. Detta tycker jag stämmer väl in på den här lärarens arbete med sin planering. Hon utgår från tydliga mål om vad eleverna ska kunna när de sedan ska testas i dessa kunskaper. Hon beskriver också att hon organiserar upp sin undervisning så att alla delar berörs och detta gör hon genom att använda undervisningen i både svenska, svenska som andraspråk och i matematiken.

”Man gör som man brukar” tycker jag passar in bra på lärarnas sätt att beskriva hur de planerar och organiserar sin läsundervisning för flerspråkiga elever. Studiens lärare verkar vara så säkra på vad och hur eleverna ska lära sig vilket jag tolkar som kompetens och erfarenhet. Det verkar som att lärarna i studien är så pass erfarna och kompetenta att de gör bara som de brukar för att de vet att med deras arbetssätt lär sig barnen att läsa vilket är syftet med läsundervisning.

5.1.2 Hur lärare genomför sin läsundervisning för flerspråkiga elever

När lärarna skulle svara på hur de genomför sin läsundervisning med flerspråkiga elever uppkom ett intressant mönster som fick bli det andra temat i resultatdelen. Det vill säga att *”läsinlärningen är lika oavsett förstaspråk”.* När lärarna beskrev vilka grunder man bör börja med i sin läsundervisning så menade de att de använde samma metoder för alla elever, att det inte finns olika sätt för olika språk. Dock beskrev de att det ofta finns stora skillnader i kunskapsnivåerna och olika förutsättningar som gör att undervisningen kan anpassas utifrån elevens behov.

Vidare menade lärarna att avkodningen och bokstavskännedomen är densamma medan ordförståelsen och ordförrådet kan skilja mycket mellan flerspråkiga och svenska elever, vilket de menar att man måste jobba mycket med. Hyltenstam, mfl (2012, s.22) beskriver att det finns utmaningar i skolan för flerspråkiga elever och pedagoger precis som de utmaningar som lärarna har beskrivit. Vidare beskriver Hyltenstam, mfl (2012, s.22) att de flerspråkiga eleverna

kan ha ett väl utvecklat ordförråd på sitt modersmål men då ett mer begränsat på undervisningsspråket, vilket i sin tur kan leda till andra utmaningar i att tillgodogöra sig ämnesinnehåll eller underskattas i sin kunskapsnivå. Därför menar de att båda språken bör användas som resurs i lärandet, det vill säga med hjälp av modersmålslärare.

Även detta framkommer i *”läsinlärningen är lika oavsett förstaspråk*” där det beskrivs av en lärare hur det tidigare arbetet har sett ut med modersmålsläraren. Läraren beskrev att de hade ett tätt samarbete där modersmålsläraren tog med sig det eleverna arbetade med i klassrummet och omvandlade till modersmålet vilket läraren menar ledde till större ordförståelse. Här blir det så tydligt att de arbetade med att använda språket som resurs så som Hyltenstam mfl (2012, s.22) menar att forskning visar. Dvs att flerspråkigheten ska ses som ett en resurs som kan bidra till både kognitiv och språklig utveckling.

Jag tycker att det är intressant och lärorikt att få veta att lärarna genomför sin läsundervisning på samma sätt för flerspråkiga som för svenska elever då det har varit en stor fråga hos mig som ligger till grund för detta arbete. Jag tycker också att det är positivt att det finns samarbeten mellan modersmålslärare som har fungerat. Forskning visar att samarbetet mellan modersmålslärare och övriga pedagoger kan ge positiva effekter på flerspråkiga elevers läs-och skrivutveckling. (Öhman och Eriksson (2025, s.76).

En annan del som tar stor plats i hur man genomför sin undervisning är vad man utgår ifrån när man planerar upp undervisningen. Detta beskrivs i det tredje temat *”Utgångspunkten är att alla ska få chansen att förstå.”* Där är lärarna överens om att alla elever ska få en chans att förstå vad man ska lära sig.

Lärarna beskrev att de gör detta genom att individanpassa, de menar att genom att veta vilka man planerar undervisningen för kan man utforma och ta fram rätt material för undervisningen. De var överens om att man individanpassar då det är så stort glapp mellan eleverna kunskapsmässigt, de menar att det är viktigt att stötta de svaga men också att de som är starka får utmanas. Samtidigt som lärarna tycker att detta är viktigt så upplever dom att det är svårt att få till en undervisning då det är så stora skillnader.

Dessa resultat kan relateras till Wallbergs (2020, s.12) sätt att beskriva eller designa en lektion. Hon menar att när man undervisar i grupp ska man ta hänsyn till alla elevers behov för lärande redan när man ska designa lektionen. Men hon menar inte att man ska individanpassa. Hon beskriver att lärare som utformar en undervisning som möter varje elev och dess behov kan risken bli att det är svårt att hitta balansen och att det blir speciallösningar som inte gynnar vare

sig elever eller lärare som ska arbeta med detta. I stället menar hon att man redan i planeringsstadiet ska utforma en tillgänglig undervisning där man klargör vilka förväntningar, arbetssätt och hur målet ser ut för att eleverna ska få en koppling mellan arbete och resultat. Jag tolkar detta som att Wallberg menar att när man planerar undervisningen kan man redan då anpassa undervisningen så att den både utmanar och stöttar utan att det ska behöva vara individanpassad. Hon nämner också att lärare ofta anpassar undervisningen i stället för att prata om vad de anser vara normalt i undervisningen och forma den efter det. Detta kan man tolka att lärarna i temat gör, de beskriver att de individanpassar vilket innebär att de som Wallberg beskriver de anpassar undervisningen efter varje individ.

Mina reflektioner kring detta är att det är viktigt att ha koll på vart ens elever befinner sig kunskapsmässigt och på vad de behöver för stöttning eller utmaning. Men jag ser att lärarna tycker att det är svårt att få till en bra undervisning vilket överensstämmer med Wallbergs (2020) sätt att tänka kring hur man utformar eller designar en lektion. Att vi som lärare pratar om vad som är normalt och vad det finns för behov där man kan utforma en undervisning som inte behöver vara individanpassad och därmed svår att genomföra.

5.1.3 Hur lärare bedömer flerspråkiga elever ur ett flerspråkigt perspektiv

Att bedöma flerspråkiga elever anser lärarna kan vara svårt och risken är att man blir för snäll i sin bedömning. Detta beskriver lärarna i det fjärde temat *”kan bedömningen hos flerspråkiga elever bli för snäll?”* Lärarna beskriver att bedömningen kan kännas som en gråzon och att det är många förutsättningar man ska ta hänsyn kring ur ett flerspråkigt perspektiv. De menar att det kan handla om när eleven kom till landet eller om föräldrarna kan svenska och om de kan läsa. Det är bland annat dessa förutsättningar de menar kan påverka deras sätt att bedöma och att man då bedömer för snällt.

Hyltenstam, mfl (2012, s.28) beskriver att bedömning i ett flerspråkigt klassrum kan vara en särskild utmaning då elevernas språkliga repertoar ofta är ojämnt mellan modersmålet och undervisningsspråket. Detta är en utmaning som man tänker att lärarna skulle ha beskrivit mer runt bedömningen då de tidigare har beskrivit att eleverna har så olika kunskapsnivåer gällande ordförrådet och ordförståelse. Men en möjlig tolkning till detta kan vara att de anser att andra förutsättningar känns som större utmaningar och mer vilseledande.

Andra lärare uttrycker att det kan vara svårt att vara konsekvent i sin bedömning när man har lärt känna sin elev och elevens sätt att utrycka sig både i läsning och skrivning. De menar att

man kan bli mer tillåtande när man förstår vad eleven menar trots att det egentligen kan handla om att den uttalar fel eller gör stavfel vid skrivning och därmed kan risken finnas att man inte är konsekvent i sin bedömning.

Abrahamsson och Hyltenstam (2010, s.24) framhåller forskning som visar att det finns behov av att skilja mellan bedömning av språkliga färdigheter och bedömning av ämneskunskaper. Vilket man kan tolka att de lärare som uttrycker att de är svårt att vara konsekvent i sin bedömning gör. Med detta menar jag att lärarna är rädda att genom deras förståelse för elevernas språkliga färdigheter kan bedömningen bli för snäll i ämneskunskaperna och därmed inte en konsekvent bedömning.

En reflektion om hur lärarna bedömer eleverna ur ett flerspråkigt perspektiv är att de verkar bedöma mer utifrån deras förutsättningar än de kriterier som finns och elevernas faktiska kunskaper. Att lärarnas osäkerhet kring vad som kan vara tillåtet och vad som inte är det upplever jag styr mer än vad ämnets kriterier gör. Hyltenstam och Milani (2012, s.28) beskriver studier som visar att det är många lärare som saknar stöd och kompetens för att utveckla bedömningsformer som fångar flerspråkiga elevers hela kunskapspotential. Detta kan man tolka är anledningen till att dessa lärare känner sig osäkra och tycker att det är svårt med bedömningen. Jag menar att det kan vara så att lärarna saknar kunskap och kompetens kring bedömning av flerspråkiga elever, vilket också framkommer i presentationen av lärarna i urvalet. Där kan vi se att det är få av lärarna som har utbildning i svenska som andraspråk vilket kan vara en möjlig anledning till att de saknar kompetens i bedömning av flerspråkiga elever.

5.1.4 Hur lärare anpassar och utvärderar sin undervisning

Lärarna beskriver i det femte temat *”Genom utvärdering kommer anpassningar”* att anpassningar och utveckling av sin undervisning kommer genom utvärderingar. De beskrev i temat att genom bland annat bedömningsstöden, resultat och terminsanalyser så ser man elevernas utveckling, om undervisningen har gett resultat och vilka anpassningar eleverna är i behov av. Hult och Olofsson (2017, s.153) beskriver att lärare har två bedömningsuppdrag. Det ena är att de ska utvärdera elevens utveckling i förhållande till de uppsatta kunskapskraven samt arbeta med bedömning som ett sätt att stärka elevens utveckling. Genom detta ska lärarna även skapa förståelse för vilka lär- och bedömningsaktiviteter som leder till ökat lärande och vilka som inte göra det, detta för att utveckla sin undervisning. Det Hult och Olofsson beskriver är det som lärarna har beskrivit för mig om hur de utvärderar sin undervisning. De menar att

genom att använda sig av bedömningsstödet kan de se vilka övergripande delar som eleverna inte uppnår och därmed använda det i att utveckla sin undervisning.

Vidare beskriver Damberg (i Alatalo 2021, 243) att det kan finnas stora skillnader i barns uppväxter som påverkar barnens literacyutveckling, det vill säga deras läs- och skrivutveckling. Bland annat menar hon att hemmen en stor och viktig del som påverkar barnens språkutveckling, dvs att utveckla ett rikt ordförråd. Lärarna beskriver att de ser brister i ordförrådet och ordförståelsen hos de flerspråkiga eleverna och det är något som de arbetar mycket med som anpassningar. Lärarna har också beskrivit i temat *"Bristande förståelse hos vårdnadshavare"* att det finns bristande förståelse hos vårdnadshavare gällande hur viktig läsning och ordförrådet är. Lärarna upplever att familjerna läser inte lika mycket hemma längre som de gjorde förr och kan se att de påverkar elevernas ordförråd och utgångsläget för läsutvecklingen till det sämre. En annan aspekt som lärarna lyfte angående samarbetet med hemmen för stöttning i elevens läsning är att de vårdnadshavare som har bristande kunskaper i både språket och i sin egen läsning leder till att de eleverna har sämre förutsättningar att utveckla ordförrådet och sin läsutveckling.

I temat *"utgångspunkten är att alla ska få en chans"* och i temat *"genom utvärderingar kommer anpassningar"* kan vi se att lärarna beskriver att de individanpassar undervisningen och med det menar de att de möter eleverna på den kunskapsnivå de befinner sig på. Det vill säga om de behöver mer stöttning eller utmaning. De skillnader som finns bland anpassningar gällande svenska respektive flerspråkiga elever så har lärarna reflekterat över att det handlar om ordförrådet och förståelsen. De menar att de flerspråkiga eleverna behöver mer anpassningar kring ordförrådet och ordförståelsen. Hellman (2019, s.3) beskriver att ordförrådet är centralt i både språktillägnande och läsinlärning, dels för att orden står för begrepp, konkreta eller abstrakta företeelser som är knutna till verkligheten. Sedan dels för att de är viktiga byggstenar i grammatiken. Vilket är det som lärarna anser är viktigt och är de anpassningar de arbetar med för de flerspråkiga eleverna. En aspekt kring detta som jag har reflekterat över är att lärarna menar att behovet är att arbeta med ordförrådet vilket jag håller med om men att det är inte behöver nödvändigtvis individanpassas. Jag tänker att det kan vara svårt som lärarna uttrycker det att ha en undervisning där man har individanpassat och därför tänker jag att en nivåanpassad undervisning kan bli en mer hållbar och utvecklande undervisning för både elever och lärare.

Ett annat sätt lärarna utvärderar sin undervisning är att läsa av elevernas lust och läsglädje. De beskriver i temat *"Lusten och läsglädjen är stora delar av en lyckad läsundervisning"* att när de märker en läsglädje och att eleverna blir mer självgående i allt arbete som kräver läsning så

menar de att man lyckats med sin undervisning. Vidare så menar de att när klassen visar att det är roligt att läsa och skriva även om det inte är korrekta uttal eller stavningar så är undervisningen lyckad.

Körling (2022, s.7) beskriver att läslust och läsglädje speglas av hur läraren visar sitt eget läsintresse och läsglädje. Hon beskriver också att högläsningen har en viktig del i att väcka läslusten genom att där får eleverna möta olika slags verkligheter, fantasier och känslotillstånd som kan väcka nyfikenheten och lusten. Lärarna ger ingen större beskrivning i hur de får eleverna att hitta lusten och glädjen mer än att när de upptäcker den så anser de att undervisningen har varit lyckad. De har dock beskrivit under samtalen att de anser att högläsningen är en viktig och lustfylld del i undervisningen trots att den kan vara utmanande ur ett flerspråkigt perspektiv. Så trots bristande beskrivningar kring detta verkar det som att deras undervisningar speglas av lust och glädje i och med att de ändå beskriver att de ser just det.

6. Metoddiskussion

Trots att jag hade valt en metod som innebär semi-strukturerade kvalitativa intervjuer var det svårt att presentera resultaten som kvalitativa, fylliga och detaljerade svar. Det var ovant och utmanande att analysera och arbeta sig fram till förhållandevis specifika teman med tydliga resultat. Hade jag däremot valt en kvantitativ intervjumetod hade den gett snabba svar som snabbt hade kunna kodats. Dock finns risken att studien hade fått snävare resultat.

Vidare var det också svårt att hitta tider för att genomföra intervjuerna och många fick ske via teams. Detta fungerade bra men många lärare hade begränsat med tid vilket gjorde att de kände att de inte fick fram allt de ville uttrycka och ge svar på. Många av lärarna tyckte att detta var intressant och roligt att diskutera då de upplever att man inte hinner reflektera och diskutera sin undervisning annars i verksamheten.

Ett annat alternativ till datainsamlingsmetod hade varit att genomföra strukturerade observationer i kombination av intervjuer för att få en faktisk bild av hur lärare planerar, organiserar, genomför, utvärderar och anpassar sin undervisning. Dock hade tiden varit en osäker aspekt i om detta hade varit genomförbart.

.

7. Slutsatser

En slutsats är att lärarna inte svarade på frågan om planering utan de beskrev hur de börjar sin undervisning med metoder och arbetssätt. Det verkar som att de är så säkra på vad de ska börja med så att beskriva hur man planerar behövs inte. Man bara gör som man brukar. Mitt syfte med studien var att bidra med mer kunskap om hur lärare planerar och organiserar sin läsundervisning för flerspråkiga elever. Kunskaperna att ta med i denna slutsats är att planeringen av läsundervisningen hos flerspråkiga elever verkar vara något som med tiden blir en självklar erfarenhet och kompetens att den sker per automatik och därmed sker inga större reflektioner och beskrivningar av den.

En annan slutsats är att läsundervisningen är lika oavsett vilket modersmål eleven har. I lärarnas beskrivning av vad de har för arbetssätt i läsinlärning hos flerspråkiga elever framgick det att de använder samma metoder för alla elever, dock kan det skilja sig stort i kunskapsnivåerna hos eleverna. I lärarnas beskrivning framgick det också att de arbetar med elevernas fonologiska och fonetiska medvetenhet genom språklekar, avkodning, bokstavsljud och bokstavskännedom precis det som forskare och vetenskapen framhåller. Så de kunskaper att ta med sig i detta är att trots dessa skillnader i kunskapsnivåerna kan det ses som positivt att lärarna använder evidensbaserad undervisning.

En tredje slutsats är att lärarna ansåg att det var svårt att bedöma flerspråkiga elever ur ett flerspråkigt perspektiv. Lärarna tyckte att det finns för många förutsättningar att ta hänsyn till ur ett flerspråkigt perspektiv när de ska bedöma flerspråkiga elever. Dessa förutsättningar är sådana som lärarna själva eller i kollegiet bär med sig och anser som problematiska och vilseledande när de ska bedöma. Resultaten visar att en del av lärarna i studien bedömer ur ett flerspråkigt perspektiv genom att ta hänsyn till olika förutsättningar vilket kan göra att det kan upplevas att bedömningarna blir för snälla. Jag tänker att ett sätt att vara för snäll som påverkar eleverna är att borste från bristande kunskaper på grund av elevens förutsättningar, vilket i sin tur kan leda till att eleven kommer att få det svårare ju högre kraven blir. Ett annat sätt att vara för snäll är att inte ha lika höga krav på dessa elever på grund av deras förutsättningar, vilket kan leda till att de inte får chansen att utmanas och utveckla sina kunskaper. Så en slutsats av detta skulle kunna vara att en för snäll bedömning inte gynnar elevens fortsatta utveckling.

8. Förslag på vidare forskning

En intressant fråga att gå vidare med i forskningen är hur lärare kan utveckla och organisera sin undervisning utifrån de kunskapsnivåer som finns. Detta skulle man kunna studera genom en intervjuundersökning med lärare i speciellt utvalda klassrum som har stora variationer på kunskapsnivåerna. Man skulle även kunna kombinera intervjuer med observationer i klassrummen. Med en sådan inblick skulle man få en faktisk bild av hur lärare organiserar sin undervisning utifrån variationen av kunskapsnivåer.

En annan intressant fråga att forska vidare kring är hur undervisningen och bedömningen ser ut i ett flerspråkigt klassrum med en lärare som har svenska som andraspråk i sin utbildning respektive med en lärare som inte har det. Detta skulle man kunna göra genom strukturerade observationer. Genom att använda strukturerad observation på grundval av ett kategorischema kan man få direkta observationer av lärarnas beteenden och skillnader.

Referenslista

Alatalo, T. (2021). *Läsundervisningens grunder*. Gleerups.

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.

Egerhag, H. (2023). *Att främja läsutveckling i svenska som andraspråk: Undervisning och tidiga insatser* (Linnaeus University Dissertations No. 505/2023). Linnéuniversitetet.

Helen Egerhag - omslag.indd

Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.

Gibbons, P. (2021). *Stärk språket, stärk lärandet*. Studentlitteratur.

Hyltenstam, K., Axelsson, M., & Lindberg, I. (2012). *Flerspråkighet: En forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet.

Flerspraakighet_VR_2012.pdf

Körling, A.-M. (2022). *Väck läslusten i skolan*. En bok för alla.

Nilsson, J., & Pettersson, K. (2025). *Så minskar vi läsgapet i svensk skola: Ett andraspråksperspektiv på läskrisen*. Näringslivets skolforum.

SvN_Skolrapport_tidig_lasundervisning.pdf

Pettersson, K. (2022). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i F–3: Genrepedagogik, ASL och digitala resurser*. Studentlitteratur.

Skolverket. (2018). *Flerspråkighet i klassrummet: Språklig mångfald som resurs*. Skolverket.

Artikel – Flerspråkighet i klassrummet – språklig mångfald som resurs

Skolverket. (2018). *Greppa flerspråkigheten – en resurs i lärande och undervisning*. Skolverket.
https://www.skolverket.se/publikationer?id=3905

Skolverket. (2019). *Tidig läs- och skrivutveckling i förskoleklass ur ett flerspråkighetsperspektiv*. Skolverket.

Tidig läs- och skrivutveckling i förskoleklass ur ett flerspåkighetsperspektiv

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet (Lgr22)*. Skolverket.

Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet

Språk och stil. (2021) Tema: *Flerspråkighet* (31[1]).

Visar Vol 31 Nr 1 (2021): tema Flerspråkighet

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed 2024.* (VR2405).

God forskningssed 2024

Bilagor

Bilaga 1 missivbrev

Hej

Jag studerar VAL (validering av lärare) på Linköpings universitet och ska nu skriva mitt examensarbete. Jag har valt att skriva om läsinlärningen i ett flerspråkigt klassrum.

Syftet är att jag vill bidra med kunskaper om hur lärare planerar, organiserar, genomför och anpassar sin undervisning i ett flerspråkigt klassrum.

Jag har fördjupat mig i forskning och litteratur men för att få lärarnas perspektiv så behöver jag ta hjälp av er lärare som undervisar i ett flerspråkigt klassrum. Så det skulle vara till stor hjälp om du har möjlighet att svara på mina intervjufrågor, genom dina svar skulle det ge mig givande information som jag inte kan hitta i forskning eller litteratur.

Jag kommer att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilket innebär att deltagandet är frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan av intervjun. Din medverkan kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas till forskningsresultat i mitt examensarbete. Materialet från intervjun kommer att raderas när uppgiften är klar och godkänd.

Har du några frågor eller funderingar är du välkommen att kontakta mig eller min handledare.

Tack på förhand!

Mvh Maria Bernström Lind marbe462@student.liu.se

Handledare: Stefan Gustafson stefan.gustafson@liu.se

Intervjuguide

För att få kunskaper om hur lärare strukturerar och genomför sin undervisning samt vilka utmaningar de kan se i ett flerspråkigt klassrum behöver jag ha en viss ordning på frågorna min intervjuguide. Med detta menar jag att frågorna bör komma i ett sådant mönster så att de följer de teman som berörs på ett bra sätt. Men jag är också beredd på att under intervjuernas gång kunna ändra ordningsföljden i frågorna då svaren från informanterna kan beröra flera frågor samtidigt. Intervjun börjar med bakgrundsfrågor om informanterna, vad de har för utbildning och hur länge de har arbetat.

1.

- *Vad har du för utbildning för att undervisa i svenska/ svenska som andraspråk?*
- *Hur planerar och organiserar du din läsundervisning?*
- *Har du några specifika utgångspunkter när du planerar din läsundervisning?*
- *Hur reflekterar du över kursplanen i både svenska och svenska som andraspråk när du planerar och organiserar upp undervisningen?*

2.

- *Hur genomför du din läsundervisning med flerspråkiga elever?*
- *Har du specifika metoder för svenska respektive flerspråkiga elever?*
- *Använder du olika metoder för olika syften?*
- *Vilka utmaningar upplever du när du genomför din läsundervisning?*

3.

- *Kan din bedömning se annorlunda ut beroende på om eleven är flerspråkig eller svensktalad?*
- *Upplever du att det är svårare att bedöma flerspråkiga elever?*
- *Hur vet du att du att din läsundervisning har lyckats?*
- *Vad krävs av en flerspråkig elev för att du ska anse att din läsundervisning var lyckad?*

4.

- *Hur anpassar du din undervisning?*
- *Hur utvärderar du din läsundervisning?*

  Vad finns det för skillnader på anpassningar för svenska respektive flerspråkiga elever?