

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska, flerspråkighet och språkteknologi

Vad ska vi läsa idag?  
En kvalitativ studie av litteracitetspraktiker och  
litteracitetshändelser i studiehandledning på modersmål

Annalena Svensson

SSA 230 15 hp  
Ämne: Svenska som andraspråk  
Termin: Vårtermin 2022  
Handledare: Susanne Staf, Lena Rogström

## Sammandrag

Uppsatsen behandlar studiehandledning på modersmål och textens betydelse i dessa sammanhang. Syftet är att undersöka vilka litteracitetshändelser och litteracitespraktiker som realiseras i den observerade studiehandledningen. För att skapa en så bred bild som möjligt har både observationer av studiehandledning på modersmål gjorts och lärare i so-ämnena samt svenska som andraspråk intervjuats. I en poststrukturalistisk teoriram har texten fått stå i centrum. Texten har en central roll i utbildningssammanhang och så även i studiehandledning på modersmål. Luke och Freebodys (1990) Four Resources Model har legat till grund för analysen av det insamlade materialet som utgörs av observationer. Resultaten visar att studiehandledning på modersmål innebär både läsning, samtal och att formulera svar både muntligt och i skrift och innebär en mer komplex praktik än vad som framkommer i skolans styrdokument. Ämneslärares erfarenhet av studiehandledning på modersmål har belysts genom intervjuer.

Nyckelord: studiehandledning på modersmål, nyanlända elever, resursmodellen, flerspråkig litteracitet, ämneslärares erfarenhet, flerspråkig undervisning

# Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund.....	1
1.1. Studiehundledning på modersmål .....	2
1.2. Undersökningens syfte och preciserade frågeställningar.....	4
2. Teoretisk utgångspunkt .....	5
2.1. Ett poststrukturalistiskt angreppssätt.....	5
2.2. Litteracitet .....	6
2.2.1. New Literacy Studies .....	7
2.2.2. Litteracitetspraktiker och litteracitetshändelser .....	9
2.3. The four resources model.....	10
2.3.1. Kodknäckaren .....	11
2.3.2. Textdeltagaren.....	12
2.3.3. Textanvändaren.....	12
2.3.4. Analyspraktiken .....	13
2.4. Mellanspråklig transfer .....	14
3. Tidigare forskning .....	16
3.1. Forskning om flerspråkig undervisning .....	16
3.2. Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv.....	17
3.3. Studiehundledning på modersmål .....	18
4. Material och metod .....	20
4.1. Datainsamlingsmetoder.....	20
4.2. Urval och deltagare .....	20
4.3. Beskrivning av observationstillfällena.....	22
4.3.1. Observationer .....	23
4.3.2. Observation 1 .....	24
4.3.3. Observation 2 .....	24
4.3.4. Observation 3 .....	24
4.3.5. Observation 4 .....	25
4.3.6. Sammanfattning .....	25

4.4.	Intervjuer.....	25
4.5.	Genomförande, bearbetning och analys.....	26
4.6.	Metoddiskussion .....	27
4.7.	Undersökningsmodell .....	27
4.8.	Tillförlitlighet och äkthet som motsvarighet till validitet och reliabilitet...28	
4.8.1.	Tillförlitlighet.....	28
4.8.2.	Äkthet.....	29
4.9.	Etiska ställningstaganden.....	30
5.	Resultat.....	31
5.1.	Litteracitetspraktiker och litteracitetshändelser: hur texten används i studiehandledning på modersmål.....	31
5.2.	Litteracitetsresurser.....	33
5.2.1.	Kodknäckarresursen.....	33
5.2.2.	Textdeltagande resursen.....	35
5.2.3.	Textanvändande resursen.....	37
5.2.4.	Analyspraktiken .....	38
5.2.5.	Sammanfattning .....	38
5.3.	Läraryntervjuer .....	38
5.3.1.	Ämneslärares erfarenhet av och förhållningssätt till flerspråkig undervisning .....	39
6.	Diskussion och slutsatser .....	43
6.1.	Hur används läromedelstexten i studiehandledning på modersmålet för nyanlända elever på högstadiet? .....	44
6.2.	Vilka litteracitetsresurser realiseras i studiehandledning på modersmål? ..44	
6.3.	Vilken erfarenhet av och förhållningssätt till flerspråkig undervisning har ämneslärare?.....	45
6.4.	Slutsatser .....	45
6.5.	Didaktiska implikationer och vidare forskning.....	46

## 1. Inledning och bakgrund

Svenska skolor har tagit emot många elever från andra länder i synnerhet från 2015 och framåt. Således har flera av våra elever i svensk grundskola ett annat modersmål än svenska. Eleven räknas som nyanländ i fyra år efter det att hen har börjat i svenska skolan och antalet flerspråkiga elever är därför större än antalet nyanlända elever. Läsåret 20/21 var 126 001 elever födda utomlands och 12 022 elever födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar. Med fler flerspråkiga och nyanlända elever i grundskolan ökar behovet av forskning inom fältet flerspråkig undervisning.

Nyanlända och flerspråkiga elever har en dubbel uppgift att ta sig an. Uppgiften består i att lära sig ett ämnesinnehåll på ett för dem nytt språk samtidigt som de ska lära sig detta nya språk. Detta ställer stora krav på eleven men också på läraren. För att uppnå de krav som ställs i utbildningssystemet och i samhället i stort behöver individen i det svenska samhället kunna läsa och skriva på en funktionell nivå. Skolverket definierar ett antal olika åtgärder som skolor kan använda för att stödja nyanlända elever i deras skolgång där studiehundledning på modersmål är en sådan åtgärd.

Andraspråksforskningen har på senare tid uppmärksammat vikten av att ämnesundervisningen också är språkutvecklande (Cummins 2000; Gibbons 2006, 2008; Schleppegrell 2004; Säljö 2000) Vidare har synen på begreppet litteracitet förändrats. Litteracitet syftar på alla de olika aktiviteter man ägnar sig åt i samband med text och dessa kan skilja sig åt beroende på kontext, kultur och tradition. Hur man behandlar en text och dess innehåll kan således skilja sig åt beroende på vilket sammanhang, eller skolsystem, man befinner sig i. Studiehundledning på modersmål innebär att en studiehundledare som behärskar elevens modersmål deltar i undervisningen och genom att använda elevens modersmål hjälper studiehundledaren eleven att förstå det ämnesinnehåll som behandlas då undervisningen annars sker på ett språk eleven ännu inte behärskar fullt ut. Detta ställer höga krav på studiehundledaren. Trots att studiehundledning på modersmål är en pedagogisk praktik framskriven i styrdokument är praktiken inte beforskad i någon större

utsträckning. Mot bakgrund av detta är det angeläget att belysa studiehandledning på modersmål. Föreliggande undersökning bidrar med forskning om textens konkreta betydelse i undervisningen av nyanlända elever samband med studiehandledning. I fokus för undersökningen står de aktiviteter som studiehandledare och elever ägnar sig åt runt texten. Vidare fokuseras också ämneslärares erfarenheter och tankar om flerspråkig undervisning och textens betydelse i studiehandledningen.

### **1.1. Studiehandledning på modersmål**

Skolverkets uttalade syfte med studiehandledningen är att ge eleven möjlighet att använda sitt eller sina starkaste språk för att nå så långt som möjligt i skolans ämnesundervisning, det vill säga skolans olika ämnen. I Skolverkets beskrivning kännetecknas effektiv studiehandledning av att man använder svenska omväxlande med elevens modersmål vilket man menar utvecklar elevens ämneskunskaper såväl som svenska språket (Skolverket 2015:21). Studiehandledning på modersmål regleras i Skolförordningen 5 kap 4 §: ”En elev ska få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det” (SFS 2011:185). Således ska de elever i svensk grundskola som har behov av studiehandledning på modersmål få det om eleven annars riskerar att inte nå kunskapskraven, oavsett hur länge eleven har gått i svensk skola. Vidare ges nyanlända elever som tagits emot på högstadiet en förstärkt rätt till studiehandledning på modersmål vilket regleras i Skollagen 3 kap 12§:

En nyanländ elev, som har tagits emot inom skolväsendet i högstadiet i grundskolan, grundsärskolan eller specialskolan och vars kunskaper har bedömts enligt 12c § ska få studiehandledning på modersmålet om det inte är uppenbart obehövt. Studiehandledningen ska syfta till att ge eleven förutsättningar att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås (SFS 210:800)

Skolverket definierar inte orsaken till den förstärkta rätten till studiehandledning för elever på högstadiet men det går att anta att det beror på att undervisningsinnehållet är mer omfattande på högstadiet och att stoffet är mer abstrakt. På högstadiet förväntas

eleven både läsa, förstå och producera mer komplexa texter vilket kräver mer stöttning. Dessutom är tiden en inte helt obetydlig aspekt. De elever som tas emot på högstadiet har bara några år på sig att utveckla ett fungerande andraspråk och nya ämneskunskaper, jämfört med elever i lägre stadier. Vidare kan man anta att några av de elever som anländer till Sverige i högstadieåldern har gått i skola i något annat land och därmed redan har förvärvat ämneskunskaper och andra förkunskaper än de elever som gått i svensk skola hela sin skolgång. Några har heller inte haft möjlighet att gå i skola alls. Olika ämnen är därtill starkt förknippade med kopplingar till kulturella aspekter av betydelse för ämnet, såsom SO-ämnet.

Läsåret 2020/2021 deltog 3,4 procent av samtliga elever i årskurs 1 till 9 i svenska kommunala grundskolor i studiehundledning på modersmål. I årskurs 7 deltog 3,5 procent av eleverna i studiehundledning på modersmål, i årskurs 8 deltog 4,0 procent och årskurs 9 deltog 4,2 procent av samtliga elever i studiehundledning på modersmål. Siffran är mycket lägre vad gäller friskolor: 0,7 procent av alla elever i årskurs 1–9 (Skolverket 2021). Det är ganska låga siffror med tanke på att en relativt stor del av eleverna i svensk grundskola är flerspråkiga. Studiehundledning på modersmål är, enligt Skolinspektionen (2017:4) ett viktigt verktyg för att ge elever med annat modersmål och svaga kunskaper i svenska språket förutsättningar att följa undervisningen. Men Skolinspektionen påtalar flera brister i studiehundledningen på modersmål på högstadiet. Bland annat påpekas att studiehundledningen på högstadiet i vissa fall inte utgör ett tillräckligt stöd för eleven då studiehundledningen inte anpassas till elevens behov och kunskapsutveckling. Vidare konstateras att både studiehundledare och lärare är i behov av kompetensutveckling kring studiehundledning, vilket huvudmän och skolledningar behöver ta ett större ansvar för. Den kompetens Skolinspektionen menar behöver stärkas vad gäller studiehundledare är kunskaper om det svenska skolsystemet, styrdokumentet och specifika ämneskunskaper (Skolinspektionen 2017:6) När det kommer till ämneslärare menar man att också de är i behov av utbildning främst beträffande flerspråkiga elevers lärande (Skolinspektionen 2017:6). Skolinspektionen pekar också på att hela skolans förståelse för studiehundledningen som stödform och därmed också studiehundledarens uppdrag behöver förtydligas. En ytterligare förbättringspunkt som Skolinspektionen tar upp är att samverka mellan ämneslärare och studiehundledare

behöver stärkas och fördjupas vilket gör det intressant att undersöka ämneslärares erfarenhet och attityd till flerspråkig undervisning.

I Göteborgs stad genomfördes 2018 en studie där rektorer, elever, lärare och studiehandledare intervjuades (Schmidt 2018). Informanterna var verksamma på tre högstadieskolor och två gymnasieskolor. Rapporten presenterar en rad utvecklingspunkter kopplade till studiehandledning i Göteborgs stad, där många studiehandledare är anställda på en central enhet. Exempel på utvecklingspunkter är att de kartläggningar skolor är ålagda att genomföra behöver följas upp och mer än idag ligga till grund för undervisningen. Vidare påtalas att kompetensutvecklingsinsatser för både studiehandledare och ämneslärare krävs så att funktionen studiehandledning på modersmål förtydligas och stärks. För att stärka studiehandledningen och för att stärka även modersmålsundervisningen föreslås i rapporten att bredda lärarutbildningen så att det blir möjligt att få behörighet i modersmål men också möjliggöra validering av tidigare utbildningar (Schmidt 2018:40).

Läromedel av olika slag har stor betydelse för elevers kunskapsutveckling och för deras språkutveckling, vilket fastslås i Läromedelsutredningen (SOU 2021:70). Läromedel kan bestå av texter där ämnesinnehållet presenteras och det är också texter som eleven förväntas framställa på egen hand för att visa det man lärt sig. Mot bakgrund av vad som beskrivits ovan i fråga om behovet av studiehandledning, studiehandledares utbildning och kompetens samt läromedels viktiga funktion i tillägnandet av litteracitetskunskaper i ett nytt språk har jag valt att undersöka hur texten används i samband med studiehandledning på modersmål.

## **1.2. Undersökningens syfte och preciserade frågeställningar**

Syftet med föreliggande undersökning är att belysa de aktiviteter som studiehandledare och elever ägnar sig åt med utgångspunkt i läromedelstext, samt ämneslärares erfarenhet av och förhållande till flerspråkig undervisning. Den kontext som valts är studiehandledning på modersmål i SO-ämnena på en högstadieskola. Undersökningen fokuserar på vad det är som sker i situationen samt vilka förutsättningar som råder kring denna verksamhet. Tidigare forskning har behandlat



studiehandledarens roll, utmaningar och möjligheter för utvecklandet av flerspråkig litteracitet men det saknas ännu forskning som belyser vilka aktiviteter kring *texten* i studiehandledning på modersmål som är relevant för en adekvat kunskapsinhämtning. Min studie ämnar bidra med ökad förståelse för hur läromedelstexten används av både ämneslärare och studiehandledare.

De preciserade frågorna är:

1. Hur används läromedelstexten i studiehandledning på modersmålet för nyanlända elever på högstadiet?
2. Vilka litteracitetsresurser realiseras i studiehandledning på modersmål?
3. Vilken erfarenhet av och förhållningssätt till flerspråkig undervisning har ämneslärare?

För att besvara fråga 1 och 2 har observationer använts som metod och för att besvara fråga 3 har intervjuer använts.

## 2. Teoretisk utgångspunkt

Föreliggande undersökning belyser vilka aktiviteter rörande läromedelstext som är synliga i samband med studiehandledning på modersmål samt ämneslärares erfarenheter och förhållningssätt till flerspråkig undervisning. I fokus ligger studiehandledning på modersmål. Det faller sig naturligt att elevernas L1 används i dessa sammanhang men också L2 visar sig användas. Således behöver undersökningen ta avstamp i en flerspråkig teoriram där också överförbarhet, *transfer*, mellan de båda språken kan belysas. Vidare behöver undersökningens empiri belysas i relation till litteracitetsbegreppet vilket motiverar valet av teoretisk utgångspunkt i litteracitet som en social aktivitet. I följande kapitel presenteras och diskuteras de teoretiska perspektiv som ligger till grund för undersökningen.

### 2.1. Ett poststrukturalistiskt angreppssätt

I centrum för ett poststrukturalistiskt angreppssätt för andraspråksinläring står ett vidare synsätt på språk än vad mer traditionella språkvetenskapliga teorier erbjuder.

Inom en poststrukturell teoriram ser man språk som mer än ett medel för kommunikation. Andraspråksinläring i ett poststrukturalistiskt perspektiv innebär, förutom språkinläring, att socialiseras in i det nya språket med allt vad det innebär (Pavlenko 2002:283).

Inom en poststrukturalistisk teoriram undersöks vidare andraspråksinlärarens möjligheter som *aktör*. Fokus förflyttas således från inlärares som en individ vilken själv äger ansvaret för sin inläring till att belysa vilka möjligheter till inläring andraspråkstälaren presenteras i olika sammanhang och inlärares agens stärks. Den kontext som undersökningen görs i är skola och utbildning. I skolan är elevens utveckling beroende av de beslut som fattas och de förhållningssätt som råder. Valet av ett poststrukturalistiskt perspektivet som den yttre teoriramen motiveras av att kunna belysa de styrmedel och beslut som fattas i skolan. De möjligheter som står till buds för elever att välja olika sätt att tillägna sig ny kunskap på kan vara påverkade av maktförhållanden som eleven inte kan styra över. Pavlenko (2002:283) menar att ett poststrukturalistiskt perspektiv understryker att alla språk, diskurser eller språkliga varietet inte är likvärdiga på språkmarknaden, utan att vissa anses ha ett högre värde än andra. Vilket värde en viss språklig varietet eller en viss språklig praktik har beror på i vilken mån dessa kan medföra eftersträvarvärda utbildningar och arbeten eller högre social ställning. Pavlenko (2002:283) menar att detta synsätt på språk som symboliskt kapital möjliggör en tydligare koppling mellan individuella och sociala faktorer och andraspråksinläring. Föreliggande undersökning ryms inom den poststrukturalistiska teoriramen och utgår från att andraspråksinläring också rör socialisation och att det råder ett maktförhållande gällande vilket språk som värderas högst. I föreliggande undersökning används arabiska och svenska.

## 2.2. Litteracitet

Läsande och skrivande har tidigare främst betraktats som aktiviteter som innebär avkodning av bokstäver och tecken. Den forskning som bedrivits tidigare har ofta rört frågor om läspedagogik och psykosociala processer men på senare tid har forskningen också kommit att beröra läsande och skrivande i sociala kontexter utanför klassrummet. Begreppet *litteracitet*, en översättning av engelskans *literacy*, är ett

vidare begrepp än det man utgick från tidigare vilket innefattade förmågan att läsa och skriva. Begreppet *literacy* växte fram under 80-talet och kan ses som en reaktion på det kognitiva fokus som satte sin prägel på den tidiga läs- och skrivforskningen. New Literacy Studies syftar på hela skriftspråkskulturen där skriften används och beskriver mer än bara det rena avkodandet.

### **2.2.1. *New Literacy Studies***

Forskning har, som diskuterats ovan, på senare år ändrat riktning vad gäller litteracitet. I stället för att fokusera på den mentala delen av läs- och skrivprocessen har man börjar intressera sig för skriftspråklighet som ett socialt deltagande och på hur individer i olika samhällen hanterar och förhåller sig till skriftspråkliga aktiviteter. Detta perspektiv på litteracitet har fått namnet *New Literacy Studies* (Heath 1983; Street 1984) *New Literacy Studies* behandlar språk och litteracitet som sociala praktiker och inte tekniska förmågor som lärs ut inom formell utbildning (Street 1997:47) Forskningen är idag ense om att litteracitet är en interaktiv process som består av två huvudaktiviteter: en visuell analys av skriften och en tolkning av innebörden i texten (Franker 2004:687). För att kunna läsa en text och förstå den krävs alltså både avkodning och tolkning av innehållet.

Att läsa en text på ett språk som håller på att utvecklas kan liknas med att avkoda en text utan att förstå hela dess innehåll, vilket saknar egentlig mening. För nyanlända och flerspråkiga elever kan uppgiften att läsa och förstå en läromedelstext på egen hand innebära att innehållet, det som ska läras in, blir en meningslös uppgift. Innehållet i en text är dessutom ofta kulturellt betingad vilket kan göra att förståelsen uteblir även om avkodningen fungerar. *New Literacy Studies* framhäver att litteracitet innebär att de aktiviteter individer ägnar sig åt i samband med text i någon form varierar utifrån kontext och kultur. För min undersökning har perspektivet relevans då deltagarna har olika erfarenheter och kunskaper med sig både från vardagslivet och utbildningssammanhang. Perspektivet skapar möjlighet att undersöka vilka möjligheter eleverna har att använda sina tidigare kunskaper i samband med texter i skolan.

De praktiker individer ägnar sig åt i och omkring text är således kontextuellt och kulturellt betingade. Flerspråkigt skriftspråkstillägnande och skriftspråksanvändande inom olika vardagliga eller formella domäner visar inte bara att språk har sin egen litteracitet utan också att det inom olika språk ryms olika litteraciteter utifrån kontexter (Martin-Jones & Jones 2000). Litteracitet handlar således om vad människor gör när de läser och skriver och hur de då skapar mening. Dessa praktiker är alltid kopplade till maktförhållanden: ”the acquisition and use of languages and literacy are inevitably bound up with asymmetrical relations of power between ethnolinguistic groups” (Martin Jones & Jones 2000:1).

Studier av interaktion, eller växelverkan, mellan ett givet språk och dess omgivning kan studeras inom ramen för vad som kallas *språkekologi*. Begreppet kan också utvidgas till att inbegripa ett språks interaktion med ett annat språk. Ett språks ekologi bestäms huvudsakligen av de människor som lär sig språket, använder och överför det till andra. En del av ett språks ekologi är psykologisk och representerar då dess växelverkan med andra språk i medvetandet hos flerspråkiga individer, en del är sociologisk och representerar växelverkan mellan det samhälle i vilket språket fungerar som medel för kommunikation (Eliasson 2014). Begreppet språkekologi har utvecklats för att möjliggöra undersökningar av lingvistiska ekologier och hur de förhåller sig till sociala, historiska och sociolingvistiska samt politiska krafter på såväl makro- som mikronivå. I skolsammanhang representeras makronivån av lagar och regler som styr undervisningen av inlärare och mikronivån representeras av det som sker i klassrummet ur ett språkligt perspektiv. Literacy i ett ekologiskt perspektiv beskrivs som en av våra vardagliga aktiviteter som kan se olika ut för olika individer i olika kontexter (Barton 2007:4). Individens behov av literacyförmågor uppstår i vardagliga situationer och inte specifikt i skolsammanhang. Barton (2007:174-185) menar att förändringar bör göras i klassrumsarbete i samklang med det ekologiska perspektivet på litteracitet i form av att den specifika litteracitet som premieras i skolan ska betraktas som en särskild form av kommunikation samt tydliggöra för eleverna syftet med läsningen. Min tolkning av Bartons ställningstagande innebär att undervisningen bör tydliggöra för eleverna att litteracitet är kontextuellt och kulturellt bundet. Den litteracitet som skolan ägnar sig åt har sitt syfte men att syftet med litteracitet på till exempel en bilverkstad har ett annat. En konsekvens av att

litteraciteter är kopplade till olika sociala och kulturella sfärer är att den litteracitet som eleven utvecklar i skolsammanhang inte alltid tillgodoser de vardagliga behoven. En viktig del i utvecklingen av litteracitetsundervisning för inlärare är därför att rikta fokus mot vilka texter som ska läsas i skolan.

Flerspråkiga elever i svenska skolan idag kan ha erfarenhet av andra sätt att hantera läromedel och texter än vad det svenska utbildningssystemet i idag förväntar sig av eleverna. Inte sällan har eleverna erfarenhet av utantillinläring och att hitta svaren i texten utan att koppla det som lästs till egna erfarenheter och reflektioner. Detta förhållningssätt till läromedelstexter skiljer sig kraftigt från den svenska skolans. I svenska skolans styrdokument fastslås däremot att eleven ska kunna både argumentera, analysera, uttrycka åsikter och värdera både muntligt och skriftligt (Skolverket 2011); ett perspektiv som många elever har svårt att förhålla sig till. I det svenska skolsystemet får eleverna undervisning i att läsa *på raderna, mellan raderna* samt *bortom raderna*. Att läsa på raderna innebär att hitta information i texten medan de övriga lässtrategierna innebär att föra samman informationen i hela texten och att också kunna använda sina tidigare erfarenheter för att resonera om en texts innehåll och budskap. Detta är förmågor som också prövas i det kartläggningssmaterial som skolor har skyldighet att genomföra med nyanlända elever och som ska ligga till grund för elevens klassplacering och planering av elevens utbildning. Att undersöka elevers förhållningssätt till text och vilken bild de får av lässtrategier i studiehandledningen är därför av stort intresse.

Min undersökning strävar efter att belysa vilka aktiviteter man ägnar sig åt runt en text i studiehandledning på modersmål samt ämneslärares erfarenheter och attityder till flerspråkig undervisning. Det ekologiska perspektivet och New Literacy Studies innebär möjligheter att belysa dessa aktiviteter dels i relation till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper dels i relation till hur lärares förhållningssätt kan påverka elevernas flerspråkiga litteracitetsutveckling.

### **2.2.2. *Litteracitetspraktiker och litteracitetshändelser***

Två viktiga begrepp inom litteracitetsforskningen är *litteracitetspraktiker* och *litteracitetshändelser*. Litteracitetspraktiker kan beskrivas som de kulturella

förhållanden som råder kring en text. Litteracitetspraktiker syftar således på det generella eller kulturella bruket av litteracitet i olika situationer och kontexter medan litteracitetshändelser bör betraktas som den konkretiserade aktiviteten som blir en följd av denna praktik. Den konkreta godnattstunden kan ses som en litteracitetshändelse som organiseras som en följd av föräldrarnas litteracitetspraktiker: av kunskap om högläsningens betydelse för barnets språkutveckling, eller egen fostran in i praktiken (Barton 2007:33-37). Barton påtalar att skolans litteracitetspraktiker och litteracitetshändelser bortser från de erfarenheter elever bär med sig från vardagen utanför skolan (Barton 2007:182). Barton menar att skolan bör eftersträva ett tydligare ekologiskt perspektiv på litteracitet vilket bland annat innebär intresse och respekt för elevens tidigare erfarenheter av litteracitet (2007:207). Detta kan för svensk skolas del innebära att ett större fokus riktas mot de kartläggningar som görs där elevens tidigare litteracitetserfarenhet kartläggs.

Sammanfattningsvis kan konstateras att begreppet litteracitet syftar på de aktiviteter individer ägnar sig åt där texter är involverade. Litteracitet berör därmed allt från att avkoda och förstå till att använda innehållet i texten på ett sätt som är till individens fördel i det samhälle och den kontext hen befinner sig i. Litteracitetspraktiker är kulturellt betingade och påverkas av tidigare erfarenheter vilket är av vikt i föreliggande undersökning då flerspråkiga elever kan ha andra erfarenheter av sin skolgång i andra kulturer än de elever som gått i svensk skola från årkurs 1. Föreliggande undersökning belyser dessa praktiker kring läromedelstexter i studiehandledning på modersmål. Min undersökning ansluter sig till det perspektiv vilket betraktar litteracitet som kontextbunden process vilken också är kulturellt betingad.

### **2.3. The four resources model**

Som analysmodell för det empiriska materialet används Luke och Freebodys välkända modell *the four resources model, resursmodellen* (Luke & Freebody 1990) Modellens syfte var ursprungligen att utvidga och förändra synen på läsinlärning från att röra främst avkodning till att också inbegripa meningsskapande och analyser i en sociokulturell kontext. Modellen utgår från att litteracitet är bundet till de

förväntningar som råder i den kontext individen rör sig och verkar både på makronivå och mikronivå det vill säga vilket samhälle man befinner sig i (makronivå) samt vilket jobb man har eller vilken utbildning man deltar i (mikronivå) (Luke & Freebody 1990).

Resursmodellen kan ses som ett verktyg för att undersöka vilka förmågor – resurser- som individen behöver för att kunna utveckla en funktionell litteracitet. Litteraciteten ska alltså vara funktionell i den kontext den ska användas. I föreliggande undersökning utgörs kontexten av grundskolan. De fyra resurserna är: *kodknäckare*, *textdeltagare*, *textanvändare* och *textanalytiker* (Luke & Freebody 1990). Modellen har under åren utvidgats från att främst beröra skriven text till att också beröra text ur ett multimodalt perspektiv och då inkludera bilder, filmer, musik och muntlig kommunikation. En multimodal text behöver således tolkas inte bara genom att läsa och förstå den skrivna texten utan också att förstå och tolka bilder och andra modaliteter (Serafini 2012:153). Nedan följer en beskrivning av de fyra resurserna som enligt modellen behöver utvecklas för en funktionell litteracitet.

### **2.3.1. Kodknäckaren**

För att bli en framgångsrik läsare behöver man förstå skriven texts teknologi, det vill säga förstå förhållandet mellan bokstäver och tecken och det talade ljudet och hur dessa hänger ihop och skapar en text. Det innebär också att ha kunskap om läsriktning. Att kunna avkoda en text är avgörande för att utveckla litteracitet (Luke & Freebody 1990:8). Vidare menar Luke och Freebody att det kan finnas en skillnad mellan att utveckla kodknäckarresursen som flerspråkig och som enspråkig. För en flerspråkig individ underlättar det om bokstäver kopplas till ett för eleven välkänt ord som till exempel bokstaven <K> som kan få representera ordet *kalem*, penna på arabiska. Detta kan jämföras med de alfabetbilder som visas i klassrum där bokstaven <k> representeras av en bild på en katt som då gör det svårare att koppla ihop grafem och fonem. Det anses också vara fördelaktigt angående avkodning att få utveckla sin kodknäckarresurs i ett socialt sammanhang där texten är autentisk och dessutom med en mer erfaren läsaers stöttning.

### **2.3.2. *Textdeltagaren***

Att kunna avkoda skriven text är avgörande för att kunna läsa men det är lika viktigt att faktiskt kunna förstå textens innehåll och budskap. Att använda sina resurser som textdeltagare innebär att skapa en förståelse för textens betydelse genom att använda inferenser och sina tidigare kunskaper. Om glappet är för stort mellan textens innehåll och läsarens egna erfarenheter och kulturella bakgrund kan förståelsen av det lästa gå förlorad och innehållet missförstås. Vid läsning av en skönlitterär text kan det innebära för läraren att agera förebild och vägledare i att betrakta händelser och karaktärer med egna erfarenheter som bakgrund. Min studie fokuserar på läromedelstext och inte skönlitteratur men utgår ifrån att samma sak gäller för dessa texter. I de läromedelstexter som förekommer i studiehandledning på modersmål är det således hjälpsamt för eleven om läraren agerar förebild genom att visa hur texten kan förstås. Att också säkerställa att eleven får möjlighet att bygga upp ett aktivt ordförråd leder till att eleven utvecklar den textdeltagande resursen vilket kan jämföras med Lindberg och Kokkinakis Johanssons resultat (2007). Detta sker med stöd i elevens tidigare kunskaper och erfarenheter vad gäller språk- och ämneskunskaper samt erfarenhet av att läsa och skriva olika texttyper. I de fall då eleven inte har haft möjlighet att inhämta kunskap om en viss texttyp kan det utgöra ett hinder för förståelse (Luke & Freebody 1990:10).

I min undersökning tolkar jag den textdeltagande resursen som de aktiviteter vilka stöttar eleven i att knyta an till sina tidigare kunskaper för att förstå läromedelstextens innehåll. Främst gäller det kunskapen om olika texters särdrag och begreppsapparat, men till viss del även innehållet.

### **2.3.3. *Textanvändaren***

Den resurs som är i centrum i rollen som textanvändare kan sägas röra kunskapen om hur olika texter används och vilken roll de spelar i olika kontexter. När individen har utvecklat sådana kunskaper skapas möjligheter att delta i sociala aktiviteter där skriven text spelar en viktig roll. Skolan har en betydande roll i detta sammanhang och textsamtal kan här stötta eleven att utveckla dessa kunskaper (Luke & Freebody



1990:12). Eleven behöver få möjlighet att läsa och samtala om texter i olika sociala sammanhang för att utveckla en funktionell litteracitet. Flerspråkiga elever och elever som har erfarenhet av en annan skolkultur än den svenska har ofta andra erfarenheter kring litteracitetspraktiker med sig. Det kan handla om utantillinläring eller att hitta svaret på raden. Dessa erfarenheter framkommer i kartläggningmaterialet vilket Skolverket tillhandahåller och som varje skola ska använda när en nyanländ elev börjar skolan. Således bör elevens tidigare litteracitetserfarenheter vara kända för läraren och kunna utgöra en grund att bygga vidare på. För dessa elever är det således viktigt att utveckla sin roll som textanvändare vilket innebär att också kunna skriva en text med utgångspunkt i det man läst. Därför är det också viktigt att samtala om det lästa och om texters olika särdrag. I synnerhet med tanke på att ämnesundervisning i svenska skolan premierar ett kritiskt förhållningssätt och att kunna använda sina kunskaper för att själv producera texter för att reflektera och kritiskt granska ämnesinnehållet.

#### **2.3.4. *Analyspraktiken***

Att utveckla en analyserande resurs som textanvändare innebär att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till texten (Luke & Freebody 1990:13). Detta kan innebära att fundera över i vilket syfte texten framställts och hur den påverkar läsaren på olika sätt. Underliggande ideologier och kulturella aspekter påverkar hur vi förstår, eller missförstår, en text. För att i undervisningen underlätta utvecklandet av analyspraktiken är samtalet viktigt där man tillsammans utforskar texter och hur de påverkar oss samt i vilket syfte de är skapade och utformade.

Flerspråkiga elever som kommer till svensk skola kan ha andra kulturella och ideologiska referensramar än de som läraren utgår från som tidigare påtalats. Således är det av avgörande vikt om elev och lärare är medvetna om de skillnaderna som, om de används rätt, kan utgöra en grund för lärorika samtal kring texters innehåll och budskap och i förlängningen av elevers skolframgång.

Sammanfattningsvis återspeglar de fyra olika resurserna mer traditionell läsforskning (kodknäckning och texttolkning) till att anta ett mer poststrukturalistiskt diskursanalytiskt perspektiv där textens koppling till ideologier, kulturspecifika

företeelser och maktstrukturer blir viktigare. I min undersökning används resursmodellen för att undersöka vilka av de fyra resurserna som realiseras i studiehandledning på modersmål.

#### 2.4. Mellanspråklig transfer

Många elever kommer till Sverige och börjar i svensk skola efter det att de har utvecklat en språklig bas, vardagsspråket, och kanske utbyggnaden, skolspråket, på något annat språk än svenska. Detta innebär att de utvecklat kunskaper om grammatik, uttal, samtalsstruktur och byggt upp ett ordförråd, men också inhämtat en hel del ämneskunskaper på ett annat språk än svenska. Detta till trots måste elever som har ett annat modersmål än svenska under skolåren dels hämta in det försprång vad gäller basen i svenska språket som deras enspråkiga klasskamrater redan besitter, dels utveckla ämneskunskaper och i samband med det också utbyggnaden, alltså skolspråket. Lärande inom ramen för kunskapsområden i skolans olika ämnen förutsätter tillgång till ett specialiserat fackspråk. Detta fackspråk möjliggör det meningsskapande som kännetecknar mycket av undervisningen i skolan och fungerar som en inträdesbiljett till en social gemenskap och medlemskap inom de olika kunskapsområdena som kemi, biologi och samhällskunskap (Lindberg & Kokkinakis Johansson 2007). En ämneslärares uppgift kan således sägas vara att också undervisa i och skapa möjligheter för alla elever att utveckla en ämnesspecifik litteracitet. (Olvegård 2014).

Att lära in ett ämnesinnehåll på ett språk man håller på att lära sig är alltså en stor uppgift. Detsamma gäller för läs- och skrivinlärning på ett språk man inte fullt ut behärskar. Det akademiska skolspråket benämns av Cummins (1979) som *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) och vardagsspråket *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) (Cummins 1979). Utifrån denna tudelning har Cummins formulerat *interdependenshypotesen*.

Hypotesen, *the linguistic interdependence hypothesis*, lanserades initialt av Cummins (1979). Hypotesen gör gällande att andraspråksinlärare överför redan inhämtad lingvistisk kunskap om och i sitt förstaspråk till det nya språket. Detta förutsätter att inläraren har utvecklade lingvistiska kunskaper inom L1 samt tillräcklig

språklig färdighet på L2 (Cummins 1979). Hypotesen förutsätter således att andraspråksinläraren har fått adekvat undervisning i och om sitt L1 för att överföring ska kunna ske. För att denna överföring från L1 till L2 ska kunna fungera på ett för eleven gynnsamt sätt bör eleven inte lämnas ensam för att på egen hand och slumpmässigt överföra kunskaper. I stället bör undervisning riktas mot en metakognitiv förståelse för transferns funktion.

För att förklara hur metalingvistiska färdigheter som utvecklas i ett språk bidrar till att utveckla läskunskaper i ett annat språk föreslår Koda (2008) *the transfer facilitation model*. Enligt Koda (2008) aktiveras transfer automatiskt av väletablerade och utvecklade kunskaper i L1 av input från L2. Denna transfer sker ofrivilligt och kan inte kontrolleras och är således en dynamisk process då det innebär en konstant samverkan mellan ett väletablerat L1 och en kontinuerlig exponering för L2 input (se avsnitt 2.2.1.).

Utvecklingen av första- och andraspråket påverkas även av de sociala processer som inläraren medverkar i. Såväl föräldrar och syskon som skolinstitutionernas attityder till och användning av första – och andraspråket påverkar individens språk- och kunskapsutveckling (Parzyk 2002). Således är det också relevant att undersöka hur ämneslärare förhåller sig till flerspråkig undervisning och vilka kunskaper de har om flerspråkig litteracitet. Möjligheten att få använda hela sin språkliga repertoar i undervisningen, också kallat translanguaging eller transspråkande, har på senare år belysts och fått visst fäste i undervisningen (Canagarajah 2013; Garcia & Wei 2014). Translanguaging innebär att individens språkliga resurser kan användas tillsammans och bör betraktas som en resurs i utbildningssammanhang. Begreppet som har fått den svenska översättningen *transspråkande* kan ses som en lins genom vilken synen på språk förändras, och i stället för att betrakta språk som separata system som till exempel svenska och/ eller arabiska ser man språk som ett och samma system. I min undersökning är translanguaging relevant på så sätt att elevernas möjligheter att använda flera språk är avhängigt lärares och studiehandledares inställning och förhållningssätt till detsamma. Att undersöka elevers förhållningssätt till text och vilken bild de får av lässtrategier i språkhandledningen är därför av stort intresse.

### **3. Tidigare forskning**

Trots att studiehandledning utgör en stödinsats för nyanlända och flerspråkiga elever är forskning vilken belyser området begränsad. Den forskning som finns tillgänglig är dock samstämmig då den visar att studiehandledning är mer komplex och innebär mer än att använda elevens modersmål för att inhämta ämneskunskaper. Forskning kring litteracitetsresurser ur ett flerspråkighetsperspektiv är inte särskilt omfattande vilket föreliggande undersökning kan ge ett bidrag till.

#### **3.1. Forskning om flerspråkig undervisning**

Tidigare forskning har framhållit vikten av att elever ges möjligheter att använda och utveckla sina tidigare kunskaper och inlärd språk som meningsskapande resurser i kunskapsutvecklingen (Bunar 2010; Cummins 2001; Garcia 2009). Forskning har framhållit att inkludering och identitetsskapande inom diskurserna språk och kultur i synnerhet i skolan är centrala för nyanlända elevers skolframgång (Bunar 2010; Garcia 2009; Hyltenstam & Milani 2012).

Thomas och Colliers (1997) omfattande forskning visar att undervisning på modersmål åtminstone till åk 6 är den enskilt största framgångsfaktorn för att nå skolframgång. Efter att ha följt ett stort antal elever med ett annat modersmål än engelska i 15 delstater i USA konstaterar forskarna att ju mer eleverna utvecklat sitt förstaspråk både kunskapsmässigt och tankemässigt på en åldersadekvat nivå desto bättre klarar de skolans kunskapskrav.

I en nyligen publicerad avhandling följer Winlund (2021) några elever på språkinledning. Dessa elever har inte haft möjlighet till skolgång på samma sätt som andra gymnasieelever. Winlund visar att eleverna både lär sig mer av såväl ämnesinnehåll som ord och begrepp när undervisningen baseras på deras tidigare kunskaper och när förklaringar och samtal görs på deras L1. Efter att ha följt eleverna och deras lärare i ett års tid konstaterar Winlund vidare att studiehandledaren var viktig och att translanguagingpraktiken i klassrummet främjade elevernas meningsskapande. (2021:115)

### 3.2. Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv

Läromedelstexter kan ses som en viktig kunskapskälla i lärandet. På senare tid har dessutom digitala läromedel och olika lärplattformar tagit plats i undervisningen som skapar möjligheter för lärare att lägga ut texter, filmer och annat material till eleverna. I detta avsnitt refereras forskning om läromedelstexter ur ett andraspråksperspektiv. Fokus ligger på de aspekter vilka kan påverka andraspråksläsares förståelse av innehållet.

Flera av tidigare undersökningar utgår från *schemateorin* vilken i korta drag gör gällande att det som en individ upplever och är med om lagras i vad man kan kalla referensramar i långtidsminnet. När sedan individen läser en text aktiveras dessa referensramar och läsaren fogar samman ny kunskap med det redan inlärd. Således påverkar tidigare erfarenheter förståelsen av texten (Andersson & Pearson 1984). En konsekvens av detta är att innehållet i en text kan förstås på olika sätt.

Tidigare undersökningar som baserats på *schemateorin* och på manipulerade texter har visat att andraspråkslevers läsförståelse ökar om texten baseras på en kulturellt känd kontext (Abu-Rabia 1996a). Abu-Rabia har genomfört flera studier vilka visar att deltagare som får ta del av texter med ett känt kulturellt innehåll har lättare att förstå detta innehåll men också att läsare av texter på ett språk som är ett påtvingat majoritetsspråk har svårare att ta till sig innehållet (Abu-Rabia 1996b; Abu-Rabia 1998; Abu-Rabia 1999).

Vidare har texter manipulerats gällande textens tilltal, kausalitet samt konnektorer för att undersöka hur textens utformning påverkar läsarens förståelse av innehållet (Reichenberg 2000). Resultaten av dessa undersökningar visar att ett utökat tilltal, tydligare kausalitet och konnektorer förenklar andraspråkstälars förståelse av texten – ett samband som dock inte verkar gälla för förstaspråkselever. Bortsett från textens lingvistiska konstruktion så visar annan forskning att även den kulturella kontexten och läsarens tidigare kunskaper spelar stor roll för förståelsen om läsaren läser på sitt andraspråk (Floyd & Carrell 1994: 103).

Olvegård (2014) ägnar sin avhandling åt att undersöka andraspråkselever på gymnasiet och deras läsning och förståelse av läromedelstexter i ämnet historia. Resultatet visar att de texter eleverna kommer i kontakt med ställer höga lingvistiska

krav på eleverna. Eleverna behöver dels ha en bred och djup vokabulär, dels förmåga att analysera komplexa lingvistiska strukturer. Vidare krävs en förmåga att göra inferenser för att förstå innehållet.

I ett större projekt vid Göteborgs universitet har läromedelstexter undersökts med fokus på vilka ord och begrepp som används (Kokkinakis Johansson & Lindberg 2007). Genom att deltagare fick göra olika ordkunskapstest konstaterades att det inte alltid är de ämnesspecifika orden som upplevs svåra att förstå för andraspråkselever utan även de allmänna akademiska ord och begrepp som är frekventa i läromedelstexter upplevs som svåra att förstå.

### **3.3. Studiehundledning på modersmål**

Reath Warrens omfattande avhandling (2017) undersöker vilka möjligheter och utmaningar som finns för att utveckla flerspråkig litteracitet i olika former av undervisning i Sverige och i Australien. Studiehundledning på modersmål i Sverige är en sådan form av undervisning. De andra formerna är modersmålsundervisning i Sverige samt komplementära skolor i Australien. I avhandlingen konstateras att möjligheten till utveckling av flerspråkig litteracitet skapas genom en likvärdig tillgång till modersmålsundervisning och till studiehundledning. Avhandlingens syfte är att skapa en djupare förståelse för de faktorer som skapar möjligheter för men också utmaningar i att utveckla flerspråkiga litteraciteter i modersmålsundervisningen och studiehundledningen i Sverige och i Australien. Genom att observera, spela in, transkribera, översätta och analysera 13 studiehundledningstillfällen samt genom att intervjua både studiehundledare och lärare genomfördes en större studie med *the continua of biliteracy* som teoretisk ram. Resultatet av undersökningen visar att de transspråkande praktiker som används i studiehundledningen stöttar eleverna i kunskapsinhämtningen, hjälper dem att förstå innehållet och att nå målen i kursplanerna. Det som sker är att man använder alla de språkkunskaper eleven redan har. Då lär sig eleven både ämneskunskaper och språkkunskaper men utvecklar också metalingvistisk- och sociokulturell medvetenhet (Reath Warren 2017:134). Eleven ges alltså möjlighet att använda alla sina språkliga resurser för att kommunicera i en kontext och om ett innehåll som hör till skolans ämne och är på riktigt. Reath Warren

väljer att benämna studiehandledning ”*multilingual study guidance*” (flerspråkig studiehandledning) vilket skiljer sig från benämningen i styrdokument och på många skolor.

Avery (2017) konstaterar i sin avhandling, vilken baseras på intervjuer av lärare och studiehandledare samt observationer av studiehandledning på modersmål i Sverige, att det fanns brister i samverkan mellan personalkategorierna lärare och studiehandledare. Studiehandledarna fick inte tillgång till undervisningsmaterial och inte tillräcklig information. Vidare var schemaläggning samt tillgång till lokaler ett problem. Studiehandledningen baserades således enbart på studiehandledarens kunskap i det aktuella ämnet utan att någon information inhämtades från undervisande ämneslärare om elevens kunskapsnivå och lärandesituation.

Straszer et. al. (2019) baserar sin artikel på det empiriska material vilket samlats in i ett större projekt och baseras på intervjuer och observationer samt nationella policydokument rörande studiehandledning på modersmål. Syftet har varit att belysa studiehandledarens yrkesroll, hur den skapas och förhandlas. En slutsats som framkommer är att studiehandledare ställs inför höga krav både språkligt och ämneskunskapsmässigt. Men det ställs också stora krav på undervisningens organisation och övriga lärares medvetenhet om de villkor som råder för de aktuella elevernas lärande. Av de deltagande 20 studiehandledarna i undersökningen är hälften stationerade på en skola medan den andra hälften är ambulering mellan skolor. Att ambulera mellan skolor kan försvåra informationsutbyte.

Sammantaget kan det konstateras att den forskning som bedrivits inom fältet studiehandledning på modersmål visar att studiehandledning kan sägas vara en mer komplex praktik än vad som anges i Skolverkets stödmaterial. Enligt stödmaterialen är syftet med studiehandledning på modersmål att ”eleven ska ges möjlighet att använda modersmålet som ett redskap i kunskapsutvecklingen i olika ämnen” (Skolverket 2015:21–25). Den forskning som finns tillgänglig visar att studiehandledning är mer komplex både ur ett språkligt perspektiv och i ett kulturellt och identitetskonstruktionsperspektiv.

## **4. Material och metod**

I detta kapitel presenteras urval av deltagare samt deltagarnas bakgrund. Vidare följer ett avsnitt där jag redogör för och motiverar val av datainsamlingsmetoder. Därefter följer ett avsnitt där en redogörelse görs för bearbetningen av materialet.

### **4.1. Datainsamlingsmetoder**

För att besvara forskningsfrågorna har jag valt att genomföra en kvalitativ studie med etnografisk ansats. För att skapa en så bred bild som möjligt har jag valt att använda två metoder för att samla in data: observationer med ljudinspelningar och fältanteckningar samt inspelade intervjuer. I detta avsnitt beskrivs de valda metoderna.

### **4.2. Urval och deltagare**

Föreliggande undersökning belyser studiehundledning på modersmål på en högstadieskola med fokus på hur texten används i dessa sammanhang. Valet av deltagare faller då naturligt på studiehundledare och de elever och ämneslärare som deltar i studiehundledningen. Studiehundledning förekommer i alla stadier i olika utsträckning men styrdokumentet stärker rätten till densamma för de elever som går i årskurs 7–9 (SFS 2010:800). Med denna stärkta rätt till studiehundledning i modersmålet i åtanke har jag valt att fokusera på just högstadiet.

Den skola som är aktuell i föreliggande undersökning är således Björkskolan som befinner sig i en liten stad i Västsverige. Här har man tagit emot nyanlända och flerspråkiga elever under lång tid. Både ämneslärarna och studiehundledarna som är anställda på skolan har deltagit i olika kompetensutvecklingsinsatser gällande språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Studiehundledarna och modersmåls läraren har också deltagit i kompetensutvecklingsinsatser där man fått kunskap om skolans värdegrund, betyg och bedömning bland annat. Den studiehundledning på modersmål som skolan erbjudit hittills har främst rört SO-undervisning och NO- undervisning men på senare tid har också svenska som andraspråk varit aktuellt vilket framkommer



i intervjuerna. Eleverna på denna högstadieskola erbjuds studiehandledning på modersmål vid två lektionstillfällen i veckan av tre men omfattningen kan variera beroende på elevens behov av studiehandledning på modersmål.

Skolan har fyra studiehandledare anställda vilka representerar arabiska, persiska och tigrinja. Studiehandledaren som behärskar arabiska undervisar också i modersmål arabiska. Efter kontakt med skolan visade två av studiehandledarna, David och Ahmad, intresse av att delta i studien. Studiehandledarna baserade sitt intresse på elevernas vilja att delta. Vidare kontaktades en lärare i SO, Anders, och en i svenska som andraspråk, Björn, vilka både visade intresse för att delta. För att på ett tydligt sätt redogöra för deltagarna och deras bakgrund samt vilken observation de deltar i presenteras informationen i en uppställning nedan.

<b>Namn</b>	<b>Språk</b>	<b>År i svensk skola</b>
Omar	Arabiska	4
Mustafa	Arabiska	3
Mahmoud	Arabiska	1
Moses	Arabiska	4
Samuel	Arabiska	4
Ismaeel	Arabiska	4
Irash	Arabiska	4
Oudai	Arabiska	4

*Deltagande elever*

<b>Namn</b>	<b>Undervisningsämnen</b>	<b>Behörighet</b>	<b>År i yrket</b>
Björn	Svenska som andraspråk Svenska	Svenska Engelska	23
Anders	So-ämnen	So Idrott och hälsa	18

*Deltagande ämneslärare och studiehandledare*

Namn	Utbildning	Språk	Antal år som studiehandledare	Antal år i Sverige
David	Läroutbildning från Syrien	Arabiska Engelska	3 år	3
Ahmad	Studiehandledare	Arabiska Tigrinja	6 år	7 år

*Deltagande studiehandledare*

### 4.3. Beskrivning av observationstillfällen

I detta stycke beskriver jag de observerade studiehandledningstillfällena då den miljö den genomförs i kan ha betydelse för undersökningen resultat. Observationerna är fyra till antal. Studiehandledningen skedde på aktuell lektion vilket innebar 60 minuter. I observation 1, 3 och 4 behandlas SO-ämnena historia och samhällskunskap. I dessa observationer satt jag med på lektionen och spelade in med min mobiltelefon och antecknade. Observation 2 behandlar NO-ämnet biologi och här har studiehandledaren själv spelat in då jag inte hade möjlighet att delta. För att förtydliga vilka ämnen som var aktuella samt antal deltagare i respektive observation presenteras här en uppställning:

Observation	Studiehandledare	Elever	Ämne
1	David	Omar Mustafa	SO
2	David	Mahmoud	NO
3	Ahmad	Moses Samuel	SO
4	Ahmad	Ismaeel Irash Oudai Moses	SO

#### 4.3.1. *Observationer*

Två av de observationer som ligger till grund för föreliggande undersökning ingick även som empiri i den magisteruppsats som gjordes under våren och hösten 2020 (Svensson 2020). För att ytterligare belysa forskningsfrågorna i föreliggande undersökning har de kompletterats med ytterligare två observationer vilka har gjorts under våren och hösten 2021. Föreliggande undersökning baseras således på fyra observationstillfällen. Studien kan sägas ha en etnografisk ansats då miljöer och händelser har observerats i ett naturligt sammanhang där deltagarna ses i specifika kontexter (Denscombe 2010:119–129). För att besvara forskningsfrågorna 1 och 2 har observationer använts som metod. Undersökningens syfte har varit att beskriva verkligheten så som den ser ut i dessa sammanhang. Det är centralt att beskriva vad som sker och hur deltagarna använder texten i praktiken vilket motiverar valet av observationer som metod.

Jag har använt mig av deltagande observationer dels för att få ett inifrånperspektiv samt en känsla av den praktik som observeras dels för att samla in detaljer och ett djup i materialet (Denscombe 2010:308). Ljudinspelningar gjordes vid varje tillfälle och fältanteckningar fördes för att lättare kunna förstå och tolka det inspelade materialet i analysarbetet. Inspelningarna gjordes med hjälp av min mobiltelefon som jag placerade mitt på bordet där studiehandedaren och eleverna satt. Ljudkvalitén har genomgående varit tillfredsställande. De anteckningar som fördes rörde dels var lektionen startade och avslutades, vilket material som användes och miljön där deltagarna befann sig i stort.

Friedman (2012:187) belyser *observer's paradox*. Observatörens paradox innebär att närvaron av en observatör kan medföra att situationen förändras och att informanter agerar och samtalar på ett sätt som inte till fullo överensstämmer med verkligheten. Jag upplever att min närvaro inte påverkade skeendet i någon större utsträckning.

#### **4.3.2. Observation 1**

Observation 1 sker på en SO – lektion vilken behandlar historia. Studiehandledningen ges av David som arbetat som studiehandledare i 2 år och har en lärarexamen i engelska från Syrien. Det är två elever som har bedömts vara i behov av studiehandledning: Omar och Mustafa. Lektionen inleds i klassrummet där hela klassen samlas. När det är dags för klassen att börja arbeta, och i brist på ett ledigt grupprum, sätter sig studiehandledaren och de två eleverna i biblioteket där studiehandledningen genomförs. När det är ca 10 minuter kvar av lektionen ansluter gruppen till klassrummet för att avsluta lektionen.

#### **4.3.3. Observation 2**

Observation 2 sker på en NO-lektion vilken också ~~den~~ startar i klassrummet med hela klassen samlad. Ämnet som behandlas denna lektion är nervsystemet. Denna lektion observeras endast genom en ljudinspelning då jag inte hade möjlighet att vara med, och därför saknas fältanteckningar. Deltagarna är studiehandledare David och eleven Mahmoud som endast varit i Sverige ett år när observationen görs. När det efter lärarens genomgång är dags för klassen att börja arbeta med text lämnar studiehandledaren och eleven klassrummet och sätter sig i ett angränsande klassrum. Det material och den text som används i undervisningen återfinns på skolans lärplattform. Materialet tillhandahålls av ämnesläraren.

#### **4.3.4. Observation 3**

Denna observation görs på en SO-lektionen där demokrati och diktatur behandlas. Deltagarna är eleverna Moses och Khaled. Studiehandledaren Ahmad behärskar både tigrinja och arabiska men studiehandledningen sker på arabiska då det är elevernas starkaste språk. Lektionen startar på samma sätt som föregående lektioner, i klassrummet med hela klassen samlad. Också vid detta tillfälle går eleverna tillsammans med studiehandledaren till ett anslutande grupprum när det är dags för klassen att börja jobba. Denna lektion innebär att eleverna tittar på

undervisningsfilmer om demokrati med text antingen på arabiska eller svenska och talat språk antingen på arabiska eller svenska, allt efter behov.

#### **4.3.5. Observation 4**

Ahmad studiehänder också denna lektion vilken utgör observation 4. Ämnet är detsamma som observation 3, SO- undervisning vilken berör demokrati och diktatur. Observation 4 innefattar fem elever: Ismaeel, Irash, Oudai, Hicham och Eslam.

Den lektion som ligger till grund för observation 4 startar i klassrummet och deltagarna går till ett grupprum när de ska börja arbeta. Lektionen avslutas i grupprummet och någon återsamling i klassrummet sker inte.

#### **4.3.6. Sammanfattning**

De observerade studiehändningstillfällena i SO och NO utgör empiri i föreliggande undersökning i SO och NO. Anledningen till att just dessa skolämnen observeras är att det är de ämnen som studiehändning är mest förekommande i vilka gör dem intressanta. Tre av eleverna anses inte nyanlända enligt Skolverkets definition men har ändå bedömts ha behov av studiehändning på modersmålet. Övriga elever har varit i Sverige mellan 1 och 4 år.

### **4.4. Intervjuer**

För att söka svar på forskningsfråga 3 har semistrukturerade intervjuer använts. Det primära syftet har varit att ta reda på hur ämneslärarna vill beskriva sina erfarenheter och attityder till flerspråkig undervisning. Valet att inkludera även intervjuer av ämneslärare motiveras av att bland andra Skolinspektionen (2017) belyser vikten av samarbete mellan ämneslärare och studiehändare. Det är också intressant att undersöka om ämneslärares förväntningar stämmer överens med det som sker i studiehändningen. Det har varit viktigt att synliggöra olika aspekter och olika utsagor vilket gjort att valet fallit på semistrukturerade intervjuer som genomförts med hjälp av en intervjuguide. Intervjuguiden bestod av få frågor vilka definierats utifrån forskningsfrågorna. Läraren har ombetts att beskriva hur man planerar sin

undervisning med flerspråkiga elever, vilken erfarenhet man har samt hur man ser på studiehandledning på modersmål (se bilaga 2).

Intervjuerna har skett i ett fysiskt möte. Informanterna har varit dels ämneslärare i SO och idrott, dels lärare i svenska som andraspråk och svenska. De båda intervjuerna har spelats in och därefter transkriberats. Jag har vid flertalet tillfällen lyssnat på intervjuerna och nya aspekter har framkommit vid varje tillfälle. För att besvara forskningsfråga 3 gällande ämneslärares erfarenhet och attityd har således intervjuer använts. Därefter har de uttalanden som kan ge svar på forskningsfrågan valts ut och presenteras och diskuteras i resultatavsnittet.

#### **4.5. Genomförande, bearbetning och analys**

Observationerna beskriver det som sker i studiehandledningssituationen och beskriver den verklighet och den praktik vilken deltagarna är delaktiga i. För att belysa forskningsfråga 1 och 2 vilka belyser hur texten används samt vilka litteracitetsresurser och litteracitetshändelser som realiserats i studiehandledning på modersmål såg jag det nödvändigt att dels transkribera det inspelade materialet men minst lika viktigt att studera fältanteckningarna där deltagarnas olika aktiviteter beskrivs. Jag lyssnade till det inspelade materialet vid ett flertal tillfällen och transkriberade materialet för att kunna upptäcka olika aktiviteter. I detta arbete transkriberades allt som sades på svenska och i de fall då något annat språk användes valde jag att markera det med språkets namn. Jag har helt enkelt lyssnat till det inspelade materialet upprepade tillfällen och transkriberat det som sägs i ett worddokument på min dator. De aktiviteter som deltagarna ägnar sig åt har varit det primära och det som faktiskt sägs bär inte lika stor betydelse. De aktiviteter som har varit aktuella att analysera baseras på resursmodellen (Luke & Freebody 1990) som beskrivs detaljerat ovan. De resurser som ligger till grund för modellen har definierats i analysen.

#### 4.6. Metoddiskussion

Det kan sägas vara problematiskt att koda och analysera de observationer som gjorts i föreliggande undersökning då jag, som forskare, enbart behärskar ett av de språk som används här. Jag är väl medveten om denna problematik men hävdar trots det att jag kan redogöra för vad som sker med texten och vilken betydelse den har i dessa observationer oavsett vilket språk som talas. Då jag själv har suttit med som observatör och fört anteckningar i tre av fyra observationer har jag kunnat avgöra vad det är som sker. Det har tydligt framgått vilka litteracitetsresurser som varit aktuella och då har språket inte haft någon större betydelse.

Att använda observationer som metod kan innebära att man som forskare påverkar det som sker med sin blotta närvaro. I detta fall är jag redan bekant med både studiehandedare och elever så min närvaro väckte inte så stor uppmärksamhet. Vidare kan man ställa sig frågan om utfallet av studien påverkas av mina tidigare kunskaper och erfarenheter av studiehandedning på modersmål. Jag har arbetat med flerspråkiga och nyanlända elever i 15 år och har erfarenhet av att planera och stötta studiehandedning på modersmål vilket jag vill argumentera för är en tillgång i föreliggande studie. Min erfarenhet har gjort att jag har kunnat tolka och förstå det som sker på ett sätt som jag inte hade gjort utan den erfarenheten.

#### 4.7. Undersökningsmodell

Den teoretiska utgångspunkten i min undersökning utgörs av synen på litteracitet som en social praktik vilken inkluderar mer än avkodning och läsförståelse. Undersökningen utgår vidare från att kulturella aspekter i innehållet påverkar elevers möjligheter att förstå innehållet (Abu-Rabia 1998). För att analysera de aktiviteter som studiehandedare och elever ägnar sig åt när de tar sig an en läromedelstext har The Four Resources Model (Luke & Freebody 1990) använts om undersökningsmodell (se avsnitt 4).

Modellen belyser vilka resurser en läsare av en text behöver aktivera för att läsa och förstå en text. De fyra resurserna: kodknäckare, textdeltagare, textanvändare och analyspratikern har använts som undersökningsmodell för att undersöka vilka

litteracitetspraktiker som realiseras i studiehandledning. Således har det som sägs och sker i observationerna kategoriserats utifrån vilken mån förhållandet grafem – fonem belyses, i vilken mån elevens tidigare kunskaper om ämnesinnehållet ges utrymme, i vilken mån textens kontext belyses samt i vilken mån texten hanteras utifrån ett kritiskt perspektiv.

#### **4.8. Tillförlitlighet och äkthet som motsvarighet till validitet och reliabilitet**

Föreliggande undersökning har genomförts och presenteras med förhoppningen om att bringa ljus över textens betydelse och hur den bearbetas i flerspråkig studiehandledning. Undersökningen är av det kvalitativa slaget och syftet är att beskriva det som sker i runt en läromedelstext i flerspråkig studiehandledning snarare än att mäta resultatet. Bryman (2020:465) menar att begreppen validitet och reliabilitet är svårapplicerade på kvalitativ forskning eftersom mätningen inte är det primära i kvalitativa studier. Bryman (2020: 467) menar att ett alternativ är att byta ut de sedvanliga begreppen validitet och reliabilitet mot begreppen *äkthet* och *tillförlitlighet*. De sistnämnda begreppen är de som valts för att bedöma och värdera föreliggande undersökning. Tillförlitlighet bedöms utifrån de fyra delkriterierna *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* och *en möjlighet att styrka och konfirmera*. Äkthet behandlas utifrån kriterierna *rättvis bild*, *ontologisk autenticitet*, *pedagogisk autenticitet*, *katalytisk autenticitet* och *taktisk autenticitet* (Bryman 2020: 470).

##### **4.8.1. Tillförlitlighet**

Trovärdigheten i föreliggande studie kan kopplas till hur flerspråkig studiehandledning beskrivs och analyseras. Bryman (2020:467) menar att trovärdighet i resultaten skapas genom att forskningen utförs i enlighet med de regler som finns och att resultaten rapporteras till de personer som är en del av studien. Ingen av informanterna som ingått i föreliggande studie har haft någon önskan om att bli konsulterade före uppsatsens publicering. Däremot tillfrågades deltagarna i intervjuerna vid ett flertal tillfällen, om det som sagts uppfattats på ett korrekt sätt. Vidare har studien genomförts i enlighet med de regler som finns. Både



metodlitteratur och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har beaktats och haft en självklar del i arbetet.

Överförbarhet syftar på i vilken utsträckning resultaten är överförbara till en annan miljö. För att göra det möjligt att avgöra om resultaten kan överföras till en annan miljö föreslår Bryman (2020:468) en fyllig redogörelse, en tät beskrivning av undersökningens resultat. Jag menar att de resultat som min studie har genererat i högsta grad är överförbara till andra miljöer. Pålitligheten har att göra med kollegial granskning av undersökningen och den process den innebär (Bryman 2020: 468). Det betyder att varje del av forskningsprocessen granskas av kollegor som bedömer kvaliteten på de procedurer som valts och hur de tillämpas. Under min forskningsprocess har jag fortlöpande erhållit handledning av handledare. Jag menar därför att processen och utförandet noga har granskats.

Möjlighet att styrka och konfirmera innebär att det ska vara uppenbart att den som genomfört undersökningen inte medvetet låtit personliga erfarenheter och referensramar påverka de slutliga resultaten (Bryman 2020: 470). Jag är medveten om att ingen individ är fri från uppfattningar och föreställningar om hur verkligheten ser ut, har jag fortlöpande reflekterat över mina egna ståndpunkter. Syftet har varit att undvika att subjektiva bedömningar får utrymme i undersökningen.

#### **4.8.2. Äkthet**

För det första måste frågan ställas om studien ger en tillräckligt rättvis bild av de olika åsikter och uppfattningar som finns hos de båda lärare som intervjuats. Jag vill påstå att så är fallet. De båda intervjuade lärarna har fått göra sin röst hörd på sina egna premisser, inte för att passa in i min bild.

De övriga kriterier för äkthet vilka Bryman (2020: 470) belyser är ontologisk, pedagogisk, katalytisk och taktisk autenticitet. Dessa kriterier rör i vilken utsträckning undersökningen har bidragit till att deltagarna har fått en större förståelse för sin situation och den miljö de lever i, en bättre bild av hur andra personer i miljön upplever saker och ting, hur de kan förändra sin situation samt om deltagarna fått bättre möjligheter att vidta de åtgärder som krävs. Jag menar att de båda lärarna som intervjuats i studien har fått reflektera över textens betydelse samt samverka mellan

olika personalkategorier vilket kan ha bidragit till en större förståelse kring vad studiehandledning och modersmålets betydelse har för elevernas skolframgång.

#### **4.9. Etiska ställningstaganden**

I följande stycke presenteras de etiska ställningstaganden som gjorts i föreliggande undersökning för att säkerställa att individskyddskravet följts

All forskning ska bedrivas på ett sådant sätt att ingen individ kommer till skada på något sätt, blir förödmjukad eller kränkt. Vetenskapsrådet (2017) konkretiserar individskyddskravet genom fyra allmänna huvudkrav på forskning: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att deltagare skall informeras om undersökningens syfte och de villkor som gäller för deltagarna. Vidare ska deltagare informeras om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan när som helst under undersökningen. Informationen i de fall som gäller för föreliggande undersökning, då deltagarna intervjuas och observeras, ska informationen komma deltagarna till del på förhand. Samtyckeskravet innebär att samtycke ska inhämtas från deltagarna och i de fall deltagarna är under 15 år ska också samtycke inhämtas från vårdnadshavare.

För att säkerställa att konfidentialitetskravet följs ska alla i undersökningen ingående personer ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifter skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av uppgifterna. I det fall då flera personer är inblandade i projektet ska en förbindelse gällande tystnadsplikt göras. Nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet endast får användas för forskningsändamålet.

För att säkerställa att undersökningen följer Vetenskapsrådets etiska principer har alla deltagare fått information både muntligt och skriftligt i samband med att samtyckesblanketter delats ut samt i aktuella fall har vårdnadshavare kontaktas innan blanketten skickats hem för påskrift. I blanketten framgår undersökningens syfte och tillvägagångssätt. Vidare framkommer att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst samt att det insamlade materialet inte kommer att användas på något

annat sätt eller i något annat sammanhang än i föreliggande undersökning (se bilaga 1).

Konfidentialiteskravet tas i beaktande på så sätt att det som går att göra för att säkerställa att det inte går att spåra individer som deltagit i undersökningen, har gjorts. Deltagare har fått fingerade namn och alla har fått samma kön, han. Detta för att säkerställa att ingen identifiering kan göras av deltagarna. Deltagares bakgrund eller andra personliga förhållanden nämns inte då de inte är nödvändiga för undersökningen.

## **5. Resultat**

I följande kapitel presenteras och analyseras undersökningens resultat. Inledningsvis presenteras hur texten används i studiehandledningen det vill säga vilka litteracitetspraktiker och litteracitetshändelser som är synliga i observationerna. Därefter presenteras de litteracitetsresurser som realiserar i de observerade studiehandledningstillfällena. Kapitlet avslutas med en presentation av intervjuerna vilka belyser den tredje forskningsfrågan: Vilka erfarenheter av och attityd till att undervisa flerspråkiga elever har ämneslärare?

### **5.1. Litteracitetspraktiker och litteracitetshändelser: hur texten används i studiehandledning på modersmål**

I detta avsnitt redovisas de litteracitetspraktiker och litteracitetshändelser som realiserar i de observerade studiehandledningstillfällena.

De litteracitetspraktiker som eleverna och studiehandledarna i min undersökning deltar i rör lärande och undervisning. Således förväntas eleverna förstå och lära sig ett ämnesinnehåll och studiehandledaren förväntas stötta eleverna i detta med hjälp av elevens språkkunskaper och tidigare erfarenheter (Skolverket 2015). Tidigare forskning kring läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv har belyst betydelsen av kulturella faktorer i innehållet och hur de påverkar andraspråksläsares förståelse av texten (Abu-Rabia 1996; Reichenberg 2000). De intervjuer som gjorts i min

undersökning pekar på att ämneslärarna är medvetna om dessa faktorer och ser studiehandledare som en tillgång gällande kulturella faktorer där lärarna själva kommer till korta. Texten har en betydande roll i studiehandledningssammanhang och observationerna visar att deltagarna ägnar sig åt flera litteracitetshändelser. De läser högt för varandra, lyssnar, samtalar och skriver även ibland svar på frågor till texten. De texter som förekommer i min undersökning har uteslutande tillhandahållits av ämnesläraren.

När eleverna och studiehandledarna är involverade i högläsning är det dels studiehandledaren som läser, dels eleverna. Förutom att både studiehandledare och elever läser finns också exempel på att eleverna lyssnar till uppläsning av en text via korta filmer som behandlar just det ämnesinnehåll som lektionen behandlar. De texter studiehandledare och elever läser är uteslutande skrivna på svenska vilket gör att eleverna utvecklar sina ämneskunskaper men också sina kunskaper om det svenska ämnesspråket i och med att man får en diskussion på arabiska kring det lästa. Att använda fler än ett språk i ett och samma samtal kan kopplas till språkekologi (Barton 2007) som ger utrymme att undersöka språks interaktion med varandra och med omgivningen. Detta är ett exempel på en transspråkande praktik vilken tar vara på elevens tidigare kunskaper. I studiehandledningen skapas ett utrymme där translanguaging gör att maktförhållanden suddas ut. Eleven får möjlighet att inhämta kunskaper med stöd i de språk som kan antas vara elevens starkaste och som här kompletterar varandra i fråga om vardagsspråk och ämnesspråk. Det faktum att elevernas båda språk, svenska och arabiska, används i studiehandledningen innebär att elevernas möjlighet att själva vara aktörer stärks, vilket är i linje med det poststrukturalistiska perspektivet (Pavlenko 2002). De kan med stöd i de båda språken både förstå ämnesinnehållet och samtala om ämnet genom translanguaging. Observation 3 visar också exempel på att eleverna tittar på korta filmer där talat språk och undertext presenteras både på svenska och arabiska. Jag vill här också lyfta fram observation ett som ett exempel på att litteracitespraktiker berörs i studiehandledningen då eleven ger uttryck för att vilja skriva av texten som ett svar på frågan. Studiehandledaren vägleder då eleven och påtalar att hen ska formulera ett eget svar. Då eleven inte har gått i skola tidigare kan han inte förväntas ha kunskap om vilka förväntningar skolan har på sina elever, vilket studiehandledaren här

vägleder honom till att förstå. I ljuset av New Literacy Studies som betraktar litteracitet som sociala praktiker som skiljer sig åt beroende på kontext och kulturella sammanhang går det att konstatera att eleverna i min undersökning också får stöd i att utveckla en förståelse för vad som förväntas av dem gällande litteracitet.

Sammanfattningsvis går det att konstatera att eleverna och studiehandledarna ägnar sig åt att läsa, lyssna, samtala och skriva. När läsning sker är det i alla observationer utom en som det görs på svenska. Det kan konstateras att eleverna också får stöttning i att utveckla kunskaper om vad som förväntas av dem i arbetet med en text och att maktstruktur gällande vilket språk som är att föredra suddas ut.

## **5.2. Litteracitetsresurser**

I detta avsnitt presenteras vilka litteracitetsresurser studiehandledningen skapar utrymme att utveckla.

### **5.2.1. Kodknäckarresursen**

Samtliga fyra observerade studiehandledningstillfällen visar att deltagarna är engagerade i att läsa och förstå texter vilka tillhandahållits av undervisande ämneslärare. Här återfinns också exempel på att studiehandledningen skapar möjlighet för eleverna att utveckla sin resurs som kodknäckare. I observation ett ägnas en stor del av studiehandledningen åt att läsa en läromedelstext i historia. De båda eleverna turas om att läsa och studiehandledare David leder ett samtal kring innehållet i texten. När eleverna läser högt och stöter på ord där man tvekar kring avkodning gällande förhållandet grafem och fonem stöttar David genom att läsa ordet högt så att eleverna kan se ordet i skrift och höra det läsas för att sedan repetera. Mustafa läser ett stycke och stannar upp vid ordet *svedjebruk*. Han tvekar och läser (1) *svedje*, tystnar och tittar på David som stöttar honom genom att läsa upp hela ordet och ger en förklaring till vad ordet betyder genom att ta stöd i elevens språkkunskaper: (2) *Svedjebruk ----odla*. (---innebär att arabiska används). Jag tolkar detta som att David ger en förklaring till det aktuella ordet. Detta sker vid ett flertal tillfällen när eleverna läser texten högt för varandra. Andra ord som vållar problem för eleverna är *skilda*

och 1945. Ordet *svedjebruk* kan sägas vara ämnesspecifikt och är inte vanligt förekommande.

I observation två stöttar David eleven vad gäller stavningen vilket innebär att han vägleder Mahoud gällande kopplingen mellan ljud och skrivna tecken och symboler. När det är dags för eleven att formulera svar på frågor och skriva dem i häftet letar han efter en formulering i texten att använda. David uppmuntrar honom att inte enbart kopiera ett svar: (3) *Du behöver inte kopiera, du behöver inte kopiera.* vilket kan tolkas som en uppmaning att själv formulera ett svar och inte skriva av. När eleven skriver svaret på datorn stöttar David honom i hur ordet ska stavas. (4) *Har du skrivit det? Nervsystem. Sy...stem. System.* Vidare visar David hur eleven kan redigera svaret med hjälp av datorns funktioner vilket kan utgöra en resurs för eleven att kunna formulera sig i skrift. (5) *Du kan redigera ord som du skriver fel på den här.*

Deltagarna i observation fyra läser en text i samhällskunskap. Eleverna läser ett stycke var högt för varandra. Ismael är den förste att läsa men tystnar när han blir osäker på hur ett ord ska uttalas och söker stöttning av Ahmad. (6) *Syftet med samhällsks.* Ahmad läser meningen högt och Ismael repeterar och sedan fortsätter han läsa högt. (7) *Syftet med samhällskunskap. Ämnets syfte är att refl...* Han tystnar igen och Ahmad fyller i (8) *reflektera.* Ismael fortsätter läsa texten högt och stannar upp för att få stöd i avkodningen av Ahmad. Andra ord Ismael stannar upp vid för att söka stöd i avkodningen är *samhällsfrågor* och *styrts*. Alla de begrepp som gör att Ismael tvekar kan sägas höra till de ämnesspecifika och är inte frekvent förekommande. Detta tyder på att skolspråket, *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)* (Cummins 1979) är relativt nytt för honom. I samband med studiehandledningen skapas här ett utrymme där elevens tidigare erfarenheter kan utgöra ett stöd för förståelsen genom att translanguaging används. Vidare innebär studiehandledningstillfället att eleverna deltar i en litteracitetshändelse i en autentisk miljö där man arbetar med en autentisk text. Detta är i linje med New Literacy Studies (Heath 1983; Street 1984).

I observation tre ges inte tillfälle att utveckla kodknäckarresursen då eleverna till största del ägnar sig åt att inhämta so-kunskaper genom att titta på film samt samtala om innehållet i filmerna. Studiehandledaren Ahmad avgör utifrån elevernas litteracitetskunskaper vilka språk som användas både som undertext och som talat

språk. Att detta studiehandledningstillfälle inte skapar tillfälle att utveckla kodknäckarresuren är i sig inget anmärkningsvärt då funktionen studiehandledning inte har som syfte att utveckla elevernas litteracitet. Men det går att anta att eleverna ges tillfälle att utveckla sitt ordförråd gällande skolspråket eftersom de lyssnar till uppläsning på ett språk och läser undertexter på det andra och studiehandledaren gör pauser där han samtalar med eleverna om innehållet.

Den teoretiska ram som undersökningen görs inom betraktar litteracitet som en social praktik vilken skiftar beroende på kontext, sammanhang och kulturella aspekter. Den kontext som studiehandledningen sker i är som tidigare fastställts utbildning och skola. De presenterade exemplen kan tolkas som att eleverna i viss utsträckning ges utrymme att utveckla den litteracitetsresurs som syftar till att avkoda texten, även om det inte rör sig om någon explicit undervisning i förhållandet grafem – fonem. Läsningen sker i ett socialt sammanhang med en autentisk text vilket anses vara stöttande i utvecklandet av kodknäckarresursen (Luke & Freebody 1990:11).

### 5.2.2. *Textdeltagande resursen*

Precis som det finns spår av kodknäckande i observationerna så finns det också tecken på att studiehandledningen skapar möjlighet för eleverna att utveckla den textdeltagande resursen. Eleven i observation ett kan sägas få möjlighet att knyta an till sina tidigare kunskaper genom att David översätter ämnesinnehållet både muntligt och skriftligt så att eleven förstår. (9) *Kan du skriva svar på frågan? Så jag ska skriva svaret på arabiska. (10) Du kan säga på arabiska så översätter jag till svenska.* David menar också att han kan skriva det eleven själv skriver på svenska på arabiska så att elevens förståelse stärks. Det som sker i exempel 9 och 10 är att elevens kunskaper i båda språken tas tillvara och används för att förstå ämnesinnehållet. Detta är i linje med Thomas & Colliers (1979) samt Cummins (2000) forskning vilken visar att elever klarar skolans kunskapskrav om undervisningen tar hänsyn till och använder elevernas tidigare språkkunskaper. David ställer också frågor till texten i samband med att de bearbetar innehållet i texten och ska svara på de frågor som ämnesläraren tillhandahållit. (11) *Vilken uppgift har nervsystemet? Vi boken här vi börja läsa. Var*

*kan du läsa om det?* Den textdeltagande resursen handlar delvis om kunskap om olika texters särdrag. Här rör det sig inte om någon explicit undervisning i textens särdrag men eleven får viss vägledning i var i texten information kan hittas. Exempel 9 visar hur studiehandledaren modellerar hur texten kan användas för att hitta svar på frågor i skolarbetet.

Observation två uppvisar också den exempel på att studiehandledningen skapar tillfällen att utveckla resursen *textdeltagare*. Här förklarar David ämnesinnehållet i en historielektion som handlar om invandringen till Sverige och hur språk utvecklas, genom att jämföra med elevernas egna erfarenheter: (12) *När vi pratar nu på arabiska vi kan inte prata helt på arabiska vi adderar lite svenska ord när vi pratar*. Vidare beskriver David hur svenska språket tillåter sammansättningar på ett sätt som arabiskan inte gör. Således görs en jämförelse mellan de båda språkens strukturer. Genom att minska glappet mellan textens innehåll och elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter stärks elevernas förståelse av innehållet. Vidare ger observation två några exempel på tillfällen då deltagarna använder sin textdeltagande resurs. Ett sådant tillfälle är då eleverna ska skriva svar på frågor vilka ämnesläraren tillhandahållit. Eleven vill sudda ut det han skrivit men David uppmanar eleven att skriva så som han formulerat sig muntligt och att (13) *vi kan rätta det sedan*. David för också ett samtal kring frågan och hur eleverna kan utveckla svaret (14) *Var ska de jobba tror du?* Han riktar elevernas uppmärksamhet till läroboken och frågar (15) *Vad pratar de om här?* Davids agerande här kan tolkas som att han agerar förebild för eleverna och visar hur de kan ta sig an uppgiften och hitta fakta i en läromedels text.

Observation tre och fyra ägnas åt lektioner i so där ämnesinnehållet behandlar demokrati och diktatur. Ahmad ställer frågor som (16) *Hur är det i ditt hemland?* vilket skapar möjlighet att ta stöd i elevernas tidigare kunskaper och använda inferenser för att stärka förståelsen vilket är linje med Luke & Freebodys resursmodell. I observation tre återfinns exempel på hur eleverna får tillgång till ämnesinnehållet via en kort film där studiehandledaren anpassar valet av talat respektive skrivet språk.

Det går alltså att konstatera att deltagarna i min undersökning bearbetar de texter läraren tillhandahållit så att den textdeltagande resursen kan sägas få utrymme att



utvecklas genom att använda inferenser och elevernas tidigare kunskaper gällande språk men också erfarenheter.

### 5.2.3. *Textanvändande resursen*

I de observationer som ligger till grund för min undersökning återfinns exempel på att deltagarna ägnar sig åt litteracitetshändelser som att läsa för att förstå ett ämnesinnehåll, lyssna till uppläst text, samtala om innehållet och att formulera svar på frågor till texten. Däremot återfinns inga exempel på att man explicit belyser vilken roll som texterna spelar i olika kontexter. Eleverna använder dock texten i en autentisk kontext och studiehandedarna visar genom att modellera hur och var man kan hitta information i läromedelstexten och därmed använda den i skolsammanhang som i exempel 9 ovan. Gällande resursmodellen och i synnerhet den textanvändande resursen påtalar Luke och Freebody (1990:11) vikten av att eleverna får möjlighet att samtala om texter i ett socialt sammanhang och med tillgång till autentiska texter. I samtliga observationer i min undersökning sker samtal om ämnesinnehållet i de aktuella texterna. Eleven i observation ett får också vägledning och stöttning i att hämta material och uppgifter på skolans lärplattform. Att hitta och hämta uppgifter på skolans lärplattform kan sägas kräva kunskap om hur dessa texter lokaliseras och hur lärplattformen fungerar vilket i sin tur kan sägas vara en litteracitetspraktik. Här får eleven stöttning i att hitta rätt på lärplattformen genom att söka aktuellt ämne när David frågar: (17) *Vilket ämne är vi på nu?* Vidare stöttar David genom att i arbetet påminna eleven om var information går att hitta. (18) *Du kan använda den. Vi har boken här. Vi kan börja läsa här.* Dessa exempel visar att studiehandedningen bidrar till att eleven utvecklar sin textanvändande resurs konkret och kan förmodas bli säkrare på vilka förväntningar skolan har på honom att använda digitala resurser. Utifrån ett poststrukturalistiskt synsätt belyser detta elevernas möjlighet att få utveckla en textdeltagande resurs ur ett maktperspektiv, vilket i sin tur visar att eleven tillåts utveckla en elevidentitet i relation till de förväntningar som råder.

#### **5.2.4. *Analyspraktiken***

Vad gäller analyspraktiken ses inga exempel på sådan aktivitet i textbearbetningen. Att använda denna resurs för att förstå texters innehåll handlar om att förhålla sig kritisk till innehållet samt hur det presenteras i förhållande till vem som presenterar det. Luke & Freebody (1990) framhåller textsamtalet som ett verktyg att utveckla elevers analytiska resurs. De observationer som ligger till grund för min undersökning visar prov på återkommenade textsamtal men de kan inte sägas belysa författarens syfte eller hur innehållet presenteras. Det kan bero på att det uttalade uppdraget för studiehandledare är att genom att omväxlande använda svenska och elevens modersmål stärka såväl ämneskunskaper språkutveckling som textanalyser nämns inte i den beskrivningen. En annan trolig orsak kan också vara att läromedelstexter tillhör en given genre där man förväntas förhålla sig okritiskt till innehållet och därmed inte ha anledning att genomföra en kritisk textanalys i syfte att läsa mellan raderna.

#### **5.2.5. *Sammanfattning***

De observationer som gjorts och som utgör underlag för undersökningen visar att deltagarna ägnar sig åt att läsa och förstå texter rörande undervisningen vilka ämnesläraren tillhandahållit. När denna textbearbetning sker skapas förutsättningar för deltagarna att utveckla dels kodknäckarresursen, dels resursen textdeltagare. Däremot är det högst tveksamt om förutsättningar finns för att utveckla resursen som textanvändare och analyspraktikern.

### **5.3. *Lärarintervjuer***

I detta avsnitt presenteras och analyseras de båda intervjuerna som gjorts för att besvara den tredje forskningsfrågan: Vilken erfarenhet respektive förhållningssätt har lärare av flerspråkig undervisning?

### ***5.3.1. Ämneslärares erfarenhet av och förhållningssätt till flerspråkig undervisning***

I analysarbetet växte två aspekter fram gällande ämneslärares erfarenheter av och förhållningssätt till flerspråkig undervisning. Dessa är *samarbete och planering* och belyses här mot bakgrund av undersökningens teoriram som ser språkinläring som en social praktik där inlärares möjligheter som aktör stärks. Vidare utgår undersökningen från det ekologiska perspektivet där språks växelverkan fokuseras och litteracitetspraktiker är beroende av den kontext den används i.

Utifrån intervjuerna blir det tydligt att ett gott samarbete mellan studiehandledare och lärare är viktigt vilket också påtalats tidigare (Skolinspektionen 2017). Anders påtalar att det är kommunikationen mellan dels honom och studiehandledaren, dels mellan studiehandledaren och eleven som är så viktig för att studiehandledningen ska bli så kunskapsutvecklande för eleven som möjligt. Lärare Björn däremot har inte så stor erfarenhet av att samarbeta med studiehandledare eftersom de ämnen han undervisar i, svenska och svenska som andraspråk, traditionellt sett inte varit föremål för studiehandledning på modersmål på den aktuella skolan. Björn uppger att det inte har förekommit studiehandledning på språklektioner tidigare men att man nu har studiehandledare på lektionerna i svenska som andraspråk. I ljuset av det språkekologiska perspektivet går det att konstatera att organisationen på skolan fokuserat på att studiehandledningen ska stötta elevernas ämneskunskaper i SO och NO i första hand och inte språkets utveckling i lika stor uträkning. Det går också att konstatera att man inte helt skapat möjligheter att ta tillvara elevernas erfarenheter av litteracitetspraktiker i undervisningen i SVA då någon samverkan mellan studiehandledare, modersmållärare och lärare i svenska som andraspråk inte varit möjlig.

En annan aspekt av erfarenhet av flerspråkig undervisning är hur man planerar och genomför den. När Anders planerar undervisning i SO-ämnena görs anpassningar. De anpassningar som görs utifrån ett flerspråkigt perspektiv kan vara att studiehandledaren översätter uppgifter och prov till elevens starkaste språk. Ämneslärare Anders beskriver hur han ibland ber studiehandledaren om hjälp att översätta prov så att eleven kan använda hela sin språkliga repertoar i provsituationer

vilket gör att språket inte är ett hinder och elevens faktiska ämneskunskaper kan bedömas. Det kan också innebära att läraren använder bildstöd i undervisningen för att förstärka det ämnesinnehåll man förmedlar. Det kan också handla om att ändra utformningen på det som ska behandlas kommande lektioner genom att man väljer bort information som inte är nödvändig i stunden, enligt Anders:

Där kan det vara så att jag sållar lite, att jag väljer ut att det här är inte relevant man kanske inte behöver veta hur många sekundmeter det ska blåsa när det är storm utan alltså man väljer ut lite mer relevanta saker.

Citatet visar till viss del hur anpassningar görs för att underlätta inläringen genom att man väljer bort, sållar, det som läraren uppfattar som mindre nödvändig kunskap i stunden. Att som lärare avgöra vilket innehåll och vilken information som krävs för att elevernas kunskaper ska utvecklas så långt det är möjligt i förhållande till läroplanens mål kan sägas vara en naturlig del i arbetet. I ett poststrukturalistiskt perspektiv ses språk som symboliskt kapital (Pavlenko 2002:282) vilket i detta fall kan innebära att eleverna går miste om ett visst kapital som kan påverka framtida möjligheter till arbete och studier i det fall undervisningsspråket förenklas alltför mycket och alltför ofta. Det är tydligt att man främst föredrar att studiehandledningen sker i klassrummet och inte i ett annat rum. Orsaken till detta sägs vara att kunna fånga upp de frågor eleverna ställer men också för att kunna fånga upp elevernas kunskaper, och att på egen hand höra och se vad som lärs in, menar Anders. De studiehandledningstillfällena som observerats i min undersökning sker uteslutande i grupprum vilket tyder på att man organiserar varierande.

De båda lärarna uttrycker att de gärna ser mer studiehandledning i undervisningen. Sva-läraren Björn menar att han saknat det tidigare men ser nu flera möjligheter till samarbete och att få stöd i det kontrastiva perspektivet vilket i någon mån kan sägas ta stöd i elevens tidigare kunskaper. Här framkommer behovet av att samarbeta kring elevernas kunskapsutveckling och språkutveckling då studiehandledaren i vissa fall arbetar med eleven dels i svenska som andraspråk dels i andra ämnen. Björn menar att om det finns ett väl utvecklat samarbete kan studiehandledaren fortsätta lära ut språkliga strukturer och sådant man tagit upp i undervisningen i svenska som

andraspråk in i autentiska sammanhang som ämnesundervisning är, föreslår Björn. Detta uttalande kan sägas stödjas av undersökningens teoriram då elevens ämneskunskaper, språkkunskaper och litteracitet på så sätt kan utvecklas i en autentisk miljö (Barton 2007; Luke & Freebody 1990; Martin-Jones & Jones 2000)

Vidare ges exempel på att studiehandedare ibland kommer med förslag på material och texter vilka innehåller samma ämnesinnehåll som de som klassen arbetar med men som passar elevernas kunskapsnivå bättre. Studiehandedare kan också föreslå ingångar till elevernas kunskapsutveckling. Det kan röra sig om att studiehandedaren ser att uppgiften kanske blir lite för svår, eller för lätt, för eleverna och föreslår en annan ingång och ett annat material. Anders påtalar att det är han som lärare som har ansvaret för undervisningen men gärna lyssnar till dessa råd då studiehandedaren kan ha kunskap om elevens tidigare skolgång och kulturella kontext, vilket lärarna inte kan förstå på samma sätt som studiehandedaren kan. Således går det att konstatera att ämnesläraren är medveten om att både eleven och studiehandedaren har erfarenheter och kunskaper som skiljer sig från de egna vilket kan jämföras med Abu-Rabias (1996) och Reichenbergs (2000) resultat gällande läromedelstexter.

Det är tydligt att SO-läraren har fokus på ämnesinnehållet men också på att stötta eleverna i deras utveckling av det svenska språket, även om det inte ses som huvuduppgiften. Studiehandedaren kan också stötta elevens utveckling av det akademiska språket, menar Anders:

Jag tror att studiehandedning kan lära dem att förstå om vi ska prata om akademiska språk, om texten alltså, hur saker och ting hänger ihop här. Alltså hur kulturen har massor oskrivna regler som vi följer utan att tänka på det. Som kan vara svåra att hänga med i om man inte kommer härifrån och om du har en studiehandedare som har varit här och fått med sig det så kan det ju förklaras på ett bra sätt. Det tror jag.

Ovanstående citat visar en medvetenhet om att de akademiska texter som eleven kommer i kontakt med innehåller ett visst mått av kulturella inferenser vilka behöver förklaras med hjälp av en studiehandedare. Citatet kan också kopplas till resursmodellen och analyspraktiken som syftar till kritisk läsning (Freebody & Luke

1990). Anders är medveten om att analyspraktiken behöver stärkas men detta realiserar inte i observationerna. Vidare anses studiehandledningen som mest värdefull för de elever som befinner sig i början av sin utveckling vad gäller svenska språket, vilket också är tydligt i observationerna där alla utom två elever är nyanlända. Då blir språket den nödvändiga bryggan, menar Björn, vilket kan jämföras med det språkekologiska perspektivet och transspråkande. Ett sådant förhållningssätt kan sägas utjämna de maktförhållanden som råder i utbildningssammanhang då eleven får möjlighet till aktörskap.

Ytterligare en aspekt gällande litteracitet är att Anders, lärare i svenska som andraspråk och studiehandledaren planerar för att täcka upp för den färdighetsträning som de elever som kommer till svenska skolsystemet inte har fått ta del av i lägre åldrar. Färdighetsträning syftar här på att forma bokstäver samt avkodningsförmåga. I lägre årskurser i svensk skola får eleverna ofta färdighetsträning som läxa vilket man här vill stötta upp med och kanske införa även på högstadiet. Det är känt att flerspråkiga elever vilka börjar sin skolgång i svensk skola i högstadieåldern kan förväntas ha behov av att få möjlighet att utveckla en fungerande litteracitet. De kan också förväntas behöva få tillgång till olika strategier för att kunna förstå texters innehåll samt framställa egna är känt (Freebody & Luke 1990). Eleverna har olika erfarenheter av litteracitetspraktiker vilka behöver belysas genom textsamtal (Martin-Jones – Jones 2002). Genom att belysa olika litteracitetspraktiker skapas möjligheter för eleven att vidareutveckla en litteracitet som fungerar i detta nya sammanhang. Det Björn uttrycker här är ett exempel på vikten av att eleverna får kunskap om vad de förväntas göra med de texter de kommer i kontakt med i skolan. Björn påtalar att han märkt att de elever som är svagare i sin litteracitet i svenska språket även tycks vara det på sitt modersmål vilket överensstämmer med Cummins (2011) interdependensteori samt Kodas (2008) *transfer facilitation model*

De båda lärarna uttrycker att de gärna ser mer studiehandledning i undervisningen. Sva-läraren Björn menar att han saknat det tidigare men ser nu flera möjligheter till samarbete och att få stöd i det kontrastiva perspektivet vilket i någon mån kan sägas ta stöd i elevens tidigare kunskaper.

Vad gäller elevernas språkutveckling har de båda lärarna fokus på elevens utveckling i svenska språket. Anders belyser hur de språkliga svårigheterna inte

överensstämmer med vad han hade förväntat sig och ger ett exempel från undervisning i hållbar utveckling:

Och jag satt med elev x och han frågade ju.... jag tror att han kan många saker. Regn det regnar mycket. Vad är regn? Ja, just det ja vi går ner en nivå till. Alltså vi pratar inte nederbörd, vi pratar regn. Så att de andra kanske vi pratar nederbörd och då ska jag förklara nederbörd ja men det regnar men vad är regn? Många har ju mindre språk än vad vi kanske tror

Citatet tydliggör de svårigheter som möter eleverna i undervisningen och som även ämnesläraren kan uppleva. Citatet är dessutom ett exempel på vilka ord och begrepp som visats utgöra svårigheter för flerspråkiga elever. Enligt Lindberg & Johansson Kokkinakis (2007:26) är det inte enbart ämnesspecifika ord och begrepp utan även mer allmänna akademiska ord och begrepp vilket citatet är ett exempel på då nederbörd är mer ämnesspecifikt än vad ordet regn kan sägas vara.

Sammanfattningsvis visar intervjuerna att det finns en medvetenhet hos de båda lärarna om studiehandledningens förtjänster i förhållande till flerspråkig undervisning. Det finns en stor vilja att samverka med studiehandledning och modersmålsundervisning. Tidigare har organiseringen inte möjliggjort samverkan med SVA-undervisningen på Björksskolan men detta kommer att förändras.

## **6. Diskussion och slutsatser**

I det här kapitlet sammanfattas och diskuteras resultaten utifrån studiens frågeställningar och i relation till den teoretiska ramen, tidigare forskning samt den använda metoden. Avslutningsvis redovisar jag mina slutsatser och resultatens implikationer för undervisningen. Syftet med min undersökning är att belysa hur läromedelstext används i studiehandledning på modersmål. Fokus har legat dels på vilka litteracitetsresurser som realiseras i samband med arbetet med texten, dels på hur ämneslärare förhåller sig till flerspråkig litteracitet. Ämneslärares erfarenhet och

attityd är intressant då elevernas möjligheter att använda sina tidigare kunskaper och hela sin språkliga repertoar påverkas av hur lärare förhåller sig i frågan. Undersökningen riktar således uppmärksamhet både mot mikronivån, själva studiehandledningen och makronivån, de förutsättningar som råder på ett mer övergripande plan. De tre forskningsfrågorna diskuteras var för sig.

### **6.1. Hur används läromedelstexten i studiehandledning på modersmålet för nyanlända elever på högstadiet?**

En poststrukturalistisk teoriram vilken min undersökning ryms inom tillför en insikt om att litteracitet är kulturellt baserad och praktiken varierar utifrån kontext. Detta gör att nyanlända elever och flerspråkiga elever kan ha en annan erfarenhet av litteracitetspraktiker än den som är gängse i det svenska skolsystemet. Denna variation kan innebära att problem uppstår i mötet med texten och det finns behov av att överbrygga dessa problem. Observationerna i min undersökning visar att texterna används på ett positivt sätt utifrån teorierna om litteracitetspraktiker och litteracitetshändelser. Elevernas tidigare erfarenheter kan sägas utgöra den bas som studiehandledningen utgår från och eleverna deltar i litteracitetshändelser baserade på litteracitetspraktiker som råder i skolan. Det kan vidare konstateras att deltagarna ägnar skolspråket mer uppmärksamhet än vardagsspråket vilket är en fördel för fortsatta studier och arbete.

### **6.2. Vilka litteracitetsresurser realiseras i studiehandledning på modersmål?**

Eleverna behöver utveckla litteracitetsresurser (Luke & Freebody 1990) för att överbrygga eventuella problem som kan uppstå i mötet med texten. De behöver få möjlighet att utveckla en litteracitet som är funktionell i det sammanhang den är tänkt att fungera i vilket i detta fall är utbildning och studier. De mest grundläggande resurserna realiserar i de observationer som ligger till grund för min undersökning, det vill säga avkodning och textadeltagande. Textanvändning och analysresursen realiserar inte i lika stor utsträckning. Dessa är dock mycket viktiga, inte minst för att kunna lära sig att språk är makt vilket stärker eleven som aktör. Transspråkande



används i observationerna både av studiehandledare och elever. Ämneslärarna uttrycker även de att transspråkande används i undervisningen. Det är dock intressant att detta tycks ske något slumpartat och inte medvetet som en metod.

Genom att skapa utrymme för translanguaging baserad på ett språkekologiskt perspektiv samt kunskapsutveckling hos lärare och studiehandledare om interdependenshypotesen kan verksamheter utvecklas och skapa ett mer gynnsamt sammanhang att utveckla en flerspråkig litteracitet i.

### **6.3. Vilken erfarenhet av och förhållningssätt till flerspråkig undervisning har ämneslärare?**

Lärarnas erfarenhet av och förhållningssätt till flerspråkig undervisning varierar. Det kan konstateras att de strävar efter att samverka med studiehandledare och modersmålslärare men att medvetenheten kring transspråkande och flerspråkig transfer (Koda 2008; Cummins 1979) är relativt låg. Det som sker tycks ske relativt slumpartat. Dessa förhållande kan betraktas ur det språkekologiska perspektivet. På mikronivå kan man konstatera att ämneslärarna uttrycker en önskan om att samverka med studiehandledare för att stärka elevens ämneskunskaper men också för att överbrygga kulturella kunskapsluckor både hos eleven och ämnesläraren själv. På makronivå är det tydligt att organisationen kan förändras så att samverkan stärks men för det krävs också kompetensutvecklingsinsatser så att ämneslärarna kan göra mer medvetna val gällande flerspråkig undervisning.

### **6.4. Slutsatser**

De läromedel som används i studiehandledningen i min undersökning tillgodoser inte alla litteracitetsresurser. Det krävs också andra texter och en mer ingående analys av de multimodala resurserna som bildanalys kan ge. En anledning kan vara att läromedelstexter i SO och NO är en genre som traditionellt sett inte analyserar kritiskt. Det går också att konstatera att ordinlärning sker relativt slumpartat i arbetet med texterna och utgår från elevernas frågor i stället för att det förs en diskussion kring

ords betydelse. En fördel med att strukturera ordinlärningen är att eleverna inte riskerar missförstå ords betydelse.

Även om jag inte haft för avsikt att undersöka skolans organisation av studiehandledning och flerspråkig undervisning vill jag ändå påtala att min undersökning visar att vissa förändringar kan göras. För det första kan studiehandledningen utökas till att inkludera fler ämnen, däribland SVA som stärker den direkta språkkunskapen och den analyserande litteracitetsresursen. Vidare bör kunskap om språklig transfer och interdependenshypotesen komma både ämneslärare, studiehandledare och modersmålslärare till del för att skapa möjligheter för eleverna att använda hela sin språkliga repertoar.

Ur ett didaktiskt perspektiv är också de teoretiska kopplingarna till translanguaging användbara liksom den möjlighet som finns att utnyttja sitt modersmål via den så kallade interdependenshypotesen. Detta behöver dock systematiseras på ett tydligare sätt och behöver också studeras av forskare som kan de ingående språken.

## **6.5. Didaktiska implikationer och vidare forskning**

Avslutningsvis vill jag reflektera över min undersökning och dess funktion i forskningssammanhang. Det syfte den sökt fylla kan föranleda vidare forskning kring vad som sker i studiehandledning. Undersökningen kan kritiseras för att analyserna av observationerna inte ger hela bilden av det som sker och sägs då jag som analyserar det insamlade materialet inte behärskar de båda språk som används. För att ytterligare undersöka vad som sker i studiehandledning på modersmål krävs ytterligare forskning där möjlighet ges att båda språken, eller alla språken, kan analyseras. Då ges en fylligare bild. En annan fråga som behöver belysas är rektor och huvudmans röst i frågan. Det är dessa funktioner som styr organisation och resursfördelning vilken undervisning i stort är beroende av.

Det är inte utan beundran för både studiehandledare, lärare och elever som står inför uppgiften att lära ut och lära sig ett ämnesinnehåll och samtidigt lära sig ett och lära ut ett nytt språk, som jag avslutar min undersökning. Det ställs som diskuterats stora krav både på studiehandledare och elever. Med en väl fungerande organisation, god

fortbildning för både ämneslärare och studiehandledare kring vad studiehandledning egentligen handlar om är av vikt för flerspråkiga elevers skolframgång.

## Referenser

- Abu-Rabia, Salim 1996a. Are we tolerant enough to read each other's culture? Evidence from three different social contexts. *Educational Psychology* 16(4), pp.379 – 388.
- Abu-Rabia, Salim 1996b. Druze minority students learning hebrew in Israel: The relationship of attitudes, cultural background, and interest of material to reading comprehension in a second language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17(6) pp. 415–426.
- Abu-Rabia, Salim 1998. Social and cognitive factors influencing the reading comprehension of arab students learning hebrew as a second language in Israel. *Journal of Research in Reading* 21 (3), pp. 201–212.
- Abu-Rabia, Salim 1999. Towards a second-language model of learning in problematic social contexts: The Case of Arabs Learning Hebrew in Israel. *Race, Ethnicity and Education* 2 (1), pp. 109–126.
- Andersson, Richard & Pearson, P. David 1984. A schema-theroretic view of basic processes in reading comprehension.In: R.Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (eds.) *Handbook of Reading Reserach*. New York: Longman, pp 255–276.
- Avery, Helen 2017. At the bridging point: Tuturing newly arrived students in Sweden. *International Journal of Inclusive Education* 21(4), pp 400-415.[doi.org/10.1080/13603116.2016.1197325](https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197325)
- Barton, David 2007. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell
- Bryman, Alan 2020. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 3. Stockholm: Liber
- Bunar, Nihad 2010. *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapportserie 6 2012. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Canagarajah, Suresh 2013. *Literacy as translingual practice: between communities and classrooms*. New York:Routhledge
- Cummins, Jim 1979. *Cognitive/academic language proficiency, Linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. Working

- paper On Bilingualism, no. 19.* Toronto: Ontario Institute for studies in education, Toronto. Bilingual education project.
- Cummins, Jim 2000. *Language, Power and Pedagogy - Bilingual Children in the Crossfire.* Clevedon: Multilingual Matters
- Cummins, Jim 2001: *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society.* Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education
- Denscombe, Martyn 2012: *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna.* Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, Stig 2014. Språkekologins födelse: tvärvetenskapliga inslag i Einar Haugens ”The ecology of language”. *Kungliga Humanistiska Vetenskapssamfundet i Uppsala: Årsbok 2012*.s. 63–94 <http://khvsu.se/publikationer/arsbocker-2012/>. Hämtad 2022-06-06.
- Floyd, Pamela & Patricia, L. Carell 1994. Effects on ESL Reading of Teaching Cultural Content Schemata. I: Cumming, Alister (ed.) *Bilingual performance in reading and writing.* Philadelphia: John Benjamins publishing company pp. 309-329.
- Franker, Qarin 2004. Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext i: Hyltenstan, Kenneth & Lindberg, Inger (red): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle.* Lund: Studentlitteratur
- Friedman, Debra A 2012. How to collect and Analyze Qualitative Data. In: Mackey. Alison, Gass, Susan M (eds). *Research Methods in Second Language Acquisition- A Practical Guide*, pp. 180–200. Oxford: Wiley – Blackwell.
- Garcia, Ofelia & Wei, Li 2013: *Translanguaging,: Language , bilingualism and education.* London: Palgrave Mcmillan
- Garcia, Ofelia 2009: *Bilingual education in the 21st century: A global perspective.* Oxford: Wiley-Blackwell
- Gibbons, Pauline 2006: *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, teachers and Researchers.* London: Continuum.
- Heath, Shirley Brice 1983. *Ways with words,* Cambridge: Cambridge University press
- Hyltenstam, Kenneth & Milani, Tommaso 2012. Modersmålsundervisning och tvåspråkig undervisning. I Hyltenstam, Kenneth, Axelsson, Monika & Lindberg,

- Inger (red). *Flerspråkighet: En forskningsöversikt*. s. 17- 152. Vetenskapsrådet 2017. *God forskningsred.* Vetenskapsrådet.
- Koda, Keiko 2008: Impacts of prior literacy experience on second-language learning to read. In Koda, K & Zehler, A.M (eds) *Leraning to read across languages: Crosslinguistic relationship in first- and second-languga development*. New Jersey: Erlbaum, pp 68-96.
- Lindberg, Inger & Kokkinakis Johansson, Sofie 2007. *OrdiL- En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare del*. (Rapporter om svenska som andraspråk ROSA-serien 8). <[https://gupea.ub.gu.se/bitstram/2077/20503/1/gupea\\_2077\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstram/2077/20503/1/gupea_2077_1.pdf)> . Hämtad 2022-06-06
- Luke, Allan & Freebody, Peter. 1990: Literacies programs. Debates and demands in cultural context. *Prospect: an Australian Journal of TESOL*, 5(3), pp. 7-17.
- Martin Jones, Marilyn & Jones, Kathryn E 2000. *Multilingual Literacies: Reading and writing different worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Olvegård. Lotta 2014. *Herravälde- Är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 22) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Parzyk, Ing-Marie 2002: *Yalla- det är bråttom- assyriska/syrianska elevers skolliv från förskolan till nian*. Lund: Studentlitteratur.
- Pavlenko, Aneta 2002. Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In: Cook, Vivian. (red). *Portraits of the L2 User*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 277-302.
- Reath Warren, Anne 2017: *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia- Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia*. Doktorsavhandling. (Humanistiska fakulteten, institutionen för språkdidaktik) Stockholms universitet.
- Reichenberg. Monica 2000. *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Doktorsavhandling. (Göteborgsstudier i nordisk

- utbildningsvetenskap 149). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Serafini, Frank 2012. Expanding the four resources model. Reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies: An International journal*, 7(2), pp. 150–164. DOI:10.1080/155480X.2012.656347.
- Schlepppegrell Mary J 2004. *The Language of Schooling- a functional linguistics perspective*. London: Routledge
- Schmidt, Catarina 2018. *Att vara mellan språken- Studiehandledning för nyanlända elever: Rapport från Språkcentrum*. Göteborgs stad, Utbildning språkcentrum 2018<<http://goteborg.se/wps/wcm/connect/52c14f8d-a10a-404e-8aac-fcb6ed1bad4c/Att+vara+mellan+språken+-+slutrappport.pdm?MOD>> Hämtad 2022-06-06
- SFS2010:88. *Skollag*. Stockholm:Utbildningsdepartementet. <[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)> Hämtad 2022-06-06
- Skolinspektionen 2017: *Studiehandledning på modersmål i årskurs 7–9*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* <<http://skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklass-och-fritidshemmet>> hämtad 2022–05-20
- Skolverket 2015. *Studiehandledning på modersmål- att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2021: Statistik <<http://skolverket.se/skolutveckling/statistik>>. Hämtat 2021-12-02
- SOU 2021:70. *Läromedelsutredninge –böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap* <http://regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2021/08/sou-202170/>. Hämtad 2022-05-01
- Straszer, Boglárka Rosén, Jenny & Wedin, Åsa 2019: *Studiehandledning på modersmål. Educare-Vetenskapliga Skrifter*,(3),s.49-61.<<https://doi.org/10.24834/educare.2019.3.4>

- Street, Brian 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, Brian 1997: The implications of the new literacy studies for literacy education. *Education, English in education* 31(3), pp. 45-59:<<http://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1997.tb00133.x>>. Hämtad 2022-06-06
- Svensson, Annalena 2020: *Jag sitter där och fattar inget och tankar att jag kommer att få F på det hör- en kvalitativ studie om flerspråkig studiehandledning med focus på identitetkonstruktion och investering*. Magisteruppsats. Institutionen för Svenska som andraspråk: Göteborgs Universitet
- Säljö, Roger 2000. *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia 1997: *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Vetenskapsrådet 2017. *God Forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Winlund, Ann 2021: *Inte för räddhågsna Undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk på gymnasieskolans språkintröduktion*. Doktorsavhandling. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 43) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.



## **Bilaga 1:**

### **Information om deltagande i en studie för en mastersuppsats i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet**

Som student vid Göteborgs universitet vill jag undersöka hur studiehandledning stärker elevers språkutveckling.

#### **Du tillfrågas härmed om deltagande i studien.**

Undersökningen är ett examensarbete vid Göteborgsuniversitet i ämnet svenska som andraspråk. I examensarbetet vill jag undersöka hur studiehandledning stöttar elevens språkutveckling. I undersökningens fokus står elever i årskurs 7 - 9 och vilka språkliga utvecklingspunkter som ges utrymme i studiehandledningen. Eftersom du deltar i studiehandledning vill jag gärna spela in ett sådant tillfälle och sedan analysera vad som sägs i studiehandledningen.

Inspelningarna kommer att transkriberas och endast användas i denna undersökning. Den som är med i undersökningen garanteras anonymitet, det vill säga att ingen kommer att veta vem du är.

Det är frivilligt att delta och du kan när som helst avbryta ditt deltagande. Har du några frågor kan du gärna kontakta mig på telefon eller via mejl.

Fyll i talongen nedan och lämna tillbaka till mig så snart som möjligt.

Om du inte fyllt 15 år ännu ska din vårdnadshavare också fylla i talongen.

Tack!

Annalena Svensson

Kontaktuppgifter:

annalena.svensson@lysekil.se

070 - 8696881

072 - 1410864

---

Jag deltar i undersökningen  Jag deltar inte i undersökningen

Mitt barn deltar i undersökningen  Mitt barn deltar inte i undersökningen

Jag har tagit del av informationen om undersökningen

Mitt \_\_\_\_\_ namn: \_\_\_\_\_ -

---

Vårdnadshavares \_\_\_\_\_ namn: \_\_\_\_\_ -

---

## Bilaga 2

### **Intervjuguide lärare: masteruppsats våren 2022**

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilka ämnen är du behörig i?
3. Hur går du tillväga när du planerar undervisning med flerspråkiga elever?
4. Hur går du tillväga när du planerar undervisning med studiehandledning? Vad är viktigt? Anpassningar?
5. Hur vill du beskriva din erfarenhet av arbetet med studiehandledning?
6. Vad har du för kunskap om andraspråksinlärning och flerspråkighet?
7. Vilken roll spelar den kunskapen för ämnesundervisningens genomförande?
8. Vad har du förväntningar på elevens kunskapsutveckling?
9. Vad har du förväntningar på elevens språkutveckling?
10. Hur vill du beskriva din skolas arbete med studiehandledning?
11. Påverkar studiehandledningen flerspråkiga elevers språkutveckling?  
Om ja: På vilket sätt? Hur märks det?
12. Påverkar studiehandledning eleven på något annat sätt?  
Om ja: PÅ vilket sätt? Hur märks det?
13. Beskriv organiseringen av studiehandledning idag:
  - Samarbete med andra
  - Vilka språk används
  - Vilka ämnen ges mest studiehandledning
  - Före, under och efter lektionen: hur arbetar ni?
  - Antal elever
14. Beskriv studiehandledning när den är som mest gynnsam
15. Vilka förutsättningar tycker du är nödvändiga i ditt arbete?

