GÖTEBORGS UNIVERSITET

Flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter, hur gör vi med dem?

En kvalitativ intervjustudie med speciallärare och specialpedagoger om deras erfarenheter av arbetet med identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter i grundskolans åk 1-6.

Mia Höglund & Therese Wikström
Speciallärarprogrammet

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	SLS 601
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT/2024
Handledare:	Marcus Warnby
Kurs, Examinator:	Girma Berhanu, Jana Hanzel Krátká
Uppsats, Examinator:	Ann-Sofie Holm

Nyckelord: flerspråkighet, framgångsfaktorer, kartläggning, läs- och skrivsvårigheter, speciallärare, specialpedagog.

Abstract

Flerspråkighet har fått ett ökat intresse i offentligheten och i akademiska sammanhang (Salö m. fl., 2021). Även om flerspråkighet kan ses som en resurs har flerspråkiga elever (där svenska inte är förstaspråk) lägre måluppfyllelse än motsvarande elever med svenska som förstaspråk (Skolverket, 2023a). Internationella läsundersökningar synliggör liknande tendenser - att flerspråkiga elever får lägre resultat på läsförståelse (Skolverket, 2023a). I Skolverkets senaste lägesbedömning (Skolverket, 2023b) hävdas att skolan inte alltid klarar av att kompensera för flerspråkiga elevers olika förutsättningar att ta till sig kunskaperna i skolan, dvs. orsakerna tillskrivs den sociala kontexten, där det bl.a. råder en enspråkig (läs: svenska) litteracitetsnorm. Studier betonar vikten av att kartlägga orsakerna till att flerspråkiga elever hamnar i språk-, läs- och skrivsvårigheter (Hedman, 2009; Tjernberg, 2013; Ylenfors m.fl., 2022). Med utgångspunkt i skolans kompensatoriska uppdrag (SFS 2010:800) och ett sociokulturellt perspektiv på lärande, undersökte denna kvalitativa intervjustudie de utmaningar och framgångsfaktorer speciallärare och specialpedagoger ger uttryck för i sitt arbete med att upptäcka och kartlägga flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter. I studien intervjuades 8 verksamma speciallärare och specialpedagoger med erfarenhet av kartläggning av flerspråkiga elever i eventuella läs- och skrivsvårigheter. Studien visar att arbetet med identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever är komplext och bedrivs på olika sätt på de figurerande skolorna, utifrån vilka villkor som finns i organisationen. Den största framgångsfaktorn men även den tydligaste utmaningen synes vara möjligheten till systematisk samverkan mellan olika professioner såsom modersmålslärare, lärare i svenska som andraspråk, speciallärare och specialpedagoger. Resultaten visar att det är organisationens villkor som styr hur arbetet med identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever genomförs. Eftersom villkoren varierar kraftigt minskar likvärdigheten mellan skolorna vilket troligen inte enbart påverkar giltigheten i det som framkommer i kartläggningen utan framför allt de flerspråkiga elevernas chanser att få rätt kompensatoriskt stöd.

Innehåll

1 Inledning 6
2 Syfte och forskningsfrågor 7
3 Bakgrund 8
4 Tidigare forskning 10
4.1 Läs-, skriv- och andraspråksutveckling 10
4.2 Modersmålsundervisning och studiehandledning 13
4.3 Identifiering och kartläggning 14
5 Teoretiska utgångspunkter 15
5.1 Sociokulturellt perspektiv 16
5.1.1 Artefakter och mediering 16
5.1.2 Proximal utvecklingszon och appropriering 17
5.1.3 Scaffolding (stöttning) 17
5.2 Dynamisk bedömning 18
5.3 The simple view of reading och The active view of reading 18
6 Metod 18
6.1 Val av metod 19
6.2 Urval, respondenter och data 19
6.3 Genomförande och datagenerering 21
6.4 Bearbetning och analys 22
6.5 Trovärdighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet 23
6.6 Etik 24
7 Resultat 24
7.1 Framgångsfaktorer 25
7.1.1 Samverkan 25
7.1.2 Organisation av arbetet 26
7.1.3 Kompetens 28
7.2 Utmaningar 29
7.2.1 Brister 29
7.2.2 Komplexitet 30
7.2.3 Systematiskt samarbete 31
7.2.4 Tillgängliga redskap för kartläggning 32
7.2.5 Kringgå hinder 34
8 Diskussion 35
8.1 Resultatdiskussion 35
8.1.1 Systematisk samverkan 36
8.1.2 Arbetssätt för kartläggning 38
8.1.3 Kompetens och stöttning 39
8.2 Metoddiskussion 41
8.3 Studiens kunskapsbidrag 42
8.4 Förslag på vidare forskning 43

9 Referenser **44**
Bilagor **49**
Bilaga 1 49
Bilaga 2 50
Bilaga 3 51

1 Inledning

Genom utbredd global invandring lär sig många barn andra språk utöver sitt förstaspråk och intresset för flerspråkighet har ökat både i offentligheten och i akademiska sammanhang (Salö m. fl., 2021). De senaste åren har många invandrat till Sverige från andra länder och till följd av det är över 2 miljoner personer i Sverige utrikesfödda enligt Statistiska centralbyrån (2024), vilket innebär cirka 20% av befolkningen. Det innebär också en hög andel flerspråkiga barn.

Andelen svenska elever med utländsk bakgrund som deltar i *Programme for International Student Assessment* (PISA), en internationell undersökning av 15-åringars kunskaper inom bland annat läsförståelse, har ökat. I den senaste mätningen har cirka 21% av eleverna utländsk bakgrund och av dessa är cirka 11% födda i Sverige och cirka 11% födda utomlands, båda med föräldrar som är födda utomlands (Skolverket, 2023a). Det är en ökning med 6,4 procentenheter sedan PISA 2012 och en nästan dubbelt så stor ökning som för *Organisation for Co-operation and Development* (OECD) som helhet. Båda dessa grupper presterar på en lägre genomsnittlig nivå än gruppen elever med inhemsk bakgrund, i Sverige och i OECD som helhet. I Sverige är skillnaden dessutom större än OECD-genomsnittet i PISA (Skolverket, 2023a). Kopplat till skolans uppdrag att främja likvärdigheten och alla elevers utveckling och lärande (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22], 2022) blir skillnaden anmärkningsvärd och visar att arbetet med flerspråkiga elever och deras läs- och skrivutveckling är avgörande för att öka likvärdigheten i svensk skola.

Även i andra internationella läsundersökningar syns tendenser på att elever med annat modersmål än det nationella majoritetsspråket får lägre resultat på läsförståelse (Skolverket, 2023a) och liknande skillnader i skolframgång finns mellan elever med svenska som andraspråk och elever med svenska som modersmål (Skolverket, 2023b). Ett skäl till denna diskrepans kan vara att de deltagande skolornas elever inte ges likvärdiga förutsättningar för att utveckla litteracitet samt att skolorna inte i någon större utsträckning tillvaratar elevers olika språkliga resurser vid arbetet med identifiering av läs-och skrivsvårigheter (Ylenfors m.fl., 2022).

För att följa upp flerspråkiga elevers andraspråksutveckling finns bland annat *Hitta språket* (Skolverket, 2022a) som är ett kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass. Med hjälp av det här materialet kan skolan identifiera elever som är i behov av extra anpassningar, särskilt stöd eller har särskilda utmaningar och därmed ingår i Skolverkets (2019) garanti för tidiga stödinsatser. Vidare finns även *Bygga svenska* (Skolverket, 2017), ett bedömningsstöd för lärare som undervisar nyanlända elever, som även det kan användas för att kartlägga elevens språkutveckling i svenska. Slutligen finns också *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling åk 1-3* (Skolverket, 2022b). Samtliga material utgår från elevens språk-, läs- och skrivförmåga samt ger möjlighet att systematiskt följa elevens läs- och skrivutveckling

med stöd av texter och skrivuppgifter. Det ger möjlighet att identifiera och kartlägga elevens aktuella förmåga samt följa den över tid. Materialet kan därigenom stötta läraren i att tidigt identifiera de elever som riskerar att få eller redan har svårigheter inom läs- och skrivutveckling. I samtliga material sker kartläggningen av elevens språkutveckling på svenska (Skolverket, 2022b). Det har länge saknats material som kartlägger läsningen på fler än ett språk I början av 2000-talet utvecklades ett sådant i Norge (Bøyesen, 2007) och detta material har funnits översatt till svenska via Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), men finns inte längre kvar.

Tidigare forskning pekar på att flerspråkiga elever bör kartläggas både på modersmålet och svenska (Hedman, 2010; Håkansson m.fl., 2008; Ylenfors m.fl., 2022). Skolverkets material kartlägger språklig medvetenhet (Skolverket, 2022a) och läs- och skrivutveckling (Skolverket, 2022b) enbart på svenska. Att använda ett enspråkigt svenskt diagnostiskt instrument för elever som inte har svenska som förstaspråk innebär en ökad “risk för ojämlika förhållanden” (Warnby m.fl, 2022, s. 122). Utifrån att det finns en avsaknad av material som kartlägger läs- och skrivkunskaper på andra språk synliggörs en kunskapslucka gällande hur flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter kan identifieras och kartläggas och en möjlighet att bidra med denna studie. Utifrån det ämnar denna studie undersöka hur de lokala arbetssätten hanterar enspråkighetsproblematiken i kartläggningsmaterial. Studien ämnar genom halvstrukturerade intervjuer med speciallärare och specialpedagoger synliggöra möjliga framgångsfaktorer och lära av de utmaningar som finns i arbetet med flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter för att skapa en ökad förståelse och ökad kunskap på området. Att valet föll på speciallärare och specialpedagoger grundades i att det oftast är dessa yrkeskategorier som utför kartläggningar med flerspråkiga elever och som dessutom har kunskap kring läs- och skrivsvårigheter.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka hur speciallärare och specialpedagoger beskriver sitt arbete med identifiering och kartläggning av läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever i grundskolan årskurs 1-6. Genom att låta dem beskriva sitt kartläggningsarbete kring denna elevgrupp samt hur de lokala arbetssätten hanterar enspråkighetsproblematiken i kartläggningsmaterial, kan förutsättningar för framgångsrika arbetssätt framträda. Studiens frågeställningar är:

- Hur beskriver speciallärare och specialpedagoger arbetet med identifiering och kartläggning kring flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter?

- Vilka utmaningar och framgångsfaktorer finns enligt speciallärare och specialpedagoger i arbetet med att identifiera och kartlägga flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter?

3 Bakgrund

I denna uppsats används begreppet flerspråkighet utifrån den definition som Axelsson m.fl (2005) skriver fram; flerspråkiga elever syftar till elever som i sin vardag möter och har behov av att använda två eller flera språk, det kan till exempel innebära att det talas ett språk hemma och ett annat i skolan. Skolverket (2022c) definierar andraspråk som ett språk som utvecklas efter att ett eller flera språk redan har etablerats hos individen och som lärs in i den miljö där språket är ett offentligt språk, som svenska i Sverige. Med enspråkig menas i denna uppsats en elev med svenska som förstaspråk. Flerspråkighetsbegreppet är omtvistat och innefattar fler dimensioner till exempel transspråkande (García, 2009; García & Wei, 2014) och tredjespråksinlärning (Bardel, Falk & Lindqvist , 2016). Eftersom denna studie inte har en lingvistisk ansats utan undersöker beskrivningar av arbetet med flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter lutar vi oss mot den definition av flerspråkighet som Axelsson m.fl. (2005) skriver fram.

Flerspråkiga barn använder ofta språken i olika sammanhang, vilket innebär att språken inte utvecklas parallellt (Salameh m.fl., 2018). Den språkliga utvecklingen hos flerspråkiga barn har en stor variation och påverkas av flera faktorer såsom föräldrars utbildningsnivå, socioekonomisk status, ålder samt barnets egna språkliga förmåga. Exponering för respektive språk, antal språk samt vilken status som språket har, är andra faktorer som påverkar språkutvecklingen. Om enspråkighet är normen, kan flerspråkighet ses som avvikande och problematiskt, vilket kan bidra till att missförstånd sker (Salameh m.fl., 2018).

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) har elever med ett annat språk än svenska i hemmet rätt till modersmålsundervisning. Kommunernas skyldighet att sörja för denna rätt upphör dock om det inom kommunen finns färre än fem elever med gemensamt modersmål eller om det inte går att hitta en lämplig lärare. Modersmål är ett eget ämne med egna kursplaner (Lgr22, 2022). Ämnets syfte är bland annat att eleverna ska utveckla sina kunskaper i och om sitt modersmål samt att öka deras tilltro till sin egen språkförmåga. Flerspråkiga elever har även rätt till stöd i form av studiehandledning vilket är ett tillfälligt stöd som erbjuds både nyanlända elever och flerspråkiga elever som riskerar att inte nå betygskriterierna i ett eller flera ämnen (Skolverket, 2015). Undervisning i svenska som andraspråk (sva) ska enligt skolförordningen (2011:185) också organiseras av kommunen, för elever som har annat språk än svenska som modersmål. Beslut om vilka elever som är i behov av denna undervisning fattas av rektor. Ämnet svenska som andraspråk ska ersätta ämnet svenska för dessa elever. Svenska som andraspråk är alltså ett eget ämne och är liksom ämnet svenska ett av skolans kärnämnen.

I denna studie används begreppet screening för att beskriva läs- och skrivtester som genomförs på gruppnivå. Screening är enligt Wolff (2010) en metod för att på gruppnivå uppmärksamma elever som ligger i riskzonen för att utveckla läs- och

skrivsvårigheter och kan sedan ligga till grund för eventuella stödinsatser. Screening används således för att identifiera elever i läs- och skrivsvårigheter. För att vidare utreda varför en elev hamnat i läs- och skrivsvårigheter görs en kartläggning på individnivå där ett eller flera kartläggningsmaterial används. Dessa material testar eleven inom olika områden gällande läs- och skrivutveckling såsom avkodning, läshastighet, läsförståelse, ordförståelse och stavning.

Det finns två teman som ofta återkommer i diskussioner kring svenska som andraspråk; implementeringsproblematik samt en särskiljning mellan ämnets praktik i förhållande till dess pedagogiska legitimitet (Hyltenstam & Milani, 2012). Gällande implementeringsproblematiken lyfts bland annat att undervisning inte sker även om behov konstaterats, att ämnet ges som stödundervisning i stället för som ett eget ämne, att många undervisande lärare saknar relevant utbildning, och att bedömningen av vem som ska delta i undervisningen är bristfällig. När det gäller särskiljandet mellan ämnets praktik och förhållande till dess pedagogiska legitimitet lyfts bland annat negativa attityder till ämnet hos elever och föräldrar vilka delvis kan bero på att ämnet ses som ett stödämne för dem som inte är bra nog i svenska. Kopplat till legitimitet lyfts också diskussioner kring ämnets existens där det höjts röster för att ämnet skall tas bort helt (Hyltenstam & Milani, 2012). Men Hyltenstam och Milani (2012) menar att ett borttagande av ämnet svenska som andraspråk bara skulle leda till att vi tar ett steg tillbaka och bort ifrån den pedagogiska och lingvistiska forskning som ligger till grund för ämnets utveckling. Lindberg (2009) menar dessutom att vi genom att blunda för elevernas olikheter och olika behov skapar en skola som är grunden ojämlik.

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) 1 kap. § 4 ska hänsyn tas till alla elevers olika behov och alla elever har rätt att utvecklas så långt som möjligt. Skolans kompensatoriska uppdrag går bland annat ut på att uppväga skillnader i barns och elevers förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Skolan ska vara likvärdig för alla. Skolverkets lägesbedömning 2023 (Skolverket, 2023b) visar att skolan inte alltid klarar av att kompensera för elevers skilda förutsättningar och att mer behöver göras för att stärka alla elevers möjlighet till goda kunskaper och möta upp de ökade skillnaderna i elevers kunskaper. Den visar även att det finns en pedagogisk segregation som innebär att elevers tillgång till behöriga lärare skiljer sig mycket mellan skolor. Ofta finns färre behöriga, erfarna lärare och specialpedagogiska resurser på skolor i områden med sämre socioekonomiska förutsättningar, vilket påverkar lärarnas förutsättningar att bedriva sin undervisning. Skolverkets lägesbedömning 2023 (Skolverket, 2023b) visar även att eleverna idag inte alltid får det stöd de har rätt till. Stödet är inte alltid tillräckligt och sätts ofta in för sent, vilket leder till att skolan inte klarar av att kompensera för elevernas skilda förutsättningar. Om alla elever ska ha möjlighet att lyckas i skolan behöver tillgången till specialpedagogisk kompetens förstärkas (Skolverket, 2023b).

Med utgångspunkt i att skolans uppdrag är att främja likvärdighet och alla elevers lärande (Lgr22, 2022) samt att resultaten mellan elever med inhemsk bakgrund och elever med utländsk bakgrund skiljer sig markant gällande läsförståelse (Skolverket, 2023a) och skolrelaterad ordkunskap (Warnby m.fl., 2022), vill vi med denna studie undersöka speciallärares och specialpedagogers beskrivningar och erfarenheter av arbetet med identifiering och kartläggning av läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever. I vår framtida roll som speciallärare kommer vi att möta alla elever oavsett bakgrund eller svårigheter och denna studie blir viktigt för en ökad förståelse av arbetet med flerspråkiga elever och deras eventuella läs- och skrivsvårigheter.

4 Tidigare forskning

Utifrån att syftet med denna studie är att undersöka hur speciallärare och specialpedagoger beskriver sitt arbete med identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter presenteras i detta kapitel för studien relevant tidigare forskning kring läs- och skrivsvårigheter och flerspråkiga elever. Studien har fokus på flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter men då även språkliga svårigheter lyfts i våra resultat har vi valt att även ha med viss relevant forskning kring flerspråkiga elever i språkliga svårigheter. Vid sökning av tidigare forskning har Göteborgs Universitetsbiblioteks databas och Skolverkets hemsida disponerats. Sökord som använts är bland annat; flerspråkighet, framgångsfaktorer, identifiering, kartläggning, läs- och skrivsvårigheter, svenska som andraspråk. Sökningar har skett på svenska och engelska för ökad träffsäkerhet och tillgång till internationell forskning. Genom stöttning av mer kunniga inom fältet och genom att fördjupa oss i ämnet och forskningsområdet har det bidragit till en snöbollseffekt för vidare läsning och sökningar. Eftersom forskning inom fältet till viss del är begränsad, presenteras viss forskning som är äldre än tio år.

4.1 Läs-, skriv- och andraspråksutveckling

Den nordiska andraspråksforskningen är variationsrik (Hedman & Lubińska, 2022), vilket gör den svåröverskådlig. I sin studie av doktorsavhandlingar riktar Hedman och Lubińska (2022) fokus på aktuella trender inom svenska som andraspråk. Analysen utgår bland annat från tre huvudsakliga perspektiv; inlärning, språk- och kulturkontakt samt undervisning. Inom inlärningsperspektivet ingår ett flertal teman, bland annat lyfts Jalali-Moghadans (2015) studie gällande språkinlärning under särskilda förutsättningar. I perspektivet språk- och kulturkontakt har avhandlingarna fokus på vuxna och ungdomar. Undervisningsperspektivet är det största perspektivet utifrån antal avhandlingar, där litteracitet är ett vanligt tema. Här riktas fokus på grundskolans mellan- och högstadium. Yngre åldrar från förskola och lågstadiet uppmärksammas i mindre omfattning. Språklig bedömning förekommer enbart gentemot vuxenutbildning och i nyanlända elevers matematikundervisning i åk 9. Sammantaget visar studien av doktorsavhandlingar att svensk forskning inom

svenska som andraspråk har fokus på äldre elever och vuxna samt undervisning av ämneslitteracitet och skrivande i skolans olika ämnen. Resultaten pekar på att vidare studier om svenska som andraspråk i högre grad kan behöva innefatta yngre elever och ha som utgångspunkt att undersöka litteraturundervisning samt språklig bedömning. Det konstateras att andraspråksundervisning även omfattar ett flerspråkighetsperspektiv, där elevernas hela språkliga förråd beaktas, vilket borde reflekteras i både andraspråksforskning och flerspråkighetsforskning (Hedman & Lubińska, 2022).

Det finns en rad faktorer som påverkar utvecklingen av ett andraspråk såsom ålder, språkförmåga, personlighet, motivation och kontakt med målspråkstalare (Hedman, 2009). Andraspråksinlärare uppvisar stor variation gällande språkutveckling, både inom samma individ och mellan individer (Håkansson m.fl., 2008). Språkförmågan varierar för alla barn när de börjar skolan och variationerna är särskilt stora för flerspråkiga barn. De behöver utveckla både det vardagsrelaterade och det kunskapsrelaterade språket för klassrumsinteraktion (Uddling, 2019) där det skolspecifika ordförrådet spelar en central roll (Enström, 2004; Lindberg, 2006a; Warnby m. fl., 2022). När andraspråkselever lär sig läsa och skriva, utvecklas det svenska språket i tal- och skriftspråk, medan modersmålet oftast förblir enbart muntligt (Håkansson m.fl., 2008).

Framgångsrik läs- och skrivpedagogik handlar om att läraren ser läs- och skrivutveckling i ett språkutvecklande sammanhang, både muntligt och skriftligt, detta gäller särskilt för elever i läs- och skrivsvårigheter (Tjernberg, 2013). Det handlar om att lärarna använder olika metoder och arbetssätt, men det handlar också om att synliggöra lärandeprocessen för eleverna och sträva efter att göra alla elever delaktiga. Det är lärarens teoretiska kunnande som gör det möjligt för dem att se var eleverna befinner sig i kunskapsutvecklingen och att arbeta utifrån det. Det krävs tydliga system för att tidigt identifiera hinder och ha uppsikt på grundläggande delar i varje elevs läs- och skrivinlärning, vilket ligger till grund för det förebyggande, språkutvecklande arbetet (Tjernberg, 2013).

Modersmålet har en stor betydelse för flerspråkiga elevers studieframgång. Att få använda sig av sitt modersmål under sin skolgång har visat sig vara en betydande faktor för språk-, kunskaps- och identitetsutvecklingen (Collier & Thomas, 2017). En metod för att få med modersmålet i undervisningen är att använda sig av transspråkande (García, 2009). Transspråkande beskrivs som en naturligt förekommande process där en individs alla språkliga resurser används funktionellt, pragmatiskt och dynamiskt för att skapa förståelse och mening i kommunikationen med andra människor (Lindberg, 2006b). Transspråkande som metod ses som gynnsamt för att stärka andraspråkselevers fulla språkliga repertoar. I en studie av Uddling m.fl. (2023) där transspråkande lyftes in i interventioner på mellanstadiet lyfte de intervjuade mellanstadielärarna fram fördelar med användningen av transspråkande i undervisningen, dock villkorat mot målet att utveckla det svenska

språket (Uddling m.fl., 2023). Lupsa (2020) undersöker effekterna av transspråkande i förskoleklassen, och studien visar att lärarens teoretiska kunskap och redskap skapar förutsättningarna för transspråkande i klassrummet, men att det kan initieras av såväl lärare som elever. Transspråkande innebär inte enbart att fler än ett språk används utan också om att det finns en kunskap om och en förståelse av hur de olika språken fungerar var för sig och kan kommunicera med varandra (Lupsa, 2020). En annan metod för flerspråkig undervisning är flerspråkiga lärare som använder sig av sin egen flerspråkighet i sin undervisning vilket Snoder (2022) undersöker i sin studie av flerspråkig användning i ordinarie undervisning på låg- och mellanstadiet. Studien visar att flerspråkiga lärare i ordinarie undervisning kan skapa en legitimitet för användandet av andra språk än svenska vilket i sin tur kan underlätta för eleverna i deras kunskapsinhämtning.

Enspråkiga och flerspråkiga elever uppvisar olika svårigheter när det gäller läsning och fonologisk bearbetningsförmåga (Jalali-Moghadam, 2015). Ofta lär sig flerspråkiga barn ett annat majoritetsspråk än sitt modersmål. Det kan vara en utmaning för alla flerspråkiga elever, men särskilt för dem i dyslektiska svårigheter (Jalali-Moghadam, 2015). Studier av flerspråkighet i relation till dyslexi har växt fram som en del av den fonologiska förklaringsmodellen av dyslexi (Hedman, 2010). I denna förklaringsmodell beskrivs läs- och skrivsvårigheter utifrån specifika problem med fonologisk bearbetning. Problem med fonologisk bearbetning påverkar kopplingen mellan grafem och fonem, vilket påverkar individens förmåga att avkoda ord (Hedman, 2010). Ett barn som inte utvecklar sina språkliga förmågor i förväntad takt och inte heller uppvisar några andra underliggande svårigheter, vilka kan förklara problemen, kan få diagnosen språkstörning. Enspråkiga och flerspråkiga barn med språkstörning uppvisar liknande svårigheter (Holmström, 2015).

Elevers svårigheter med läs- och skrivutveckling kan vara en orsak till oro (Hedman, 2010). Denna oro kan öka om de elever som upplever svårigheterna är flerspråkiga. Lärare uppfattar vanligtvis detta som ett svåröverskådligt problem med invecklad lösning. Om det dessutom använts ett bedömnings- och screeningverktyg utan flerspråkighetsperspektiv för att identifiera flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter blir det än mer invecklat (Hedman, 2010). Dessa svårigheter är ännu mer komplexa att reda ut när det gäller ett andra språk och att bedöma läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga barn har genomgående varit ett utmanande område bland forskare (Jalali-Moghadam, 2015).

Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter är ett komplext område. Tidigare forskning kring läs- och skrivutveckling bland flerspråkiga elever visar att det är svårt för lärare att identifiera orsakerna till att eleverna hamnar i läs- och skrivsvårigheter. Rädslan för feldiagnostisering av läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever resulterar i att svårigheterna sällan kartläggs (Hedman, 2010; Ylenfors m.fl., 2022). Risken är att läs- och skrivsvårigheter förklaras med en långsam språkutveckling på

andraspråket när det egentligen handlar om svårigheter med avkodning. Samtidigt kan läs- och skrivsvårigheter felaktigt tolkas som svårigheter med avkodning eller språklig förmåga i stället för ett behov av andraspråksutveckling. Flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter behöver extra mycket stöd från specialpedagogik, modersmålsundervisning och undervisning i svenska som andraspråk för att utveckla både sitt första- och andraspråk (Hedman, 2010; Holmström, 2015).

Läs- och skrivutvecklingen hos flerspråkiga barn gynnas av att alla resurser på alla språk eleven förvärvat används och tas tillvara. Flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter behöver stöd i både sitt första- och andraspråk och det finns ett behov av sammanhängande modersmålsundervisning för gynnsamma resultat i läs-, skriv- och språkutvecklingen hos flerspråkiga elever (Hedman, 2010; Håkansson m.fl., 2003; Ylenfors m.fl., 2022). När det gäller flerspråkiga elever med misstänkt språkstörning menar Holmström (2015) att det är viktigt att slå samman kunskaperna eleven har på båda språken, då det ger en mer rättvis bild av elevens förmåga.

4.2 Modersmålsundervisning och studiehandledning

Modersmålet har en stor betydelse för flerspråkiga elevers skolframgång och språkutveckling (Collier & Thomas, 2017) varför modersmålsundervisning blir en viktig faktor i skolgången. En viktig resurs för att stötta flerspråkiga elever som riskerar att inte nå målen i ett eller flera ämnen är studiehandledning på modersmålet (Eliaso Magnusson & Uddling, 2023). Syftet är att stötta eleven i kunskapsinhämtningen på elevens starkaste språk. Studiehandledning är inget eget skolämne likt modersmål utan bedrivs inom ramen för ordinarie undervisning och utifrån ordinarie kurs- och ämnesplaner (Skolverket, 2015).

Det skiljer sig mycket hur olika skolor använder modersmålsundervisning och studiehandledning som ett stöd för flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling (Hedman, 2009; Ylenfors m.fl., 2022). Många av skolorna i Ylenfors m.fl. (2022) studie kartlägger elevernas fonologiska medvetenhet och bokstavskännedom i sitt förebyggande arbete. Över hälften av skolorna svarar att de använder en pedagogisk utredning som stöd i arbetet med att förebygga svårigheter i litteracitetsutvecklingen hos flerspråkiga elever. De anger också att de i liten del eller inte alls kartlägger litteracitetsförmågan på modersmålet. För identifiering av läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever används samma kartläggningsmaterial och bedömningsmallar som för enspråkiga elever. Ungefär en tredjedel av skolorna uppger att de använder studiehandledning som en insats för de elever som har identifierats vara i läs- och skrivsvårigheter. När det gäller samarbete mellan modersmålslärare och lärare på skolan består den till stor del av enbart kommunikation kring praktiska saker. En mindre del av kommunikationen uppges handla om elevernas läs- och skrivutveckling eller kartläggning av eventuella svårigheter inom den. Den pedagogiska slutsatsen i flera studier är att alla elever bör få det stöd de behöver i skolan oavsett svårigheter samt att ett stort behov av ökad

samverkan mellan specialpedagog/speciallärare, modersmålsundervisning och undervisning i svenska som andraspråk synliggörs (Hedman, 2009; Jalali-Moghadam & Hedman, 2016; Ylenfors m.fl., 2022).

I Jalali-Moghadam och Hedmans (2016) studie undersöks hur speciallärare beskriver sitt arbete med flerspråkiga elever med specifika läs- och skrivsvårigheter i svensk grundskola. I studien lyfts hur speciallärare har en viktig roll i läs- och skrivutvecklingen hos barn med specifika läs- och skrivsvårigheter och även tillgången till individuell undervisning eller undervisning i smågrupper. Det rekommenderas också att skolor anställer lärare med kunskap om olika språk för att kunna utveckla läs- och skrivutvecklingen för de flerspråkiga barnen. För att tidigt kunna identifiera läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever uttryckte speciallärarna en önskan om ett tätare samarbete med andra lärare och framför allt med modersmålslärare. Modersmålslärarnas perspektiv och kunskaper om eleverna sågs som relevanta för speciallärarna att ta del av. Ett samarbete med modersmålslärare skulle då kunna bidra till tidigare identifiering av elever i läs- och skrivsvårigheter och även ge en större och mer heltäckande bild av deras läs- och skrivutveckling. För att få till samarbetet med modersmålslärarna i praktiken fanns dock en del organisatoriska hinder så som att modersmålslärarna arbetade på andra skolor och ofta sent på dagen, efter ordinarie skoltid (Jalali-Moghadam och Hedman, 2016).

4.3 Identifiering och kartläggning

När en flerspråkig elev i läs- och skrivsvårigheter identifieras bör elevens färdigheter bedömas på båda språken, under förutsättning att elevens kunskaper i svenska är tillräckligt starka. Flerspråkiga elever som riskerar att utveckla svårigheter inom ordavkodning, ordförråd och läsförståelse bör identifieras tidigt genom screening (Egerhag, 2023). Är eleven dessutom läs- och skrivkunnig på sitt modersmål kan en modersmålslärare hjälpa till att kartlägga om svårigheterna finns även på modersmålet (Hedman, 2009). Vid misstanke om språkstörning hos flerspråkiga elever ska det enligt Holmström (2015) göras en bedömning av båda språken. Vid behov bör det även följas upp med fördjupad individuell kartläggning utifrån ett flerspråkighetsperspektiv samt att det följs upp med relevanta insatser utifrån elevens behov (Egerhag, 2023).

Flera studier betonar vikten av kartläggning för att ta reda på om en flerspråkig elevs svårigheter beror på brister i avkodning, språkliga förmågor eller på en långsam andraspråksutveckling eftersom tidiga insatser kan minska risken för andra svårigheter till följd av en svag läs- och skrivutveckling (Hedman, 2009; Holmström, 2015; Tjernberg, 2013; Ylenfors m.fl., 2022). Resultaten om över- och underidentifiering av läs- och skrivsvårigheter, dyslexi och språkstörning hos flerspråkiga elever pekar på att lärarutbildningar och skolmyndigheter bör skapa mer kompetens hos lärare för att möta denna kategori av elever. Holmström (2015) lyfter myten om att flerspråkiga barn utvecklar sitt språk långsammare och att den kan

göra att personal väntar med kartläggning efter att ha identifierat en flerspråkig elev i språk-, läs- och skrivsvårigheter, vilket kan leda till underdiagnostisering av språkstörning då den långsamma språkutvecklingen felaktigt förklaras med flerspråkigheten. Enspråkiga och flerspråkiga elever ges inte likvärdiga förutsättningar för att utveckla litteracitet och det är därför är av stor vikt att lösa de eventuella organisatoriska problem som kan ligga till grund för att detta inte görs (Hedman, 2009; Ylenfors m.fl., 2022).

En tvärsnittsstudie om läsning bland unga en- och flerspråkiga elever i Sverige (Fälth m.fl., 2023) hämtar sitt underlag från LegiLexis (LegiLexi, 2021) databas, och utgår från elevprestationer i olika lästest. LegiLexi är ett kostnadsfritt pedagogiskt kartläggningsverktyg som används till att följa elevers läsutveckling i årskurs 1 - 3 och utgår från *The simple view of reading* (SVR). SVR är en lästeori där läsnings ses som produkten av avkodning och språkförståelse. Resultatet kan sedan användas på både elev- och klassnivå av enskilda lärare och speciallärare (LegiLexi, 2021). Studiens resultat visar samma mönster för elever i alla tre årskurserna: de flerspråkiga eleverna presterade utmärkande sämre i tester som mätte ordförråd, avkodning och läsförståelse jämfört med eleverna med svenska som modersmål (Fälth m.fl., 2023). Studien drar slutsatsen att en stor andel elever med svenska som andraspråk tampas med avkodning, ordförråd och läsförståelse i tidiga årskurser. Läsning är en viktig förmåga som elever ska lära sig i grundskolan och att inte nå en nivå av läsförmåga som möjliggör deltagande i samhället kan få negativa konsekvenser. Många barn växer upp med mer än ett språk, och flerspråkighet kan ses mer som en norm snarare än en avvikelse (Fälth m.fl., 2023). PISA (Skolverket, 2023a), rapporterar skillnader i läsförståelse mellan flerspråkiga elever och elever med svenska som modersmål. Vilket bekräftas av Fälth m.fl (2023) som menar att utan screening som identifierar flerspråkiga elever i språk-, läs- och skrivsvårigheter följt av särskilt stöd riskerar dessa elever att inte utveckla sin läsning tillräckligt, vilket i sin tur kan få en negativ inverkan på deras utbildningsresultat, deltagande i skolan och samhället.

5 Teoretiska utgångspunkter

Då syftet med studien är att undersöka hur ett urval av speciallärare och specialpedagoger beskriver arbetet med identifiering och kartläggning av läs - och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever i grundskolans årskurs 1 - 6, har vi valt att utgå ifrån det sociokulturella perspektivet och dynamisk bedömning. Dessa perspektiv lägger stor vikt vid språk, samspel och lärande mellan människor och passar därmed studiens syfte. *The simple view of reading* och *The active view of reading* kompletterar det sociokulturella perspektivet och dynamisk bedömning genom att betona vikten av att förstå läsning som en komplex samverkan mellan personliga, sociala och kulturella faktorer. Det sociokulturella perspektivet intresserar sig för hur både fysiska och kognitiva resurser används för utvecklingen av människans lärande (Säljö, 2014). Med detta som bakgrund kan samverkan ses som

en kognitiv resurs och kartläggningsmaterial blir en fysisk resurs. Begreppen mediering, appropriering, proximal utvecklingszon, scaffolding och artefakter är centrala för analysen av vår studie. Begreppen mediering och appropriering hjälper oss att få syn på de samspelsprocesser som sker mellan de olika kompetenserna i skolan. Med begreppet artefakter synliggörs vilken roll kartläggningsmaterialen och andra redskap har vid identifiering och kartläggning av läs- och skrivsvårigheter. Inom det sociokulturella perspektivet kallas den process som lärande i den proximala utvecklingszonen innebär för scaffolding (stöttning) (Säljö, 2014). Inledningsvis presenteras sociokulturellt perspektiv (5.1) och centrala begrepp relaterade till studien (5.1.1, 5.1.2, 5.1.3) därefter (5.2) dynamisk bedömning och slutligen två teorier om läsning (5.3).

5.1 Sociokulturellt perspektiv

Studien utgår ifrån en sociokulturell förståelse av att allt lärande, så även läs-, skriv- och språkutveckling, sker i ett socialt sammanhang och i ett socialt samspel och hur i det samspelet ett lärande sker som utgångspunkt (Säljö, 2014). Elevers litteracitetsutveckling sker i ett samspel mellan undervisningsmetoder och elevers olika förmågor och behov. Människans förmågor och kunskaper är inte bestämda av biologi, utan något som tillägnas och påverkas av användning av fysiska och kognitiva artefakter (redskap) som finns tillgängliga i omgivningen (Säljö, 2022). Dessa teoretiska utgångspunkter blir användbara i denna studie eftersom syftet är att undersöka hur speciallärare och specialpedagoger beskriver användningen av olika kartläggningsmaterial, vilka kan ses som fysiska artefakter, vid identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever. Artefakterna används tillsammans med intellektuella redskap som kommunikation, kompetens och samverkan innebär. Elever tar till sig erfarenheter och kunskaper som förmedlas genom kommunikationen med lärare, föräldrar, vänner och andra människor. Dessa kunskaper och erfarenheter blir så småningom en del av elevens eget tänkande och språket är ett avgörande redskap i denna process (Säljö, 2022).

5.1.1 Artefakter och mediering

Artefakter och mediering är två viktiga begrepp i det sociokulturella perspektivet. Säljö (2022) menar att de artefakter/redskap vi oftast använder är en kombination av fysiska och språkliga resurser och menar att det är redskapen/artefakterna som medierar våra handlingar. Resurser kan vara både fysiska (till exempel en bok eller ett verktyg) och sociala (till exempel hjälp från en annan person). Genom mediering kan en individ skapa nya kunskaper, färdigheter och förståelse (Säljö, 2022). Då syftet med studien är att undersöka hur speciallärare och specialpedagoger beskriver kartläggningsarbetet kring flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter är det nödvändigt att förankra begreppen mediering och artefakter i analysen av studien. Vi kan då utifrån respondenternas svar få en inblick i hur de ser på sina organisatoriska villkor i relation till dessa artefakter samt hur de använder fysiska och

mentala/intellektuella/språkliga artefakter för att mediera lärande och kunskap om de flerspråkiga elevernas läs- och skrivutveckling.

5.1.2 Proximal utvecklingszon och appropriering

Arbetet med flerspråkiga elever i läs- skrivsvårigheter ses ofta av lärare som ett svåröverkomligt och komplext arbete (Hedman, 2010). I detta arbete kan speciallärare samverka med övriga kompetenser för att stötta utifrån varje enskild elevs proximala utvecklingszon. Begreppen proximal utvecklingszon och appropriering är centrala inom det sociokulturella perspektivet. Säljö (2014) tydliggör det genom att förklara hur ett problem kan lösas genom att fråga någon som är mer kunnig på området. Med lite handledning och hjälp från någon annan kan utmaningar överkommas lättare än på egen hand. När en person tar till sig någons kunskaper approprieras kunskapen från den andre, vilket kan leda till nya mönster och insikter utifrån det personen redan kan. Ett annat sätt att formulera detta dynamiska sätt att se på människors lärande och utveckling är att använda begreppet proximala (närmaste) utvecklingszonen. Denna utvecklingszon beskrivs som avståndet mellan vad en person kan utan stöd och vad den kan under ledning av en mer kompetent eller i samarbete med andra mer kunniga. Många situationer i skolan och i vår vardag kan liknas med detta; någon förstår det som sägs och görs, men kan inte på egen hand klara av att handskas med alla led utan stöd. Stöttningen får dock inte vara för avancerad eller abstrakt, då riskerar den att hamna utanför den närmsta utvecklingszonen (Säljö, 2014).

5.1.3 Scaffolding (stöttning)

Under den utvecklingsprocess som lärande inom den proximala utvecklingszonen innebär, bidrar den mer kompetente vägledaren med olika former av stöttning för att förstå och utföra uppgiften på rätt sätt – processen kallas inom det sociokulturella perspektivet för scaffolding (stöttning) (Säljö, 2014). Säljö (2014) liknar processen med att jämföra stöttorna med vägräcken, som som håller den lärande personen på rätt väg, genom att övervaka och korrigera kursen. Det sker under ett samspel mellan den kompetente vägledaren, till exempel en handledare, pedagog, och den vägledde, till exempel en elev, en pedagog, och detta samspel blir en lärandesituation i vilken den vägledde inte bara får instruktioner utan även insikt i hur en fråga skall definieras och tolkas på ett rimligt sätt. Sammanfattningsvis kan stöttning ses som en slags stödstruktur som den kompetente förser den lärande med för att denne ska ta sig från sin uppnådda kompetens till sin framtida kompetens (Säljö, 2014). Detta sätt att se på lärande ligger nära till hands för vårt syfte då vi vill undersöka hur speciallärare och specialpedagoger ser på de utmaningar som finns i relation till identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter.

5.2 Dynamisk bedömning

Det sociokulturella perspektivet kopplas också i denna studie till dynamisk bedömning (DA) som enligt Wagner och Compton (2011) används för att ta reda på hur en elev lär sig och vad den kan lära sig med rätt stöd och undervisning i stället för att bara titta på vad eleven inte kan. Dynamisk bedömning vilar på tre teoretiska antaganden: det första är att det fungerar särskilt bra för elever som är födda i en annan kultur eller har en annan utbildningsbakgrund än vad de standardiserade testerna är gjorda för. Det andra är att fokus borde ligga på vad eleverna kan lära sig i framtiden och inte vad de hittills lärt sig och det tredje är att syftet med bedömning är att kunna sätta in rätt stödinsatser, då måste också bedömningen generera rätt underlag (Wagner & Compton, 2011). Att inte veta vad en elevs svårigheter beror på kan leda till att rätt typ av stöd inte sätts in. Alla tre kopplas i denna studie till arbetet med att kartlägga flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling. Genom att tillämpa dynamisk bedömning som ett teoretiskt begrepp inom ramen för det sociokulturella perspektivet skapas möjligheter att analysera elevers språkutveckling och synliggöra lämplig stöttning.

5.3 The simple view of reading och The active view of reading

Eftersom fokus i studien är identifiering och kartläggning av elever i läs- och skrivsvårigheter så kommer relevanta specifika teorier kopplade till läs- och skrivutveckling och flerspråkighet att användas. Exempel på specifika teorier som används är lästeorin *The simple view of reading* (SVR) (Gough & Turner, 1986). Läsning ses här som produkten av två faktorer; att avkoda ord (läsa ord korrekt, flytande och snabbt) och att förstå innehållet i text och de båda är beroende av varandra (Gough & Turner, 1986). Modellen gäller både vid läsning på ett första- och ett andraspråk (Grabe & Yamashita, 2022; Verhoeven & van Leeuwe, 2012). Som tillägg till SVR används även *The active view of reading* (Duke & Cartwright, 2021), vilken syftar till att hitta de överlappande faktorer som kan finnas mellan ordavkodning och språkförståelse. Det kan till exempel handla om läsflyt, ordkunskap och hur skriftspråket fungerar (Duke & Cartwright, 2021).

6 Metod

I detta avsnitt beskrivs hur studien och analysen genomförts. Utifrån att studiens syfte är att undersöka hur speciallärare och specialpedagoger beskriver sitt arbete med identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter, valdes en kvalitativ forskningsstrategi. Inledningsvis presenteras metodvalet kvalitativ intervjustudie (6.1) följt av en beskrivning av urval, respondenter och data (6.2). Därefter presenteras genomförandet och datageneringen (6.3) och hur datan bearbetats och analyserats (6.4). Mot slutet kommer två underavsnitt om studiens trovärdighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet (6.5) och etiska aspekter och hantering av persondata (6.6).

6.1 Val av metod

Forskningsproblem föregår val av metod enligt det normativa synsättet på *god* forskning, vilket är vanligast förekommande och ger en hanterbar struktur i forskningsarbetet (Allwood, 2021; Stukát, 2011). Forskningsproblemet skapar fokus och gör arbetet meningsfullt och forskningsprocessen ger en förbättrad förståelse av problemet när arbetet fortskrider. Då denna studie söker svar grundade i respondenternas erfarenheter och syftet är att söka framgångsfaktorer från deras erfarenheter är en kvalitativ forskningsstrategi lämplig (Bryman, 2018). Val av metod stod mellan intervjuer och enkät där fördelen med enkät skulle vara att kunna nå ut till fler snabbt. Valet föll på intervjuer för att inte missa de reflektioner som kan komma fram vid en intervju och som kan försvinna vid en enkät. Av samma anledning föll också intervjuer med fokusgrupper bort då det även där kan försvinna viktiga reflektioner när fler skall komma till tals (Bryman, 2018; Jacobsson & Skansholm, 2019).

Till grund för studien ligger en kvalitativ forskningsstrategi och insamling av data sker genom en kvalitativ undersökning med halvstrukturerade intervjuer. Studien eftersträvar att söka svar om bland annat utmaningar och framgångsfaktorer och halvstrukturerade intervjuer ger störst chans att få fram beskrivningar av ämnen och företeelser utifrån den intervjuade personens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014).

I en intervju har intervjuaren och respondenten olika roller. Den som intervjuar har ett syfte och ett område som den ska undersöka. Den ska även vara förberedd, leda samtalet och skapa en förtroendefull atmosfär. Respondenten har blivit tillfrågad, fått information om ämnet och ska bidra med sin kunskap och erfarenhet (Wide & Hakeberg, 2021). En kvalitativ forskningsintervju kan liknas vid ett samtal mellan två personer om ett gemensamt intresse. Samtalet genererar kunskap i mötet mellan intervjuarens och respondentens frågor och synpunkter. I en halvstrukturerad intervju, vilken är en förhållandevis flexibel metod, har intervjuaren en intervjuguide att utgå från men ordningsföljden på frågorna kan variera. Det finns då möjlighet att ställa följdfrågor och följa upp specifika svar (Kvale & Brinkmann, 2014). Då finns även utrymme att försäkra sig om att respondenterna förstår och uppfattar frågorna på rätt sätt, jämfört med till exempel en enkätundersökning, där forskaren inte kan påverka respondenternas förståelse av frågorna. Halvstrukturerade intervjuer med relevanta följdfrågor kan på så sätt bidra till ett mer rättvist resultat (Bryman, 2018).

6.2 Urval, respondenter och data

I denna studie är ett målstyrt urval grunden för att hitta den målgrupp som kan belysa ämnet, det vill säga speciallärare och specialpedagoger med relevant kunskap och erfarenhet av att arbeta med flerspråkiga elever och deras läs- och skrivutveckling. Ett målstyrt urval handlar om att välja intervjupersoner med utgångspunkten att de är relevanta i förhållande till frågeställningen (Bryman, 2018; Jacobsson & Skansholm,

2019). De respondenter som valts ut har erfarenhet av arbete med identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever i åk 1-6.

Bryman (2018) lyfter problematiken med att det är svårt att i förväg veta hur många som intervjuas i en studie och Kvale & Brinkmann (2014) betonar att antalet respondenter beror på studiens syfte, men menar att antalet brukar ligga mellan 15 +/- 10 i vanliga intervjustudier. I studien intervjuas åtta speciallärare och specialpedagoger med erfarenhet av identifiering och kartläggning av läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever i grundskolan årskurs 1-6. Respondenterna har olika lång erfarenhet i yrket och olika typer av tjänster, men alla har gemensamt att de har erfarenhet av att arbeta med flerspråkiga elever (se Tabell 1). Respondenterna är verksamma i fem kommuner i Sverige.

Tabell 1

Bakgrundsinformation respondenter

Respondent	Utbildning	Antal år i yrket	Nuvarande tjänst
Anna	Grundskollärare, sv/so 1-7, speciallärare språk, läs- och skriv samt matematiksvårigheter, specialpedagog	14 år som speciallärare	Speciallärare och specialpedagog, Centrala barn- och elevhälsan
Bea	Förskollärare, specialpedagog	10 år som specialpedagog	Specialpedagog i ett övergripande team
Caroline	Grundskollärare, sv/so 1-7, speciallärare språk, läs- och skriv	13 år som speciallärare	Speciallärare
Diana	Grundskollärare, ma/no 1-7, specialpedagog	5 år som specialpedagog	Specialpedagog
Elsa	Grundskollärare sv,so, ma, eng 1-6, speciallärare	3,5 år som speciallärare	Speciallärare
Frida	Lärare, sva/eng 1-6, specialpedagog	7,5 år som specialpedagog	Specialpedagog
Gunilla	Grundskollärare, sv/so 1-7, specialpedagog	15 år som specialpedagog	Specialpedagog
Hanna	Grundskollärare, sv/so 1-7, eng, sva och religion, snart färdig specialpedagog	0,5 år som specialpedagog	Specialpedagog

Kommentar: Namnen på respondenterna är fiktiva.

6.3 Genomförande och datagenerering

Studien utgår från åtta speciallärares och specialpedagogers erfarenheter och reflektioner. Inledningsvis formulerades missiv (se bilaga 1), samtyckesblankett (se bilaga 2) och intervjufrågor. Innehållet i missivet diskuterades med handledare innan det skickades ut. En halvstrukturerad intervjuguide (se bilaga 3) skapades med fokus på teman baserade på frågeställningarna. Utifrån principerna för halvstrukturerad intervju innehåller intervjuguiden färdigformulerade frågor men lämnar även öppet för följdfrågor. Intervjuguidens frågor och rollen som intervjuare testades i en pilotintervju och intervjuguiden redigerades efter dess resultat, vilket Jacobsson & Skansholm (2019) framhåller som en lämplig gång. Respondenten i pilotstudien fick likvärdiga förutsättningar som övriga respondenter och fick tillgång till intervjufrågorna i förväg. Pilotstudien bidrog med en uppfattning om tidsramen och antalet frågor för intervjun. Efter pilotstudien ändrades några frågeformuleringar för att tydliggöra dem och undvika repetition av likvärdiga frågor. Respondenten i pilotstudien upplevde inte någon problematik med frågorna och bekräftade att det var en fördel att få tillgång till frågor i förväg i förberedande syfte för mer utvecklade svar och diskussion.

För att nå ut till respondenter kontaktades inledningsvis nio rektorer på nio skolor i kommuner i Västsverige, vilka valdes ut utifrån att det antingen är skolor med ett upptagningsområde med hög andel flerspråkiga elever eller att speciallärare/specialpedagog på skolan har erfarenhet av att arbeta med flerspråkiga elever. I den första kontakten efterfrågades speciallärare/specialpedagoger med erfarenhet av flerspråkiga elever i åk 1-6. Missivbrev (bilaga 1) och samtyckesblankett (bilaga 2) bifogades i mejl för att respondenterna skulle ges möjlighet att ta ställning till sin medverkan. Två rektorer besvarade våra mejl och en rektor hänvisade oss vidare till potentiella respondenter i sin egen och andra kommuner, vilka vi kontaktade via mejl. Detta genererade totalt åtta respondenter på åtta olika skolor i fem kommuner som valde att delta i studien via en intervju. Efter svar om medverkan från respondenter etablerades en kontakt via mail för en mer detaljerad planering av intervjun. Respondenten fick då tillgång till ett urval av frågorna från intervjuguiden (bilaga 3) för att ge dem möjlighet till förberedelse genom att till exempel gå igenom rutiner och organisation på skolan.

Intervjuer bokades och genomfördes på det sätt som respondenten valt, vilket gav ett blandat utfall av intervjuer på skolor alternativt via digital plattform (Teams). Intervjuerna varade i 30 - 45 minuter. Alla intervjuer inleddes med en introduktion om studien och information för deltagarna om deras rättigheter i medverkandet av studien, sedan ställdes frågor utifrån intervjuguiden. Intervjuerna delades upp mellan forskarna som genomförde fem respektive tre intervjuer var.

Alla intervjuer spelades in antingen via röstmemo i mobil eller via den digitala plattform som användes i intervjun. Detta för att lättare ha fokus på respondenten och samtalet samt för att säkerställa att båda författare har samma analysunderlag. Kvale och Brinkmann (2009) lyfter intervjuarens eget förhållningssätt som viktigt för

hur fritt respondenten kan uttala sig kring sina erfarenheter och upplevelser, det handlar om att lyssna aktivt, visa respekt och intresse. Detta kan vara olika enkelt beroende på om intervjun genomförs via en digital plattform eller på plats, men alternativet med att genomföra intervjuerna via en digital plattform (Teams) används ändå, då ett antal respondenter efterfrågat det. En digital insamling av data, här med ett urval intervjuer genomförda via Teams och inspelade på röstmemo, är vanligt, enligt Jacobsson & Skansholm (2019). Fördelen med digital insamling av data är att kunna nå respondenter över större geografiska områden. Nackdel kan vara om respondenten inte är bekväm med tekniken. Gemensamt ansvar har tagits för alla delar i studien. I de fall då tidigare forskning lästs individuellt, har sammanfattning delgetts skriftligt. Vid skrivandet har ett gemensamt dokument använts och texterna har till stora delar formulerats tillsammans.

6.4 Bearbetning och analys

Efter genomförda intervjuer transkriberades datan för att sedan analyseras och sammanställas. Transkribering genomfördes via ett dataprogram, Klang.ai, en svensk AI-tjänst som transkriberar automatiskt och enligt Dataskyddsförordningen (SFS 2018:218), där transkriberingar sedan laddas ner till användarens dator och raderas från tjänsten. Transkriberingen började så snart samtal inletts med introduktion och avslutades när intervjun avrundades av författarna. För validering av de automatgenererade transkriberingarna har dokumenten gåtts igenom manuellt för att säkerställa att inget tappats bort eller transkriberats felaktigt och att transkriberingen är gjord ordagrant (Jacobsson & Skansholm, 2019). Respondenterna gavs fiktiva namn för att tillgodogöra konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2017), vilket innebär att respondenten inte skall gå att identifiera i forskningen.

Vald metod för analys av data i denna studie är tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) vilken används för att identifiera, analysera och rapportera teman (mönster) i data insamlad i kvalitativa studier. Tematisk analys är en metod som erbjuder stor flexibilitet vilket kan ses som både en fördel och en nackdel för forskaren (Alvinius m.fl., 2023; Braun och Clarke, 2006). Nackdelar med metoden kan vara att det gör det svårt att utveckla mer specifika riktlinjer och att själva valet av teman kan vara svårt att genomföra. I denna studie är både syfte och frågeställningar konkreta och tydliga vilket gjort det enklare att välja teman och genomföra analysen.

Tematisk analys görs i flera steg, i första steget görs flera genomläsningar av transkriberingarna och i steg två genereras koder ur den transkriberade datan. Koderna är nyckelord som leder fram studien till en analys och sådant som är intressant utifrån studiens syfte och frågeställningar (Braun & Clarke, 2006; Jakobsson & Skansholm, 2019). Det kan vara uppgifter som repeteras flera gånger, kategorier utifrån forskningsfrågor, likheter och skillnader, språkliga kopplingar eller saknade data. Repetition är ett vanligt kriterium för att se mönster i data och därefter

skapa ett tema utifrån det (Braun & Clarke, 2006). Det viktiga vid val av teman är inte kvantiteten av koder och data utan betydelsen utifrån studiens syfte. Fortsatt handlar analysen om att gå igenom de teman som hittats för att bestämma vilka av dem som kan kvalificeras som faktiska teman och vilka som på grund av till exempel brist på data inte kan kvalificeras som teman. Slutligen skrivs resultatet och relateras till studiens övergripande syfte och frågeställningar (Braun & Clarke, 2006).

I denna studie kategoriserades respondenternas svar genom att markera koder i olika färger utifrån studiens frågeställningar för att söka likheter och skillnader mellan de olika respondenternas svar. I nästa steg sammanställdes koderna till mer generella och övergripande teman. För att hitta dessa teman krävdes fler genomläsningar och genomgångar av data för att hitta gemensamma nämnare mellan koderna. De teman som uppstod utifrån frågeställningarna var framgångsfaktorer och utmaningar. Dessa teman delades upp i följande kategorier utifrån deras gemensamma koder; samverkan, organisation av arbetet, kompetens, brister, komplexitet, systematiskt samarbete, tillgängliga redskap för kartläggning och kringgå hinder. Vid vidare analys synliggjordes det övergripande temat villkor i organisationen vilket möjliggör förutsättningar för framgångsrika arbetssätt kring identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter.

6.5 Trovärdighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet

Trovärdighet och tillförlitlighet är två viktiga komponenter för bedömning av en kvalitativ undersökning (Bryman, 2019). Alvinius m.fl. (2023) menar att för en ökad trovärdighet ska data samlas in och skapa en forskartriangulering, vilket i denna studie innebär att ta in en tredje part, i form av handledare. Den tredje parten ges möjlighet att läsa och följa analyssteg för att säkerställa studiens resultat och tolkningar mot insamlad data. Enligt Kvale & Brinkmann (2014) kan transkribering öka studiens tillförlitlighet och trovärdighet genom att noggrant transkribera insamlad data. Studiens insamlade data har transkriberats grundligt och respondenternas citat har använts för att öka studiens trovärdighet.

En kvalitativ studie ska vara transparent, vilket i denna studie innebär att läsaren ska kunna avgöra studiens trovärdighet genom att kunna följa alla steg i processen. Vid studiens slut ska resultatets tillförlitlighet bedömas. Ett vanligt misstag är då att överskatta betydelsen av resultaten. Studien ämnar vara tydlig, kritisk och ärlig i bedömning av felkällor samt noggrann med att redovisa utgångspunkten för analysen och dess begränsningar, vilket Vetenskapsrådet (2017) lyfter som viktigt. Kvalitativa forskningsresultat är svåra att generalisera utanför den situation de producerades i (Bryman, 2018). Denna studie kan inte ses som ett stickprov från en population och de intervjuade personerna är inte representativa för alla speciallärare och specialpedagoger i hela landet (Bryman, 2018; Jacobsson & Skansholm, 2019). Ur en kvalitativ studie är det önskvärt att kunna dra lärdomar som då skulle kunna bidra med ökad kunskap och fördjupad förståelse vid andra liknande tillfällen. Om fler

undersökningar visar motsvarande resultat, kan studien medverka till en eventuell diskussion kring generaliserbarhet (Alvinius m.fl., 2023; Jacobsson & Skansholm, 2019). Kvale & Brinkmann (2014) förtydligar detta med en analytisk generalisering, som innebär att studiens resultat kan ge vägledning i vad som skulle kunna hända i en liknande situation.

6.6 Etik

Studien förhåller sig till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017) och deras fyra viktigaste krav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa krav har beaktats genom hela processen. I studien innebär informationskravet att författarna har informerat respondenter om studiens syfte. Detta har gjorts skriftligt via mejl i samband med intervjuförfrågan. Samtyckeskravet informerades om och undertecknades av respondenter. Det innebar att respondenten själv avgjort sitt deltagande i studien samt att hen när som helst kunnat avbryta sin delaktighet. Konfidentialitetskravet, som innebär att respondenten inte skall gå att identifiera i forskningen, har uppnåtts genom att data har avidentifierats för att respondenternas identiteter eller skolor inte skall röjas. Intervjudatan har sparats med fiktiva namn och inga namn nämns i transkriberingarna. Nyttjandekravet innebär i studien att inspelad data bevarats tills uppsatsen godkänts, och förstörs därefter (Vetenskapsrådet, 2017). Studien följer Dataskyddsförordningen (SFS 2018:218) som ställer krav på hantering av personuppgifter. Studien behandlar inte fler personuppgifter än vad ändamålen kräver. Personuppgifterna raderas när de inte längre behövs och skyddas så att obehöriga inte får tillgång.

7 Resultat

Eftersom studiens syfte är att undersöka hur speciallärare och specialpedagoger beskriver arbetet med identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter är resultatet redovisat utifrån vad som framkommit i intervjuerna som har förankring i studiens syfte och forskningsfrågor. Kapitlet inleds med en kort generell beskrivning innan varje tema presenteras i separata avsnitt. Studiens forskningsfrågor besvaras gemensamt utifrån de teman som framträtt i resultatanalysen, detta görs för att öka läsbarheten då svaren på forskningsfrågorna överlappar varandra i våra resultat. Utifrån våra resultat bedrivs arbetet med identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter på ett i stort sett likvärdigt sätt, det vill säga att de identifierar eleverna genom olika screeningar som genomförs på gruppnivå och följer upp med kartläggning på individnivå vid misstanke om språk-, läs- och skrivsvårigheter. Vissa av respondenterna gör likadant oavsett om det är en flerspråkig eller enspråkig elev och utgår i huvudsak från samma material medan andra skolor gör stor skillnad i hur arbetet genomförs utifrån om det är en enspråkig eller flerspråkig elev som kartläggs. Den största skillnaden verkar finnas i kartläggningsarbetet, gällande tillvägagångssätt och vilket material som används.

I intervjuerna kring identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter återkommer respondenterna upprepade gånger till villkor och förutsättningar för att ett bra arbete ska komma till stånd. Därmed kan intervjuerna sägas beröra organisationsvillkor för identifiering och kartläggning som ett övergripande ämne, ur vilket två teman framträder: 1) framgångsfaktorer och 2) utmaningar. Vart och ett av dessa teman karaktäriseras i intervjuerna av underliggande kategorier, vilka presenteras under respektive avsnitt. Även om det övergripande temat kring organisationsvillkor är uppdelat i framgångsfaktorer och utmaningar är det viktigt att notera att det finns överlapp mellan dessa teman, vilket vi återkommer till längre fram i diskussionen.

7.1 Framgångsfaktorer

Framgångsfaktorer framträdde som tema utifrån tre underliggande kategorier vilka presenteras i följande avsnitt: samverkan (7.1.1), organisation av arbetet (7.1.2) och kompetens (7.1.3). Varje kategori presenteras separat och kommenteras utifrån sin koppling till det övergripande temat.

7.1.1 Samverkan

I intervjuerna framträder samverkan med flera parter som den enskilt största framgångsfaktorn av respondenterna. Det blir tydligt att samverkan och professionell förståelse för flerspråkighet är grundläggande villkor för att uppnå framgångar i arbetet med flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter, då arbetet beskrivs som komplext av samtliga respondenter. Arbetet med att kartlägga en flerspråkig elevs eventuella läs- och skrivsvårigheter, jämfört med en enspråkig elevs, liknas vid ett pussel av en respondent där det är än mer viktigt att få med olika delar och kompetenser för att hitta vad det är som fungerar och vad som inte fungerar. Vidare poängteras behovet av samverkan med modersmålslärare och/eller flerspråkig personal för att kunna inkludera modersmålet i en kartläggning. Det skapar ökad kunskap kring elevens eventuella läs- och skrivsvårigheter. Genom mediering från olika parter, där svenska som andraspråkslärare och modersmålslärare specifikt nämns, men även andra kollegor, kan en proximal utvecklingszon (Säljö, 2014) synliggöras och därmed öka kunskaperna kring identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårighet, för att i slutänden ge dessa elever det stöd de behöver:

> *Det är ju samverkan. När man får till en bra samverkan med vårdnadshavare, elev, modersmålslärare, speciallärare, svenska som andraspråkslärare, alltså när man blir ett team.* (*Anna)*

Sammanfattningsvis framträder samverkan med olika parter, som på olika sätt fungerar som stöttning (Säljö, 2014) i kartläggningen, som den viktigaste framgångsfaktorn enligt respondenterna i arbetet med flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter. Komplexiteten i att kartlägga dessa elevers läs- och skrivsvårigheter betonas, samt vikten av samarbete med modersmålslärare och/eller flerspråkig

personal för att att inkludera modersmålet i bedömningen, vilket bekräftas av Hedman (2009).

7.1.2 Organisation av arbetet

En viss skillnad i villkoren för att framgångsrikt identifiera och kartlägga flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter blir synliga i de intervjuer vi gjort. De skolor med tillgång till modersmålslärare och ett utvecklat samarbete med dessa har till synes mer gynnsamma villkor för ett framgångsrikt förfarande. Flertalet artefakter (Säljö, 2022), såsom LegiLexi, Bygga svenska och Skolverkets bedömningsstöd och ett flertal andra används vid systematisk screening, identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever i eventuella läs- och skrivsvårigheter. Respondenten Caroline beskriver organisationen på sin skola kring identifiering och kartläggning av elever i läs- och skrivsvårigheter på sin skola, där arbetet ser likadant ut för enspråkiga och flerspråkiga elever:

> *Där har ju speciallärarna [...] vi har ju vissa tester som vi gör som screeningar över alla elever. Och det gör ju alla elever om man inte är väldigt nyankommen. Och inte har, alltså att man känner att det resultatet skulle inte vara rättvisande för eleven har inte kommit så långt att den kan göra det här på svenska eller så. Eller att man känner att det skulle inte stärka eleven. Ja, då genomför vi inte de screeningarna med de eleverna som är så nyankomna. (Caroline)*

På de skolor där det finns en variation av stödjande artefakter verkar det finnas större möjligheter i organisationsvillkoren. Det finns en kunskap kring att behov av flertalet artefakter finns, i många fall en variation av kartläggningsmaterial, men resurser saknas, med andra ord organisationsvillkoren saknas, till exempel genom brist på tid som respondenten Anna lyfter:

> *[...] vår tidsplan för kartläggning och bedömning, den tycker jag är jätteviktig för det är ju där som det ska bli ett nät som ska vara så finmaskigt det kan, där faktiskt alla elever oavsett vem man möter ska kunna fångas. (Anna)*

En respondent menar att den vill göra så lite som möjligt och få så mycket information som möjligt. Men andra respondenter lyfter ett behov av att använda många olika kartläggningsmaterial samt gärna kartläggningsmaterial med visuellt stöd för att få till en mer rättvis kartläggning som visar allt eleven kan på alla språk. Respondenten Diana lyfter att de arbetar med “Legilexi och kollar upp liksom avkodningsförmågan och vi kollar nonsensord. Vi kör både AVK1 och AVK2 i Legilexi. Och sen kör vi den fonologiska delen och segmenteringsdelen och så kollar vi av barnen och så jobbar vi extra med dem” Diana berättar också att de i kontakt med vårdnadshavare har sett en vinning i att arbeta med bildstöd:

> *Så då har man fått använda bildstöd när man pratar med föräldrarna. Att vi pratar om bara läsningen här. Inget annat. Vi vill bara veta. Vi vill bara hjälpa. Så bildstöd är ju fantastiskt ihop med föräldrarna. (Diana)*

Den generella synen bland våra respondenter angående vilket kartläggningsmaterial som fungerar bäst verkar vara att testa olika sätt och med olika material. Andra

framgångsfaktorer respondenterna lyfter i skolornas organisation kring flerspråkiga elever är i huvudsak praktiskt arbete kring fonologisk medvetenhet, läsning och språkutvecklande arbete. Respondenterna lyfter även andra artefakter såsom bildstöd och digitala verktyg som bland annat kan översättas till elevernas modersmål. På en skola fanns ett utarbetat arbetssätt för att jobba med fonologisk medvetenhet:

> *[...] vi (har) ringat in att många elever med flerspråkighet har svårt med språkljuden. Så vi har gjort det på organisationsnivå. Så alla klasser jobbar med Fonomix i helklass, upp till årskurs 3. Och sen fortsätter man med Fonomix för de barnen som behöver det uppåt, ända upp till årskurs 6. Men i övrigt så försöker man att göra, man parallellarbetar med språkljuden och med vanliga läsningen. Och så försöker man ju få in läsförståelsen. så nu jobbar vi även med ordförståelsen. (Diana)*

Övriga rutiner som framträder och som respondenterna lyfter som stärkande i arbetet med identifiering och kartläggning av läs- och skrivsvårigheter är kompetens, trygg miljö samt en gemensam tidsplan för screening och bedömning. Systematisk screening ska fungera som ett nät där alla elever, oavsett språk, ska fångas upp (Ylenfors m.fl., 2022). Där kombineras ofta fler artefakter för en mer kompletterande bedömning; Skolverkets *Nationellt bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk* kombineras ofta med olika screeningverktyg för att säkerställa avkodning samt avstämningspunkter på mellanstadiet. Respondenten Elsa beskriver hur de använder Legilexi i sitt arbete med att identifiera elever i läs- och skrivsvårigheter:

> *Vi jobbar med LegiLexi, om du känner till... Så vi kartlägger ju eleverna tre gånger varje läsår med hjälp av det då. Så jag utgår ifrån det och jag menar, där ser ju jag vilka det är som behöver lästräning och jag ser ju också jättetydligt vilka det är. Eller jättetydligt, men man kan ju i alla fall analysera och se liksom, ja men den här eleven är en sva-elev men har svårt med avkodningen. Då handlar det ju inte bara om att den här eleven har ett annat modersmål utan att den faktiskt behöver lästräning också, ren avkodningsträning. (Elsa)*

Som ett förebyggande arbete kombineras systematisk screening ofta med andra artefakter så som adekvat kompetens och trygg miljö för att säkerställa en helhetsbedömning av elevernas läs- och skrivförmåga.

Sammanfattningsvis visar våra resultat att de respondenter som har tillgång till modersmålslärare och ett utvecklat samarbete med dessa har bättre organisationsvillkor för att identifiera och kartlägga flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter, vilket även bekräftas av Jalali-Moghadams och Hedmans (2016) studie. Respondenterna använder ett antal artefakter för att stödja processen, men brist på resurser kan försvåra arbetet. Andra framgångsfaktorer inkluderar fortsatt arbete med språkljud, fonem/grafem träning, läsning och språkutvecklande arbete. Användning av artefakter som digitala verktyg och bildstöd bidrar till medieringen (Säljö, 2014, 2022) för att underlätta arbetet för flerspråkiga elever med språk-, läs- och skrivsvårigheter.

7.1.3 Kompetens

I våra intervjuer framträder att en professionell förståelse för modersmål och skolbakgrund vid kartläggning av flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter ses som en central kompetens för att lyckas i arbetet. Ett antal respondenter menar att det är viktigt att fördjupa sig i den flerspråkiga elevens läs- och skrivprofil, det vill säga att undersöka elevens skolbakgrund och även studera elevens modersmåls- eller förstaspråksortografi samt jämföra med ortografin i svenska språket, vilket respondenten Anna lyfter här: “Och förstår vi elevens profil, läs och skrivprofil, utifrån elevens modersmål eller förstaspråk, jag vet inte vilket begrepp ni har valt att använda, ni kanske säger förstaspråk. Hur är det språket uppbyggt? Hur ser ortografin ut där? För det har ju jättestor betydelse.” Andra framgångsfaktorer som respondenterna delar med sig av är handledning, kompetensutveckling inom flerspråkighet och flerspråkig personal. Det som är kännetecknande även här är organisationsvillkoren för att denna kompetens skall finnas tillgänglig på skolorna. Vissa skolor har kompetensen och resurser, andra har inte, men de flesta respondenter ger uttryck för en förståelse för behovet av att nyttja elevernas fulla språkliga repertoar (Hedman, 2010; Holmström, 2015; Håkansson m.fl., 2008; Ylenfors m.fl., 2022):

> *Men jag ska säga också att vi har ett visst samarbete med modersmålslärarna såtillvida att vi kan prata med dem när de kommer till skolan och liksom fråga så här, du, den här eleven, hur pratar och förstår han sitt modersmål? Och då, om det är så att elevens modersmålslärare säger att det är väldigt dåligt till exempel och vi märker så här finns det svårigheter på båda språken. Då är det ju i vart fall något vi är uppmärksamma på. (Hanna)*

Respondenterna lyfter även att arbetet bör anpassas utifrån individen samt lyfta det positiva i att genom till exempel transspråkande ta hjälp av sitt modersmål:

> *Det var någon sån insats med någon föreläsning och lite så här med transspråkande [...] Att lyfta att det är positivt att de tar hjälp av sitt modersmål. [...] Ja, men att man får använda sig av sitt modersmål, att det liksom inte är konstigt utan man kan. (Elsa)*

Professionell förståelse för modersmål och skolbakgrund vid kartläggning av flerspråkiga elever betraktas som viktig kompetens av respondenterna, vilket även Hedman (2009) förespråkar. Att fördjupa sig i elevens läs- och skrivprofil, inklusive modersmålets ortografi jämfört med svenska, anses av några respondenter vara nödvändig, vilket går i linje med *The active view of reading* (Duke & Cartwright, 2021) och sättet att se på läsning utifrån det perspektivet. Andra framgångsfaktorer inkluderar handledning, kompetensutveckling och flerspråkig personal. Organisationens villkor spelar en avgörande roll för tillgängligheten av denna kompetens på skolorna. Respondenterna betonar även vikten av att anpassa arbetet utifrån individens behov och att nyttja elevernas fulla språkliga repertoar. Att ta hjälp av modersmålet ses som positivt och viktigt i arbetet med flerspråkiga elever. Myten

om att språkutvecklingen automatiskt går långsamt för flerspråkiga barn (Holmström, 2015) verkar inte vara något respondenterna arbetar utifrån.

Slutligen visar resultatet att samverkan, resurser och kompetens är avgörande faktorer för att uppnå framgång i arbetet med att identifiera och kartlägga flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter. Genom att mediera lärandet utifrån elevens proximala utvecklingszon och använda olika artefakter som stöd kan eleverna få den hjälp de behöver för att utvecklas och uppnå skolframgång.

7.2 Utmaningar

I detta avsnitt påvisas de utmaningar i organisationens villkor som framkommit i våra intervjuer samt hur de olika skolorna arbetat för att kringgå dem. Komplexiteten i att identifiera och kartlägga flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter blir tydlig i de intervjuer vi genomfört. De kategorier som bygger upp detta tema är: brister (7.2.1), komplexitet (7.2.2), systematiskt samarbete (7.2.3), tillgängliga verktyg för kartläggning (7.2.4) och kringgå hinder (7.2.5).

7.2.1 Brister

I detta avsnitt lyfts de brister i organisationens villkor som framkommit i våra intervjuer. Bristen på tid att kunna samarbeta med identifiering och göra kartläggningar är något som lyfts ofta i våra intervjuer som en utmaning i arbetet, bland annat av Hanna: “Men även om vi önskar mer samarbete så [...] får vi inte det liksom [...] Det finns inte tid och resurser för det”. En brist på sva-behörighet, kunskaper i kartläggningsarbete och språkutvecklande arbetssätt synliggörs. Det saknas även i vissa fall rutiner för att säkerställa kvaliteten på arbetet kring flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter. Vidare lyfts en avsaknad av flerspråkig personal och att sådan skulle kunna stötta arbetet med kartläggning av modersmål och utvecklingen av kartläggningsmaterial på skolan:

> *Alltså det hade ju varit jättebra med lite mer flerspråkig personal liksom..som skulle kunna hjälpa till med pedagogiska kartläggningar till exempel då. På modersmålet..Eller..Ja och sen så tror jag också att det handlar mycket om kompetens*.. (Frida)

Rutiner för att säkerställa att ingen elev faller mellan stolarna är också något som lyfts. Att veta att alla som behöver stöd verkligen får det lyfts som en utmaning. Bara hälften av skolorna har sva-lärare på skolan. På två skolor undervisar lärare i svenska och svenska som andraspråk (sva) samtidigt, vilket även uttrycks vara en utmaning. Sva organiseras i mindre grupper alternativt att eleverna får gå till sva-lärare vissa lektioner beroende på hur villkoren i organisationen ser ut. Lärares kompetens gällande olika metoder och arbetssätt är viktigt för en elevs språkutveckling (Tjernberg, 2013). För att få till ett systematiskt och

språkutvecklande arbete kring andraspråkselever krävs rutiner som säkerställer att eventuella hinder identifieras i tid (Tjernberg, 2013), något som kan vara svårt att få till för en lärare som till exempel ska undervisa utifrån två kursplaner samtidigt. Att arbeta med dynamisk bedömning (Wagner & Compton, 2011) och se till att en elev får rätt stöttning utifrån sin proximala utvecklingszon kan även det bli svårt att genomföra om läraren saknar sva-kompetens och/eller förutsättningar för en god undervisning i svenska som andraspråk.

Sammanfattningsvis verkar bristen på organisatoriska villkor vara den största utmaningen på alla skolor som figurerar i våra intervjuer. Även bristen på olika artefakter såsom sva-behörighet och flerspråkig personal påverkar förutsättningarna för att tidigt identifiera flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter. Detta skulle i sin tur kunna leda till att till exempel lärare tolkar elevers utmaningar i läs- och skrivutvecklingen fel och att en elev får fel typ av stöttning eller ingen alls (Hedman, 2010).

7.2.2 Komplexitet

En annan framträdande utmaning som framkommit i våra intervjuer kring arbetet med flerspråkiga elever jämfört med enspråkiga elever är att det är svårt att veta vad som är vad när en flerspråkig elev hamnar i svårigheter i sin läs- och skrivutveckling, detta lyfts av respondenten Hanna här:

> *Och då var det en forskning eller en studie som pågick där man verkligen såg hur [...] symtomen på språkstörning och svårigheter som en andraspråkselev kan ha är så lika. Så att det är så det kan vara så svårt att veta med andraspråkselever om de också har en språkstörning eller någon typ av. Det kan ju också vara dyslexi liksom [...] Då är det ju jättesvårt att veta vad är vad. (*Hanna)

Men även behovet av att ta sig tiden att utforska modersmålet, skolbakgrunden och flerspråkighetsaspekten för att förstärka arbetet med identifiering och/eller kartläggning och säkerställa att ingen elev faller mellan stolarna:

> *För att det är ju skitsvårt. För lärarna liksom. Och kunna identifiera det. Och det är också mycket så här. Ja men att sva används lite som att han är ju sva-elev. Det är svårt. Han är ju sva-elev. Han pratar ingen svenska hemma..[...] Så att jag tror att man har missat många. Faktiskt..Flerspråkiga elever som egentligen skulle kunna få en språkstörningsdiagnos. Eller kanske dyslexidiagnos också. (*Frida)

En respondent lyfter att okunskap ökar risken för över- och underdiagnosering samt att symtomen på språkstörning, dyslexi och läs- och skrivsvårigheter hos en andraspråkselev är så lika att det skapar utmaningar i identifierings- och kartläggningsarbetet:

> *För jag tror att det finns ju mörkertal i båda ändar. Dels att det blir väldigt många kanske som bedöms som att man har läs- och skrivsvårigheter, fast egentligen så handlar det inte om det, utan det handlar om andra saker. Men också det här att vi*

> *[...] tänker att det är en långsam språkutveckling och det kommer ordna sig liksom. (*Bea)

Att en flerspråkig elev automatiskt har en långsammare språkutveckling är en tankegång som i förlängningen kan leda till att kartläggningar görs för sent och en eventuell språkstörningsdiagnos missas (Holmström, 2015). En respondent lyfter också svårigheterna med elever som har ett begränsat språk på flera av sina språk, vilket då blir svårare att värdera.

Arbetet med flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter beskrivs som komplext och det finns ingen direkt samsyn bland våra respondenter kring hur arbetet skall organiseras. Att bedöma vad flerspråkiga barns läs- och skrivsvårigheter grundar sig i är ett utmanande område i forskningen (Jalali-Moghadam, 2015). Att som lärare bedöma orsakerna till att eleverna hamnar i läs- och skrivsvårigheter är svårt (Hedman, 2010; Ylenfors m.fl., 2022) och möjlighet till samarbete, mediering och appropriering (Säljö, 2014, 2022) tillsammans med andra kompetenser förefaller viktigt utifrån våra intervjuer.

7.2.3 Systematiskt samarbete

Ett antal av respondenterna uttrycker att specialpedagog/speciallärare och modersmålslärare är involverade på något sätt i själva kartläggningsarbetet, men över hälften tar även stöd av vårdnadshavare, klasslärare, sva-lärare. Vem som gör vad och vilka som är med i arbetet skiljer sig mellan skolorna och även närvaro/frånvaro lyfts som en ytterligare aspekt att ha med i arbetet med identifiering och/eller kartläggning av läs- och skrivsvårigheter. Det finns ingen direkt samstämmighet mellan respondenterna huruvida det krävs en skillnad i hur arbetet bedrivs med flerspråkiga och enspråkiga elever.

Intervjuerna synliggör en avsaknad av ett systematiskt samarbete mellan olika kompetenser i skolan såsom lärare, speciallärare, specialpedagoger och modersmålslärare vilket gör att ingen möjlighet till appropriering och mediering finns. Att få till ett systematiskt samarbete med modersmålslärare i arbetet med kartläggning av modersmålet och språkutvecklingen för att hitta en elevs proximala utvecklingszon lyfts som en utmaning i ett flertal av intervjuerna. På de flesta av skolorna som figurerar i våra intervjuer är modersmålslärare anställda utifrån och bara på plats under de tider de har undervisning, vilket ofta är efter ordinarie skoltid. På några skolor finns ett samarbete med modersmålslärare och studiehandledare medan det på andra skolor inte finns något sådant alls och en kartläggning av modersmålet genomförs inte alls, men respondenterna där visar en önskan om ett samarbete:

> *Nej, det finns inte (samarbete med modersmålslärare). Det finns inte tid och resurser för det..[...] Det skulle vara fantastiskt. Ja och ha dem på plats eller ha i alla fall en.. Ja i alla fall en tid när man stämmer (av). (*Hanna)

Det framstår i våra intervjuer som att just att få till ett systematiskt samarbete i arbetet kring att identifiera och kartlägga flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter är en utmaning. Bristerna handlar till största del om villkor i organisationen som inte möjliggör ett sådant samarbete. Detta är även något som syns i den forskning vi tagit del av (Hedman, 2009; Jalali-Moghadam & Hedman, 2016; Ylenfors m.fl., 2022).

7.2.4 Tillgängliga redskap för kartläggning

För att kartlägga elevers språk behövs olika artefakter som till exempel kartläggningsmaterial och personal med adekvat kompetens för att utföra kartläggningen. Respondenterna lyfter olika normerade kartläggningsmaterial och menar att dessa används för såväl enspråkiga som flerspråkiga elever. Normeringen är inte anpassat efter flerspråkiga elever men de finns i vissa fall inräknade tillsammans med de enspråkiga. Även olika typer av bedömningsstöd och Skolverkets kartläggningsmaterial nämns. De kartläggningsmaterial och bedömningsstöd som används är antingen enskilt eller i kombination med annat material baserat på *The simple view of reading* (Gough & Turner, 1986) och testar således både avkodning och läsförståelse. Men en utmaning som lyfts av Gunilla är att tolka resultaten från ett test som genomförts med en flerspråkig elev och förstå vad det egentligen visar och vad materialet egentligen testar "[...] och vad är ett vettigt resultat och vad blir resultatet av att det bara är liksom bristfällig kommunikation när man försöker få fram informationen?". Vidare lyfter Gunilla även en avsaknad av flerspråkiga kartläggningsmaterial som specifikt testar elevens förmågor inom läsning:

> *Och vilka tester går att använda som inte bara mäter förmågor i svenska språket utan faktiskt förmågor som har med läsning och skrivning att göra? Det är ju skitsvårt. (*Gunilla)

På de skolor där det finns ett samarbete med modersmålslärare för kartläggning av modersmålet lyfts en utmaning i att hitta rätt material för modersmålsläraren att använda i kartläggningen och även att den som utför kartläggningen behöver ha rätt kompetens för att kartläggningen skall visa det som efterfrågas:

> […] *vi som, om man då har uppgiften att göra en utredning, att faktiskt ta ställning till om det är en dyslexi eller inte, så måste man faktiskt fördjupa sig i elevens modersmåls- eller förstaspråksortografi för att faktiskt veta vad är det eleven gör och på vilket sätt gör den och när gör eleven det. Så det tänker jag är jätteviktigt. (*Anna)

Att bedöma läs och skrivsvårigheter hos flerspråkiga barn är ett utmanande område inom forskningen (Jalali-Moghadam, 2015) vilket speglas i vad Anna lyfter. Användandet av vissa kartläggnings-, screening- och bedömningsmaterial kan dessutom öka risken för feltolkning av en elevs eventuella svårigheter (Hedman, 2010). Att titta på både första- och andraspråkets ortografi och ta reda på hur eleven

hanterar olika delar av båda språken går tillbaka till *The active view of reading* (Duke & Cartwright, 2021) där överlappande faktorer mellan språkförståelse och ordavkodning används för en bredare förståelse för en elevs läsning.

Att hitta rätt kartläggningsmaterial lyfts som en utmaning när det gäller flerspråkiga elever och det verkar inte finnas någon samstämmighet bland våra respondenter kring vilket material som ska användas utan “man får plocka lite här och lite där” (Diana). Används ett normerat material fungerar inte normeringen eftersom den oftast är gjord på enbart enspråkiga elever. Gunilla lyfter även komplexiteten i att ta fram ett material som fungerar för alla:

> *Ja, för hade det varit lätt, ofta fastnar vi i att det finns inget bra material..[...] Men hade det varit lätt att plocka fram ett bra material som funkade på alla språk, då hade ju det redan funnits. Då hade någon redan uppfunnit det. (Gunilla)*

Det finns även en monokulturell aspekt i både text och bild som används i de standardiserade texten vilket kan försvåra för flerspråkiga elever med en annan kulturell bakgrund att genomföra testerna, samtidigt som det inte går att använda samma typ av kartläggning för alla flerspråkiga elever, något Gunilla lyfter:

> *Då blir det också mycket så här kulturella och språkliga.. asså.. Det funkar ju inte att ha samma frågebatteri till en elev där man tittar på ukrainska eller om man tittar på somaliska. Där är man i en helt annan språkkultur. Man har helt andra förväntningar på vad ett barn ska kunna i en viss ålder. Muntligt kontra skriftligt. (*Gunilla)

Även om möjligheten finns att använda ett material skapat för flerspråkiga elever som till exempel materialet *Kamel* (Frylmark, 2021) lyfter Gunilla utmaningen i att ändå behöva *“*omtolka och fundera över skillnaden mellan modersmålet och svenskan och elevens bakgrund, språklig exponering och så där*”*. När kartläggningen är gjord och ett resultat finns behövs ännu en analys utifrån elevens bakgrund, både språkligt och kulturellt, för att förstå resultatet rätt. Detta synsätt utgår ifrån den syn på läsning som återfinns i The Active View of Reading (Duke & Cartwright, 2021) där det är viktigt att se överlappande faktorer mellan ordavkodning och språkförståelse.

Sammanfattningsvis lyfter respondenterna fram bristen på flerspråkigt kartläggningsmaterial och kompetens, betonar vikten av samarbete med modersmålslärare, och pekar på svårigheterna med tolkning av resultaten. De diskuterar även den monokulturella aspekten i standardiserade texter och bilder samt behovet av att tolka resultat utifrån elevens bakgrund. Vid misstanke om språkstörning eller läs- och skrivsvårigheter hos en flerspråkig elev bör även modersmålet kartläggas för att få ett så rättvist resultat som möjligt utifrån elevens hela språkliga repertoar (Hedman, 2010; Holmström, 2015), något som inte görs på alla skolor i studien.

7.2.5 Kringgå hinder

Organisatoriska villkor samt skillnaden i dessa styr även hur respondenterna väljer att kringgå hinder som uppstår i arbetet med identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter. Dialog och samverkan lyfts som största framgångsfaktorer även för att ta sig runt eventuella svårigheter i arbetet, bland annat av respondenten Anna:

> *Jag har ju förmånen att kunna bolla med många olika personer. Modersmålslärarna tycker jag också varit superviktiga. Och speciallärare, specialpedagog på skolan, svenska som andraspråk. Jag tänker att det handlar mycket om att ha en dialog med både personal och med eleven och elevens föräldrar också. (Anna)*

Våra resultat visar att respondenterna vänder sig till andra kompetenser för mediering och appropriering såsom logopeder, sva-lärare, modersmålslärare och studiehandledare, men även vårdnadshavare och tolk. Sammanfattningsvis kan vi utifrån våra intervjuer se att organisatoriska villkor påverkar hur respondenterna hanterar hinder. Dialog och samarbete är viktiga och även stöttning från olika kompetenser såsom logopeder, sva-lärare och modersmålslärare.

Avslutningsvis kan konstateras att det finns olika typer av utmaningar kring arbetet med flerspråkiga elever inom läs- och skrivutveckling. Bristen på tid och kompetens samt svårigheten att kunna särskilja olika svårigheter hos flerspråkiga elever framhålls som problematiskt. Kompetens framträder som en essentiell komponent i kartläggningarbetet, där god kompetens verkar gynnande för att flerspråkiga elever ska komma till sin rätt i kartläggningen samtidigt som flera respondenter ger uttryck för att det finns ett behov av att stärka kompetensen på skolorna. Kompetens verkar således vara en nyckelfaktor, men det ges en varierad bild vad gäller huruvida denna kompetens finns på plats eller inte. Det betonas att samarbetet mellan olika kompetenser såsom lärare, specialpedagoger och modersmålslärare ibland är bristfälligt och att det kan vara svårt att hitta lämpligt kartläggningsmaterial för kartläggning av modersmålet. Att nyttja olika kompetenser och resurser på ett effektivt sätt kan vara en framgångsfaktor för att möta utmaningarna samt att få till en dynamisk bedömning (Wagner & Compton, 2011) vilken kan hjälpa en elev att komma framåt i sin språkutveckling. Trots de hinder som finns framhävs vikten av att arbeta tillsammans för att säkerställa att alla elever, oavsett språklig och kulturell bakgrund, får det stöd de behöver i sin läs- och skrivutveckling. Dialog och samverkan kan verka som viktiga delar för att överkomma utmaningar som kan uppstå. Genom att nyttja olika kompetenser och resurser kan mediering och scaffolding användas för att stödja eleverna inom deras proximala utvecklingszon. Artefakter som kartläggningsmaterial och samarbetsstrukturer blir centrala aspekter för att underlätta arbetet med flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter.

8 Diskussion

Syftet med den här studien var att undersöka hur speciallärare och specialpedagoger beskriver sitt arbete med identifiering och kartläggning av läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever i grundskolans årskurs 1-6. Genom att låta dem beskriva sitt kartläggningsarbete kring denna elevgrupp samt hur de lokala arbetssätten hanterar enspråkighetsproblematiken i kartläggningsmaterial, ämnade vi synliggöra förutsättningar för framgångsrika arbetssätt. Studien baseras på följande frågeställningar:

- Hur beskriver speciallärare och specialpedagoger arbetet med identifiering kartläggning kring flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter?

- Vilka utmaningar och framgångsfaktorer finns enligt speciallärare och specialpedagoger i arbetet med att identifiera och kartlägga flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter?

I detta kapitel kommer först ges några summerande svar på frågeställningarna (8.1) följt av en mer fördjupad diskussion som integrerar teori och tidigare forskning med de resultat som framkommit. Därefter följer metoddiskussion (8.2), studiens kunskapsbidrag (8.3) och förslag till vidare forskning (8.4).

8.1 Resultatdiskussion

I våra resultat framträder en heterogen bild av de figurerande skolornas generella organisation kring flerspråkiga elever. Däremot verkar arbetet med identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter genomföras på liknande sätt, det vill säga att de först identifierar eleverna genom olika screeningar, oftast på gruppnivå, för att sedan göra fördjupade kartläggningar när en elev misstänks vara i läs- och skrivsvårigheter. Vissa av skolorna gör likadant oavsett om det är en flerspråkig eller enspråkig elev som kartläggs och utgår i huvudsak från samma material medan det på andra skolor är stor skillnad i hur arbetet genomförs beroende på om det är en enspråkig eller flerspråkig elev som kartläggs. I våra resultat framträder samverkan med flera parter som den enskilt största framgångsfaktorn av respondenterna. Samverkan och en professionell förståelse för flerspråkighet framträder som grundläggande villkor för att uppnå framgångar i arbetet med flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter. Den största utmaningen som genomgående synliggörs i våra resultat är komplexiteten i att kartlägga flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter. Svårigheter i att veta vad som är vad och hur en kartläggning skall genomföras för att få rättvisa resultat är något som lyfts av flera respondenter.

De teman vi har undersökt kategoriserat vår data utifrån är framgångsfaktorer och utmaningar. Tillsammans är de i någon sorts beroendeförhållande vad gäller de

övergripande strukturerna kring systemet och organisationsvillkor. Vi har under arbetet med analysen av resultatet märkt att dessa två teman överlappar varandra. I vår diskussion vill vi därför visa på spänningarna mellan när det verkar framgångsfullt och effektivt och å andra sidan när det verkar utmanande och hindrande. Resultatdiskussionen är därför indelad i tre delar: systematisk samverkan (8.1.1), arbetssätt för kartläggning (8.1.2) och kompetens och stöttning (8.1.3). Dessa diskuteras utifrån framgångsfaktorer och utmaningar kopplat till det övergripande temat: organisatoriska villkor.

8.1.1 Systematisk samverkan

Våra respondenter lyfter vikten av en systematisk och tvärvetenskaplig samverkan som en framgångsfaktor i arbetet med att identifiera och kartlägga flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter. Samverkan och en professionell förståelse framträder som grundläggande villkor i arbetet med att identifiera och kartlägga flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter. Våra resultat visar att ett utvecklat och systematiskt samarbete med modersmålslärare är en framgångsfaktor som går att få till när modersmålslärare finns anställda och tillgängliga på skolan. Att få till detta samarbete i en organisation där modersmålslärare inte finns på skolan verkar dock, utifrån våra resultat, vara en utmaning. Tjernberg (2013) menar att det krävs tydliga system för att tidigt kunna identifiera eventuella hinder och ha uppsikt över varje elevs läs- och skrivinlärning. Läs- och skrivutvecklingen hos flerspråkiga barn gynnas av att resurser på alla språk används och tas tillvara och flerspråkiga elever med specifika läs- och skrivsvårigheter har ett behov av stöd i båda språken (Hedman, 2010; Håkansson m.fl., 2008; Ylenfors m.fl., 2022). Även för flerspråkiga elever med misstänkt språkstörning behöver kunskaperna på båda språken slås samman (Holmström, 2015). Ett sätt att få till detta i praktiken kan vara genom samverkan för mediering (Säljö, 2022) mellan sva-lärare, speciallärare/specialpedagog, modersmålslärare och studiehandledare. Denna samverkan verkar, utifrån våra resultat, vara beroende av villkor i organisationen som möjliggör den, till exempel genom att ha modersmålslärare anställda på skolan. När samverkan möjliggörs kan framgångsrika arbetssätt skapas vilket har en positiv inverkan på arbetet med att identifiera och kartlägga flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter.

Våra resultat visar att det finns utmaningar i att få till ett systematiskt samarbete för att fånga upp flerspråkiga elever som riskerar hamna i läs- och skrivsvårigheter och då också sätta in tidiga insatser för dessa. Utmaningarna verkar grundas i brister i de organisatoriska villkoren som till exempel en avsaknad av tid, kompetens och möjlighet till samverkan mellan olika kompetenser. Även om arbetet med kartläggning av flerspråkiga elever bedrivs på liknande sätt på de olika skolorna är det i många fall inte organisationen som bär arbetssätten utan de bärs i stället av enskilda individer. Därigenom blir dessa arbetssätt beroende av att en viss individ, till exempel en speciallärare/specialpedagog med viss kompetens eller erfarenheter, finns på plats. Det blir ingen systematik och således riskerar arbetet att utebli om en

specifik individ inte finns på plats, vilket kan leda till att en flerspråkig elevs läs- och skrivsvårigheter inte upptäcks alls eller upptäcks sent i skolgången. Detta är verkligheten på en del av de skolor som figurerar i vår studie trots att både nationella och internationella studier och undersökningar visar att flerspråkiga elever presterar sämre än enspråkiga när det gäller ordförråd, avkodning och läsförståelse (Fälth m.fl., 2023; Skolverket, 2023a) och är i behov av screening, tidigt identifikation av läs- och skrivsvårigheter samt särskilt stöd (Tjernberg, 2013; Fälth m.fl., 2023). Ett systematiskt arbete för identifiering och kartläggning bör därför finnas på skolor för att fånga upp de flerspråkiga elever som riskerar att hamna i läs- och skrivsvårigheter. Ett sådant arbete möjliggör tidiga insatser för att undvika att skillnaderna ökar. Utifrån detta blir skolans kompensatoriska uppdrag (Lgr22, 2022) på något sätt avhängigt varje enskild skolas organisatoriska villkor, vilket i sin tur påverkar likvärdigheten negativt framför allt för de flerspråkiga eleverna, vilket respondenten Frida belyser med sin kommentar om att de säkerligen missat att upptäcka flera flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter på grund av brister i de organisatoriska villkoren på skolan. Utifrån detta blir identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever inte enbart en fråga om identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever. Skolan är en helhet och måste ha en organisationsstruktur för de här frågorna. Annars faller våra flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter mellan stolarna och ges inte samma likvärdiga möjligheter att få skapa och visa sina kunskaper i svensk skola.

I våra resultat framträder de organisatoriska villkoren som viktiga i hur respondenterna väljer att kringgå eventuella hinder i arbetet med flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter. Dialog och samverkan lyfts som de viktigaste tillgångarna för att ta sig förbi hinder, genom att vända sig till andra kompetenser, på och utanför skolan, för mediering och appropriering (Säljö, 2014, 2022), det kan vara logopeder, sva-lärare, modersmålslärare och studiehandledare, men även vårdnadshavare och tolk. Enligt Hedman (2010) och Holmström (2015) behöver flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter extra mycket stöd från specialpedagogik, modersmålsundervisning och undervisning i svenska som andraspråk för att utveckla både sitt första- och andraspråk. Utifrån det är den typen av mediering och appropriering, som lyfts i våra intervjuer exempel på framgångsrika arbetssätt. Detta är dock något som är svårt att få till stånd om det inte finns organisatoriska villkor för den typen av samarbete, vilket kan leda till att eventuella hinder inte kan kringgås och att arbetet inte blir fullständigt. Om kartläggningsarbetet inte blir fullständigt framkommer inte heller rättvisa resultat vilket kan leda till att en flerspråkig elevs eventuella läs- och skrivsvårigheter inte upptäcks alls eller tolkas som en långsam språkutveckling på andraspråket. Detta kan i sin tur kan ha en negativ påverkan på flerspråkiga elevers språk-, identitets-, och kunskapsutveckling (Collier & Thomas, 2017) samt leda till att de hamnar utanför i samhället (Fälth m.fl., 2023).

8.1.2 Arbetssätt för kartläggning

I våra resultat lyfts systematisk screening utifrån en gemensam tidsplan som en framgång där screeningen fungerar som ett nät där elever som kan misstänkas ha hamnat i svårigheter i sin läs- och skrivutveckling fångas upp. Det framgår dock att respondenterna sällan gör en kartläggning av modersmålet vid kartläggning av flerspråkiga elevers eventuella läs- och skrivsvårigheter. Systematisk screening kan öka möjligheten till tidiga insatser vilka är viktiga för att minska risken för andra svårigheter till följd av en svag läs- och skrivutveckling vilket stöds av den forskning vi tagit del av (Egerhag, 2023, Hedman, 2009; Holmström, 2015; Tjernberg, 2013; Ylenfors m.fl., 2022). Det kräver dock att screeningen görs utifrån ett flerspråkighetstänk och att det finns flerspråkig personal och flerspråkigt material att tillgå, vilket inte är fallet på flertalet av skolorna i vår studie. Detta beror till stor del på brister i organisationens villkor i form av att just varken lämpliga kartläggningsmaterial eller flerspråkig personal finns tillgängligt. Utebliven kartläggning av modersmålet återkommer i den studie Ylenfors m.fl. (2022) genomfört. Trots att forskning lyfter vikten av att även kartlägga modersmålet vid bedömning av specifika läs- och skrivsvårigheter och/eller andra språkliga svårigheter hos flerspråkiga elever (Hedman, 2010; Holmström, 2015) görs det alltså inte på rutin vid kartläggning av flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter. Att det i organisationens villkor inte ryms de artefakter (Säljö, 2022) som krävs för kartläggning av flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter visar på att skolorna brister i sitt kompensatoriska uppdrag. Det riskerar även att öka den pedagogiska segregation som redan finns mellan skolor (Skolverket, 2023b).

I våra resultat beskrivs arbetet med kartläggning av flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter som komplext och en respondent liknar det vid ett pussel där flera olika kartläggningsmaterial används och även hjälp av andra kompetenser för att få fram ett resultat. Bristen på befintliga flerspråkiga material lyfts, men även svårigheten att tolka ett resultat från en kartläggning gjord med ett kartläggningsmaterial för svenska. Det lyfts en monokulturell och enspråkig aspekt gällande de kartläggningsmaterial som finns till hands på skolorna, vilket kan påverka utgången av en kartläggning av en flerspråkig elevs läs- och skrivsvårigheter. För att lösa detta pussel lyfts ett systematiskt samarbete för appropriering och mediering mellan olika kompetenser såsom specialpedagog, speciallärare, lärare, modersmålslärare, logopeder som en framgång för att få hela bilden av en flerspråkig elevs läs- och skrivsvårigheter. Däremot finns inte alla dessa kompetenser att tillgå på alla skolor som figurerar i vår studie, vilket gör det svårt att i praktiken få till denna typ av systematiskt samarbete. Utan screening och särskilt stöd riskerar flerspråkiga elever att hamna utanför både i skolan och samhället (Fälth m.fl., 2023). Bristen på kartläggningsmaterial för att kartlägga andra språk än svenska gör också att det finns svårigheter i att få till en dynamisk bedömning på de skolor där dessa organisatoriska villkor saknas samt att tidig identifikation av flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter inte möjliggörs (Tjernberg, 2013). Denna avsaknad av flerspråkiga kartläggningsmaterial kan alltså öka risken för att flerspråkiga elever hamnar utanför

både i skolan och i samhället och i förlängningen skapa ökade klyftor mellan andra- och förstaspråkstalare i samhället (Fälth m.fl., 2023).

Vikten av kartläggning av modersmålet för att få en mer rättvis bild av en flerspråkig elevs svårigheter lyfts av majoriteten av våra respondenter, men trots det görs det väldigt sällan en sådan. Att dessa inte görs beror till stor del på en avsaknad av organisatoriska villkor och andra artefakter såsom kartläggningsmaterial och flerspråkig personal och/eller modersmålslärare tillgängliga på skolan. Detta leder till att de kartläggningar som görs bara kartlägger elevens färdigheter och kunskaper på svenska, som är elevens andraspråk, vilket skapar en ojämlikhet mellan eleverna (Warnby m. fl., 2022). Bilden av elevens fulla språkliga repertoar saknas och detta skulle kunna leda till att felaktiga bedömningar görs vilket i sin tur leder till att felaktigt stöd sätts in. Om en elev misstänks vara i läs- och skrivsvårigheter bör elevens färdigheter bedömas på både första- och andraspråket (Hedman, 2009), även vid misstanke om språkstörning (Holmström, 2015). En önskan om bättre villkor för samarbete med modersmålslärare lyfts dock både i den forskning vi tagit del av (Hedman, 2009; Jalali-Moghadam & Hedman, 2016) och av våra respondenter. Ett sådant samarbete skulle kunna bidra till att rutiner kring kartläggning av flerspråkiga elevers modersmål skapas och hålls. Modersmålet har en avgörande roll för en flerspråkig elevers skolframgång (Collier & Thomas, 2017) och att det då lyfts en avsaknad av organisatoriska villkor för ett samarbete med modersmålslärare blir anmärkningsvärt ur ett likvärdighetsperspektiv.

8.1.3 Kompetens och stöttning

Praktiskt arbete kring fonologisk medvetenhet, läsning och språkutvecklande arbetssätt framkommer som framgångsfaktorer i våra resultat. Arbetet med detta bedrivs på alla de figurerande skolorna men i olika stor omfattning och på olika sätt. Respondenten Diana lyfter att de på skolan har tagit fram ett systematiskt arbetssätt på organisationsnivå för att arbeta med den fonologiska medvetenheten för alla elever på gruppnivå. Då språkförmågan kan variera bland eleverna när de börjar skolan, särskilt för flerspråkiga elever, behöver de utveckla både det vardagsrelaterade, det kunskapsrelaterade språket (Uddling, 2019) samt det skolspecifika ordförrådet (Enström, 2004; Lindberg, 2006a; Warnby m. fl., 2022). Att arbeta systematiskt med fonologisk medvetenhet, läsning och språkutvecklande arbetssätt kan vara ett sätt att få till en stöttning (Säljö, 2014) som befinner sig på rätt nivå utifrån elevens proximala utvecklingszon. Framgångsrika arbetssätt i läs- och skrivundervisningen är något som Tjernberg (2013) lyfter som viktigt för att stötta elevers läs-, skriv- och språkutveckling. Att göra detta i samverkan med modersmålslärare för att få syn på elevens fonologiska medvetenhet på båda språken skulle kunna ge en tydligare bild av elevernas fulla språkliga repertoar och minska risken att en elev i läs- och skrivsvårigheter inte identifieras alls. Ett sådant arbetssätt skulle kunna bidra till att överlappande faktorer i elevens läs- och språkutveckling synliggörs. Detta arbetssätt är dock svårt att få till stånd på de skolor

där det inte finns varken modersmålslärare eller flerspråkig personal att tillgå på skolan, vilket återigen gör att de organisatoriska villkoren styr vilka framgångsrika arbetssätt som går att genomföra i praktiken.

Vikten av adekvat kompetens lyfts återkommande i våra resultat och det gäller dels i form av sva-kompetens men även kompetens inom flerspråkighet för att kunna ta modersmål och skolbakgrund i beaktande vid kartläggning av flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter. Respondenterna i vår studie lyfter även handledning, kompetensutveckling inom flerspråkighet gällande till exempel transspråkande samt flerspråkig personal som framgångsfaktorer rörande kompetens. Den gemensamma nämnaren för att dessa kompetenser skall finnas tillgängliga verkar vara villkoren i organisationen. På vissa av skolorna finns kompetensen att tillgå och på andra inte, men de flesta av respondenterna gav ändå uttryck för en förståelse av vikten av att kunna utnyttja en elevs fulla språkliga repertoar, något som även styrks i den forskning vi tagit del av (Hedman, 2010; Holmström, 2015; Håkansson m.fl., 2008; Uddling m.fl., 2023; Ylenfors m.fl., 2022). En av respondenterna nämner transspråkande utifrån att de på skolan fått fortbildning gällande det. Att som lärare ha kompetens att använda sig av transspråkande som metod i läs- och skrivundervisningen för flerspråkiga elever lyfts som en framgång av både Snoder (2022) och Lupsa (2020). En avsaknad av denna kompetens skulle då kunna betyda att arbetet med flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling blir bristfälligt och att elevernas språkutveckling påverkas negativt. Detta riskerar i sin tur att påverka likvärdigheten i skolan negativt.

I våra resultat synliggörs en skillnad i hur de olika skolorna organiserar studiehandledning och modersmålsundervisning och om dessa används som ett stöd i elevernas läs- och skrivutveckling. En skola har modersmålslärare anställda på skolan men de flesta har det inte vilket gör det svårt för lärare att samarbeta med dem kring elevernas läs- och skrivutveckling. Samarbetet med modersmålslärare består i stället mestadels av praktisk information om till exempel schema och sällan om elevernas läs- och skrivutveckling. Dessa skillnader i organisation av studiehandledning och modersmålsundervisning samt hur studiehandledning används som stöd för de elever som är i läs- och skrivsvårigheter lyfts även av Hedman (2009) och Ylenfors m.fl. (2022). Eftersom modersmålet har en stor betydelse för flerspråkiga elevers skolframgång och språkutveckling (Collier & Thomas, 2017) är modersmålsundervisning en viktig faktor i skolgången. En annan viktig resurs för att stötta flerspråkiga elever som riskerar att inte nå målen i ett eller flera ämnen är studiehandledning på modersmålet (Eliaso Magnusson & Uddling, 2023) vilken har syftet är att stötta eleven i kunskapsinhämtningen på elevens starkaste språk. Organisationen av både modersmålsundervisning och studiehandledning har då en direkt effekt på flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling och skolframgång. Skillnaden i hur skolorna organiserar dessa kan leda till att de figurerande skolornas flerspråkiga elever inte ges likvärdiga förutsättningar i sin läs- skriv- och språkutveckling samt att skolorna inte tar tillvara

elevers olika språkliga resurser i arbetet med identifiering och kartläggning av läs-och skrivsvårigheter.

Det som framträder på ett övergripande plan i våra resultat är de organisationsvillkor som finns. Det som kan ske på mikronivå beror på makrostrukturerna i stor grad. Här ger respondenterna uttryck för sådant som upplevs framgångsrikt, men också vad som verkar utmanande och hindrande för en kvalitativ och effektiv kartläggning av flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling. Det synliggörs också en enspråkig och monokulturell norm i våra intervjuer. Både i form av de villkor som finns i organisationen för att arbeta med flerspråkiga elever och till exempel dra nytta av deras kunskaper på sitt modersmål men också i form av användandet av kartläggningsmaterial som inte bygger på flerspråkighet. Att begränsa en flerspråkig elev genom att bara se till kunskaperna på andraspråket går emot Skollagens (SFS 2010:800) 1 kap. § 4 skrivelser om att alla elever har rätt att utvecklas så långt som möjligt och även skolans kompensatoriska uppdrag som syftar till att uppväga skillnader i elevers förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen.

8.2 Metoddiskussion

Studiens syfte var att undersöka arbetet med identifiering och kartläggning av läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever utifrån speciallärares och specialpedagogers egna beskrivningar av sitt arbete. Hur arbetet och organisationen beskrivs bygger på subjektiva berättelser och respondenternas levda erfarenhet som medieras genom deras uttryck i intervjuerna, som vi sedan tolkar. Intervjuguiden ska säkerställa att alla frågor behandlas (Jacobsson & Skansholm, 2019). Då intervjuerna genomförts individuellt av oss menar vi att intervjuguiden (bilaga 3) möjliggjort att vi ställt i stort sett samma frågor till respondenterna, dock kan vi ha ställt olika följdfrågor och på så sätt även fått olika svar från respondenterna. Utifrån det tror vi att trovärdigheten i vår studie ökat något om vi om vi båda hade varit närvarande vid samtliga intervjuer. Eftersom fokus var på respondenternas framställning och vår vilja att få utförliga svar, valde vi en kvalitativ studie, vilket även förespråkas av Bryman (2018). Halvstrukturerade intervjuer fungerade bra och gav möjlighet till följdfrågor och att respondenterna fick tillgång till några av frågorna i förväg för att kunna förbereda sig gav möjlighet till mer utvecklade svar. Det var gynnsamt att genomföra en pilotintervju för att testa intervjusituationen och frågorna, för att kunna justera frågorna (Bryman, 2018; Jacobsson & Skansholm, 2019). Digitala intervjuer kan påverka intervjusituationen om respondenten inte är bekväm med tekniken, men det efterfrågades av flera respondenter. Respondenterna har olika lång erfarenhet i yrket och olika typer av tjänster vilket kan påverka vilka svar vi fick, men alla har gemensamt att de har erfarenhet av att arbeta med flerspråkiga elever.

Det är en styrka att vi varit två personer med olika bakgrunder inom läraryrket som genomfört studien, eftersom vi bidragit med olika perspektiv och på så sätt breddat bilden av det som framkommit i våra intervjuer. Att gemensamt granska och tolka innehållet i transkriberingarna av intervjuer och annan text samt analysera fram ett resultat skapade tillförlitlighet (Larsdotter & Öhlén, 2021). Att transkribera intervjuerna genom ett datorprogram (Klang.ai) gav en stor fördel, då de transkriberas på samma sätt utan personlig påverkan.

Studiens resultat hade eventuellt fördjupats om respondenterna varit fler i antal, men det var inte möjligt på grund av tidsaspekten för studien. Antalet respondenter kan även påverkats av att vi inledningsvis tog kontakt med rektorer, vilka inte alltid vidarebefordrade frågan till sina speciallärare och specialpedagoger. Samtliga intervjuer bokades genom förfrågan med valda speciallärare och specialpedagoger. Till följd av vårt begränsade urval kan studien inte uppvisa generaliserbara slutsatser om hur speciallärare och specialpedagoger identifierar och kartlägger flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter, men studien ger en uppfattning om hur några gör.

Vi hade kunnat utveckla en enkät baserat på resultaten i denna studie för att se om flera personer inom verksamheten håller med eller inte håller med. Eftersom vår studie har begränsat utrymme föreslår vi vidare studier av sådant slag. En kvalitativ enkätstudie skulle kunna bidra till större spridning bland respondenter i landet och en ökad generaliserbarhet, men en brist är att svårigheten i att kunna försäkra sig om att respondenten förstår frågan och en kvalitativ enkätstudie ger inte respondenternas fördjupade och utvecklade svar (Bryman, 2018; Jacobsson & Skansholm, 2019).

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Studien har bidragit till en större förståelse och medvetenhet för komplexiteten i att identifiera och kartlägga flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter. Resultatet visar att organisationsvillkor och övergripande strukturer är avgörande för hur speciallärare och specialpedagoger upplever utmaningar och framgångar i sitt arbete med att identifiera och kartlägga flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter. Studien har uppmärksammat en heterogen bild av skolornas generella organisation och synliggjort brister i de organisatoriska villkor som skall göra arbetet med identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever genomförbart. Det har framkommit en bild som visar att ojämlika förutsättningar finns vilket gör att flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter riskerar att upptäckas för sent eller inte alls. Det behövs förståelse och kompetens för andraspråksinlärning och ställer höga krav på systematisk samverkan. Resultatet rör flera roller inom skolväsendet, men framförallt elevhälsans funktion och roll. Det visar på hur viktiga speciallärares och specialpedagogers funktioner är för att ge särskilt stöd och tidiga insatser. Speciallärarens och specialpedagogens roll är viktigt vid identifikation och kartläggning av flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter, både vid

genomförande av kartläggning, pedagogisk bedömning och vid uppföljning av resultat, men våra resultat visar även modersmålslärare har en avgörande roll i arbetet och att organisations villkor behöver möjliggöra samarbete dem emellan. Med sin kompetens kan speciallläraren och specialpedagogen ge stöttning och handledning till lärare om vilket stöd som en elev kan behöva. Bättre villkor för samarbete mellan olika professioner i skolan skulle kunna bidra till att rutiner kring kartläggning av flerspråkiga elevers modersmål skapas och hålls.

8.4 Förslag på vidare forskning

Eftersom vår studie har begränsat utrymme föreslår vi att den skulle kunna utvecklas vidare med etnografiska metoder på de lokala skolorna för att triangulera resultaten i denna studie. Ett annat alternativ för vidare studier är att undersöka hur flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter själva upplever identifiering och kartläggning samt eventuellt stöd under skoltiden. Den genomgång av doktorsavhandlingar Hedman och Lubińska (2022) genomfört visar att studier gällande flerspråkighet som riktas mot yngre åldrar från förskola och lågstadiet uppmärksammas i mindre omfattning, vilket gör en sådan studie värdefull för framtiden. För att fortsätta undersöka flerspråkighet i kombination med läs- och skrivsvårigheter kan även en utökad studie med större spridning i Sverige vara en väg framåt.

9 Referenser

Allwood, C.M. (2021). Forskningsproblemet i forskningsprocessen. I Klingberg, G. & Hallberg, U. (Red.) *Kvalitativa metoder helt enkelt!*. (s. 31-52). Studentlitteratur.

Alvinius, A., Borglund, A. & Larsson, G. (2023). *Tematisk analys. Din handbok till fascinerande vetenskap.* Studentlitteratur.

Axelsson, M., Rosander, C. & Sellgren, M. (2005). *Stärkta trådar. Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Rinkeby språkforskningsinstitut.

Bardel, C., Falk, Y. & Lindqvist, C. (2016). *Tredjespråksinlärning.* 1. uppl. Print.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:a uppl.). Liber.

Bøyesen, L. (2007). *Kartleggningsprøver på forskjellige minoritetsspråk i Norge.* Oslo. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) Høgskolen i Oslo (HiO) http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2015/03/Kartlegging-og-utredning-av-flerspr%C3%A5klige-elever.-B%C3%B8yesen.pdf

Collier, P. V., & Thomas, P. W. (2017). ”Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty -Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 37 (2017): 203–217. Cambridge University Press.

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly, 56*, 25-44. https://doi.org/10.1002/rrq.411

Egerhag, H. (2023). *Att främja läsutveckling i svenska som andraspråk: undervisning och tidiga insatser*. [Doktorsavhandling] Linnéuniversitetet, Växjö.

Eliaso, Magnusson, J., & Uddling, J. (2023). “Studiehandledares möjligheter till agency i samverkan med lärare." *Nordand* 18.3 : 157–172. Print.

Enström, I. (2004). Ordförråd och ordinlärning – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 171–195). Studentlitteratur.

Frylmark, A. (2021). *Kamel, kartläggning av mångspråkiga elevers lärande - Kamel.* Hämtad 2024-05-25 från ordaf.se

Fälth, L., Selenius, H. & Egerhag, H. (2023). En tvärsnittsstudie om läsning bland unga L1- och L2- elever i Sverige. *European Journal of Special Needs Education*, 38(2): 233-244 https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2050973

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education*. Print. Palgrave Pivot.

Grabe, W. & Yamashita, J. (2022). *Reading in a second language: moving from theory to practice.* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. https://doi.org/10.1177%2F074193258600700104

Hedman, C. (2009). *Dyslexi på två språk – En multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.

Hedman, C. (2010). *Över- och underidentifiering av dyslexi hos tvåspråkiga*. Nordand Nordisk tidskrift för andrespråksforskning, 1(5), 37-68. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:527629/FULLTEXT01.pdf

Hedman, C., & Lubińska, D. (2022). Aktuella trender i svenska som andraspråk i ljuset av norska som andraspråk [Current trends in Swedish as a second language in the light of Norwegian as a second language]: En studie av doktorsavhandlingar 2013–2021 [A study of doctoral dissertations 2013–2021] 2022 (Svenska) *Ingår i: Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, ISSN 0809-9227, E-ISSN 2535-3381, Vol. 17, nr 2, s. 115-135

Holmström, K. (2015). *Lexikal organisation hos en- och flerspråkiga skolbarn med språkstörning.* [Doktorsavhandling (sammanläggning), Logopedi, foniatri och audiologi]. Logopedics, Phoniatrics and Audiology.

Hyltenstam, K. & Milani, T. M. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar (s. 17 - 152) I *Flerspråkighet - en forskningsöversikt.* Vetenskapsrådet. Stockholm.

Håkansson, G., Salameh, E-K. & Nettelbladt, U. (2003). "Measuring Language Development in Bilingual Children: Swedish- Arabic Children with and without Language Impairment." *Linguistics* 41.2 : 255-88. Web.

Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Jalali-Moghadam, N. (2015). *Childhood Bilingualism and Reading Difficulties : Insights from Cognition and Pedagogy*. Örebro University,. Print. Örebro Studies in Psychology, 34

Jalali-Moghadam, N., & Hedman, C. (2016). Special Education Teachers' Narratives on Literacy Support for Bilingual Students with Dyslexia in Swedish Compulsory Schools. *Nordic Journal of Literacy Research* (2), 1-18. http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.224

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Larsdotter, C. & Öhlén, J. (2021). Tolkande beskrivning. I Klingberg, G. & Hallberg, U. (Red.) *Kvalitativa metoder helt enkelt!*. (s. 3013-324). Studentlitteratur.

LegiLexi. (2021). Hämtad 2024-03-21 från LegiLexi.

Lindberg, I. (2006a). Bedömning av skolrelaterat ordförråd. I M. Olofsson (Red.), Symposium 2006: *Bedömning, flerspråkighet och lärande* (s. 83–107). HLS förlag.

Lindberg, I. (2006b). Med andra ord i bagaget. I L. Bjar, (Red.). *Det hänger på språket!* (s.59-92). Studentlitteratur.

Lindberg, I. (2009). I denna nya språkliga värld. *Utbildning och demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik.* Vol. 2. Uppsala universitet, Centrum för didaktik.

Lupsa, M. (2020). Transspråkande i en flerspråkig förskoleklass. *HumaNetten*, (45), 129-155. https://open.lnu.se/index.php/hn/article/view/2773

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022). Skolverket. https://www.skolverket.se/getFile?file=9718

Salameh, E-K., Nettebladh, U., Zetterholm, E. & Andersson, K. (2018). Flerspråkig utveckling. I Salameh, E-K., Nettebladh, U. (Red.), *Språklig utveckling och språkstörning hos barn. Flerspråkighet - utveckling och svårigheter* (s. 33 - 70). Studentlitteratur.

Salö. L., Hyltenstam. K., Stoud. C., & Karlander. D. (2021). *Två- och flerspråkighet: Ett samtal om forskningsinriktningens uppkomst och konsolidering i Sverige*. I Språk och stil. Tidskrift för svensk språkforskning. Tema Flerspråkighet. Vol.NF 31 (1), s. 13-43. https://doi.org/10.33063/diva-434146

SFS 2018:218. *Dataskyddsförordningen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser_sfs-2018-218/

SFS 2011:185. *Skolförordningen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185/

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk- forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010- 800

Skolverket. (2015). *Studiehandledning på modersmålet: Att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever.* https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b259/1553965782321/pdf3038.pdf

Skolverket. (2017). *Bygga svenska. Bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling i årskurs 1-3.* https://www.skolverket.se/bedomningsstod-och-kartlaggningsmaterial#/112/gr-sv-112-akF3-2

Skolverket. (2019). *Garanti för tidiga stödinsatser - läsa skriva räkna - Skolverket*. https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/ge-extra-stod-till-elever/garantin-for-tidiga-stodinsatser---lasa-skriva-rakna

Skolverket. (2022a). *Hitta språket. Nationellt kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass*. Hitta språket – Lärarinformation (skolverket.se)

Skolverket. (2022b). *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling.* Svenska och svenska som andraspråk i årskurs 1-3. https://www.skolverket.se/bedomningsstod-och-kartlaggningsmaterial#/112/gr-sv-112-akF3-5

Skolverket. (2022c). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk – grundskolan.* https://www.skolverket.se/publikationer?id=9862

Skolverket. (2023a). *PISA 2022 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap.* https://www.skolverket.se/publikationer?id=12177

Skolverket. (2023b). *Skolverkets bedömning av läget i skolväsendet 2023.* https://www.skolverket.se/getFile?file=11810

Snoder, S. (2022). Utrymmen för flerspråkighet: Funktionella aspekter av flerspråkiga låg- och mellanstadielärares språkliga praktiker. *HumaNetten*, (48), 293-321. https://open.lnu.se/index.php/hn/issue/view/190/89

Statistiska centralmyndigheten. (u.å.) Utrikes födda i Sverige. Hämtad 2024-05-02 från https://www.scb.se

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (Tredje upplagan). Lund. Studentlitteratur.

Säljö, R. (2022). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer* (Andra upplagan). Malmö: Gleerups.

Tjernberg, Catharina. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande.* [Doktorsavhandling] Stockholms universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Specialpedagogiska institutionen

Uddling, J. (2019). *Textsamtalens möjligheter och begränsningar i språkligt heterogena fysikklassrum.* [Doktorsavhandling] Stockholms universitet.

Uddling, J., Svensson, S., Juvonen, P., & Bergh Nestlog, E. (2023). *Flerspråkighet som villkorad resurs:–en studie om hur mellanstadielärare talar om flerspråkande i skolarbete.* Pedagogisk forskning i Sverige. https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/3254

Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25*(8), 1805-1818 https://doi.org/10.1007/s11145-011-9346-3

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wagner, R. K., & Compton, D. L. (2011). Dynamic assessment and its implications for RTI models. *Journal of learning disabilities,* 44(4), 311.

Warnby, M., Malmström, H., & Bardel, C. (2022). Ett svenskt akademiskt vokabulärtest – revidering, validering och förslag på vidareutveckling. *Nordic Journal of Literacy Research*, *8*(1), 106–127. https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3282

Wolff, U. (2010). *Lilla Duvan*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget AB.

Wide, U. & Hakeberg, M. (2021). Individuella intervjuer. I Klingberg, G. & Hallberg, U. (Red.) *Kvalitativa metoder helt enkelt!*. (s. 77- 94). Studentlitteratur.

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

Bilagor

Bilaga 1

Förfrågan om att delta i en studie om arbetet med identifiering och kartläggning av läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever i åk 1-6

Vi studerar på speciallärarprogrammet med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling vid Göteborgs universitet. Under våren genomför vi en intervjustudie inom ramen för vårt examensarbete.

Examensarbetets syfte är att undersöka hur ett urval av speciallärare och specialpedagoger beskriver arbetet med identifiering och kartläggning av läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever i grundskolans årskurs 1-6. Intervjuer kommer att genomföras under februari 2024. Under intervjun kommer vi att beröra din uppfattning/erfarenhet av kartläggningsarbete med flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter. Fokus är att hitta utmaningar och framgångsfaktorer i det arbetet. Intervjun beräknas ta cirka 30-45 minuter och kan ske digitalt alternativt vid ett personligt möte. Det är viktigt att intervjun sker i en ostörd miljö, på en tid och plats som du bestämmer. Intervjun kommer att spelas in och skrivas ut i text.

Den information som du lämnar kommer att behandlas säkert och ingen obehörig kommer att få ta del av den. De inspelade intervjuerna transkriberas så att all personlig information anonymiseras, och därefter kasseras. Redovisningen av resultatet kommer att ske så att ingen individ kan identifieras. Resultatet kommer att presenteras i form av ett examensarbete. När examensarbetet är godkänt kommer det att finnas i en databas vid Göteborgs universitet. Du kommer ha möjlighet att ta del av examensarbetet genom att få en kopia av arbetet.

Deltagandet är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan utan närmare motivering. Vill du delta i vår studie? Besked om deltagande sker enklast via mail.

Har du frågor är du välkommen att höra av dig till någon av oss.

Mia Höglund
Student
gushmia28@student.gu.se
076-7070637

Marcus Warnby
Filosofie doktor/handledare
marcus.warnby@ped.gu.se

Therese Wikström
Student
gusalfth@student.gu.se
0704-06 73 37

Bilaga 2

Samtyckesformulär

Samtycke till att delta i studien
Jag bekräftar härmed att jag tagit del av skriftlig och muntlig information om studien och accepterar att delta. Jag har fått möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

☐ Jag samtycker till:

- att delta i studien om hur speciallärare och specialpedagoger beskriver arbetet med identifiering och kartläggning av läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever i grundskolans årskurs 1-6
- att uppgifter om mig behandlas konfidentiellt, på ett sådant sätt att min identitet inte kommer att avslöjas för obehöriga
- att min medverkan är helt frivillig och att jag när som helst och utan närmare förklaring kan avbryta mitt deltagande
- att inspelad data bevaras tills uppsatsen är godkänd, och förstörs därefter

Plats och datum	Underskrift

Ansvarig för studien

Ort och
datum:_____

Namnteckning:_____

Bilaga 3

Intervjuguide

Bakgrund

Hur länge har du arbetat som speciallärare/specialpedagog?

Vad har du för lärarexamen/speciallärare/specialpedagog?

Hur ser din tjänst ut?

Organisation

Hur ser organisationen ut på skolan kring era flerspråkiga elever?

Är det någon skillnad mot hur organisationen ser ut på skolan kring era flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter?

Om ja, vad och varför denna skillnad?

Om nej, kan du förklara orsaken till det?

Identifiering och kartläggning

Hur ser arbetet med identifiering och kartläggning av elever i läs- och skrivsvårigheter ut på skolan?

Vilka mer än du är med i kartläggningsarbetet?

Vilka skillnader finns i arbetet med identifiering och kartläggning av flerspråkiga och enspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter?

Vilka kartläggningsmaterial används (samma eller olika)?

Vem gör vad?

Hur arbetar ni vidare efter identifiering av läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever?

Har skolan rätt förutsättningar för att kunna identifiera och kartlägga flerspråkiga elever i läs- och skrivsvårigheter?

Om, ja, beskriv dessa förutsättningar.

Om, nej, beskriv vad som saknas, enligt dig.

Utmaningar

Finns det något du tycker saknas i ert arbete med identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever?

Material som funkar.

Vem gör vad?

Hur har ni tagit er runt eventuella svårigheter?

Framgångsfaktorer

Finns det något som fungerar särskilt bra i arbetet med identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever?

Finns det något kartläggningsmaterial som du tycker är bättre än andra i arbetet med identifiering och kartläggning av flerspråkiga elever?

Finns det några andra rutiner på skolan som stärker arbetet med identifiering och/eller kartläggning av läs- och skrivsvårigheter av flerspråkiga elever?

Övrigt

Har du något som du vill tillägga som vi inte berört?

Får vi höra av oss om det uppstår frågor under analysarbetet?

Tack för att du tog dig tid att ställa upp på en intervju!