

doi: 10.24834/educare.2020.4.5

Föreställningar om läsande och läsundervisning hos lärare i svenska som andraspråk

Åsa Wedin, Högskolan Dalarna<https://orcid.org/0000-0002-2992-0818>awe@du.se*Lena Stenbäck, Högskolan Dalarna*Lena.Stenback@helsingborg.se

Pupils in the Language Introduction programmes in upper secondary schools in Sweden are required to develop reading skills to be admitted to national programmes. This study focuses on perceptions of reading and reading instruction among teachers in Swedish as a second language. The empirical material consists of interviews with five teachers. The interviews were analyzed thematically to illuminate the teachers' perceptions of reading practices and their underlying understanding of reading and reading instruction. Freebody and Luke's resource model and Ivanič's multilayered discourse model served as the theoretical frame for the study. The teachers' narrow view of reading and reading education was revealed in the analysis, with emphasis on practices of coding and meaning making, and on discourses of skills and processes. A picture emerged of the reading education as lacking richness and without necessary conditions to focus on issues of identity, power and ideologies, something that is important for students in this age and situation. We argue that a prerequisite for development of reading education that includes not only cognitive and psychological perspectives but also sociocultural and sociopolitical is that teachers turn their focus from individual students to the social and cultural contexts. Such education could support reading education to develop these pupils' interpretation and critical skills necessary for future life.

Keywords: litteracitetspraktiker, läsande, läsundervisning, språkin introduktionsprogrammet, svenska som andraspråk

1. Introduktion

I denna artikel riktas fokus mot lärares syn på läsande och läsundervisning i språkintruktionsprogrammet. Språkintruktionsprogrammet är ett gymnasieprogram för ungdomar över 16 år som ännu inte uppfyllt kraven på färdigheter i svenska för att kunna antas på nationella gymnasieprogram. De flesta elever som går på programmet är nyanlända, det vill säga har bott i Sverige under kortare tid än fyra år, och efter en kartläggning av tidigare kunskaper ska de inom programmets ram få läsa svenska som andraspråk (sva) och samtidigt möjlighet att komplettera andra betyg som de behöver för behörighet till nationellt program (Skollagen, 2010:800: 2039). Eleverna på Språkintruktionsprogrammet har alltså mycket varierande bakgrund och varierade utbildningsbehov, där läsfärdigheter på svenska är centrala.

Skolinspektionens granskning (2017) uppmärksammade att den heterogena elevgruppen i många av de granskade skolorna erbjuder kollektiva utbildningslösningar samt att på många av skolorna råder låga förväntningar och bristande tilltro till elevens förmågor. Fokus läggs på elevens brister istället för på deras kunskaper, som skolan i sin alltför otillräckliga kartläggning inte dokumenterat.

Forskning har visat att elevernas eget aktörskap blir en förutsättning för lärande och att för stort ansvar läggs på eleverna vad gäller att förstå och lära ämnesinnehållet och att utveckla nödvändiga språkliga färdigheter (Wedin & Bomström Aho, 2019). Vad gäller kartlägningsprocedurer visade en studie om matematik i språkintruktionsprogrammet på bristande rutiner (Norén and Svensson-Källberg, 2018) och att dessa ofta genomfördes med den svenska läroplanen som norm vilket osynliggjorde eller nedvärderade vissa elevers kunskaper. Även Svensson, Meany & Norén (2014) visade brister i lärares förmåga att uppmärksamma komplexiteten i elevernas kunskap.

I denna artikel riktas intresset mot uppfattningar om läsande och läsundervisning på språkintruktionsprogrammet bland lärare i svenska som andraspråk (sva). Med sin centrala betydelse för skolframgång och sin stora betydelse vid bedömning och betygsättning kan läsning och läsundervisning spela en avgörande roll för de möjligheter eleverna ges. Läsförmåga på svenska är ett viktigt krav för betyg i sva och för studier i olika ämnen är väl utvecklade lässtrategier, inkluderande god läshastighet och läsförståelse, betydelsefulla. För de flesta elever på språkintruktionsprogrammet handlar studierna om en kamp mot tiden och för elever som inte hinner uppfylla

kraven innan 19 års ålder är möjligheterna att antas stängda. I den studie som Bomström Aho (2018) genomförde visade särskilt elever som tidigare hade haft höga betyg och som hade många års studier innan ankomsten till Sverige stor frustration över att de, som de upplevde det, förhindrades att komma vidare och vad som uppfattades som bristande svenskkunskaper var den största källan till frustration. Samtidigt är situationen än mer krävande för elever med kort eller ingen tidigare skolbakgrund för att på den korta tid de har till förfogande uppfylla antagningskraven. Sålunda riktar denna studie sig mot ett område av stor betydelse för elevernas skolframgång och som ännu är lite beforskat.

2. Tidigare forskning

Svensk forskning om läsning har ofta fokus på de yngre barnen (Reichenberg, 2012). Forskare som Ewald (2007) och Schmidt (2013) konstaterar att läsundervisningen i grundskolans tidiga år är eftersatt. Man menar att läraren ägnar liten eller ingen tid till samtal om det lästa tillsammans med barnen för tolkning av texten. Schmidt (2013) och Winlund (2014), som båda studerat yngre barns läsande och textanvändning med utgångspunkt i Freebody och Lukes resursmodell (1990), konstaterar liksom Ewald (2007) att färdighetsdiskursen är dominerande. Samtidigt framhåller Liberg (2008:64) vikten av kontinuerligt arbete med läs- och skrivutveckling genom hela skoltiden, och betydelsen av att lärare har goda kunskaper om läsande och läsundervisning lyfts av bland andra Westlund (2013) och Olin-Scheller & Tengberg (2016).

Studier av läsundervisning i grundskolans senare år och på gymnasiet inriktas ofta mot skönlitterärt läsande. Vikten av att utgå från elevernas läsrepertoar för att stödja elevernas utvecklande av kritiskt läsande visades av Olin-Scheller (2006:4). Hon visade även att läraren kan stödja elevernas möjlighet att finna nya läsroller. Schmidl (2008) uppmärksammade stor variation i läsförståelse hos elever i årskurs åtta och att eleverna hade svårt att använda lässtrategier för att tolka innehållet, samtidigt som lärarna fokuserade mätbara läsfärdigheter (2008:318). Att elever kan träna upp sin förmåga till kritisk läsning (critical reading) visades av Tengberg & Olin-Scheller (2016) när de genomförde en intensivträningskurs med elever i årskurs nio. Även Rush (2004:43ff) hittade olika sätt att utveckla kritisk litteracitet. Lyngfelt & Nissen (2018) analyserade hur elever i år nio använde skönlitteratur vid diskussion av etiska frågeställningar.

De konstaterade att när det gäller semantisk litteraritet, det vill säga förmåga att förstå innehållet genom att använda textens mångtydighet, stannade elevernas tolkningar vid försök till identifikation och att eleverna sålunda inte utnyttjade textens möjligheter fullt ut.

Vad gäller läsande bland elever med svenska som sitt andraspråk har intresset främst riktats mot yngre åldrar (Winlund, Lyngfelt & Wengelin, 2017) och gymnasiet (Economou, 2015, 2018). Winlund m.fl genomförde en närstudie av tidig skriftspråsutveckling hos två nyanlända elever i skolans tidigare år. Med stöd i Luke & Freebody (1999) visade man på olika utmaningar för eleverna samt gav förslag på pedagogiska tillämpningar. I Economous studie (2015) visade eleverna en positiv attityd vad gäller såväl läsande som diskussioner av det lästa. Economou framhöll litteraturläsningens betydelse för språkutveckling, för elevernas personliga utveckling samt för att skapa meningsfull interaktion mellan elever. I en studie av lärares attityder till skönlitteraturläsande i undervisningen (Economou, 2018) framhöll lärarna även dess vikt för att ge kunskap om olika aspekter av liv och samhälle samt kunskap om svensk kultur.

Larsson (2018) använde Ivaničs (2004) flerskiktade språkmodell som analysmodell i en studie av gymnasielärares syn på läsförståelse. Hon konstaterar att för de intervjuade gymnasielärarna framträdde värdegrundsarbetet och bildningen som den mest centrala diskursen, vilket hon benämnde den ideologiska diskursen. Hos två av lärarna framträder även en kreativitetsdiskurs som dominerande. Idag finns inte mycket forskning om läsundervisning för nyanlända elever på språkintruktionsprogrammet (Bunar, 2010; Larsson, 2018; Lim Falk, 2017). När det gäller just andraspråkselever framhålls vikten av stöd för utveckling av tidigare språk (se bland annat Cummins, 2000; Ganuza & Hedman, 2018) samt vikten av utmanande undervisning med stöttning och höga förväntningar på eleverna (Gibbons, 2006; Nilsson, 2015).

3. Syfte och frågeställningar

Artikelns specifika syfte är att utveckla kunskap om sva-lärares föreställningar om läsande och läsundervisning på språkintruktionsprogrammet. För att besvara syftet kommer följande forskningsfrågor att användas:

1. Vilka aspekter av läsande och läsundervisning framträder som betydelsefulla i lärarnas tal?
2. Vilka underliggande uppfattningar och diskurser om läsundervisning kan förstås?

4. Teoretiska utgångspunkter

Artikeln tar sin utgångspunkt i sociokulturell teori (Vygotskij, 1934/1999) med en syn på språk som centralt för tänkande och lärande. Vygotskijs fokus på de tecken och redskap som medierar tänkandet, i synnerhet språk, lämpar sig väl för studiet av lärares uppfattningar av läsande och läsundervisning. Med ett vidgat perspektiv ses här läsande som ingående i socialt, kulturellt och historiskt situerade praktiker (Barton, 2009; Street, 2009). Enligt forskare inom New Literacy Studies, som exempelvis Barton, Hamilton & Ivanič, (2000) och Street (1995) innefattar termen *litteracitet* (literacy) mycket mer än läsande. Street (2005) pekar på att när fokus hamnar på läsande riskerar många andra betydelser att marginaliseras. Betydelsen av att beakta maktdimensioner av litteracitet framhålls särskilt inom det som kommit att kallas *kritisk litteracitet* (critical literacy, Janks, 2009), som riktar intresset mot elevers medvetandegörande om inbakade budskap och om olika maktperspektiv i texter, med syfte att medvetandegöra och att utveckla eleven till samhällsmedborgare (Ivanič, 2004).

Betydelsen av att läsandet utgår från verkliga syften lyfts bland annat av Langer (2017) som talar om textrörlighet; att gå in i texten, ut ur texten och bortom texten. Hon betonar vikten av att läsaren interagerar med texten. Många forskare framhåller vikten av att läsaren förstår texters funktion (Freebody & Luke, 1990; Ivanič, 2004; Liberg & Säljö, 2012)

För analysen kommer här två teoretiska ramverk att användas; Freebody och Lukes resursmodell (1990; Luke & Freebody, 1999) och Ivaničs (2004) flerskiktade diskursmodell. Freebody och Lukes modell används för att identifiera aspekter av läsande som framställs som väsentliga i lärarnas tal medan Ivaničs modell, som bygger på Faircloughs diskursmodell (1995), används för att identifiera lärares uppfattningar och diskurser genom sättet att tala om och genom språk, med fokus på läsning. Freebody och Luke lämpar sig för att analysera aspekter av läsande som framträder i lärarnas tal, genom deras kategorisering i form av *skriftspråkliga praktiker*, medan Ivaničs modell

tydligare riktar fokus på maktdimensioner av läsandet och läsundervisningen. Lärarnas tal förstås här som representerande deras attityder till och förståelse av sin egen undervisning. Ivaničs modell utvecklades ursprungligen för ett mer varierat material, och kommer därför här, när den appliceras på ett intervjumaterial, att användas i en modifierad form.

Freebody och Luke lyfter med sin resursmodell (1990) fyra aspekter av litteracitet: 1) att kunna läsa av (avkodning), 2) att skapa mening i texter, 3) att kunna använda sig av innehållet och förstå funktionen, samt 4) att kritiskt granska. De talar om fyra läsarroller som de ser som nödvändiga, som kodknäckare, textdeltagare, textanvändare och kritisk granskare (Freebody & Luke, 1990:8ff). Dessa roller beskriver de senare (Luke & Freebody, 1999) som *praktiker* (family of practices), kodknäckande, meningsskapande, textanvändande och analytiska praktiker. Genom detta flyttar de fokus från individen till den sociala kontexten, till sammanhanget där läsandet sker. Begreppet *family of practices* kan relateras till *literacy practices* (litteracitetspraktiker) (Scribner & Cole, 1981). Scribner & Cole fann att olika slags litteracitetspraktiker relaterar på olika sätt till kognitiv utveckling. Street (1995) definierade litteracitetspraktiker som "both behaviour and the social and cultural conceptualisations that give meaning to reading and/or writing" (1995:2), något han senare vidareutvecklade till "the broader, cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts" (2001:11). Sålunda förstås med Street här praktiker som föreställningar och uppfattningar så som de framträder i lärarnas tal.

Den flerskiktade språkmodell som Ivanič (1998) utvecklat bygger på tanken om språk och språkhandlingar som ingående i skikt, som ömsesidigt påverkar varandra. Genom att analysera hur språk och språkhandlingar görs i de olika lagren kan olika diskurser urskiljas, i detta fall olika sätt att se på och tala om läsande och läsundervisning. Denna modell utvidgar hon senare (2004:224) till en uppsättning värderingar om språk som kommer till uttryck i var och en av sex olika diskurser om skrivande. Genom att maktaspekter ingår i modellen kan uppfattningar och värderingar identifieras.

discourses of writing as constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and the sorts of approaches to teaching and assessment which are likely to be associated with these beliefs

Ivanič (2004: 24)

Forskare som Larsson (2017), Liberg (2009) och Wedin (2020) har utvecklat modellen för olika syften. Liberg (2009) visar hur de diskurser Ivanič utvecklade om skrivande anpassats och tolkats för läsande och läsundervisning för att studera uppfattningar och värderingar som kommer till uttryck. I denna artikel kommer Ivaničs definition av diskurs för skrivande, att användas, tillämpat på läsande enligt Ivaničs eget förslag:

However, the 'translation' to include reading is fairly self-evident. For example, the *process discourse of writing* is paralleled by a process discourse of reading.

Ivanič (2004:224)

4.1 Ivaničs flerskiktade språkmodell

De sex diskurserna i Ivanič flerskiktade språkmodell (2004) utgör i denna studie verktyg för att tolka underliggande uppfattningar och diskurser av lärares tal om läsande och läsundervisning; 1) Färdighetsdiskursen, 2) Kreativitetsdiskursen, 3) Processdiskursen, 4) Genrediskursen, 5) Diskursen om sociala praktiker samt 6) Den sociopolitiska diskursen. Språkmodellens fyra skikt innesluter varandra så att det första, innersta skiktet utgör själva texten, medan det andra, den mentala processen, även innefattar det första. Det tredje skiktet inkluderar händelsen och det fjärde även den sociokulturella och politiska kontexten. På så sätt innebär varje skikt ett snävare eller vidare perspektiv där de olika skikten interagerar med varandra. De diskurser Ivanič identifierar vad gäller skrivande, och som här används för läsande, placerar hon in i de olika skikten så att *färdighetsdiskursen* helt finns i det första skiktet, texten. *Kreativitetsdiskursen* berör både text och den mentala processen, medan *processdiskursen* sträcker sig över både det andra och det tredje skiktet, den mentala processen och skrivhändelsen. Skrivhändelsen innefattar såväl *genrediskursen* som *diskursen om sociala praktiker*, medan *den sociopolitiska diskursen* placeras helt i det yttersta skiktet, kontexten. En bild över förhållandet mellan de fyra skikten och diskurserna i Ivaničs modell finns i figur 1.

Ivaničs diskurser	Ivaničs språkliga skikt
Färdighetsdiskursen	Lager 1 TEXT
Kreativitetsdiskursen	
Processdiskursen	Lager 2 DEN KOGNITIVA PROCESSEN
Genrediskursen	
Diskursen om sociala praktiker	
Den sociopolitiska diskursen	Lager 3 DEN MENINGSSKAPANDE HÄNDELSEN
	Lager 4 DEN SOCIOPOLITISKA KONTEXTEN

Figur 1: Ivaničs diskurser och språkliga lager

När lärare talar om läsande och läsundervisning i termer av att lära sig bokstäver och att ljuda, läggs fokus på textskiktet genom färdighetsdiskursen. I den andra diskursen, kreativitetsdiskursen, representeras en något bredare, vidare syn på den textuella aspekten av språk genom att de mentala och kognitiva processer som äger rum i människors hjärnor innefattas. Enligt Ivanič är det här snarare fråga om språkande och meningsskapande än om språk. När lärare talar om läsande och läsundervisning på ett sådant sätt att både läsaren och läshändelsen står i fokus fokuseras detta andra skikt. Förutom kreativitetsdiskursen ingår även processdiskursen i det skikt som representerar den mentala processen (Ivanič, 2004:223ff).

Processdiskursen täcker även den meningsskapande händelsen när språket används. Här bearbetas textens situationskontext; dess syfte, skribent och mottagare. När lärare talar om läsande och

läsundervisning för meningsfullhet och funktionalitet fokuseras processdiskursen.

Till den yttersta avgränsningen, det fjärde skiktet, har Ivanič hänfört den sociopolitiska diskursen. Inom denna diskurs betonas språkhändelsen och att läsandet har ett praktiskt och verkligt syfte. Inom denna diskurs ryms det som kan kallas kritiskt läsande och som syftar till att utveckla eleverna till medvetna samhällsmedborgare. Här relateras läsandet till sociala krafter och maktrelationer, och kopplingar mellan läsande och läsarens identitetsutveckling betonas.

De båda teoretiska ramverken, Freebody och Lukes fyra praktiker (1990) och Ivaničs sex diskurser (2004), har valts för att de både överlappar varandra och kompletterar varandra, där praktiker och diskurser riktar intresset mot olika dimensioner av såväl direkta uttryck som underliggande tankar i lärares tal. Tillsammans ger de möjlighet att förstå lärares föreställningar genom att såväl skapa en bild av vilka läsarpå praktiker de ser som angelägna som förståelse av deras underliggande uppfattningar.

5. Forskningsmetod

Denna artikel bygger på en delstudie (Stenbäck, 2019) som ingår i det större projektet *Nyanlända elever i gymnasiet - en tvärvetenskaplig studie om språkutveckling, ämnesspråk och social inkludering, 2018-2021*. För att skapa kunskap om föreställningar om läsande och läsundervisning genomfördes lärarintervjuer. Avsikten med kvalitativa intervjuer var att olika diskurser skulle kunna framträda (Ivanič, 2004:220) liksom lärarnas föreställningar om olika skriftspråkliga praktikers betydelse (Luke & Freebody, 1999). De fem lärarna arbetade på fyra skolor i två olika kommuner. Den ena skolan låg i en mindre kommun och de andra tre i en större och samtliga fem anställda lärare i sva inom språkintröduktion på skolorna ställde sig positiva till medverkan. Samtliga hade behörighet i sva och lärarexamen, förutom en av lärarna som vid intervjutillfället var i slutfasen av sin lärarutbildning. Semistrukturerade intervjuer genomfördes, med fokus på läsning och läsundervisning, och varje intervju varade en dryg timme.

Det inspelade materialet har efter transkribering analyserats i tre steg. I ett första steg identifierades tal om skriftspråkliga aktiviteter som tematiserades och därefter jämfördes med Luke och

Freebodys resursmodell (1999) för besvarande av den första forskningsfrågan. I ett andra steg identifierades diskurser i lärarnas tal för att därefter relateras till Ivaničs modell (2004) för att besvara den andra forskningsfrågan. I ett tredje steg genomfördes en analys utifrån Ivaničs språkliga skikt.

Etiska hänsyn har beaktats genom hela forskningsprocessen. Samtliga deltagare har erhållit information om projektet och har medgivit deltagande. Forskningsmaterial har hanterats och förvaras i enlighet med den databehandlingsplanen som gäller för det större projektet. Genom hela forskningsprocessen har materialet hanterats så att igenkänning ska förhindras.

6. Resultat

Först kommer alltså aspekter av läsande och läsundervisning som framställs som betydelsefulla i lärarnas tal att analyseras med stöd i Luke och Freebodys skriftspråkliga praktiker.

6.1 Läsande och läsundervisning som skriftspråkliga praktiker

Efter identifiering av lärarnas tal om läsande och läsundervisning, kodades dessa i olika teman som relaterades till Luke & Freebodys *praktiker* (family of practices) (1999). Vid analysen framträdde sex teman av praktiker, som förhöll sig relativt väl till Luke & Freebodys praktiker, enligt figur 2.

Praktiker (Luke & Freebody, 1999)	Teman i lärarnas tal om undervisningspraktiker
Kodknäckande	Praktiker som stödjer kodning
Meningsskapande	Praktiker som stödjer förståelse av texter
	Praktiker för meningsfullt läsande
Textanvändande	Praktiker för att producera olika typer av texter
	Praktiker för att motivera betyg
Analytiska	Praktiker för vardagslivet och framtiden

Figur 2: Aktiviteter och skriftspråkliga praktiker

När det gäller den kodknäckande praktiken talar alla lärare om betydelsen av att tekniskt avkoda ord, att träna på att läsa med rätt uttal och betoning, att läsa med flyt och att uppnå en viss läshastighet. Den undervisningspraktik som framträder som särskilt betydelsefull för lärarna är högläsning organiserad på olika sätt: i helklass, inför läraren eller inför klasskamrater. Detta motiveras särskilt för uttalsträning och uttalets betydelse för förståelse. Flera av lärarna säger sig tala om betydelsen av ökad läshastighet med eleverna och en av lärarna säger sig ha ett specifikt program för att träna eleverna på att läsa snabbare.

Även betydelsen av meningsskapande praktiker lyfts av lärarna, både vad gäller stöd för läsförståelse och textaktiviteter som berör eleverna och som praktiker för meningsfullt läsande. Betydelsen av att skapa aktiviteter där eleverna utvecklar sin textförståelse framträder starkt i lärarnas tal. De talar om aktiviteter som något som lärare gör, särskilt om genomgångar där ord, bilder, rubriker och underrubriker förklaras, vilket de avser ska leda till att eleverna ska ”äga texten”, förstå den och göra den till ”sin egen”.

Vi tittar på mening för mening. Vi läser tillsammans, vad betyder detta, top-down perspektivet - går från helhet till att bryta ned. Grammatik, sammansatta ord, vad är vad, betydelsebärande ord, innehållet, vad gör jag när jag inte förstår någonting. Vi jobbar i grupp med olika frågor.

Lärare 1

Flera av lärarna beskriver hur de lär ut lässtrategier och nämner aktiviteter som att klassen läser texten högt tillsammans, att de som lärare ställer frågor till texten, och uppmuntrar eleverna att använda språk de tidigare kan som stöd.

Det bygger på att eleverna har ett starkt modersmål. Man måste ha lärare i alla språk. Det har ju inte skolorna. Jobbar man tigare med studiehandledare och modersmålslärare så kan man ju komma en bit vidare.

Lärare 2

Vikten av ordförståelse betonas av flera av lärarna, exempelvis i form av betydelsebärande ord, att hitta ”ordledtrådar” och att arbeta med ord, och en lärare tar upp arbete med förförståelse. En lärare lyfter även värdet för elever som tidigare inte kunde läsa att kunna använda den kunskap han utvecklade i undervisningen för att lära sig läsa på sitt tidigare språk.

Framförallt där i början det händer så mycket. Oh, bokstäver, oh ord (...) De som lär sig läsa och skriva på ett helt nytt språk. Det är helt fantastiskt. Nu har vi en kille som börjar läsa och skriva på sitt eget språk. Han har lärt sig bokstäverna på arabiska från svenskan. Det tycker han är wow.

Lärare 3

När det gäller meningsfullt läsande tar flera av lärarna upp vikten av engagerande texter som berör. De beskriver att de väljer aktuella texter och initierar diskussioner kring dem. Även aktiviteter som temadagar och bokprojekt nämns.

När det gäller Luke och Freebodys (1999) tredje praktik, textanvändande, framträder i lärarnas tal både produktion av olika texttyper och betygsfrågor. Just betygsfrågor är sådant som aktualiserades av flera av lärarna och som inte direkt kan relateras till Luke och Freebodys modell. Vi har valt att koppla detta tema till textanvändande även om den kopplingen inte är helt klar. Det handlar bland annat om aktiviteter som lärare motiverar utifrån betygskrav och nationella prov. Några av lärarna beskriver såväl aktiviteter de genomför för att bedöma eleverna inför betygsättning, som lästester som är utformade utifrån de nationella proven.

Vidare talar de om aktiviteter som att beskriva kunskapsmålen för eleverna och att tala om för dem hur svårt det är att få betyg för att motivera dem att arbeta hårt. Exempelvis säger en lärare att dennes elever behöver arbeta minst tio timmar varje dag hemma för att nå målen.

Lärarna beskriver arbete med elevproduktion av olika slags texter. Tre av lärarna beskriver hur de jobbar med olika genrer och på en av skolorna har man indelat läsåret i fyra perioder med fokus på en genretyp för varje. En av lärarna hänvisar specifikt till sitt arbete med genrepedagogik och cirkelmodellen och berättar om samarbete med SO-lärarna i detta arbete.

Till den fjärde av Luke och Freebodys praktiker (1999), analytiska praktiker, har vi fört lärarnas tal om vikten av att läsa för att klara sig i livet. Den analytiska aspekten framstår inte tydligt i lärarnas tal, liksom inte heller den kritiskt granskande aspekten i Freebody och Lukes tidigare resursmodell (1990). En koppling till eventuellt framtida yrkesliv görs av två lärare i form av att man talar om samarbete med lärare på yrkesprogram. Koppling till andra typer av yrken som kräver högre utbildning nämns inte. Vid direkt fråga nämner två av lärarna träning i kritiskt läsande exempelvis i form av en insändare och en debattartikel, och även källkritik. En av dessa säger att eleverna måste ha kommit längre i sitt läsande för att det ska bli begripligt och vara möjligt att genomföra den typen av aktiviteter. Förutom detta fanns inga exempel i materialet på att lärare talade om vikten av kritiskt eller analytiskt förhållningssätt vid läsande.

Dominerande aktiviteter som framträder ur lärarnas tal är alltså sådana som stödjer förståelse av texter och kodning, det vill säga de två första av Luke & Freebodys praktiker (1999), kodknäckande och betydelseskapande. Vidare framstår betydelsen av meningsfullt läsande tydligt, och då huvudsakligen i form av att läraren ska hitta texter som på olika sätt berör eleverna. Textproduktion från elevernas sida nämns av tre lärare som uttryckligen beskriver ett textarbete med olika genrer. När det gäller kritiska och analytiska praktiker framkommer nästan inget i lärarnas tal, förutom om samverkan med lärare på yrkesprogram och på direkt fråga något om källkritik och argumentation. Ett tema som framträder i lärares tal och som inte har direkt motsvarighet i Luke och Freebodys praktiker (1999) är talet om betyg och prov.

6.2 Diskurser som framträder

I det andra analyssteget används Ivaničs diskursmodell (2004) för att analysera vilka underliggande uppfattningar och diskurser om läsundervisning som kommer till uttryck i lärarnas tal. Efter en andra kodning och tematisering utifrån framträdande diskurser har dessa relaterats till Ivaničs modell, enligt figur 3.

Framträdande diskurser i lärarnas tal	Ivaničs diskurser
Läsande och läsundervisning för färdighet	Färdighetsdiskursen
Läsande och läsundervisning för kreativitet	Kreativitetsdiskursen
Läsande och läsundervisning för att förstå texten	Processdiskursen
Läsande och läsundervisning av olika textgenrer	Genrediskursen
Läsande och läsundervisning för livskunskap	Diskursen om sociala praktiker
Läsande och läsundervisning för att få betyg	Den sociopolitiska diskursen

Figur 3: Framträdande diskurser och Ivaničs diskurser

Som synliggörs i figur tre överensstämmer tre av de framträdande diskurserna väl, färdighets-, kreativitets-, och genrediskursen. Den fjärde, textförståelse kontra process, kan sägas ha viss överensstämmelse, medan de två sista skiljer sig tydligare gentemot Ivanič. Beskrivningen av diskurser som framträder i lärarnas tal kommer därför att bestå av en modifiering av Ivaničs modell utifrån vad som framträder i materialet.

När det gäller den första, färdighetsdiskursen, är den framträdande i lärarnas tal och flera av lärarna talar om läsande och läsundervisning i termer av kodning, uttal, läshastighet och ljudning. En av lärarna återkommer ofta till aktiviteter tillhörande färdighetsdiskursen och till det han upplever som ett problem med att elever inte kan koda och uttala, samt att de läser för långsamt.

Vi har hittat elever i klassen som har enorma problem med sin läsning. Under perioden (...) hade vi högläsning i klassrummet. De hade 30 sidor i läxa, vi tog vissa sidor av boken och läste högt. Då hörde vi direkt vilka som inte klarade av att läsa. De klarade inte vissa bokstavsljud. Tog fel på vokaler och konsonanter. Rörde ihop alla möjliga vokaler (...) Vi rekommenderade mera träning. Läs med studiehandledarna efter skolan. Du läser som en årskurs ett fast du går i årskurs nio (...) dom (studiehandledarna) kan hjälpa dom med uttalet.

Lärare 4

Flera av lärarna uttrycker liksom denne lärare problem med elevers läsförmåga och läshastighet, och beskriver hur de explicit arbetar med den frågan i undervisningen. När det gäller kreativitetsdiskursen framstår den inte lika klart, men kan skönjas främst i tre av lärarnas tal. En lärare beskriver hur det trots att eleverna hade svårt för själva läsandet av en text ändå uppstod intensiva diskussioner i klassen. En annan lärare säger att läsningen har ett egenvärde:

Eleverna tycker det är roligt. De jobbar mycket hemma. Vi jobbar och laborerar tillsammans. Vi skriver historier ihop, vi läser ihop. Det är roligt. Eleverna tycker det är roligt. Det blir fel, då diskuterar vi. Hur skulle du vilja gjort istället? Jag får med dom, det är roligt.

Lärare 1

Även om detta inte explicit är tal om kreativitet kan underliggande tankar anas om elevengagemang kopplat till diskussioner och om att läraren ser ett värde i att samskapande tillsammans med eleverna.

En tredje diskurs om textförståelse framträder i lärarnas tal. Vi förstår den som att den har vissa likheter med Ivaničs processdiskurs (2004) genom att lärarna beskriver processer de skapar eller vill skapa för att eleverna ska lära sig läsa och förstå det lästa. En av lärarna beskriver arbete med förförståelse genom att se till att eleverna får möjlighet att som han säger "hänga upp språket på något", genom att använda tidigare språk, att skapa ämnesövergripande projekt med andra lärare för att språket ska kunna användas i andra sammanhang och att eleverna får vara delaktiga på yrkesprogram och därigenom bredda språket. Arbete med ordförståelse och läsläxor är annat som lärarna talar om som gäller själva processen, liksom att organisera undervisning i form av

grupparbete med frågor till texten eller att eleverna tar på sig olika läsroller. Några lärare beskriver också explicita genomgångar och övningar med lässtrategier som ett sätt att utveckla elevernas läsförståelse.

När det gäller den fjärde diskursen, tal om textgenrer, är det främst två av de intervjuade lärarna som betonar systematiskt arbete med detta. Ivanič betonar både deltagaren och läshändelsen i sin genrediskurs (2004). Detta framträder inte tydligt i dessa två lärares tal, utan den ene nämner samverkan med andra lärare medan den andre säger sig ha fått hjälp av specialpedagog i klassrummet som utarbetat en mall som eleverna kunde använda som stöd för läsande. Sålunda är det främst i form av utarbetade mallar och samverkan som genrer synliggörs i dessa lärares tal.

Till den femte diskursen, där läsning och läsundervisning relateras till livskunskap, har vi fört lärares tal om läsande och läsundervisning som relaterat till vardagsliv och elevens framtida liv. Ett exempel är den glädje en elev uttryckte när denne genom att lära sig läsa och skriva på svenska även lärde sig skriva på arabiska. Samme lärare beskriver också att lärandet påskyndades när eleverna stöttades att utveckla ett yrkesspråk. En annan lärare framhåller det centrala i att stötta eleverna vidare mot studier. En lärare säger:

Mycket handlar om att förbereda för livet Det tar ju fem till tio år att lära sig ett skolspråk. Det är ingen rimlighet. Lära för att kontakta myndigheter.

Lärare 5

Medan denna diskurs relaterade läsning och läsundervisning till livskunskap, inriktas Ivaničs femte diskurs mot sociala praktiker. Den handlar om praktisk användning i det sociala livet, men inte specifikt relationer till vardagsliv och elevernas framtida liv, så som i dessa lärares tal.

Ivaničs sjätte diskurs, den sociopolitiska, framträder inte alls i lärarnas tal. Däremot behandlas betygsfrågor, så som frågor om att sätta och att få betyg, men även att lärarna uppfattar att eleverna inte förstår det svenska betygssystemet. En lärare uppfattar att elever tror att de ska få betyg i och med att de lämnar in en uppgift. Även problem med tidigare betyg uttrycks:

Jag tror att vi har elever som kommer hit och har betyg i många ämnen. De kan nästan ingen svenska. Så hur gick det till?

Lärare 2

Även Lärare 5 lyfter frågan mellan relationen mellan betyg i olika ämnen och färdigheter i svenska:

Du måste ha med dig den språkliga nivån i historieämnet. Framåt maj, betygssamtal. Jag hade en elev som skitit i svenskan. Eleven hade jobbat med historian och tyckte att han skulle ha betyg. Eleven var inte ens nära ett betyg, eleven hade lagt så lite fokus på svenskan. Bara producerat en massa, hade inte språket, lagt så lite fokus på svenska, bara producerat. När inte språket fanns där så var det många mål som försvann. Jag kan inte veta hur du använder begreppen, ditt språk är otydligt. Du får inget betyg.

Vissa av lärarna tar även upp svårigheter med att kunskapsmålen av många elever uppfattas som ouppnåeliga. De talar också om betygens hämmande effekt och elevers rädsla för att inte bli antagna till nationella program, något som blir påtagligt i och med att de flesta av eleverna inte får de betyg som krävs för detta. En lärare uttrycker den spänning som uppstår mellan elevers förväntningar och krav på sig själva och reella möjligheter att uppfylla dessa.

Den av Ivaničs diskurser (2004) som är mest framträdande i lärarnas tal är *processdiskursen* i och med att samtliga lärare betonar och på olika sätt beskriver både läsaren och läshändelsen när de talar om läsande och läsundervisning för att eleverna ska förstå det lästa. När det gäller andra aspekter av process, så som meningsfullhet och funktionalitet framträder de betydligt svagare i dessa lärares tal, samtidigt som textens situationskontext inte nämns av någon lärare.

Ivaničs egen erfarenhet är att *färdighetsdiskursen* (2004:227) brukar dominera, läsande och läsundervisning för färdighet, och den är också framträdande i den här studien. Inom färdighetsdiskursen är texten i fokus, vilket här framkommer genom lärarnas tal om färdighetsträning i form av att träna kodning, betoning, uttal, läshastighet och vokalljud. Även läshastighet och förmåga att snabbt slå upp ord nämns. Samtidigt uttrycks underliggande uppfattningar om att det tar väldigt lång tid att utveckla de färdigheter som krävs och att de elever

som av lärarna betecknas som analfabeter eller har kort skolbakgrund aldrig kommer att bli behöriga till nationella program.

En slags hopplöshet uttrycks också när det gäller elevernas möjlighet att klara kraven för nationella program inom utsatt tid och en av lärarna uttrycker att eleverna ger upp när de ser att de inte kommer att klara målet att bli behöriga.

Båda dessa diskurser, processdiskursen och färdighetsdiskursen, betonar läsaren och texterna.

De två diskurser som Ivanič (2004) benämner genrediskurs och kreativitetsdiskurs tar inte stor plats i lärarnas tal, och endast vissa av Ivaničs aspekter uttrycks. Inte heller Ivaničs diskurs om sociala praktiker (2004) framträder särskilt starkt, och då främst genom två av lärarna som kopplar läsning och läsundervisning till användning av elevernas tidigare språk, till yrkesprogram och till framtida liv. En underliggande värdering som kan anas bland samtliga lärare är att de betraktar både tidigare språk och svenska som betydelsefulla, men samtidigt att det är färdigheter i svenska som avgör möjligheter till framtida studier.

I Ivaničs sociopolitiska diskurs (2004:237) inkluderas en politisk dimension där makt och identitet är centralt. I analysen finner vi inget uttryck för denna, även om betygssättning i det här sammanhanget kan tolkas som maktutövning. När läraren beskriver att kursmålen för årskurs nio inte går att använda eftersom eleverna ligger så långt ifrån kraven för den lägsta betygsnivån skulle eleverna kunna uppleva det som maktutövning. Detta gäller särskilt om det medför att lärarna sänker kraven i undervisningen och förenklar så att eleverna upplever att undervisningen inte motsvarar den intellektuella kapacitet de själva anser sig ha. Underliggande värderingar som kommer till uttryck i lärarnas tal är dels en misstänksamhet mot betygssättning av lärare på andra skolor, dels att eleverna inte har förmåga att uppfylla betygskraven.

6.3 Ivaničs språkliga skikt och lärarnas tal

När dessa fem lärare talar om läsande och läsundervisning rör de sig främst mellan de tre inre skikten i Ivaničs modell (2004), det vill säga själva texten som utgör det innersta skiktet, den kognitiva processen, alltså det andra skiktet, och den meningsskapande språkhändelsen som utgör modellens tredje skikt. I första hand rör de sig mellan de två första genom sitt fokus på

färdighetsträning, särskilt läshastighet, och läsandets kognitiva processer med exempelvis tal om undervisning om lässtrategier. Samtidigt förflyttar de sig ibland in i det tredje skiktet, den meningsskapande händelsen med fokus på både läsaren och språkhändelsen. Språkhändelsen (läs läshändelsen) betonas exempelvis genom tal om olika typer av stöttning. När läsaren och läshändelsen betonas genom arbete med olika genrer betraktar vi detta som tillhörande genrediskursen och det tredje språkliga skiktet. Till det tredje skiktet hör även diskursen om sociala praktiker som i den här studien konkretiserats genom uttalanden om läsande och läsundervisning för livskunskap.

När lärarna talar om den kognitiva processen, det andra skiktet, förflyttar de sig ibland till det tredje skiktet, den meningsskapande händelsen där undervisningen går ut på att gestalta olika sätt att gå in i språkliga praktiker. Lärarna gör det i form av vad vi kan kalla bristtermer, genom att säga att eleverna inte är mogna för något eller saknar förmåga eftersom de är vad lärarna säger ”analfabeter”, ”svaga i sitt modersmål” och med ”halva modersmål” eller kommer från ”fel språkfamiljer” vilket enligt lärarna gör det svårt att lära sig svenska.

I analysen ovan förstod vi lärarnas tal om betyg och betygskriterier som maktutövning, och lärarnas tal visade på en styrning utifrån betygskrav. Samtidigt fanns det knappast något i lärarnas tal som kan tolkas som en sociopolitisk diskurs där eleverna utmanas till kreativt och analytiskt förhållningssätt i relation till sitt läsande, eller till ifrågasättande exempelvis av de egna utbildningsvillkoren. För att undervisning ska kunna sägas beröra det fjärde skiktet ska den inriktas på att medvetandegöra eleverna. Det enda vi kan urskilja i den vägen i lärarnas tal är att göra eleverna medvetna om betygskriterierna, som lärarna uppfattar som ouppnåeliga för många, vilket vi uppfattar som en slags uppgivenhet.

Om det fokus som lärarna visat här på de två innersta lagren av modellen, texten och de kognitiva processerna, även innebär att lärarna i sin undervisning fokuserar färdighetsträning och läsprocessen i sig kan detta betyda att undervisningen har få inslag av att elever själva skapar mening i olika skriftspråkspraktiker, Ivaničs tredje skikt, vad som gör människan till aktör. Risken finns då även att inslagen av kritiskt och analytiskt tänkande blir få eller uteblir helt.

7. Diskussion och slutsatser

Fokus har här varit mot föreställningar om läsande och läsundervisning bland lärare i svenska som andraspråk på språkin introduktionsprogrammet. I analysen framstår en snäv syn på läsande och läsundervisning hos lärarna, med betoning av praktiker inriktade på kodning och meningsskapande med Luke och Freebodys termer (1999), och på diskurser om färdighet och process med Ivanič (2004). Genom båda modellerna framstår att liten vikt läggs vid textanvändning och sociala praktiker, medan analytiska och kritiska praktiker liksom den sociopolitiska diskursen är tämligen osynliga.

Detta kan förstås som att ett kognitivt psykologiskt perspektiv på läsande är framträdande, i vilket fokus ligger på individen (Hall, 2003). Frågan är om detta även innebär att ansvaret för läsutvecklingen läggs på den enskilda eleven, och att läraren förringar sin egen pedagogiska uppgift och ser sig själv som utan handlingsutrymme. Samtidigt såg vi i analysen att någon av lärarna sade sig försöka styra elevernas fokus bort från betygen, som vi förstår för att motivera eleverna att läsa trots att läraren såg måluppfyllelse som omöjlig inom given tidsram. Lärares tal om att de tjuvar på eleverna som inte självmant övar sig på att läsa i den utsträckning lärarna önskar kan därmed tolkas som ett uttryck för ett minskat handlingsutrymme som lärare. När lärare ser eleverna som utan förmåga att uppnå målen kan en känsla av uppgivenhet förstås liksom att lärarna uppfattar sig som inkapabla att klara sin uppgift.

Man kan också uppfatta en läsundervisning med fokus på två av Ivaničs fyra skikt som tunn, med avsaknad av fyllighet och utan förutsättningar att fokusera frågeställningar om identitet, makt och ideologier, vilket är centralt i den tid vi lever i som karakteriseras av rörliga och föränderliga textvärldar, något eleverna på Språkin introduktion är en del av i sina vardagsliv (se exempelvis Wedin, 2019). Samtidigt innebär det begränsade perspektiv på läsande som framträder här som osynliggörande av elevers språkliga resurser förutom de som aktualiseras i skolan. På så sätt framstår eleverna som bristfälliga, i avsaknad av önskade läsfärdigheter, medan exempelvis läsfärdighet på andra språk och inom andra former av läsande än de som används i undervisningen osynliggörs.

Det behov eleverna har av att utveckla läsandet så att det inkluderar social och kulturell mångfald och även analytiskt och kritiskt tänkande ger inte lärarna uttryck för i sitt tal. Sådant kritiskt tänkande behöver eleverna för att kunna analysera de diskurser av makt de stöter på i sina liv och för att tolka olika slag av texter (Cummins, 2000; Hall, 2003).

Några av lärarna ger uttryck för att mer kritiskt inriktat läsande ännu är för svårt för eleverna. Därför är det lämpligt att påminna om att de elever som är aktuella här är mellan 16 och 19 år, åldrar när elever brukar framstå som särskilt intresserade av kritiskt ifrågasättande och även med förmåga till analytiskt tänkande. Freebody och Luke (1990) framhåller att kritiska praktiker inte är något som bör vänta till senare stadier av skriftspråksutvecklingen utan att kritiskt förhållningssätt bör finnas med i undervisningen från början. I dagens samhälle där vi omges av texter av mycket varierande slag är kritiskt förhållande till text och läsande viktigt för alla oavsett ålder och läsfärdighet. Med tanke på att många av de ungdomar som befinner sig på Språkinträdning har stort ansvar för sitt eget liv, exempelvis de som är ensamkommande, framstår just kritiska praktiker i läsandet som särskilt betydelsefull (Wedin, 2019). Även den frustration som uttrycktes av eleverna i Bomström Aho (2018) talar för värdet av utrymme för mer kritiskt ifrågasättande.

Hall (2003:78) menar att avsaknad av kunskap om kontexten skulle kunna vara en bidragande faktor till elevernas svårigheter att utveckla skriftspråkliga färdigheter. Här kan man fråga sig om motsvarande gäller för lärarna. Kan avsaknad av kunskap om kontexten och att man inte ser läsandet som en social praktik vara en bidragande orsak till att lärarna fokuserar de kognitiva processerna och inte ser konsekvenserna för eleverna? När lärarna i sitt tal endast i begränsad utsträckning berör de yttre skikten kan det vara tecken på såväl ett snävt perspektiv på läsande och läsundervisning generellt som ett snävt perspektiv på elevernas läsande.

Höga förväntningar på eleverna och kognitivt utmanande undervisning med stöttning har visat sig betydelsefullt för elevers skolframgång, och då i synnerhet för andraspråkselever (Cummins, 2000; Gibbons, 2006). I sitt tal uttrycker dessa lärare låga förväntningar på elevernas förmåga samtidigt som de ser elevernas höga förväntningar på sig själva som ett problem.

Här kan lärares tal om läsförståelse som ett problem och om analfabeter som aldrig kommer att klara skolan uppfattas som låga förväntningar som riskerar att fungera bromsande snarare än utmanande.

Inkludering av kritiska och analyserande praktiker och kopplande av läsundervisningen till aktuella sociopolitiska diskurser, i enlighet med Rush (2004) och Tengberg & Olin-Scheller (2016), skulle kunna innebära att undervisningen närmar sig elevernas vardagliga skriftspråkliga praktiker, vilka då kan utgöra grund för att gradvis utveckla avancerade, språkliga färdigheter i elevernas olika språk och i relation till olika skolämnen (Barton, 2009; Cummins, 2000; Ivanič, 2009).

Det skulle kunna vara ett sätt att övervinna gapet mellan skollitteracitet och en för eleven personlig, meningsfull litteracitet (Hall, 2003:122f, 127). Förutsättningen är en vidgad syn på läsande och skrivande, vilket enligt Kell (2009:75) slagit igenom vad gäller forskning men inte hos lärarna i klassrummen, något som bekräftas av denna studie.

Att utgå från elevernas vardagslitteracitet skulle också kunna innebära att använda texter där eleverna känner igen sig och kan uppleva engagemang, vilket blir en utgångspunkt för läsandet som skapar förutsättningar för att utveckla samtliga av Luke och Freebodys (1999) nödvändiga praktiker. Den kritiska praktiken blir då lika viktig som de andra praktikerna. En förutsättning är att lärarna förflyttar fokus från individen till den sociala och kulturella kontexten, det vill säga från en inriktning mot enbart kognitiva och psykologiska perspektiv till att inkludera även sociokulturella och sociopolitiska. Det skulle kunna ge förutsättningar för läsundervisning inriktad på meningsskapande, som kan stödja eleverna att utveckla förmåga att tolka och kritiskt granska den värld de lever i och ge nödvändiga verktyg för framtida liv.

Referenser

- Barton, D. (2009). Understanding textual practices in a changing world. I M. Baynham & M. Prinsloo (Eds.). *The future of literacy studies*. (s. 38-52). New York: Palgrave Macmillan.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Bomström Aho, E. (2018). *Språkintröduktion som mellanrum: Nyanlända gymnasieelevers erfarenhet av ett intröduktionsprogram*. (Licentiatuppsats). Karlstad: Karlstad University Studies. 2018:27.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Economou, Catarina (2015) Litteraturarbete i ett svenska som andraspråksklassrum *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-20. DOI <https://doi.org/10.5617/adno.1704>
- Economou, Catarina (2018) "På samma villkor?": Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 53-75. <http://ls00012.mah.se/bitstream/handle/2043/28578/U%20%26%20D.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer: Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. PhDiss. Malmö: Malmö Högskola.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London and New York: Longman. Retrieved from https://www.academia.edu/7847143/Critical_Discourse_Analysis_Norman_Fairclough.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16. Retrieved from <https://eprints.qut.edu.au/49099/1/DOC090312.pdf>
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2018). Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg: Modersmålsundervisningens betydelse för elevers skolresultat. *Nordand*, 13(1), 4-22. https://www.idunn.no/nordand/2018/01/modersmaalsundervisning_lsfrstaelse_och_betyg
- Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom: Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum.

- Hall, K. (2003). *Listening to Stephen read: Multiple perspectives on literacy*. Maidenhead, New York: Open University Press.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245. doi:10.1080/09500780408666877
- Ivanič, R. (2009). Bringing literacy studies into research on learning across the curriculum. I M. Baynham & M. Prinsloo (Eds.) *The future of literacy studies*. (s. 100-122). Palgrave: Macmillan.
- Janks, H. (2009). Writing: A critical literacy perspective. I R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (Eds.). *The SAGE handbook of writing development*. (s. 126-136). doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9780857021069.n9>
- Kell, C. (2009). Literacy practices, text/s and meaning making across time and space. I M. Baynham & M. Prinsloo (Eds.) *The future of literacy studies*. (s. 75-99) Macmillan New York: Palgrave
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Larsson, M. (2018). *Resultat av ett prov: Svensklärare om washbackeffekter av nationellt läsförståelseprov på gymnasiet*. (Licentiatuppsats) Karlstad: Karlstad universitet. urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-27640
- Liberg, C. (2008). Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag. I Arne Engström (red.) *Att erövra världen: Dokumentation av konferensen Grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och matematik, 26.27 november 2007*.
- Liberg, C. (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I P. Juvonen (Red.) *Språk och lärande. Language and learning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008*, (s. 11–25). Stockholm: ASLA.
- Liberg, C. & Säljö, R. (2012). Grundläggande färdigheter: Att bli medborgare. I Ulf P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.) *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. (s. 357-377). (andra utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lim Falk, M. (2017). *Planera för progression*. Modul: Nyanländas språkutveckling. Hämtad 2019-03-20 från <https://larportalen.skolverket.se>
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). *Further Notes on the Four Resources Model*. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/a916/0ce3d5e75744de3d0ddacaf6861fe928b9e.pdf>.

- Lyngfelt, A. & Nissen, A. (2018) Skönlitteraturbaserad etikundervisning och fikcionalitet. *Utbildning och demokrati*, 27(3), 119-137.
- Nilsson, J. (2015). *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Lärares lärande: En etnografisk studie om utveckling av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i undervisning för nyanlända högstadielärover i ämnet biologi*. (Masteruppsats). Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Norén, E. & Svensson Källberg, P. (2018). Fabrication of newly-arrived students as mathematical learners. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 23(3-4), 15-37.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. PhDiss. Karlstad: Karlstads university Studies
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M.(red.) (2016). *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups.
- Reichenberg, Monica (2012). Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige: En översikt. *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1-24.
<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1073/952>Rush 2004
- Rush, L. S. (2004). First steps toward a full and flexible literacy: Case studies of the four resources model, *Literacy Research and Instruction*, 43(3), 37-55, doi: 10.1080/19388070509558410
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sän´ som läser: Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. (PhDiss.) Örebro: Örebro universitet.
oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:656947/FULLTEXT02.pdf.
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel: Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. PhDiss. Uppsala: Uppsala universitet.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:171585/FULLTEXT01.pdf>
- Scribner Sylvia & Cole, Michael (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen (2017)

The School Inspectorate (2017). Skolhuvudmäns mottagande av nyanlända elever i grundskolan. [Reception among school authorities of recently arrived students in primary school] Accessed 2019-07-10.

<https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/skolhuvudmans-mottagande-av-nyanlanda-elever/Some>

Stenbäck, L. (2019). *Föreställningar om läsande och läsundervisning hos lärare i svenska som andraspråk: Fallet språkintröskning* (Magisteruppsats). Dalarna: Magisterprogram i svenska som andraspråk. Högskolan Dalarna.

Street, B. V. (1995). *Social literacies critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. New York: Longman Publishing.

Street, B. V. (2001). Literacy empowerment in developing societies. I Ludo Verhoeven, & Catherine Snow, (eds.) *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups*. (s. 23-38) London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Street, B. V. (2005). Understanding and defining literacy: Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2006*.

Street, B. V. (2009). The future of social literacies. I Mike Baynham & Martin Prinsloo (Eds.). *The Future of Literacy Studies*. (s. 21-37) New York: Palgrave Macmillan

Svensson, P., Meaney, T. & Norén, E. (2014.) Immigrant students' perceptions of their possibilities to learn mathematics: The case of homework. *For the Learning of Mathematics*, 34(3) 32-37. <https://www.jstor.org/stable/43894913>

Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. (2016). Developing critical reading of argumentative text: Effects of a comprehension strategy intervention. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 635-645. doi. 10.17507/jltr.0704.02

Wedin, Å. (2019). Literacy and agency: The case of young adults who came to Sweden as unaccompanied asylum-seeking children. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi/full/10.1080/00313831.2019.1595710

Wedin, Å. (2020). Negotiating identities through multilingual writing: Local school policy that opens up spaces for students' diverse languages. *Linguistics and Education* 55, 1-8. doi.org/10.1016/j.linged.2019.100775

- Wedin, Å. & Bomström Aho, E. (2019). Agency in science learning in a second language setting: Multimodal and multilingual strategies and practices among recently arrived students in upper secondary school in Sweden. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 12 (1), 77-84. DOI: 10.26822/iejee.2019553339
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Winlund, A. (2014). *Att möta text på sitt andraspråk: En studie av två nyanlända elevers litteracitetspraktiker i skolan* (Magisteruppsats). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB. gupea.ub.gu.se/handle/2077/36661
- Winlund, A. , Lyngfelt, A. & Wengelin, Å. (2017) Nyanlända elevers litteracitetspraktiker i skolan *Educare*, 2017(1), 50-71.
- Vygotskij, L. S. (1934/1999) *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.