

# Läsundervisning i en språkligt heterogen lågstadielklass

*Susanne Duek, Anna Lindholm & Birgitta Ljung Egeland*

## ABSTRACT

This article presents results from a case study that examines reading instruction practices in a linguistically heterogeneous class in year 3. In this school the proportion of newly arrived students has increased significantly in a short time and the article focuses on classroom observations and a teacher interview about the work with reading instruction in this particular class. The theoretical framework is based on Cummins' The Literacy Engagement Framework and theories about teachers' beliefs. The results show how in reading instruction students' understanding is supported through the teacher's work with extending the language and through support in students' meaning-making (scaffold meaning). The students' background knowledge is activated when connections between text content and the students' everyday life are made, but multilingual identities are seldom affirmed or made visible. The focus of reading instruction is primarily to support linguistic pre-understanding and correctness. Reading homework is an important part of reading instruction and is practiced in cooperation with multilingual parents in a language they often do not know. Strongly present are the teacher's beliefs about students' linguistic repertoires as a resource primarily for learning Swedish, as well as beliefs about a separation between the languages of multilingual individuals.

**Keywords:** reading instruction, teachers' beliefs, multilingualism, identity, literacy

### SUSANNE DUEK

*Senior lecturer in Educational Work*

*Department of Educational Studies*

*Karlstad University*

*E-post: susanne.duek@kau.se*

### ANNA LINDHOLM

*Senior lecturer in Swedish as a second language*

*Department of Language, Literature and Intercultural Studies*

*Karlstad University*

*E-post: anna.lindholm@kau.se*

### BIRGITTA LJUNG EGELAND

*Senior lecturer in Swedish language*

*Department of Language, Literature and Intercultural Studies*

*Karlstad University*

*E-post: birgitta.ljung-egeland@kau.se*

## INLEDNING

I den här artikeln riktas intresset mot skolans läsundervisning i en språkligt heterogen klass i årskurs 3 på en mindre ort. På kort tid har det i Sverige på många skolor på just mindre orter skett en stor förändring från en liten till en stor andel flerspråkiga, nyanlända elever i klasserna. En ny elevsammansättning vad gäller språklig bakgrund ger andra villkor för bland annat skolans svenskundervisning. När det gäller undervisningen i svenska har det i Sverige sedan länge funnits två parallella svenskämnen, svenska och svenska som andraspråk, men trots det undervisas nyanlända och flerspråkiga elever ofta inom ramen för ämnet svenska tillsammans med övriga klasskamrater. Sällan finns ett andraspråksperspektiv i undervisningen (SOU 2018:17) och om en oreflekterad, enspråkig norm präglar såväl lärares uppfattningar som styrdokument och läromedel kan det bli svårt att möta flerspråkiga elever i svenskämnet. Lärare i de olika svenskämnena har olika utbildningsbakgrund och ser olika på sitt uppdrag, men vilka konsekvenser det får för hur undervisningen utformas inom ramen för det svenskämnet vet vi fortfarande lite om (Economou, 2015; Lyngfelt, 2017). Hedman och Magnusson har studerat undervisningspraktiker i och diskurser om skolämnet svenska som andraspråk (Hedman & Magnusson, 2019; 2020). I deras studie ingår behöriga lärare i svenska som andraspråk och i resultatet visas bland annat exempel på pedagogisk stöttning i ämnesundervisningen. Det finns däremot ytterst få studier som har utforskat undervisningspraktiker i ämnet svenska i språkligt heterogena klasser, där svensklärare med begränsade erfarenheter och utan formell behörighet i svenska som andraspråk, undervisar utifrån de båda svenskämnenas kursplaner.

Vi vill i den här artikeln genom att presentera resultatet av en fallstudie bidra med kunskap om läsundervisning i en språkligt heterogen klass och lärarens uppfattningar om undervisningskontexten. Värdet med fallstudier ligger bland annat i att de ger närbilder av förhållanden som bredare studier dokumenterar kvantitativt och ibland med begränsat djup. Dessutom kan fallstudier synliggöra intressanta och viktiga aspekter kopplat till forskningsobjektet (här läraruppfattningar och pedagogisk praktik) som de bredare studierna inte fångar upp. Syftet är således att med utgångspunkt i en klass med ovan beskrivna kontext undersöka hur en erfaren lärare konkret arbetar med läsning i ämnet svenska när elevgruppen på kort tid förändrats från att vara språkligt homogen till språkligt heterogen. Fokus riktas också mot lärares uppfattningar om läsundervisning i relation till flerspråkighet och andraspråkstalande elever. Teoretisk utgångspunkt tas dels i The Literacy Engagement Framework (LEF, Cummins, 2016), som är en modell som beskriver gynnsamma förutsättningar för flerspråkiga elevers utveckling av läs- och skrivförmåga, dels i teorier om lärares uppfattningar (*teachers' beliefs*). I följande avsnitt ges en bakgrund innehållande för studien relevant forskning om lärares uppfattningar om flerspråkighet, läsutveckling på ett andraspråk samt läsundervisning.

## BAKGRUND

### Uppfattningar om flerspråkighet

Lärares erfarenheter och övertygelser har betydelse för undervisningens utformning och forskning om lärares uppfattningar visar att det finns ett samband mellan erfarenheter och kunskaper och uppfattningar (Fives & Buehl, 2016; Kalaja m.fl., 2015). Normer och vanor grundar sig därför med stor sannolikhet i uppfattningar om vad som är bra och fungerande svenskundervisning, vilket gör

forskning om lärares uppfattningar om flerspråkighet relevant för den här studien. Lundberg (2019) har undersökt svenska lärares uppfattningar om flerspråkighet och visar att många av lärarna är positivt inställda till flerspråkighet och de instämmer i antaganden som ligger bakom pedagogiskt transspråkande. I en annan studie av Bravo Granström (2019) visas dock att lärarnas uppfattningar om flerspråkighet till stor del utgår från en enspråkig norm då lärarna ser språklig mångfald som något som komplicerar undervisningen. Hon lyfter också fram hur lärarnas uppfattningar blir avgörande för vilka pedagogiska val som görs i klassrummet. Andra studier har bekräftat detta och har bland annat visat att det finns ett samband mellan lärares kunskaper om flerspråkighet och deras undervisningspraktik. I dessa studier visades att lärare med god kunskap om flerspråkighet och andraspråksinlärning anpassade sin undervisning i större utsträckning (Lucas m fl., 2015; Lundberg, 2019). Lindholm (2020) har undersökt fyra svensklärare på mellanstadiet som undervisar i språkligt heterogena klasser och deras uppfattningar om flerspråkighet. Endast en av lärarna har formell behörighet att undervisa i svenska som andraspråk. Lärarna har en positiv inställning till flerspråkighet i allmänhet och uttrycker bland annat att det är viktigt att ha ett starkt modersmål och de ser elevernas tillgång till olika språk som en resurs som bör användas i klassrummet. Studien visar hur lärarnas kunskap och erfarenhet – både personlig och yrkesmässig – tycks ha format deras uppfattningar i ett dynamiskt samspel.

## Läsutveckling på ett andraspråk

Den här studien genomförs i en klass 3 och från och med denna årskurs brukar de texter som eleverna möter bli mer omfattande och informationsrika. Det ställs nya krav på eleven när det gäller att kunna ta till sig mer avancerade och innehållsrika texter. Det ställs vid sidan av avkodningsförmåga krav på ett större ordförråd och en utvecklad förmåga att bygga nya ordbilder som främjar läsflytet (Liberg m fl., 2010). Luke och Freebody (1999) har beskrivit utvecklingen mot god läsförmåga genom fyra olika läsarperspektiv: *kodknäckarperspektivet*, där eleven lär sig avkoda ord och lär känna språkljud och alfabetet, *textdeltagarperspektivet*, som innebär att textens innehåll kopplas ihop med läsarens förförståelse om textens strukturer och den kulturella kontexten, *textanvändarperspektivet*, där läsaren ges möjlighet att delta i sociala aktiviteter där den skrivna texten har betydelse, och *textanalytikerperspektivet*, där läsaren tar hänsyn till textens kontext och författarens mening med texten. Bland andra Gibbons (2013) betonar att alla olika läsarperspektiv bör ges utrymme parallellt i läsundervisningen och lyfter när det gäller flerspråkiga elever särskilt fram läsning av för dem meningsfulla texter och uppmuntran till läsning. Betydelsen av förförståelse har av många visats vara särskilt viktig för läsutvecklingen på ett andraspråk och då inte endast den språkliga utan också förförståelse för textens kulturella innehåll (Liberg m fl., 2010). Även betydelsen av stöttning genom till exempel bilder, modeller eller kopplingar till konkreta upplevelser har påvisats för att öka förståelsen för en texts sammanhang och eleverna ges möjlighet att relatera textens innehåll till tidigare erfarenheter (Lindholm, 2019). Lindholm (2019) visar också att explicit undervisning i lässtrategier kan vara särskilt viktig för andraspråkstalande elever, då dessa kan användas för att främja förståelse och till viss del kompensera för ännu inte utvecklade språkfärdigheter.

Elever utvecklar sina läsfärdigheter i både skolan och hemmet och, kanske i synnerhet i yngre åldrar, bland annat genom läsläxor. Att läsa på ett andraspråk är vanligtvis både mer krävande och utmanande än att läsa på ett förstaspråk (Grabe, 2009). Därför har skolan en viktig uppgift när det gäller att ge flerspråkiga elever en undervisning som gör att de kan utvecklas till självständiga och strategiska läsare på flera språk. En fördel är om den tidiga läs- och skrivinlärningen sker på ett språk som

eleven kan bra, konstaterar Wedin (2010) och poängterar även vikten av att “eleven förstår de kulturella ramar som avspeglas i de texter som ska läsas och i de sätt varpå dessa texter ska hanteras” (Wedin, 2010, sid. 185). Elevernas kunskaper i svenska påverkar således läsutvecklingen och läsförståelsen. Texter som blir svåra att förstå och som inte går att känna igen sig i, kan göra att eleverna känner sig mindre motiverade att läsa. Av olika anledningar har det visat sig viktigt att i läsundervisningen dra nytta av elevernas hela språkliga repertoar och särskilt den läskompetens de kan ha på andra språk (Laursen, 2015; Lindholm, 2019). När man läser gemensamma texter är det viktigt att vara medveten om språkliga faktorer i texten och att skapa förförståelse för både språket och innehållet, men det är också viktigt att ge tillgång till ett varierat och differentierat stoff vid de tillfällen då eleverna själva ska välja vad de vill läsa.

## Läsundervisning

Den läsundervisningsmetod som läraren i studien utgår ifrån är en pedagogisk modell för de yngre åldrarna som bygger på vissa specifika moment i läs- och skrivundervisningen. Det är en modell skapad av Marie M. Clay (1991a, 1991b) och kallas *guided reading*, väggledd läsning, och utgår ifrån att läraren läser tillsammans med eleverna i mindre grupper och modellerar för dem hur de ska gå tillväga i sitt eget läsande och utifrån gemensamma samtal arbetar eleverna sedan vidare med både läs- och skrivaktiviteter. Läraren vägleder eleven i vilka strategier eleven behöver använda i sitt eget arbete med texten, bland annat genom att hjälpa eleven att öka sin medvetenhet om språk och struktur i texterna (Clay, 2004). Läraren tränar eleven i att övervaka sin egen förståelse genom att på olika sätt söka efter mening i texten. Undervisningsmetoden bygger på Vygotskys syn på lärande, som även de svenska styrdokumentet tar utgångspunkt i. Vygotsky talade om modellering och om att lärande sker i gemenskap och interaktion med andra och en lärare kan interagera med elever kring texter och samtala genom att exempelvis ställa stöttande frågor (*scaffolding*, sv. stöttning).

I sin modell lyfter Clay (2004) också vikten av att föräldrar i hemmet läser med barnet och samtalar om skolans texter. Även i en omfattande studie från England (Medwell & Wray, 2019) visas att läsläxor i det närmaste är en universell aktivitet och elever förväntas arbeta med olika aspekter av läsning i hemmet i olika åldrar. I studier där elever har fått i läxa att regelbundet läsa hemma och föräldrarna har fått instruktioner om hur de ska följa upp läxan och samtala med barnet om den lästa texten, har flera delar av läsförmågan hos eleverna förbättrats jämfört med utvecklingen hos de elever som inte hade fått denna stöttning (Bailey m.fl., 2004; Medwell & Wray, 2019; Pagan & Sénéchal, 2014).

Genom *translanguaging* (sv. transspråkande) som pedagogiskt förhållningssätt, vilket innefattar aspekter av flerspråkighet som norm, erkännande av olika språk och möjligheter för elever att använda sina samlade språkliga resurser i skolan ges flerspråkiga elever möjlighet att använda alla sina språkliga resurser i läsutvecklingen. Förutom rent språkliga aspekter framhålls då också vikten av att flerspråkiga identiteter erkänns och utgör en resurs för lärande (Cummins, 2017a; García & Wei, 2014). Ett projekt där *translanguaging* som perspektiv tas som utgångspunkt för formandet av alternativa läxpraktiker har genomförts i amerikansk kontext av Alvarez (2014). Han menar att om minoritetsspråkstalande föräldrar ges väl genomarbetade instruktioner för hur deras stöd kan se ut, kan det få stor betydelse för samarbetet mellan hem och skola och för elevers skolframgång. Lärare måste vara öppna för att acceptera föräldrar med migrationsbakgrund som så kallade ‘co-teachers’ också utifrån deras egna förutsättningar.

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

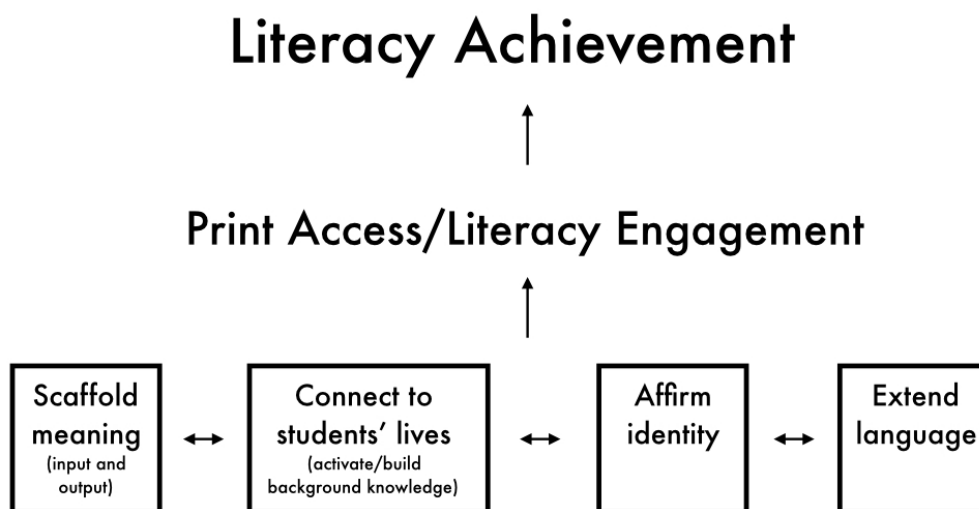
### The Literacy Engagement Framework

Studien tar utgångspunkt i Cummins teorier om litteracitet och flerspråkighet. Ett stort antal studier har bekräftat att det finns ett samband mellan utvecklingen av ”kunskapsmässiga färdigheter på förstaspråket och motsvarande utveckling på andraspråket” (Cummins, 2017b, s. 138). Redan i slutet av 1970-talet presenterade Cummins interdependenshypotesen (1979, 1981). Denna grundas i teorin om *The Common Underlying Proficiency* (CUP) som handlar om att språk har en gemensam bas, en så kallad gemensam underliggande förmåga (1981). Denna förmåga möjliggör att läs- och skrivfärdigheter, inlärningsstrategier och begrepp kan överföras mellan språk, *tvärspråklig transfer*. En sådan överföring främjas genom att elevers läsande och skrivande på flera språk uppmuntras.

För att andraspråkslever ska kunna utveckla sin läs- och skrivförmåga på ett framgångsrikt sätt krävs, enligt Cummins (2016), att de blir engagerade i undervisningen. *The Literacy Engagement Framework* (LEF) är en modell som beskriver gynnsamma förutsättningar för andraspråkslevers utveckling av läs- och skrivförmåga (se figur 1). Genom olika dimensioner av undervisning illustrerar modellen hur andraspråkslever kan bli engagerade och delaktiga i olika litteracitetspraktiker skolan. En förutsättning för att elever ska kunna utveckla goda läs- och skrivkunskaper är att de har en god tillgång till olika typer av texter i sin vardag. Alla elever har inte en rik tillgång på böcker hemma och skolan har därför ett viktigt ansvar att kompensera för det (Cummins, 2016). Att vara engagerad och ha en positiv attityd till läsning har i tidigare studier visats ha stor betydelse. Cummins (2016) konstaterar att det i PISA 2009 finns en tydlig korrelation mellan elevers bristande läsengagemang och deras resultat på läsförståelsetestet. En negativ inställning till läsning korrelerar med låga resultat på lästestet och vice versa.

För att eleverna ska vilja engagera sig i läsning krävs att a) elevernas meningsskapande stöttas, b) undervisningen aktiverar elevernas förkunskaper och kopplar till deras liv, c) elevernas olika identiteter bekräftas och d) deras kunskap om det skolrelaterade språket utvecklas. Att stötta meningsskapande (scaffold meaning) handlar om att på olika sätt ge stöd i elevernas förståelse av ämnesinnehållet. Detta kan bland annat ske genom att lärare använder bilder, modeller eller att elevernas förstaspråk används. Att arbeta i mindre grupper kan också vara ett sätt att stötta meningsskapandet liksom andra konkreta undervisningsstrategier som gör innehållet mer förståeligt. Att koppla till elevernas liv (connect to students' lives) innebär att lärare aktiverar elevernas förkunskaper och att undervisningen bygger på deras tidigare kunskaper och erfarenheter. Att aktivera bakgrundkunskaper före läsningen av en text är exempelvis något som är väsentligt för alla elever men kan vara särskilt viktigt för flerspråkiga elever som kan ha andra typer av erfarenheter med sig av betydelse för att förstå innehållet i en text. Genom att eleverna får sätta in undervisningsinnehållet i en kontext ges de möjligheter att förstå ett mer komplicerat språk och får därmed möjlighet att utföra mer kognitivt krävande uppgifter. Att bekräfta elevernas olika identiteter (affirm identity) handlar om att synliggöra och bekräfta den personliga, kulturella eller språkliga identiteten. Alla elevers engagemang i skolan påverkas av på vilka sätt och i vilken utsträckning undervisningen bekräftar deras identiteter. När elevernas kultur och identiteter värderas, ökar sannolikt deras engagemang i skolarbetet. Ett sätt att bekräfta andraspråkslevers språkliga identitet är att låta dem få använda sina språkliga resurser som en tillgång i skolarbetet. Att utveckla elevernas kunskap i det skolrelaterade språket (extend language) är en nödvändighet för andraspråkslever och detta behö-

ver uppmärksammas i skolans alla ämnen. Elevers språkliga medvetenhet kan också utvecklas, vilket exempelvis kan ske genom att lärare uppmärksammar elevernas språkliga kunskaper och gör tvärspråkliga jämförelser. Att eleverna får visa och använda sina språkliga resurser stimulerar sannolikt deras nyfikenhet på språk och deras engagemang, vilket också kan hjälpa eleverna att bli mer medvetna om sin inlärnin (Cummins, 2016, 2017b).



Figur 1. The Literacy Engagement Framework (Cummins, 2016)

Vi ser *The Literacy Engagement Framework* som en relevant modell att ta som utgångspunkt för att på ett bra sätt kunna synliggöra hur skolans läsundervisning och även läsläxor i mer eller mindre grad kan bidra till att stötta elevernas meningsskapande, knyta an till elevernas erfarenheter och liv, stärka identiteter och utvidga språket.

## Lärares uppfattningar

I den här artikeln presenteras lärarens perspektiv med utgångspunkt i forskning om lärares uppfattningar (*teachers' beliefs*), där lärarpupfattningar generellt visar att lärares erfarenheter, föreställningar och övertygelse är med och formar deras praktik och därmed har betydelse för elevers lärande och utveckling (Duek m fl., 2020; Fives & Buehl, 2016; Kalaja m fl., 2015; Kulbrandstad m fl., 2020). Kunskap om lärares uppfattningar om exempelvis ett andraspråksperspektiv i skolans svenskundervisning är således viktig för att forskningen ska kunna bidra till att utveckla både effektiva och identitetsstärkande sätt att arbeta i skolan. Fives och Buehl (2012) beskriver hur lärarpupfattningar kan betraktas som mer eller mindre explicita eller implicita, stabila eller dynamiska och generella eller situerade. Även om några uppfattningar är mer stabila än andra och svårare att ändra vill vi i den här artikeln ta avstamp i en kontextuell syn på uppfattningar, som något dynamiskt, föränderligt och beroende av interaktionen mellan individer i en given kontext. Detta implicerar att uppfattningar också kan vara föremål för förändring om interaktionen förändras, det vill säga att uppfattningar inte bara har kognitiva utan också sociala dimensioner samt att uppfattningar både påverkar och påverkas av interaktion (Barcelos, 2003; Kalaja, m fl. 2015). En sådan syn på uppfattningar som meningsskapande och med betydelse för hur olika människor age-

rar, gör kunskap om just lärares uppfattningar viktig, eftersom den bär central social och kulturell information av betydelse för skolans praktiker.

För att förstå hur uppfattningar manifesteras i lärares praktik, behövs kunskap om hur lärares undervisning grundar sig i uppfattningar, som formats genom formell utbildning, modellinläring, forskningsrön och så vidare. En viktig förutsättning för undervisning i språkligt heterogena klasser är således lärares erfarenheter av samt kunskap och uppfattningar om bland annat andraspråksinläring och flerspråkighet. Ofta lyfts och diskuteras hur skolan av tradition präglas av en tydligt enspråkig norm eller bias (May, 2014; Ortega, 2014), som gör att undervisning i språkligt och kulturellt heterogena klassrum innebär stora utmaningar och bidrar till att många elevers språkliga och sociala kapital osynliggörs och därmed inte värderas (Creese & Blackledge, 2010; Martin-Jones & Jones, 2000).

## METOD OCH MATERIAL

Det material som ligger till grund för den här artikeln är insamlat på en mindre ort och på en skola i en klass med elever i årskurs 3. Materialet består av klassrumsobservationer genomförda vid fyra tillfällen samt intervjuer med klassläraren, som vi kallar Karin. Vid observationerna, som varade 60–90 minuter, gjordes fältanteckningar och delar av observationerna ljudinspelades samt transkriberades. Intervjuerna har följt en intervjuguide och har tagits upp som ljudfil och därefter transkriberats ordagrant.

### Urval

Platsen och kontexten för fallstudien har betydelse och skolan och klassen valdes utifrån två kriterier. Det skulle vara en skola och klass med en hög andel nyanlända elever och en klasslärare med gedigen erfarenhet av läsundervisning på lågstadiet. Det skulle också vara en skola i en mindre tätort i en kommun där man tagit emot en stor andel nyanlända familjer sedan den stora flyktingvågen runt år 2015 i förhållande till kommunens folkmängd. På den aktuella skolan har andelen elever med utländsk bakgrund tidigare varit låg. Upptagningsområdet för skolan präglas för övrigt av familjer med låg utbildningsbakgrund. Läsåret 2018/19 hade endast 29 procent av föräldrar till eleverna i grundskolan eftergymnasial utbildning, jämfört med rikets genomsnitt på 59 procent (Skolverket, 2020). I den aktuella klassen har cirka hälften av eleverna flerspråkig bakgrund med flera olika språk finns representerade. I klassen arbetar en studiehandledare i arabiska med lärarutbildning från ursprungslandet samt en assistent och vid vissa lektioner finns en eller flera resurslärare tillgängliga. Den aktuella klassläraren har lång erfarenhet av att undervisa på lågstadiet som klasslärare.

### Analys

Transkripten från observationerna har analyserats med utgångspunkt i en kvalitativ innehållsanalys (Patton, 2002) med en deduktiv ansats. I analysen har vi använt Cummins modell *The Literacy Engagement Framework* (2016) och de olika dimensionerna av undervisning: a) stötta meningsskapande (scaffold meaning), b) koppla till elevernas liv (connect to students' lives), c) bekräfta elevernas olika identiteter (affirm identity) och d) utvidga det skolrelaterade språket (extend language). Viktigt att notera är dock att de olika dimensionerna i modellen är integrerade med varandra och inte alltid helt enkla att åtskilja. Transkriptet från intervjun har analyserats med kvalitativ innehållsanalys (Patton, 2002) med induktiv ansats. Den innehållsliga analysen fokuserade på

hur uppfattningar om läsundervisning, läsläxor och svenskämnet i ett flerspråkighet- och andraspråksperspektiv framträder i det läraren Karin berättar. I resultatdelen nedan presenteras inledningsvis läraren Karins tankar om hur hon skapar engagemang för läsning hos sina elever och sedan ett avsnitt om läsläxor som en del av skolans läsundervisning. Läraren som deltar i den här studien har tagit fasta på detta och läsläxan är därför en central del i hennes undervisning, vilket motiverar vårt fokus på läsläxan i analysen.

## RESULTAT

### Tillgång till böcker, läslust och engagemang

Att skapa läslust och engagemang är något som Karin uppfattar som viktigt. Hon beskriver hur hon på olika sätt uppmuntrar eleverna att läsa, både under terminerna och när de har skollov. Eleverna kan exempelvis få små utmaningar där de ska läsa för någon på olika sätt – upp-och-ner, under ett tacke eller läsa skyltar på väg till affären. Karin har ett nära samarbete med skolbiblioteket och även med ortens bibliotek, vilket hon beskriver som betydelsefullt. Med deras hjälp kan de få lådor med böcker av en viss författare eller utifrån ett särskilt tema som passar åldersgruppen och som passar både pojkar och flickor. Att ge eleverna en god tillgång till olika typer av böcker och att skapa engagemang för läsning, är viktiga utgångspunkter i LEF-modellen (Cummins, 2016) och är alltså något som Karin betonar.

I valet av litteratur i läsundervisningen och för läsläxor ger Karin endast möjlighet att läsa böcker på svenska i syfte att förbereda eleverna för en framtid i Sverige. Hon menar att det därför vore att göra eleverna en "otjänst" att fokusera på eller involvera andra språk i läsundervisningen: "Jag har faktiskt enbart utgått från svenska. Jag har faktiskt inte ens tänkt tanken att gå in på ett annat språk där". Hon tillägger dock att "Det borde va både ock naturligtvis". Hon berättar vidare att många av eleverna lånar böcker på biblioteket på sina modersmål och säger: "även om inte jag har prioriterat det i min undervisning så, så vet jag att dom tar möjligheterna". Karin har alltså inte sett det som sin uppgift att bidra till att eleverna läser på andra språk, men däremot tar hon ett stort ansvar för att de utvecklar goda förmågor i att läsa på svenska.

I läsundervisningen ingår också arbetet med uppföljning av läxor och detta varierar utifrån Karins medvetna strategier. Hon berättar att eleverna alltid får läsa upp läsläxan för henne i årskurs ett och två samt att de tillsammans talar om innehållet. I årskurs tre däremot "kan jag göra lite olika beroende på vad jag är ute efter", säger hon. Som en uppföljning av läsläxan kan eleverna exempelvis få uppgifter som att de ska svara på innehållsfrågor utan att ha tillgång till texten eller att de får en lucktext. Till lucktexten får de ibland ord att välja på och ibland inte. Genom att uppföljningen av läsläxan varierar kan eleverna inte ta för givet hur denna ska följas upp. Variationen gör också arbetet mer lustfyllt för eleverna, menar Karin och bidrar således till att öka engagemanget. Om eleverna är engagerade och intresserade ökar också sannolikt möjligheterna till att de utvidgar språket eller får ny kunskap om något specifikt, vilket också beskrivs i andra delar av LEF-modellen (Cummins, 2016).

### Läsläxor som del av skolans läsundervisning

Klassläraren Karin har som nämnts mycket lång lärarerfarenhet och tydliga uppfattningar om läsundervisningens betydelse, grundade i både forskning och erfarenhet och läsläxor är en viktig del i



Karins läsundervisning. Läsundervisningen följer en tydlig struktur där läsläxor ges vid två tillfällen varje vecka och är de enda läxor som eleverna får. Karin betonar att läsförståelse är en viktig grund för allt lärande och därför prioriteras läsläxor framför andra läxor under lågstadiet. Både i läsundervisningen och i arbetet med läsläxor använder Karin boken *Pojken och Tigern* (Westman, 2002), som hon har använt i många år och som finns i två olika svårighetsgrader. Läxorna är individanpassade och eleverna får läsläxor i sina respektive böcker. De uppmanas att läsa läxan minst tre gånger hemma. Till boken finns också ett arbetsmaterial som Karin använder, med olika typer av uppgifter som fokuserar såväl språkliga som innehållsliga aspekter. Utifrån elevernas läsförmågor tilldelas de en av de två varianterna av boken och de arbetar sedan med läxläxan i grupper om tre till fyra elever, där eleverna har bok med samma svårighetsgrad. Karin är alltid med och lyssnar när de läser. Även vid uppföljningen av läxläxan används dessa grupper. Sättet att arbeta är, som nämnts tidigare, inspirerat av guided reading, en modell för arbete med läsinläring, som fokuserar differentierad undervisning med elever organiserade i små grupper (Clay, 1991a, 1991b; Fountas & Pinnell, 1996).

## Knyta an till elevernas erfarenheter och liv

Inför själva genomläsningen av den text som eleverna ska få i läxa förbereder Karin eleverna genom att aktivera deras bakgrundskunskaper och skapa förförståelse. När Karin introducerar läxläxan väljer hon ut svåra ord, skriver upp dem på tavlan och går igenom dem innan de ska läsa texten. Hon väljer ut ord som hon själv tror kan vara svåra, men poängterar att det inte alltid är så lätt att veta vilka ord som uppfattas som just svåra. Orden bidrar till att bygga förförståelse kring läsningen. Karin säger: ”när man plockar vissa ord i en kronologisk ordning så kan man också skapa en förförståelse för innehållet därför att det blir lite av en berättelse när man går igenom orden” och detta är en hjälp för eleverna vid läsningen. Genom att aktivera elevernas bakgrundskunskaper och tidigare erfarenheter ges möjligheter att förstå ett mer komplicerat språk och även utföra uppgifter som är mer kognitivt krävande (Cummins, 2016).

I samband med att eleverna läser ett avsnitt i *Pojken och Tigern* möter de det franska lånordet ”pommes frites”. I flera läsgrupper har eleverna svårigheter med att uttala ordet korrekt, vilket nedanför kommenteras under rubriken ”Utvidga språket”. För att få eleverna att uttala ordet rätt frågar Karin dem vad de beställer till hamburgaren när de ska beställa hamburgare. Samtliga elever uttalar då ordet korrekt och Karin tar således hjälp av elevernas vardagliga erfarenheter för att komma fram till hur ordet ska uttalas. Eleverna vet vad pommes frites är men de verkar inte ha reflekterat över stavningen tidigare, vilket gör att svårigheten uppstår. I stället för att direkt tala om hur ordet uttalas låter hon eleverna komma fram till det själva genom att ge den stöttning som behövs.

## Stötta meningsskapande

Att uppmärksamma vissa ord före läsningen av en text är ett konkret sätt att stötta meningsskapandet och som också hänger ihop med att inventera elevernas bakgrundskunskaper och tidigare erfarenheter (Cummins, 2016). För att stötta elevernas förförståelse och tillägnande av innehållet i texten använder Karin exempelvis bilder. Bilderna som används i läsundervisningen och som också är kopplade till arbetet med läsläxor handlar här om de bilder som finns i läseboken. De senaste åren har Karin förändrat sin undervisning för att anpassa den till nya elevgrupper genom att bland annat förstärka texternas innehåll med bilder och kroppsspråk samt genom att arbeta mer med ordförståelse och elevernas förförståelse. Bilderna som finns i läseboken använder Karin för att stötta

meningsskapandet men hon försöker också att medvetandegöra eleverna om på vilket sätt bilderna kan stötta förståelsen. Ett exempel är när de i *Pojken och Tigern* läser att ”pojken vadar”. Karin ber eleverna att se på bilden, som illustrerar när pojken vadar i vattnet på en åker, och frågar dem vad pojken på bilden gör. Hon ger dem en ledtråd och säger att de har läst i texten vad han gör. Hon ber dem sedan att leta upp den meningen där det står vad pojken gör och eleverna börjar leta och ger olika förslag på vilket ord som avses. Till slut säger en elev ”bada” varpå Karin säger: ”det står inte badade, det står något annat”. Eleverna föreslår ”dykte” och ”simmade” och Karin stöttar dem då vidare med att ge dem början på meningen när hon säger: ”Medan regnet - läs där”. Samtalet fortsätter på följande vis med gruppen som består av fyra elever som benämns elev 1, 2, 3 och 4:

**Karin:** Medan regnet öste ner ... och så kommer det

**Elev 1:** vadade

**Karin:** vadade han över åkern. Titta på bilden. Här visar dom vad pojken gör när han vadade.

**Elev 2:** vad betyder vadade?

**Karin:** det är det jag vill att ni ska komma på. För bilden talar om det. Vad gör man alltså när man vadar?

**Elev 3:** badar

**Karin:** nej, det betyder inte badar. Vad är det han gör på bilden?

**Elev 3:** han går till järnverket

**Karin:** och vad är det han går igenom?

**Elev 3 och 4:** vatten

**Karin:** ja han går i vattnet och när man går i vatten då kallas det att man vadar. Det här är ju åkern, det har regnat så mycket, hela åkern är full med vatten, då går han över åkern, det kallas för att han vadar.

**Elev 1:** är det sant!

**Karin:** ja, förstår ni ordet? [eleverna svarar jakande] Det är alltså skillnad på vadar och badar.

Exemplet ovan visar att det tar tid innan eleverna kommer fram till vad ordet ”vadar” betyder, men Karin låter det få ta tid och hon vill att de själva ska komma fram till svaret med hjälp av den stöttning som behövs. Trots att eleverna med Karins hjälp har identifierat ordet ”vadar” visar elev 2 att hen ändå inte förstår vad ordet betyder. De fortsätter därför att tala om bilden och vad de ser och tillsammans reder de så småningom ut vad ordet betyder samt skillnaden mellan ”vada” och ”bada”. Hon stöttar eleverna i att själva utveckla strategier för att förstå de texter de läser.

Sättet som Karin arbetar med läsläxor, det vill säga att undervisningen är differentierad och organiserad i små grupper, är något som stöttar meningsskapandet, då detta kan vara en utgångspunkt för att skapa en gemensam förståelse genom samtal och interaktion enligt LEF (Cummins, 2016). Karin menar att hon försäkras sig om att eleverna har förstått texten som de läser genom kontrollfrågor och genom samtalen i smågrupper. Ibland sker kontrollen genom skriftliga läxförhör. Karin menar

att hennes intuition hjälper till ”att sätta fingret på vad det är som gör att man förstår att dom förstår”. I och med arbetet i grupperna får eleverna omedelbar återkoppling på sin förståelse av texten som ju hänger nära samman med förståelsen av de språkliga aspekterna, som nämndes ovan.

## Stärka elevernas identiteter

I läsundervisningen och arbetet med läsläxor finns i vårt observationsmaterial inga exempel på att elevernas flerspråkiga och flerkulturella identiteter stärks och bekräftas, så som att elever med olika språkbakgrunder får visa och använda sina tidigare erfarenheter. Elevernas kunskaper i andra språk är inget som Karin uppmärksammar eller gör kopplingar till. Hon frågar exempelvis inte vad ett visst ord heter på deras modersmål, som skulle visa att hon är intresserad av deras språkkunskaper. Genom att visa intresse för det eleverna kan och genom att göra tvärspråkliga jämförelser kan elevernas engagemang öka, vilket Cummins (2016) menar är betydelsefullt för elevernas motivation. Elevernas mångfald vad gäller språk synliggörs därmed inte i klassrummet. I början av varje lektion går Karin igenom datum och dagens namnsdag och detta görs med en svensk almanacka. Det är dock ett begränsat observationsmaterial vi har och vi kan därför inte säga något om lärarens hela undervisningspraktik. I intervjun med Karin framkommer emellertid hennes uppfattningar om flerspråkighet som resurs och om ett andraspråksperspektiv i svenskundervisningen, vilket vi återkommer till nedan.

## Utvidga språket

Att arbeta med att utveckla elevernas språk är en naturlig del i undervisningen på lågstadiet och ett språkligt fokus är något som tydligt framträder i materialet. Karin bekräftar att hon arbetar medvetet med att utveckla elevernas läsförståelse, men att eleverna får ett läsflyt är lika viktigt som att de också förstår det de läser. En självklar del i att utveckla ett språk är att utvidga ordförrådet (Cummins, 2016) och när det gäller de flerspråkiga eleverna brukar Karin vara särskilt uppmärksam på om det finns ord som hon tror att de inte förstår. Även om hon uppmanar eleverna att fråga när de inte förstår brukar hon ändå själv märka när de inte förstår, genom att eleverna tvekar eller att de inte vet hur ett ord ska uttalas eller betonas.

En annan del i att utveckla språket handlar om att utveckla elevernas språkliga medvetenhet (Cummins, 2016). Klassrumsobservationerna visar att Karin är mycket lyhörd för hur barnen uttalar och betonar ord och nedan följer ett exempel där en grupp på tre elever ska läsa följande meningar ur texten i *Pojken och Tigern*: ”Om han bara kunde ta sig över till banvallen! Sedan kunde han gå utmed spåret”. Eleven som läser högt läser *gå ut med* i stället för *gå utmed* och läraren stannar upp och förklarar skillnaden. Eleven får läsa om meningen och läser *ut med* spåret igen. Då utspelas följande dialog:

**Karin:** Du delar på det ordet. Sedan kunde han gå ut med läste du. Hör ni någon skillnad? Ut med spåret eller utmed spåret.

**Elever:** ja

**Karin:** Vad blir skillnaden?

**Elev:** Man sätter inte ihop dem.

**Karin:** Och vet ni, då kommer det att betyda annorlunda. Om jag säger så här: jag ska gå ut med Leia, vad gör jag då? [tystnad uppstår]

**Elev:** En date [alla brister ut i skratt]

**Karin:** Ja, det skulle det kunna bli om DU går ut med henne. Jag skulle kunna gå ut med Leia för jag har rastvakt. Jag går ut tillsammans med henne alltså. Fast det var rätt kul! Utmed är samma som bredvid. Märkte ni vilken skillnad det blev?

Karin fångar upp sådana tillfällen och ger individuell återkoppling till var och en när de läser i liten grupp, vilket alltså sker två gånger varje vecka. På detta sätt utvecklas elevernas språkliga medvetenhet genom att de får omedelbar återkoppling på sin förståelse av texten, men också på uttal. I samband med läsningen är Karin noga med att orden uttalas korrekt och att eleverna inte ändrar ordet eller tar bort ändelser när de läser. Det finns ett tydligt fokus på korrekthet i undervisningen. Det sker ofta att eleverna får läsa om ett ord eller en mening när de läser i smågrupperna. Distinktionen mellan lång och kort vokal och enkel och dubbeltecknad konsonant uppmärksammas vid flera tillfällen i grupperna. Ordet ”doppade” uppmärksammas i en grupp när en elev uttalar ordet ”dopade”. Karin säger: ”dopade, doppade, två p:n blir doppade. Han doppade den, blötte den i vatt-net”. Hon förklarar också vad ordet betyder i samband med att uttalet fokuseras. ”Banvall” är ett annat ord som Karin stannar upp vid när en elev läser ”banval”. Karin visar och poängterar skillnaden mellan ett långt a-ljud och ett kort a-ljud (i banvall). Vid ett tillfälle förklarar hon för en elev som inte gör ett uppehåll i läsningen vid punkt att eleven måste tänka på det. Hon säger: ”Du måste vara noggrann med punkt, annars blir det svårt att förstå”. Att uppmärksamma elevernas modersmål och göra tvärspråkliga kopplingar är ett annat sätt att arbeta med språklig medvetenhet (Cummins, 2016). Detta ser vi dock inga exempel på i de observationer vi gör.

## Karins uppfattningar om läsning och läsläxor i en språkligt heterogen klass

Karin beskriver att hon har fått tänka om när det gäller undervisningen i och med att elevgruppen förändrats. Hon beskriver hur hon de senaste åren har förändrat sin undervisning för att anpassa den till nya elevgrupper på följande sätt: genom att ha en mer strukturerad läsundervisning, förstärka texternas innehåll med bilder och andra modaliteter samt genom att arbeta mer med ordförståelse och elevernas förförståelse. Karin anser att hon har tillräcklig kunskap för att undervisa även i språkligt heterogena klassrum. Hon fått nya perspektiv genom en kompetensutvecklingsinsats om flerspråkig undervisning som hon säger ”...har gett bra tips, kanske lyft fram saker som man har haft på känn men som man fått lite mer på pränt”. Karin har blivit mer medveten om att det är viktigt att ge flerspråkiga elever gott om tid att tänka när frågor ställs i klassrummet och hon har blivit ”...mer medveten om att man har alltid för bråttom. Men det var en bra tankeställare, för att man kanske väntar fem sekunder nu då istället för dom där två eller tre som man gjorde förut.”

När det gäller arbetet med läsläxor hemma och samarbetet med föräldrarna betonar Karin vikten av att informera om hur hon vill att det arbetet ska gå till, vilket görs i samband med utvecklingssamtal tidigt vid terminsstart. De instruktioner som Karin ger föräldrarna är att de ska sitta med och lyssna, även om de inte förstår vad barnen läser, och att barnen ska läsa texten minst tre gånger samt att de ska se till att boken kommer tillbaka till skolan efter varje läxtillfälle. Hon har därmed en uttryckt ambition att involvera föräldrarna i barnens läsläsning. I hennes instruktioner är det tydligt vad hon förväntar sig av eleverna. Föräldrarna ges en praktisk roll som lyssnare och kontrollant. De ges inga instruktioner om att de på något sätt ska samtala om eller bearbeta textens innehåll. Det arbetet sker följaktligen i princip uteslutande i skolan.

Karin ser det som sin uppgift att eleverna på ett effektivt sätt utvecklar det svenska språket. Hon är medveten om betydelsen av modersmålsundervisning, men lyfter att det är en frivillig verksamhet och att samarbetet med modersmåls lärarna på skolan är svagt. Hon betonar modersmålsundervisningens betydelse: ”För här har det ju verkligen svängt, forskningen har ju visat det. Att det är bra att kunna sitt eget språk för att lära ett nytt”. Oavsett uppfattningar och insikter om modersmålet betydelse visas ovan att enspråkighetsnormer och de vanor och erfarenheter som är förknippade med en god läsundervisning i svenska gör att steget inte tas till att organisera undervisningen så att (fler)språklig variation blir en integrerad del.

Sammanfattningsvis kan vi genom dessa resultat konstatera att Karins undervisning omfattar mycket av det som krävs för att elever ska finna engagemang för och utveckla sitt läsande i flera dimensioner, i relation till *The Literacy Engagement Framework* (2016). Hennes uppfattningar om vikten av förståelse präglar hennes sätt att undervisa. Språk- och begreppsutveckling är ledord och detta är också vad vi har kunnat se under våra observationer i klassrummet, bland annat. Elevernas förståelse för texterna stötts inför läsningen av ett nytt kapitel genom lärarens medvetna arbete med att utveckla språket (extend language) och stöttning i elevernas meningsskapande (scaffold meaning). Det förstnämnda arbetar läraren medvetet med i helklassundervisningen då ord och uttryck går igenom samt vid närläsningen i grupper. I och med att Karin lyssnar när eleverna läser och samtalar med dem om innehållet i texterna två gånger per vecka får eleverna individuell återkoppling på såväl läsflyt som förståelse. Elevernas meningsskapande stötts genom att innehållet i texten förtydligas med exempelvis bilder eller kroppsspråk. Hon nämner också betydelsen av samtal om texter, det vill säga att läsning inte behöver vara en tyst och enskild aktivitet i alla sammanhang. Även lustfyllt och lekfullt läsande ger hon exempel på när eleverna får olika typer av läsutmaningar på loven, såsom att ge dem läsbingo eller en läsloppa. Dessutom aktiveras elevernas förståelse när kopplingar mellan textinnehåll och elevernas vardagsliv (connect to students' lives) görs, såväl under förberedelser inför som när läsläxan bearbetas i efterhand i skolan.

Vid de observationer vi har gjort och i intervjun kan vi dock se att elevernas flerspråkiga identiteter inte ges utrymme i läsundervisningen (affirm identity) och betydelsen av dessa aspekter för de flerspråkiga elevernas läsutveckling speglas heller inte i lärarens uppfattningar om flerspråkighet som resurs. Trots att läraren arbetar medvetet språk- och kunskapsutvecklande saknas ett andraspråksperspektiv i undervisningen.

## DISKUSSION

Läraren i vår studie har, trots sin långa lärarerfarenhet, lite erfarenhet av och begränsade kunskaper om undervisning riktad till andraspråkstalande elever. Den aktuella skolan har länge, fram till nyligen, varit en i hög grad språkligt homogen skola och är fortfarande i hög grad präglad av enspråkiga normer. I all välmening utgår undervisningen från vad Daugaard och Dewilde (2017) benämner ”myten om målspråket”, som tar utgångspunkt i föreställningen att en god språkundervisning sker uteslutande på målspråket, det vill säga svenska i det här fallet. På så sätt kan man förstå det motstånd som många lärare visar inför tanken att involvera fler språk i undervisningen. En sådan uppfattning uttrycks explicit i intervjun, nämligen när läraren säger att det vore att ”göra eleverna en otjänst” att låta dem läsa på sitt modersmål och när hon beskriver sin främsta uppgift som att ”ge eleverna en god svenska”. Samtidigt finns det en motsägelse i det att Karin också reflekterar över att hon gärna skulle inkludera elevernas modersmål i undervisningen och att hon har kunskap om modersmålet

betydelse för lärande genom vidareutbildning. Ännu återspeglas inte denna kunskap i Karins praktik. Vilka uppfattningar lärare har påverkar i stor utsträckning de didaktiska val som görs i klassrummet (Fives & Buehl, 2012) och även deras förväntningar på elever (se t.ex. Pettit, 2011). Relationen mellan lärares uppfattningar, kunskap och praktik är komplex och hur det i sin tur kopplas till förändrade undervisningspraktiker lika komplext (Kulbrandstad m fl., 2020). Att inventera vilken kunskap lärare som idag arbetar i språkligt och kulturellt heterogena skolor önskar och saknar framstår som mycket angeläget, samtidigt som det är lika viktigt att arbeta med hur denna kunskap kan transformeras i undervisning.

Ett sätt att bekräfta elevers identitet, är att involvera och se hemmet som resurs i skolarbetet. Läsläxor är centrala i Karins läsundervisning. För flerspråkiga familjer kan samarbetsläxor (Strandberg, 2018) också skapa naturliga sätt att använda och stärka familjens samlade språkliga resurser. Familjernas gemensamma språk kan nyttjas som länk för att utveckla såväl språklig som metaspråklig kompetens hos barnen, bidra till meningsskapande i läsningen och textbearbetningen samt därtill utveckla deras flerspråkighet – där även utvecklandet av svenska är ett viktigt mål. Härigenom stärks också elevernas flerspråkiga identiteter. Det finns begränsad forskning om flerspråkiga och nyanlända elevers egna erfarenheter av skolans läsundervisning och läsläxor och vilka specifika utmaningar eleverna upplever och som kanske inte är kända för läraren (Duek, 2017; Ljung Egeland, 2015; Ljung Egeland m fl., 2018). Sådan vidare forskning måste ses som angelägen.

Avslutningsvis vill vi betona att vi i vår fallstudie medvetet har valt att samla materialet i en klass med en lärare som har lång erfarenhet när det gäller grundläggande läs- och skrivundervisning. Wedin (2020) lyfter till diskussion ett centralt dilemma i praktikinära forskning om flerspråkiga elever där undervisningsexempel lätt kan uppfattas som mindre goda. Hon lyfter fram att kunskapen om dessa elevers villkor för lärande av olika anledningar generellt sett är liten och att lärare gör så gott de kan utifrån de förutsättningarna. Vårt intresse var att genomföra studien i en klass och på en skola där en stor förändring skett på kort tid, från en liten till en stor andel flerspråkiga elever och där erfarna lärare på olika sätt har förändrat sin undervisning med olika fokus. Vid den aktuella skolan har lärare relativt nyligen påbörjat ett sådant förändringsarbete. Vår studie ger exempel på vad en sådan förändringsprocess kan resultera i, men forskning visar samtidigt att förändringsprocesser tar tid, inte sällan uppemot tio år (Blossing, 2008). Eftersom det finns två svenskämnen är det också viktigt att poängtera att elever som läser enligt kursplanen i svenska som andraspråk har rätt att få undervisning av lärare som är utbildad i ämnet. Klassrumsobservationerna och Karins erfarenheter ger en bild av hur hon trots att hon saknar utbildning i svenska som andraspråk till viss del anpassar sin läsundervisning genom att arbeta med texterna, men av förklarliga skäl inte med ett tydligt andraspråksperspektiv. En oreflekterad enspråkig norm gör det svårare att bryta vanor i undervisningen (May, 2014; Ortega, 2014), särskilt om man som lärare själv har sett få exempel på identitetsstärkande undervisning i språkligt heterogena klassrum. Att bli medveten om sina egna uppfattningar om flerspråkighet och hur traditionell läsundervisning och läsläxor präglas av enspråkiga normer i skolan, kan vara ett första steg i att förändra undervisning på sikt. Detta kan stärka lärares professionsutveckling så att den anpassas till språkligt heterogena elevgrupper.

## REFERENSER

- Alvarez, S. (2014). Translanguaging tareas: Emergent bilingual youth as language brokers for homework in immigrant families. *Language and Literacy Brokering*, 91(5), 326–339.  
<https://www.jstor.org/stable/24575544>
- Bailey, L.B., Silvern, S.B, Brabham, E., & Ross, M. (2004). The Effects of Interactive Reading Homework and Parental Involvement on Children's Inference Responses. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 173–178. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048969.91442.36>
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. I P. Kajala & A. M. F. Barcelos (Red.). *Beliefs about SLA: New research approaches* (s. 7–33). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_1)
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor: om skolorganisationer och skolförbättring*, (1:a uppl.). Studentlitteratur.
- Bravo Granström, M. (2019). *Teachers' beliefs and strategies when teaching reading in multilingual settings. Case studies in German, Swedish and Chilean grade 4 classrooms*. Logos Verlag.  
<https://doi.org/10.30819/4842>
- Clay, M. M. (1991a). *Becoming Literate*. Heinemann Education, a division of Reed Publishing.
- Clay, M. M. (1991b). Introducing a new storybook to young readers. *The reading teacher*, 45(4), 264–273.
- Clay, M. M. (2004). Talking, reading and writing. *Journal of Reading Recovery*, 3(2), 1–15.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *The Modern Language Journal*, 94, 103–115.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.  
<https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I California State Department of Education (Red.), *Schooling and language minority students. A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, (s. 3–49).
- Cummins, J. (2016). Language differences that influence reading development. Instructional implications of alternative interpretations of the research evidence. I P. Afflerbach (Red.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context* (s. 223–244). Routledge.
- Cummins, J. (2017a). Teaching for transfer in multilingual school contexts. I O. García, A. Lin, S. May (Red.), *Bilingual and multilingual education: Encyclopedia of languages and education*, Vol 5, (3:e uppl.) (s. 103–115). Springer International.
- Cummins, J. (2017b). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Daugaard, L. M., & Dewilde, J. (2017). Flerspråkliga lärere som opfindere: I danske og norske skoler. Nordand. Nordisk Tidsskrift for Andrespråksforskning, 12(1), 6–22.  
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-02>
- Duek, S. (2017). *Med andra ord: Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. Doktorsavhandling. Karlstads universitet.  
<https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1055930>
- Duek, S., Hjalmarsson, M., & Ljung Egeland, B. (2021). Lärarstudenters möte med uppfattningar om språklig mångfald under den verksamhetsförlagda utbildningen. I L. Iversen Kulbrandstad, G. Tomter Alstad, B. Ljung Egeland (Red.), Temanummer: læreroppfatninger, *NOA– norsk som andrespråk*, 18(2), s. 21–42 . <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1886>.

- Economou, C. (2015). "I svenska två vågar jag prata mer och så": En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/39343>
- Fives, H., & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the 'messy' construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K.R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Red.), *APA educational psychology handbook. Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (s. 471–499). American Psychological Association.
- Fives, H., & Buehl, M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Science*, 3(1), 114–121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>.
- Fountas, I. & Pinnell, G. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Heinemann.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk-och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Hedman, C. & Magnusson, U. (2019). Performative functions of multilingual policy in second language education in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1693956>
- Hedman, C. & Magnusson, U. (2020). Student ambivalence towards second language education in three Swedish upper secondary schools. *Linguistics and Education*, 55, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100767>
- Kalaja, P., Barcelos, A.M.F., Aro, M., & Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.
- Kulbrandstad, L. I., Ljung Egeland, B., Nordanger, M., & Olin-Scheller, C. (2020). Forskning på andrespråkslärares oppfatninger. Temanummer: læreroppfatninger, *NOA– norsk som andrespråk*, 18(2), s. 5–20. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1885>
- Laursen, H. P. (2015). Bilitteracitet och skriftspråkstillägnande. I H.P. Laursen (Red.), *Litteracitet och språklig mångfald* (s. 13–62). Studentlitteratur.
- Liberg, C., af Geijerstam, Å. & Wiksten Folkeryd, J. (2010). *Utmana, utforska, utveckla! Om läs-och skrivprocessen i skolan*. Studentlitteratur.
- Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska: Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2077/60056>
- Lindholm, A. (2020). Svensklärares uppfattningar om flerspråkighet: en intervjustudie. I L. Iversen Kulbrandstad, G. Tomter Alstad, B. Ljung Egeland (Red.), Temanummer: læreroppfatninger, *NOA– norsk som andrespråk*, 18(2), s. 83–100. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1889/1864>
- Ljung Egeland, B. (2015). *Berättelser om tillhörighet: Om barn med migrationsbakgrund på en mindre ort*. Doktorsavhandling. Karlstads universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1169988&dsid=9101>
- Ljung Egeland, B., Duek, S., & Olin-Scheller, C. (2018). Hjälpa eller stjälp?: Uppfattningar om läxor och elever med migrationsbakgrund. I A. M. Danbolt Vesteraas, G. Tomter Alstad, G. Tveit Randen (Red.), *Litteracitet og flerspråkighet: Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og laererutdanning* (s. 57–74). Fagbokforlaget.
- Lundberg, A. (2019). Teachers' beliefs about multilingualism: Findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(2), 266–283. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>



- Lucas, T., Villegas, A. M., & Martin, A. D. (2015). Teachers' beliefs about English language learners. I H. Fives & Gill, M. G (Red.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 453–474). Routledge.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically Primary*, 4(2), 5–8. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.96162>
- Lyngfelt, A. (Red.) (2017). Flerspråkighet i svenskämnet. *Educare*, 2017:1. Malmö högskola. <https://ojs.mau.se/index.php/educare/issue/view/44>
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (2000). *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds*. J. Benjamins Pub.
- May, S. (Red.) (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge.
- Medwell, J. & Wray, D. (2019). Primary homework in England: The beliefs and practices of teachers in primary schools. *Education 3–13*, 47(2), 191–204. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1421999>
- Ortega, L. (2014). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. I S. May (Red.) *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (s. 32–53). Routledge.
- Pagan, S. & Sénéchal, M. (2014). Involving parents in a summer book reading program to promote reading comprehension, fluency, and vocabulary in grade 3 and grade 5 children. *Canadian Journal of Education*, 37(2), 1–31. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.37.2.03>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3:e uppl.). Sage Publications.
- Pettit, S. K. (2011). Teachers' beliefs about English language learners in the mainstream classroom. A review of the literature. *International Multilingual Research Journal*, 5(2), 123–147. <https://doi.org/10.1080/19313152.2011.594357>
- Skolverket (20 mars 2020). *Statistik*. <http://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>
- SOU 2018:17. *Med undervisningsskicklighet i centrum: ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*. Utbildningsdepartementet.
- Strandberg, M. (2018). Läxor och fantasi: inkludering av nyanlända elever i ordinarie klass. I T. Otterup & G. Kästen Ebeling (Red.), *En god fortsättning: Nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle* (1:a uppl.) (s. 219–234). Studentlitteratur.
- Wedin, Å. (2010). Att läsa och skriva på sitt andraspråk. I N. Musk & Å. Wedin (Red.), *Flerspråkighet, identitet och lärande* (s. 173–192). Studentlitteratur.
- Wedin, Å. (2020). Att hantera mindre goda exempel: Dilemma för praktknära forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 102–105. <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.06>
- Westman, L. (2002). *Pojken och tigern*. Natur och Kultur.

Vol 16, nr 1 2022

# Utbildning & Lärande

Redaktören har ordet: Forskning om och genom möten mellan människor, praktiker och fenomen

*Sara Irisdotter Aldenmyr*

Att utveckla undervisningen i förskola på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förskollärares professionella lärande i ett aktionsforskningsprojekt

*Ulrika Bergmark & Susanne Westman*

"Räknas detta också som text?" Lässtrategier i ett ämnesintegrerat arbete med läromedelstexter

*Robert Walldén*

Läsundervisning i en språkligt heterogen lågstadielklass

*Susanne Duek, Anna Lindholm & Birgitta Ljung Egeland*

Inclusion as mental models: Learning processes among educational teams in special classes

*Johan Edin*

Det "okunniga museets" potential: Att möjliggöra alternativa lärmiljöer på Världskulturmuseet

*Helen Arfvidsson*