



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att identifiera och samverka kring läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever

Erfarenheter från en skola

Matilda Björnevret Klaesson

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Anna Maria Hipkiss

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: HT17-2930-002-L3XA

Sammanfattning

I den här intervjustudien undersöks hur klasslärare, specialpedagoger, speciallärare och modersmåls lärare beskriver att de upptäcker läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever samt hur de samverkar när dessa svårigheter upptäckts. Studien bygger på en kvalitativ undersökning med semistrukturerade intervjuer från en skola där intervjuerna analyserats utifrån en tematisk analys. De tre teman som framkom ur analysen var identifiering av flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling, samverkan mellan pedagogerna för undervisning av flerspråkiga elever och föräldrastöd.

Studien har visat att berörda yrkesroller upptäcker flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter genom användandet av olika material och metoder. Dessa material och metoder används för att identifiera var eleven befinner sig i sin läs- och skrivutveckling. De berörda yrkesrollerna beskriver även att de upplever identifiering av flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter som svår och problematisk. Denna problematik grundar sig i att finns ett stort antal påverkande faktorer att ta hänsyn till. De flerspråkiga eleverna som har läs- och skrivsvårigheter behöver kartläggas inom respektive språk för att få ett rättvist resultat. Undersökningen visade även att pedagogerna på den undersökta skolan upplevde det som svårt att få till ett väl fungerande samarbete med framförallt modersmåls lärarna, vilket påverkar elevernas identifiering av läs- och skrivsvårigheter. Den största orsaken till detta beskrev de grundade sig i organisatoriska skillnader. Vidare beskrevs att det är av största vikt att få till ett väl fungerande samarbete på skolan för att på bästa sätt kunna bemöta flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter.

Svensk titel: Att identifiera och samverka kring läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever. Erfarenheter från en skola.

Engelsk titel: Identification and cooperation process in reading and writing difficulties among multilingual students. Experiences from a Swedish elementary school.

Författare: Matilda Björnevret Klaesson

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Anna Maria Hipkiss

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: HT17-2930-002-L3XA1A

Nyckelord: Läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, flerspråkighet, identifiering, samarbete.

Innehåll

Sammanfattning	i
1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning	1
2. Begreppsdefinitioner	2
3. Tidigare forskning	4
3.1 Historisk bakgrund	4
3.2 Språkets betydelse	4
3.3 Svårigheter med identifiering av flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter	5
3.4 Svårigheter med identifiering av dyslexi hos flerspråkiga elever.....	6
3.5 Önskan om ett förbättrat samarbete.....	7
3.6 Den tidigare forskningens relevans och påverkan av val av metod	7
4. Metod och urval	8
4.1 Forskningsetiska principer	9
4.2 Analys av data.....	9
4.3 Presentation av skola och respondenter.....	10
4.3.2 Stina, klasslärare	10
4.3.3 Pelle, klasslärare.....	10
4.3.4 Sofia, speciallärare	11
4.3.5 Anna, specialpedagog.....	11
4.3.6 Abba, modersmåslärare i arabiska.....	11
4.3.7 Chan, modersmåslärare i thailändska	11
5. Resultat	11
5.1 Identifiering av flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling.....	12
5.1.1 Arbetsätt, metod och material	12
5.1.2 Identifiering av elevernas läs- och skrivutveckling i respektive språk.....	13
5.1.3 Flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter	14
5.1.4 Sammanfattning av det första temat	15
5.2 Samverkan mellan pedagogerna för undervisning av flerspråkiga elever.....	16
5.2.1 Klasslärarnas bristande samarbete med modersmåslärarna	16
5.2.2 Betydelsen av att ha väl fungerande samarbete på skolan	17
5.2.3 Sammanfattning av det andra temat	18
5.3 Föräldrastöd.....	18

5.3.1 Sammanfattning av det tredje temat.....	19
6. Diskussion	19
6.1 Val av metod	19
6.2 Olika metoder för att identifiera flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling	19
6.3 Påverkande faktorer	20
6.4 Risk för underidentifiering.....	22
6.5 Samverkan mellan professionerna	22
6.6 Didaktiska konsekvenser och förslag till fortsatt forskning	23
7. Litteraturlista.....	25
Bilaga 1	27

1. Inledning

Det är svårt att identifiera flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter då det är ett flertal faktorer som spelar in för att identifiera vad dessa svårigheter grundar sig i (Cline & Shamsi, 2000). Vid identifiering av flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter krävs det följaktligen att pedagogen tar hänsyn till alla påverkande faktorer. Det är till exempel svårt att avgöra om läs- och skrivsvårigheterna beror på tilläggnandet av ett andraspråk eller om det grundar sig i språkliga svårigheter. Av den orsaken är det av stor vikt att en identifiering sker så tidigt som möjligt inom respektive språk för att kunna bemöta eleven på rätt kunskapsnivå. För att identifieringen ska bli så rättvis och fördelaktig som möjligt krävs det att alla medverkande lärare samarbetar (ibid.).

Valet för ämne av denna uppsats grundar sig i personliga erfarenheter av att arbeta med flerspråkiga elever i undervisningen. Under mina fyra år på grundläroarbildningen har jag haft praktik på en skola där det finns flerspråkiga elever i varje klassrum. Mina upplevelser är att pedagogerna inte vet hur de ska gå till väga eller hur identifiering av flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling går till inom respektive språk. På grund av denna erfarenhet har intresset väckts för hur identifiering av flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling ser ut samt hur pedagogerna går vidare då de upptäckt att en elev har läs- och skrivsvårigheter. Av den orsaken är det dessutom av intresse att undersöka hur olika pedagoger som möter flerspråkiga elever upplever att samarbetet för undervisningen ser ut.

Den andra anledningen till valet av ämne för denna uppsats är att ämnet är mycket aktuellt då invandringen till Sverige har ökat markant de senaste åren. Detta har i sin tur bidragit till förhöjda krav på såväl samhället som skolan för att få en större förståelse för den kulturella mångfald som idag präglar Sverige (Vetenskapsrådet, 2012). Även Skolverket (2017) poängterar detta:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och att leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har möjlighet och ett ansvar att stärka denna förmåga hos alla som samarbetar där (s.7).

Det är därför av stor vikt att alla skolor bemöter flerspråkiga elever utefter deras förutsättningar och behov för att stärka deras identitet och framgång i undervisningen. Läroplanen uttrycker även att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning där undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar, där läraren ska samverka med andra lärare i arbetet för att nå målen (Skolverket 2017). Det finns således krav på samverkan i undervisningen mellan alla isatta lärare i skolverksamheten. Genom dessa intressen har jag därför valt att närmare undersöka hur det ser ut och går till på den skola där jag under min utbildning haft praktik.

1.1 Syfte och frågeställning

Med utgångspunkt i problematiken med att lyckas identifiera läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever kommer den här studien att undersöka hur några professioner i skolan beskriver sitt arbete runt flerspråkiga elever som misstänks ha läs- och skrivsvårigheter. Studien utgår från följande frågeställningar:

- Hur beskriver klasslärare, specialpedagoger, speciallärare och modersmållärare att de upptäcker läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever?
- Hur ser samverkan ut mellan klasslärare, specialpedagoger, speciallärare, och modersmållärare kring arbetet med flerspråkiga elever som har läs- och skrivsvårigheter?

2. Begreppsdefinitioner

I detta avsnitt kommer jag att förklara innebörden av läs- och skrivsvårigheter. Därefter redogörs begreppet dyslexi då det har visat sig vara en svårställd diagnos vad gäller läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever (Hedman, 2010). Begreppet dyslexi är centralt och återkommande i studien. Därefter kommer begreppet flerspråkighet att förklaras för att ge förståelse för vad detta begrepp innebär i denna studie. Slutligen kommer innebörden av de olika professionerna klasslärare, speciallärare, specialpedagog samt modersmållärare beskrivas. En begrepps-förståelse för dessa professioner krävs för att få full förståelse över det urval av deltagare som intervjuats i studien. Kapitlet struktureras utifrån de begrepp som är centrala för studiens sammanställning.

Läs- och skrivsvårigheter

Läs- och skrivsvårigheter innebär någon form av svårighet i läs- och skrivprocessen. Det kan avse svårigheter med avkodning av ord, hörförståelse, bristfälligt ordförråd, bristande fonologisk medvetenhet, svårigheter med läsflyt, med mera. Det kan bero på en eller flertal faktorer. Det kan även innebära specifika svårigheter som dyslexi (Alatalo, 2011).

Dyslexi

Det finns många definitioner av begreppet dyslexi. Den begreppsdefinition av dyslexi som arbetet kommer utgå från baseras på Ingesson (2007) definition.

Ingesson (2007) definition av begreppet dyslexi hänvisar till IDA (International Dyslexia Association) och NICHD (National Institute of Child Health and Human Development). De förklarar att dyslexi är en inlärningssvårighet som har neurologiska orsaker. Grunden till dessa svårigheter orsakas av bristande fonologisk medvetenhet, en störning i språkets fonologiska beståndsdelar, som ofta är oväntad med hänsyn till andra kognitiva förmågor. Symptomen av dyslexi karakteriseras av besvär med korrekt och/eller flytande ordigenkännig samt besvär med stavning och avkodning. Ett eller flera områden kan beröras. Dyslexi kan även visa sig och involvera svårigheter med läsförståelse och begränsad läserfarenhet.

I enighet med Ingesson (2007) definition av dyslexi anser även Hedman (2010, s. 39) att den fonologiska förklaringsmodellen av dyslexi är den mest förekommande och accepterade. Denna modell förklarar att svårigheter med fonologisk bearbetning beror på begränsningar av lagring av fonologiska representationer i det mentala lexikonet och hur åtkomliga dessa är hos personer med dyslexi. Dessa personer kan få oklara mentala bilder av ord och deras stavningar. Problem med fonologisk bearbetning påverkar förmågan att avkoda ord.

Flerspråkighet

Att definiera begreppet flerspråkighet kan vara problematiskt då det finns många olika definitioner i förhållande till olika teoretiska perspektiv. Det talas om flerspråkiga samhällen/länder och om flerspråkiga personer. Det holistiska perspektivet innebär det att en person som exponeras för och använder mer än ett språk är flerspråkig (Holmström, 2015). En balanserad flerspråkighet är ofta sällsynt då språken förekommer i olika kontexter, färdighetsnivån kan variera mellan språken.

Vägen till flerspråkighet ser olika ut. Flerspråkighet delas oftast in i simultan och successiv flerspråkighet. Den simultana flerspråkigheten innebär ett tidigt möte med båda språken, medan den successiva flerspråkigheten innebär ett senare möte för det ena språket, då förstaspråket redan etablerats (Holmström, 2015). I texten förekommer ibland begreppet tvåspråkighet, detta sker endast i samband med hänvisning till andra författare då de i sin litteratur använt sig av begreppet tvåspråkighet.

Klasslärare

Klasslärare är den lärare som ansvarar och följer en specifik klass. För att bli klasslärare krävs en grundskolelärarexamen där alla ämnen avses. Ämneslärare innebär å andra sidan att läraren undervisar i några utvalda specifika ämnen.

Speciallärare

För att bli speciallärare måste en lärare eller förskolelärare läsa in en speciallärarexamen. Det krävs en särskild behörighetsgivande examen för att bli speciallärare. Speciallärarens uppgift är att bedriva undervisning som avser särskilt stöd. Det är med andra ord specialiseringen som bestämmer behörigheten i särskilt stöd. Det finns tre olika kategorier av behörigheter som speciallärarexamen kan ge. Den första av kategorierna är att utöva undervisning som avser särskilt stöd inom ett specifikt ämne. Det andra är att i särskolan undervisa i ämnen och ämnesområden som lärare och den tredje kategorin innebär att undervisa i specialskolan som lärare. Specialläraren riktar in sig på det direkta arbetet med eleven. Specialläraren kan också göra åtgärdsprogram och kartlägga elever utefter behov. Specialläraren arbetar ofta direkt med eleven i lärandesituationer, det kan handla om enskild undervisning eller genom stöttning i klassrummet (Skolverket, 2016).

Specialpedagog

Specialpedagogens arbete innebär å andra sidan att arbeta förebyggande för att förenkla de hinder som eleven har genom att göra pedagogiska utredningar. Specialpedagogens uppgift är också att göra extra anpassningar för eleven utefter behov men även med fokus på att stötta och ge råd till ordinarie lärare om hur undervisningen eller arbetssättet kan förbättras för att ge eleven det mest gynnsamma lärandet. Specialpedagogen och specialläraren kan även ta hjälp av exempelvis en logoped om det krävs. Både specialläraren och specialpedagogen kan även driva utvecklingsarbete med syfte till att förbättra skolans undervisning eller arbetssätt (Skolverket, 2016). Det krävs sedermera en specialpedagogexamen utöver vanlig lärarexamen för att bli specialpedagog (Malmqvist, 2015).

Modersmålslärare

Enligt Skolverket (2017) ska alla elever som går i grundskolan ha rätt till modersmålsundervisning. Det är modersmålsläraren som undervisar eleven i modersmålsundervisningen på modersmålet. I nuläget krävs ingen lärarexamen för att undervisa i modersmål.

3. Tidigare forskning

Detta avsnitt presenterar och behandlar tidigare forskning om hur flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter ser ut och upptäcks i förhållande till elevens kunskapsutveckling. Avsnittet presenterar även forskning om pedagogers upplevelser och beskrivningar kring identifiering av läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever samt hur de beskriver att de samverkar. Avslutningsvis kommer avsnittet att ge en redogörelse för vad litteraturgenomgången resulterat i, på vilket sätt resultatet är viktigt och hur det påverkar mitt val av metod till undersökningen.

Forskningen inom detta fält har genomförts på olika sätt med allt ifrån storskaliga språktester på elever till djupintervjuer med några få pedagoger. Jalali-Moghadam och Hedman (2010) har till exempel utgått från ett perspektiv med jämställdhet i fokus. De har undersökt stöttning i utbildningen för elever med läs- och skrivsvårigheter, där de gjort djupintervjuer med totalt 15 specialpedagoger och speciallärare. Cline och Shamsi (2000) har som alternativ utgått från tidigare forskning som behandlat policydokument, statliga handlingar, språktester och forskning om pedagogers uppfattningar. Hedman (2009) och (2010) har i båda studier gjort en multipel fallstudie som innefattat såväl intervjuformulär som tester på totalt 50 elever som bygger på flera teoretiska utgångspunkter. Bøyesen (2008) och Jacobson (2006) har utgått från jämförande studier som bygger på tidigare forskning. Forskarnas resultat i litteraturstudien bygger på olika metoder där de förhåller sig till olika teorier, vilket innebär en stor bredd i urvalet av forskningen.

3.1 Historisk bakgrund

Den ökade invandringen till Sverige under 1960- talet innebar att samhällets anspråk ökade vad gäller språkfrågor och kulturell mångfald. Högre krav ställdes på de nya samhällsmedborgarnas språkkunskaper. År 1975 skapades formerna för skolans modersmålundervisning, undervisning i svenska som andraspråk och svenska för invandrare. Under 1960- och 1970 talet kom politiken att påverka invandringspolitiken där modersmålsundervisningen blev mer förmånlig för minoriteter än för invandrare. Det dröjde dock tills de inhemska minoritetsspråken prioriterades i skolans undervisning. År 1999 och 2000 fick nationella minoritetsspråk med status förändrade beslut i riksdagen vilket förändrade möjligheterna för undervisning. Så sent som år 2009 lagstiftades svenskan som huvudspråk i Sverige. En lagstiftning som trädde i kraft år 2010 för de inhemska minoritetsspråken kom framförallt att påverka samiska, meänkieli och finska positivt i skolans utbildning. Trots dagens omfattande migration till Sverige från länder med krig, fattigdom och förtryck har invandringen sedan 1960- talet minskat. Migrationen har på kort tid påverkat västvärlden till starka språkliga, komplexa och etniska länder. Det har skett många förändringar under dessa år, trots det är de grundläggande perspektiven detsamma än idag där skolan har som skyldighet att följa dessa reformer för modersmålsundervisning (Vetenskapsrådet, 2012).

3.2 Språkets betydelse

I Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11) poängteras det att språk är människans främsta redskap och är av stor vikt för att vi ska kunna förstå varandra i dagens samhälle där olika kulturer och generationer möts. Läroplanen uttrycker vidare att skolans uppdrag är att främja och ta hänsyn till alla elevers behov, förutsättningar och erfarenheter (Skolverket, 2017). Av den orsaken är det betydelsefullt att skolan uppmuntrar flerspråkighet och att skolan lyckas identifiera flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter för att anpassa undervisningen utefter elevernas behov och förutsättningar. I

enighet med Lgr11 förklarar även Jacobson (2006) att språket är av stor betydelse för flerspråkiga elever. Enligt Jacobson (2006) finns det olika orsaker till elevers läs- och skrivsvårigheter. Han förklarar att dessa svårigheter ska betraktas i en samhällelig och pedagogisk ram där språket är en av de mest avgörande och betydelsefulla faktorerna för flerspråkiga barn och deras skolframgång. Det är även viktigt att Jacobson (2006) poängterar att den ena orsaken inte nödvändigtvis behöver utesluta den andra.

3.3 Svårigheter med identifiering av flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter

Cline och Shamsi (2000) betonar också besväret i identifiering av flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter. I deras studie identifieras de flerspråkiga elevernas läs- och skrivutveckling utifrån nationella prov. Cline och Shamsi (2000) hävdar att deras studie har visat att när flerspråkiga elevers läskunskaper brister i deras andraspråk behöver det inte bero på läs- och skrivsvårigheter utan kan grunda sig i språkliga eller kulturella svårigheter. De förklarar att eleverna inte alltid får rätt hjälp med att upptäcka och identifiera denna typ av svårighet. Det är därför viktigt att i så tidigt stadium som möjligt identifiera elevernas svårigheter. Trots det hävdar Cline och Shamsi (2000) att det kan finnas en större risk för feldiagnostisering av flerspråkiga elever på grund av att läraren kan missa att ta hänsyn till de kulturella och språkliga svårigheterna. Därför bör detta göras med försiktighet. Även Bøyese (2008) beskriver att flertalet lärare upplever att de behöver hjälp med att identifiera flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter. Lärarna upplever att de inte har de kompetenser som krävs för att själva kunna göra avgöra vad de bristande kunskaperna grundar sig i eller i vilken omfattning förstaspråket kan påverka elevens andraspråk. Bøyese (2008) framhäver att det är problematiskt, det räcker inte alltid med kunskapen kring vad det är som brister i andraspråket för att förstå vad som är normalt och vad som är avvikande i elevens utveckling. I enighet med övrig forskning i den här litteraturstudien tycker även Bøyese (2008) att det krävs att hänsyn tas till alla påverkande faktorer.

I samstämmighet med Jacobson (2006), Bøyese (2008) och Cline och Shamsi (2000) visar även Hedmans (2010) forskning att dagens lärare har svårt att säkerställa vad flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter grundar sig i. Hedman (2010) som i sin tur hänvisar till Hyltenstam (2010) uttrycker att läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever påverkas av flertal avgörande faktorer. Hyltenstam (2010) anser att de lägre resultaten som flerspråkiga elever presterat måste analyseras ur olika perspektiv. Ett av perspektiven pekar på att resultaten påverkas av ogynnsamma kulturella, psykosociala och socioekonomiska faktorer där han framförallt fokuserat på minoritetspråkstalande elever. Vidare kan dessa faktorer påverka elevens identitet och bidra till påverkan av elevens prestationer. Den socioekonomiska faktorn beskriver Hyltenstam (2010) framförallt vara av stor betydelse. Han menar att elevers lägre resultat påverkas av en ogynnsam socioekonomisk bakgrund. Av den orsaken är det angeläget att läraren tar hänsyn till den sociokulturella miljö och socioekonomiska bakgrund som präglar eleven. I enighet med Hyltenstam (2010) trycker även Cline och Shamsi (2000) på betydelsen av vetskapen om en elev har en kulturell minoritetsbakgrund eller inte. De finner att om pedagogen inte är medveten om elevens språk, ekonomiska och kulturella bakgrund när en elev utreds är det näst intill omöjligt att kunna identifiera svårigheterna. Ytterligare en faktor som Hedman (2010) betonar är hur förutsättningarna ser ut för utvecklingen av ett minoritetsspråk kontra ett majoritetsspråk som modersmål. Dessa olika perspektiv och faktorer bidrar till den svårighet som finns i att avgöra vad läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever beror på (Hedman, 2010).

3.4 Svårigheter med identifiering av dyslexi hos flerspråkiga elever

Det är komplicerat att avgöra om läs- och skrivsvårigheter grundar sig i dyslexi eller i tillägnandet av ett andraspråk (Hedman, 2010). Hedman (2010) hävdar att det kan vara svårt att identifiera dyslexi hos tvåspråkiga elever. Hon förklarar vidare att dyslexi hos flerspråkiga elever har uppmärksammats och forskats mer om sedan mitten av 1900-talet. Flertal studier har resulterat i att den fonologiska förklaringsmodellen för identifiering av dyslexi är den mest praktiska tillämpningen på flerspråkiga elever (se begreppsdefinitioner ovan). Ett flerspråkigt barns fonologiska bearbetning kan testas med samma test inom respektive språk (ibid.). Hedmans (2010) studie bygger på att dyslexi identifieras på de flerspråkiga elever vars lärare bedömde att de hade läs- och skrivsvårigheter som de trodde grundade sig i dyslexi, men det beskrevs inte hur denna identifiering gick till. Hedmans (2010) studie resulterar i att elever som endast testas inom ett språk kan komma bli över- eller underidentifierade. Överidentifierade elever innebär att trots att skolan befarar att en elev har dyslexi uppvisas inga tecken för dyslexi då en elev testas i enskilt språk. Det finns bakomliggande orsaker i språken till varför en elev kan prestera lägre i det ena språket än det andra. Det innebär att om skolan endast testar eleven i ett av språken skulle eleven kunna ha höga indikatorer för dyslexi. Testas och analyseras däremot elevens alla språk kan resultaten visa på olika indikatorer. Underidentifierade elever innebär å andra sidan att skolan inte uppmärksammat flerspråkiga elevers dyslektiska svårigheter. Trots att det under senare tester i respektive språk visat sig att eleverna har höga indikatorer för dyslexi i båda språken. Hedman (2010) förklarar möjliga orsaker till detta, varav en innebär att eleven utvecklat strategier för att lyckas dölja svårigheterna. Ytterligare en orsak kan bero på att lärare inte uppfattar att det rör sig om dyslexi då eleven kan visa på bristande kunskaper i den muntliga utvecklingen likväl. Hedmans (2010) studie visade att flerspråkiga elever oftast var underidentifierade, vilket överrensstämmer med tidigare forskning som pekar på att det är vanligt att flerspråkiga elever underdiagnostiseras. Orsaken till detta grundar sig i för lite kunskaper om läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever och därtill även att lärarna har för låga förväntningar på flerspråkiga elever. Hedman (2009) har i ytterligare en studie kommit fram till resultatet att det krävs en identifiering av dyslexi inom respektive språk för att få ett rättvist resultat. Hedmans (2010) undersökning ger till följd i att det krävs ett balansförhållande inom respektive språk för att läs- och skrivutvecklingen ska vara som mest fördelaktig.

I samstämmighet med Hedman (2010) betonar även Cline och Shamsi (2000) fördelen med att utreda eleverna på respektive språk. De övriga stegen i utvärderingen ska sedan anpassas i förhållande till de funna resultaten. Bøyese (2008) påpekar i sin forskning att det är lätt att tro att om en elev har dyslexi kommer detta att visa sig i respektive språk. Hon understryker att så är inte alltid fallet då språkens skriftsystem och ortografier skiljer sig. En del skriftsystem och ortografier är svårare än andra att skifta mellan, vilket kan göra det svårare för elever som visar tendens till dyslexi. Då språkuppbyggnaden mellan språken kan skilja sig otroligt mycket diskuteras det ifall det är möjligt att ha dyslexi på bara ett språk hos flerspråkiga elever. I relation till detta hävdar Bøyese (2008) att det är oerhört viktigt att utreda elevernas läs- och skrivsvårigheter i respektive språk innan några slutsatser kan dras. Bøyese (2008) forskning har även visat att genom att kartlägga eleven på modersmålet så kan det påskynda upptäckten av läs- och skrivsvårigheter istället för att vänta tills pedagogen upplever att eleven har tillräckliga kunskaper i andraspråket och kartläggs därför bara i detta språk. Innan eleven kartläggs är det betydelsefullt att eleven har haft rätt förutsättningar, eleven bör ha undervisats tillräckligt länge på andraspråket samt att eleven ska ha fått möjlighet till undervisning på modersmålet. Skulle en elev kartläggas för tidigt ger det inte något rättvist resultat.

3.5 Önskan om ett förbättrat samarbete

Cline och Shamsi (2000) poängterar betydelsen av att lärarna behöver få hjälp med denna identifiering hos flerspråkiga elever. Det krävs således en samverkan mellan berörda lärare för att identifieringen ska vara optimal. Cline och Shamsi (2000) belyser att flerspråkiga elever är en underrepresenterad grupp av de elever som får specialinriktad hjälp med inlärningsvårigheter. De anser att det har visat sig att klasslärare upplever att de inte alltid har den kompetens som krävs för att kunna ge flerspråkiga elever det stöd som behövs i undervisningen. Därför är det av ännu större vikt att det finns ett bra samarbete mellan insatta lärare på skolan. Lindberg och Hyltenstam (2013) betonar på samma sätt att flerspråkiga elevers skolframgång är en angelägenhet för alla lärare på skolan, inte bara modersmåslärarna. Det är med klassläraren som eleven tillbringar sin största del av dagen, det är därför angeläget att inte flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling endast ses som ett särintresse för modersmåsläraren. Elevernas språk och kunskapsutveckling speglas i alla ämnen.

Jalali-Moghadam och Hedman (2010) beskriver att speciallärare och specialpedagoger har en stark önskan av ett bättre samarbete med modersmåslärarna. Speciallärarna och specialpedagogerna i deras studie ansåg att modersmåslärarens kunskaper och perspektiv var av stor relevans och menade på att vid ett väl fungerande samarbete underlättade och påskyndades identifieringen av flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter. Jalali-Moghadam och Hedman (2010) förklarar att pedagogerna upptäckte läs- och skrivsvårigheter hos de flerspråkiga eleverna genom regelbundna screeningtester och genom diagnosmaterial för att identifiera på vilken nivå eleverna befinner sig. Genom ett förbättrat samarbete med modersmåsläraren gav det ett vidare perspektiv på var eleven befann sig i sin läs- och skrivutveckling. De anser vidare att speciallärare och specialpedagoger upplevde att detta samarbete var svårt att uppnå i praktiken. Anledningen till detta berodde på modersmåslärarna arbetade på flera skolor och att modersmålsundervisningen ägde rum på eftermiddagen. Ytterligare en anledning till det dåliga samarbetet grundade sig i organisatoriska skillnader. Då modersmåslärarna inte är anställda av skolan utan av annan verksamhet fanns inte samma möjligheter till samarbete. Jalali-Moghadam och Hedmans (2010) studie visade även att flertal pedagoger upplevde att det var nödvändigt att de flerspråkiga eleverna skulle behövt ännu mer stöd och få mer tid tillsammans med specialpedagogen. Detta var ingen möjlighet på grund av den bristande tiden.

Hedman (2010) uttrycker att alla elever, oavsett svårigheter få det pedagogiska stöd som krävs. Vidare anser Hedman (2010) att flerspråkiga elever bör få samma resurser som de enspråkiga eleverna får vid läs- och skrivsvårigheter. Detta resultat beskriver även Jalali-Moghadam och Hedman (2010) i sin studie. Hedman (2010) poängterar även vikten av att de flerspråkiga eleverna har ett fortsatt behov av modersmålsundervisning och att dessa elever har större behov av stöd i utvecklingen av sina båda språk. Jalali-Moghadam och Hedman (2010) understryker även betydelsen och önskan av ett förbättrat samarbete med modersmåsläraren då det är nödvändigt för elevernas läs- och skrivutveckling. Cline och Shamsis (2000) rapport resulterar likväl i att alla elever behöver få det stöd som krävs för att deras läs- och skrivutveckling ska bli så gynnsam som möjligt. Det är därför av största betydelse att eleven utreds inom respektive språk.

3.6 Den tidigare forskningens relevans och påverkan av val av metod

I relation till det syfte och de frågeställningar jag ställt är resultaten av den tidigare forskningen mycket relevant. Forskningen grundar sig i olika teorier och metoder, där bland annat Jalali-Moghadam och Hedman (2010) och Cline och Shamsi (2000) har använt sig av

intervju som metod vid insamlande av data. I relation till mitt syfte och mina frågeställningar är det lämpligt att använda sig av denna kvalitativa intervjumetod och därav intervjua såväl klasslärare, speciallärare, specialpedagoger och modersmållärare på min praktikförlagda skola, även om det finns relevant forskning som använt sig av andra metoder.

4. Metod och urval

I kommande del presenteras vilken metod som används vid insamlandet av data samt beskrivning kring de avgränsningar och urval som gjorts. Det redogörs även för hur insamlandet förhåller sig till forskningsetiska principer och därtill även hur den insamlade empirin analyserats. Slutligen presenteras den skola och de respondenter som ligger till grund för studien.

Datainsamlandet till undersökningen skedde genom en kvalitativ undersökning med semistrukturerade intervjuer där totalt sex pedagoger blev intervjuade. Denna kvalitativa intervjumetod var adekvat då jag var intresserad av att undersöka pedagogernas beskrivningar. Bryman (2011) förklarar att kvalitativa intervjuer speglar forskarens intressen med fokus på respondentens ståndpunkter. Hade det istället slumpmässigt valts ut respondenter till intervjuerna hade det inte gått att säkerställa att dessa pedagoger var av olika karaktär (ibid.). I mitt avseende hade inte denna typ av urval av pedagoger varit fördelaktigt. Syftet och valet av denna kvalitativa intervjumetod är att få detaljerade och djupa svar, vilket Bryman (2011) hävdar är det bästa tillvägagångssättet när forskaren vill ha utförliga svar. Han anser vidare att fördelen med semistrukturerade intervjuer är flexibiliteten då undersökningen och frågorna tillåts att anpassas efter frågor som dyker upp under intervjun. Vid användning av semistrukturerade intervjuer utgår forskaren från en intervjuguide men tillåts att ställa följdfrågor, nya frågor eller variera ordningsföljden i frågeguiden. Intervjuguiden för min undersökning finns tillgänglig som bilaga (Bilaga 1).

Urvalet av respondenter beror på intresset av hur de samverkar då de upptäckt att en flerspråkig elev har läs- och skrivsvårigheter. Selektionen av deltagare resulterade i två klasslärare, en specialpedagog, en speciallärare samt två modersmållärare, från en och samma skola. Vederbörande pedagoger arbetar på en F-5 skola. Skolan har totalt sex modersmållärare, jag kontaktade alla sex, och fick slutligen svar från två stycken som ville medverka i undersökningen. Det resulterade i en modersmållärare i arabiska och en i thailändska. Alla respondenter var medvetet utvalda då de var relevanta för de forskningsfrågor som formulerats. Bryman (2011) kallar detta för ett målinriktat eller målstyrt urval då deltagarna inte är slumpmässigt utsedda. Bryman (2011) poängterar även att när ett målinriktat urval sker krävs det att medlemmarna skiljer sig från varandra för att kunna säkerställa resultatet, vilket var mitt syfte med dessa olika pedagoger och deras kompetenser inom detta område. Jag har även valt att begränsa min undersökning genom att endast hålla mig till en skola för att få möjlighet till att beskriva ett fenomen på en skola genom flera ögon. Skolan är på motsvarande sätt ett målstyrt urval. Det är dock av stor vikt att poängtera vid användande av målinriktat urval så finns inte möjlighet till generalisering (Bryman, 2011).

Jag valde att spela in mina intervjuer. Kvale och Brinkmann (2014) poängterar att inspelning av intervjuer tillåter intervjuaren att vara mer avslappnad och kan därför vara mer fokuserad under själva intervjun då det ges tillfälle att överföra fakta och information till skriven text i senare skede. Detta var en viktig aspekt för att en analys skulle kunna genomföras. De intervjuade fick givetvis valmöjligheten till att avstå från att bli inspelade. Jag kommer i kommande avsnitt ta upp på vilket sätt datainsamlandet utgick ifrån de forskningsetiska principer som råder inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning

4.1 Forskningsetiska principer

Under mitt insamlade av data har jag utgått från forskningskravet, individskyddskravet och från de forskningsetiska principer som bedrivs i humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning. Det är av stor vikt att följa forskningskravet för att skapa en hög grad av vetenskaplighet och trovärdighet i forskningen. De fyra grundläggande huvudkraven som ingår i individskyddskravet är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Som tidigare nämnt samlades data in genom semistrukturerade intervjuer. Varje intervju påbörjades med att respondenten muntligt fick ta del av informationskravet, konfidentialitetskravet och därtill även nyttjandekravet. Samtyckeskravet åstadkoms genom muntlig bestämmelse över medverkan till intervjun. Respondenternas namn är fiktiva i studien, även skolan är konfidentiell. Då dessa fyra grundläggande krav följs skapas det hög grad av trovärdighet och giltighet. Genom mina urvalsprinciper finns ingen möjlighet till genrealiserbarhet, vilket är en begränsning i denna studie.

4.2 Analys av data

Med inspiration från Braun och Clarke (2006) analyserades intervjuerna utifrån en tematisk analys. De hävdar att fördelen med användandet av tematisk analys är att det är en relativt enkel och hanterbar metod även för den som är ny i forskningsfältet, vilket är en fördel för mig i min studie. Tematisk analys erbjuder tydliga riktlinjer i sökandet efter återkommande textuella mönster, dessa riktlinjer underlättade processen för mig i mitt arbete. Ytterligare en fördel med användandet av denna analysmetod är flexibiliteten, den är anpassningsbar beroende på vad det är som ska analyseras. Det passade fördenskull min undersökning då intervjuer analyserades. Trots denna flexibilitet lyckas forskaren skapa en djup och detaljerad analys av den samlade empirin. Denna metod tillåter även att på ett förmånligt sätt sammanfatta en stor mängd data. Genom användandet av tematisk analys tillåts forskaren även att belysa både likheter och olikheter inom det insamlade och analyserade datamaterialet. Detta var för mig fördelaktigt då mina intervjuer visade på såväl överensstämmelser som differenser i analysen i förhållande till litteraturstudien. En nackdel med denna metod är å andra sidan att det finns en risk att analysen inte blir tillräckligt djup om något av kriterierna missas, eller om inte tillräckligt mycket tid i de olika analysstegen lagts ner (Braun & Clarke, 2006). Jag är däremot fullt medveten om detta och har haft den ambition som krävs för att få så djup och fullständig analys som möjligt. I enighet med Braun och Clarke (2006) är det därför av stor vikt att betona och att vara medveten om att denna process är rekursiv och inte linjär.

Den tematiska analysen innebär att forskaren upptäcker och identifierar återkommande mönster som bildar semantiska eller latent teman. Det semantiska temat innebär att återkommande teman upptäcks som finns på en explicit nivå i textmaterialet. Det latent temat innebär å andra sidan att det krävs en tolkning och analysering av materialet på en implicit nivå, för att komma fram till vad som ligger till grund för de semantiska mönstren. En tematisk analys fokuserar oftast på en av nivåerna (Braun & Clarke, 2006). I min studie dominerade semantiska teman, vilket gjorde det naturligt för mig att lägga fokus på den typ av teman. Dock framkom analysering på implicit nivå likväl, men inte alls i samma utsträckning som det semantiska temat upptäcktes och analyserades. Bryman (2011) förklarar att undersökningar och analyser utgår från en deduktiv eller induktiv teori. Den induktiva teorin utgår från att en teori eller teman skapas efter att resultatet analyserats. I den induktiva teorin och analysen identifieras teman baserat på vad som framkommer under analysens gång. Min tematiska analys utgår från det angreppssätt mellan teori och forskning som Bryman (2011) beskriver som induktivt.

Braun och Clarkes (2006) analys sker i sex olika steg/faser. Kortfattat kommer en beskrivning av de sex olika faserna som sker i tematisk analys samt hur jag har förhållit mig till dessa faser. I den första fasen ska forskaren bekanta sig med den insamlade empirin. Här är det viktigt att forskaren bearbetar sitt material och skriver ner idéer och tankar. Det är även i denna fas som transkriberingen sker. Jag har i denna fas transkriberat de delar som bedömts relevanta till den fråga jag ställt. Den andra fasen innebär att intressanta delar som framkommit kodas, detta avser hela datamaterialet. Denna del i processen resulterade för mig i många funna koder. I den tredje fasen sammanställs och kategoriseras de funna koderna där forskaren försöker skapa och leta efter större teman. I denna fas är det viktigt att forskaren identifierar alla funna koder till ett potentiellt tema. Braun och Clarke (2006) ger som förslag att forskaren skapar någon form av tematisk mapp för att underlätta sorteringen. Jag skapade en mindmap vid sortering av de funna koderna och eventuella teman som producerats vilket underlättade processen att kunna pröva mig fram och placera rätt kod till rätt temaförslag. Den fjärde fasen sker i två nivåer av att undersöka, bearbeta och förfina de funna temaförslagen. I den fjärde fasen testas och kontrolleras temaförslagen gentemot både specifika delar av datamaterialet (första nivån) samt datamaterialet som helhet (andra nivån). I den femte fasen fortsätter analysen genom att forskaren ska definiera och namnge varje tema. Min analys resulterade i tre övergripande teman. Dessa tre teman var identifiering av flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling, samverkan mellan pedagogerna för undervisning av flerspråkiga elever och föräldrastöd. I det sista steget, steg sex, produceras rapporten genom att utdrag och exempel tas fram och analyseras i relation till de forskningsfrågor och till den tidigare forskningen som studien presenterat (Braun & Clarke, 2006). Den sista fasen presenteras vidare i resultatavsnittet. Bryman (2011) förklarar att när forskningen utförts i enighet med de regler som finns, som i detta fall innebär att följa dessa sex olika faser, skapar det en hög trovärdighet i undersökningen.

4.3 Presentation av skola och respondenter

I den här delen presenteras skolan och de respondenter som deltagit i undersökningen. Detta är nödvändigt för att få en större förståelse för skolan samt för lärarnas yrkesroll på skolan.

4.3.1 Skolan

Den undersökta skolan är en F-5 skola med cirka 380 elever. Skolan ligger i en kommun i Västra Götaland. Majoriteten av skolans elever har svenska som modersmål, å andra sidan finns det flerspråkiga elever i varje klass. På skolan arbetar totalt sex modersmåls lärare. Modersmålsundervisningen ligger vanligtvis efter skoltid, det förekommer dock att modersmålsundervisning sker under den ordinarie skoltiden på skolan i några språk. Det finns då specifika skäl till detta.

4.3.2 Stina, klasslärare

Stina har arbetat som klasslärare i sex år. Hon har endast arbetat på den undersökta skolan i tre månader. Hon har stor erfarenhet av att arbeta med flerspråkiga elever då hon tidigare arbetade på en skola där majoriteten av eleverna var flerspråkiga. Klassläraren Stina har en nu klass där det finns tre flerspråkiga elever, varav ett av språken är teckenspråk, detta förklarar hon hör till ovanligheterna. Eleverna har modersmålsundervisning.

4.3.3 Pelle, klasslärare

Pelle har arbetat som klasslärare i 34 år, varav ett av åren som idrottslärare. Klassläraren Pelle har arbetat på den undersökta skolan i 33 år, nästan under hela sin yrkestid. Han har nu två flerspråkiga elever i sin klass, men anser att han haft betydligt fler tidigare år. Båda eleverna i klassen har modersmålsundervisning.

4.3.4 Sofia, speciallärare

Sofia är utbildad till lärare i årskurs 1-7 med inriktningarna matte, no och svenska. Hon har på halvfart under tre år utbildat sig till speciallärare. Sofia har under denna tid arbetat som både klasslärare och speciallärare på skolan. Hon blev färdigutbildad till speciallärare för ett år sedan. Sofia har arbetat på skolan i 16 år, sedan hon blev klar med sin lärarutbildning. Hon har även läst till kurs om specialpedagogik samt gått ITPA-utbildningen (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) som behandlar läs- och språkutredning.

4.3.5 Anna, specialpedagog

Anna har arbetat som specialpedagog i 12 år. Hon har utöver specialpedagogutbildningen läst till vissa kurser, varav en av är med inriktning på läs- och språkutredning (ITPA). Anna har arbetat på vederbörande skola i två och ett halvt år. Dessförinnan har hon arbetat på skolor i denna kommun. Hon arbetar just nu med flerspråkiga elever.

4.3.6 Abba, modersmållärare i arabiska

Abba har arbetat som modersmållärare i arabiska sedan 18 år tillbaka. Abba arbetar heltid i kommunen. Modersmålläraren Abba har arbetet på den undersökta skolan i två år. Han har utbildning från hemlandet som godkänts av Skolverket. Abba har inte någon utbildning i Sverige mer än en tillvald kurs i just läs- och skrivsvårigheter. Han har flertal elever med arabiska som modersmål på den undersökta skolan. Eleverna har 40 minuters modersmålsundervisning i veckan, ibland i grupp, ibland enskild. Undervisas eleverna enskilt minskar tiden. Abba har modersmålslektioner under skoltid.

4.3.7 Chan, modersmållärare i thailändska

Chan har endast arbetat som modersmållärare i thailändska i 9 månader och har arbetat på skolan sedan dess. Chan arbetar 60 % som modersmållärare och 40 % som gruppleddare på SFI (svenska för invandrare). Hon har ingen utbildning eller behörighet som modersmållärare utan är i grunden utbildad ekonom. Modersmålläraren Chan har tidigare vikarierat som matematiklärare, men annars ingen mer erfarenhet som varken lärare eller modersmållärare. Hon har två elever med thailändska som modersmål på skolan, lektionerna ligger efter skoltid.

5. Resultat

I denna del presenteras resultatet av de analyserade intervjuerna, resultatet kompletteras och styrks med utdragna och utvalda citat. För att förtydliga vem som gjort vilket uttalande i citaten anges respondentens fingerande namn efter varje citat. Genom användandet av Braun och Clarkes (2006) tematiska analysmetod resulterade den femte fasen i tre övergripande teman. Jag kommer att presentera de framarbetade teman som skapades och förklara innebörden och resultaten, vilket då det sjätte och sista steget i analysen. Varje tema kommer ställas i relation till litteraturstudien och till de forskningsfrågor studien bygger på.

Larsson (2005) anser att det är viktigt att ha en tydlig struktur vid presentation av resultat av data i kvalitativa undersökningar. Denna del kommer därför att delas upp utefter mina tre funna teman med respektive subteman. Det första temat som presenteras är Identifiering av elevens läs- och skrivutveckling, vilka arbetsätt, metoder och material som används samt hur det förhåller sig till elevers läs- och skrivsvårigheter och hur det ser ut i respektive språk. Därefter presenteras det andra funna temat Samverkan mellan pedagogerna för undervisning, där det handlar om ett bristande samarbete, framförallt med modersmålläraren och betydelsen om att ha ett väl fungerande samarbete mellan alla pedagoger på skolan. Slutligen presenteras det tredje temat Föräldrastöd, som har visat sig ha betydande påverkan på

flerspråkiga elevens läs- och skrivutveckling i skolan. Varje temaavsnitt avslutas med en sammanfattning som knyter an till forskningsfrågorna och litteraturstudien.

5.1 Identifiering av flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling

I följande avsnitt presenteras det första funna temat.

5.1.1 Arbetsätt, metod och material

Pedagogerna använde olika tillvägagångssätt för att upptäcka på vilken nivå de flerspråkiga eleverna befann sig i sin läs- och skrivutveckling. De två klasslärarna använde sig av specifika material som var framtaget på skolan medan modersmållärarna själva införskaffade material och metoder för identifiering. Det framgick att de flerspråkiga eleverna testades på samma sätt i det svenska språket som alla barn på skolan.

Alla elever kollas efter samma, man utgår ju inte att bara för att en elev är flerspråkig så kommer den ha svårigheter med sin läs- och skrivutveckling. Så därför utgår vi från samma. Nu är det ju Bravkod och Bedömningsstödet vi använder oss av (Pelle, klasslärare).

Screeningen vi har gjort är den vi gör med alla barnen. I svenskan är det bedömningsstödet som vi utgår ifrån. Det gör vi alla på hela skolan (Stina, klasslärare).

Nej då har vi vår screeningplan på skolan. I den planen har vi ett antal olika diagnoser. Vi screenar elever från förskoleklass till årskurs 5. Det görs en gång på höstterminen och en gång på vårterminen. Då använder vi Bravkod, Bedömningsstödet och DLS (Diagnostiskt material för analys av läs- och skrivförmåga), det innehåller flera olika delar. Så då tittar man på avkodning, läshastighet, stavning och läsförståelse. Det är där man fångar upp. Sen fångar man ju även upp under vanliga lektioner, i samtal och observationer (Sofia, speciallärare).

Klasslärarna och specialläraren beskriver att de använder sig av samma metoder och material. De utgår från en screeningplan där eleverna testas två gånger per läsår. Bravkod och Bedömningsstödet är det material används på hela skolan. Specialläraren nämner även DLS som material för att identifiera elevernas läs- och skrivutveckling. Respondenterna bedömer de flerspråkiga eleverna utifrån samma tester. Å andra sidan framkom det att de inte hade riktigt samma krav vid bedömningen på de flerspråkiga eleverna.

Jag är inte lika hård där, jag märker med exempelvis en av eleverna att han inte har samma förståelse. Han brukar krångla till ordföljden ibland. Så på honom försöker jag hålla ett lite öga, för jag märker att han kan svara på frågor utan att förstå vad det är han svarar på. Jag vet inte riktigt vad som är orsak och verkan i detta fall (Pelle, klasslärare).

På liknande sätt förklarar specialpedagogen Anna att hon inte har samma krav när hon bedömer de flerspråkiga eleverna.

Ja du gör på samma sätt ungefär, men bedömningen ser olika ut. Jag bedömer hela tiden men jag tar ju hänsyn till vissa saker. Jag kan ju ta hänsyn till att ord och begrepp finns på modersmålet men kanske inte i svenskan. Det kan jag ju förstå när jag har samtal med barnen. Sådant tar man hänsyn till. Men om syftet är att ta reda på var barnet befinner sig i svenska så är ju språkstesterna väldigt tuffa. Då kan man inte använda sig av att peka, eller situationsbunden förståelse. Då är det språket, och där kan man få reda på då att flerspråkiga elever kan vara väldigt duktiga på att dölja att de inte förstår. De har strategier, som att titta på andra. Vilket är bra också, men inte i längden om man ska lyckas hitta var de befinner sig i språket. Så när vi gör ett test då så kommer det ju oftast

fram, där det framförallt handlar om en bristande förståelse av ord och begrepp, prepositioner och ändelser (Anna, specialpedagog).

Specialpedagogen beskriver att de flerspråkiga eleverna kan försöka dölja när de inte förstår genom att ha utvecklat strategier för detta. Vid identifiering av läs- och skrivutveckling ges det inte möjlighet för de flerspråkiga eleverna att utnyttja dessa strategier på grund av utformningen av testerna, vilket underlättar identifieringen. Dessa lägre krav, förväntningar och utarbetade strategier som beskrivs går onekligen att koppla till det tidigare nämnda begreppet underidentifiering.

Modersmåls lärarna beskriver vidare hur deras identifiering av läs- och skrivutveckling går till i elevernas modersmålsundervisning.

Det är ju det att våra arabiska bokstäver inte är som svenska bokstäver. Så det skiljer sig väldigt mycket med bokstäver, och vi skriver från höger sida. Så det är svårt men jag försöker hela tiden se till så att de kan alla bokstäver, sen ord. Annars blir det svårt att kunna läsa en hel mening. Vi börjar med bokstav, sen bildar vi ord. Men jag försöker också kolla hur de kan tolka, översätta ord (Abba, modersmåls lärare i arabiska).

Så den här terminen så har jag gjort om allt, tagit bort alla material som förra läraren använde sig av och kör bara på mitt egna. Jag fick såklart börja med att kolla på vilken nivå eleverna befann sig när jag tog över. Då märkte jag direkt att eleverna inte alls kunde så mycket thailändska som jag väntat mig (Chan, modersmåls lärare i thailändska).

Det fanns inget framtaget material utan modersmåls lärarna fick själva avgöra hur de ska gå tillväga och vilket material som ska användas vid identifiering av elevens läs- och skrivutveckling. Då modersmåls lärarna inte alltid är utbildade går det inte att ställa samma krav på de didaktiska val de gör. Det är svårt för dem att veta vilka material och metoder som är relevanta att använda. Det är problematiskt för modersmåls lärarna att göra denna identifiering då det inte finns några specifika riktlinjer att följa samt att det kan ge varierande resultat beroende på vilket material eller metod de sedan väljer. Resultaten i identifieringen kan även påverkas beroende på vilka resurser som finns på skolan. Detta leder vidare till nästa subtema som berör just identifiering av de flerspråkiga elevernas läs- och skrivutveckling i respektive språk.

5.1.2 Identifiering av elevernas läs- och skrivutveckling i respektive språk

Analysen av intervjuerna visade att pedagogerna endast undersökte elevernas kunskaper i det språk de undervisade i och att inte fanns någon kunskap kring hur det såg ut i respektive språk. Informanterna i datamaterialet uttryckte denna brist på kunskap om respektive språk som något negativt.

Det är ju ett dåligt samvete jag har för nu när vi har samtal (utvecklingssamtal) så har jag inte ens pratat med hemspråks läraren, speciellt nu när vi inte ska skriva IUP heller. Det blir ju till våren. Men nej det är ju dåligt med det, och ändå vet man hur viktigt det är (Pelle, klasslärare).

Nej jag vet inte vad eleven jobbar med på andra lektioner. Jag planerar mina egna lektioner. Jag försöker kolla vad de jobbar med i svenska exempelvis när de går i åk 1, men jag vet ju inte om de har något temaarbete eller så. Jag vet inte hur eleven ligger till i svenskan. Det är lite svårt för oss (Abba, modersmåls lärare i arabiska).

Trots att pedagogerna är medvetna om betydelsen av identifiering i båda språken för att gynna elevens läs- och skrivutveckling visste inte pedagogerna hur kunskapsutvecklingen såg ut i

respektive språk. Denna brist på identifiering i respektive språk uppvisade sig även då de upptäckt att en flerspråkig elev har läs- och skrivsvårigheter, vilket det kommande subtema beskriver.

5.1.3 Flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter

När de flerspråkiga eleverna visar tendens för läs- och skrivsvårigheter behöver det kartläggas vad dessa svårigheter grundar sig i. Lärarna uttrycker att det är svårt att bedöma vad dessa svårigheter beror på, speciellt då pedagogerna på skolan inte riktigt vet hur det går till när eleverna kartläggs i respektive språk.

Den eleven som jag har nu har dyslexi. Men det kollade de bara på svenskan, de har inte gjort det på arabiskan (Abba, modersmållärare i arabiska).

Klassläraren Pelle uttrycker med andra ord att han inte heller vet hur kartläggningen går till i de olika språken.

Nej, jag vet ingenting. Ingen aning ifall, eller hur de kartlägger. Det vore ju faktiskt väldigt intressant att höra vad modersmållärarna på denna skola svarar angående detta (Pelle, klasslärare).

Chan, modersmålläraren i thailändska hade inte fått någon information om elevens diagnostisering.

Tack vare detta samtal (samtal med elev) så fick jag reda på att eleven hade en diagnos. Eleven hade gjort en utredning, klassläraren visste om det men inte jag. Så jag fick försöka anpassa lektionerna med eleven utefter det (Chan, modersmållärare i thailändska).

Lärarna vet inte hur, eller om, en flerspråkig elev som misstänks ha läs- och skrivsvårigheter som dyslexi kartläggs i respektive språk. Specialläraren och specialpedagogen har däremot en helt annan upplevelse kring hur de flerspråkiga elevernas kartläggning ser ut.

När det gäller flerspråkiga barn det så är det ju väldigt viktigt att man utreder på båda språken. Så att man inte bara går på svenskan där, utan man får skaffa tolkar eller så får man ha med modersmålläraren som tittar på det för att det ska bli riktigt (Anna, specialpedagog).

Man börjar med att göra extra anpassningar. Skulle dessa anpassningar inte fungera så gör man en pedagogisk utredning för att få en större bild av helheten. En pedagogisk utredning sker på tre nivåer, organisations-, grupp- och individnivå. Det är oftast någon i elevhälsan tillsammans med speciallärare och klasslärare som gör den här utredningen. Sedan så kanske man gör ITPA, psykologisk utredning eller tar kontakt med en logoped (Sofia, speciallärare).

Man tittar ju på språket. Där finns det också material som vi kan använda för att titta på språkförståelse. Tittar man på vad som gäller deras läs- och skrivutveckling så börjar jag alltid med språket. Jag har ett samtal där jag tittar på förståelsen, ord, bilder och begrepp. Hur man kan uttrycka sig också då språket är både impressivt och expressivt som man brukar säga. Så jag tittar på alla delarna i språket. Jag använder mig även av språkpyramiden, som består av flera steg (Anna, specialpedagog).

Specialläraren Sofia beskriver att en pedagogisk utredning sker på tre nivåer. Först undersöker

teamet hur det ser ut på den organisatoriska nivån, därefter gruppnivån och sist hur det ser ut på individnivå. Det är relevant att notera att pedagogerna talar på två olika nivåer. Klasslärarna och modersmålslärarna har en idealistisk syn och beskriver och utgår från hur det är i nuläget. Specialläraren och specialpedagogen syn är i motsats till detta mer pragmatisk där de beskriver hur det borde vara.

Specialpedagogen beskriver vidare att även den logoped som skolan skickar remiss till använder sig av denna språkpyramid för att ta reda på elevens läs- och skrivsvårigheter, oftast då de misstänker att det behövs en djupare språkutredning. Det är en logoped som diagnostiserar eleven. Skolan har i nuläget en specifik logoped som de samverkar med.

Språket är ju uppbyggt så, man behöver titta på alla delar i språket. Det är logopederna som gör det. Så tar de in tolkar som kan språket. Men det görs bara om man misstänker att det är något som är mer än vad vi (specialpedagoger, speciallärare och pedagoger) kan klara av (Anna, specialpedagog).

Samma metod (språkpyramiden) och tillvägagångssätt används inom respektive språk för att kartlägga de flerspråkiga elevernas läs- och skrivsvårigheter. Däremot anser specialläraren Sofia att det dröjer tills föräldrarna ber skolan att ta kontakt med en logoped för att diagnostisera eleverna då eleverna ständigt utvecklas.

Det händer ju så mycket med elevens läs- och skrivutveckling i de tidiga åren så man väntar gärna med att diagnostisera. En del elever som man var lite uppmärksam på i årskurs ett kan nästa år ha tagit ett jättekliv, så man måste vara lite tålmodig (Sofia, speciallärare).

Hon anser även att det beror på att skolan uppmuntrar föräldrarna med att avvakta. Sofia förklarar att om eleverna kartläggs för dyslexi i för tidig ålder så kommer behöva göra om testerna i senare årskurs.

Sen vet jag att man inte skickar till logoped förens i årskurs 4 eller 5, på grund av att när en elev får en diagnos, så gäller bara den ett visst antal år om eleven får diagnosen i tidig ålder. Sätter man den då för tidigt så måste man göra om den, för att de ska få rätt till hjälp i gymnasiet (Sofia, speciallärare).

Av den orsaken är såväl föräldrarna som skolan försiktiga med att låta en elev diagnostiseras i för tidig ålder.

5.1.4 Sammanfattning av det första temat

För att ta reda på vilken nivå flerspråkiga elever befinner sig i sin läs- och skrivutveckling undersöks detta på samma vis som för de enspråkiga eleverna. Klasslärarna använde sig av skolans framtagna material medan modersmålslärarna själva fick bestämma vilken metod eller material som skulle användas. De berörda professionerna beskriver att det är genom denna identifiering och genom undervisningssituationer som de upptäcker läs- och skrivsvårigheter hos de flerspråkiga eleverna, vilket uttryckligen går att koppla till min första forskningsfråga för studien. Det resulterade även i att pedagogerna tog hänsyn till påverkande faktorer då de bedömde de flerspråkiga eleverna. Klasslärarna beskrev att de inte visste hur identifieringen gick till i modersmålet och modersmålslärarna inte visste hur identifieringen gick till i det svenska språket. Detsamma gällde kartläggningen då de upptäckt att flerspråkiga elever har läs- och skrivsvårigheter. Å andra sidan framkom det att specialläraren och specialpedagogen på skolan var medvetna om hur kartläggningen gick till i båda språken. Det poängterades dock att skolan inte vill sätta en diagnos för tidigt på de flerspråkiga eleverna.

Såväl litteraturstudien som min studie beskriver att denna identifiering hos flerspråkiga elever är problematisk.

5.2 Samverkan mellan pedagogerna för undervisning av flerspråkiga elever

Följande presenteras det andra temat som framkom ur den tematiska analysen.

5.2.1 Klasslärarnas bristande samarbete med modersmåslärarna

Det analyserade datamaterialet resulterade i att respondenterna beskrev att det fanns ett samarbete mellan klasslärare, specialpedagog och speciallärare. Klasslärarna har dock gett uttryck för att samarbetet med framförallt modersmåslärarna är näst intill obefintligt på skolan.

Generellt sätt så är min upplevelse att samarbetet med modersmåslärare är extremt dåligt (Stina, klasslärare).

Modersmåsläraren är obefintlig (Pelle, klasslärare).

Modersmåsläraren Chan beskriver också att det är besvärligt att ha ett fungerande samarbete med klasslärarna.

Det är väldigt svårt, vi ligger utanför timplanen och då har man inte den kontakten med lärarna (Chan, modersmåslärare i thailändska).

Vad som ligger till grund för denna otillräckliga samverkan har respondenterna olika syn på. En grundläggande och återkommande faktor som visat sig under intervjuerna är tidens betydelse, den bristande tidsaspekten.

Det skulle vara jätteintressant att få planera med klasslärarna. Men man hinner inte, de är på deras lektioner när man är här. Egentligen ska våra lektioner vara efter skoltid, men här i denna kommun så beror det på skola till skola. Om de godkänner att vi kommer och tar eleven ur klassrummet (Abba, modersmåslärare i arabiska).

Men modersmåsläraren kör sitt eget race, men sen har de ju så vansinnigt många elever. Jag tror att deras arbetssituation ser väldigt annorlunda ut, jag vet inte om jag hade märkt med det (Pelle, klasslärare).

Det är ju inte lätt för dem (modersmåslärarna) heller, de har ju ett väldigt spretigt uppdrag då de ska till så många olika ställen med många olika relationer. Många olika tider att passa. Det är mycket som spelar in som man kan jobba på (Anna, specialpedagog).

Det tar man endast om man ses i korridoren. Eller så får man ett mail om man ber om det inför utvecklingssamtal, så får man en bedömning om eleven (Stina, klasslärare).

En del elever har sin modersmålsundervisning under skoltid, detta varierar dock på skolan beroende på vilket modersmål eleven läser. Det visar sig i datamaterialet, att tiden på flera sätt kan vara av betydelse i arbetet med att upptäcka läs- och skrivsvårigheter hos de flerspråkiga eleverna, då det inte finns ett fungerande samarbete mellan pedagogerna. Specialpedagogen Anna förklarar å andra sidan att det inte endast grundar sig i den bristande tiden utan anser att ytterligare bidragande faktorer till ett väl fungerande samarbete kan bero på bakgrund, utbildningen och personliga egenskaper likväl.

Det ser ju lite olika ut med de olika modersmåslärarna och de olika pedagogerna. I förskoleklass är det ju sagt att modersmåsläraren ska komma in och vara med i klassrummet, man ska inte plocka ut eleverna. Sen är det olika på beroende på modersmåsläraren, på deras bakgrund och utbildning. Hur de ser på sitt uppdrag och sådär. En del har man jättefin samverkan med, där de varit delaktiga i åtgärdsprogram och så medan en del har man ingen kontakt med alls. Det har mer med person att göra tycker jag (Anna, specialpedagog).

Även här blir det tydligen att specialpedagogen återigen talar på en pragmatisk nivå medan klass- och modersmåslärarna faktiskt beskriver nuläget.

5.2.2 Betydelsen av att ha väl fungerande samarbete på skolan

Analysen av intervjuerna har gett resultat för att de insatta lärarna beskriver att det är oerhört viktigt att ha ett fungerande samarbete för att på bästa sätt bemöta flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter.

Det är ju även viktigt att ha ett bra samarbete med pedagogerna så att de vet hur de ska arbeta med eleverna på bästa sätt ifall det är någon extra anpassning som gjorts för barnet. Då skriver vi ju ofta extra anpassningar då, till att börja med. Då är det ju baserat på det man sett och utrett (Sofia, speciallärare).

Specialpedagogen Anna uttrycker att alla har olika kompetenser som är värdefulla och som tillsammans skapar det ultimata förhållandet för att stötta flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter.

Det är jätte värdefullt att samverka. För jag ser från mitt perspektiv och pedagogerna från sitt, och tillsammans blir vi bra. Det är jätteviktigt att man som pedagog inte tror att här kommer specialpedagogen och hon/han ser allt och jag vet ingenting, det är dem som är experter. Så är det inte, expertisen blir i samverkan. Så ser jag det. Vi har olika kunskaper som vi kan använda oss av (Anna, specialpedagog).

Det finns olika former av samarbete mellan pedagogerna i syfte att stötta de flerspråkiga eleverna. Samarbetet mellan specialpedagogen och specialläraren kan vara mer övergripande med klassläraren där de kommer med förslag till hur undervisningen kan anpassas för den enskilde eleven, samtidigt som de ibland kan gå in och arbeta direkt med eleven i eller utanför klassrummet. Även här är det värt att notera att det som beskrivs är pragmatiskt.

Då svårigheter i läs- och skrivutvecklingen hos flerspråkiga elever upptäckts inom ett språk kan det ta längre tid innan det visar sig i det andra språket. Det är därför viktigt att ständigt kommunicera för att påskynda identifieringen av elevens kunskaper i respektive språk för att kunna bemöta och anpassa undervisningen på rätt nivå.

Jag önskar att jag hade fått denna information tidigare för att kunna anpassa mina lektioner. Det var ju inte så konstigt att eleven inte ville gå på mina lektioner när det var på en alldeles för hög nivå (Chan, modersmåslärare i thailändska).

Modersmåsläraren Chan beskriver att kommunikationen med pedagogerna är viktig för att kunna bemöta en flerspråkig elev med läs- och skrivsvårigheter på rätt nivå.

5.2.3 Sammanfattning av det andra temat

Samverkan mellan pedagogerna för undervisning av de flerspråkiga eleverna visade sig vara problematiskt för lärarna. Det bristande samarbetet mellan klassläraren och modersmålsläraren grundade sig i flera orsaker. En av orsakerna visade sig bero tidsbrist, det var svårt att kommunicera med varandra då modersmålslärares uppdrag ansågs vara stressigt. Ibland ligger modersmålsundervisningen under skoltid och ibland efter, det var således svårt rent organisatoriskt. Ytterligare orsaker till bristande samarbetet förklarar specialpedagogen beror på personliga egenskaper. Utöver det beskrev lärarna att de upplevde att samarbetet mellan klassläraren, specialläraren och specialpedagogen fungerade bra på skolan. Det framkom även att det är oerhört viktigt att ha ett fungerande samarbete mellan alla involverade pedagoger på skolan för att på bästa sätt kunna bemöta flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter. Det andra temat går tydligt ställa i relation till den andra forskningsfrågan som studien bygger på. Den tidigare litteraturstudien beskriver på liknande sätt att samverkan mellan berörda professioner kring flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter är problematisk men essentiell.

5.3 Föräldrastöd

Detta avsnitt presenterar det sista funna temat. Det finns många faktorer som påverkar de flerspråkiga elevernas läs- och skrivutveckling. Det visade sig att de flerspråkiga eleverna ibland har ett bristande föräldrastöd vilket har påverkat och gjort att de halkat efter. Det framkom då lärarna identifierade var eleverna befann sig i sin läs- och skrivutveckling.

Men framförallt för att de andra eleverna har så starka och välutbildade föräldrar där de får så mycket hjälp hemma. De får inte alla flerspråkiga elever på samma sätt, vilket gör att då halkar den efter. Det behöver ju inte alltid bero på flerspråkigheten men på föräldrarnas stöd och utbildning (Stina, klasslärare).

Det handlar också ofta om vad eleverna får för stöd hemifrån. Om inte föräldrarna behärskar eller kan grunderna i sitt eget språk så bygger det på modersmålsundervisningen och det bygger då bara på 20 minuter i veckan (Chan, modersmålslärare i thailändska).

En elev fick vi ju skicka med en nalle hem då han kom till skolan och sa ”jag har ju ingen att läsa för”. Då skickade vi med nallen, så att någon lyssnar på honom när han läser, och sen får eleven läsa lite mer här. Han kan ju ha någon hemma som lyssnar, men inte som förstår (Stina, klasslärare).

Respondenterna förklarar att det inte alltid behöver grunda sig i flerspråkighet utan att det även kan bero på föräldrarnas socioekonomiska bakgrund. Då eleverna kommer från en ogynnsam socioekonomisk bakgrund visar sig detta i deras prestationer. Dessa elever presterar lägre än elever som kommer från mer gynnsamma förhållanden. Pedagogerna uttrycker att de av den orsaken behöver vara medvetna om hur de flerspråkiga elevernas socioekonomiska bakgrund ser ut för att lyckas skapa en full förståelse för deras läs- och skrivutveckling i skolan. De elever som inte får stöd hemifrån i samma utsträckning som de andra eleverna kräver dessutom mer tid av pedagogerna på skolan. Respondenterna uttryckte även att det var tydligt att elevernas läs- och skrivutveckling förbättrades då barnen hade engagerade föräldrar.

Många föräldrar tycker det är svårt att avgöra på vilken nivå deras barn ligger då de inte vet var den befinner sig eller i förhållande till vad. När föräldrarna får reda på var deras

barn befinner sig så märker jag att de anstränger sig mer hemma, de läser mer för att de vill att barnet ska nå en ännu högre nivå (Pelle, klasslärare).

Men då är det ju hemmet och vi, så att man arbetar exempelvis med läsningen mycket hemma också. Det är då man får bäst resultat. Engagerade föräldrar gör ju så mycket också (Stina, klasslärare).

Deltagarna beskriver att det är av stor vikt att eleverna har bra stöd hemifrån. Den socioekonomiska bakgrund och sociokulturella miljö som präglar eleverna har stor betydelse för elevernas skolresultat. Däremot är pedagogerna medvetna om att det ser olika ut, men poängterar att ett bra föräldrastöd gynnar elevernas läs- och skrivutveckling i skolan.

5.3.1 Sammanfattning av det tredje temat

Resultatet har visat att ett fungerande samverkan med hemmet är viktigt för elevernas läs- och skrivutveckling. Det föräldrastöd eleverna hade speglade sig i elevernas prestationer. Det framkom att de flerspråkiga elevernas stöd hemifrån var otillräckligt i jämförelse med de andra eleverna vilket resulterade i att de flerspråkiga eleverna behövde kompenseras med mer stöd och tid i undervisningen på skolan. I litteraturstudien framkommer inget om just föräldrastöd, dock poängteras det att de flerspråkiga elevernas prestationer påverkas av flertal faktorer där den socioekonomiska faktorn benämns som just en av dem. Det tredje temat kan därför kopplas till syftet med studien då denna beskrivning kom fram som betydande vid arbete med flerspråkiga elever som misstänks ha läs- och skrivsvårigheter.

6. Diskussion

I detta avsnitt presenteras och diskuteras mina resultat i relation till den tidigare forskningen i avsikt med att besvara det syfte och de frågeställningar som studien bygger på. Först diskuteras den valda metoden och resultaten i förhållande till den tidigare forskningen för att besvara forskningsfrågorna. Slutligen förevisas didaktiska konsekvenser och förslag till fortsatt forskning.

6.1 Val av metod

Den kvalitativa intervjumetod som användes passade bra för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Semistrukturerade intervjuer var en fungerande metod och tillät respondenterna att svara fritt utifrån de frågor som ställdes. Denna flexibilitet bidrog till att intervjuerna blev mer som ett samtal. Genom denna kvalitativa ansats har jag fått svar på hur studiens respondenter upplever och beskriver att de identifierar och samverkar kring flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter. Ytterligare en metod som skulle kunna ha använts för att komplettera dessa svar hade varit att göra en enkätundersökning på skolan för att få med alla klasslärares och modersmållärares upplevelser. Genom användandet av triangulering, fler metoder, skulle trovärdigheten öka ytterligare (Bryman, 2011).

6.2 Olika metoder för att identifiera flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling

Studien har åskådliggjort att klasslärarna, specialläraren och specialpedagogen beskrev att de upptäcker läs- och skrivsvårigheter hos de flerspråkiga eleverna då de testar elevernas läs- och skrivutveckling genom användandet av den framtagna screeningplan som finns på skolan. Eleverna testas två gånger per läsår. Pedagogerna beskrev även att det är viktigt att bedöma elevernas prestationer i andra situationer för att få en helhetsbild av elevernas kunskapsnivå och för att lyckas fånga upp eleverna. Modersmållärarna hade å andra sidan inga specifika metoder att gå utefter utan fick själva bestämma tillvägagångssätt för att lyckas identifiera de flerspråkiga eleverna läs- och skrivnivå. Då det anställs modersmållärare som inte är

behöriga anser jag att det inte går att ställa samma krav på dessa modersmållärare och deras didaktiska val. Hur ska de kunna avgöra vilka material och metoder som är bäst lämpade? Hur ska de kunna göra didaktiska val då de inte har kunskaperna som krävs? Hur ska de veta hur man på bästa sätt går tillväga för att undersöka elevernas läs- och skrivutveckling? Skolan behöver av den orsaken skapa rätt förutsättningar för dessa modersmållärare, för att de flerspråkiga eleverna ska bemötas rättvist. Jag anser således att det kan skapa en orättvisa mot de flerspråkiga elever som inte har behöriga modersmållärare. Inte på grund av att det kan innebära att de undervisar sämre, för så är inte alltid fallet, utan för att det inte skapar samma förutsättningar för eleverna.

Det framkom även att när pedagogerna upptäckt att en flerspråkig elev har läs- och skrivsvårigheter så behöver de identifiera vad dessa svårigheter grundar sig i, vilket pedagogerna ansåg vara svårt. Detta stämmer överens med den förklaring Bøyesen (2008) ger. Hon uttrycker att det kan bero på att lärarna inte anser sig ha tillräckliga kunskaper för att kunna avgöra vad de bristande kunskaperna grundar sig i, eller i vilken omfattning förstaspråket kan påverka elevens andraspråk. Den tidigare forskningen uppvisade likväl att det fanns svårigheter i att identifiera flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter. I litteraturstudien framkom det bland annat av Cline och Shamsi (2000) att lärare måste ta hänsyn till alla påverkande faktorer då elevernas svårigheter identifieras. Jag anser att pedagogerna i dagens skolor står inför utmanande handlingar då det är mycket att ta hänsyn till då flerspråkiga elevers svårigheter identifieras.

I litteraturstudien framom inte alltid vilken metod eller vilket material som använts för att identifiera flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling. Det framkom att det var svårt att lyckas identifiera, men inte alltid hur denna identifiering gick till. Oftast rörde det sig om standardiserade tester som berör språkets alla delar, sedan testades de lågpresterande eleverna ytterligare i specifika tester för att identifiera dyslexi. I Hedmans (2009) och (2010) studier framkommer det inte vilken metod eller vilket material lärarna använt sig av för att identifiera flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling. Hedmans studier bygger som tidigare nämnt på att dyslexi identifieras på de elever vars lärare bedömde att de hade läs- och skrivsvårigheter som de trodde grundade sig i dyslexi, men inte hur denna identifiering gick till. Det är av intresse att veta hur denna identifiering gick till. Det skapar högre trovärdighet för studien samtidigt som det underlättar att göra jämförelser med andra studier. De är av den orsaken svårt att göra några jämförelser med resultatet i min studie kring just identifieringen. Denna avsaknad av information är betydelsefullt för mig som läsare för att veta i hur stora drag generaliseringar kan göras. I Jalali-Moghadam och Hedmans (2016) studie visade det sig däremot att de testade eleverna genom regelbundna screeningtester och genom diagnosmaterial för att identifiera var de befinner sig, detta stämmer överens med pedagogernas beskrivningar av identifiering i min studie. Speciallärarna och specialpedagogerna i deras studie beskrev även att svårigheterna även visar sig i undervisningssituationer med eleverna, detta påpekas även i min undersökning. Jalali-Moghadam och Hedmans (2016) studie fokuserar framförallt på hur identifiering av dyslexi hos flerspråkiga elever går till där de använt sig av ett specifikt kartläggningmaterial som kan användas i alla språk. Cline och Shamsi (2000) studie bygger på av identifiering av elevernas prestationer utifrån nationella prov. Den tidigare forskningen har visat olika metoder för att upptäcka och identifiera flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling.

6.3 Påverkande faktorer

Hyltenstam (2010) beskriver att de flerspråkiga elevernas prestationer måste analyseras ur flera perspektiv där han nämner kulturella, psykosociala och socioekonomiska faktorer som

betydelsefulla. Han nämner den socioekonomiska och sociokulturella framförallt som avgörande. I överensstämmelse med resultatet av den här studien framkom det genom pedagogernas upplevelser att den socioekonomiska faktorn, som i detta fall var föräldrastödet, var betydande för elevernas prestationer. De flerspråkiga eleverna presterade sämre i sin läs- och skrivutveckling då de inte hade samma stöd hemifrån. Pedagogerna beskrev att det inte endast behövde bero på att eleverna var flerspråkiga utan att det var av betydelse hur föräldrarnas socioekonomiska bakgrund såg ut. Det är viktigt att vara medveten om detta perspektiv och denna faktor som bidrar till den svårighet som finns i att avgöra vad läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever beror på. Det krävs således att pedagogerna tar reda på hur de flerspråkiga elevernas bakgrundsförhållanden ser ut. Då respondenterna i resultatet har uttryckt att de upplever att tiden inte räcker till ställer jag mig därför frågande till om pedagogerna faktiskt tar sig tiden att ta reda på vilka socioekonomiska förhållanden eleverna kommer ifrån. Här funderar jag även på hur det går till på skolor där det finns fler flerspråkiga elever i klassrummet att ta hänsyn till. Hur gör man i de klassrum där alla elever kommer från olika länder med varierande socioekonomiska bakgrunder? Det är angeläget men tidskrävande att tillgodose och ta hänsyn till alla elever. Jag uppfattar detta som problematiskt då pedagogerna i dagens skolor upplevs arbeta under tidspress. Av den orsaken tror jag att skolan står inför utmaningar med att lyckas skapa en full förståelse för varje elev. Jag upplever det även som betydelsefullt att fundera över hur pedagogerna ska gå tillväga då eleverna inte kan få den hjälp som krävs av föräldrarna gällande exempelvis läxor. I resultatet beskrev en av klasslärarna att en elev en dag kom till skolan och var ledsen för att han inte hade någon hemma att läsa för som förstod vad han läste. Det sätter således eleverna i en mödosam situation som onekligen kan komma att påverka deras identitet och självkänsla. Enligt mig är det skolan som måste skapa rätt förutsättningar för att denna problematik inte ska uppstå. Ett alternativ skulle kunna vara att alla läxor görs på skolan, så att alla elever har samma förutsättningar. Ytterligare en tanke är att ha införskaffa läxfria skolor för att undvika detta existerande problem.

Det är av intresse att fundera över om pedagogerna har lägre förväntningar på föräldrastödet hos flerspråkiga elever och hur detta kan komma att påverka elevernas prestationer. Då respondenterna i studien beskrev att de hade lägre förväntningar och krav på de flerspråkiga eleverna upplever jag det inte som en omöjlighet att denna låga förväntan även speglas på den syn pedagogerna har på föräldrastödet. Förutsatt att pedagogerna har lägre förväntningar på de flerspråkiga elevernas föräldrastöd anser jag det kan påverka elevernas prestationer negativt. Detta kan jag ställa i relation till det Hyltenstam (2010) diskuterar. Han avser att elevernas identitet påverkas av flertal faktorer, i detta avseende skulle pedagogernas syn vara en av faktorerna. Framförallt anser han att den socioekonomiska bakgrunden som betydande för elevernas identitet och prestationer.

I litteraturstudien framkom det att det är av vikt att i ett så tidigt stadium som möjligt identifiera flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter, för att på bästa sätt kunna anpassa undervisningen (Cline & Shamsi, 2000). I min undersökning framkom det i kontrast till detta att föräldrarna och lärarna på skolan väntar med att kartlägga och diagnostisera flerspråkiga elever för dyslexi för att eleven inte ska behöva diagnostiseras flera gånger. Specialläraren beskrev att skolan väntar med att kontakta en logoped för att diagnostisera eleven och anpassar undervisningen efter elevens förutsättningar. Å andra sidan går detta motsäggande resultat att koppla till Bøyesen (2008) som uttrycker att det är viktigt att eleven har haft rätt förutsättningar innan den kartläggs för att kartläggningen ska ge ett rättvist resultat. Här funderar jag över om vilka de rätta förutsättningarna är i dagens skola.

6.4 Risk för underidentifiering

Hedman (2010) beskriver i sin studie att då flerspråkiga elever kartläggs inom endast ett språk finns det risk för över- eller underidentifiering av dyslexi, där det är vanligt att elever ofta blir underidentifierade. I den här studien framkommer liknande resultat där det har visat sig att det på skolan finns en risk för underidentifiering av de flerspråkiga eleverna. Trots att pedagogerna beskrev vikten av att göra en kartläggning inom respektive språk framkom det genom modersmålsläraren att några elever endast kartlagts inom det svenska språket. Det visade sig även att då pedagogerna bedömde de flerspråkiga eleverna så hade de hade andra krav och lägre förväntningar. Det framkom dessutom att pedagogerna upplevde att de flerspråkiga eleverna hade utarbetade strategier för att försöka dölja sina läs- och skrivsvårigheter. Hedman (2010) förklarar just detta som möjliga orsaker till att pedagogerna inte uppmärksammar dyslektiska svårigheter hos flerspråkiga elever, vilket innebär att eleverna bli underidentifierade. I enighet med Hedman (2010) förklarar även Cline och Shamsi (2000) att när elever diagnostiseras bör detta göras med försiktighet då det kan finnas en risk för feldiagnostisering. I enighet med resultatet i min studie menar jag att det som pedagog är svårt att ha samma förväntningar på alla elever. Dessutom är det kanske inte alltid möjligt att lyckas genomskåda de strategier eleverna utvecklar för att dölja sina bristande kunskaper. Jag menar dessutom att det krävs att skolan tar ansvar för att de flerspråkiga eleverna kartläggs i alla språk för att en undvika underidentifiering. Det Hedman (2010) beskriver som orsaker menar jag kan härledas till pedagogernas upplevelser i studien.

6.5 Samverkan mellan professionerna

I överrensställelse med vad litteraturstudien visat visar även min studie att det är svårt att i praktiken uppnå ett fungerande samarbete mellan alla lärare vid arbete med flerspråkiga elever som har läs- och skrivsvårigheter. Jalali-Moghadam och Hedman (2010) beskrev att det av specialläraren och specialpedagogen fanns en önskan om ett förbättrat samarbete med modersmålsläraren. I den här studien har det däremot visat sig att specialläraren och specialpedagogen upplevde att det fanns ett fungerande samarbete med modersmålsläraren. Den här studien gav som resultat att det är klasslärarna som anser att samarbetet med modersmålslärarna på skolan är otroligt svårt och problematiskt i nuläget. Klasslärarna och modersmålslärarna på skolan upplevde att den största orsaken till detta var att det inte fanns någon avsatt tid för varandra vilket gjorde det svårt då modersmålsundervisningen sker på varierande tider under och efter skoldagen. Denna organisatoriska faktor beskrivs även som problematisk i den tidigare forskningen (ibid.). Jag anser att det är av den orsaken viktigt att modersmålslärarna tillåts vara en del i lärarlaget på skolan för att kunna samverka bättre. Vilket i sig kan vara ett problem i mindre kommuner där både eleverna och modersmålslärarna behöver förflyttas då undervisningen sker på olika skolor. Det vill säga att det ibland är det eleverna och ibland är det modersmålsläraren som förflyttar sig mellan olika skolor. Min upplevelse och tolkning av resultatet är att det ultimata hade varit om modersmålslärarna var knutna till en skola. Jag tror även att det är av betydelse att ifrågasätta de olika pedagogernas upplevelser om samverkan. Det framkom i resultatet att det talades på två olika nivåer. Specialpedagogen och specialläraren talade på en pragmatisk nivå, medan klass- och modersmålslärarna talade på en idealistisk nivå. Här funderar jag på om det kan vara orsaken till de varierande svaren. Hade svaren sett annorlunda ut och varit mer överensstämmande om specialpedagogen och specialläraren faktiskt beskrivit nuläget? Därav skulle det vara intressant att intervjua ytterligare en gång där fokus är på att beskriva den nuvarande situationen. Jag tror dessutom att det som skola kan vara svårt lyckas förbättra en samverkan mellan berörda professioner då upplevelserna är motsägande.

Tänkvärt är även om det bristande samarbetet mellan modersmåslärarna och de övriga pedagogerna på skolan, och att svårigheterna i identifiering av de flerspråkiga elevernas läs- och skrivsvårigheter kan bero på att modersmåslärarna inte alltid har utbildning. Det framkom i den här studien att en av modersmåslärarna inte var behörig och hade knappt någon erfarenhet av undervisning. Det försvårar såväl identifiering av de flerspråkiga elevernas läs- och skrivutveckling samt hur de går tillväga då de upptäckt att en elev har dessa svårigheter. Det var denna modersmåslärare som beskrev att hon inte visste om att en elev hade diagnostiserats, hade modersmåsläraren haft mer erfarenhet och varit utbildad kanske samarbetet skulle kunnat se annorlunda ut. Jag anser att för att en identifiering ska gå till på rätt sätt och för att ha ett väl fungerande samarbete mellan alla parter är det av stor betydelse att ha behöriga lärare även i modersmålsundervisningen. Min upplevelse är att ytterligare en förklaring till detta bristande samarbete kan grunda sig i att det skapas statuskillnader och maktförhållanden mellan ämnena och lärarna då modersmåsläraren inte är behörig. Det finns en problematik i de olika ämnens status, kanske var detta en av orsakerna till att modersmåsläraren inte fick någon information om eleven som hade dyslexi, eller den bristande kunskapen i hur eleverna kartläggs i det svenska språket. Jag tror att det även kunna vara en förklaring till varför klasslärarna upplever att samarbetet med modersmåsläraren är obefintligt, men inte gör något för att förändra situationen. Det är tänkvärt att fundera över vem ansvaret egentligen ska ligga på, klassläraren som har ett mer övergripande ansvar eller på modersmåsläraren som kommer 20-60 minuter i veckan. Om de inte samverkar och om de med högre maktstatus inte är intresserade av att förändra situationen kommer inte samarbetet att förbättras. Lindberg och Hyltenstam (2013) redogjorde för att det är viktigt att de flerspråkiga elevernas läs- och skrivutveckling inte endast ses som ett särintresse hos modersmåslärarna, det är trots allt klasslärarna som eleverna spenderar mest tid med. De poängterade även att elevernas prestationer speglas i alla ämnen. Det är dessutom betydelsefullt att framhäva rektorns ansvar och organisation för få ett fungerande samarbete mellan berörda yrkesroller på skolan.

Jalali-Moghadam och Hedman (2010) beskrev att speciallärarna och specialpedagogerna i deras studie ansåg att modersmåslärarens kunskaper och perspektiv var av stor relevans och menade på att vid ett väl fungerande samarbete underlättade och påskyndades identifieringen av flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter. Detta framkom även som betydelsefullt i den här undersökningen, dock poängterades även vikten av klasslärarnas kunskaper och kompetenser som betydelsefullt för att samarbetet ska vara optimalt.

Sammanfattningsvis beskriver klasslärare, specialpedagoger, speciallärare och modersmåslärare att de upptäcker läs- och skrivsvårigheter hos de flerspråkiga eleverna då de undersöker var eleverna befinner sig i sin läs- och skrivutveckling. Denna identifiering verkställs genom olika metoder och material i de olika språken. Samverkan mellan de berörda yrkesrollerna upplevdes vara såväl problematisk som fungerande mellan några parter. I den här studien framkommer både liknande och motsägande resultat i relation till den tidigare litteraturstudien.

6.6 Didaktiska konsekvenser och förslag till fortsatt forskning

Denna del presenterar hur studiens resultat och konsekvenser påverkar skolan, undervisningen, eleverna och min framtida yrkesroll som lärare.

Undersökningens resultat kommer att påverka mig som framtida lärare i såväl positivt som negativt avseende. Det positiva avseendet innebär att jag besitter en större förståelse och medvetenhet om att det är essentiellt men problematiskt att upptäcka och identifiera

flerspråkiga elevers läs- och skrivsvårigheter. Det är även till en fördel att ha kännedom om de konsekvenser som finns då flerspråkiga elever kartläggs, om det så utförs i ett eller flera språk. Jag är i synnerhet medveten om att ett fungerande samarbete är av största vikt för flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling. Detta kommer följaktligen påverka eleverna och den undervisning jag lär ut. Flertalet lärare på skolan samt litteraturstudien påvisar att kunskapen kring flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling är väsentligt. Trots det framkom det däremot att lärarna inte ansåg sina kunskaper tillräckliga, vilket är av negativ betydelse. Jag ställer mig trots denna studie därför frågande till om mina lärdomar är tillräckliga inom detta ämnesområde för att på bästa sätt kunna bemöta flerspråkiga elever i min kommande yrkesroll. För att lyckas åstadkomma en förändring kring dessa upplevelser anser jag att det är angeläget att alla skolor med flerspråkiga elever satsar på att fortbilda pedagogerna. Det behövs för att de ska känna sig tryggare och få mer kunskap kring hur man på bästa sätt bemöter och arbetar med flerspråkiga elever.

Resultatet av den här studien visade sig medvetandegöra berörda yrkesroller på den undersökta skolan. Genom att intervjuerna har uppmärksammat problematiken hos respondenterna kommer de förhoppningsvis synliggöra detta för rektorn som i sin tur ska ansvara för resurser och organisation för att förbättra samarbetet. Det är även relevant att ifrågasätta förutsättningarna som finns på skolan samt hur det kan variera från skola till skola. Jag ställer mig frågande till om de flerspråkiga eleverna med läs- och skrivsvårigheter alltid har rätt förutsättningar på alla skolor för att utvecklas optimalt och för att lyckas identifiera och kartlägga kunskaperna. Tillgång till resurser och organisation är varierande och påverkas av den segregation som finns i dagens samhälle och skolor. Det finns flertal utvecklingsområden inom identifiering och samverkan kring arbetet med flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter. Detta leder därav vidare till förslag på fortsatt forskning.

Ytterligare ett perspektiv ur studien som hade varit intressant att undersöka är att intervjua den logoped som skolan i dagsläget samarbetar med. Då det visat sig att det är en logoped som kartlägger de flerspråkiga eleverna i alla språk hade det varit av intresse att höra hur upplevelsen är kring identifiering av flerspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter samt hur logopeden beskriver att samverkan med skolan ser ut. Ett potentiellt utvecklingsområde för studien är att jämföra de olika respondenternas arbete med varandra för att få ännu ett perspektiv på hur det ser ut. Detta är potentiella utvecklingsområden och förslag till fortsatt forskning. Det krävs vidare att mer forskning genomförs kring flerspråkiga elever för att på bästa sätt kunna bemöta deras kunskapsnivå. Ännu ett förslag till fortsatt forskning är dessutom att undersöka hur fler pedagoger på andra skolor upplever att de identifierar och samverkar kring läs- och skrivsvårigheter hos flerspråkiga elever. Det hade varit intressant att jämföra med liknande skolor och undersöka skolor där majoriteten av eleverna är flerspråkiga och på skolor där det finns nyanlända elever.

7. Litteraturlista

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärarens möjligheter och hinder*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 311). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2017-11-22 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25658/1/gupea_2077_25658_1.pdf
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Hämtad 2017-11-20 från <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Bøyesen, L. (2008). Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier. *Svenska Dyslexiföreningens och Svenska Dyslexistiftelsens tidskrift*, (4), 1-9. Hämtad 2017-11-21 från <https://static1.squarespace.com/static/571639e41bbee0fbd85c9f51/t/57cee6e7be659421cb85c229/1473177322446/Lesing+og+leseproblemer+innen+forskjellige+ortografier.pdf>
- Cline, T., & Shamsi, T. (2000). *Language needs or special needs? The assessment of learning difficulties in literacy among children learning English as an additional language: a literature review*. (Research Report, 2000:184). London: Department for Education and Employment.
- Hedman, C. (2009). *Dyslexi på två språk. En multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Elanders AB.
- Hedman, C. (2010). Över- och underidentifiering av dyslexi hos tvåspråkiga. *Nordand Nordisk tidskrift för andrespråksforskning*, 1(5), 37-68. Hämtad 2017-11-21 från [http://www.sh.se/P3/ext/res.nsf/vRes/kalendarium_hedman_nordand_2010_pdf/\\$File/hedman_nordand_2010.pdf](http://www.sh.se/P3/ext/res.nsf/vRes/kalendarium_hedman_nordand_2010_pdf/$File/hedman_nordand_2010.pdf)
- Holmström, K. (2015). *Lexikal organisation hos en- och flerspråkiga skolbarn med språkstörning*. Logopedics, Phoniatrics and Audiology. Lund: Lunds universitet.
- Ingesson, S.G. (2007). *Growing up with dyslexia: cognitive and psychosocial impact, and salutogenic factors*. (Doctoral thesis, Department of Psychology) Lund: Lunds universitet. Hämtad 2017-12-1 från <https://lup.lub.lu.se/search/ws/files/5414104/548709>
- Jacobson, C. (2006). Hur kan vi se på läs- och skrivsvårigheter? *Svenska Dyslexiföreningens och Svenska Dyslexistiftelsens tidskrift*, (4), 1-7. Hämtad 2017-11-21 från https://www.spsm.se/contentassets/e5b66454842b4432b786e43307ed6d1d/jacobson_hemsidan.pdf
- Jalali-Moghadam, N., & Hedman, C. (2016). Special Education Teachers' Narratives on Literacy Support for Bilingual Students with Dyslexia in Swedish Compulsory Schools. *Nordic Journal of Literacy Research* (2), 1-18. Hämtad 2017-11-21 från <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.224>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16-35. Hämtad 2017-11-21 från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-24757>

Lindberg, I., & Hyltenstam, K. (2013). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I: Flyman, Mattsson, A. & Norrby, C. (Red.), *Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts. Theory and Practice* (s. 122- 141). Lund: Lund University Press. Hämtad 2017-11-21 från <http://portal.research.lu.se/ws/files/5329199/4075031.pdf>

Malmqvist, J. (2015). Statliga perspektivskriften inom specialpedagogik. Exemplet: Speciallärare och/eller specialpedagoger. *Vägval i skolans historia*, (1), 1-3. Hämtad 2017-11-21 från <http://undervisningshistoria.se/statliga-perspektivskriften-inom-specialpedagogik-exemplet-speciallarare-ocheller-specialpedagoger/>

Skolverket. (2016). *Legitimation för speciallärare. Om behörighet att undervisa som speciallärare och som lärare i särskola och specialskola*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2017*. Stockholm: Edita.

Vetenskapsrådet. (2012). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie, (5) Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1

1. Hur länge har du arbetat som klasslärare, specialpedagog, speciallärare, modersmålslärare?
2. Hur länge har du arbetet på denna skola?
3. Hur arbetar du med dina elevers läs- och skrivutveckling?
- Är det någon speciell metod du använder dig av? Arbetar du ämnesöverskridande med detta?
4. Arbetar du med flerspråkiga elever?
5. Hur tar du reda på var eleverna befinner sig i sin läs- och skrivutveckling på sina respektive språk?
- Använder du något specifikt material? Är det gemensamt framtaget eller är det upp till var och en? Används samma material på hela skolan? Är det samma material/metod som används inom respektive språk?
6. Hur arbetar du med att upptäcka om elever har läs- och skrivsvårigheter?
- Skiljer sig sättet om eleverna är flerspråkiga?
- Om man upptäcker att en elev har läs och skrivsvårigheter, och vill utreda eleven för ex dyslexi, gör man detta inom respektive språk?
7. Hur arbetar du med flerspråkiga elever som har läs- och skrivsvårigheter?
- Används något specifikt material? Är det gemensamt framtaget eller är det upp till var och en? Används samma material på hela skolan?
8. Hur ser samverkan ut mellan klasslärare, specialpedagoger, och modersmålslärare kring arbetet med flerspråkiga elever som har läs- skrivsvårigheter?
9. Behöver flerspråkiga elever mer stöd? I så fall vad och hur?
10. Vilket typ av stöd upplever du vara mest effektivt för elevers läs- och skrivutveckling?