Så minskar vi läsgapet i svensk skola. Ett andraspråksperspektiv på läskrisen.

JOSEFIN NILSSON
KARIN PETTERSSON

Näringslivets skolforum
SWEDISH ENTERPRISE SCHOOL FORUM

Näringslivets skolforum är ett initiativ från Svenskt Näringsliv för att stärka Sveriges kompetensförsörjning och förbättra kunskapsresultaten i svensk skola. Syftet är att erbjuda en arena för ökad probleminsikt, förutsättningslös dialog, internationell utblick och erfarenhetsutbyte. svensktnaringsliv.se/skolforum.

Så minskar vi läsgapet i svensk skola.
Ett andraspråksperspektiv på läskrisen.
Författare: Josefin Nilsson, Karin Pettersson

Maj 2025

Näringslivets skolforum, Stockholm

Formgivning och omslag: Stockholm Kreativism AB

Innehållsförteckning

Sammanfattning 4

Problemformulering, analys och förbättringsförslag 4

Läskrisen i ett andraspråksperspektiv 9

Den verkliga läskrisen 12

Fler elever med svenska som andraspråk 20

Varför behövs svenska som andraspråk som ett eget ämne? 22

Tidig läsundervisning i ett andraspråksperspektiv 25

Rätt till undervisning i ämnet svenska som andraspråk 42

Sammanfattande kommentar 44

Förbättringsförslag för att minska läsgapet i svensk skola 45

Referenser 51

Om författarna 59

Sammanfattning

God läsförmåga är avgörande för att elever ska klara grundskolan, senare studier och yrkesliv. En skola som bygger goda läsare utgör också ett tecken på utbildningssystemets kvalitet. Den här rapporten synliggör en hittills långt ifrån tillräckligt uppmärksammad fråga när det gäller läsundervisning i de tidiga skolåren: förutsättningarna för en kvalitativ undervisning i ämnet svenska som andraspråk. I svensk grundskola finns två likvärdiga svenskämnen: svenska (sv) och svenska som andraspråk (sva). Medan svenskämnet har ansvar för språk-, läs- och skrivutvecklingen för elever med undervisningsspråket svenska som modersmål, har ämnet svenska som andraspråk ansvar för språk-, läs- och skrivutvecklingen hos elever som utvecklar svenska som ett andraspråk och har behov av undervisning i detta ämne istället för svenska. Undervisningen i svenska som andraspråk ska, till skillnad från undervisningen i svenska, bedrivas ur ett andraspråksperspektiv.

Trots regleringarna får alltför få elever i lågstadiet undervisning i ämnet svenska som andraspråk, och få lärare i lågstadiet har läst svenska som andraspråk i sin lärarutbildning. Samtidigt visar både nationella och internationella mätningar att läsförmågan hos just elever med svenska som sitt andraspråk är generellt drastiskt mycket lägre än hos elever med svenska som modersmål. För att svensk skola ska kunna stärka elevers läsförmåga och kunskapsresultat på sikt behövs kraftfulla åtgärder så att elever som utvecklar svenska som ett andraspråk får den undervisning de behöver och har rätt till. För att vända de sjunkande resultaten krävs att elever i lågstadiet med svenska som andraspråk undervisas av lärare som både har formell utbildning i svenska som andraspråk och gedigen kompetens i grundläggande läs- och skrivinlärning. De praktiska förutsättningarna för en kvalitativ undervisning i svenska som andraspråk i grundskolan behöver stärkas och fler låg- och mellanstadielärare behöver ha utbildning i ämnet.

Problemformulering, analys och förbättringsförslag

Tillgängliga resultat visar med stor tydlighet att den så kallade läskrisens stora förlorare är elever med utländsk bakgrund. Idag har 27 procent av eleverna i svenska förskolor och grundskolor utländsk bakgrund, och gruppen har ökat från cirka 15 procent i början av 2000-talet. Nationell betygsstatistik visar på stadigt ökande skillnader i skolframgång mellan elever med svensk respektive utländsk bakgrund. Samma nedslående mönster syns i de internationella läsförståelsemätningarna PISA 2022 och PIRLS 2021. I PIRLS 2021, som rör läsförståelse i fjärde klass, utmärker sig elever som inte alltid talar svenska i hemmet med låga resultat. Att satsa på den tidiga läsundervisningen för just denna elevgrupp är således en högst angelägen fråga i det svenska skolsystemet.

Att alla elever bör ha tillgång till en kvalitativ läsundervisning är idag en oomstridd fråga. Likaså att lärare behöver goda kunskaper om hur läsinlärning går till och vad som utmärker en effektiv läsundervisning. Däremot är det inte givet att läsundervisning som fungerar bra för elever som lär sig läsa och läser på sitt modersmål per automatik leder till samma resultat för elever som lär sig läsa på sitt andraspråk. Det är skillnad på att lära sig läsa på sitt förstaspråk respektive andraspråk. Även om de kognitiva färdigheter som krävs är desamma, påverkar elevernas språkliga resurser hur undervisningen bör struktureras och genomföras. För att säkerställa att alla elever får en adekvat språk-, läs- och skrivundervisning finns två likvärdiga svenskämnen i svensk skola: svenska och svenska som andraspråk.

Trots att rätten till undervisning i svenska som andraspråk är reglerad, får långt ifrån alla elever som behöver det undervisning enligt kursplanen i detta ämne. Orsakerna till detta mycket allvarliga kvalitetsproblem är flera och bygger på kunskapsbrist på flera nivåer. Trots att läroplanen har två svenskämnen, har enbart ämnet svenska ingått i grundlärarprogrammen de senaste femton åren. Många lågstadielärare saknar därmed helt kunskap om läs- och skrivinlärning och läs- och skrivundervisning för den växande gruppen elever som lär sig läsa på sitt andraspråk. Denna kunskap är heller inget givet innehåll i speciallärar- och specialpedagogutbildningar. Andraspråksperspektivet är även begränsat i obligatoriska nationella bedömningsmaterial. Därtill saknas kunskap om ämnet på både skol- och huvudmannanivå, de praktiska förutsättningarna för undervisningen är ofta begränsade och ofta saknas kvalitetsarbete som rör ämnet svenska som andraspråk.

I den här rapporten pekas på några avgörande skillnader mellan att lära sig läsa på sitt förstaspråk respektive sitt andraspråk och vad som kan utmärka en tidig läsundervisning med andraspråksperspektiv. Därtill pekar rapporten på att det behövs kraftfulla åtgärder avseende de rent praktiska förutsättningarna för en kvalitativ undervisning i ämnet svenska som andraspråk i grundskolan. Generella satsningar på att stärka svenska elevers läsförmåga riskerar att inte uppnå de avsedda målen. Utöver generella förstärkningar av såväl blivande som befintliga lärares kunskaper i grundläggande läs- och skrivinlärning krävs särskilt att vi beaktar den växande gruppen elever för vilka undervisningen brister – elever som får sin tidiga läsundervisning på sitt andraspråk och har rätt till undervisning i ämnet svenska som andraspråk. Analyser och åtgärder behöver bygga på forskning och vetenskaplig grund om läsning, läsutveckling och läsundervisning för elever med andra modersmål än svenska. Satsningar på att stärka förutsättningarna för undervisning i ämnet svenska som andraspråk och satsningar på utbildning av lärare i ämnet är avgörande för att stärka läsundervisningen och svenska elevers läsförmåga.

Att elever med utländsk bakgrund underpresterar i det svenska skolsystemet är ingen ny information – men nu är det dags att göra skillnad. För att säkerställa att alla elever får den läs- och skrivundervisning, inom ramen för ämnet svenska som andraspråk som de har rätt till, föreslås följande sju åtgärder:

Sammanfattande förbättringsförslag

1. **balanserad läsundervisning:**

   - Kursplanerna för både ämnet svenska och svenska som andraspråk bör tydligt framhäva vikten av en balanserad läsundervisning, där strukturerad ljudningsmetod kombineras med en i övrigt språkutvecklande språk-, läs- och skrivundervisning.

2. **ett tydligt andraspråksperspektiv på tidig språk-, läs- och skrivundervisning:**

   - Kursplanen i svenska som andraspråk behöver behålla ett tydligt andraspråksperspektiv för att säkerställa att elever med behov av andraspråksdidaktik erbjuds den balanserade tidiga språk-, läs- och skrivundervisning de har rätt till och behöver. I kursplanen samt tillhörande kommentarmaterial för svenska som andraspråk behöver det framgå vad andraspråksperspektivet i just tidig läs- och skrivundervisning innebär.

3. **förbättrade möjligheter för blivande och verksamma lärare i låg- och mellanstadiet att läsa ämnet svenska som andraspråk**

   - Ämnet svenska som andraspråk behöver erbjudas som ett valbart ämne inom grundlärarprogrammen (F–3 samt 4–6) vid lärosäten med examensrätt i svenska som andraspråk.

   - Fler lärosäten med examensrätt i svenska som andraspråk bör erbjuda fristående behörighetsgivande stadieinriktade kurser i svenska som andraspråk som riktar sig särskilt till verksamma lärare med behörighet i svenska i F–3 samt 4–6, där tidig läs- och skrivundervisning är givet innehåll.

   - Regeringen bör inrätta ett nytt riktat statsbidrag som specifikt underlättar för huvudmän att fortbilda låg- och mellanstadielärare med behörighet i svenska genom 15-poängskurser i svenska som andraspråk.

4. **att andraspråksperspektiv ingår i speciallärar- och specialpedagogutbildningar**

   - Speciallärarutbildningar med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling bör inkludera delkurser om minst 7,5 högskolepoäng som specifikt behandlar språk-, läs- och skrivutveckling hos flerspråkiga elever som undervisas på sitt andraspråk.

   - I specialpedagogutbildningar vid lärosäten med examensrätt i svenska som andraspråk, behöver språk-, läs- och skrivinlärning i fler- och andraspråksperspektiv ingå.

5. **utveckling av bedömningsstöd med andraspråksperspektiv:**

   - Skolverket bör få i uppdrag att utveckla befintliga bedömningsstöd så att lärare i grundskolan bättre kan följa och utvärdera flerspråkiga och andraspråkstalande elevers språk-, läs- och skrivutveckling på ett adekvat sätt.

   - Skolverket bör få i uppdrag att utveckla ett bedömningsmaterial för att bedöma en elevs behov av undervisning i svenska som andraspråk.

6. **fokuserat kvalitetsarbete och informationsstöd om svenska som andraspråk:**

   - Skolverket bör få i uppdrag att inom generella och riktade insatser mot huvudmän särskilt fokusera kvalitetsarbete som rör elever med svenska som andraspråk samt ämnet svenska som andraspråk.

   - Skolverket bör ta fram mer informationsmaterial och stöd för rektorer och skolor rörande organisation av samt undervisning i ämnet svenska som andraspråk.

7. **adekvat resursfördelning i enlighet med regleringarna:**

   - Tydligare krav behöver ställas på huvudmän när det gäller resurstilldelning i grundskolans två svenskämnen, så att rektorer ges adekvata förutsättningar att organisera för en kvalitativ undervisning i både svenska och svenska som andraspråk. Huvudmän behöver ta ansvar för att elever med svenska som andraspråk får den språk-, läs- och skrivundervisning de behöver och har rätt till.

Föreliggande rapport gör inga anspråk på att erbjuda en fullödig beskrivning av hur läsinlärning för elever som har svenska som sitt andraspråk går till. Inte heller är syftet att detaljerat redogöra för hur den tidiga läsundervisningen i grundskolans tidiga skolår för denna elevgrupp bör ske. Däremot är syftet att komplettera hittills publicerade rapporter relaterade till läskrisen (se till exempel Fälth & Hallin, 2023; Heller Sahlgren, 2023; Tärning et al., 2024) och erbjuda analyser och förbättringsförslag som tar utgångspunkt i relevant vetenskap och forskning och den praktiska verklighet där dagens tidiga läsundervisning för många elever med svenska som andraspråk sker. En grundläggande utgångspunkt är att problembeskrivningar och åtgärder för att stärka svenska elevers läsförmåga i ökad omfattning behöver handla om den grupp elever som på en generell nivå underpresterar när det gäller läsning i svensk grundskola: elever som utvecklar svenska som ett andraspråk. Rapporten synliggör också en hittills långt ifrån tillräckligt uppmärksammad fråga: förutsättningarna för en god undervisning i skolämnet svenska som andraspråk. I rapporten ges därför förslag på åtgärder för att förbättra den ordinarie undervisningen ämnet.[1] I rapporten fokuseras särskilt undervisningen i grundskolans lågstadium.[2]

1: Rapporten fokuserar således ordinarie undervisning i ämnet svenska som andraspråk och inte stödinsatser eller extra stöd.
2: Denna rapport är avgränsad till undervisningen i grundskolans tidiga år med fokus på lågstadiet. Därmed berörs inte språk-, läs- och skrivinlärning och -undervisning för nyanlända elever som träder in i det svenska skolsystemet senare under skoltiden. Rapporten behandlar inte heller förskolan och barns tidiga språkutveckling. Förskolans mycket viktiga uppdrag när det gäller språkutveckling och introduktion till skriftspråket för barn med flerspråkig bakgrund förtjänar en egen rapport. Intresserade rekommenderas Ifous-rapporten *Språkutvecklande förskola* av Björk-Willén (2022) samt boken *Mångfaldens förskola: flerspråkighet, omsorg och undervisning* av Sandell Ring (2021).

Läskrisen i ett andraspråksperspektiv

Hej Karin! Jag har en jobbfråga. Hoppas det är ok att jag ställer den till dig?

På jobbet har numera majoriteten av eleverna i våra klasser annan språklig bakgrund än svensk. Jag har nu endast åtta elever med svenska som modersmål i en klass på tjugoåtta elever. Vi är helt ensamma i våra klassrum (har i princip inga resurser) och försöker arbeta språkutvecklande. Det är svårt att räcka till när man är ensam i en årskurs 1 med helklass hela dagarna. Men vi kämpar på! Det är ett ambitiöst lärarlag med fin sammanhållning.

Då vi upplever ett ökat behov att arbeta med språkutveckling i och med att antalet elever med annat modersmål ökat, så har vi pratat med skolledningen om att vi behöver stöd både genom fortbildning och när det gäller organisation av undervisningen i svenska och sva.

På vår skola och i kommunen i stort sägs att undervisningen i sva ska integreras i svenskan av befintliga svensklärare. Jag och mina kollegor på lågstadiet har dock uppfattat att ämnena ska ha delvis olika innehåll och fokus och tycker att det är svårt. För det första känner vi oss inte säkra på hur undervisningen ska läggas upp och sedan att organisera detta så att alla elever faktiskt får den undervisning som de behöver. Den riktiga skillnaden mellan ämnena syns först när vi bedömer och senare sätter betyg. På vår skola finns inga lärare med sva-kompetens och ingen uttalad plan för hur undervisningen i de två ämnena ska läggas upp.

Så till min fråga. Hur ser det ut på skolorna i vår region och vad tänker ni på ditt jobb? Är det rimligt att ensam undervisa i sva och sv parallellt och samtidigt på lågstadiet, där hälften av eleverna behöver undervisning i sva och hälften undervisning i svenska? Kan man göra det och sedan bedöma halva klassen i sva och halva i sv efter att vi gjort nationella provet (NP)? Du är ju expert på det här. Har du någon input att skicka med mig till våra samtal? Eller kanske några tips på litteratur/artiklar?

Hälsningar Lena

På vår skola finns inga lärare med sva-kompetens och ingen uttalad plan för hur undervisningen ska läggas upp.

Brevet från läraren Lena kom till oss på Nationellt centrum för svenska som andraspråk (NC)[3] i februari 2025 och är ett av de många meddelanden och mejl som vi och våra kollegor får från verksamma lärare runt om i Sverige. Ett återkommande tema, inte minst bland lågstadielärare som hör av sig till oss, är känslan av otillräcklighet när man som ensam lärare är satt att hantera stora undervisningsgrupper. Men inte sällan hänger den bilden också ihop med att eleverna i dessa grupper har stor spridning när det gäller erfarenhet av och kunskaper i svenska och att förutsättningarna för att bedriva undervisning i ämnet svenska som andraspråk är begränsade.

Det är vanligt att vi får frågor som rör om och i så fall hur man som lärare ensam kan undervisa i de två likvärdiga svenskämnena svenska (sv) och svenska som andraspråk (sva) samtidigt. I likhet med Lena och hennes kollegor visar många verksamma svensklärare på ett stort kollegialt och professionellt ansvarstagande. Men många lärare vittnar också om att de tvingas prioritera och acceptera att vissa elever helt enkelt inte får den undervisning de har rätt till och behöver.

Andelen elever i grundskolan med utländsk bakgrund[4] har ökat de senaste decennierna, från cirka 15 procent i början av 2000-talet till 27 procent idag. Läsåret 2023/2024 fick 13 procent av eleverna i svensk grundskola betyg i svenska som andraspråk istället för svenska (Skolverket, 2024a). Även om alla elever med utländsk bakgrund inte behöver undervisning i svenska som andraspråk, så säger denna låga siffra något om ett viktigt kvalitetsproblem i svensk skola. Och även om elever får betyg i ämnet svenska som andraspråk istället för svenska, så är det tyvärr långt ifrån givet att undervisningen som eleverna fått verkligen bedrivits efter kursplanen i svenska som andraspråk (Skolinspektionen, 2020). Detta gäller inte minst i de många fall där undervisningen bedrivs av en ensam lärare som saknar utbildning i svenska som andraspråk, samtidigt med undervisning i svenska (Skolinspektionen, 2020; Skolverket, 2018; SOU 2025:9). Antalet elever som *de facto* får regelrätt undervisning i ämnet svenska som andraspråk är således betydligt lägre än vad statistiken visar.

3: Nationellt centrum för svenska som andraspråk (NC) är ett nationellt stöd- och resurscentrum med uppdrag att stärka lärande och språkutveckling hos barn och elever med svenska som andraspråk i förskolan, grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. NC finns vid Institutionen för ämnesdidaktik (IÄD), vid Stockholms universitet. www.su.se/nc
4: Personer med utländsk bakgrund är utrikes födda eller inrikes födda med två utrikes födda föräldrar (se SCB:s statistikdatabas).

En utmaning är att många lärare i låg- och mellanstadiet saknar utbildning i ämnet svenska som andraspråk och därmed också saknar kunskap om hur man bäst undervisar i språk-, läs- och skrivutveckling när det gäller den allt större gruppen elever som utvecklar svenska som ett andraspråk. För lärarna blir det därmed svårt att veta vad andraspråksperspektiv innebär och hur undervisningen i de två svenskämnena rent konkret skiljer sig åt. Hur personalresurser och undervisningen i de två svenskämnena organiseras på skolorna har också betydelse för den undervisning som lärare kan erbjuda. I praktiken sker alltför ofta enbart undervisning i ämnet svenska, trots att det i klassen finns elever som behöver och har rätt till undervisning i svenska som andraspråk. Det är till exempel inte ovanligt att ämnet svenska som andraspråk på skolor felaktigt betraktas som ett ämne som bara rör nybörjare i svenska eller att sva-undervisning handlar om särskilt stöd inom ramen för eller vid sidan om undervisning i svenska. Ansvariga både på skol- och huvudmannanivå utgår därmed inte sällan från att de problem som läraren Lena ger uttryck för inte drabbar särskilt många elever. På vissa håll saknas till och med medvetenheten om att problemet existerar. I verkligheten är konsekvenserna allvarliga. Ett stort antal elever i svensk skola får inte den ordinarie språk-, läs- och skrivundervisning som de har rätt till och behöver.

I verkligheten är konsekvenserna allvarliga. Ett stort antal elever får inte den språk-, läs- och skrivundervisning som de har rätt till och behöver.

Förutom att lärare har adekvat utbildning är de organisatoriska förutsättningarna avgörande. När det gäller undervisning i svenska som andraspråk kan det vara svårt för en ensam lärare att följa båda svenskämnenas kursplaner samtidigt, i synnerhet i språkligt heterogena elevgrupper där elevernas behov skiljer sig mycket åt (Kaya, 2021b). För att undervisningen ska kunna fungera krävs att rektor organiserar så att undervisning i de båda ämnena kan ske. En sådan organisation kan se ut på olika sätt, till exempel genom att utnyttja möjligheten att undervisa i halvklass, genom tvålärarsystem eller genom att svenska och svenska som andraspråk undervisas parallellt, i olika grupper. Då elever som har behov av undervisning i svenska som andraspråk är en heterogen grupp, kan det också krävas att rektor organiserar så att elever som är nybörjare i svenska får undervisning i en egen grupp (se exempel och diskussion i Kaya, 2021b.) Som framgår i denna rapport, kan man inte utgå från en föreställning om att barn lär sig språk automatiskt och inte heller från att barn som lär sig läsa på ett andraspråk i utveckling klarar sig med samma läsundervisning som elever som lär sig läsa på sitt förstaspråk.

Det är därför avgörande att åtgärder som föreslås också bidrar till att lösa de problem som *de facto* orsakar ojämlikheten.

Det finns således god anledning att rikta uppmärksamheten mot den ordinarie undervisningens betydelse (jfr Fälth & Hallin, 2023). Det är rimligt att anta att elever som från början får regelrätt undervisning utifrån ett andraspråksperspektiv, av utbildade lärare, också utvecklar en bättre läsförmåga än elever som inte får det. Deras lärare behöver också praktiska förutsättningar att erbjuda den undervisning de bedömer att eleverna behöver. Det är därför avgörande att åtgärder som föreslås också bidrar till att lösa de problem som *de facto* orsakar ojämlikheten. Satsningar behöver vara riktade mot att förbättra förutsättningarna för professionellt verksamma att forma en god och kvalitativ undervisning för den stora grupp elever som lär sig läsa och ska utvecklas till goda läsare på sitt andraspråk.

En förändrad elevsammansättning, i kombination med bristande kunskap om ämnet svenska som andraspråk och otillräckliga praktiska förutsättningar, utgör en betydande utmaning för den svenska skolan. Med denna rapport vill vi bidra till att både stärka läs- och skrivundervisningen och minska läsgapet i svensk grundskola genom att ge en bild av elever i svensk grundskola som utvecklar svenska som ett andraspråk, förklara varför det finns två svenskämnen och klargöra vad som skiljer ämnet svenska som andraspråk från ämnet svenska. Särskilt fokus i rapporten riktas mot andraspråksperspektivet i den tidiga läsundervisningen i grundskolans tidiga årskurser. Vi vill dessutom belysa några förändringar som enligt vår bedömning är nödvändiga för att stärka kunskapsresultaten i den svenska skolan, inte minst vad gäller elevers läsförmåga.

Den verkliga läskrisen

Såväl nationella som internationella kunskapsmätningar visar att läsförmågan hos svenska elever sjunkit i relation till tidigare mätningar. De senaste internationella undersökningarna (PIRLS 2021 och PISA 2022) visar att hela 30 procent av svenska grundskoleelever inte når upp till förväntade nivåer i läsförståelse (Skolverket, 2023a, b). Totalt var det hela 24 procent av de svenska 15-åringar som skrev PISA-provet som visade på en läsförmåga under nivå 2, det vill säga den basnivå för läsförståelse som anses vara grundläggande för fortsatt lärande.

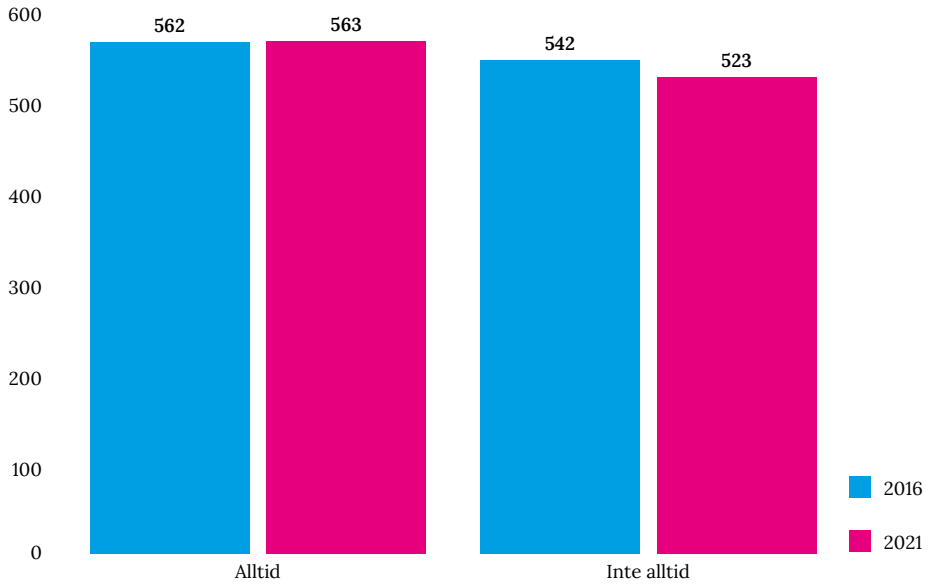
Men, tittar man närmare på resultaten av PIRLS 2021 och PISA 2022 är bilden mer blandad. Gruppen svenska elever är nämligen inte homogen. För elever med svensk bakgrund är resultaten tvärtom rätt starka. Elever som alltid talar svenska hemma presterade lika väl i PIRLS 2021 som de gjorde i PIRLS 2016 och 2001, när Sverige hade högst resultat av alla deltagande länder. Andelen avancerade läsare i gruppen har nästan fördubblats sedan 2011 (Heller Sahlgren, 2023). Så även om många elever med svensk bakgrund – hela 16,7 procent – också presterar under nivå 2 i PISA 2022 (som mäter läsförmågan hos 15-åriga elever) är det svårt att tala om någon mer generell läskris.

Det som däremot utmärker resultaten i PISA 2022 och PIRLS 2021, som rör läsförmågan hos fjärdeklassare, är de ökande skillnaderna i läsförståelse mellan elever med olika språklig bakgrund. I PIRLS 2021 har resultaten för ”elever som inte alltid talar svenska i hemmet” sjunkit markant sedan PIRLS 2016 (Skolverket, 2023a). Resultatnedgången sker samtidigt som antalet elever som tillhör denna grupp har blivit betydligt fler i svensk skola.[5]

5: Till exempel uppgick andelen elever som alltid talar svenska hemma till 52 procent i PIRLS 2021, en tydlig minskning från fem år tidigare då motsvarande andel uppgick till 66 procent (Heller Sahlgren, 2023).

Läskrisens förlorare är tydligt elever som lär sig läsa och läser på sitt andraspråk. *Figur 1* visar svenska elevers resultat i PIRLS 2016 och 2021, samt skillnaden mellan elever som alltid talar svenska hemma och de som inte gör det.

Figur 1. Sveriges resultat i PIRLS



Figur 1: fritt efter Skolverket (2023a, s. 41). Resultat i läsförståelse för elever som alltid respektive inte alltid talar svenska i hemmet, PIRLS 2016 och 2021).

Denna bild förstärks om vi tittar på betygsstatistiken för årskurs 9 samt behörigheten till gymnasieskolans nationella program och jämför elever med utländsk respektive svensk bakgrund.[6] Läsåret 2023/2024 var det 71,9 procent av eleverna som lämnade grundskolans årskurs 9 med godkända betyg i alla ämnen. Bland elever med utländsk bakgrund var motsvarande andel bara 59 procent. För elever med svensk bakgrund var andelen 77,1 procent. Det genomsnittliga meritvärdet för elever med utländsk bakgrund var också tydligt lägre (211, 4) än för elever med svensk bakgrund (234,4).

6: Se Skolverkets statistikdatabas https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik

Bilden är likartad när det gäller gymnasiebehörigheten. Läsåret 2023/2024 var endast 74,5 procent av elever med utländsk bakgrund i svensk grundskola behöriga till yrkesförberedande program på gymnasiet, medan motsvarande siffra för elever med svensk bakgrund var 87,6 procent. Att dessa skillnader finns mellan elevgrupperna är nedslående, men i gruppen elever med utländsk bakgrund finns också elever som anlänt sent under grundskoletiden[7].

När vi tittar på andel elever som är behöriga till studieförberedande program är skillnaderna ännu större. Medan 83 procent av eleverna med svensk bakgrund var behöriga för studier på det naturvetenskapliga programmet, var det endast 68 procent av eleverna med utländsk bakgrund som uppnådde denna behörighet. Av eleverna med utländsk bakgrund födda i Sverige var siffran 75,9 procent. Det bör ses som anmärkningsvärt att skillnaderna mellan elever med utländsk bakgrund födda i Sverige och elever med svensk bakgrund är så stora. Elever i båda grupperna har gått i svensk förskola och skola.

Det bör ses som anmärkningsvärt att skillnaderna mellan elever med utländsk bakgrund födda i Sverige och elever med svensk bakgrund är så stora. Elever i båda grupperna har gått i svensk förskola och skola.

Förbättringsåtgärder som riskerar att missa målet

Resultaten från PIRLS, PISA och svenska betygsdata har alla gett upphov till diskussioner med en rad olika analyser och lösningsförslag. Ett särskilt fokus har riktats mot läs- och skrivundervisningen i grundskolans tidiga årskurser med rapporter av Fälth & Hallin (2023), Heller Sahlgren (2023) och Tärning med flera (2024) som föreslagit flera liknande åtgärder. Bland annat föreslås att kursplanerna för årskurs F–3 får ett tydligare fokus på systematisk läsundervisning, där arbete med fonologisk medvetenhet och strukturerad ljudningsundervisning ska vara dominerande de första skolåren. Därtill föreslås att elevers läsförmåga ska bedömas i ett tidigt skede så att tidiga insatser kan sättas in. De föreslår också att *The Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) och strukturerad ljudningsmetod (*phonics*) får en tydlig roll i lärarutbildningarna. Dessa förbättringsförslag har också fått stöd i såväl förslag i betänkandet *Ämneskunskaper och lärarskicklighet – en reformerad lärarutbildning* (SOU 2024:81) som i Läroplansutredningens betänkande *Kunskap för alla* (SOU 2025:19).

De åtgärder som föreslås av utredningarna är inte ovälkomna, men har ett avgränsat fokus och är inte givet effektiva för att stärka undervisningskvaliteten för elever med utländsk bakgrund. Ovan nämnda utredningar har enligt vår mening inte tillräcklig förankring i forskning om läsinlärning och läsförståelse i andra- och flerspråkighetsperspektiv. Därtill saknas analyser och skarpa förslag som kan förbättra förutsättningarna för undervisning i ämnet svenska som andraspråk (jfr Skolinspektionen, 2010, 2020; Skolverket, 2018, 2022b). De adresserar helt enkelt inte tillräckligt den verkliga läskrisen i svensk skola.

7: Gruppen elever med utländsk bakgrund kan i sin tur delas in efter hur länge de varit i Sverige vilket också förefaller har stor påverkan på elevernas skolresultat. Av de elever med utländsk bakgrund som är födda i Sverige så når ca 82 procent gymnasiebehörighet. Elever som invandrat före skolstart klarar sig också väsentligt bättre (81 procent behörighet) än de som invandrat efter skolstart där endast 67,8 procent når gymnasiebehörighet efter årskurs 9.

I betänkandet rörande en reformerad lärarutbildning (SOU 2024:81) konstateras att det i svenska klassrum ”normalt finns många elever i varje klass som har ett annat modersmål än svenska” (s. 275). Med detta som utgångspunkt krävs att lärare även har god förståelse för andraspråksinlärning och hur undervisningen kan anpassas för elever som ska lära sig läsa och bli goda läsare på sitt andraspråk. I denna rapport vill vi därför betona vikten av en tydlig och systematisk satsning på lärares kompetens i svenska som andraspråk, i synnerhet inom grundlärarprogrammens inriktningar F–3 och 4–6, där ämnet idag på de flesta håll endast erbjuds som valbara kurser utanför programmet. Möjligheten att läsa svenska som andraspråk som fristående kurs finns heller inte på alla lärosäten som bedriver lärarutbildning. Det är självklart viktigt att lärare i lågstadiet har adekvata kunskaper om tidig läsinlärning och -undervisning. Det som inte får glömmas bort är att det i denna kunskap behöver ingå förståelse för vad det innebär när man undervisar elever som lär sig läsa på sitt andraspråk.

Vad är problemet – egentligen?

En central problemformulering som ligger till grund för några av de förbättringsåtgärder som föreslås i ovan nämnda utredningar är att den tidiga läsundervisningen i svensk skola fokuserar för lite på *strukturerad ljudningsmetod* (eng. *phonics*). Denna analys tar bland annat stöd i några nyligen publicerade studier inom det specialpedagogiska fältet som fokuserat läsförmåga hos elever med svenska som första- respektive andraspråk.

I en studie av Fälth och kollegor (2023) undersöktes behovet av särskilt stöd för att utveckla läsförståelse hos elever i årskurs 1–3 med svenska som första- respektive andraspråk. Data bestod av screeningtester som mätte ordförråd, avkodning och läsförståelse på svenska. Resultaten visade att elever med svenska som andraspråk hade sämre avkodning, mindre ordförråd och sämre läsförståelse än eleverna med svenska som modersmål. Författarnas slutsats är att en högre andel av eleverna med svenska som andraspråk var i behov av särskilt stöd för att utveckla sin läsförmåga.

Samma slutsatser görs också i avhandlingen av Egerhag (2023) där ovanstående studie ingår. Sammantaget argumenteras för att screening och systematisk avkodningsträning behövs för alla elever, men att tidig avkodningsträning kan bidra till att hantera problemen som identifierats hos elever med svenska som andraspråk. Även rapporten *Så löser vi läskrisen på lågstadiet* (Fälth & Hallin, 2023) lägger stort fokus på vikten av strukturerad avkodningsträning, och tidig uppföljning för att upptäcka eventuella problem i läsinlärningen. Fälth och Hallin (2023) argumenterar för att det är undervisningskvaliteten i den ordinarie undervisningen som i första hand behöver stärkas. De menar att ”om den ordinarie undervisningen är god kommer färre elever behöva extra stödinsatser” (s.15).

Vid sidan om fokus på tidig avkodningsundervisning betonar även de nämnda publikationerna vikten av att en god läsundervisning behöver vara balanserad (jfr Taube et al., 2015) och därmed innehålla både avkodningsträning och en i övrigt elevaktiv och intresseväckande läsundervisning. Därtill pekas på att avkodningsträning inte är tillräckligt för elever med svenska som andraspråk. För dessa elever behövs likväl en undervisning som också utvecklar språkförståelsen och i allmänhet är språkutvecklande för just dessa elever (Egerhag & Fälth, 2024). I studierna pekas också på vikten av samverkan mellan olika lärarkompetenser: klasslärare, svenska som andraspråkslärare, modersmålslärare, specialpedagog och speciallärare och logoped. Dessa aspekter fångas dock inte upp i tillräcklig utsträckning i betänkandet *Ämneskunskaper och lärarskicklighet – en reformerad lärarutbildning* (SOU 2024:81) eller i Läroplansutredningens betänkande *Kunskap för alla* (SOU 2025:19).

De åtgärder som föreslås av utredningarna är inte ovälkomna förslag till förbättringar av svensk skola, men har ett avgränsat fokus. Forskning som rör just läsinlärning, läsning och läsundervisning för elever som behöver undervisning i ämnet svenska som andraspråk ges endast begränsat utrymme i ovan nämnda utredningar. Förslagen behandlar inte heller det faktum att elever med svenska som andraspråk dels behöver avkodningsträning i andraspråksperspektiv, dels behöver en undervisning som fokuserar elevernas språkförståelse (jfr Egerhag & Fälth, 2024). Dessutom saknas analyser av praktiska såväl som strukturella förutsättningar för en god ordinarie undervisning i andraspråksperspektiv – det vill säga undervisning i enlighet med kursplan och timplan i svenska som andraspråk, av lärare med adekvat utbildning i ämnet, i en flexibel organisation som gör det möjligt att möta elevers olika behov. Föreslagna förbättringsåtgärder riskerar således att missa målet. I den här rapporten pekar vi därför på några viktiga skillnader i en balanserad läsundervisning för elever som lär sig läsa på sitt andraspråk i jämförelse med elever som lär sig läsa på ett språk de redan behärskar i fråga om grundläggande ordförråd, ljudsystem och grammatiska strukturer.

Föreslagna förbättrings-åtgärder riskerar således att missa målet.

Vår hållning är att om det nu är gruppen elever med utländsk bakgrund som på generell nivå uppvisar låga läsförståelse- och kunskapsresultat, så borde åtgärder rimligen riktas mot att stärka den ordinarie undervisningen för just denna elevgrupp (jfr Fälth & Hallin, 2023, s. 15). En grundläggande ambition borde vara att säkerställa att de elever som behöver undervisning i ämnet svenska som andraspråk också får det.

Vad vet vi om den ordinarie undervisningen i svenska lågstadieklassrum?

Forskning om den ordinarie undervisning som just elever med svenska som andraspråk möter i grundskolans tidiga årskurser är fortsatt relativt begränsad och tidigare studier om svenska som andraspråk har riktat fokus mot undervisningens organisering och mer sällan mot undervisningens innehåll i relation till kursplanen (se Lindholm & Walldén, 2025). Här redogör vi för några relevanta studier som gjorts i lågstadieklassrum där både elever med svenska som förstaspråk och svenska som andraspråk finns. I studierna framgår att andraspråksperspektivet är otydligt eller rent av osynligt.

I en avhandlingsstudie av Duek (2017) riktades intresset mot villkor för språk-, läs- och skrivutveckling för nyanlända barn och elever i åldrarna fyra till tio år. I den etnografiska studien följdes barnen, som gick på olika förskolor och skolor, i både hemmen och i skolan. I studien framkommer bland annat att elevernas flerspråkiga resurser såväl som deras specifika behov av stöd i andraspråket svenska gavs litet utrymme i undervisningen de deltog i. Detta trots att eleverna var nyanlända, befann sig i början av sin andraspråksutveckling och hade behov av undervisning i svenska som andraspråk. I studien erbjöds regelrätt undervisning i svenska som andraspråk och modersmål i begränsad omfattning, både schemamässigt och över tid, då såväl skolors ekonomi som en dominerande enspråkighetsnorm föreföll inverka på organisation respektive undervisningens innehåll.

Liknande resultat visar en studie av Winlund och kollegor (2017). Även i denna studie riktades fokus mot nyanlända elever i lågstadiet och deras möjligheter att lära sig läsa och skriva på svenska. Två elever observerades i undervisningen under tio veckor. Studien visar konkreta exempel på utmaningar som de två eleverna ställs inför i en läs- och skrivundervisning som saknar andraspråksperspektiv. Till exempel framkommer att svenskans ljudsystem, som eleverna ännu inte behärskade fullt ut, utgjorde hinder när eleverna skulle avkoda genom att ljuda. Nya och okända ord skapade också svårigheter då eleverna saknade ledtrådar för hur ordet skulle utläsas. I studien framkommer att eleverna använde sig av strategier där de avkodade helord och helordsfraser, något som dock inte gavs mycket utrymme i undervisningen.

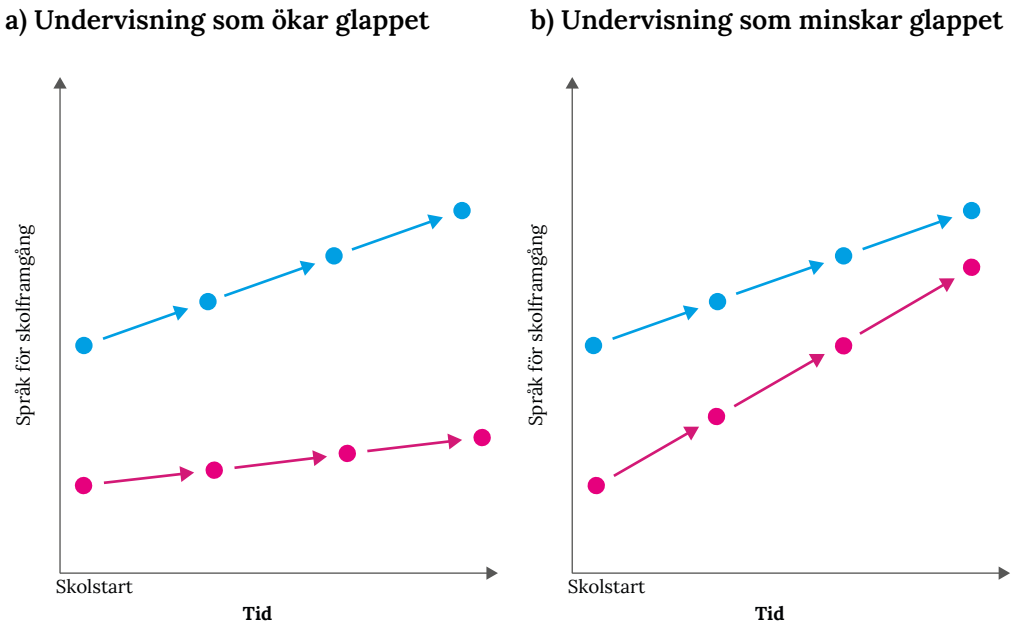
Duek och kollegor (2022) gjorde en fallstudie av läsundervisningen i en tredjeklass där elever med både svenska som modersmål och svenska som andraspråk fanns. I studien framgick inte om läraren hade för avsikt att undervisa i de två kursplanerna. Materialet bestod av klassrumsobservationer och intervju med den undervisande läraren. Resultatet visar hur läraren stöttar elevernas förståelse i läsundervisningen genom en rad olika aktiviteter. Bland annat arbetar läraren med att aktivera elevernas bakgrundskunskaper. Samtidigt framgår att de flerspråkiga och andraspråkstalande elevernas identiteter sällan bekräftas eller synliggörs. Trots att läraren ger uttryck för att medvetet arbeta språk- och kunskapsutvecklande, saknas andraspråksperspektivet i undervisningen.

Av stor vikt för ovanstående studiers resultat och temat i denna rapport är det faktum att skillnaderna mellan elever med undervisningsspråket som första- respektive andraspråk växer under de första skolåren men uppmärksammas först senare (Fälth et al., 2023; jfr Gibbons, 2009; Laursen, 2015). Detta mönster är välkänt inom forskningen och beskrivs bland annat som the *Fourth Grade Slump* (Chall, 1996; Gibbons, 2009; Laursen, 2015), där elever som lär sig på ett andraspråk ofta tappar i progression efter de första skolåren.[8]

Många av dessa elever börjar skolan med andra språkliga förutsättningar än modersmålstalare av undervisningsspråket. För att lyckas behöver de tidigt få en god och systematisk undervisning för att få förutsättningar att komma ikapp sina klasskamrater som är modersmålstalare av svenska – inte minst eftersom andraspråksutveckling är att betrakta som ”ett rörligt mål” (Cummins, 2001, s. 36; Thomas & Collier, 1997, s. 41). Trots detta visar både forskning och rapporter att svenska skolor i många fall misslyckas med att ge dessa elever den undervisning de har rätt till. Konsekvensen är att skillnaderna i kunskapsresultat växer – dag för dag, lektion för lektion.

Trots detta visar både forskning och rapporter att svenska skolor i många fall misslyckas med att ge dessa elever den undervisning de har rätt till. Konsekvensen är att skillnaderna i kunskapsresultat växer – dag för dag, lektion för lektion.

I figur 2 nedan visualiseras hur undervisning som saknar andraspråksperspektiv riskerar att över tid öka skillnaderna mellan elever med svenska som första- respektive andraspråk i behärskning av det språk som krävs för skolframgång (bild a) samt hur en undervisning med andraspråksperspektiv bidrar till att minska glappet genom att skapa bättre möjligheter för elever med ett andraspråk att komma ikapp (bild b):



Figur 2. Undervisning som ökar glappet (bild a) och Undervisning som minskar glappet (bild b). Fritt efter Rose & Martin (2013, s. 26 ff.) samt (Cummins, 2001, s. 36; Thomas & Collier, 1997, s. 41).

8: Termen beskriver fenomenet att det ofta är först i årskurs 4 som skolor uppmärksammar att elever med undervisningsspråket som andraspråk inte uppnått den läsförmåga som krävs för årskursen. När eleverna är i denna ålder räcker det inte att vara goda avkodare, de måste också förstå vad de läser för att kunna läsa för att lära.

Inget nytt – men nu är det dags att göra skillnad

Att elever med svenska som andraspråk i genomsnitt presterar sämre på läsförståelsetester än elever med svenska som förstaspråk är ingen ny information. Liknande tendenser som vi ser i PIRLS 2021 och PISA 2022, har vi även sett i tidigare mätningar. Ett minst lika tydligt mönster framträder i otaliga rapporter från våra skolmyndigheter de senaste två decennierna. Utmaningen har synliggjorts i takt med att andelen elever med utländsk bakgrund har ökat i svenska skolor, men utmaningen är inte ny.

I artikeln *Om utvärdering och dess kvalitetshöjande roll i undervisningen av elever med annat modersmål än svenska* diskuterar Hyltenstam (2001) resultatskillnader mellan elever med svensk respektive utländsk bakgrund som pekats på i en rapport av Skolverket (1998). Hyltenstam (2001) resonerar kring orsaken till den låga måluppfyllelse som elever med svenska som andraspråk uppvisar och ställer frågan: ”Beror deras svårigheter på att de *inte* fått föreskriven undervisning, eller har de misslyckats *trots* att deras undervisning haft en lämplig uppläggning och ett innehåll som passar deras språkliga förutsättningar?” (s. 5).

Beror deras svårigheter på att de inte fått föreskriven undervisning, eller har de misslyckats trots att deras undervisning haft en lämplig uppläggning och ett innehåll som passar deras språkliga förutsättningar?

Hyltenstams (2001) fråga som har nära 25 år på nacken är alltså i allra högsta grad relevant även idag. Trots att skolmyndigheternas rapporter de senaste decennierna återkommande tydligt pekar på flera brister i utbildningens kvalitet för elever som utvecklar svenska som ett andraspråk, är flera av dessa identifierade brister ännu inte åtgärdade. Det gäller särskilt de brister som lyfts angående de rent praktiska förutsättningarna för en god undervisning i svenska som andraspråk i enlighet med regleringarna (Skolverket, 2018, 2022b; SOU 2025:9).

I avhandlingen *Vi ser om dom flyter typ* (Nilsson, 2023) finns en översikt av problemformuleringar och lösningsförslag i svenska skolmyndigheters rapporter 2000–2023 rörande utbildningen för elever med andra modersmål än svenska. I genomgången återfinns specifika rapporter och granskningar samt Skolverkets lägesbedömningar.[9] I myndighetsrapporterna framträder hur olika strukturella problem förefaller inverka på den undervisning som elever i denna grupp erbjuds. Rapporterna pekar återkommande på en kunskapsbrist på både skol- och huvudmannanivå när det gäller ämnena svenska som andraspråk och modersmål samt studiehandledning på modersmål.[10] Äldre rapporter förklarar elevgruppens låga måluppfyllelse med otydliga regleringar samt att undervisning i svenska som andraspråk, undervisning i modersmål och studiehandledning på modersmål nedprioriterats i kommuner och skolor. Över tid sker dock en förskjutning mot att mer lyfta individuella lärares förmåga att använda specifika arbetssätt eller metoder för att i samma klassrum, med samma undervisning möta olika elevers behov. Samtidigt ges organisatoriska förutsättningar och personella resurser en mer underordnad roll. I avhandlingen pekas på att likvärdighet i utbildning, i de senare rapporterna, likställs med ”lika utbildning” snarare än ”lika möjligheter” (jfr Hedman & Magnusson, 2018, 2022). I ett sådant perspektiv på likvärdighet

9: Skolverkets publicerar lägesbedömningar vartannat år. Den senaste publicerades år 2023. Se www.skolverket.se
10: Ämnena svenska som andraspråk och modersmål samt stöd i form av studiehandledning på modersmål är riktade specifikt till gruppen elever med andra modersmål än svenska.

tonas andraspråkstalande elevers behov av en undervisning som är språkutvecklande för just dem ner samtidigt som man osynliggör de specifika förutsättningar som elever som deltar i skolans undervisning på sitt andraspråk kan ha (jfr Bøyesen, 2006; Creese & Leung, 2003).

Avhandlingens resultat ligger i linje med tidigare svensk och internationell forskning om flerspråkiga elever med migrationsbakgrund som deltar i skolans undervisning på sitt andraspråk. Tidigare studier har visat hur elever med undervisningsspråket ofta upplevs ha en brist, inte minst relaterat till en stark enspråkighetsnorm (Lindberg & Hyltenstam, 2013). Risken med ett sådant perspektiv är att elever som tillhör denna grupp möts av låga förväntningar (Hajer, 2004) samtidigt som eleverna och deras föräldrar, eller deras språkliga förutsättningar, formuleras som problemet (jfr Westling Allodi, 2007). Samtidigt som vikten av goda kunskaper i majoritetsspråket lyfts fram som 'nyckel' till skolframgång och integration blir frågan om hur svensk skola stärker just dessa elevers språk-, läs- och skrivutveckling sällan prioriterad (Hyltenstam, 2001; Nuottaniemi, 2023).

De resultat vi idag har för handen är sannolikt till del en effekt av en undervisning som ofta saknar andraspråksperspektiv. Trots att regelverket för elever med andra modersmål än svenska är relativt utvecklat och starkt i svensk skola, har implementeringen av ämnen, resurser och stöd för elever som undervisas på sitt andraspråk varit bristfällig (Axelsson, 2013; Bunar, 2010, 2022; Hedman & Magnusson, 2022; Hyltenstam, 2001; Hyltenstam & Milani, 2012; Lindberg & Hyltenstam, 2013).

Samtidigt som vikten av goda kunskaper i majoritetsspråket lyfts fram som 'nyckel' till skolframgång och integration blir frågan om hur svensk skola stärker just dessa elevers språk-, läs- och skrivutveckling sällan prioriterad.

Fler elever med svenska som andraspråk

Idag har alltså drygt en fjärdedel av barnen i förskolan och eleverna i grundskolan utländsk bakgrund. I gruppen ingår barn och ungdomar som anländer till Sverige efter födseln, men en växande grupp består också av barn som är födda i Sverige av två utlandsfödda föräldrar. Gemensamt för många barn och elever i denna mycket heterogena grupp av elever med utländsk bakgrund är att de växer upp i familjer och i en nära omgivning där det normalt talas andra språk än svenska. För många av dessa elever blir det svenska språket deras *andraspråk*.

I andraspråksforskningen kallar man det eller de språk som en individ tillägnar sig först för *förstaspråk* alternativt *modersmål*. En individ kan ha ett eller flera förstaspråk om dessa lärs in simultant (Abrahamsson & Bylund, 2012, s. 154). Det eller de språk som man tillägnar sig efter att modersmål etablerats kallas för *andraspråk*. Ett andraspråk utvecklas och används direkt i den miljö där språket används i naturlig kommunikation (ibid.). Termerna förstaspråk och andraspråk beskriver således ordningen som språken lärs in och inte hur väl man behärskar ett visst språk.

Elever som utvecklar svenska som ett andraspråk har olika bakgrunder och erfarenheter. Gemensamt är att de har byggt sina första kunskaper, erfarenheter och språkliga kompetenser helt eller delvis på andra språk än svenska och i olika utsträckning kan använda svenska som ett fullvärdigt redskap för att delta, tänka och lära i skolans undervisning (Axelsson & Magnusson, 2012). Det faktum att eleverna redan har kunskaper i och använder andra språk än svenska, och samtidigt kan behöva en undervisning som stödjer deras andraspråksutveckling (Bailey et al., 2008; Gibbons, 2007; Hyltenstam & Lindberg, 2013) är en central fråga för både lärare, skolors organisation och ett utbildningssystem att hantera. Det har också en avgörande betydelse för den tidiga läs- och skrivundervisningens innehåll och genomförande.

Att barns och elevers språk spelar roll för skolframgång är något som ofta pekas på i den utbildningspolitiska debatten. Men, vad det egentligen innebär att lära – och inte minst att lära sig läsa – på ett andraspråk, är däremot frågor som dessvärre ofta hamnar i skymundan. Här nedan följer en kort genomgång av viktiga skillnader mellan andra- och förstaspråksutveckling i relation till de kunskaper och förmågor som elever ska utveckla genom skolans undervisning. I samband med detta pekar vi på vad som utmärker en undervisning som utgår från *andraspråksperspektiv*.

Den dubbla uppgiften för både elever och deras lärare

I andraspråksforskningen talar man ofta om att undervisning för elever som undervisas på sitt andraspråk behöver ta hänsyn till att eleverna ofta står inför en *dubbel uppgift* (se t.ex. Axelsson & Magnusson, 2012). Till exempel behöver många elever som utvecklar svenska som ett andraspråk i grundskolans tidiga år inte bara lära sig läsa och skriva. De ska också – samtidigt – lära sig behärska undervisningsspråket, det vill säga andraspråket, väl. Denna dubbla uppgift får en avgörande betydelse för undervisningen i skolans olika ämnen och inte minst för den tidiga läsundervisningens innehåll och utformning (Hedman, 2010; Wedin, 2010). Att förhålla sig till denna dubbla uppgift är centralt i en undervisning i andraspråksperspektiv.

Inom andraspråksforskningen har det utvecklats en gedigen kunskapsbas om undervisningens och lärandets språkliga dimensioner i andraspråksperspektiv. Här ryms bland annat teorier och forskning om andraspråksutveckling i olika åldrar och relationen mellan andraspråksutveckling och lärande i skolan samt möjligheter och hinder i undervisning och utbildningssystem (se översikter i Hyltenstam et al.,; Hyltenstam & Lindberg, 2013).

En central teoretisk utgångspunkt är att språkutveckling sker genom aktiv språkanvändning. Man lär sig språk genom att *använda* språket i meningsfulla, engagerande och kommunikativa situationer (Lindberg, 2013; Swain, 2005). Denna utgångspunkt utgör en viktig del i en undervisning i andraspråksperspektiv. Elevers muntliga deltagande i olika aktiviteter har, utöver att skapa förutsättningar för aktivt deltagande och engagemang, således ett särskilt språkutvecklande syfte som till delar skiljer sig från muntliga aktiviteter i undervisning där alla elever redan behärskar undervisningsspråket.

Den didaktiska andraspråksforskningen har även bidragit med viktig kunskap om språk- och kunskapsutveckling för elever som deltar i ämnesundervisning på sitt andraspråk, inte minst i relation till de språkliga krav som ställs för skolframgång i allmänhet och för läsande och skrivande i olika ämnen i synnerhet (t.ex. Axelsson, 2013; Magnusson, 2008; Nygård Larsson, 2022; se även August & Shanahan, 2010; Shanahan & Shanahan, 2008). Forskningsfältet riktar också intresset mot elevers flerspråkiga utveckling och den roll som förstaspråket spelar för andraspråks-utveckling och lärande (t.ex. Cummins, 1979, 2015; Cummins & Early, 2011; Rosén & Wedin, 2015). I fältet finns stort stöd för att elevers flerspråkighet behöver ha en naturlig plats i all undervisning och inte minst i läs- och skrivundervisningen (Hedman, 2009; Hedman & Fisher, 2025; Lindberg, 2006; Wedin & Hedman, 2013).

En undervisning med andraspråksperspektiv tar därför hänsyn till elevernas samtliga språkliga repertoarer, vilket möjliggör en integrerad användning av elevernas befintliga språk, samtidigt som utvecklingen av andraspråket främjas (se Skolverket, 2022a, 2024b).

Varför behövs svenska som andraspråk som ett eget ämne?

För att vägleda undervisningen har regeringen fastställt kursplaner för grundskolans ämnen. Mot bakgrund av de skilda förutsättningar som kan råda mellan elever som har svenska som sitt första respektive sitt andraspråk har svensk skola två parallella svenskämnen: svenska (sv) och svenska som andraspråk (sva) (Skolverket, 2022a, 2024b). En elev deltar i undervisning i antingen kursplanen i svenska eller i kursplanen i svenska som andraspråk (kap. 5, § 14 i skolförordningen 2011:185).

De båda svenskämnena har, till skillnad från övriga ämnen, särskilt ansvar för elevernas språk-, läs- och skrivutveckling och har därmed många likheter. En viktig sak att poängtera är att svenska och svenska som andraspråk är helt likvärdiga som ämnen och att svenska som andraspråk inte är ett lättare ämne än svenska (Skolverket, 2022a). Ämnena har samma timplan, samma nationella prov, ger samma meritvärde och i båda ämnena ska undervisningen ge eleverna förutsättningar att utveckla

- förmåga att formulera sig och kommunicera i tal och skrift, urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer
- förmåga att anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang
- förmåga att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften
- förmåga att söka information från olika källor och värdera dessa.

Men det finns också viktiga skillnader.[11] Den mest avgörande skillnaden är att undervisning i ämnet svenska som andraspråk ”utgår från ett andraspråksperspektiv” (Skolverket, 2022a, s. 5). En annan skillnad är att svenska som andraspråk, till skillnad från svenskämnet, är behovsprövat. Det ska alltså enligt skolförordningen bara ”anordnas för en elev om det behövs” (kap. 5, § 14, 2011:185). Detta innebär samtidigt att de elever som utvecklar svenska som ett andraspråk, och *behöver* en språk-, läs- och skrivundervisning i andraspråksperspektiv, således också har rätt att få det.

Svenska som andraspråk syftar till att stärka elevers andraspråksutveckling över tid, och är således inte ett ämne som enbart rör elever som är nybörjare i svenska. Den mycket heterogena elevgruppen ställer dock krav på att skolan har en flexibel och genomtänkt organisation när det gäller både svenska och svenska som andraspråk. Detta så att det dels finns möjlighet att forma undervisningen efter de olika kursplanerna, dels efter elevernas olika förutsättningar och behov. Undervisning i svenska som andraspråk kan till exempel ske integrerat med svenskundervisning, eller i separat grupp, eller genom en kombination av båda formerna. Elever som är nybörjare i svenska språket har till exempel andra behov än elever som kommit längre i sin andraspråksutveckling (se Kaya, 2021a,b). Ofta kan det vara svårt att hantera både skillnader i kursplaner och elevbehov om man är en ensam undervisande lärare och saknar möjlighet att dela upp klassen. Det finns också risk att svenskkursplanen utgör normen och att andraspråksperspektivet i undervisningen ges en underordnad roll (Skolinspektionen, 2020). Kursplanerna har till delar olika centralt innehåll, olika aspekter kan behöva behandlas på olika sätt, olika länge.[12]

I det kommentarmaterial som kompletterar kursplanen i svenska som andraspråk framgår att andraspråksperspektivet innebär att ”undervisningen medvetet möter de behov som elever med ett andraspråk under utveckling kan ha” och handlar om att ge eleverna förutsättningar att utveckla ett andraspråk i skolan (Skolverket, 2022a, s. 6). Exempelvis pekas på att undervisningen i svenska som andraspråk även behöver ge eleverna möjlighet att utveckla de grundläggande färdigheter i svenska som elever med svenska som förstaspråk redan har tillägnat sig före skolstarten (Skolverket, 2022a, s. 6). Till skillnad från undervisning i svenska behöver undervisningen i svenska som andraspråk även ägna tid åt att stärka eleverna språkförståelse på andraspråket som ”uttal och svenska språkets form och funktion, till exempel ordförrådets utveckling, ordbildning, meningsbyggnad och ords böjningsformer samt jämförelser mellan svenska språket och andra språk eleven kan” (Skolverket, 2022a, s. 15). I kommentarmaterialet framgår också att undervisningen ”i högre grad än i ämnet svenska behöver ge eleverna möjlighet till interaktion och färdighetsträning, muntligt och skriftligt, i naturliga kommunikationssituationer och meningsfulla sammanhang” (ibid., s. 15).

11: De största skillnaderna syns i svenska som andraspråk som har flera tillägg i såväl syfte som centralt innehåll i jämförelse med ämnet svenska. Däremot ingår ”kunskaper om språk och språkbruk i Sverige och Norden” i ämnet svenska, men inte svenska som andraspråk.

12: Det är avgörande med en flexibel och ändamålsenlig organisering av svenskämnena. I artiklarna Kaya (2021a) *Svenska som andraspråk – ett behovsprövat ämne* samt Kaya (2021b) *Organisation av undervisning i svenska och svenska som andraspråk* diskuteras och ges exempel på hur bedömning av elevernas behov ger information för hur undervisningen kan behöva organiseras. Organisationen ska göra det möjligt för läraren att undervisa enligt aktuell kursplan och anpassa efter elevernas olika behov och i artiklarna rekommenderas t.ex.. två- eller trelärarsystem där lärare i svenska resp. sva och/eller lärare med behörighet i båda ämnena, samarbetar.

I ämnet svenska som andraspråk behöver således undervisningen, utöver det som ingår i båda kursplanerna, ge eleverna goda möjligheter att lära sig allt från uttal till vardagliga såväl som specialiserade och specifika ord och uttryck samt olika grammatiska strukturer i svenska språket. Läraren behöver också följa elevens andraspråksutveckling över tid och anpassa undervisningens form och innehåll till olika stadier i andraspråksutvecklingen (Skolverket, 2022a, s. 6). Centralt är också att undervisningen medvetet knyter an till elevernas erfarenheter och referensramar samt ”låter elevernas flerspråkighet komma till uttryck och vara en resurs för meningsskapande och lärande och för att främja utveckling av det svenska språket” (Skolverket, 2022a, s. 6).

När det gäller bedömning ställs lika höga krav i de två svenskämnena och ”betygskriterierna för årskurserna 6 och 9 beskriver samma nivå på innehållet i elevens samtal, muntliga framställningar och texter i ämnet svenska som andraspråk som i ämnet svenska” (Skolverket, 2022a, s. 34). I svenska som andraspråk anges dock att ”elevens muntliga kommunikation och skriftliga produktion kan i olika grad innehålla andraspråksdrag beroende på den innehållsliga och tankemässiga komplexiteten” (ibid.).

Typiska andraspråksdrag är naturliga och visar sig på olika sätt i olika stadier av ett andraspråk i utveckling. Exempel på sådana naturliga språkliga drag är avvikande böjningsändelser, överanvändning av vanligt förekommande ord, inkorrekt ordföljd eller enkel meningsbyggnad. Sådana språkliga drag är tydligt kopplade till andraspråksutveckling och ska således inte förväxlas med generella utmaningar i till exempel språkriktighet vid skrivande som kan visa sig i texter hos alla elever. Andraspråksdrag kan också visa sig i begränsningar gällande precision och djup i ordförrådet samt lägre grad av språklig variation (Skolverket, 2022a).[13] När eleven uttrycker sig i tal eller skrift i innehållsligt och tankemässigt utmanande situationer kan dessa andraspråksdrag bli mer uttalade (se t.ex. Flyman Mattsson, 2021). Till exempel kan en elev uttrycka sig grammatiskt korrekt i en text som har ett enkelt innehåll. Vid mer komplext innehåll utmanas den språkliga nivån. Det kan kräva ett mer specialiserat och specifikt ordförråd men förutsätter också behärskning av mer avancerade grammatiska strukturer. Även i ett andraspråk på avancerad nivå kan därför vissa andraspråksdrag synas när individen uttrycker komplexa tankar eller ett komplext innehåll (ibid.). Vid bedömning av texter gör läraren således bedömningar relaterade till innehållet och den språkliga komplexiteten och beaktar eventuella andraspråksdrag ”i ljuset av hur de påverkar elevens kommunikation” (Skolverket, 2022a, s. 34).

13: I kommentarmaterialet (Skolverket, 2022a) ges exempel typiska andraspråksdrag. För mer detaljerat om andraspråksdrag i bedömningsstödet *Bygga svenska* (Skolverket, 2017) samt i Kaya (2020). *Svenska som andraspråk: för vilka och hur kan undervisningen organiseras?*.

Ovanstående kräver att läraren har goda kunskaper om svenska språket i ett andraspråksperspektiv, och inte minst vad som utmärker ett andraspråk i utveckling. Det innebär inte att läraren gör avkall på det eleverna behöver kunna, som till exempel att eleven i årskurs 6 ”skriver olika slags texter med begripligt/relativt tydligt/tydligt innehåll, i huvudsak fungerande/fungerande/väl fungerande struktur och viss språklig variation” eller att ”eleven följer grundläggande regler för språkriktighet på ett i huvudsak fungerande/fungerande/väl fungerande sätt” (se Skolverket, 2022a, s. 38).

Sammantaget ska det säkerställas att undervisningen i svenska som andraspråk möter de behov som elever med svenska som andraspråk kan ha.[14] Att undervisningen, i en rad olika aspekter, utgår från ett andraspråksperspektiv är således centralt. Nedan följer några konkreta exempel på viktiga skillnader mellan tidig läsundervisning i svenska som andraspråk i jämförelse med motsvarande undervisning i ämnet svenska i grundskolans tidiga år.[15]

Tidig läsundervisning i ett andraspråksperspektiv

Det är otvivelaktigt lättare att lära sig läsa på ett språk som man redan förstår och behärskar (Hyltenstam, 2007; Wedin, 2010; Laursen, 2015). Att först lära sig läsa på förstaspråket har ingen negativ påverkan på utvecklingen av andraspråket och att redan kunna läsa på förstaspråket är en stor fördel när man ska lära sig läsa på ett annat språk (Cummins, 1979, 2001, 2007; Verhoeven, 1987). Forskning visar till och med att det kan vara gynnsamt att lära sig läsa på förstaspråket och andraspråket parallellt om det finns förutsättningar för det (Verhoeven, 1987). Vid sidan om grundskoleämnet *svenska som andraspråk* finns ämnet *modersmål*. Ämnet syftar till att ge en elev möjlighet att utveckla kunskaper i och om sitt modersmål.[16] Tidig läsinlärning för elever med andra modersmål än svenska kan således ske i både ämnet modersmål och i något av de båda svenskämnena, och inte minst genom samarbete mellan läraren i svenska som andraspråk och lärare i modersmål. I praktiken är möjligheten till samarbete mellan lärare i svenska, svenska som andraspråk och modersmål dessvärre ofta begränsad, inte minst mot bakgrund av att undervisning i ämnet modersmål saknar timplan och sällan erbjuds mer än någon timme i veckan. Därtill kan förutsättningarna för modersmålsundervisning överlag vara undermåliga och modersmålslärare kan vara anställda på en central enhet istället för på den aktuella skolan, vilket försvårar samarbete (SOU 2025:9 samt tidigare rapporter om modersmålsundervisning, t.ex. MSU, 2005; Skolinspektionen, 2010; SOU 2019:18).

14: Det innehåll som anges i kursplanen har stöd i den andraspråksdidaktiska forskningen (se översikter i t.ex. Hyltenstam et al.,(2012) och Hyltenstam & Lindberg, 2013, samt Hedman & Magnusson, 2018, 2022).
15: I denna rapport fokuserar vi på undervisningen i grundskolans tidiga årskurser. Det är dock viktigt att ha med sig att barns läs- och skrivinlärning startar långt innan skolstart. Precis som barn med svenska som modersmål har barn med andra modersmål än svenska mött skriftspråk i olika utsträckning och vissa kan redan läsa när de börjar grundskolan.
16: I svensk skola finns två olika kursplaner inom modersmålsämnet; *Modersmål utom nationella minoritetsspråk* och kursplaner för de fem respektive minoritetsspråken *finska*, *jiddish*, *meänkieli* och *romani chib*. Undervisningen i modersmål ska ge eleverna kunskaper i och om modersmålet. Eleverna ska ges möjlighet att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Undervisningen ska också bidra till kunskap om modersmålets uppbyggnad och en medvetenhet om modersmålets betydelse för det egna lärandet. Undervisningen handlar också om att ge eleverna förutsättningar att utveckla sin kulturella identitet och sin flerspråkighet. Det finns vissa skillnader mellan de kursplanerna i modersmål, beroende på om ämnet är ett nationellt minoritetsspråk eller ej. Undervisning i modersmål regleras i 20 *kapitlet 22–23 §§ i skollagen*, 5 kapitlet, 7 § *I skolförordningen*. Se vidare i kursplanen för Modersmål i *Läroplanen för grundskolan*.:

Trots de begränsade förutsättningarna för modersmålsämnet visar forskning att undervisningen kan ha positiv inverkan på elevernas läsutveckling. Ganuza och Hedman (2017) visade i en studie att svensk-somaliska elever som deltagit i modersmålsundervisning uppvisade bättre läsförståelse på båda språken jämfört med elever som inte fått undervisning i modersmålsämnet. I den här rapporten fokuserar vi den tidiga läsundervisningen inom ramen för ämnet svenska som andraspråk, men vi vill betona vikten av modersmålsämnet samt möjligheterna att samarbeta med lärare i modersmålsämnet kring flerspråkiga elevers läsinlärning och läsutveckling. Även om de praktiska förutsättningarna kan verka begränsade så kan skolor och lärare medvetet försöka skapa bättre förutsättningar för samarbete mellan dessa viktiga lärarkategorier.

Avkodning och språkförståelse i ett andraspråksperspektiv

Det råder idag bred samsyn om vikten av en balanserad läs- och skrivundervisning (Taube et al., 2015). I en sådan undervisning går läs- och skrivinlärningen hand i hand och integreras med systematisk undervisning om bokstäver, bokstavsljud och språkliga strukturer. Samtidigt ges eleverna möjligheter att utveckla sitt tal, sin förståelse och sitt engagemang för läsning och skrivande. Vikten av en balanserad läsundervisning lyftes fram redan på 1990-talet (Adams, 1994; Snow et al., 1998). Här kombineras strukturerad ljudningsmetod (*phonics*) med rika och språkutvecklande läsaktiviteter som utgår från elevernas tidigare erfarenheter och som stärker elevernas läs- och skrivlust (Taube et al., 2015; Tjernberg, 2023). I rapporten vill vi synliggöra vad en balanserad läsundervisning som utvecklar elevernas avkodningsförmåga såväl som språkförståelse, innebär i ett andraspråksperspektiv. Även om vi i denna rapport särskilt fokuserar på läsning, vill vi understryka att en god läsundervisning måste integreras i en meningsfull språkutvecklande undervisning som integrerar språk-, läs- och skrivfärdigheter.

I den etablerade teorin *The Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) beskrivs läsförmåga som ett samspel mellan avkodning och språkförståelse. Avkodning handlar om de tekniska färdigheterna att koppla bokstav till ljud och att sätta samman ljud till ord. Språkförståelsen omfattar ordkunskap, kunskaper om språkets struktur, bakgrundskunskaper, förståelse av olika texttyper och förmågan att resonera om innehållet.

I Sverige bygger traditionell läs- och skrivundervisning inom svenskundervisningen på att eleverna redan har en språklig bas på svenska (Lindberg, 2006; Nauclér, 2013; jfr Vesteraas Danbolt & Iversen Kulbrandstad, 2013). För lärare i svensk grundskola som möter elever med svenska som modersmål med förväntad språkutveckling och som byggt sin språkliga bas och därmed har en grundläggande språkförståelse på svenska, är den tidiga läsundervisningen inte en enkel, men ändå i regel en relativt oproblematisk process. Läromedel för elevgruppen finns och de flesta lärare känner till några olika undervisningsmetoder där barn får träna på att koppla ihop ljud med bokstav. Vid läsning av lättare texter eller svenska lättlästa ord kan barnen ofta träna både avkodning och upptäcka att det de avkodar också har en betydelse.

I undervisning av elever som lär sig läsa på sitt andraspråk kan dock varken språkljud eller språkförståelse tas för givna. Till skillnad från barn som lär sig läsa på ett språk där de etablerat både språkljud och ordförråd, kan barn som ska lära sig läsa på ett andraspråk möta utmaningar både i att avkoda ord och i att förstå innebörden av det lästa, om de samtidigt håller på att tillägna sig andraspråket. Därför behöver den tidiga läs- och skrivundervisningen för dessa elever utformas med ett medvetet andraspråksperspektiv – både när det gäller avkodning och språkförståelse (Hedman, 2012).

Språkets bas och utbyggnad

I andraspråksforskningen talar man om språkets bas och utbyggnad (Viberg, 1993). Den språkliga basen är den muntliga språkliga kompetens som barn utvecklar under sina första levnadsår och i den ingår språkets ljudsystem, ordförråd och fraser, hur ord böjs och hur man grammatiskt sammanfogar olika ord till meningar. Vid skolstart har barn vanligtvis utvecklat ett basordförråd på cirka 8 000–10 000 ord i förstaspråket (Viberg, 1993). Detta ordförråd har utvecklats över tid, genom att barnet har ägnat stor del av sin vakna tid åt att iaktta, lyssna och tala (Axelsson, 2010; Viberg, 1987). Genom den språkliga basen kan barnen agera i och tala om den värld som de hittills har erfarenhet av. Utbyggnaden är den mer formella och ämnesspecifika språkanvändning som barn sedan i större utsträckning möter och ska lära sig använda i skolan (Viberg, 1993). Här ingår också att lära sig läsa, skriva och därtill beskriva världen och erfarenheter genom ett mer skriftspråkslikt, ämnesrelaterat och kontextreducerat[17] språkbruk (se t.ex. även Gibbons, 2009; Shanahan & Shanahan, 2008).

I den tidiga undervisningen tar läraren utgångspunkt i elevernas bas, vilken till stora delar består av elevernas muntliga språk, för att bygga utbyggnaden. Grundläggande muntlig språkfärdighet i språket som man ska lära sig läsa på är en förutsättning för läsinlärningen (Nauclér, 2013). Till skillnad från elever med svenska som förstaspråk, som kan bygga vidare på den språkliga bas de har med sig när de börjar i skolan, behöver elever med svenska som andraspråk utveckla sin språkliga bas på svenska samtidigt som de också ska lära sig utbyggnaden – det vill säga både ett mer specialiserat, abstrakt och ämnesspecifikt språk och konsten att läsa och skriva.

I tidig läsundervisning för den växande grupp elever med svenska som sitt andraspråk behöver läraren därför ha en annan medvetenhet och kunskap, inte minst om skillnader mellan olika elevers språkliga bas. Även om många barn med andra modersmål än svenska möter det svenska språket tidigt, om än i olika utsträckning, så utvecklas ofta en stor del av den språkliga basen hos dessa barn på andra språk än svenska. Det innebär att de språkliga erfarenheter och den kompetens – språkljud, ord, fraser och grammatik – som barnen har med sig till förskolan och senare till skolan till stora delar finns i andra språk än svenska (Lindberg, 2006). Det får betydelse både för avkodningsundervisningen och för undervisning för att stärka elevernas språkförståelse.

17: Kontextreducerat språk avser kommunikation där det finns få ledtrådar förutom själva orden, t.ex.. i skrift där texten ska vara självbärande. I kontextbunden muntlig kommunikation ackompanjeras t.ex.. muntligt språk med blickar, gester eller materiella resurser. Vid läsning av ämnesspecifika texter behöver eleverna kunna hantera ett mer självbärande, abstrakt språk i skriftlig form. Det samma gäller när eleverna ska producera egna texter för att visa sin kunskap.

Det forskningen har visat är att den tidiga läsundervisningen – även för denna grupp – behöver utgå från den språkliga bas, på svenska och andra språk, som dessa barn har etablerat till exempel i form av språkljud, grammatikkunskaper och ordförråd (Bøyesen, 2006; Hedman, 2009). Samtidigt måste undervisningen möjliggöra att eleverna lär sig urskilja och producera svenska ljud samt förstå och använda nya ord som ännu inte ingår i deras språkliga repertoar (jfr Viberg, 1993; Zetterholm, 2017, 2022). I denna undervisning är det särskilt viktigt att erbjuda rika möjligheter till aktiv och meningsfull muntlig språkanvändning (Damber, 2013; Lindberg, 2013; Nauclèr, 2013). Dessa viktiga skillnader har påtaglig betydelse för hur den tidiga läsundervisningen kan behöva utformas för elever som har svenska som andraspråk.

Att lära sig läsa på ett andraspråk – utmaningar och möjligheter

Att lära sig läsa är kognitivt utmanande för alla elever. För elever som lär sig läsa på ett annat språk än sitt modersmål är det än mer utmanande. Vi kommer här att gå igenom *några* utmaningar som elever som lär sig läsa på sitt andraspråk kan möta i samband med att de ska knäcka läskoden, lära sig avkoda och så småningom läsa med förståelse. Då elever som lär sig läsa på sitt andraspråk är en heterogen grupp som kommit olika långt i sin läsinlärning och andraspråks-utveckling och har olika modersmål, är det väldigt stora skillnader i vilka utmaningar olika elever möter (Grabe & Yamashita, 2022). Vi gör inte anspråk på att ge en fullskalig genomgång, utan lyfter endast några exempel. I genomgången av utmaningarna utgår vi från de två faktorerna i *The Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990), avkodning och språkförståelse. Vi lyfter både de utmaningar som eleverna kan möta och vad det kan innebära för undervisningens innehåll och genomförande.

Avkodning i ett andraspråksperspektiv

Barns läsutveckling, vad gäller ordavkodning, brukar beskrivas i fyra faser: pseudoläsning, logografisk läsning, alfabetisk läsning och ortografisk läsning (Høien och Lundberg, 1999). I *pseudoläsningsfasen* imiterar barnet vuxnas läsbeteende utan att förstå, i den *logografiska* fasen känner det igen ord som helheter, i den alfabetiska fasen lär det sig koppla samman bokstäver med ljud för att läsa enklare ord, och i den *ortografiska fasen* sker avkodningen automatiskt och flytande. Dessa faser visar hur barns läsutveckling gradvis övergår från imitation till automatiserad avkodning, vilket understryker vikten av att anpassa undervisningen efter varje elevs aktuella utvecklingsnivå.

Det är i den alfabetiska fasen den riktiga läsningen börjar. Från att kanske känna igen enstaka hela ord övergår läsningen till att koppla samman grafem med enskilda fonem, vilket gör att eleven kan läsa nya ord. För att denna process ska fungera är fonologisk medvetenhet avgörande. För elever med svenska som förstaspråk, där den språkliga basen redan är etablerad, kan läraren till exempel använda

språklekar för att träna upp denna medvetenhet. Språklekarna bygger på att eleverna redan behärskar och därför lättare kan urskilja de svenska fonemen. Genom lekarna blir eleverna säkrare och bygger upp en större medvetenhet om de språkljud som de redan har i sin repertoar. För att elever med svenska som andraspråk ska få samma förutsättningar att genom språklekar bygga upp denna fonologiska medvetenhet behöver eleverna inte sällan först lära sig urskilja, differentiera och själva uttala och använda de svenska fonemen för att språklekarna ska få önskad effekt.

Fonemdifferentiering (att skilja på olika språkljud) kan övas genom enkla aktiviteter, till exempel att eleverna upprepar språkljud som läraren uttalar, att läraren skriver bokstäver på tavlan och ber eleverna peka ut den bokstav vars språkljud de hör, eller att läraren visar en bokstav och eleverna uttalar dess språkljud. Då vissa elever som lär sig svenska som ett andraspråk kan ha svårt att skilja på vanliga språkljud i svenska språket som inte finns i elevernas modersmål, är det viktigt att tid läggs på att eleverna får träna på att uppfatta, urskilja och själva uttala dessa språkljud. Fonemdifferentiering övas även genom gemensamt läsande och skrivande där samtal förs samtidigt om fonemen som ljudas ut. Det blir alltså avgörande att läraren har tid att ägna sig åt detta innehåll och dessa aktiviteter på den nivå där eleverna också befinner sig.

Flera studier visar på svårigheter att avkoda skrift på ett språk vars fonologiska system inte liknar modersmålets (Bøyesen, 2006; Grabe & Yamashita, 2022; Hyltenstam 2010). Läraren behöver därför även ha kunskap om vilka språkljud (fonem) i svenska språket som *inte* ingår i elevernas modersmål, så att avkodningsundervisningen kan utgå från ett kontrastivt perspektiv (Zetterholm, 2017, 2022). Läraren behöver exempelvis ha kunskap om vilka vokalljud såväl som konsonantljud i svenska språket som är särskilt utmanande för den som inte är modersmålstalare av svenska. Det gäller i synnerhet de språk som talas av eleverna i den klass där man undervisar.

Svenskans vokalljud i ett andraspråksperspektiv

Till exempel behöver avkodningsundervisningens innehåll och genomförande utgå från att svenskan är ett *vokalrikt* språk jämfört med många andra språk. Många av svenskans vokaler kan därmed vara utmanande om man inte har svenska som modersmål. Arabiskan, det största språket i modersmålsundervisningen i svensk skola idag, har endast tre vokaler jämfört med svenskans nio vokaler och arton vokalfonem (kort och lång vokal). Undervisningen behöver ge rikligt med tid för de elever som behöver träna på att urskilja, uttala och skilja på svenskans olika vokalljud för att arbetet med avkodning ska fungera väl även för dessa elever. Detta är en mycket viktig skillnad mellan undervisning i ämnet svenska och ämnet svenska som andraspråk.

Svenskans konsonantljud i ett andraspråksperspektiv

Konsonantljuden skiljer sig också åt mellan världens språk. Flera ostasiatiska språk som till exempel thailändska och vietnamesiska skiljer inte på ljuden för /l/ och /r/. Eleverna kan då ha utmaningar både med att uttala och stava ord som innehåller /l/ och /r/ (Sandberg, 2022). Elever med arabiska och somaliska som modersmål förväxlar lätt /b/ och /p/ samt /v/ och /f/ (Zetterholm, 2017, 2022). De tonlösa språkljuden för /p/ och /v/ saknas i både arabiska och somaliska, vilket gör att elever kanske säger och skriver *bå bordet* istället för *på bordet*. I många av världens språk kan man inte inleda ord med flera konsonanter, så kallade *konsonantkluster*. I Sverige är det däremot vanligt att ha två eller till och med tre konsonanter i början av ord som i sko, prata, spjut, skrapa och språk. Om eleverna har svårt att uttala och höra skillnad på konsonantljud eller konsonantkluster behöver de få tid att öva på det så att det inte blir ett hinder i avkodningsfasen och i den fortsatta läs- och skrivinlärningen.

Undervisning i avkodning för elever med andra modersmål än svenska och som lär sig svenska som ett andraspråk behöver alltså vara än mer strukturerad än för elever med svenska som modersmål. Läraren behöver vara mycket uppmärksam på vilka språkljud eleven kan urskilja och uttala. Utifrån denna insikt behöver undervisningen läggas upp så att elever på både grupp- och individnivå får mycket tid att träna på att skilja på bokstavsljud, uttala dem och koppla ljud till rätt bokstav för att få grunderna till att avkoda. I ämnet svenska som andraspråk är uttalsundervisning, där läraren visar hur munnen ser ut när ett bokstavsljud uttalas och låter eleverna träna på det, en naturlig del i bokstavsarbetet. Mot bakgrund av att språkutveckling sker genom språkanvändning behöver det i undervisningen ges mycket utrymme för eleverna att vara muntligt aktiva i meningsfulla och lekfulla aktiviteter kring språkljud.

Läraren behöver planera för en undervisning där samtliga elever får mycket utrymme för att vara muntligt aktiva.

Läraren behöver vara mycket uppmärksam på vilka språkljud eleven kan urskilja och uttala.

Introducera bokstäverna utifrån de språkljud som eleverna känner igen

Som all god undervisning bör läs- och skrivundervisningen utgå från elevernas förkunskaper och erfarenheter. Då det är kognitivt mycket krävande att lära sig läsa (även för elever som kan känna igen och uttala bokstavsljuden) behöver den initiala avkodningsundervisningen alltid utgå från språkljud som är bekanta för eleverna. De vokaler och konsonanter som brukar undervisas först om i svenska är a, o, i och e respektive l, r, s, m, n och v (Fälth & Hallin, 2023). Det är vanliga vokaler och konsonanter med hålljud, det vill säga att man kan hålla ut på ljudet: /mmm/.

I undervisning av elever som har andra modersmål behöver man till viss del tänka annorlunda. De vanligaste konsonantljuden i världens språk är /m/, /l/ och /s/ och de vanligaste vokalljuden är /i/, /a/ och /o/. I en klass med flera olika modersmål kan dessa då vara särskilt lämpliga att inleda bokstavsarbete med. Dessa bokstäver ingår i den grupp av vokaler och konsonanter som brukar inleda avkodningsundervisningen. I bokstavsinlärningen är det då också värdefullt att låta eleverna jämföra hur bokstävernas ljud uttalas på svenska och på deras modersmål, för att stärka elevernas språkliga medvetenhet om bokstavsljud.

Träna avkodning och tidig läsning på ord som eleverna känner igen

I den tidiga avkodningsundervisningen bör ord som är bekanta för eleverna användas (Gibbons, 2018; Vesteraas Danbolt & Iversen Kulbrandstad, 2013). Även om ord är korta, ljudenliga och bygger på bokstäver eleven har lärt sig, så kan det vara ett hinder för elevens läsinlärning om eleven inte känner till de aktuella orden sedan tidigare. Många ord i vanliga läsinlärningsläromedel i svenska klassrum, som till exempel sil, os, so, ro, ram och vas, är ovanliga ord i många barns talspråk. Orden har valts ut med utgångspunkt i de bokstäver som traditionellt introduceras tidigt i läsundervisningen, samt för att de är både enstaviga och ljudenliga. Dessa ord kan elever som utvecklar svenska som ett andraspråk ha svårt att känna igen på svenska. Även om en elev mött ord med samma betydelse i hemmet på sitt modersmål och därmed har dem i sin språkliga bas, betyder det inte att eleven mött orden på svenska.

I den tidiga avkodnings-undervisningen bör ord som är bekanta för eleverna användas.

Det är i högsta grad viktigt att arbeta med att bygga ordförråd, men inte under de aktiviteter där eleverna ska fokusera på det inledande avkodningsarbetet. Det är kognitivt krävande att avkoda, även om man som elev känner igen orden. Låt därför fokus vara på att avkoda genom att välja ord som eleverna känner till. Vesteraas Danbolt & Iversen Kulbrandstad (2013, s. 35–36) visar i ett exempel från årskurs 1 att det viktigaste inte alltid är att orden är korta och ljudenliga. I exemplet arbetar en flicka med en vanlig uppgift för årskurs 1. Hon ska utifrån bilder på föremål uttala ordet, urskilja det sista fonemet och skriva ner bokstaven. Hon fastnar på *sil* då hon varken känner till ordet eller vet vad det betyder. Trots att hon får hjälp av forskaren som säger ordet långsamt och tydligt flera gånger, så går det inte. När forskaren frågar om sista ljudet i Abdul, namnet på en klasskamrat, svarar flickan direkt l och skriver det på sitt papper.

Exemplet visar att det för andraspråkselever kan vara mer effektivt i den tidiga läs- och skrivinlärningen att använda ord som eleverna känner till än de lättlästa ord som vanligtvis används i läsläror för elever med svenska som modersmål. Det kan som i exemplet vara namn eller så kan läraren låta eleverna benämna ord som innehåller den bokstav klassen arbetar med. Orden kommer då från elevernas ordförråd. När läsinlärningen utgår från elevernas språk och erfarenheter, och texter skrivna av eller tillsammans med eleverna, stärks möjligheterna till utveckling av språk- och läsförståelse (Axelsson et al., 2005; Damber, 2013).

Med en god undervisning lär sig de flesta elever att avkoda på några månader. För elever med svenska som andraspråk kan dock luckor i den språkliga basen på svenska göra att även elever som automatiserat sin avkodning fortsatt behöver stanna upp oftare och avkoda på grund av att texten innehåller nya ord som de inte mött tidigare (Winlund et al., 2017). Detta påverkar läsprocessen, läsflytet och i sin tur läsförståelsen (Grabe & Yamashita, 2022).

För att avkodningsundervisningen ska vara effektiv för elever med svenska som andraspråk behöver den utgå från elevernas språkliga bakgrund och erfarenheter. Undervisningen bör fokusera på uttal, fonemdifferentiering och ordförståelse, samtidigt som läraren medvetet bygger broar mellan elevernas modersmål och svenska – och därigenom även lägger grunden för den språkförståelse som är avgörande för fortsatt läsutveckling.

Om läraren uppfattar att elevens läsning inte utvecklas i förväntad takt är det inte per automatik givet att det är mer träning i avkodning som behövs, utan en andraspråksutvecklande undervisning där eleven till exempel får bygga ut sitt svenska ordförråd (Bøyesen, 2006). Parallellt med att elever med svenska som andraspråk lär sig avkoda behöver de därför möta en undervisning som arbetar med att bygga elevernas språkförståelse. En sådan undervisning innebär långt mer än att bara arbeta med att bygga ordförråd.

För dessa elever är det inte mer träning i avkodning som behövs, utan en andraspråks-utvecklande undervisning där de får bygga ut sitt svenska ordförråd.

Språkförståelse i ett andraspråksperspektiv

I läs- och skrivundervisning med andraspråksperspektiv är det direkt avgörande att elevernas språkförståelse stärks. Till skillnad mot undervisningen i svenska där de flesta elever redan har utvecklat den språkliga basen (eller vardagsspråket eller basordförråd på svenska) och huvudfokus det första året kan vara på avkodning så behöver undervisningen i svenska som andraspråk arbeta med både avkodning och språkförståelse från dag ett i skolan.

I internationella studier som PIRLS och PISA mäts elevers läsförmåga när det gäller avkodning av text samt läsförståelse. Enligt den norske forskaren Bøyesen (2006) är det inte givet avkodningen som utgör den största utmaningen för en elev som läser på sitt andraspråk, utan just språkförståelsen. Delar tillhörande språkförståelsen – som begränsat ordförråd på andraspråket, andra erfarenheter än det som texten handlar om och annan kulturell förförståelse – kan vara orsak till att elever som läser på sitt andraspråk kan prestera svagare i läs-förståelsetester. Därför är andraspråksperspektiv i undervisningen i allra högsta grad avgörande för att stärka elevernas språkförståelse.

En grundläggande förutsättning för god läsförståelse är att läsaren förstår majoriteten av de ord som förekommer i texten (Biemiller, 2003; Pressley, 2006). Enligt Munthe med flera (2021) krävs att läsaren behärskar mer än 95 procent av orden för att verkligen tillgodogöra sig innehållet. För elever som lär sig läsa på sitt modersmål utgör ordförrådet inte ett centralt hinder i den tidiga läsin-lärningen. För elever som lär sig läsa på ett andraspråk är däremot ordförrådet avgörande för att de också ska kunna skapa mening av det de läser (Bøyesen, 2006; Garcia, 1991, 2000; Grabe & Yamashita, 2022; Nauclér, 2013).

Elever som växer upp i hem där svenska inte talas kan ha mindre kontakt med det specialiserade och abstrakta språk som krävs för skolframgång, i jämförelse med elever med svenska som modersmål (Damber, 2013; Nauclér, 2013). Det är därför viktigt att barn som utvecklar svenska som ett andraspråk redan tidigt möter och får använda mer avancerat allmänakademiskt och specialiserat ämnesspråk som är en del i utbyggnaden. Det kan till exempel röra sig om ämnesspecifika ord som har en särskild betydelse i ett specifikt sammanhang som *tal*, *fält* eller *kraft* och en mängd andra ord och fraser som behövs för att tala eller skriva om mer komplexa samband eller företeelser som till exempel *därför att*, *medan*, *lägga märke till* eller *vid sidan av* och så vidare.

Eleverna behöver ges rikligt med tid att vara muntligt aktiva och engagerade i interaktion kring både ords betydelse och former (Gröning, 2006; Lindberg, 2013; Nauclér, 2013), då språkutvecklande samtal i sig stödjer både förståelse och språkutveckling (Lindberg, 2005). Att skapa aktiviteter där barnen själva använder nya ord i varierande och meningsfulla sammanhang är centralt för andraspråks-utvecklingen. I dessa samtal är det också särskilt viktigt med extra tid för elever som utvecklar svenska som ett andraspråk att få tänka och formulera sig på svenska, samt tid för eleverna att använda och tänka på fler språk än svenska (Gibbons, 2018).

Tidig kontakt med det mer avancerade språk som böcker erbjuder och kräver, är också viktigt för andraspråksläsares ordförståelse och läsförståelse (Lennartsson Hokkanen et al., 2003). Högläsning och på sikt egen läsning kan i sig bli en viktig ingång till skolans mer specialiserade och abstrakta språkbruk, där eleverna möter nya ord, grammatik och skriftnormer i olika typer av texter (Damber, 2013).

Mot denna bakgrund behöver elever som lär sig läsa på sitt andraspråk ges särskilt goda förutsättningar att omedelbart utvidga sitt ordförråd och andra centrala aspekter av den språkliga basen och utbyggnaden på svenska. Detta ställer i sin tur specifika krav på undervisningens planering och genomförande, inte minst när det gäller vad som behöver rymmas i undervisningstiden i jämförelse med undervisning i ämnet svenska. Det är flera grupper av ord som kan vara utmanande för elever med svenska som andraspråk och som kan behöva uppmärksammas och arbetas särskilt med. Här ger vi några exempel:

- *Flertydiga ord* kan vara utmanande att förstå. Ett exempel på ett flertydigt ord är krona som kan betyda kungakrona, trädkrona eller mynt beroende på i vilket sammanhang det används. Även *homofoner*, ord som låter lika men stavas olika, kan vara utmanande. Ett exempel på en homofon är gjord–hjord–jord.

- I svenska språket sätter vi ofta ihop ord i sammansättningar. *Sammansatta ord* kan vara utmanande att förstå. Dels måste man kunna de olika orden i sammansättningen och dels måste man veta att man börjar med det sista ordet i sammansättningen för att förstå sammansättningen. Ordet *matsal* betyder en *sal* där man äter *mat*. Man analyserar ordet bakifrån. Det finns undantag som till exempel *jordgubbe* som inte är en *gubbe* av *jord*, men för majoriteten av de sammansatta substantiven är regeln att analysera ordet bakifrån ord för ord.

- *Idiom* och andra *språkliga uttryck* är något som man i regel lär sig relativt sent i ett nytt språk. De har ofta historiskt och kulturellt ursprung, som till exempel från bibeln. Det räcker inte med att förstå orden för att förstå vad som menas med *ana ugglor i mossen*. För att lära sig tolka och använda idiom och andra uttryck behöver man möta dem och få dem förklarade för sig.

- *Ämnesspecifika ord* brukar vara svåra för alla elever och förklaras ofta i undervisningen. För elever med svenska som andraspråk kan ord som *så småningom*, *eftersom*, *strax*, *utanpå* och *fastän* vara lika svåra att förstå som de ämnesspecifika orden. De förklaras dock oftast inte av läraren, men utan att förstå dem så blir texternas innehåll svårt att förstå.

- Utöver att luckor i ordförrådet i svenska kan utgöra utmaningar för språkförståelsen kan även *likheter och skillnader i språkens struktur* påverka hur utmanande det är att lära sig läsa på svenska. Språkstrukturen ser olika ut i olika språk. Det är vanligt att man överför regler från sitt modersmål, som till exempel ordföljd. Då ordföljden skiljer sig åt i olika språk kan det påverka språkförståelsen både vid läsande och skrivande.

- Förståelse för *hur ord byggs* upp till betydelsebärande enheter *(morfem)* påverkar både avkodningen och språkförståelsen. Att ha kunskaper om olika prefix och suffix gör det lättare att både förstå och avkoda nya ord man möter. Vad händer med ordet *vän* när vi sätter prefixet *o-* framför och får ordet *ovän*? Vad händer med ordet läsa när vi sätter suffixet *-ning* efter och får ordet *läsning*? Undervisningen bör därför innehålla delar om att identifiera morfem, segmentera ord i morfem och bygga ord av morfem.

- *Hur ord böjs* påverkar också förståelsen. Ett exempel är hur vi bildar plural av substantiv i svenska språket, vilket vi har fem olika böjningsmorfem för: *penn-or*, *ask-ar*, *böck-er*, *hjärt-an* och *hus*. Att böja verb kan också vara en utmaning. Det är inte alltid lätt att lära sig skillnaderna för den som närmar sig svenskan som ett andraspråk.

- *Kulturell förförståelse* och uppfattningar påverkar också språkförståelsen (Kang, 1992; Droop & Verhoeven, 1998). Det kan handla om företeelser som *julfirande*, *midsommar* och *skidsemester*, men också andra företeelser som hur vuxna talar med barn. Det kan vara betydligt enklare för en elev som firat *Id al-fitr*[18] att förstå en text som handlar om Id. På samma vis är det lättare för en elev som varit på skidsemester att förstå och tänka kring en text som handlar om just det.

I den tidiga läsundervisningen, där eleverna lägger stor energi på att avkoda och förstå, är det således en stor fördel om eleverna kan känna igen sig i texterna så att egna erfarenheter eller kulturell förförståelse inte utgör ett hinder i läsningen. Om texterna i läromedlen inte är anpassade till elevgruppen bör läraren komplettera med andra texter eller skapa egna som bättre speglar elevernas vardag och erfarenheter. Läraren behöver även i ett första steg tänka på att planera undervisningen utifrån elevernas erfarenheter och förkunskaper i val av texter, och ge relevant stöttning både före, under och efter läsning för att stötta förståelsen när det behövs. Det finns även goda möjligheter för läraren att låta eleverna bygga gemensamma erfarenheter i klassen innan de möter texter som knyter an till de erfarenheter de byggt.

Barn lär sig nya ord och begrepp bäst när de introduceras i meningsfulla och konkreta sammanhang (Gibbons, 2018). Att planera en lektion där eleverna, utan tydlig koppling till innehållet, övar på exempelvis flertydiga ord eller verbböjning kan fungera för vuxna som kan tillägna sig språk genom explicit träning av ord och grammatik. För yngre elever däremot är det ofta mer effektivt att arbeta språkutvecklande i aktiviteter och sammanhang där språket används naturligt.

18: *Id al-fitr* (ofta även kallat id eller eid) är den högtid som avslutar den muslimska fastemånaden Ramadan. Den firas i tre dagar och betyder översatt till svenska helt enkelt fastebrytandets fest.

Exempelvis kan verb i preteritum tränas genom att klassen gemensamt, både muntligt och skriftligt, återberättar en aktivitet de gjort tillsammans. I återberättande läggs särskilt fokus på skillnaden mellan verb i presens och preteritum[19]. Andraspråksutveckling kan också stödjas i övriga ämnen, inte minst i lågstadiet där en och samma lärare ofta undervisar sin klass i flera ämnen. Genom att arbeta tematiskt och andraspråksutvecklande även i övrig undervisning skapas fler möjligheter till språkutveckling. I naturvetenskapsundervisningen i grundskolans tidiga år är det till exempel vanligt att undervisa om växter och trädets delar. När elever lär sig om träd är *trädkrona* ett ämnesspecifikt ord. Läraren kan göra en jämförelse med blommans delar, där *kronblad* ingår, och förklara att ordet *krona* syftar på något som finns överst (se exempel i **figur 3** nedan). För att fördjupa förståelsen kan läraren koppla vidare till *kungakronor* och *brudkronor* som bärs på huvudet, samt till myntets *krona* som betecknar ovansidan. Elever med svenska som modersmål är till exempel oftare bekanta med ord som kungakrona och krona (myntet). För elever med svenska som andraspråk kan däremot jämförelser och samtal kring flertydiga ords betydelse och användning vara avgörande för att de ska förstå att ord som *krona* kan ha flera olika betydelser. Genom att skapa sådana konkreta och autentiska kopplingar i undervisningen och sedan låta eleverna vara delaktiga och aktiva i att utforska ords betydelser blir det lättare för eleverna att förstå och minnas orden och kunna använda dem i nya sammanhang när de själva läser, skriver och talar.

Figur 3.

Trädkrona *Kronbland* *Kungakrona* *Krona*

En viktig balans mellan undervisning i avkodning och språkförståelse

I betänkandet *Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande* (SOU 2025:19) föreslås att läsundervisningen för de flesta elever i förskoleklass och årskurs 1 bör fokusera på avkodning för att från årskurs 2 successivt fokusera mer på elevernas läsflyt, förståelse och ordförståelse samt att läsa alltmer komplexa texter (s. 435). Detta kan fungera för elever med svenska som modersmål som redan har byggt upp basen i svenska språket, och därmed både har etablerat svenska språkljud och språkförståelse. Men för många elever som lär sig läsa på sitt andraspråk är elevernas språkförståelse avgörande för

19: Preteritum är det tempus i svenskan (och andra germanska språk) som används allmänt för att beteckna dåtid. Namnet kommer av latinets *praeteritum*, som betyder "förgånget" eller "det föregångna". Förr (och även) nu används istället ofta termen imperfekt.

läsförståelsen (Bøyesen, 2006; Cummins, 2001). Eleverna har därmed inte tid att vänta till årskurs 2 med att få ägna sig åt att utveckla den språkförståelse som krävs för att kunna läsa. Avkodningsträning och undervisning som stärker elevernas språkförståelse behöver därför ske samtidigt. Den tidiga läsundervisningen för elever som lär sig läsa på sitt andraspråk behöver således rymma mer, och både avkodningsundervisningen och språkförståelseundervisningen behöver utformas utifrån ett andraspråksperspektiv direkt från förskoleklass. Andraspråksperspektivet är inte något som kan läggas till eller ses som en separat del, utan behöver genomsyra lärarens alla didaktiska val. Undervisningstiden måste användas till det som dessa elever behöver få ägna sig åt.

Detta har även stöd i det som i andraspråksforskningen brukar kallas ”*the Fourth Grade Slump*” (se t.ex. Chall, 1996; Gibbons, 2009; Laursen, 2017), som rör fenomenet att det ofta är först i årskurs 4 som skolor uppmärksammar att elever med undervisningsspråket som andraspråk inte uppnått den läsförmåga som krävs för årskursen. När eleverna är i denna ålder räcker det inte att vara goda avkodare. När avkodningen väl är automatiserad ska eleverna också kunna läsa för att lära, vilket förutsätter ett välutvecklat svenskt ordförråd med både bredd och djup (jfr Gibbons, 2009, 2018; Laursen, 2015; Nauclér, 2013). Undervisningen behöver därför vara balanserad och kombinera *strukturerad ljudningsträning* med *ordförrådsutveckling*, *högläsning*, *språklig medvetenhet*, *läsförståelse* samt *läs- och skrivaktiviteter* i meningsfulla sammanhang, så att elevernas andraspråksutveckling stöds på ett medvetet sätt.

När eleverna är i denna ålder räcker det inte att vara goda avkodare.

I läroplansutredningen föreslås att framtagandet av en ny kursplan i svenska som andraspråk bör utgå från samma principer som svenskämnet, ”under förutsättning att det inte finns aspekter av andraspråksinlärning som enligt vetenskaplig grund bör väga tyngre” (SOU 2025:19, s. 461). Vi vill särskilt betona vikten av att andraspråksperspektiv beaktas, inte minst mot bakgrund av att eleverna även måste få en undervisning som tidigt utvecklar elevernas språkförståelse. Det är avgörande att vetenskaplig kunskap från andraspråksfältet ligger till grund för den nya kursplan i svenska som andraspråk som läroplansutredningen vill se. En särskilt viktig del i detta är just att elever som lär sig svenska som andraspråk behöver ges möjlighet att hinna ikapp sina jämnåriga kamrater när det gäller språkförståelse på svenska (jfr Thomas & Collier, 1997; Bøyesen, 2006).

Att bygga upp ett åldersadekvat ordförråd tar betydligt längre tid än att lära sig avkoda. Därför måste den tidiga läsundervisningen vara noggrant anpassad till andraspråkselevers förutsättningar och behov, så att de så snabbt som möjligt kan närma sig sina förstaspråkstalande kamrater när det till exempel gäller ordförråd. Då räcker det inte med att lägga mycket undervisningstid på avkodning, eftersom språkförståelsen – inte givet enbart avkodningen – ofta utgör en stor utmaning för elever som läser på ett andraspråk (Cummins, 2001). Dessutom behöver avkodningsundervisningen utformas ur ett andraspråksperspektiv och ledas av en lärare som har kunskap om elevernas modersmål. Denna kunskap gör det möjligt att undervisa utifrån ett kontrastivt perspektiv, där likheter och skillnader mellan svenska och elevernas förstaspråk används som en resurs i lärandet. Den

tidiga språk-, läs- och skrivundervisningen i förskoleklass och årskurs 1 behöver därför medvetet integrera både avkodning och språkförståelse i ett nära samspel. Undervisningen behöver ta utgångspunkt i elevernas erfarenheter och flerspråkiga resurser samtidigt som hänsyn tas till elevens kunskaper i svenska språket.

Den tidiga läsundervisningen för elever med svenska som andraspråk behöver således hålla avsedd kvalitet direkt (jfr Laursen, 2015). Idag är det alltför vanligt med isolerade punktinsatser eller särskilt stöd efter att man upptäcker att en elev uppvisar problem med läsförståelsen i jämförelse med sina klasskamrater med svenska som modersmål. Detta samtidigt som undervisning enligt kursplanen i svenska som andraspråk inte erbjudits. Det måste vi ändra på.

Den tidiga språk-, läs- och skrivundervisningen i förskoleklass och årskurs 1 behöver därför medvetet integrera både avkodning och språkförståelse i ett nära samspel.

Att bli god läsare på sikt

Undervisning i andraspråksperspektiv är också viktigt för att eleverna ska ges goda möjligheter att utveckla en god läsförmåga på sikt. I takt med att eleverna blir äldre krävs att språket utvecklas bortom det muntliga vardagsspråket, inte minst för att de – precis som sina skolkamrater – ska kunna läsa gradvis alltmer avancerade texter (se även Cummins, 2001; Thomas & Collier, 1997). Eleverna måste därför ofta ges särskilt goda möjligheter att träna upp sin språkliga kompetens mot ett mer utbyggt, specialiserat och kontextreducerat språk för att kunna utveckla en verkligt god läsförståelse (Gibbons, 2009, 2018; Shanahan & Shanahan, 2008). Då det tar flera år att utveckla avancerade språkfärdigheter på ett andraspråk (Collier & Thomas, 2007; Hyltenstam, 2007) och de språkliga kraven ökar ju högre upp i årskurserna eleverna kommer, blir behärskning av ett skolrelaterat språk ”ett rörligt mål” (Cummins, 2001, s. 36; Thomas & Collier, 1997, s. 41). Elever som undervisas i och på sitt andraspråk har alltså bråttom och eleverna behöver därför redan från start en god undervisning som möter just deras förutsättningar och behov.

Idag är det alltför vanligt med isolerade punktinsatser eller särskilt stöd efter att man upptäcker att en elev uppvisar problem med läsförståelsen i jämförelse med sina klasskamrater med svenska som modersmål.

För att bli bra på att läsa måste man läsa mycket. Undervisningen som elever med svenska som andraspråk möter behöver därför tidigt väcka elevernas läsintresse. Enligt Lundberg och Herrlin (2003) krävs det normalt 5 000 timmars övning för att bli en god läsare (s.16). Om elever lägger två timmar om dagen på läsning så tar det sju år. Men, det är inte bara en fråga om kvantitet. För att den viktiga tid som ägnas åt läsning också ska ge effekt räcker inte bara mycket övning, utan det krävs också att skolan övar på rätt saker.

Flertalet forskare menar att läsengagemang är en avgörande faktor för god läsutveckling hos elever med ett annat modersmål än undervisningsspråket (Bialystok, 2007; Cummins, 2015, 2017; Damber, 2013; Gibbons, 2018; Nauclér, 2013) Läsundervisning och läsning behöver därför ske i meningsfulla sammanhang, bygga på elevernas förkunskaper och erfarenheter och samtidigt erbjuda språklig stöttning ur ett andraspråksperspektiv (Lindholm & Walldén, 2025). När det gäller elever med andra modersmål än svenska blir det också viktigt att öppna upp för engagemang genom att låta eleverna läsa och skriva på övriga språk (Cummins, 2015; Cummins & Early, 2011; González et al., 2005).

Riktigt goda läsare läser även utanför skoltid. Här kan skolan spela en viktig roll genom att bidra med innehåll som upplevs meningsfullt, relevant och intressant till exempel genom att arbeta med teman, texter och böcker som speglar elevernas intressen, liv och språk (Cummins, 2015, 2017; Damber, 2013). Vilken litteratur läraren väljer att arbeta med och hur läraren tillsammans med eleverna arbetar med läsning och högläsning samt samtalar om och agerar kring det lästa får stor betydelse för elevernas läsengagemang. Schmidt & Lindstrand (2022) visar exempel på språkutvecklande och engagerande undervisning i samband med gemensam läsning av en bilderbok i årskurs 1. Genom att både läraren och eleverna upprepar bokens språk, samtalar om bilderna och texten och använder rörelser och gester, skapas möjligheter för eleverna att ta till sig bokens innehåll och göra kopplingar till sina egna liv samtidigt som de också utvecklar andraspråket.

Andraspråksperspektiv behövs i uppföljning och analys

Mot ovanstående bakgrund är det tydligt att andraspråksperspektivet behöver finnas med när man följer upp och analyserar elevers läsförmåga. På grund av bristen på lärare i lågstadiet med kunskap om flerspråkig språk-, läs- och skrivutveckling på ett andraspråk, samt att denna kunskap per automatik inte heller finns hos specialpedagoger och speciallärare, är det tyvärr vanligt att läsförmåga och läsutveckling hos andraspråkstalande elever bedöms utifrån samma utgångspunkter som hos elever som läser på sitt förstaspråk.

Om skolan mäter och värderar läsförmåga hos elever som läser på sitt andraspråk i ett enspråkigt perspektiv är risken stor att orsaken till eventuella svårigheter missas.

Även om alla elever i svenska skola ska kunna läsa på en viss nivå i exempelvis årskurs 3, är det viktigt att man förstår vad varje enskild elevs eventuella svårigheter består i så att man sätter in rätt åtgärder. Om skolan mäter och värderar läsförmåga hos elever som läser på sitt andraspråk i ett enspråkigt perspektiv är risken stor att själva orsaken till eventuella svårigheter missas (Bøyesen, 2006; Hedman, 2009; Wedin, 2010; Zetterholm, 2022). Detta medför i sin tur en risk att skolan sätter in åtgärder som inte gör skillnad för eleven, vilket kan bidra till ytterligare marginalisering av elever med flerspråkig bakgrund (Bøyesen, 2006).

Analyser av elevernas läsförmåga behöver ske med stöd i forskning om läsning på ett andraspråk. Även om god avkodning är avgörande för god läsförmåga så är det, vilket vi visat på tidigare i denna rapport, inte alltid avkodningen som utgör den största utmaningen för elever som läser på sitt andraspråk (Bøyesen, 2006). I stället är relationen mellan texters innehåll och språk och elevernas förförståelse och språkförståelse central. Det är således inte per automatik givet att det är avkodningsförmågan som behöver tränas om en elev som läser på sitt andraspråk uppvisar problem med läsflyt eller läsförståelse. Det kan i stället vara betydligt viktigare att eleverna tidigt får en medveten undervisning som fokuserar på att bygga elevernas språkförståelse (t.ex. ordförråd och grammatiska strukturer) samt hjälper dem att utveckla strategier som är särskilt viktiga när man läser på ett språk man inte till fullo behärskar.

Det är till exempel oerhört viktigt att skilja på specialpedagogiska behov och behov som elever som lär sig läsa på ett andraspråk kan ha. Hedman (2009) visar i sin avhandling hur elever med flerspråkig bakgrund riskerar både över- och underidentifiering av läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Det är avgörande att fundera över om eventuella problem som man identifierar när det gäller elevens läsning grundar sig i att eleven inte fått den tidiga läsundervisning som eleven har rätt till, eller om eleven uppvisar problem trots en välplanerad undervisning med andraspråksperspektiv (jfr Hyltenstam, 2001, s. 5).

Det är avgörande att fundera över om eventuella problem som man identifierar när det gäller elevens läsning grundar sig i att eleven inte fått den tidiga läsundervisning som eleven har rätt till, eller om eleven uppvisar problem trots en välplanerad undervisning med andraspråks-perspektiv.

Uppföljningar av läsutveckling behöver därmed även ske i ett flerspråkigt perspektiv (Bøyesen, 2006; Hedman, 2009, 2010). Även om elever med svenska som andraspråk i samma utsträckning som alla andra elever rimligtvis har läs- och skrivsvårigheter, dyslexi eller språkstörning, utgör inte andraspråkslärande eller flerspråkighet i sig hinder för en god läs- och skrivutveckling (Bøyesen, 2006; Hedman, 2010). Det är därför viktigt att ta reda på hur ett barns och elevs fonemiska medvetenhet, avkodningsförmåga och läsförståelse ser ut på övriga språk som eleven använder för att kunna göra en adekvat analys.

Sammanfattningsvis är det avgörande att använda metoder och bedömningsstöd som ger relevant och tillförlitlig information om elevens läsutveckling. Detta är särskilt viktigt när det gäller att avgöra om en elev behöver stöd i sin andraspråksutveckling, i sin läs- och skrivinlärning – eller i båda delarna. Endast med sådan kunskap kan rätt insatser sättas in i tid (Hedman, 2009). Det absolut viktigaste är att uppföljningar och analyser görs av lärare och speciallärare som också har kunskap om flerspråkig språk- och läsutveckling. I detta arbete behöver det finnas möjligheter till samarbete mellan logoped, specialpedagog, speciallärare, modersmålslärare och lärare i svenska som andraspråk (jfr Egerhag, 2023).

De obligatoriska bedömningsstöd som idag används i svenska grundskolor beaktar bara i viss utsträckning andra- och flerspråkighetsaspekter.[20] Framtagande av ytterligare bedömningsstöd för att följa elevers läsutveckling behöver därför fokusera på att ge adekvat stöd för lärare att även bedöma och analysera läsutveckling hos elever som läser på ett andraspråk.

Sammanfattning: tidig läsundervisning i ett andraspråksperspektiv

Att lära sig läsa är en komplex process som involverar både förmågan att kunna avkoda och kunskaper i språket man lär sig läsa på. För elever med en annan språklig bakgrund än majoritetsspråket och som lär sig läsa på sitt andraspråk, är god läsinlärning beroende av mer än bara god avkodningsundervisning. Dessa elever möter ofta en dubbel utmaning: de ska inte bara lära sig läsa, utan också utveckla sitt ordförråd, sin grammatik och sin förståelse av ett nytt språk. Därför behöver läsundervisningen vara balanserad och utöver strukturerad ljudningsmetod stödja både läsinlärning, språkutveckling och läsförståelse. Undervisningen behöver, i alla moment, genomsyras av ett medvetet andraspråksperspektiv så att den tar hänsyn till förutsättningar och behov hos de elever som lär sig läsa på sitt andraspråk.

20: Idag finns *Hitta språket - Nationellt kartläggningsmaterial för språklig medvetenhet i förskoleklass* (Skolverket, 2019a) för förskoleklass samt *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling. Svenska som svenska som andraspråk* i årskurs 1-3 (Skolverket, 2019b). Dessa två tillhör Skolverkets (2019c) Läsa, skriva räkna – en garanti för tidiga stödinsatser. Bedömningsstödet *Bygga svenska. Bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling i årskurs 1-3* (Skolverket, 2017) är inte obligatoriskt och har inte ett specifikt fokus på läsutveckling, utan fokuserar andraspråksutveckling, främst i relation till åldersadekvat språkanvändning i skolans olika ämnen.

Här nedan sammanfattar vi aspekter som vi ser som avgörande i tidig språk-, läs- och skrivutveckling som sker inom ramen för ämnet svenska som andraspråk:

- **Tillämpning av strukturerad ljudningsmetod (*phonics*) behöver ske i ett andraspråksperspektiv**

Strukturerad ljudningsmetod hjälper en elev att ljuda ut ord, men det förutsätter att eleven behärskar språkljuden som ska avkodas. Tillämpning av strukturerad ljudningsmetod i svenska som andraspråk behöver dels ta utgångspunkt i de språkljud eleven behärskar, dels kombineras med en språkmedveten undervisning i andraspråksperspektiv som även fokuserar på de svenska fonem och grafem som eleven ännu inte behärskar. I andraspråksperspektivet är det avgörande att eleverna ges rika möjligheter till aktiv språkanvändning i lekfulla och meningsfulla aktiviteter.

- **Tidig läsundervisning i andraspråksperspektiv behöver stärka elevernas språkförståelse**

För många elever som lär sig läsa på ett andraspråk är avkodningsträning inte tillräckligt. Om undervisningen lägger stor vikt vid avkodning utan att samtidigt bygga upp elevernas språkliga bas och således språkförståelse på svenska, riskerar undervisningen att skapa avkodare med begränsade möjligheter att använda avkodningen för att skapa mening. För många elever som lär sig läsa på ett andraspråk i utveckling är det avgörande att undervisningen också aktivt – samtidigt – bidrar till att eleverna får bygga ett brett och djupt ordförråd på andraspråket, utvecklar en automatiserad användning av grammatiska strukturer samt andra språkspecifika och kulturspecifika begrepp, fraser och idiom. Då andraspråksutveckling sker genom aktiv språkanvändning behöver undervisningen vara interaktiv och skapa rika möjligheter för eleverna att själva vara muntligt aktiva.

De många elever i svensk skola som lär sig läsa på ett andraspråk samtidigt som de håller på att lära sig svenska språket, har ett särskilt behov av att den tidiga läsundervisningen är balanserad och sker i ett andraspråksperspektiv så att den till exempel innehåller aktiviteter som både tränar avkodning och bygger språkförståelse.

- **Elever som lär sig läsa på ett andraspråk behöver undervisning i ett andraspråksperspektiv direkt**

Elever som börjar i grundskolan samtidigt som de också håller på att lära sig undervisningsspråket svenska har bråttom. Det är därför avgörande att andraspråkstalande elever inte betraktas som elever i behov av insatser – utan att de direkt får den undervisning som de har rätt till och behöver. För att inte hamna efter sina kamrater med svenska som modersmål behöver eleverna få tillgång till en kvalitativ språk-, - läs- och skrivundervisning i andraspråksperspektiv direkt, och således enligt kursplanen i svenska som andraspråk. I denna undervisning fokuseras både den språkliga basen och utbyggnaden. I den tidiga undervisningen i svenska som andraspråk är det särskilt viktigt att:

- Ge eleverna rika möjligheter till aktivt deltagande i meningsfull muntlig interaktion. Det muntliga språket är en grund för den tidiga läsundervisningen. Då andraspråksutveckling sker genom aktiv språkanvändning är det avgörande att undervisning i svenska som andraspråk ger rika möjligheter för eleverna att använda andraspråket i meningsfulla och språkutvecklande aktiviteter. Muntligt aktiva elever är därför centralt i en språkutvecklande undervisning som sker ur andraspråksperspektiv.

- Använda texter som kopplas till elevernas erfarenheter och intressen. När elever får läsa berättelser och faktatexter som engagerar dem, stärks både motivation, förståelse och tillit till den egna förmågan.

- Inkludera elevernas hela språkliga repertoarer i läsundervisningen och i övriga aktiviteter. Forskning visar att elever som får stöd på och får använda sitt eller sina modersmål utvecklar starkare läs- och skrivfärdigheter även på sitt andraspråk.

- Stärk elevernas läsengagemang. Att bli en god läsare handlar inte bara om att ha ett brett ordförråd och kunna avkoda ord. Det handlar också om att utveckla en positiv relation till läsning och till den egna synen på sig själv som läsare. För elever med en annan språklig bakgrund än majoritetsspråket kan motivationen att läsa begränsas eller stärkas av en rad olika faktorer i undervisningen. Positivt är att elever känner igen sig i texter de möter och får möjlighet att använda sitt fulla språkliga register i meningsfulla samtal om det lästa. En undervisning som bidrar till elevers läsengagemang är viktigt för alla elever, men i synnerhet för elever som läser på ett andraspråk i utveckling. Dessa elever kommer över tid att möta texter med både språk och innehåll som de inte alltid är bekanta med, samtidigt som läsningen utgör ett centralt verktyg för att vidareutveckla deras kunskaper i andraspråket svenska.

- Utveckla elevernas skol- och ämnesspecifika språk genom att systematiskt och i meningsfulla sammanhang arbeta andraspråksutvecklande med ordförråd, meningsbyggnad, texttyper och strategier. Språkligt medveten undervisning med andraspråksperspektiv hjälper eleverna att tillägna sig de mer avancerade språkliga strukturer som krävs för att lyckas i skolan.

- **Andraspråksperspektiv behövs i uppföljning och analys**

Läsutvecklingen hos elever som läser på sitt andraspråk behöver följas upp ur ett flerspråks- och andraspråksperspektiv, inte minst för att rätt stöd ska kunna sättas in vid behov. Idag är andraspråksperspektivet svagt i många av de analysverktyg som skolor använder och även i de obligatoriska bedömningsstöden saknas tillräckligt stöd för lärare att följa upp och analysera läsförmågan hos elever som läser på sitt andraspråk. Analyser utifrån ett enspråkigt perspektiv riskerar att leda till åtgärder som inte hjälper eleven att utveckla starkare läsförmåga. Det är särskilt viktigt att ta reda på om elevens svårigheter beror på avsaknad av andraspråksperspektiv i den undervisning som eleven hittills fått eller om svårigheter uppstår trots god undervisning. Uppföljning och analys behöver ske i samverkan mellan lärare i svenska som andraspråk, specialpedagog, speciallärare och modersmålslärare samt vid behov logoped.

Rätt till undervisning i ämnet svenska som andraspråk

Som framgår av avsnitten ovan finns viktiga skillnader mellan en tidig läsundervisning i andraspråksperspektiv och undervisningen för elever som har undervisningsspråket som modersmål. Undervisningen i svenska som andraspråk ska säkerställa att undervisningen möter de behov som elever med svenska som andraspråk kan ha (Skolverket, 2022a, 2024b). Men, trots att rätten till undervisning i svenska som andraspråk är reglerad är det många elever som inte får den undervisning de har rätt till.

Två likvärdiga ämnen på papperet – stor orättvisa i den praktiska verkligheten

Tidigare rapporter har återkommande visat på skillnader i hur ämnena svenska och svenska som andraspråk hanteras i skolors praktiska verklighet.

Oklart på vilka grunder en elev ska få undervisning i svenska som andraspråk istället för svenska

Ett problem är att det saknas ett nationellt stöd som hjälper landets rektorer att fatta beslut huruvida en elev *behöver* få undervisning ur ett andraspråksperspektiv (Skolinspektionen, 2020; Skolverket, 2022b; SOU 2025:9). Avsaknaden av ett sådant stöd bidrar till godtyckliga bedömningar av elevernas behov och rätt till undervisning i svenska som andraspråk. Även när rektor beslutat att en elev ska få undervisning i svenska som andraspråk istället för svenska, är det inte ovanligt att andraspråksperspektivet ändå saknas i den undervisning som eleven deltar i. Antalet elever som ges regelrätt undervisning i enlighet med kursplanen i svenska som andraspråk av utbildade lärare är således färre än vad som framgår av statistiken.[21]

I betänkandet På *språklig grund* (SOU 2025:9) föreslås att ett nationellt kartläggningsmaterial för behovsbedömning tas fram. I betänkandet föreslås också att målgruppen för ämnet ska vara ”elever i behov av andraspråksdidaktik”. Dessa två förslag är viktiga. Att bättre kunna ringa in elevgruppen och koppla bedömningen till de behov som undervisningen ska möta är viktiga steg i att förbättra förutsättningarna för undervisningen och på sikt också undervisningens kvalitet.

Även när rektor beslutat att en elev ska få undervisning i svenska som andraspråk istället för svenska, är det inte ovanligt att andraspråksperspektivet ändå saknas i den undervisning som eleven deltar i.

21: I Skolverkets statistik för Läsåret 2023/24 framgår att 13 % av eleverna i svensk grundskola undervisning i svenska som andraspråk istället för svenska 24 (Skolverket, 2024c). Detta kan jämföras med att närmare 30 procent av eleverna i svensk grundskola har utländsk bakgrund.

Många lågstadielärare saknar utbildning i svenska som andraspråk

Ett annat problem som hänger ihop med ovanstående är den stora bristen på lärare med utbildning i svenska som andraspråk (Skolverket, 2018, 2022b; Skolinspektionen, 2020; SOU 2025:9). Skolverkets statistik visar att svenska som andraspråk i grundskolan är det ämne med lägst andel behöriga lärare (Skolverket, 2024a). Problemen är särskilt stora på låg- och mellanstadiet, där den formella behörigheten ligger mellan 60 och 40 procent.

Bristen på lärare med adekvat utbildning beror bland annat på att den som utbildat sig till lärare i låg- och mellanstadiet inte kunnat välja svenska som andraspråk i sin utbildning. Dessutom fick många lågstadielärare automatisk behörighet i svenska som andraspråk för årskurserna 1–3 i sin lärarlegitimation när denna reform infördes i början av 2000-talet, trots att de inte läst några poäng alls i ämnet. Antalet verksamma lärare på lågstadiet med adekvat utbildning i svenska som andraspråk är således egentligen betydligt färre än vad behörighetsstatistiken visar. I lågstadiet är det därför inte ovanligt att undervisning i svenska och svenska som andraspråk bedrivs i samma klassrum av en ensam lärare som saknar utbildning i svenska som andraspråk. Det får allvarliga konsekvenser för den stora grupp elever som har behov av och rätt till undervisning i ämnet svenska som andraspråk.[24]

Att bristerna är som störst just i tidiga skolår är extra allvarligt eftersom det sannolikt medför att många elever riskerar att halka efter redan från början, vilket står i direkt motsatsförhållande till vad forskningen visar om vikten av tidiga insatser.

Möjligheterna att läsa in behörighet i ämnet svenska som andraspråk

För att vara behörig i att undervisa i svenska som andraspråk i låg- och mellanstadiet krävs 30 högskolepoäng (hp) i ämnet (samma gäller om man ska undervisa i ämnet svenska). Sedan 2022 kan dock behöriga svensklärare i årkurserna F–6 läsa 15 hp i svenska som andraspråk och då även bli behöriga i detta ämne.[24] Sedan förändringen erbjuds 15-poängskurser i svenska som andraspråk inom Lärarlyftet på vissa lärosäten. Då Lärarlyftet riktar sig till individuella lärare är det fortfarande både kostsamt och svårt för huvudmän som behöver utbilda många av sina lärare i låg- och mellanstadiet att dra full nytta av detta erbjudande.

Årskursanpassade behörighetsgivande utbildningar för verksamma svensklärare är mycket viktiga för att kvaliteten i den tidiga läs- och skrivundervisningen i svensk skola ska kunna stärkas och undervisning i ämnet svenska som andraspråk ska kunna erbjudas i enlighet med regleringarna. Det vore därför synnerligen önskvärt med bättre möjligheter för huvudmän att erbjuda sina låg- och mellanstadielärare, med behörighet i svenska, kommunförlagda utbildningar i svenska som andraspråk.[24]

22: I artiklarna av Kaya (2021a, b) publicerade på Skolverkets webb framgår att rektorer behöver ha god förståelse för vad som utmärker undervisning enligt kursplanen i sva-ämnet för att kunna organisera för undervisningen. Därtill behöver rektor ha tillgång till utbildade lärare med kunskap att undervisa i ämnet.
23: Förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare eller SFS 2011:326.

Rektor behöver mer stöd och bättre förutsättningar

Flera rapporter visar att kunskapen om svenska som andraspråk och flerspråkig utveckling ofta är begränsad hos rektorer och på huvudmannanivå (Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2018, 2022b, 2020; SOU 2025:9). Rektorer möter också utmaningar att budgetera för ämnet svenska som andraspråk och därmed organisera för en god ordinarie undervisning i ämnet som möter elevernas olika behov. I resurstilldelningen betraktas inte alltid svenska och svenska som andraspråk som två olika ämnen. I sin översyn av svenskämnena konstaterar Skolverket (2022b) att stödet till rektorer och skolor behöver stärkas. Detsamma påpekas även i betänkandet *På språklig grund* (SOU 2025:9).

Därtill är kunskapen hos specialpedagoger och speciallärare begränsad om hur man analyserar läsförmågan hos elever med flerspråkig bakgrund och hur man identifierar eventuella svårigheter. Trots att styrdokumenten är tydliga kring ämnets ställning som ett likvärdigt skolämne, betraktas svenska som andraspråk inte sällan som särskilt stöd istället för ordinarie undervisning i enlighet med kursplan och timplan (Skolinspektionen, 2020; Skolverket, 2018). Tillgängliga obligatoriska bedömningsstöd är inte heller framtagna för att hjälpa lärare att följa upp läsutvecklingen hos elever som läser på sitt andraspråk.

Därmed är kunskapen låg om hur det verkligen går för de elever som får undervisning i ämnet svenska som andraspråk. Även om skolor och huvudmän är skyldiga att registrera resultat eller betyg i ämnet svenska som andraspråk, följer få upp undervisningen eller elevernas andraspråksutveckling (Skolinspektionen, 2020). Detta gör det svårt både för skolor och huvudmän att ens analysera såväl undervisningens kvalitet som elevernas kunskapsresultat.

Det vore därför synnerligen önskvärt med bättre möjligheter för huvudmän att erbjuda sina låg- och mellanstadielärare, med behörighet i svenska, kommunförlagda utbildningar i svenska som andraspråk.

Sammanfattande kommentar

I den här rapporten framgår med stor tydlighet att den så kallade läskrisens stora förlorare är elever med utländsk bakgrund. Att satsa på den tidiga läsundervisningen för just denna elevgrupp är därmed en högst angelägen fråga i det svenska skolsystemet. För många elever med utländsk bakgrund är svenska språket ett andraspråk.

24: I översynen av svenskämnena (Skolverket, 2022b) föreslogs mer kompetensutveckling för verksamma lärare samt att andraspråksperspektivet skulle få utrymme i lärarutbildningarna. Även i SOU 2025:9 pekas på vikten av att lärare har adekvat kompetens.

I rapporten har vi visat på viktiga skillnader mellan läsinlärning på ett förstarespektive andraspråk samt viktiga skillnader mellan tidig läsundervisning i ämnet svenska som andraspråk i jämförelse med undervisning i ämnet svenska. För att säkerställa att alla elever får en kvalitativ språk-, läs- och skrivundervisning finns två likvärdiga svenskämnen i svensk skola: *svenska* och *svenska som andraspråk*. Men trots lagens tydliga krav får långt ifrån alla elever – som behöver och har rätt till undervisning i svenska som andraspråk – kvalitativ undervisning i ämnet i enlighet med regleringarna. Detta har betydelse, inte minst för elevernas läsutveckling.

I rapporten har vi visat på flera samverkande orsaker till denna allvarliga kvalitetsbrist i svensk grundskola. Trots att läroplanen har två svenskämnen, har enbart ämnet svenska gått att läsa inom grundlärarprogrammen. Många lärare i lågstadiet saknar således utbildning i ämnet och därmed också kunskap om språk-, läs- och skrivinlärning för elever som lär sig läsa på sitt andraspråk, och den undervisning eleverna får saknar ofta andraspråksperspektiv. Då flerspråkig språk-, läs- och skrivutveckling inte heller är ett givet innehåll i speciallärar- och specialpedagogutbildningar, och då andraspråksperspektivet är vagt i obligatoriska nationella stöd- och bedömningsmaterial, görs inte alltid adekvata analyser av dessa elevers läsutveckling och eventuella behov.

I rapporten har vi också pekat på att de förbättringsförslag som hittills presenterats i rapporter och utredningar för att stärka utbildningen och i synnerhet den tidiga läsundervisningen i svenska skola, riskerar att missa målet.

Det vi menar behövs är framförallt kraftfulla åtgärder som verkligen förbättrar de rent praktiska förutsättningarna för en god undervisning i svenska som andraspråk i grundskolan. Fler utbildade lärare i ämnet liksom stärkta förutsättningar för undervisningens genomförande är avgörande för att stärka läsundervisningen och svenska elevers läsförmåga samt på sikt öka svenska elevers kunskapsresultat. Problemanalyser och åtgärder behöver göras med stöd i vetenskap och forskning som rör den aktuella elevgruppen och den praktiska verkligheten i svenska skolor.

Förbättringsförslag för att minska läsgapet i svensk skola

Nationella resultat såväl som internationella mätningar visar att den läskris som talas om i svensk skola inte gäller alla. Det framgår med stor tydlighet att den så kallade läskrisens stora förlorare är elever med utländsk bakgrund, och inte minst gruppen elever som lär sig läsa på svenska som ett andraspråk. För att lösa läskrisen och brygga över glappet mellan elever med svensk respektive utländsk bakgrund, behöver fokus i förbättringsförslag och åtgärder riktas mot den elevgrupp för vilken undervisningen behöver förbättras.

Vi menar därför följande:

- **Åtgärder för att stärka läsförmågan hos elever i svensk grundskola måste tydligare fokusera gruppen elever med svenska som andraspråk.**

God läsförmåga är avgörande för att elever ska klara sina studier i grundskolan och senare studier och yrkesliv. De resultat vi har vid handen visar med stor tydlighet att läskrisens stora förlorare är elever med utländsk bakgrund. Att rikta fokus mot att stärka undervisningens kvalitet just för elever som lär sig läsa och läser på svenska som ett andraspråk är således en högst angelägen fråga för ett skolsystem som avser höja den tidiga läsundervisningens kvalitet och elevernas läsförmåga.

- **Analyser, problembeskrivningar och åtgärder behöver bygga på forskning och vetenskaplig grund om läsning, läsutveckling och läsning för elever som undervisas på sitt andraspråk.**

Trots att gruppen elever som utvecklar svenska som andraspråk tydligt utmärker sig med generellt svagare resultat när det gäller läsförståelse har analyser och slutsatser av problembilden inte tillräcklig förankring i forskning om läsning och läsutveckling för elever som deltar i skolans undervisning på sitt andraspråk. Generella lösningar fungerar sällan på specifika problem.

- **Balanserad läsundervisning och ett tydligt andraspråksperspektiv behövs i kursplanen i svenska som andraspråk.**

Att alla elever ska ha tillgång till en balanserad och differentierad läsundervisning är idag en oomstridd fråga i forskningssammanhang. Vi menar därför att kursplanerna för både ämnet svenska och svenska som andraspråk tydligt bör framhäva vikten av en balanserad läsundervisning, där strukturerad ljudningsmetod kombineras med en i övrigt språkutvecklande språk-, läs- och skrivundervisning.

Även om det finns många likheter mellan läsinlärning på ett första- respektive andraspråk, finns också viktiga skillnader. Det är heller inte givet att läsundervisning som visat sig fungera bra för elever som lär sig läsa och läser på sitt modersmål per automatik leder till samma resultat för elever som lär sig läsa på sitt andraspråk. Decennier av internationell, nordisk och svensk andraspråksdidaktisk forskning visar att en balanserad läsundervisning för elever som undervisas på sitt andraspråk behöver ta utgångspunkt i att eleverna lär sig läsa på ett språk som de ännu inte behärskar fullt ut. Läsundervisningen behöver ha ett andraspråksperspektiv. En balanserad språk-, läs- och skrivundervisning, där strukturerad ljudningsmetod sker i andraspråksperspektiv och kombineras med aktiviteter som stärker de andraspråkstalande elevernas språkförståelse och läsengagemang, är avgörande.

Kursplanen i svenska som andraspråk behöver därför fortsatt behålla ett tydligt andraspråksperspektiv för att säkerställa att elever med behov av andraspråksdidaktik erbjuds den tidiga språk-, läs- och skrivundervisning de har rätt till och behöver. I kursplanen samt tillhörande kommentarmaterial för svenska som andraspråk behöver det framgå vad ett andraspråksperspektiv i just tidig läs- och skrivundervisning innebär.

- **De praktiska förutsättningarna för organisering av och undervisning i svenska som andraspråk måste stärkas.**

Elever som behöver och har rätt till språk-, läs- och skrivundervisning i andraspråksperspektiv, inom ramen för svenska som andraspråk, ska få det. Trots att elevers rätt till undervisning i svenska som andraspråk istället för svenska är reglerad får långt ifrån alla elever som behöver det undervisning i ämnet. Det råder en påtaglig diskrepans mellan styrdokumenten och den undervisning som i verkligheten erbjuds i landets skolor och klassrum. Lärare behöver bättre förutsättningar att bedriva en språk-, läs- och skrivundervisning med andraspråksperspektiv av hög kvalitet, inom ramen för svenska som andraspråk. Och rektor behöver förutsättningar att organisera för kvalitativ undervisning i båda svenskämnena.

De förbättringsförslag som hittills presenterats för att stärka den tidiga läsundervisningen i svensk skola kan visserligen vara relevanta, men har inte givet kopplingar till den problematik som omgärdar den tidiga läsundervisningen för elever som lär sig läsa på svenska som sitt andraspråk i grundskolan. Det betyder också att myndigheter, huvudmän och skolor riskerar att drivas till stora satsningar, både nationellt och lokalt, som inte är lika verkningsfulla för elever med svenska som andraspråk. Analyser, problembeskrivningar och åtgärder behöver vara förankrade i den praktiska verklighet som råder i svenska grundskolor, i synnerhet när det gäller undervisningen i ämnet svenska som andraspråk.

För det första är bristen stor när det gäller låg- och mellanstadielärare med kompetens att undervisa i ämnet svenska som andraspråk. För det andra gör lärarbristen i ämnet svenska som andraspråk att rektor organiserar undervisningen i de båda svenskämnena så att undervisningen i svenska som andraspråk ges lägre prioritet. Inte sällan betraktas elevers rätt till undervisning i ämnet svenska som andraspråk som särskilt stöd istället för ordinarie undervisning i enlighet med kursplan och timplan. Även när rektor fattat formellt beslut om att en elev ska läsa svenska som andraspråk saknas ofta ett verkligt andraspråksperspektiv i den undervisning som genomförs.

Därtill saknas andraspråksperspektivet, inklusive flerspråkig språk-, läs- och skrivutveckling, i specialpedagog- och speciallärarutbildningar. Resultatet blir att skolorna har svårt att ens analysera och bedöma läsförmågan hos elever med flerspråkig bakgrund samt att identifiera eventuella svårigheter. Detta samtidigt som dagens bedömningsstöd i svensk skola tagits fram främst för elever med svenska som modersmål.

Då bristen på lärare i svenska som andraspråk är omfattande, behöver ämnet svenska som andraspråk omgående kunna läsas som ämne inom grundlärarprogrammen. Därtill behöver behörighetsgivande fortbildning i svenska som andraspråk för redan verksamma lärare i låg- och mellanstadiet ske samlat och på så vis bli en del av en huvudmans kompetensförsörjning och skolförbättringsarbete. Att enbart erbjuda möjlighet till individuell fortbildning i svenska som andraspråk inom ramen för *Lärarlyftet* är inte tillräckligt.

Utöver lärare med rätt kompetens är det avgörande med tydliga krav och en adekvat resursfördelning som möjliggör att undervisning i svenska som andraspråk bedrivs i enlighet med regleringarna. Huvudmän bör ges tydligare krav när det gäller skolors resurstilldelning i grundskolans två svenskämnen, så att rektorer har förutsättningar att organisera för en kvalitativ undervisning i både svenska och svenska som andraspråk. Huvudmän behöver ta ansvar för att elever med svenska som andraspråk får den språk-, läs- och skrivundervisning de behöver och har rätt till. I detta är det viktigt att skolor också får stöd i att bedöma en elevs behov av undervisning i svenska som andraspråk.

Vi måste säkerställa att alla elever får den tidiga språk-, läs- och skrivundervisning som de behöver och har rätt till.

Vid eventuell reformering av de båda svenskämnenas kursplaner behövs

1. **balanserad läsundervisning:**

    - Kursplanerna för både ämnet svenska och svenska som andraspråk bör tydligt framhäva vikten av en balanserad läsundervisning, där strukturerad ljudningsmetod kombineras med en i övrigt språkutvecklande språk-, läs- och skrivundervisning.

2. **ett tydligt andraspråksperspektiv på tidig språk,- läs- och skrivundervisning:**

   - Kursplanen i svenska som andraspråk behöver behålla ett tydligt andraspråksperspektiv för att säkerställa att elever med behov av andraspråksdidaktik erbjuds den balanserade tidiga språk-, läs- och skrivundervisning de har rätt till och behöver. I kursplanen samt tillhörande kommentarmaterial för svenska som andraspråk behöver det framgå vad andraspråksperspektivet i just tidig läs- och skrivundervisning innebär.

Dessutom krävs

3. **förbättrade möjligheter för blivande och verksamma lärare i låg- och mellanstadiet att läsa ämnet svenska som andraspråk**

   - Ämnet svenska som andraspråk behöver erbjudas som ett valbart ämne inom grundlärarprogrammen (F–3 samt 4–6) vid lärosäten med examensrätt i svenska som andraspråk.

   - Fler lärosäten med examensrätt i svenska som andraspråk bör erbjuda fristående behörighetsgivande stadieinriktade kurser i svenska som andraspråk som riktar sig särskilt till verksamma lärare med behörighet i svenska i F–3 samt 4–6, där tidig läs- och skrivundervisning är givet innehåll.

   - Regeringen bör inrätta ett nytt riktat statsbidrag som specifikt underlättar för huvudmän att fortbilda låg- och mellanstadielärare med behörighet i svenska genom 15-poängskurser i svenska som andraspråk.

4. **att andraspråksperspektiv ingår i speciallärar- och specialpedagogutbildningar**

   - Speciallärarutbildningar med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling behöver inkludera delkurser om minst 7,5 högskolepoäng som specifikt behandlar språk-, läs- och skrivutveckling hos flerspråkiga elever som undervisas på sitt andraspråk.

   - I specialpedagogutbildningar vid lärosäten med examensrätt i svenska som andraspråk behöver språk-, läs- och skrivinlärning i fler- och andraspråksperspektiv ingå.

Därtill behövs

5. **utveckling av bedömningsstöd med andraspråksperspektiv:**

   - Skolverket bör få i uppdrag att utveckla befintliga bedömningsstöd så att lärare i grundskolan bättre kan följa och utvärdera flerspråkiga och andraspråkstalande elevers språk-, läs- och skrivutveckling på ett adekvat sätt.

   - Skolverket bör få i uppdrag att utveckla ett bedömningsmaterial för att bedöma en elevs behov av undervisning i svenska som andraspråk.

6. **fokuserat kvalitetsarbete och informationsstöd om svenska som andraspråk:**

   - Skolverket bör få i uppdrag att inom generella och riktade insatser mot huvudmän särskilt fokusera kvalitetsarbete som rör elever med svenska som andraspråk samt ämnet svenska som andraspråk.

   - Skolverket bör ta fram mer informationsmaterial och stöd för rektorer och skolor rörande organisation av samt undervisning i ämnet svenska som andraspråk.

7. **adekvat resursfördelning i enlighet med regleringarna:**

   - Tydligare krav behöver ställas på huvudmän när det gäller resurstilldelning i grundskolans två svenskämnen, så att rektorer ges adekvata förutsättningar att organisera för en kvalitativ undervisning i både svenska och svenska som andraspråk. Huvudmän behöver ta ansvar för att elever med svenska som andraspråk får den språk-, läs- och skrivundervisning de behöver och har rätt till. Rektor behöver kunna anställa lärare med adekvat utbildning och organisera för en kvalitativ undervisning även i ämnet svenska som andraspråk i enlighet med rådande regleringar.

Referenser

Abrahamsson, N., & Bylund, E. (2012). Andraspråksinlärning och förstaspråks-utveckling i en andraspråkskontext. I: Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (Red.) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (s. 153–246). Vetenskapsrådet.

Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT press.

August, D., & Shanahan, T. (2010). Response to a review and update on developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language minority children and youth. *Journal of Literacy Research*, 42(3), 341-348.

Axelsson, M. (2010). Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv. I: Bjar, L. & Liberg, C. (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.) *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* (s. 547–577). Studentlitteratur.

Axelsson, M., & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (Red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (s. 247–367). Vetenskapsrådet.

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

Bailey, F., Burkett, B., & Freeman, D. (2008). The mediating role of language in teaching and learning: A classroom perspective. I Spolsky, B. & Hult, F. M (Red.) *The handbook of educational linguistics* (s. 606–625). Blackwell.

Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language learning*, 57, 45-77.

Biemiller, A. (2003). Oral Comprehension Sets the Ceiling on Reading Comprehension. *American Educator*, 27, 1, 23–44.

Björk-Willén, P. (2022). *Språkutvecklande förskola: en kunskapsöversikt om språkutvecklande arbete i förskola*. Stockholm: Ifous.

Bøyesen, L. (2006). Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter. I: Bjar, Louise (Red.) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.

Chall, J.S. (1996). *Stages of reading development*. (Andra upplagan.) London: Harcourt Brace.

Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2007). Predicting second language academic success in English using the Prism Model. In International handbook of English language teaching (s. 333–348). Springer US.

Creese, A., & Leung, C. (2003). Teachers' discursive constructions of ethnolinguistic difference: professional issues in working with inclusive policy. *Prospect*, 18(2), 3–19

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222–251.

Cummins, J., (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Nauclér, K. (red.) *Symposium 2000: Ett andra-språksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk/Sigma förlag.

Cummins, J., (2001). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2015). Language differences that influence reading development: Instructional implications of alternative interpretations of the research evidence. *In Handbook of individual differences in reading* (s. 223-244). Routledge.

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.

Cummins, J,. & Early, M. (Eds.) (2011). Identity texts: *The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.

Damber, U. (2013). Om tidig läsutveckling i det mångspråkiga samhället. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.) *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle* (s. 661–684). Studentlitteratur

Duek, S. (2017). *Med andra ord: Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn* (Doktorsavhandling. Karlstads universitet).

Duek, S., Lindholm, A. & Ljung Egeland, B. (2022). Läsundervisning i en språkligt heterogen lågstadieklass [Elektronisk resurs]. *Utbildning och Lärande / Education and Learning*. (16:1, 51–67). Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-91620

Droop, M. & Verhoeven, L. (1998). Background knowledge, linguistic complexity, and second- Ianguage reading comprehension. *Journal of literacy Research*, 30, s. 253-271.

Egerhag, H. (2023). *Att främja läsutveckling i svenska som andraspråk: undervisning och tidiga insatser* (Doktorsavhandling. Linnaeus University Press).

Egerhag, H., & Fälth, L. (2024). Tidig läsutveckling på ett första-och ett andraspråk. *Mångfaldens möten*, 177.

Flyman Mattsson, A. & Håkansson, G. (2021). *Bedömning av svenska som andraspråk: en analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier.* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Fälth, L. & Hallin, A-E. (2023). *Så löser vi läskrisen på lågstadiet*. Näringslivets skolforum.

Fälth, L., Selenius, H., Egerhag, H. (2023) A cross-sectional study on reading among young L1 and L2 students in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 38(2): 233-244.

Ganuza, N. & Hedman, C. (2017). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy – evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, epub ahead of print. DOI:10.1093/applin/amx010.

Garcia, G. E. (1991). Factor effecting the English-reading test performance of Spanish-speaking Hispanic children. *Reading Research Quarterly*, 26, s. 371-392

Garcia, G. E. (2000). Bilingual Childrens´ Reading. I. Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D., Barr, R. (red.) *Handbook of Reading Research*, Vol III.

Gibbons, P. (2007). Mediating academic language learning through classroom discourse. *International handbook of English language teaching*, 701– 718.

Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking: Learning in the challenge zone*. Porthsmouth: Heinemann.

Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (Femte upplagan). Lund: Studentlitteratur.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6 10.

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

Gröning, I. (2006). *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för nordiska språk.

Hajer, M. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning: ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I Olofsson, M. (Red.), Symposium 2003 (s. 44–60). Hls förlag.

Hedman, C. (2009). *Dyslexi på två språk: En multipel fallstudie av spansk-svensk-talande ungdomar med läs-och skrivsvårigheter* (Doktorsavhandling, Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet).

Hedman, C. (2010). Över-och underidentifiering av dyslexi hos tvåspråkiga. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 5(1), 37–68.

Hedman, C. (2012). Läsutveckling hos flerspråkiga elever. I: Salameh. E-K. *Flerspråkighet i skolan: språklig utveckling och undervisning*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.

Hedman, C., & Fisher, L. (2025). Critical multilingual language awareness among migrant students: Cultivating curiosity and a linguistics of participation. *Journal of Language, Identity & Education*, 24(1), 87–102.

Hedman, C., & Magnusson, U. (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 7–sider.

Hedman, C., & Magnusson, U. (2022). Skolämnet svenska som andraspråk i internationellt perspektiv–exempel ur forskning.

Heller Sahlgren, G. (2023). *Svenska fjärdeklassares läsförståelse – trender och förklaringar.* Näringslivets skolforum.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.

Hyltenstam, K. (2001). Om utvärdering och dess kvalitetshöjande roll i undervisningen av elever med annat modersmål än svenska. *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande*. (S. 16-42).

Hyltenstam, K. (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I: Skolverket. *Att läsa och skriva. Forskning och beprövad erfarenhet*. www.skolverket.se.

Hyltenstam, K. (2010). Läs- och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga. I: Ericson B. (red.) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter.* Fjärde upplagan. Studentlitteratur. (s. 305–339).

Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (Red.) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet.

Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Hyltenstam, K., & Milani, T. M. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet: En forskningsöversikt* (s. 17–152). Vetenskapsrådet

Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi: från teori till praktik*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.

Kang, H-W (1992). Cultural interference in second language reading. I: *International journal of Applied Linguistics*. VoI 2:1, s. 95-120.

Kaya, A. (2020). *Svenska som andraspråk: för vilka och hur kan undervisningen organiseras?*. (Första upplagans första tryckning). Stockholm: Natur & Kultur.

Kaya, A. (2021a). *Svenska som andraspråk - ett behovsprövat ämne*. Artikel 1 av 3. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholms universitet. https://www.skolverket.se/download/18.e9aab1d18875e5c5a04f0/16862 96581166/Svenska-som-andrasprak-ett-behovsprovat-amne-artikel1_uppdaterad.pdf

Kaya, A. (2021b). *Organisation av undervisning i svenska och svenska som andraspråk*. Artikel 2 av 3. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholms universitet. https://www.skolverket.se/download/18.6329a74617d2df55f5b4a7/1637566598660/Organisation-undervisning-i-sv-och-sva-artikel-2-av-AnnaKaya-2.pdf

Laursen, H. P. (2015). *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur.

Lennartsson Hokkanen, I., Axelsson, M. & Sällgren, M. (2003). *Den röda tråden: utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning - målområde språkutveckling och skolresultat: en sammanfattning*. Stockholm: Integrationsförvaltningen, Stockholm stad.

Lindberg, I. (2005). *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning*. (2., [rev. och omarb.] uppl.) Stockholm: Natur och kultur.

Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I: Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg. I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (s. 481–518). (2. uppl.) Studentlitteratur.

Lindholm, A., & Walldén, R. (2025). Promoting literary understanding and language development: Teacher support for grade 6 Swedish language learners. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25(1), 1-29.

Lundberg, I, Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling – kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Magnusson, U. (2008). *Språk i ämnet*. Skolverket. Intern rapport. Skolverket.

MSU (2005). *Vid sidan av eller mitt i? Om undervisningen för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan*. Myndigheten för skolutveckling.

Munthe, E., Kalandadze, T., & Keles, S. (2021). *Språklig og sosial inkludering av minoritetsspråklige barn i barnehage – en kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning.

Nauclér, K. (2013). Barns språkliga socialisation före skolstarten. I Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk- I forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.

Nilsson, J. (2023). ”*Vi ser om dom flyter typ.*”: *Att utveckla en språk- och kunskapsutvecklande ämnesundervisning för nyanlända elever – möjligheter och begränsningar ur lärarperspektiv.* Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet, 2023. Stockholm.

Nuottaniemi, A. (2023). Flerspråkighetens gränser: språkdidaktik på (o) jämlik grund i migrationernas tid (Doktorsavhandling, Institutionen för språkstudier, Umeå universitet).

Nygård Larsson, P. (2022). Språklärare i NO-undervisning? Ämneslitteracitet och integrerat kunskapsbyggande i språkligt heterogena klassrum. *Forskning om undervisning och lärande*, 10(2), 26–54.

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching.* (Third edition). New York: The Guilford Press.

Rose, D. & Martin, J. (2013). *Skriva, läsa, lära.* Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Rosén, J. & Wedin, Å. (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet: ett kritiskt perspektiv.* Liber.

Sandberg, I-M. (2022). Svenska som andraspråk. I: Eriksson, J., Engborg, A. & Norén, S. (red) *Lära barn att läsa: vägen från fonologisk medvetenhet till god läsförståelse.* (Tredje upplagan). [Stockholm]: LegiLexi.

Sandell Ring, A. (2021). *Mångfaldens förskola: flerspråkighet, omsorg och undervisning.* (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Schmidt, C., & Lindstrand, S. H. (2022). Dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1:” Jag tycker att molnbullen smakar delikat”. *Forskning om undervisning och lärande*, 10(1), 78-99.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard educational review*, 78(1), 40-59.

Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska.* Skolinspektionen.

Skolinspektionen. (2020). *Svenska som andraspråk i årskurs* 7–9. Skolinspektionen.

Skolverket. (1998) Nationella kvalitetsgranskningar 1998. *Skolverkets rapport nr* 160. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2017). *Bygga svenska, bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling i årskurs* 1–3. Skolverket.

Skolverket (2018). *Svenska som andraspråk i praktiken.* En intervjustudie om hur skolor arbetar med svenska som andraspråk i årskurs 7–9. Skolverket.

Skolverket. (2019a). *Hitta språket – nationellt kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass.* Dnr. 2019:567. Skolverket: Stockholm.

Skolverket. (2019b). *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling.* Dnr. 2019:563. Skolverket: Stockholm.

Skolverket. (2019c). *Läsa, skriva räkna – en garanti för tidiga stödinsatser.* Skolverket.

Skolverket. (2022a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*. Skolverket.

Skolverket. (2022b). *Uppdrag om bred översyn av svenskämnena*. Skolverket.

Skolverket. (2023a). *PIRLS 2021*. Skolverket.

Skolverket. (2023b). *PISA 2022*. Skolverket.

Skolverket. (2023c). *Skolverkets lägesbedömning av läget i skolväsendet år 2023.* Skolverket.

Skolverket. (2024a). *Elever och skolenheter i grundskolan – läsåret 2023/24.* Skolverket.

Skolverket (2024b). Kursplanen i svenska som andraspråk. I: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. (Upplaga 2). Skolverket.

Snow, C. (1991). The theoretical basis of the home-school language and literacy development. *The social Prerequisites of Literacy Development: Home and School Experiences of Pre-school-Aged Children från Low-income Families*. Home-school Study of Language and Literacy Development, Harvard Graduate School of Education, Cambdridge, MA.

Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (red.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

SOU 2019:18. *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering – modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål.* Utbildningsdepartementet.

SOU 2024:81. *Betänkande av Utredningen om att Utveckla lärar- och förskollärarutbildningarna*. Utbildningsdepartementet.

SOU 2025:19. *Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande*. Utbildningsdepartementet.

SOU 2025:9. *Utredningen om införande av grundläggande svenska och översyn av modersmålsundervisningen (2025). På språklig grund*. Regeringskansliet.

Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. I Hinkel, E. (Red.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (s. 471–483). Routledge.

Taube, K., Fredriksson, U. & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever.*

Thomas, W. P. & Collier, V. P. (1997). *School effectiveness for language minority students* [electronic resource] / Wayne P. Thomas and Virginia Collier. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Tjernberg, C. (2023) Balanserad läsundervisning. I: Alatalo, T. (red.) *Läsundervisningens grunder.* (Tredje upplagan). Malmö: Gleerups.

Tärning, B., Seward Ihse, A., Haake, M. & Gulz, A. (2024). *En F–3-lärarutbildning på vetenskaplig grund för bättre tidig läs- och skrivutveckling.* Näringslivets skolforum.

Vesteraas Danbolt, A. M. & Iversen Kulbrandstad, L. (2013). ”Säl är kaka på spanska” – arbete med litteracitet och flerspråkighet i norska klassrum flerspråkighet i norska klassrum. I: Wedin, Å. & Hedman, C. (red.) *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet.* (1. Uppl, s. 19-44) Lund: Studentlitteratur.

Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv.* Stockholm: Natur och Kultur.

Viberg, Å. (1993). Andraspråksinlärning i olika åldrar. I: Cerú, Eva (red.), *I: Svenska som andraspråk. Mera om språket och inlärningen*. Lärarbok 2. (s. 13-83). Natur och Kultur.

Wedin, Å. (2010). Att läsa och skriva på sitt andraspråk. Musk, N. & Wedin, Å. (Red.) *Flerspråkighet, identitet och lärande*, s. 173–191. Lund: Studentlitteratur.

Wedin, Å., & Hedman, C. (2013). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet.* Studentlitteratur AB.

Westling Allodi, M. (2007). Equal opportunities in educational systems: The case of Sweden. *European Journal of Education*, 42(1), 133–146.

Winlund, A., & Lyngfelt, A., & Wengelin, Å. (2017). Nyanlända elevers litteracitets-praktiker i skolan. *Educare*. (s. 50-71).

Zetterholm, E. (2017). Barn skriver på flera språk. *Educare*. (99-117).

Zetterholm, E. (2022). Uttal, fonologi och skrivande hos flerspråkiga yngre elever. I: Börtzell-Szuch, D.V. & Vuorenpää, S. (red) *Läs- och skrivundervisning utifrån elevers varierade behov.* (s. 53-79). Gleerups.

Om författarna

Josefin Nilsson är filosofie doktor i språkdidaktik med inriktning svenska som andraspråk och är verksam vid Nationellt centrum för svenska som andraspråk (NC), Stockholms universitet. I sina uppdrag på NC samt i pågående forskningsprojekt fokuserar Josefin undervisning i ämnet svenska som andraspråk i grundskolan.

Josefin är även legitimerad lärare i svenska, svenska som andraspråk och engelska och har många års erfarenhet av undervisning i svenska och svenska som andraspråk samt av skolutveckling som rör flerspråkiga elever som utvecklar svenska som ett andraspråk.

Karin Pettersson är verksam vid Nationellt centrum för svenska som andraspråk (NC) vid Stockholms universitet samt vid Utbildningsförvaltningen i Stockholms stad. Inom ramen för sitt uppdrag på NC arbetar hon med frågor som rör grundskolan, med särskilt fokus på de tidiga skolåren och undervisning i svenska som andraspråk. I Stockholms stad ansvarar hon för utbildningsinsatser riktade till lågstadieskolor, om läs- och skrivinlärning.

Karin är legitimerad lärare med behörighet i samtliga teoretiska ämnen för årskurs F–6. Hon har lång och gedigen erfarenhet av undervisning i skolor där majoriteten av eleverna har flerspråkig bakgrund, samt av att arbeta med skolutveckling.

Näringslivets skolforum är ett initiativ från Svenskt Näringsliv för att stärka Sveriges kompetensförsörjning och förbättra kunskapsresultaten i svensk skola. Syftet är att erbjuda en arena för ökad probleminsikt, förutsättningslös dialog, internationell utblick och erfarenhetsutbyte. svensktnaringsliv.se/skolforum.

Näringslivets skolforum
SWEDISH ENTERPRISE SCHOOL FORUM

Så minskar vi läsgapet i svensk skola.
Ett andraspråksperspektiv på läskrisen.
Maj 2025, Näringslivets skolforum, Stockholm