

## **Lärares iscensättning av stöttning vid nyanlända elevers digitala textproduktion**

*Anna Hell*

<https://orcid.org/0000-0002-3785-6334>

[anna.hell@mau.se](mailto:anna.hell@mau.se)

Previous studies describe scaffolding as fundamental for newly arrived students to understand and create texts. In this article, scaffolding students' multilingual palette (the full range of multilingual resources) is vital for their meaning-making. This study aims to make linguistic diversity visible when scaffolding newly arrived students during digital text activities in narrative and retelling text in Swedish as a second language. The following research question guides the study: How do scaffolding processes during digital text activities contribute to opportunities for newly arrived students with varying backgrounds and experiences of the Swedish language to use their multilingual palettes? The data consists of ethnographic fieldwork in three primary schools (year 3), focusing on scaffolding during nine newly arrived students' text activities. Through an iterative analysis process, scaffolding emerged to have the following functions: 1) to promote multilingualism, 2) to develop textual competence, 3) to support student space. Scaffolding of newly arrived students who did not yet speak Swedish contributed to all students being able to create text within the text types. However, the scaffolding did not support their use of multilingual resources during individual text activities. For students to develop multilingual resources, scaffolding must focus on translanguaging and non-verbal means of expression, even during individual activities. For this, using digital technology is advantageous.

**Keywords:** Digital literacy practices, newly arrived immigrant students, reading and writing development in a second language, scaffolding, translanguaging

## 1. Inledning

Nyanlända elever finns i stort sett i varje lågstadielklassrum i Sverige (Otterup, 2018). Inom skolverksamhet och forskning har det riktats uppmärksamhet mot vad som kan fungera stöttande för nyanlända elevers lärande (Bunar, 2021). En stöttande praktik som har använts i de tidigare skolåren är bruket av digital teknologi i undervisningen (Författare, 2021). Även Skolverket (2021) betonar digital teknologi som en möjlighet att anpassa undervisningen och göra den mer tillgänglig. Studier visar att det kan vara en fördel för nyanlända elever om en stor del av deras skrivande sker digitalt eftersom eleverna exempelvis upplever att de kan ta kontroll över skrivandet, dela sina texter med klasskamrater och lärare och använda bilder som finns i digitala berättarverktyg (Anderson et al., 2018; Mousazadeh, Hassaskhah et al., 2018). Digitala textaktiviteter erbjuder många olika sätt att kommunicera, vilket möjliggör multimodala kommunikationssätt så som gester, ljud, bild och andra semiotiska symboler, vilka inte behöver vara begränsade till ett specifikt språk (Cenoz & Gorter, 2011). Nyanlända elever kan använda olika språk och olika multimodala kommunikationssätt som en bidragande resurs till att utveckla flerspråkiga identiteter (Cenoz & Gorter, 2011). För att nyanlända elever, oavsett ålder, ska utveckla sina språkliga resurser när de arbetar med digitala textaktiviteter är det dock centralt att lärarens stöttning är på rätt nivå (Anderson et al., 2018). Valencia och Wixon (2013) och Martin-Beltrán et al. (2017) skriver att det finns en tendens att lärare överdriver stöttningen under nyanlända elevers textaktiviteter.

I Sverige finns det ett växande intresse att studera hur nyanlända elever stöttas i svenska som andraspråk (sva) (Obondo et al., 2016), dock med en tyngdpunkt på äldre elever. Studiernas resultat pekar åt olika håll. Exempelvis redogör Colliander och Fejes (2021) för en studie med vuxna nyanlända elever där en allt för strukturerad metod för stöttning gav litet utrymme för eleverna att komma med egna kreativa idéer och använda sina flerspråkiga resurser. Det kan jämföras med resultat från en studie av elever i svenska som andraspråk på gymnasiet (Hedman & Magnusson, 2020), i vilken författarna fann att stöttning som utmanar eleverna anses utav både lärare och elever vara ett viktigt verktyg i lärandet. Enligt Ladegaard (2015) är lärarens stöttning central för att eleverna ska kunna utveckla kunskaper om majoritetsspråket som de inte hade kunnat nå fram till på egen hand. En annan studie från gymnasiet (Rubin, 2019) diskuterar, i linje med Valencia och Wixons (2013) resultat, faran med att lärare ofta använder sig av överdriven stöttning i sin vilja att få eleven att lyckas. Sammanfattningsvis visar studierna att stöttning både kan vara ett viktigt

verktyg i lärandet men även en fallgröp om den överdrivs. Skolverket (2021) lyfter fram att lärare ska ge stöttning till elever som behöver stöd utöver det vanliga, som stöd att sätta igång arbetet eller hjälp att förstå texter. Dock saknas forskning kring yngre nyanlända elevers och vilken roll lärares stöttning har i skrivprocessen. En möjlig förklaring till den begränsade tillgången på studier från de yngre åren är att stötningsprocesserna under textaktiviteter i språkligt heterogena klassrum är komplexa och därmed svårbeforskade (Axelsson, 2019; Daniel et al., 2016). Studien som rapporteras i denna artikel har som syfte att bidra till kunskap om stöttning av yngre nyanlända elever genom observationer av lärares stöttning av digitala textaktiviteter i svenska som andraspråk. På så sätt bidrar artikeln med insikter om på vilket sätt lärare kan ta tillvara elevers flerspråkiga resurser.

### ***1.1 Meningsskapande med digital teknik i ett flerspråkigt perspektiv***

Studien tar sin teoretiska utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Kunskap betraktas därmed inte som något som finns inom individen, utan snarare som en social aktivitet (Vygotskiĭ, 1978). Detta innebär att elevernas meningsskapande bör förstås i sin kontext där interaktionen med språkliga representationer och medierande redskap är central (Lantz-Andersson & Säljö, 2014; Selander & Rostvall, 2010; Säljö, 2014). I ett sammanhang där flerspråkig och multimodal, digital kommunikation är vanligt förekommande, har literacy utvidgas för att innefatta ett bredare utbud av semiotiska möjligheter, vilket fångas med begreppet ”multiliteracies” (Cope & Kalantzis, 2009). Ramverket för multiliteracies kan konceptualiseras som flerfaldiga literacies som kan förekomma i olika språk och representationssätt (Cope & Kalantzis, 2009; The New London Group, 1996), vilket utgör kärnan i flerspråkiga repertoarer (García & Kleifgen, 2019). Multiliteracies omfattar både multimodala och flerspråkiga dimensioner (Cope & Kalantzis, 2009; The New London Group, 1996). Meningsskapande med digital teknik kan, om tonvikt läggs på elevernas egna röster, deras flerspråkiga resurser och deras kreativitet, erbjuda ett sammanhang för att främja multiliteracies (Anderson et al., 2018).

När elever arbetar med att skapa berättelser digitalt kan lärarens stöttning ge möjlighet för eleverna att ge uttryck för sin egen ”flerspråkiga palett” (Anderson et al., 2018, s. 195). Begreppet flerspråkig palett kan ses som kopplat till de flerspråkiga aspekterna av multiliteracies och innebär att eleverna genom multimodalt och digitalt skapande använder alla sina flerspråkiga resurser; dessa kan vara

språkliga, kulturella och visuella resurser samt personliga erfarenheter av, och möten med, språk (Anderson et al., 2018). Den struktur och det utrymme som läraren skapar är betydelsefull för att eleverna ska kunna ge uttryck för sina flerspråkiga paletter under skrivandeaktiviteter i olika texttyper (Anderson et al., 2018). En internationell studie av Andersson et al. (2018) visar att nyanlända elevers textuella kompetens utvecklas då de ges möjlighet att använda olika modaliteter när de skapar digitala berättelser. Begreppet textuell kompetens ska här förstås som regler för hur språk organiseras i längre enheter för att göra budskapet förståeligt för mottagaren (Wedin, 2011). För att elever ska utveckla textuell kompetens behöver de dessutom ges möjlighet att ta del av en bred textrepertoar som baseras på olika texttyper<sup>1</sup> (Schmidt, 2021).

Berättande och återberättande text är betydelsefulla texttyper för att uppnå textuell kompetens i ett andraspråk (Gibbons, 2006). Det som utmärker berättande texter är att de syftar till att roa medan återberättande text ger information om något som har hänt (Gibbons, 2016). Genom att skriva återberättande texter tränar elever på strukturen i berättandet (Christie, 2005). Texttypen kan dock ses som problematisk eftersom den inte förekommer naturligt utanför skolan (Christie, 2005). Texttypen saknar dessutom ofta egentlig mottagare, något som kan påverka elevernas skrivmotivation (Josephson et al., 1990). Dock understryker Gibbons (2006) vikten av att andraspråkselever skriver återberättande texter eftersom de kan fungera som en brygga mellan vardagsspråk och skolspråk. Skolspråket skiljer sig från vardagsspråket eftersom det är ett kognitivt krävande, abstrakt, formellt och dekontextualiserat språk (Cummins, 2000; Magnusson, 2011; Norberg Brorsson, 2017). Effektiv skrivundervisning i sva bör koppla vardagsspråket till skolspråket genom att innehålla både kommunikativa aktiviteter och explicit fokus på språkliga former (Laursen, 2007).

Det framstår som rimligt att en textuell kompetens utvecklas genom en undervisning som bjuder in digital teknik och olika språkliga repertoarer i lärandet. Dessa repertoarer bör involvera elevernas befintliga och outvecklade språkliga resurser, inklusive deras kulturella erfarenheter, de språkliga och meningsskapande praktiker eleverna utvecklar genom digitalt meningsskapande och translanguaging (Anderson et al. 2018). Translanguaging ger eleverna möjlighet att sömlöst och

---

<sup>1</sup> Hellspång och Ledin (1997) tillämpar begreppet texttyp främst på brukstexter medan Olin-Scheller (2006) och Schmidt (2021) även använder begreppet för fiktionstexter vilket jag också kommer göra i denna studie.

strategiskt använda olika språk och språkvarianter (Creese & Blackledge, 2010; García & Wei, 2014). Förhållningssättet innebär ett antagande att olika språk bidrar till varandra och därmed till ökat språkinlärande när undervisningen låter språken samspela, istället för att se dem som inbördes oförenliga mönster (Lotherington & Rahemtula, 2017).

### ***1.2 En utvecklad syn på stöttning***

I den här artikeln förstås stöttning utifrån ett multiliteracyperspektiv, där stöttning av elevers flerspråkiga palett blir betydelsefull för elevernas meningsskapande (Anderson et al., 2018). Det kan exempelvis innebära att nyanlända elever stöttas i att uttrycka sina flerspråkiga resurser genom multimodala uttrycksätt som bilder, layout, ljud eller kroppsspråk kopplat till en digital produkt. Denna syn på stöttning innebär ett vidgat perspektiv på språk, där språket ses som sammanflätat med många olika semiotiska resurser. Stöttning kan utifrån denna utgångspunkt även tolkas ur ett icke-verbalt perspektiv (Lim, 2020). Icke-verbal stöttning beskrivs av Lim (2020) som en förkroppsligad stöttning, som innebär att läraren stöttar genom multimodala semiotiska resurser. Denna form av stöttning kan ske genom kroppsliga resurser, det vill säga gester, rörelser och positionering, samt genom semiotiska teknologier, såsom PowerPoint och whiteboards (Lim, 2020).

Ursprungligen användes begreppet stöttning för att förstå den vuxnas betydelse för barns problemlösning (Wood et al., 1976). Senare har begreppet breddats på så sätt att det inte bara behandlar stöttning i interaktion mellan lärare/elev eller elev/elev, utan även exempelvis stöttning med digital teknik eller stöttning med läroböcker (Reynolds & Daniel, 2018). All stöttning ska dock ses som tillfällig eftersom den syftar till att eleven ska kunna utföra uppgiften på egen hand så småningom (Hammond & Gibbons, 2005). Stöttningen behöver vara både utmanande med höga förväntningar på eleverna, samtidigt som den är stödjande för att bidra till elevens utveckling (Margolis, 2020).

Begreppen stöttning och *zone of proximal development* (ZPD<sup>2</sup>) som kan härledas till Vygotskiï (1978) (se exempelvis Margolis, 2020) betraktas av vissa forskare som liknande processer (se exempelvis Hammond & Gibbons, 2005; Van Lier, 2007; Walqui & van Lier, 2010) medan andra forskare argumenterar för att de bygger på olika teoretiska argument. Xi och Lantolf (2021) skriver att begreppens olikheter bottenar i att de ursprungligen är metaforer som står som symbol för olika typer av processer. De kritiserar stöttningsbegreppet och hävdar att det ofta tolkas utifrån en statisk/mekanisk och förgivettagen lärandeprocess, medan ZPD i grunden är mer dynamiskt, oförutsägbart och beroende på individen. Enligt Xi och Lantolf (2021) åskådliggör stöttning, på engelska 'scaffolding'<sup>3</sup>, en process med en mekanisk utgångspunkt medan begreppet ZPD enligt dem är sprunget ur en metafor för växande – en process som är svår att fånga genom en byggnadsställningsmetafor.

Walqui och van Lier (2010) definierar stöttning som både en struktur och en process. Synen på stöttning som både en struktur och en process innebär att stöttning ses som ett sätt att synliggöra ZPD i undervisningen och ge eleverna möjlighet att befinna sig i den nära utvecklingszonen. Daniel et al. (2016) beskriver att stöttningsbegreppet, om det används med utgångspunkt i en process, det vill säga att den sker i stunden, knyter an till Vygotskiï's ZPD. Att stöttning sker i stunden är enligt van Lier (1996) särskilt viktigt i andraspråksundervisning. Denna dynamiska form av stöttning sätts i kontrast till överdriven stöttning 'over-scaffolding' där läraren har låga förväntningar på eleverna (Daniel et al., 2016). Överdriven stöttning kan leda till den mekaniska process som Xi och Lantolf (2021) beskriver. För att optimera lärande behöver det därför finnas en balans mellan struktur och process i undervisningen samtidigt som det också behöver finnas en balans mellan struktur och elevutrymme (Bjønness & Dankert Kolstø, 2015; Lindberg, 2020; Rubin, 2019). Begreppet elevutrymme definieras av Bjønness och Dankert Kolstø (2015) som att eleverna ges utrymme att utveckla och uttrycka sina tankar, idéer och preliminära förståelser. Därför är det viktigt att stöttningen möjliggör för eleverna att uppleva situationer som kräver kreativitet, kritiskt tänkande och egna resonemang (Bjønness & Dankert Kolstø, 2015).

---

<sup>2</sup> ZPD definieras som skillnaden mellan ett barns faktiska kapacitet när barnet ställs inför ett problem på egen hand och barnets potentiella kapacitet om barnet får vägledning av en vuxen eller mer skickliga kamrater (Vygotskiï, 1978).

<sup>3</sup> Kan direktöversättas till svenska med ordet 'byggnadsställning'

## **2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna artikel är att genom observationer undersöka lärares stöttning av nyanlända elevers digitala textaktiviteter i svenska som andraspråk i grundskolans tidigare år samt på vilket sätt lärarna tar till vara elevernas flerspråkiga resurser.

Följande forskningsfråga guidar studien:

- Hur bidrar lärares stötningsprocesser under digitala textaktiviteter till möjligheter för nyanlända elever, med varierande språkliga bakgrunder och erfarenheter av det svenska språket, att ta sina flerspråkiga paletter i bruk?

En avgränsning i studien är berättande och återberättande texter eftersom de bidrar till utveckling av elevernas textuella kompetens.

## **3. Tidigare forskning om stöttning av nyanlända elevers textaktiviteter**

En förutsättning för att stöttning ska kunna ges till nyanlända elever när de arbetar tillsammans med sina klasskamrater är att eleverna deltar i textaktiviteterna som pågår. Men så är inte alltid fallet. Exempelvis lyfter Skoog (2012) fram detta dilemma utifrån en studie av hur det tidiga skriftspråkslärandet kan konstrueras i förskoleklass och åk 1. Resultaten visar att elever som hade kommit lite längre i sin skriftspråksutveckling erbjöds fler möjligheter att delta i fria skrivandeaktiviteter, medan övriga arbetade med styrda uppgifter med fokus på bokstavsljud och bokstäver. Skrivrepertoarerna<sup>4</sup> begränsades därmed för de elever som inte ansågs ha kommit så långt i sin skrivutveckling.

Utifrån en etnografisk studie med nyanlända elever som inte varit i kontakt med det svenska skriftspråket sedan tidigare skriver Winlund et al. (2019) att nyanlända elever inte alltid får möjlighet att delta i alla undervisningsaktiviteter i sva eftersom läraren anser att innehållet är för svårt för eleverna att förstå då de ännu inte utvecklat literacy på förstaspråket (Winlund et al., 2019). Utifrån denna studie går det att konstatera att det är svårt att ge stöttning i aktiviteter som eleverna inte får

---

<sup>4</sup> För skriftliga textaktiviteter kan begreppet textrepertoarer omsättas till skrivrepertoarer (Skoog, 2012).

vara med i. Därför kommer följande litteraturgenomgång fokuseras kring hur lärare kan stötta nyanlända elever i deras textaktiviteter.

I undervisningen ställs krav på att elever lär sig att skriva i olika texttyper med fokus på textuppbyggnad och språkliga drag (Skolverket, 2019), trots att eleverna inte alltid utvecklat skrivande på förstaspråket (Winlund et al., 2019). Att uppmuntra eleverna att använda ett kreativt språkbruk kan, enligt Thorstensson Dávilas (2017) kvalitativa studie om hur språkundervisningen ser ut för nyanlända högstadielev, vara ett sätt att både stötta elevernas skrivande och samtidigt skapa elevutrymme. Nyanlända elever ges på så vis utrymme att uttrycka sina erfarenheter, istället för att läraren berättar vilket språk som ska användas när (Thorstensson Dávila, 2017). I denna process kan lärare ta stöd i translanguaging för att på så vis stötta elevernas språkliga och kognitiva progression (Thorstensson Dávila, 2017).

Hedman och Magnusson (2017) lyfter utifrån en studie av tjugo flerspråkiga högstadielevs textsamtal fram att flerspråkiga textsamtal innehåller en stöttande potential och funktion. Författarna betonar vikten av att elever med svenska som andraspråk behöver träna på att muntligen formulera sig sammanhängande för att i sin tur kunna formulera sammanhängande skriftligen och för detta är en fördel att använda sin flerspråkighet som en resurs. I studien deltog elever som var spansk-svensktalande och de förde strukturerade textsamtal på både svenska och spanska tillsammans med samtalsledare som kunde båda språken. Samtalsledarna stöttade eleverna under samtalen genom frågor kring texterna samt med ord och strukturer som eleverna upplevde svårigheter med. Flerspråkiga stöttande textsamtal innehåller en ”inkluderande användning av såväl språkliga strukturer som nya register” (Hedman & Magnusson, 2017, s. 40). Sammanfattningsvis tränas textuell kompetens effektivast dels genom skrivande där eleven kan utforska olika texttyper (Gibbons, 2016), dels genom stöttning i samtal om text och textskrivande (Hedman & Magnusson, 2017; Ladegaard, 2015; Pacheco et al., 2021; Schmidt, 2021).

Pacheco et al. (2021) lyfter fram digital och multimodal komposition som väsentliga för nyanlända elever eftersom dessa gör det möjligt för eleverna att utnyttja alla sina flerspråkiga resurser, inom ”meningsfull kommunikation” (s. 151). Pachecos et al. (2021) har gjort en metatolkande syntes av 74 internationella studier med fokus på stöttning av nyanlända elevers (11-19 år) multimodala



textarbete i skolan. I denna artikel kommer författarna fram till olika kategorier av stöttning som kan vara hjälpsam för eleverna när de arbetar med digitala textaktiviteter. Ett exempel på en sådan kategori är translanguaging. Pachecos et al. (2021) lyfter fram att translanguaging kan användas mellan elever som ett viktigt verktyg för att bygga upp varandras multimodala kompositioner. Genom att använda translanguaging stöttade eleverna varandra både med tekniken och med att skapa ett klassrum där flera tillvägagångssätt, idéer, identitetsyttringar och språklig mångfald värdesattes (Pacheco et al., 2021).

#### **4. Metod**

Denna studie är en av fyra delstudier i ett pågående avhandlingsprojekt som belyser nyanlända elevers (åk 1-3) digitala textpraktiker i sva när ämnet läses parallellt med svenska. Studien har en etnografisk utgångspunkt. Studiens etnografiska metoder riktade en ökad uppmärksamhet mot den sociala kontexten och kunde därmed betrakta textaktiviteterna som en process snarare än ett fastställande, på samma sätt som Hammersley och Atkinson (2007) föreslår.

De valda etnografiska metoderna erbjuder en möjlighet att utforska och förstå förutsättningarna för aktiviteterna i sva som lokaliserade och sociala aktiviteter. I ett klassrum pågår flera aktiviteter samtidigt där elever och lärare interagerar och förhåller sig till varandra. Flera samtidiga aktiviteter, som inte uppenbart relaterar till varandra, kan vara svåra att beskriva som ett linjärt och sammanhållet narrativ eftersom de snarare är komplexa och innehåller flera olika lager. Genom etnografi går det att beskriva och försöka förklara synbarligen röriga aktiviteter utan att förenkla dess komplexitet. Följdaktligen är den deltagande observationen – att vara uppmärksam på alla de lager i det sociala sammanhanget – av stor betydelse för att få en djupare förståelse av vad som utgör fältet (Atkinson, 2015; Davies, 2008).

Det finns invändningar mot småskaliga kvalitativa studier som denna, eftersom det inte går att dra generella slutsatser utifrån resultatet eller utifrån ett behov av andra typer av studier (Pacheco et al. 2021). Samtidigt finns det få studier som undersöker stöttning av yngre nyanlända elevers (åk 1-3) skrivande i sva. Denna studie bygger på detaljerade och multimodala data från både observationer och elevtexter, vilket bidrar till ett djup i analysen.

Studien kan utgöra en grund för vidare forskning över längre tid och i större skala, där exempelvis fler lärares stöttningsspraktiker undersöks tillsammans med elevers skrivande inom olika skrivpraktiker.

#### **4.1 Deltagare**

Denna studie genomfördes i tre årskurs-3 klasser på tre olika F-9 skolor, med en hög andel av elever födda i ett annat land än Sverige. Skolorna är belägna i samma stad i Sverige där inga särskilda undervisningsgrupper för nyanlända elever förekom. I studien medverkar nyanlända elever och lärare som undervisar i sva. De medverkande lärarna kallas här John, Martina och Ulla. Alla har en stor vana att undervisa nyanlända elever. Det har under det senaste decenniet varje termin ankommit en eller flera nyanlända elever till deras klasser. Dock är det bara Ulla som är utbildad sva-lärare. John och Martina har legitimation i sva utan att ha tillräckligt med högskolepoäng för att bli behöriga i ämnet, vilket beror på utformningen av lärarlegitimationen.

Från de olika klasserna har sammanlagt nio nyanlända elever fokuserats. Eleverna valdes i samråd med klasslärarna/mentorerna. Ett kriterium var att eleverna skulle ha varit i Sverige kortare tid än fyra år för att räknas som nyanlända enligt vedertagen definition av begreppet (SFS 2010:800). Som framgår av tabellen nedan har eleverna olika erfarenheter från tidigare skolgång, något som återspeglar verkligheten i skolor (Axelsson, 2019). I Tabell 1, presenteras bakgrundsinformation om eleverna. I studien framgår inte vilka länder eleverna bott i tidigare och namnen på eleverna är fingerade. Även om namnen kan härledas till olika länder har de slumpats ut och det finns ingen korrelation mellan de fingerade namnen och elevens tidigare hemland.

*Tabell 1. Deltagare\**

<b>Lärare</b>	<b>Elev</b>	<b>Elevens ålder</b>	<b>Elevens vistelsetid i Sverige</b>	<b>Erfarenheter av tidigare skolgång</b>
<b>John</b>	<b>Dina</b>	10 år	Snart ett år	Ja
	<b>Vega</b>	10 år	1, 5 år	Ja
<b>Ulla</b>	<b>Ali</b>	10 år	Ca 8 månader	Nej
	<b>Olivia</b>	9 år	3,5 år	Nej
	<b>Eli</b>	10 år	Snart två år	Sporadisk
	<b>Alma</b>	9 år	3 år	Kort

<b>Martina</b>	<b>Musti</b>	10 år	Ca 6 månader	Sporadisk
	<b>Ramiz</b>	10 år	Ca 8 månader	Ja
	<b>Pany</b>	10 år	Ca 3 månader	Ja

\*Fingerade namn för att skydda deltagarnas anonymitet

#### 4.2 Etiska överväganden

Eftersom de deltagande eleverna i studien är minderåriga har både elever och vårdnadshavare informerats om studien, både på svenska och på respektive vårdnadshavares modersmål. Informationen på modersmålet framfördes både skriftligt och muntligt via tolk. Informationen uppgav studiens syfte och upplägg, hur data kommer att hanteras, att deltagarna garanterades anonymitet samt att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Allt material har hanterats i enlighet med allmänna forskningsetiska principer och förvarats säkert för insyn av obehöriga utifrån universitetets regler för hantering av forskningsdata. Alla deltagare, elever och lärare, samt elevernas vårdnadshavare har lämnat skriftligt medgivande till att elevtexterna samlas in, undervisningen observeras samt att resultaten publiceras. Eleverna fick blanketter upplästa och förklarade för sig på sitt modersmål innan de signerade dem. Övriga elever i klassen gavs information om att jag skulle vara med på deras lektioner och alla vårdnadshavare informerades via lärarnas veckobrev. Eftersom ingen data samlades in om övriga elever krävdes inget samtycke från dem eller deras vårdnadshavare. I dialog med universitetets jurister med inriktning mot forskningsetik fick jag information om att studien, utifrån ovan nämnda etiska aspekter, inte behövde gå igenom etikprövning. Ingen data kring elevernas eller föräldrarnas hemland har samlats in i forskningen. Studien presenterar heller ingen information som kan vara igenkänningsbar eller skadlig för de medverkande individerna.

Även lärardeltagarna har fingerade namn och deras namn, liksom elevernas, står i relation med deras upplevda könstillhörighet. Eftersom det är en etnografisk studie är det betydelsefullt att deltagarna presenteras så levande som möjligt, vilket hade försvårats om de kallats elev 1, 2, 3 osv. Namnsättningen var ett dilemma jag fick förhålla mig till utifrån igenkänningsaspekten men i dialog med alla medverkande lärare, elever och elevernas föräldrar valde de själva att presenteras i forskningen utifrån sin upplevda könsidentitet. Detta är också ett etiskt viktigt perspektiv då det är

betydelsefullt att de medverkande ska känna sig bekväma med forskningen som publiceras. Därför framstod riskerna med att byta kön på deltagarna i studien som högre än att behålla deras upplevda könsidentitet. För att förhindra igenkännande under hela forskningsprocessen har jag eftersträvat att anonymisera de citat som används i artikeln. Det innebär att mindre detaljer kan ha förändrats för att undvika igenkännande av den person som uttalat sig.

### ***4.3 Materialinsamling***

Studien genomfördes genom observationer av lektioner. Till denna studie valdes nio lektionspass ut till utifrån 41 skrivandelektioner i ämnet sva. I Johns och Ullas klasser var eleverna indelade i två olika grupper eftersom lärarna arbetade enligt modellen spegellektioner, det vill säga att samma lektionsinnehåll upprepades för två olika undervisningsgrupper samma dag eller nästkommande dag. Denna modell arbetade inte Martina efter utan där befann sig eleverna i helklass under alla skrivandeaktiviteter.

I samråd med lärarna och utifrån mitt önskemål, gavs jag möjlighet att observera lektioner som fokuserade skrivande. Observationerna skedde under en åttamånadersperiod (oktober-juni). Både de gemensamma textaktiviteterna och elevernas enskilda skrivande var i fokus under observationerna. De texter eleverna producerade under skrivandet sände läraren till mig via e-post.

Skrivandelektionerna började i de flesta fall med en gemensam introduktion som gav eleverna en modell för det enskilda skrivandet. De digitala resurser som användes var exempelvis gemensamt textskapande på smartboard, digitala foton, enskilt digitalt skrivande, talsyntes och online-ordböcker på dator och Ipad.

### ***4.4 Material***

Eftersom denna artikel fokuserar på berättande- och återberättande textaktiviteter gjordes ett urval från det totala materialet till de nio lektioner (å 80-120 minuter) där sådana texter producerades. Urvalet inkluderar fältanteckningar och inspelat ljudmaterial från stöttningstillfällena som berörde de nyanlända eleverna samt 14 elevtexter från de tillfällena (se Tabell 2).

Tabell 2. Textaktivitet och deltagare

Lärare	Aktivitet	Elev
John	Skrivande av återberättande text om ett betydelsefullt minne	Dina
	Skrivande av berättande text om skelettet och musen, spegellektion 1	Dina
	Skrivande av berättande text om skelettet och musen, spegellektion 2	Vega
Ulla	Skrivande av återberättande text om Skåneresa, spegellektion 1	Ali
	Skrivande av återberättande text om Skåneresa, spegellektion 2	Eli Alma Olivia
	Skrivande av saga om en häxa	Eli Alma Olivia
Martina	Skrivande av återberättande text om något man varit med om	Musti
	Skrivande av berättande text om en otursdag	Musti Ramiz
	Skrivande av berättande text om vänskap	Pany

#### 4.5 Analys av materialet

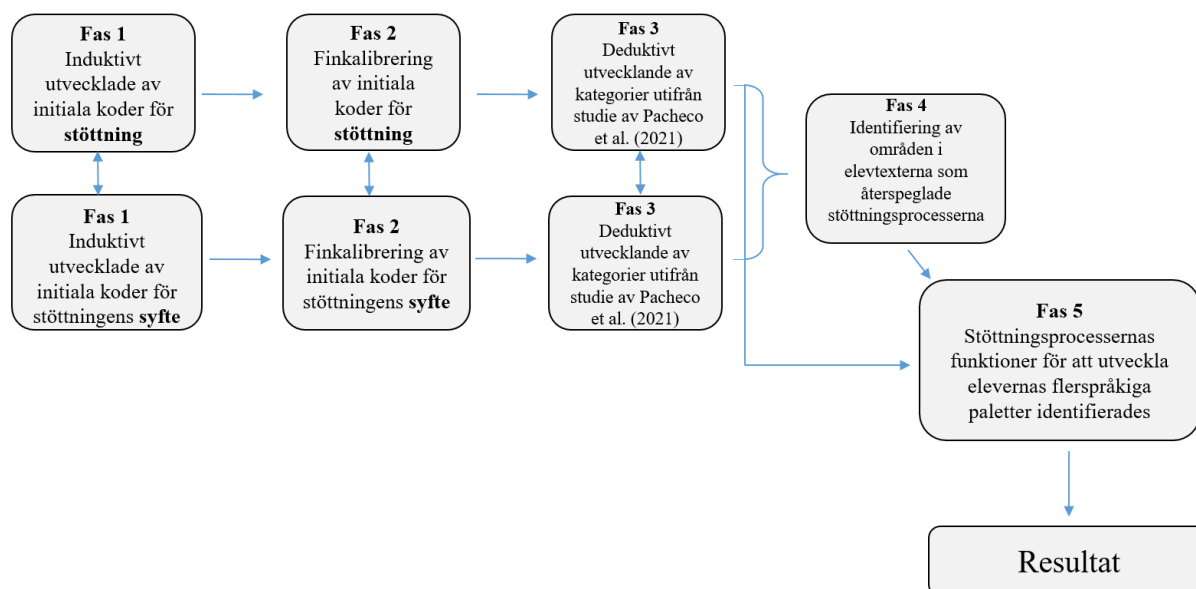
För att förstå och definiera olika typer av stöttning samt vad stöttningen syftar till i de olika lärprocesserna utgick jag från en iterativ process (Strauss & Corbin, 2008). Det vill säga att jag under kodning av data genomförde de induktiva procedurerna urval av datasegment och kodning flera gånger. En ytterligare iterativ cykel var när jag rörde mig mellan de induktiva fynden och deras deduktiva verifiering.

Under den deduktiva verifieringen sattes mina koder i relation till de kategorier för stöttning av multimodala textaktiviteter som utvecklats av Pacheco et al. (2021). Stöttningskategorierna utarbetade av Pacheco et al. (2021) är: gemensamt textskapande, instruerande, exempeltext, translanguaging, samtal, uppmuntrande samt frågor. Stöttningsens syfte är enligt Pacheco et al. (2021) att: skapa en multimodal komposition, ta stöd i sin flerspråkighet, stärka eleverna, bygga ämnesförståelse, göra kopplingar till vardagen, samla information, kritiskt analysera samt använda teknik för olika syften.

Genom att jag arbetade fram och tillbaka mellan data, koder och teman påbörjades ytterligare en iterativ cykel. Denna fortsatte under reflektionen över resultaten då jag gick tillbaka till analysen igen. Genom att dessa sekvenser utfördes flera gånger fördjupades analysen samtidigt som

tillförlitligheten ökades under den subjektiva processen av kodning, tolkning och analys. Figur 1 ger en översikt över analysen.

Figur 1. Översikt över analysen



#### 4.6 Analysprocessens faser

Som framgår i Figur 1 startade analysprocessens första fas med läsande av transkriberade data (fältanteckningar och ljudupptagningar) för att induktivt utveckla kategorier för typer av stöttning och syftet med stöttningen. Stöttnings syften identifierades genom tolkning av läraktiviteterna. I denna fas var det av intresse att notera när stöttningen skedde, hur stöttningen kommunicerades, både verbalt och icke-verbalt, samt vad läraren uttryckte i sin planering eller genom ord att eleverna skulle lära sig. Initialt definierades 19 koder för stöttning (t ex lärarens placering i klassrummet eller stöttning med bilder). Syftet med stöttningen delades in i 26 olika koder (t ex bidra med information till en text och kunna beskriva egna upplevelser).

Under analysens andra fas prövade jag de initiala koderna genom att i omgångar gå tillbaka till materialet. Parallellt med detta återvände jag till litteratur kring stöttning samt läste fältanteckningarna på nytt. Under den processen ströks flera koder. Analysen landade i nio koder för stöttning och 12 koder för stöttnings syften.

I analysens tredje fas hade processen en deduktiv inriktning eftersom en jämförelse gjordes med kategorierna av stöttning av multimodalt skrivande utvecklade av Pacheco et al. (2021). Mina koder för identifierad stöttning överlappade i sex fall av sju med Pacheco et al. (2021), den som inte överlappade var *uppmuntrande* (Pacheco et al., 2021). Två stöttningstyper som inte identifierades av Pacheco et al. (2021), men återfanns i mitt material, var stöttningstyperna *iscensättning* samt *icke-verbal stöttning*. För att sammanfatta, kategorierna för de olika typerna av stöttning som definierades i detta steg är: gemensamt textskapande, instruerande stöttning, stöttning med exempeltext, icke-verbal stöttning, translanguaging, samtalet som stöttning, iscensättning och frågor i stunden.

För kodningen av de olika *syftena* med stöttningen kunde de finkalibrerade 12 koderna slås ihop till åtta kategorier genom att jämföra med Pacheco et al. (2021). Exempelvis kunde mina koder *använda digital teknik för översättning*, *använda teknik för att koppla bokstavsljud till symbol* och *använda digital teknik för att följa en modelltext*, slås ihop till kategorin använda teknik för olika syften. En viss typ av stöttning korresponderade med överlappande syften – till exempel kunde stöttningsformen gemensamt textskapande både bygga ämnesförståelse och ge möjlighet för eleverna göra kopplingar till vardagen. I min resultatpresentation har jag skrivit fram det som uppfattades vara det tydligaste syftet med stöttningen under det specifika momentet utifrån alla steg i den iterativa proceduren.

I den fjärde fasen av analysen undersöktes hur elevtexterna relaterade till stöttningen. Genom att gå tillbaka till elevtexterna flertalet gånger och jämföra med kategorierna för stöttning och de olika syftena kunde jag identifiera områden i elevtexterna som återspeglade stöttningsprocesserna.

I analysens femte och sista fas grupperades kategorierna för stöttning och stöttnings syften utifrån det fokus stöttningen hade för att ta tillvara elevernas flerspråkiga palett. Under analysarbetet med denna fas fokuserades hur stöttningen inom de olika klassrumsdiskurserna formade det språkliga sammanhanget för eleverna samt hur detta gavs uttryck i de individuella elevtexterna. Utifrån denna process identifierades att stöttningsprocesserna hade olika funktioner för att ta tillvara de nyanlända elevernas språkliga palett: *främja flerspråkighet*, *utveckla textuell kompetens* och *erbjuda elevutrymme*. I Tabell 4 presenteras denna del av analysen som ledde fram till studiens resultat.

Tabell 4: Resultat

<b>Stötningsaktivitet</b>	<b>Syfte</b>	<b>Klassrumsdiskurs</b>	<b>Funktion</b>
Icke-verbal stöttning	Att främja flerspråkighet	Eleverna tar del av en multimodal och språkrik miljö som uppmuntrar till medvetenhet om utökade kommunikativa möjligheter	Ta stöd i multimodala kommunikationssätt
Translanguaging			Ta stöd i sin flerspråkighet
Samtal	Att utveckla textuell kompetens	Eleverna använder sina erfarenheter för att skapa ny kunskap inom texttypen	Göra kopplingar till vardagen
Gemensamt textskapande		Eleverna presenteras för en undervisning utvecklad för att öka deras förståelse för texttypens uppbyggnad och innehåll	Bygga ämnesförståelse
		Eleverna presenteras för multimodala källor för att gemensamt samla information kring ett ämne som de senare kan använda sig av i sitt eget skrivande	Samla information
Instruerande		Eleverna erbjuds en modell för hur de genom digitalt skrivande kan utforska den specifika texttypen	Producera text i olika texttyper
Exempeltext	Att erbjuda elevutrymme	Eleverna lär sig att använda tangentbordet och koppla bokstavsljuden till tangentsymbolerna genom att använda talsyntes	Använda teknik för olika syften
Iscensättning		Eleverna stärks till att fatta egna beslut, ta risker och uttrycka sina identiteter för att utveckla självständighet i skrivandet	Ge uttryck för sin identitet
		Eleverna ges utrymme att själva undersöka olika texttyper utifrån sina tidigare erfarenheter för att finna betydelsefulla textdrag och teman	Undersöka texters uppbyggnad



## **5. Resultat**

Resultaten presenteras utifrån hur lärares stötningsprocesser under digitala textaktiviteter i berättande och återberättande text bidrog till möjligheter för nyanlända elever, med varierande språkliga bakgrunder och erfarenheter av det svenska språket, att ta sina flerspråkiga paletter i bruk. Presentationen av resultaten utgår från de tre olika funktioner som kommit fram vid analysen.

### **5.1 Stöttning för att främja flerspråkighet**

En typ av stöttning som syftade till att stötta flerspråkighet var icke-verbal stöttning. Denna stöttning användes för de elever som hade minst erfarenheter av det svenska språket. Icke-verbal stöttning innebar att läraren genom sitt kroppsspråk, sin egen och elevens placering i rummet samt digital teknik, skapade möjligheter för eleverna att följa med i de ordinarie aktiviteterna trots att de ännu inte fullt ut kunde följa lektionsinnehållet som presenterades på svenska. Den icke-verbala stöttningen kan betraktas som en flerspråkig stötningsstrategi eftersom språk användes ur ett brett perspektiv; fokus låg inte bara på språkliga yttranden, utan även kroppsspråk, gester, mimik och rörelser befanns vara av vikt.

För att främja flerspråkighet inom icke-verbal stöttning användes den digitala tekniken i stunden genom att lärare och elever använde digitala bilder som uttrycksform. Det fanns ingen distinkt plan för hur den digitala tekniken skulle användas, varken för lärare eller för elever, mer än att tekniken användes i kommunikationssyfte. Eleverna manövrerade till exempel varsin iPad för att kunna kommunicera med bilder de hittat på Google. Detta tillvägagångssätt tyder på att det förekom höga förväntningar från lärarna på att eleverna både skulle ta initiativ till, och utföra de digitala aktiviteterna.

När en elev inte kom i gång med skrivuppgiften på egen hand, initierade läraren en dialog genom att använda ett välbekant språk för eleven. Denna stöttningstyp som användes för att stötta flerspråkighet under textaktiviteterna kan betraktas som translanguaging:

Martina: Vad är det på denna bilden då? [pekar på den]

Pany: *Pojke*

Martina: Ja, en pojke. Bra. Är han glad?

Pany: [Skakar på huvudet]

Martina: Nej han är inte glad. Vad är man då, om man inte är glad?

Pany: *Arg?*

Martina: Ja man kan vara arg. Men man kan också vara ledsen. Ledsen. Sad. Crying. He is crying. Can you tell me what is happening here at the second picture?

Pany: He meet a friend

Martina: Yes, he meet a friend. A kompis. They are kompisar. Vänner. Mates. Dou you have a friend here in the class?

Pany: Yes, I have many friends. We play football with Andy.

Martina: Okej. That's nice. It's nice that you can spela fotboll på rasten! And here at the third picture, what are they doing?

Pany: They put their arms around their shoulders

Martina: Yes! Now they are friends. Nu är dom vänner!

Syftet med dialogen var att eleverna skulle ta stöd i sin flerspråkighet för att koppla området till sina egna erfarenheter. Dock finns det inga icke-verbala eller flerspråkiga elevtextexempel utifrån de båda stöttningsformerna eftersom allt individuellt textskrivande skedde på svenska i de observerade klasserna. Det flerspråkiga digitala berättandet inkluderades enkom i de inledande verbala/gestaltande aktiviteterna och inte i de skriftspråkliga.

### ***5.2 Stöttning för att utveckla textuell kompetens***

Stöttningen av textuell kompetens, både under återberättande och berättande textaktiviteter, skedde genom fokuserade samtal om text och textskrivande. Denna form av stöttning är värdefull för att träna på textuell kompetens. Eleverna tränade både på att göra kopplingar till vardagen samtidigt som samtalen stöttade dem att skapa text i texttypen. I de fokuserade samtalen sattes form i centrum och samtalsstrukturen styrdes av lärarna. Samtalen stöttade eleverna att rikta sin uppmärksamhet mot något bestämt kring texttypens form. Därför innehöll samtalen få öppningar

för elevernas egna intressen och erfarenheter. Även om lärarens styrning var central under samtalen hade eleverna möjlighet att stötta varandra genom att bidra till samtalet. Under de berättande textaktiviteterna inriktade sig samtalen ofta mot ett delvis förutbestämt innehåll, styrt av sekvensbilder. Samtalen under de återberättande textaktiviteterna centrerades mot händelseförloppet under gemensamma upplevelser.

Under återberättande textaktiviteter användes fotografier från upplevelser och utflykter som klasserna varit på, dels för att gemensamt samla information som eleverna sedan kunde använda dels i sitt eget skrivande och dels för att skapa en gemensam textrepertoar. Den gemensamma textrepertoaren vidgades genom en inledande gemensam textkonstruktion till fotografierna och slutligen genom elevernas individuella skrivande. Gemensamt textskapande som stöttning under återberättande textaktiviteter, speglar en förplanerad modell som utgår från ett specifikt händelsemönster och en gemensam upplevelse. Stöttningen under skapandet av återberättande text satte ramarna för vad en återberättande text kan vara. Den gemensamma konstruktionen som stöttning präglade elevernas enskilda skrivande, både när det gäller texternas uppbyggnad och innehåll. I elevtexterna återspeglas den gemensamma textkonstruktionen exempelvis genom att referenten *vi* eller delgrupp därav (*oss*) håller ihop texterna. I elevtexterna finns inga försök att presentera "viet" för läsaren utan det tas för självklart att detta är välkänt för läsaren.

Textuell kompetens stöttades även genom instruerande stöttning, både under berättande och återberättande skrivandeaktiviteter. Instruerande stöttning innebar att eleverna presenterades för en på förhand bestämd modell, karaktäristisk för texttypen, under det gemensamma arbetet. Under berättande textaktiviteter bestod denna modell ofta av begreppen *först*, *sedan* och *till sist*. Dessa begrepp kunde exempelvis presenteras i skriftlig form där eleverna fick vägledning i hur varje begrepp skulle representeras i textinnehållet, de kunde också uppmärksammas löpande under elevernas skrivande. Ett exempel är när Dina kände sig klar med sin text om ett betydelsefullt minne och John gav henne instruerande stöttning:

*John: Jättebra. Bra början. Detta är en bra början. Nu kan du skriva en berättelse. Nu har du en början. Vad händer sedan?*

Instruerande stöttning kunde också innebära att eleverna introduceras för sekvensbilder som visuellt illustrerade ett händelseförlopp i en berättelse. Utifrån instruerande stöttning arbetade eleverna sedan på egen hand med att utforska texttypen och dess specifika karaktärsdrag.

I elevernas individuella återberättande texter återspeglades den instruerande stöttningen genom många kontextspecifika ord, baserade på de nyckelord som fokuserades under det gemensamma textskapandet. Dock vittnar texterna om att den innehållsmässiga betydelsen av nyckelorden ej ännu var befäst hos alla elever. Stöttningen möjliggjorde att de nyanlända eleverna inkluderade nyckelorden, men instruerande stöttning skapade inte alltid en förståelse för de kontextspecifika begreppen.

Även under det individuella skrivandet av berättande text stöttades textuell kompetens. Sådan stöttning kunde exempelvis ske genom frågor i stunden. Frågor i stunden bidrog till att eleverna förde in nyvunnen kunskap kring den specifika texttypen i sina texter. Under arbetet med sagoskrivande utgick lärarens frågor i stunden från att eleverna skulle träna på att skriva anföringssatser. Genom frågor som exempelvis: ”vad säger hon då?”, ”hur kan du visa att det är flickan som säger det?”, stöttade Ulla eleverna till att notera hur väsentliga aspekter av språkets form kan bidra till att utveckla textens innehåll.

### *5.3 Stöttning för att erbjuda elevutrymme*

I stöttning centrerad kring elevutrymme syftade stöttningen till att ge eleverna utrymme att utveckla och uttrycka sina tankar, idéer och preliminära förståelser. De nyanlända elevernas språkliga utrymme utvidgades under textaktiviteterna exempelvis genom stöttning med digital teknik. Denna stöttning kunde inkludera muntliga och skriftliga översättningar, ljudsyntes och digitala foton. Stöttningen synliggjordes främst i gemensamma textaktiviteter. För eleverna som ännu ej behärskade svenska framträdde dock en spänning mellan utrymme och styrning, vilken visade sig som en kontrast vad gäller utrymmet i gemensamma kontra enskilda övningar. Digital teknik bidrog under gemensamma övningar till att elever som ej ännu tillägnat sig majoritetsspråket hade möjlighet att delta i de literacyaktiviteter som pågick.

Eleverna gavs inledningsvis utrymme att på samma sätt som övriga elever utforska texttyperna återberättande och berättande text och presenterades inte för övertydliga skrivuppgifter.

Stöttning med exempeltext använde läraren när de elever som ännu inte behärskade svenska inte kom i gång med att skriva sina texter under de enskilda aktiviteterna. Stöttningen innebar att eleverna skrev av den gemensamt komponerade texten medan de använde programmet IntoWords. Programmet aktiverades med textuppläsning på svenska så att eleverna kunde träna på att koppla det svenska bokstavsljudet till rätt tangent på datorn. Stöttning med exempeltext för de nyanlända elever som ännu inte behärskade svenska innebar att de gavs utrymme att delta i de ordinarie textaktiviteterna men att texterna som skrevs ofta blev direkta kopior av den gemensamt konstruerade exempeltexten. Följande exempel illustrerar hur Ulla stöttar Ali genom att återkoppla till exempeltexten för att leda in honom i skrivandet:

Ulla: Har du skrivit rubrik?

[Ali skakar på huvudet. Ulla säger att han ska skriva Skåneresa som rubrik och att han kan titta på tavlan för att se hur det stavas. Ulla tar fram den gemensamma texten igen på smartboarden och instruerar Ali att sätta igång IntoWords och sedan skriva av texten. Ali skriver av den första meningen: *Tisdagen den 21 maj åkte vi på Skåneresa.*]

Ulla: Okej Ali. Ska vi se. Kan du läsa vad du skrivit?

[Istället för att läsa själv slår Ali på textuppläsningfunktionen]

Stöttningens fokus på att använda tekniken för att skriva av text och koppla ljud till bokstav ledde till att eleven kom igång att skriva men att det samtidigt begränsade stöttningsformen elevutrymmet. Stöttning med exempeltext i denna studie går att betrakta som överdriven stöttning som skapar övertydlighet och därmed begränsar elevens utrymme att använda flerspråkiga resurser för att utveckla ett självständigt utforskande skrivande av meningsbärande enheter som ord, fraser och meningar.

En stöttningsform som också fokuserade elevutrymme var iscensättande stöttning. När läraren arbetade med iscensättande stöttning under textaktiviteter kring berättande text gjordes eleverna bekanta med sagans miljö och dess karaktärer som en ingång till sagoskrivandet. Genom dramatiserat berättande iscensattes sagans klassiska karaktärer och språkliga drag. Denna stöttningsform innehöll inte gemensamt textskapande utan läraren introducerade en bestämd

språklig form genom muntligt berättande. Eleverna erbjöds inträde i sagan men innehållet och slutet fick de möjlighet att själva konstruera i sina egna texter. Momentet skapade engagemang hos eleverna och en livlig diskussion uppstod när de vädjade till läraren om att få höra slutet på sagan. Denna stöttningsform står i kontrast till överdriven stöttning eftersom den inte skapar övertydlighet utan istället gav eleverna utrymme att använda sig av tidigare literacyerfarenheter från bland annat film, tv och böcker och omsätta dem i sina egna texter, vilket återspeglas i de individuella elevtexterna. Även de bestämda språkliga former som läraren introducerat under stöttningen kunde spåras i elevernas texter. Ett sådant exempel är den fasta frasen ”Det var en gång” som är den allra mest frekventa frasen i elevernas självständigt skrivna sagor. Lärarens gestaltande och/eller muntliga berättande kan således liksom gemensamt textskapande, ta eleverna i hand och leda dem till både form och innehåll karaktäristiskt för texttypen.

## 6. Diskussion

I denna artikel har jag undersökt lärares stöttning av nyanlända elevers digitala textaktiviteter i svenska som andraspråk i grundskolans tidigare år samt på vilket sätt lärarna tar till vara elevernas flerspråkiga resurser. Ett högaktuellt dilemma för lärare som undervisar i sva är den språkliga komplexitet (Lotherington & Rahemtula, 2017, s. 38) som stöttningen behöver utgå ifrån. Dels är gränsen mellan många elevers förstaspråk och andraspråk inte alltid tydlig och självklar, dels kan det finnas nyanlända elever i klasserna som inte varit i kontakt med det svenska språket tidigare men som undervisas i sva integrerat med elever som undervisas i svenska. Därmed var det av intresse att ta reda på hur lärarnas stöttningsprocesser under digitala textaktiviteter i berättande och återberättande text bidrog till möjligheter för nyanlända elever med varierande språkliga bakgrunder och erfarenheter av det svenska språket att ta sina flerspråkiga paletter i bruk. En slutsats som kan dras utifrån studiens är att lärarna iscensatte olika typer av stöttning. De olika typerna av stöttning gav eleverna mer eller mindre utrymme att sätta sina flerspråkiga paletter i bruk, vilket jag diskuterar nedan.

Stöttningen under gemensamma textaktiviteter, med fokus på det funktionella arbetet med språkliga element, gav studiens alla nyanlända elever möjligheter till meningsskapande i interaktion med lärare och klasskamrater. Andraspråksundervisning behöver innehålla möjligheter för alla elever att skapa, och uttrycka sig själva tillsammans med klasskamrater och lärare (Laursen, 2013).

Stöttning som inkluderar icke-verbal kommunikation och kommunikation på andra språk än svenska, bär på kommunikativa möjligheter för elever som ännu inte behärskar svenska att skapa sig själva och uttrycka sin identitet (García & Kleifgen, 2019). Eleverna kunde med hjälp av icke-verbal stöttning, translanguaging och digital teknik, delta aktivt i gemensamma literacyaktiviteter. När eleverna stöts att använda ett kreativt språkbruk med fokus på de kommunikativa aspekterna av språket uppvisade lärarna vad Thorstensson Dávila (2017) beskriver som en multikompetent språksyn. I och med det kunde de nyanlända eleverna sätta sina flerspråkiga paletter i bruk under gemensamma textaktiviteter.

Genom icke-verbal stöttning inkluderades de nyanlända elevernas erfarenheter i textskapandet. På så vis kunde även de nyanlända elever som ännu inte behärskade svenska delta i gemensamma aktiviteter och utveckla sina kunskaper om texttyperna återberättande och berättande text. Därmed gavs de också möjlighet att utvidga sin textuella kompetens. De kunde även utveckla sina kunskaper om skriftspråkets möjligheter utifrån ett multiliteracyperspektiv. Dock inkluderades inga av de icke-verbala uttrycksmedlen under de enskilda textaktiviteterna. Till följd därav skapades heller inga multimodala eller flerspråkiga elevtexter. Inga elevtexter innehöll något annat språk än det svenska även om det fanns tillfällen då eleverna stöttades i sitt skrivande genom att användning av annat språk (engelska).

För elever med små möjligheter att ge uttryck för sina erfarenheter på majoritetsspråket kan flerspråkighet föras in i textskrivandet, exempelvis genom translanguaging, så som beskrivet av Anderson et al. (2018). I denna studie speglar elevernas texter en textbaserad- och enspråkig syn på literacy; texten skrevs på svenska och inkluderade inga andra modaliteter än skriven text och uppläsningen av denna med hjälp av talsyntes. Av den orsaken att det är ämnet svenska som andraspråk som eleverna skriver texter inom är det kanske ändå att förvänta sig att majoriteten av skrivandet sker på svenska. Men det går ändå att utifrån studien dra slutsatsen att eftersom flerspråkighet inte inkluderades under det enskilda skrivandet kan lärarnas multikompetenta språksyn tolkas som en tyst praktik som finns i de inledande stötningsprocesserna men inte inkluderas vidare i arbetet med produkten. Under de individuella skriftliga aktiviteterna arbetade de nyanlända elever som ännu inte behärskade svenska främst med skrivuppgifter där de stöttades genom exempeltext.

Under dessa aktiviteter användes programmet IntoWords för att eleverna skulle träna på koppling mellan bokstav och bokstavsljud genom att skriva av de gemensamt konstruerade exempeltexterna.

Som tidigare beskrivits ställs det krav på att nyanlända elever ska arbeta med skrivande i olika texttyper (Skolverket, 2019), samtidigt som alla elever inte alltid utvecklat sitt skrivande på förstaspråket (Winlund et al., 2019); vilket var fallet i denna studie. Genom lärarnas olika typer av stöttning går det att dra slutsatsen att de följde Skolverkets (2019) officiella direktiv för anpassningar eftersom exempelvis stöttningen med exempeltext ledde till att alla elever producerade text i olika texttyper. Dock är det möjligen så att lärardeltagarna i denna studies anpassningar av undervisningen utifrån behoven hos de nyanlända elever som inte tidigare kunde läsa och skriva, ledde till att de överdrev stöttningen under det enskilda skrivandet, så som även Valencia och Wixson (2013) beskriver. Även i resultaten från Martin-Beltrán et al. (2017) återfinns detta mönster. Stöttningstypen exempeltext kan i denna studie betraktas som överdriven stöttning då den strukturerade och styrda arbetsgången gav litet utrymme åt eleverna att ge uttryck för sina egna erfarenheter. Att använda sig av egna erfarenheter i både samtalen kring skrivandet och i själva textskapandet kan ses som en motiverande faktor för elever (Ladegaard, 2015). För de nyanlända elever som ännu inte behärskade svenska i denna studie bidrog inte stöttningstypen exempeltext till att elevernas flerspråkiga paletter tillvaratogs i de individuella texterna.

Utifrån detta perspektiv centraliseras frågan kring hur stöttning av självständigt skrivande i olika texttyper kan skapa möjligheter även för nyanlända elever som ännu inte behärskar svenska att uttrycka sina erfarenheter och utveckla textuell kompetens. Eftersom stöttningen under de gemensamma textaktiviteterna i klasserna bidrog till att alla nyanlända elever gavs möjligheter att självständigt, med stöd av multimodala uttryckssätt, formulera sina tankar inom olika texttyper kan ett steg bort från att enskilda textaktiviteter bara består av den skriftliga texten vara en faktor att överväga. Stöttningstypen iscensättande stöttning utgick inte från en skriftcentrerad textaktivitet utan där iscensattes en miljö, med musik, rekvisita och lärarens gester samt mimik, för att stötta eleverna i sin förståelse av berättande text. På så sätt tränade eleverna sin förmåga att förstå olika texttyperns karaktärsdrag utifrån andra modaliteter än den skrivna texten. Inkluderingen av multimodal komposition (beskriven av Sofkova Hashemi et al., 2020) gav således eleverna möjligheter att använda fler representationsformer för att kunna ge uttryck för sina flerspråkiga



paletter (Anderson et al., 2018, s. 195). Multimodal komposition tar ofta sin utgångspunkt i digital teknik vilken innefattar fler stöttande faktorer än enbart kopplingen mellan ljud och bokstav. Om elevernas texter inkluderat digital teknik som integrerat olika modaliteter: tal, skrift, bild, ljud, text, layout etc. hade eleverna därigenom kunnat ge uttryck för sina flerspråkiga paletter även under eget skrivande.

## **7. Studiens implikationer för undervisning av nyanlända elever i sva**

Under varje observerad textaktivitet gav stöttningsen upphov till möjligheter och begränsningar för eleverna att ta sina flerspråkiga paletter i bruk. Stöttningsen av de nyanlända elever som ännu inte behärskade svenska bidrog till att alla elever kunde skapa text inom texttyperna. Dock ledde stöttningsen med exempeltext till att gjorde elevernas egna röster inte synliggjordes i skrivandet. Därför behövs fler tillvägagångssätt som kan ge alla elever tillgång till att ge uttryck för sina språkliga paletter i textskrivandet utvecklas. Ett sådant tillvägagångssätt kan vara stötta de nyanlända sva-eleverna, som ännu inte behärskar svenska eller ännu inte kan läsa och skriva, att skapa text inom olika texttyper genom att använda fler representationsformer än bara den skrivna texten. Digital teknik kan – om den inte används enbart för att koppla bokstavsljud till bokstavssymbol – möjliggöra denna typ av berättande. Om translanguaging där elever ges möjlighet att använda alla sina språkliga resurser inkluderas i denna process kan elevernas flerspråkiga paletter –som inkluderar verbalspråk, skriftspråk, layout, ljud, färger, rytmer, bilder och gestaltande kommunikation – bli en central resurs för att utveckla textuell kompetens.

## **Referenser**

- Anderson, J., Chung, Y. C., & Macleroy, V. (2018). Creative and critical approaches to language learning and digital technology: findings from a multilingual digital storytelling project. *Language and Education*, 32(3), 195–211. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1430151>
- Atkinson, P. (2015). *For Ethnography. Choice Reviews Online* (Vol. 53). London: SAGE. <https://doi.org/10.5860/choice.190472>
- Axelsson, M. (2019). Svenska som andraspråk och flerspråkighet. I C. Liberg & J. S. Smidt (Eds.), *Att bli lärare i svenska* (s. 143–158). Stockholm: Liber.
- Bjønness, B., & Dankert Kolstø, S. (2015). Scaffolding open inquiry: How a teacher provides

- students with structure and space. *Nordina: Nordic Studies in Science Education*, 11(3), 223–237. Retrieved from <https://doaj.org/article/17e32740e0504e08832b609ea1916fa2>
- Bunar, N. (2021). Inledning. I N. Bunar (Red.), *Inkludering och skolframgång för nyanlända elever* (pp. 11–43). Stockholm: Natur och Kultur.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/J.1540-4781.2011.01206.X>
- Christie, F. (2005). *Language Education in the Primary Years*. Sydney, NSW: University of New South Wales Press.
- Colliander, H., & Fejes, A. (2021). The re-emergence of Suggestopedia: teaching a second language to adult migrants in Sweden. *Language, Culture and Curriculum*, 34(1), 51–64. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1767643>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies ”: New literacies , new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire* . Clevedon: Multilingual Matters.
- Daniel, S. M., Martin-Beltrán, M., Percy, M. M., & Silverman, R. (2016). Moving Beyond Yes or No: Shifting From Over-Scaffolding to Contingent Scaffolding in Literacy Instruction With Emergent Bilingual Students. *TESOL Journal*, 7(2), 393–420. <https://doi.org/10.1002/tesj.213>
- Davies, C. A. (2008). *Reflexive ethnography: a guide to researching selves and others* (second). London: Routledge.
- Författare. (2021).
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2019). Translanguaging and Literacies. *Reading Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/rrq.286>
- García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging in Education: Principles, Implications and Challenges. In *Translanguaging* (pp. 119–135). London: Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9781137385765\\_8](https://doi.org/10.1057/9781137385765_8)

- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: students, teachers and researchers*. London: Continuum.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice* (2nd ed.). London: Routledge.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2017). Samtal om lärobokstext på två språk. *Nordand*, 12(1), 23–44. <https://doi.org/10.18261/ISSN.2535-3381-2017-01-03>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2020). Student ambivalence toward second language education in three Swedish upper secondary schools. *Linguistics and Education*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100767>
- Hellspong, L., & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Josephson, O., Melin, L., & Oliv, T. (1990). *Elevtext - Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur.
- Kock, N. (2003). Action research: Lessons learned from a multi-iteration study of computer-mediated communication in groups. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 46(2), 105–128. <https://doi.org/10.1109/TPC.2003.813164>
- Ladegaard, U. (2015). När tvåspråkiga barn ger betydelsen form. I H. P. Laursen (Red.), *Litteracitet och språklig mångfald* (pp. 157–172). Lund: Studentlitteratur.
- Lantz-Andersson, A., & Säljö, R. (2014). *Lärare i den uppkopplade skolan*. Malmö: Gleerup.
- Laursen, H. P. (2007). *Intersprogsanalyse og andetsprogs pædagogik*. København: CVU København & Nordsjælland, uc2, Københavns Kommune.
- Lim, F. V. (2020). *Designing learning with embodied teaching: perspectives from multimodality*. Milton: Taylor & Francis Group.
- Lindberg, I. (2020). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Eds.), *Svenska som andraspråk - I forskning, undervisning och samhälle* (pp. 481–518). Lund: Studentlitteratur.
- Lotherington, H., & Rahemtula, F. (2017). We Speak Your Language. I H. Lotherington & C. Paige

- (Red.), *Teaching Young Learners in a Superdiverse World* (pp. 31–53). New York: Routledge.
- Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling: en- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolor*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Margolis, A. A. (2020). Zone of Proximal Development, Scaffolding and Teaching Practice. *Cultural-Historical Psychology*, 16(3), 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160303>
- Martin-Beltrán, M., Guzman, N. L., & Chen, P.-J. J. J. (2017). “Let”s think about it together:’ how teachers differentiate discourse to mediate collaboration among linguistically diverse students. *Language Awareness*, 26(1), 41–58. <https://doi.org/10.1080/09658416.2016.1278221>
- Mousazadeh, Z., Hassaskhah, J., & Zafarghandi, A. M. (2018). The Effects of Computer Assisted Mediating Prompts on EFL Learners’ Writing Ability. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(1), 64–71. Retrieved from <https://journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/4184/3324>
- Norberg Brorsson, B. (2017). Varför är snö vit? Om språkande i naturvetenskap. I P. Lahdenperä & E. Sundgren (Red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet* (s. 229–261). Stockholm: Liber.
- Obondo, M., Lahdenperä, P., & Sandevärn, P. (2016). Interkulturell pedagogik i praktisk handling - utmaningar och möjligheter. I P. Lahdenperä & E. Sundgren (Red.), *Skolans möte med nyanlända* (pp. 182–206). Stockholm: Liber.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Otterup, T. (2018). Flerspråkighet - från hinder till resurs. I T. Otterup & G. Kästen-Ebeling (Red.), *En god fortsättning - Nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle* (s. 123–139). Lund: Studentlitteratur.
- Pacheco, M. B., Smith, B. E., Deig, A., & Amgott, N. A. (2021). Scaffolding Multimodal Composition With Emergent Bilingual Students: <https://doi.org/10.1177/1086296X211010888>, 53(2), 149–173. <https://doi.org/10.1177/1086296X211010888>
- Paulus, T., Woodside, M., & Ziegler, M. (2008). Extending the Conversation: Qualitative Research as Dialogic Collaborative Process . *Qualitative Report.*, 13(2), 226–243.
- Reynolds, D., & Daniel, S. (2018). Toward Contingency in Scaffolding Reading Comprehension:

- Next Steps for Research. *Reading Research Quarterly*. Wiley-Blackwell Publishing Ltd.  
<https://doi.org/10.1002/rrq.200>
- Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap - Språklig beredskap: en praktikenära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning*. [Avhandling, Malmö universitet].
- Schmidt, C. (2021). *Läsa och skriva i alla ämnen*. Stockholm. Hämtad från  
[https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/002-Lasa-o-skriva/del\\_01/1.Uppdraget och texterna.pdf](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/002-Lasa-o-skriva/del_01/1.Uppdraget%20och%20texterna.pdf)
- Selander, S., & Rostvall, A. L. (2010). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Skolverket. (2019). *Kursplan - Svenska som andraspråk (Grundskolan)*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVA01%26tos%3Dgr%26p>
- Skolverket. (2021). Att göra extra anpassningar och ge särskilt stöd i grundskole- och gymnasieutbildning - Skolverket. Hämtad från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/att-gora-extra-anpassningar-och-ge-sarskilt-stod-i-grundskole--och-gymnasieutbildning>
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. [Avhandling, Örebro universitet].
- Sofkova Hashemi, S., Wennäs Brante, E., Cederlund, K., Godhe, A.-L., Magnusson, P., Stenliden, L., ... Anna, Å. (2020). Digitala textkompetenser och undervisning. En metatolkande syntes av forskningsstudier om texter, information och multimodalitet i skolan. In M. Johansson, B.-G. Martinsson, & S. Parmenius Svärd (Red.), *Trettonde konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Bildning, utbildning, fortbildning. Linköping 22-23 november 2018*. (s. 270–286). Linköping: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: SAGE.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93.

- Thorstensson Dávila, L. (2017). Newly arrived immigrant youth in Sweden negotiate identity, language & literacy. *System*, 67, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.001>
- Valencia, S. W., & Wixson, K. K. (2013). CCSS-ELA: Suggestions and Cautions for Implementing the Reading Standards. *The Reading Teacher*, 67(3), 181–185. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/24573650>
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity (Applied Linguistics and Language Study Series)*. London: Longman.
- van Lier, L. (2007). Action-based Teaching, Autonomy and Identity. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 46–65. <https://doi.org/10.2167/illt42.0>
- Vygotskiĭ, L. S. (Lev S. (1978). Mind in society : the development of higher psychological processes. In V. M. Cole, John-Steiner, S. Scribner, & E. S. (Eds.) (Eds.) (p. 159). Harvard University Press.
- Walqui, A., & van Lier, L. (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners: a pedagogy of promise*. San Francisco: WestEd.
- Wedin, Å. (2011). Utveckling av tal och skriftspråk hos andraspråkselever i skolans tidigare år. *DidaktiskTidskrift*, 20(2), 95–118. Hämtad från <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:430049/FULLTEXT03.pdf>
- Winlund, A., Lyngfelt, A., & Wengelin, Å. (2019). Nyanlända elevers litteracitetspraktiker i skolan. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (1), 50–71. <https://doi.org/10.24834/educare.2017.1.4>
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.
- Xi, J., & Lantolf, J. P. (2021). Scaffolding and the zone of proximal development: A problematic relationship. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 51(1), 25–48. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12260>