



**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för  
Speciallärarexamen Termin år: VT 2018**

## **Gränslandet mellan årskurs 3 och 4 - en utmaning för elever i språklig sårbarhet**

**The borderland between year 3 and 4  
-a challenge for pupils in linguistic vulnerability**

**Gunilla Fäldt och Camilla Hodel-Fryzell**

**Author/Författare**

Gunilla Fäldt och Camilla Hodel-Fryzell

**Title/Titel**

Gränslandet mellan årskurs 3 och 4  
-en utmaning för elever i språklig sårbarhet

The borderland between year 3 and 4  
-a challenge for pupils in linguistic vulnerability

**Supervisor/Handledare**

Barbro Bruce

**Examiner/Examinator**

Carin Roos

**Abstract/Sammanfattning**

The aim of the present study was to examine transitions between year three and four, for children in linguistic vulnerability. Further, it aims to find knowledge about how to remove barriers so that problems don't occur. The background of the study is our experience of the language-problems children meet when they start year four. The study was conducted with a both quantitative- and qualitative method. A questionnaire was distributed to parents and interviews have been carried out with pupils, teachers, special education teachers and headmasters. The respondents were chosen primarily from two different schools, with exception of one interview, which was held at a third school. The theoretical framework consists of sociocultural-, relational- and system theoretical perspectives and the analysis is performed through a content analysis. The results of the study indicate and confirm that linguistic problems at transitions are universal and that linguistic demands between year three and four can increase drastically. The cooperation and communication between involved professionals appear to most important to reduce these problems. Early interventions and proactive actions seem to be crucial. The role of the special education teacher can be to take the responsibility for the linguistic adaptability at transitions.

**Keywords/ Ämnesord**

*borderland* (gränsland), *cooperation* (samverkan), *decontextual language* (dekontextualiserat språk), *language impairment* (språkstörning), *linguistic vulnerability* (språklig sårbarhet), *special education* (specialpedagogik), *special education teacher* (speciallärare), *The fourth grade slump* (Årskursfyrasvackan), *transition* (övergång)

# Innehåll

1. Inledning .....	5
1.1. Problemområde .....	5
1.2. Centrala begrepp .....	5
1.2.1. Dekontextualiserat språk .....	6
1.2.2. Gränsland .....	6
1.2.3. Samverkan .....	6
1.2.2. Specialpedagogik och speciallärare .....	6
1.2.3. Språklig sårbarhet och språkstörning .....	7
1.2.4. The fourth grade slump .....	8
1.2.5. Transition .....	8
1.3. Syfte och frågeställningar .....	8
1.4. Styrdokument .....	9
1.4.1. Skolverkets riktlinjer .....	9
1.4.2. Examensordningen för speciallärare .....	9
2 Tidigare forskning .....	10
2.4. Samverkan och kommunikation .....	10
2.1.1. Samverkan mellan professioner .....	11
2.1.2. Speciallärarens roll .....	11
2.5. Språk- skriv- och läsutveckling .....	13
2.6. Tidiga insatser .....	18
2.7. Organisation .....	19
3 Teoretiskt ramverk .....	21
3.1. Sociokulturellt perspektiv .....	21
3.2. Relationellt perspektiv .....	22
3.3. Systemteoretiskt perspektiv .....	22
4 Metod .....	24

4.1	Metodval .....	24
4.1.1	Enkät .....	24
4.1.2	Intervju .....	25
4.2	Urval .....	25
4.3	Genomförande .....	26
4.4	Databearbetning .....	27
4.5	Reliabilitet.....	28
4.6	Validitet .....	28
4.7	Forskningsetiska principer .....	29
4.7.1	Informationskravet.....	29
4.7.2	Samtyckeskravet .....	29
4.7.3	Konfidentialitetskravet .....	30
4.7.4	Nyttjandekravet .....	30
5	Resultat och analys .....	31
5.1	Elevers språkliga svårigheter .....	31
5.2	Organisation och undanröjande av hinder .....	35
5.3	Slutsatser.....	38
6	Diskussion.....	40
6.1	Metoddiskussion .....	40
6.2	Resultatdiskussion .....	41
6.2.1	Elevers språkliga svårigheter .....	41
6.2.2	Organisation och undanröjande av hinder .....	43
6.3	Förslag till fortsatt forskning .....	46
	Referenser .....	48

Bilagor

# 1. Inledning

Vi har under många år som lärare på låg- respektive mellanstadiet funderat kring övergången mellan årskurs tre och fyra. Vår gemensamma upplevelse är att många elever försätts i svårigheter, särskilt språkliga, i samband med denna övergång. I ljuset av att vi nu har läst till speciallärare, med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling, har intresset särskilt riktats mot elever i språklig sårbarhet. Vårt fokus ligger på att undersöka hur stadiövergångar kan upplevas ur deras perspektiv, dels genom barnens egna, men framför allt genom lärares, specialpedagogers och vårdnadshavares beskrivningar. Beskrivningarna kan ge kunskap om möjligheter till att undanröja hinder vid övergången.

## 1.1. Problemområde

Vi har upplevt ett problem som handlar om glappet mellan elevers språkliga förutsättningar, skolans språkliga förväntningar och de pedagogiska erbjudanden som ges. Vi vill belysa detta problem särskilt vid stadiövergången mellan årskurs tre och fyra med fokus på de språkliga utmaningar som övergången kan innebära. Ett, av de många, konkreta exempel på språkliga snubbeltrådar som vi erfarit och som lätt resulterar i begreppsförvirring är t.ex. en elev som nyss har börjat årskurs fyra där läraren ber alla göra ett ”pärmindex”. Detta resulterar i att eleven konfunderat och högt upprepar ordet, flera gånger för sig själv. Den sannolika anledningen är att eleven inte förstod begreppet och därför fick upprepa det för att liksom hålla det kvar i minnet. Ett annat exempel är några elever som nyss har börjat årskurs fyra och där läraren på idrottslektionen säger att de ska träna ”kast med liten boll” varpå eleverna bedyrar att de aldrig tränat kast med liten boll tidigare. Det framkommer sedan från lågstadieläraren att när de tränat detta har man använt begreppet ”kast med den gula bollen”.

## 1.2. Centrala begrepp

Nedan förklaras de begrepp som ses som centrala för problemområdet i studien.

### 1.2.1. Dekontextualiserat språk

Vi menar med *dekontextualiserat språk*, språk utanför sitt sammanhang och därmed språk som inte associeras till någon redan etablerad förförståelse. Skolspråket, som kan upplevas som just detta och skriftspråket innebär en ytterligare dimension. Kunskap utan sammanhang kan vara kunskap utan mening och därför är ett säkerställande av en tydlig kontext särskilt vid övergångar av yttersta vikt.

Det är rimligt att tänka att sårbarheten väcks till liv i möten med utmaningar, exempelvis vid stadieövergångar i skolan, i möte med människor man inte känner och krav och förväntningar som man inte lätt klarar att leva upp till. (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016, s.119)

### 1.2.2. Gränsland

Gränsland eller *borderland* betyder här mellanrummet mellan årskurserna, vilket skapas av pedagogerna som lämnar respektive tar emot eleverna.

### 1.2.3 Samverkan

Med samverkan avser vi samarbete mellan olika professioner som är verksamma kring elever i skolan vid stadieövergången mellan årskurs tre och fyra. Särskild vikt lägger vi vid samverkan kring elever som befinner sig i språklig sårbarhet, detta för att förebygga och undanröja hinder d.v.s. ett iscensättande av ett proaktivt arbete. I kapitel 2.5, "Övergång och samverkan", i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet står det att läraren ska "vid övergångar särskilt uppmärksamma elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd" (Skolverket 2011, rev. 2017, s. 17).

### 1.2.2. Specialpedagogik och speciallärare

Med specialpedagogik avser vi " ...en proaktiv specialpedagogik med siktet inställt på att förekomma och förebygga att svårigheter och hinder uppstår" (Bruce, 2018, s. 9-10). Med begreppet speciallärare menar vi lärare som har speciallärarexamen. Vår avgränsning är speciallärare med specialiseringen språk-, skriv- och läsutveckling. Speciallärare med denna inriktning ska kunna på ett fördjupat sätt stimulera barns och elevers språk- och begreppsutveckling.

Fördjupad kunskap om bedömningsfrågor kring språk-, skriv- och läsutveckling samt förebyggande arbete, undanröjande av hinder och svårigheter i olika lärmiljöer är också uppdrag inom professionen. Specialläraren ska utforma åtgärdsprogram för enskilda elever tillsammans med andra professioner samt genomföra professionella samtal, varav vissa rådgivande, kring frågor som rör barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling (SFS 2011:688). I kapitlet om resultat och analys använder vi begreppet spec. och menar då speciallärare, specialpedagoger och SvA-lärare som samtliga arbetar huvudsakligen med specialundervisning. Begreppet skolpersonal innefattar alla dessa professioner samt klasslärare och skolledare. När vi skriver vuxna respondenter så menar vi skolpersonal samt vårdnadshavare.

### 1.2.3. Språklig sårbarhet och språkstörning

När vi använder begreppet ”språklig sårbarhet” använder vi oss av definitionen:

Sårbarheten uppstår alltså i relationen mellan å ena sidan den enskilda individens förutsättningar och å andra sidan faktorer i den pedagogiska miljön, utifrån hur språket används. [...], den språkliga förmågan inte matchar omgivningens förväntningar och krav som vi vill belysa med begreppet *språklig sårbarhet*.” (Bruce, m.fl., 2016, s. 16)

Begreppet språklig sårbarhet skiljer sig ifrån begreppet språkstörning som är en medicinsk diagnos vilken fastställs av logoped efter att de har gjort en språklig utredning. Enligt Nationalencyklopedin förklaras begreppet språkstörning som följer:

Språkstörning hos *barn* innebär försenad eller avvikande språkutveckling och skiljs från afasi. I internationell, engelskspråkig litteratur används sedan 1980-talet termen ”specific language impairment”, specifik språkstörning, vilket anger att språkstörningen är barnets överskuggande problem, medan utvecklingen i övrigt är normal. [...] Språkstörning kan förekomma i olika grader, från lätt till mycket grav. Barn med specifik språkstörning har oftast svårt att uttrycka sig, vilket gör dem svårförståeliga. Barn med gravare språkstörning kan också ha problem att förstå språk; de har svårt att snabbt bearbeta språklig information. (NE, 2018)

#### 1.2.4. The fourth grade slump

Översatt betyder *The fourth grade slump årskursfyrasvackan*, som handlar om de svårigheter som elever kan befinna sig i kring årskurs fyra när de vanligtvis förväntas inhämta kunskap huvudsakligen genom skriftspråk. Den engelska förklaringen vi fick via mail av Vicki Jacobs (som tillsammans med Jeanne Chall myntade begreppet) lyder;

The term refers to the struggles some students have around the fourth grade when students are generally expected to begin learning - primarily through printed text. (V. Jacobs, personlig kommunikation, 2018-03-22)

#### 1.2.5. Transition

Begreppet *transition* betyder här övergång. Det var när vi sökte på ordet *transition* bland internationell forskning som *The fourth grade slump* dök upp som av en slump och detta begrepp fastnade vi särskilt för.

### 1.3. Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med arbetet är att undersöka lärares, specialpedagogers, speciallärares, skolledares, vårdnadshavares och elevers upplevelser vid övergången mellan årskurs tre och fyra. Fokus ligger på elever i språklig sårbarhet och vilka specialpedagogiska implikationer dessa upplevelser kan leda till. Helhetsperspektivet kring barnet, språket och pedagogiken belyses ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

Våra frågeställningar är:

1. Hur beskriver respondenterna sina upplevelser kring de språkliga kraven som eleverna möter på de olika stadierna?
2. Hur beskriver respondenterna sina upplevelser kring rutiner för bemötande vid stadiövergången i allmänhet och särskilt för elever i språklig sårbarhet?
3. Hur beskriver respondenterna ansvaret för att övergången blir språkligt anpassad och speciallärares roll?
4. Hur beskriver respondenterna proaktiva insatser för undanröjande av språkliga hinder vid övergången?



## 1.4 Styrdokument

### 1.4.1 Skolverkets riktlinjer

Skolverkets riktlinjer; *Övergångar inom och mellan skolor och skolformer*, förklarar vikten av kontinuitet och beredskap vid övergångar (Skolverket, 2014).

När ett barn eller en elev byter skola eller skolform finns risken att viktig information går förlorad. Det kan påverka alla barn och elever, men i synnerhet de som är i behov av särskilt stöd. Att övergången fungerar är en betydelsefull faktor för en god skolgång. (Skolverket, 2014)

### 1.4.2 Examensordningen för speciallärare

Med speciallärare menas lärare som har lärarexamen och som självständigt bedriver undervisning som avser särskilt stöd i skolan i enlighet med de bestämmelser som finns i förordningen om behörighet och legitimation (SFS 2011:688).

Här beskrivs speciallärarens uppdrag tydligt.

För speciallärarexamen ska studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som speciallärare för barn och elever i behov av särskilt stöd. (SFS 2011:688, s. 10)

För specialiseringen mot språk-, skriv- och läsutveckling krävs också förmåga att bedöma.

– visa förmåga att kritiskt granska och tillämpa metoder för att bedöma barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling. (SFS 2011:688, s.11)

## 2 Tidigare forskning

I följande kapitel redovisas den forskning som upptäckts kring stadieövergångar. I sökandet efter tidigare forskning kring detta ämne, påträffades ingenting på svenska om just övergången mellan årskurs tre och fyra. Däremot finns det en hel del skrivet om övergångarna från förskola till förskoleklass och från förskoleklass till skola. En del internationell forskning anträffades dock kring övergången från årskurs tre till fyra.

### 2.4 Samverkan och kommunikation

I artikeln av Alatalo, Meier och Frank (2014), beskrivs det hur viktig samverkan och kommunikation är vid överlämningar.

Ökad medvetenhet om kontinuitetens betydelse för barns långsiktiga lärande behövs som en grund för den pedagogiska verksamheten liksom för genomförandet av överlämningar mellan verksamheterna. (2014, s. 48)

Sandberg, Hellblom-Thibblin och Garpelin (2015) beskriver hur samarbete mellan pedagoger, vid överlämningar mellan olika stadier är avgörande för att förebygga hinder och avbrott i lärandet. Här kommer begreppet *gränsland in*, vilket skapas av de pedagoger som lämnar respektive tar emot barnen. Detta *gränsland (borderland)* är en utmaning för pedagogerna.

Borderlands provide space for new, shared understandings. It seems that while building new shared meanings and approaches is potentially challenging for teachers, this can open new possibilities for transition and allow children's learning journeys to be viewed with empathy and understanding. (Peters & Sandberg, 2017, s. 234)

Resultatet i studien av Sandberg m.fl. (2015) visas en brist på informations- och erfarenhetsutbyte mellan förskoleklass och årskurs 1, gällande läs- och skrivaktiviteter samt instruktioner. I artikeln pekas det på hur barn i behov av stöd i sin språkutveckling kan uppleva övergången från förskoleklass till skola som kritisk, p.g.a. ökade förväntningar på läs- och skrivförmåga.

Some of them, being more vulnerable, may experience the transition to school as rather critical. A source of stress may be linked to the increased expectations and demands on reading and writing abilities /.../ (Sandberg m.fl. 2015, s. 505)

Ackesjö och Persson (2014) visar i sin studie, utifrån barns perspektiv, på behovet av relationer och kontinuitet vid övergångar, vilket kan stödjas genom

lärares förberedelse. ”...övergångar kan och bör förberedas genom att lärare i alla skolformer stödjer och hjälper barn att utveckla en god övergångskompetens” (2014, s.26).

### 2.1.1 Samverkan mellan professioner

Det krävs flera olika professioners intervention och samverkan, då dessa barn inte består av en homogen grupp (Dockrell & Lindsay, 2000). Ett exempel på önskvärt samarbete med fokus på språkutveckling är samarbetet mellan logoped, speciallärare och klasslärare. Dessa olika professioners kunskap kan komplettera varandra då logopeden har den medicinska kunskapen kring barns språkutveckling och har god insikt i vad som är typisk respektive atypisk språkutveckling i relation till ålder.

### 2.1.2 Speciallärarens roll

Specialläraren bidrar med specialpedagogisk kompetens d.v.s. kunskap kring förebyggande och undanröjande av hinder i den pedagogiska lärmiljön vilket kan gynna arbetet med hela klassen. Specialläraren kan också föreslå och/eller genomföra lämpliga anpassningar eller interventioner så som t.ex. bildstöd eller intensiv avkodningsträning.

”En speciallärare med inriktning språk- skriv- och läsutveckling har en ämnesspecifik fördjupning inom området, vilket i undervisningssituationen gynnar alla elevers lärande och utveckling. (Plantin Ewe, 2018, s. 60)

Klassläraren har den övergripande kunskapen om elevernas hela inlärningssituation och gruppens sammantagna lärmiljö under i stort sett hela skoldagen. Samverkan mellan dessa tre professioner kan ha gynnsam inverkan på elevernas språkutveckling.

Samverkan mellan klasslärare, speciallärare och logoped redan från tidiga år i skolsystemet kan bygga bort behovet av ’brandkårsutryckningar’ i form av utredningar med hela batterier av test”. (Bruce & Sjunnesson, 2018, s.138)

I Finland beskrivs speciallärarens arbete i form av tre huvudsakliga områden: undervisning, konsultation och förberedelser där majoriteten av tiden används för undervisning (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). Detta stämmer i stora

drag med Byström (2018), som förenklat förklarar speciallärarens uppdrag som arbete med undervisning, utredning och utveckling. Ett proaktivt speciallärararbete betonas i examensordningen för speciallärare.

För speciallärarexamen ska studenten – visa förmåga att kritiskt och självständigt ta initiativ till, analysera och medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer. (SFS, 2011:688, s. 10)

Speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling har kunskap om proaktiva åtgärder, d.v.s. undanröjande av hinder så att undervisningen inbjuder till elevers delaktighet och möjlighet till kommunikation.

Specialläraren kan stödja klassläraren/ämnesläraren så att arbetet i skolan blir språkligt tillgängligt för alla elever (Byström & Bruce, 2018).

I studien av Takala m.fl (2009) undersöks specialundervisningens olika stödformer och organisation i den vanliga skolan i Finland. I den finska skolans styrdokument förordas inkludering för elever i behov av särskilt stöd och målet är en skola för alla. Artikelförfattarna såg, trots detta, att specialundervisningen huvudsakligen gavs i små grupper och sällan inkluderades i större klasser så som det står i styrdokumentet. Meningsfullt deltagande och en känsla av samhörighet är viktiga aspekter i en inkluderande undervisning, menar artikelförfattarna. Inkludering bör främjas vilket kan kopplas till begreppet KASAM, Känsla Av SAMmanhang, som myntades av Antonovsky (1987). Han betonade vikten av det salutogena (hälsofrämjande) perspektivet för alla människor, vilket även stödjer det specialpedagogiska synsättet att se till det som finns och inte bara till det som fattas (B. Bruce, personlig kommunikation 20 oktober, 2016). Takala m.fl (2009) menar dock att individuellt stöd kan ha sina fördelar, t.ex. vad gäller arbetsro och koncentration. Den i Finland använda modellen som kallas trestegsstöd innebär ett differentierat stöd. Initialt startas allmänt stöd inom skolans ram sedan kommer intensifierat stöd som innebär delvis externt stöd. Det sista steget benämns särskilt stöd som kan innebära stöd i liten grupp utanför skolan (Takala, 2016).

Tjernberg (2013) beskriver vikten av lärares kompetens.

Betydelsen av att lärare har en teoretisk förankring framstår klart, då detta gör det möjligt för dem att se var eleverna befinner sig i kunskapsutvecklingen och att arbeta utifrån detta. En annan iakttagelse är att läraren i ögonblicket kan uppmärksamma och se de pedagogiska möjligheterna, samt tolka och ta tillvara de diagnostiska signaler som finns i klassrummet. (2013, s. 238)

En brist på kunskap hos lärare, om specialpedagogiska insatser, för elever i behov av särskilt stöd, lyfts även fram av Donaldson (2010). Dockrell och Lindsay (2000) menar också att det finns luckor i lärarnas kunskaper och förståelse för vilken specialpedagogisk hjälp elever kan vara i behov av. Gällande tester och diagnoser menar de att det finns tydliga kriterier för att identifiera svårigheter, men författarna anser inte att dylika snäva diagnostiseringar ser till helheten och det bredare behov av stöd som eleven befinner sig i. Diagnostiseringarna baseras huvudsakligen på medicinska kriterier i stället för pedagogiska. Deras studie visar också att elever med specifika tal- och språksvårigheter ofta har övergripande inlärningssvårigheter samt andra svårigheter som dåligt självförtroende och kommunikationssvårigheter som kan leda till beteendeproblem.

## **2.5 Språk- skriv- och läsutveckling**

En del internationell forskning finns kring övergången mellan årskurs tre och fyra. I den forskningen finns begreppet *The fourth grade slump* (Chall, Jacobs & Baldwin, 1990). I deras studie undersöks svackan som uppstår i årskurs fyra gällande glappet mellan de plötsligt ökade språkraven och elevens språkliga förmåga. Undersökningen fokuserar på elever i socioekonomisk utsatthet, men problemet anses vara universellt.

Yes - the decline at grade 4 (at which point text becomes increasingly the source of content learning - and when, not coincidentally, text begins increasingly to be more technical and conceptual (by content) is universal! (V. Jacobs, personlig kommunikation, 2018-03-22)

Även Sanacore och Palumbo (2008) lyfter glappet med utgångspunkt i att en tydlig skillnad har visats framförallt mellan låg- och medelinkomstfamiljer och att skillnaden blir särskilt tydlig i fjärde klass. För att överbrygga detta glapp kan specialläraren ha en betydande roll. Specialläraren med specialiseringen språk-skriv- och läsutveckling kan vara ett stöd till klasslärare och andra

kollegor i arbetet med att göra den språkliga undervisningsmiljön tillgänglig för alla elever och att bedömningar blir rättvisa (Byström & Bruce, 2018). Sandberg m.fl. (2015) menar, med stöd av bl.a. Vygotskij, att det finns stora skillnader vad det gäller både form och funktion mellan tal- och skriftspråk och hur de bemästras. Elever behöver kvalificerad undervisning och individuellt stöd för att utveckla sin läs- och skrivförmåga. För elever i behov av särskilt stöd är vikten av strukturerad språkundervisning särskilt stor och artikeln beskriver både helordsmetoden (*whole language*) samt ljud och bokstäver (*phonics*), men visar också på att ingen metod isolerad leder till bemästrande av skriftspråket, utan att detta är ett resultat av många faktorer som är integrerade i en process.

Studier har visat att de elever i årskurs 1, som möter svårigheter och hinder kring läsning och skrivning, undviker just dessa aktiviteter. Det kan leda till en negativ spiral, den s.k. Matteuseffekten som innebär att glappet växer mellan de som vid läsinläringen är snabba i starten och de som är långsamma (Stanovich, 1986).

Elevers läs- och skrivutveckling är också beroende av lärarens skicklighet och teoretiska kunskap. Sandberg m.fl. (2015) lyfter fram tidigare forskning som visar på vad som behövs hos en lärare för att stödja eleverna vid denna övergång på ett adekvat sätt. Det krävs både kunskap om komplexiteten kring läsprocessen och om hur hinder kan uppstå och förebyggas. Dessutom behövs praktisk pedagogisk förmåga som handlar om empati, respekt för eleven som individ och ett reflekterande förhållningssätt.

I artikeln av Sandberg m.fl. (2015) konstateras att lärmiljön både kan orsaka och undanröja hinder för läs- och skrivutveckling. Artikelförfattarna menar att den undervisning som utgår ifrån elevens olika förutsättningar, erbjuder riktade och varierade instruktioner samt individuellt stöd inom ramen för en inkluderande miljö, kan minska effekten av t.ex. begränsningar i fonologisk medvetenhet och kan förebygga framtida svårigheter.

Abrupta hopp i språkliga krav, utan att erforderligt språkanpassat och pedagogiskt stöd ges, skapar stora hinder för läs- och skrivutveckling (Bruce,

2018). Skolspråket skiljer sig från vardagsspråket då språket i skolan är mer abstrakt och har oftast inte direkt konkret koppling till ett sammanhang. Det är ett så kallat dekontextualiserat språk som blir mindre och mindre kontextbundet ju högre upp i årskurserna man kommer. Det är inte alltid som elever möter detta språk utanför skolan och därför orsakar det problem. Det är viktigt att peka på att det inte direkt handlar om två olika språk som ska diametralt skiljas åt utan att de bör flätas in i varandra och utvecklas parallellt. Vikten av att det så kallade skolspråket introduceras tidigt betonas av Wedin (2011) och att facklitteratur är lika viktigt som skönlitteratur samt att eleverna redan tidigt får träna på att producera sådant språk.

Dockrell och Lindsay (2000) visar på vikten av bemötande av elever med specifika tal- och språksvårigheter. De förordar inkludering, d.v.s. undervisning inom klassens ram stället för exkludering. Exkludering kan betyda t.ex. att eleven får lämna klassen för enskild undervisning utanför klassrummet. De påpekar dock att deltagande i den vanliga klassens undervisning inte ensamt kan ses som ett tecken på effektiv och fungerande inkludering. Författarna menar vidare att identifiering av behov bör inte endast baseras på medicinsk diagnostik, som huvudsakligen lägger problemet hos eleven som individ. Den pedagogiska miljön kan kartläggas och behoven tydliggöras i undervisningskontexten. Skraddarsydda anpassningar och stöd bör erbjudas dessa elever (Dockrell & Lindsay, 2000). Bemötandet av elever i språklig sårbarhet bör fokusera på lärmiljön d.v.s. ”pedagogik, förhållningssätt och samspel som vi vet har betydelse för barns språkutveckling” (Bruce m.fl., 2016, s. 68). Sandberg m.fl. (2015) lyfter skolstarten som kritisk och att vissa barn är särskilt sårbara och känsliga för de ökade kraven och förväntningarna som upplevs då barnen kommer från förskoleklass till skolan. Dessa barn blir snabbt i behov av extra stöd i sin skriv- och läsutveckling samt visas det på att behovet kvarstår och påverkar framtida inläring. En annan kritisk övergång är den mellan årskurs tre och fyra. Sanacore och Palumbo (2008) belyser i sin artikel glappet mellan stadier vad det gäller; olika typer av texter, bristen på texter som intresserar eleverna och begränsningen av tillfällen för läsning orsakad av att mycket tid ägnas åt testförberedelser. Författarna lyfter detta

glapp med utgångspunkt i att en tydlig skillnad har visats framförallt mellan låg- och medelinkomstfamiljer och att skillnaden blir särskilt tydlig i fjärde klass. De beskriver fem viktiga anledningar till problemet med *The fourth grade slump* (årskursfyrasvackan). Först nämns skillnaden mellan narrativ text, som de yngre eleverna huvudsakligen möter och den informationstext som de förväntas ta till sig senare. Det finns betydande skillnader mellan dessa genrer både vad det gäller innehåll och struktur. De anser att det är ett problem att elever inte får möta informationstexter tidigare. En annan anledning som de pekar på är bristen på samt tillgång till varierade texter, på olika nivåer, som intresserar eleverna är. Bristen på tid till läsning, är en tredje faktor som ses som en anledning och de anser att eleverna bör läsa dagligen, 90 minuter, i skolan. En fjärde orsak som de lyfter är inställningen hos lärare att lärandet kring läsning, endast är en uppgift för lågstadielärarna. Slutligen nämner de det ensidiga användandet av läroböcker istället för att se möjligheterna med t.ex. skönlitteratur, populärvetenskap och digitala media som orsak till *årskursfyrasvackan*, *The fourth grade slump*. Den första anledningen som handlar om avsaknaden av informationstext i de lägre årskurserna nämns även av Wedin (2011).

Möte med skönlitterära texter, både genom egen läsning och genom att lyssna till högläsning, ger de yngre barnen erfarenheter av monologiskt språk men det är också viktigt att de får möta den typ av facklitteratur som finns i olika ämnen och att de får möjlighet att själva producera sådant språk. (2011, s. 67-68)

Sanacore och Palumbo (2008) formulerar elevens behov i fyra punkter: De yngre eleverna behöver möta mer av förklarande och resonerande samtal och explicit undervisning kring informationstextläsning. Elever behöver möjligheter att läsa genom att lärare säkerställer att det finns tid varje dag för läsning och att även informationstexter erbjuds. Elever behöver mer undervisning om hur de kan bygga upp och aktivt använda sitt ordförråd. Elever behöver känna delaktighet och engagemang i sitt lärande. De måste även känna att deras framgångar beror på kunskap och ansträngning, inte på tur. Nottingham (2010) talar om *grit* som på svenska översätts med ansträngning.



Hur mycket en elev anstränger sig för att lära sig är avgörande för hur långt eleven når. Det finns många 'medelmåttiga' begåvningar som med ansträngningar och tro på sig själva har utmärkt sig i livet. (2010, s. 46)

Begreppen "learning to read" och "reading to learn" (Sanacore & Palumbo, 2008, s. 1) lyfts fram och de menar att för många elever blir övergången till årskurs fyra kritisk då de förväntas skifta från att läsa mest bekanta och berättande texter till att läsa för att lära in ny information. Donaldson (2010) visar också på skiftet mellan att *lära sig att läsa* och att *läsa för att lära* och att detta är en problematisk övergång. Texterna som presenteras för de äldre eleverna är svårare och obekanta. En elev som inte kan läsa flytande i fjärde klass tillbringar mer tid med att avkoda obekanta ord än att förstå ny information. Detta försämrar såväl läsförmågan som attityden till att läsa och därmed leder det till en negativ inställning som i sin tur leder till mindre läsning. Detta blir en negativ spiral den s.k. Matteuseffekten, som tidigare förklarats. Donaldson (2010) lyfter att det finns en väsentlig skillnad mellan yngre och äldre elever gällande attityder till läsning och hur ofta de läser. Donaldson (2010) menar också att det uppstår en svacka i elevers läsning hos fjärdeklassare. Undervisning som styrs av nationella prov, lyfts fram som en annan orsak till nedgången i läsförmåga, eftersom sådan undervisning inte anses presentera olika genrer för att stimulera till läsning och/eller inte tillåter valmöjligheter för eleverna. Vidare nämns teknikutvecklingen som en möjlig anledning och att barn i hemmiljön kan välja t.ex. dataspel istället för läsning. Att läsa och skriva hänger tätt ihop. Historiskt sett har fokus legat på läsinläring före skrivutveckling. Sedermera har det visats att läsningen kan gynnas av att utgå från det egna talade språket samt skrivandet för att utveckla läsinläringen (Leimar, 1974; Trageton, 2005; Wedin, 2011; Wengelin, 2013). Skriftspråket förklaras som bestående av två processer: avkodning och förståelse, där avkodning ses som en förutsättning för mer avancerad läsutveckling och en tungt vägande faktor vid läs- och skrivsvårigheter. När en text upplevs tråkig, vilket kan ske vid svårigheter med avkodning, påverkas både intresset och förståelsen (Sandberg m.fl., 2015). I den sammansatta förmågan att läsa, menar Lundberg (2010), att avkodningen är det primära problemet för personer med dyslexi.

## 2.6 Tidiga insatser

Vikten av tidiga insatser för elever i behov av stöd i språk, skriv-och läsutvecklingen betonas i studien av Takala m.fl. (2009). I avhandlingen av Alatalo (2011) konstateras att elever som är i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter måste identifieras tidigt och få hjälp och stöd för att komma igång med sin läsning. Hon menar att specialläraren har en nyckelroll som den som identifierar eleverna och som sedan utför de specifika interventionerna. I Sandberg m.fl. (2015) visas också på vikten av tidig språklig stimulans, i form strukturerade språkliga aktiviteter innan den formella språk- skriv- och läsundervisningen börjar. Sandberg (2012) påtalar även i sin avhandling vikten av tidiga insatser.

De barn som börjar i årskurs 1 har sedan länge påbörjat sin "läranderes" men det är i och med den obligatoriska skolstarten de möter tydliga förväntningar och krav på individuellt lärande. Det finns skilda sätt att förhålla sig till didaktiska och specialpedagogiska frågor, till vad som är "gott" och "rätt" för de sex- och sjuåringar som påbörjar sin resa genom skolan. Däremot råder enighet om att det som sker på ett tidigt stadium i skolan har betydelse för lång tid framåt, kanske för livet. (2012, s. 187)

Tidiga insatser är alltså det som förordas och inför skolstart eller i skolan är det vanligt att screeningundersökningar av språklig eller metaspråklig förmåga görs av specialpedagog (Hansson & Nettelbladt, 2007). Lärare bör lägga sig vinn om att tidigt försöka upptäcka och åtgärda om en elev upplevs ha bekymmer med läsinläringen (Samuelsson m.fl. 2009).

Logopeden ställer medicinska diagnoser som t.ex. språkstörning, vilket oftast görs redan innan skolstart. Screeningundersökningar görs på barnavårdscentralen (BVC) vid två och ett halvt, fyra och fem års ålder och om BVC eller föräldrar upplever oro över barnets språkutveckling så skickas remiss till logoped för utredning (Nettelbladt & Salameh, 2007). När det gäller utredning av läs- och skrivsvårigheter förordas dock att man väntar till åtminstone slutet av årskurs två (Samuelsson m.fl. 2009). I många fall väntas det längre med utredning och just i åk 4 kommer en stor mängd remisser från skolhälsovården till logopeder (B. Bruce, personlig kommunikation 2018-04-26). I studien av Takala m.fl. (2009) visas att det i Finland satsas mycket på

tidiga insatser. Det tidiga stödet ses som en av framgångsfaktorerna bakom Finlands goda PISA-resultat. Det vanligaste sättet att organisera specialundervisningen är att elever får undervisning enskilt eller tillsammans med elever från andra klasser i ett separat rum.

I England finns begreppet *Code of Practice* (D. Cowan, personlig kommunikation, 2018-01-23) som är statliga riktlinjer för bemötande av elever i behov av särskilt stöd. Där rekommenderas det att en skala från 1- 5 för olika insatser används. Nivå 1-2 innebär att behoven ska tillgodoses inom skolans ram med specialpedagogisk hjälp i stigande grad. Nivå 3-5 innebär externt stöd med stigande krav på dokumentation och särskilda åtgärder. I Sverige kom en proposition 2017 som kan kopplas till detta, den så kallade läsa, skriva räkna garantin, men i den justerade versionen av propositionen från 2018 minskar man dokumentationskraven (Prop. 2017/18:195).

## 2.7 Organisation

En förutsättning för att samarbete ska komma till stånd är en organisatorisk fråga som måste ha stöd och förankring i olika verksamheters ledning (Bruce & Sjunnesson, 2018). Avsaknaden av schemalagd tid för samarbete och kollegial planering är ett exempel tas upp i studien av Takala m.fl. (2009). De menar att det kollegiala samarbetet hade underlättat för en inkluderande undervisning.

Det handlar om möjligheter att regelbundet kunna mötas och samverka kring didaktiska och pedagogiska frågor. Genom dessa gemensamma arenor kan en grogrund skapas för att utveckla en syntes mellan förskola och skola, i mening av ett gemensamt språk, en ömsesidig förståelse och en röd tråd för barnens lärande och välbefinnande. I det empiriska materialet talas inte om några sådana gemensamma arenor eller djupare samarbete mellan de lärare som arbetar inom de olika skolformerna. (Sandberg, 2012, s. 174)

Ett sätt att göra övergångar smidigare kan vara åldersblandad undervisning d.v.s. att t.ex. elever i årskurs ett, två och tre går i samma klass, som då består av en tredjedel elever från respektive årskurs. På mellanstadiet motsvaras det då av att elever i årskurs fyra, fem och sex går tillsammans. De äldre eleverna kan då bli förebilder för de nya eleverna och den kultur som skapats i en grupp överförs på ett lättare sätt. Skolstarterna på hösten kan underlättas.

Skolstart och övergångar, från en klass till en annan, blir lättare genom att klassen successivt byter elever. Det ger färre nybörjare och färre elever som försvinner vart år vilket ger mindre vilsna elever i början och bättre möjligheter att möta nybörjare på ett positivt och stödjande sätt. (Vinterek, 2003, s. 40)

### 3 Teoretiskt ramverk

Den teoretiska inramning och de perspektiv som presenteras här ska utgöra ett verktyg för att försöka tolka och förstå det empiriska underlaget. Vi har valt att tolka teoribegreppet i enlighet med Nilholms (2016) modell. Ett vidgat teoribegrepp anser vi öka möjligheten till att göra, för oss relevanta, teoretiska överväganden.

...om vi uppfattar teori som en serie antaganden och/eller påståenden om hur någon aspekt av världen är beskaffad, så ser jag inga problem i att använda ordet i en mer vid bemärkelse för att beteckna de antaganden och påståenden som i vardagen används för att förstå, förklara eller handla i relation till ett fenomen. (2016, s.16)

Inom ramen för detta fokuseras det sociokulturella- och det relationella perspektivet. Dessa perspektiv har bedömts som relevanta utifrån forskningsfrågorna eftersom de handlar om språk. Språk är bärande i alla sociala och relationella kontexter och en förutsättning för samverkan. Den specifika kontext som undersöks d.v.s. övergången mellan årskurs tre och fyra är vidare beroende av hur skolan är organiserad som system därav valdes även ett systemteoretiskt perspektiv.

#### 3.1 Sociokulturellt perspektiv

Den sociokulturella teorin menar att människor utvecklas socialt och kognitivt genom att delta i samarbete och i interaktion med andra. Språket har en betydande roll och utgör därför ett viktigt verktyg som kan innebära hinder vid stadieövergången. En grundläggande term i den sociokulturella teorin är *appropriering* d.v.s. processen att ta in eller lära nya uttryck. Det sker i olika faser från ett inledande möte till att självständigt kunna använda dem. Säljö (2015) menar att människan hela tiden tar till sig kunskaper av varandra. Genom att lära - *appropriera* - så utvecklas vi. En annan grundläggande term inom den sociokulturella teorin är begreppet *redskap* i betydelsen verktyg. Redskapen, de så kallade *artefakterna*, *medierar* – överför - våra handlingar eller alternativt är instrument som vi använder och är beroende av. Speciallärarens roll i detta kan vara att tillgänglig- och tydliggöra redskap för att stödja lärandet samt skapa förutsättningar för positivt samarbete och interaktion. Analysen av empirin i undersökningen kan inramas av det

sociokulturella perspektivet då den har en språklig ingång. Studien kan med stöd i denna teori finna beskrivningar som kan visa på redskap som undanröjer hinder för språkutvecklingen mellan årskurs tre och fyra.

## 3.2 Relationellt perspektiv

Det relationella perspektivet handlar, precis som det sociokulturella perspektivet, om betydelsen av det sociala samspelet. Relationer är det som står i fokus, i motsats till det kategoriska perspektivet, som fokuserar på individen. ”Relationella perspektiv kännetecknas av ett intresse för vad som sker människor emellan” (Aspelin, 2013, s. 7). Språkets betydelse i relationer är grundläggande för lärande och kunskapsinhämtning.

Att förstå och att göra sig förstådd är centralt i allt lärande- i allt *kunskapande*- och en viktig förutsättning för och en följd av umgänge i sociala relationer- *vänskapande*. (Bruce, m.fl. 2016, s. 17)

Inom specialpedagogiken talar man om elever ”i svårigheter” respektive ”elever med svårigheter”, där det förstnämnda kopplas till det relationella perspektivet och det senare nämnda kopplas till det kategoriska perspektivet (Ahlberg, 2013, s. 53). Ur det relationella perspektivet kan specialläraren ha en roll som brygga mellan årskurserna och mellan de olika inblandade aktörerna, d.v.s. elever, lärare, assistenter osv. vid stadieövergångar för att den språkliga anpassningen ska bli så bra som möjligt. Det relationella perspektivet kan hjälpa till att, i denna studies empiri, finna tecken på betydelsen av relationer och mötesplatser.

## 3.3 Systemteoretiskt perspektiv

Skolan som organisation och system kan vara en viktig faktor för att underlätta vid övergångar. Skolans ledning och dess beslut kan vara avgörande för hur övergångar sker och anledningar till vissa skeenden och handlingar vid övergångar kan sökas ur ett organisatoriskt perspektiv. Organiserade rutiner för överlämning och mottagande vid stadieövergångar kan vara en förutsättning för att proaktiva insatser ska komma till stånd så att språkliga hinder undanröjs.

Enligt Gerrbo (2012) kan man titta på vad som händer i den sociala praktiken på två olika sätt. I denna studie undersöks vad som händer vid övergången mellan årskurs tre och fyra på dessa två olika sätt. Ett sätt är att studera vad som händer utifrån ett vertikalt uppifrån perspektiv, d.v.s. att ett ledningsbeslut implementeras operativt i verksamheten för att sedan utvärderas.

För att förstå en kollektiv handling i en social praktik kan man välja endera av två huvudspår. Den ena vägen kan sägas löpa vertikalt uppifrån och ner, ungefär som en traditionellt uppställd linjeorganisation. Uttryckt på enklast möjliga sätt handlar det om att ledningen beslutar genom att rationellt välja rätt, ser till att det beslutade genomförs i den operativa verksamheten för att sedan kontrollera och utvärdera resultatet. Ett resultat som då kan sägas bli ett resultat av ledningens beslut. (2012, s. 97)

Ett annat sätt är att studera händelser och handlingar ur ett underifrån perspektiv d.v.s. handlingen studeras först för att sedan söka förklaring till densamma och varför det ser ut som det gör.

Den andra vägen är besvärligare att beskriva i enkla termer, då den är mera irrationell till sin karaktär och följer en lite annan logik. Irrationell bör då inte ses i betydelsen förnuftsvidrig, snarare som mera oberäknelig, spontan eller oförutsägbar. Detta andra sätt att se tar sin början i själva handlingen, det som görs i den operativa verksamheten, det performativa. Därifrån kan sedan utforskas vad handlandet är ett uttryck för eller en konsekvens av. (2012, s. 97)

I studiens empiri kan det, ur dessa två perspektiv, uttolkas tecken på vikten av hur organisationen kring studieövergångar kan påverkas.

## 4 Metod

I denna del presenteras metodologiska överväganden och val samt urvalet av respondenter. Därefter beskrivs genomförandet av studien och bearbetningen av empirin. Slutligen beskrivs validitets- och reliabilitetsaspekten samt etiska överväganden.

### 4.1 Metodval

Metodtriangulering valdes för att belysa problemområdet ur flera olika infallsvinklar. ”Genom att använda flera källor för sin beskrivning kan metoder komplettera varandra...” (Stukát, 2011, s. 36)

Metodvalet blev att göra en både kvantitativ- och kvalitativ undersökning.

”...*kvantitativa* metoder – sådana där man räknar. *Kvalitativa* metoder – sådana där man studerar enstaka händelser...” (Thurén, 2010, s. 22). Fokus var dock inte att få ett resultat baserat på exakta siffror utan att ta reda på individers föreställningar, upplevelser och erfarenheter.

Om man använde kvalitativa metoder är man mindre intresserad av exakta siffror... (Björndal, 2005, s. 23)

Detta för att synliggöra om det finns något som skaver vid övergången mellan årskurs tre och fyra. Undersökningen fokuserar på mötet mellan språkliga krav och förväntningar respektive elevernas språkliga förutsättningar.

#### 4.1.1 Enkät

Den kvantitativa delen av studien utgörs av frågor i en elektronisk enkät (bilaga 1).

När man vill nå fler människor än vad som är möjligt vid intervjuer eller observationer kan användandet av frågeformulär vara den relevanta metoden. Att få sva från en större grupp ger kraft åt resultaten och möjligheten att generalisera sina resultat blir ju så mycket större än vid intervjuundersökningar med några få personer. (Stukát 2011, s. 47)

Enkäten kan delvis tolkas, beroende på antalet svar, ur ett kvantitativt perspektiv då den bestod av 16 flervalsfrågor. Enkäten innehöll även ett frisvar, vilket kan tolkas kvalitativt.



#### 4.1.2 Intervju

Intervjudelen bestod av semistrukturerade samt ostrukturerade intervjuer.

Semistrukturerade intervjuer följer ett frågeschema med allmänna

frågeformuleringar.

Frågorna brukar också vara mer allmänt formulerade än vad som är fallet vid strukturerade intervjuer. Intervjuaren har också en viss benägenhet att ställa ytterligare frågor (uppföljningsfrågor) till det som uppfattas vara viktiga svar. (Bryman, 2011, s. 206)

Ostrukturerade intervjuer följer en intervjuguide med en lista eller ett antal temaområden och följer inte en strikt ordning. ”I de mer ostrukturerade intervjuerna är intervjuaren medveten om vilket ämnesområde som ska täckas in, men ställer frågorna i den ordning situationen inbjuder till” (Stukat, 2011, s. 39).

Gruppintervju, som metod, valdes för tre av intervjuerna på grund av begränsad tidstillgång. En annan anledning till valet var för att undersöka om empirin kunde tillföras andra infallsvinklar utifrån att gruppen kan medföra en dynamik som för samtalet framåt på ett annat sätt än vid en dialog endast mellan respondent och samtalsledare.

*Gruppintervju* är ofta mer kostnadseffektiva än individuella intervjuer. Gruppintervjun tillför på gott och ont en interaktion i gruppen vilket kan ge annan information än individintervjun. (Gummesson, 2003)

En tolkning i form av en tematisk innehållsanalys, blir en viktig ingrediens.

Innehållsanalys förklaras som följer;

Det vanligaste är att analysen fokuserar på innehållet i det som sägs genom att analytikern identifierar återkommande teman i materialet-så kallad tematisk innehållsanalys. (Wibeck, 2011, s.21)

## 4.2 Urval

Vårt urval bestod av klasslärare, speciallärare, specialpedagoger, SvA-lärare (lärare i svenska som andra språk), skolledare, vårdnadshavare och elever.

Urvalet gjordes utifrån att undersökningen huvudsakligen skulle genomföras med tillgängliga personer på tre skolor. Detta kallas bekvämlighetsurval. ”Ett så kallat bekvämlighetsurval består [...] av sådana personer som för tillfället råkar finnas tillgängliga för forskaren.” (Bryman, 2011, s. 194). Två av

skolorna är belägna i liknande socioekonomiska områden i en större stad i södra Sverige. Respektive skola har cirka 500 elever i förskoleklass till och med årskurs sex. En av intervjuerna genomfördes med en specialpedagog på en tredje skola som är belägen i ett mindre gynnat socioekonomiskt område. Detta för att se om upplevelsen av *The fourth grade slump* skiljer sig. Vi frågade totalt 15 klasslärare om deltagande i studien. Vi visste att dessa lärare hade erfarenhet av överlämning från årskurs tre eller varit mottagande lärare i årskurs fyra. SvA-lärare, speciallärare och specialpedagoger som tillfrågades var tillsammans nio till antalet. Samtliga arbetar med låg- och mellanstadieelever och hade varit med om övergångar mellan årskurs tre och fyra. Totalt fyra skolledare tillfrågades, samtliga har bakgrund som lärare och har därför även relevanta erfarenheter.

Sammanlagt sex elever och deras vårdnadshavare valdes ut för intervju respektive enkät. Valet gjordes av elevens klasslärare eller specialpedagog. Urvalet gjordes utifrån att barnen är eller har varit i behov av särskilt stöd och då främst inom det språkliga spektrumet. Ytterligare fem vårdnadshavare, med erfarenhet av särskilt stöd och övergångar genom sina barn, valdes ut för enkät för att få ett bredare underlag.

Urvalet av elever och vårdnadshavare upplevde vi som ett etiskt dilemma vilket vi diskuterar nedan i kapitlet Metoddiskussion.

### **4.3 Genomförande**

I missivbrev informerade vi respondenterna om syftet med vår undersökning. Missivbrev och medgivandeblanketter formulerades på tre olika sätt, anpassade för dels intervju av personal (bilaga 2 och 3) dels enkät (bilaga 4 och 5) och dels elevintervjuer (bilaga 6 och 7). Dessa distribuerades till 28 personal och 11 vårdnadshavare. Av personalen var det sju som inte deltog och av vårdnadshavarna var det två som avböjde.

Tre av personalintervjuerna genomfördes som gruppintervjuer med stöd av en intervjuguide (bilaga 8).

En grupp bestod av tre specialpedagoger och en SvA - lärare, en andra grupp bestod av tre klasslärare och en tredje grupp bestod av två klasslärare.

Ytterligare tolv intervjuer med personal genomfördes på skolorna. Alla personalintervjuerna får betecknas som ostrukturerade eftersom stödet även här var intervjuguiden.

Enkäterna till vårdnadshavarna gjordes som ett Googleformulär och de skickades ut elektroniskt. Till sex av vårdnadshavarna som tackade ja skickades också missivbrev och medgivandeblankett angående tillåtelse att intervjua deras barn och samtliga gav sin tillåtelse. Intervjuerna med eleverna var semistrukturerade enligt en intervjuguide (bilaga 9).

Alla intervjuerna genomfördes, spelades in och transkriberades av oss var för sig. Elevintervjuerna genomfördes på skolorna i en för eleverna bekant och trygg miljö.

Tabell 1. Sammanställning av respondenter, intervjuer, gruppintervjuer och enkät.

Respondent	Intervju	Gruppintervju (antal deltagare)	Enkät
Klasslärare	4	5	
Specialpedagog Speciallärare SvAlärare	4	4	
Skolledare	4		
Vårdnadshavare			9
Elev	6		

#### 4.4 Databearbetning

Nedan beskrivs tolkning och analys av den empiri som insamlats via enkäter och intervjuer.

Empirin i denna studie har tolkats och analyserats av författarna, d.v.s. en innehållsanalys som stämmer överens med syftet för undersökningen.

Intervjuerna och transkriberingen, av desamma, genomfördes var för sig men analys och tolkning gemensamt. Vid analysen letades gemensamma mönster och dessa sorterades i fem kategorier, samverkan och kommunikation, specialpedagogik, undanröjande av hinder, ansvar och förmåga samt texter och

instruktioner. De olika kategorierna färgkodades i det transkriberade materialet. Kategorierna sammanfördes sedan i tre teman, eleven, språket och pedagogiken (Bruce m.fl., 2016) Efter noggrann genomläsning, valdes citat som ansågs signifikanta för de olika teman.

De 16 flervalsfrågorna i de nio enkätsvaren redovisades kvantitativt som cirkeldiagram vilka gav de olika svaren i procent. Svaren på frisvarsfrågan tolkades inom ramen för de teman som kategorierna sammanförts till.

## 4.5 Reliabilitet

*Reliabiliteten* kan översättas till hur bra mitt mätinstrument är på att mäta – hur skarpt eller trubbigt det är. [...] Ordet mätning låter lite naturvetenskapligt och kvantifierande men kan också användas för en kvalitativ undersökning med tolkningar. (Stukát, 2011, s. 13)

Undersökningens reliabilitet kan diskuteras dels ur det kvantitativa perspektivet dels ur det kvalitativa. Ur det kvantitativa perspektivet kan undersökningen anses ha låg reliabilitet då antalet svar på enkäten var begränsat. Detta kan i sin tur bero på begränsat med tid. En annan brist i reliabilitet kan vara misstolkningar av frågor och svar.

Ur det kvalitativa perspektivet kan det också finnas brist i tolkningarna, med vid intervjuerna kan misstolkningar ha minimerats eftersom följdfrågor kunde ställas. Intervjuerna spelades in och transkriberades noggrant. Gemensamma diskussioner och analyser kan understryka reliabiliteten även om risken för subjektivitet kvarstår. På grund av tidsbrist var det inte möjligt att säkerställa tillförlitligheten genom interbedömarreliabilitet, d.v.s:

Ett sätt att få ett mått på bedömaröverensstämmelsen är att låta en oberoende medbedömare ta del av det empiriska materialet... [...] Överensstämmelsen mellan forskarens och medbedömarens kategoriseringar kan beräknas och man erhåller ett mått på *interbedömarreliabiliteten*. (2011, s. 137-138)

## 4.6 Validitet

*Validitet* innebär att man verkligen har undersökt det man ville undersöka och ingenting annat. (Thurén, 2010, s. 26)

Svaren i intervjuerna kan anses svara mot avsedda frågeställningar i undersökningen. Brist i validitet kan vara graden av ärlighet från respondenterna, d.v.s. att det ges svar som tros förväntas av intervjuaren. En

annan brist kan vara att det icke verbala språket försvinner vid transkribering eller att språket tillrättaläggs vid transkriberingen (Patel och Davidsson, 2003).

Vår enkät innehöll endast påstående kring texter, läsning och specialpedagogiskt stöd och alla var baserade på flervalprincipen. Den enda möjligheten till öppna svar var under rubriken ”Övriga kommentarer”. Här ser vi en brist och inser att vårdnadshavarna behövt stöd i form av exempel på punkter som de skulle kunnat kommentera, t.ex. förbättringsområden. Enkätsvaren är svårtolkade och det är oklart om de mäter det som avsågs med frågorna.

## **4.7 Forskningsetiska principer**

Nedan beskrivs hur Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har tillmötesgått i studien.

### **4.7.1 Informationskravet**

Informationskravet innebär att forskaren ska informera, de av forskningen berörda, om den aktuella forskningsuppgiftens syfte och att deltagandet är frivilligt.

I missivbrev informerades respondenterna om undersökningens syfte, att deltagandet var frivilligt. och att det närsomhelst kan avbrytas.

### **4.7.2 Samtyckeskravet**

Samtyckeskravet innebär att deltagarna i undersökningen har rätt att själva bestämma över sin medverkan d.v.s. rätt att självständigt bestämma om, hur länge och på vilka villkor de ska delta. ”Principen om informerat samtycke som [...] är i hög grad aktuell då det gäller kvalitativa intervjuer” (Repstad, 2007, s. 90).

Samtliga respondenter signerade en medgivandeblankett både för sig själv och där det var relevant, även för sina barn.

#### 4.7.3 Konfidentialitetskravet

Konfidentialitetskravet innebär att de som medverkar i undersökningen ska ges största möjliga konfidentialitet och att personuppgifterna ska förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.

I missivbrevet påtalades att allt material kommer att förvaras inlåst aidentifieras samt förstöras efter att undersökningen är avslutad.

#### 4.7.4 Nyttjandekravet

Nyttjandekravet innebär att uppgifter insamlade om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål.

I missivbrevet förklarades att alla uppgifter endast kommer att användas till ett examensarbete. Samtliga deltagare tackade ja till erbjudandet att få ta del av resultatet genom att få läsa det färdiga examensarbetet.

## 5 Resultat och analys

Empirin som sorterats i tre teman eller kategorier: barnet, språket och pedagogiken. Dessa begrepp återfinns i boken *Språklig sårbarhet i förskola och skola; barnet, språket och pedagogiken* (Bruce m.fl., 2016). De tre empirinära begreppen kan kopplas till studiens teoretiska ramverk. De sociokulturella- och relationella perspektiven hänger nära ihop med både barns och elevers förutsättningar, språket som hjälp och stjälp och pedagogikens erbjudanden. Relationer, kommunikation, samverkan och interaktion kan vara grundläggande förutsättningar för språkutveckling i allmänhet och i synnerhet vid stadieövergångar. Det systemteoretiska perspektivet kan ses som en stomme. Skolans organisation kan utgöra en bärande konstruktion som innebär ett hinder eller skapar möjligheter för elevens språkutveckling och den stödjande pedagogiken. Analysen av resultaten utifrån ovanstående begrepp och perspektiv presenteras under två rubriker; Elevers språkliga svårigheter och Organisation och undanröjande av hinder. Vi har gjort ett medvetet val då vi skriver fram resultaten via många citat. På så vis kan respondenternas resonemang tydliggöras.

Därefter redovisas slutsatserna.

### 5.1 Elevers språkliga svårigheter

De elever som har fått diagnosen dyslexi uttrycker tydligt att det blivit mycket bättre efter årskurs fyra när de fått reda på varför det är klurigt med läsningen. De visste inte detta på lågstadiet.

Då visste jag inte att jag hade dyslexi så då fick jag ingen extra hjälp eller jag tror...eller jag fick typ en såndära typ en tjej som gick iväg med mig för typ läsa men jag fick liksom ingen extra hjälp på lektionerna. (elev 1)

Dessa elever beskriver också betydelsen av de hjälpmedel som de nu fått tillgång till och lärt sig behärska och använda, t.ex. Legimus och inläsningstjänst med hjälp av Chromebooks eller telefon. Från och med 2016 är det beslutat i kommunen att alla elever ska ha tillgång till Chromebooks på en-till-en basis.

...men innan fick jag läsa med ögonen eller kanske nån läste för mig, men nu kan jag ändå ha hjälp av min telefon och så. (elev 2)

Flera av skolpersonalen påpekar liksom eleverna vikten av kompensatoriska hjälpmedel och att lyssna på texter kan vara ett stort stöd för många elever. De menar att elever med t.ex. dyslexidiagnos alltid kommer att ha behov av att lyssna på texter därför måste de tidigt få lära sig att använda hjälpmedel. En speciallärare framhåller också vikten av att inte förenkla texter på bekostnad av att man undviker centrala begrepp.

Det får ju inte vara så förenklat så man inte lär sig det man ska så att säga. Barn med t.ex. dyslexi kommer ju alltid ha svårt att läsa dom här texterna, dom långa faktatexterna och orka och hinna med. Då tänker jag att man låter dom lyssna i klassrummet. (spec. 1)

Extra tid är också något som eleverna uppskattar.

Asså det känns ju skönt jag känner liksom inte att...asså innan var det att Oj! Jag kommer inte hinna, men nu är det så här att jag kan ta det lugnt för jag vet att jag kommer få extra tid om jag behöver. (elev 1)

Alla de intervjuade eleverna tycker att de nu får den hjälp de behöver men en elev nämner att det skulle kunna vara bra med mer hjälp hela tiden ”för det vill ju nästan alla” (elev 2).

För att underlätta vid övergångar nämner några spec. och skolledare att överlämningsdokument nu har utarbetats. Detta dokument är på gruppnivå (bilaga 10) men andra skolor har dokument på individnivå.

Vi bad skolpersonalen resonera kring vilka signaler en elev kan ge om det finns problem vid övergången från årskurs tre till fyra. Då nämns det att det märks att eleven inte mår bra. Begreppen oro, självförtroende och uppgivenhet lyfts.

...det jag framförallt kan se är ju den här uppgivenheten, vissa barn smyger med det att det känns lite pinsamt att inte förstå jag är nog den enda som inte förstår (skolledare 1)

Några i skolpersonalen pekar också på att det kan leda till störande beteende som kan bero på språklig sårbarhet, oförståelse och/eller otrygghet. Någon menar att det till och med kan leda till personlighetsförändringar.

Från att ha varit en snäll och lagom busig pojke är han nu otrevlig, kaxig och störig i klassrummet. Det är för svårt för honom. En enorm personlighetsförändring, alltså det är för svårt alldeles för svårt. (spec. 2)



En vårdnadshavare uttrycker i sitt frisvar. ”Rent mentalt var det svårt för mitt barn med så mycket ansvar” (vårdnadshavare 2). Det framkommer, vid intervjuerna med skolpersonal, att det vid övergångar också finns en osäkerhet hos eleven kring vilken roll det ska få eller ta i en ny grupp, eftersom det numera är vanligt att treorna slås ihop för att sedan delas i nya klasskonstellationer. Detta innebär en pragmatisk utmaning då det nu förväntas att barnet har förmåga att samspela, lyssna in, läsa av och göra sig förstådd i en ny lärmiljö och tillsammans med nya kamrater

...vilket fack kommer jag att tillhöra detta har en stor betydelse för inläringen sen också för du jobbar väldigt hårt som elev att hitta rätt och så då tror jag att själva kunskapsinhämtningen blir lidande då detta tar mer kraft. (lärare 1)

Vid samtliga vuxenintervjuer berättar vi om begreppet *The fourth grade slump*. Endast en av respondenterna svarar ”Ja” (spec.1) på frågan om detta begrepp är bekant alla övriga säger sig aldrig ha hört det.

När det gäller ökade språkliga krav så uttrycker barnen generellt att språket blivit svårare i årskurs fyra, med fler svårare ord och begrepp som de inte kan. Samtliga vuxna respondenter i undersökningen, är överens om att läromedel, texter och begrepp blir påtagligt mer avancerade i årskurs fyra i jämförelse med vad barnen möter i årskurs tre. En vårdnadshavare uttrycker i sitt frisvar ”Nivån på allt ökar i fyran. Stor skillnad” (vårdnadshavare 1).

...då som nu är det ju en mils skillnad mellan både hur man uttrycker sig i texterna men också på mängden text som finns och omfattningen och språket man använder. (skolledare 3)

Några lärare hänvisar till att de böcker som används i ämnena SO och NO i årskurs fyra är stadieböcker för årskurs 4-6 och texterna är inte anpassade särskilt för årskurs fyra.

...vi använder ju NO- och SO-böcker och dom är ju inte för årskurs fyra, fem eller sex. Dom är ju för 4-6 och dom är ju jättesvåra för barnen i fyran tycker jag. Dom passar bättre i sexan. (lärare 4)

Flera av skolpersonalen menar att mellanstadiet är mycket mer läromedelsstyttn än lågstadiet och att det borde finnas texter på olika nivåer.

Jag skulle vilja ha läromedel på tre nivåer så vad jag än gör så ska det finnas en enkel variant avskalad det viktigaste det som gör att

dom kan uppnå godkänt en som är i mitten och en som är utmaning. Det hade jag velat ha jättemycket... (lärare 4)

Några av skolpersonalen berättar om att texter kan skrivas om för att anpassas till barnens olika behov. Någon menar att det kräver mycket arbete men att det blir ännu mer arbete om det blir oro i klassrummet beroende på att alla inte förstår. Andra menar att det går att hitta mycket texter i olika nivåer på Internet. De belyser ofta vikten av att ha gemensamma begrepp på låg- och mellanstadiet och att det alltid bör användas korrekta begrepp från början. Flera nämner just de matematiska begreppen som exempel d.v.s. addera i stället för plussa osv. ”Att man har en terminologi att man har ett skolspråk som man lär barnen från start” (skolledare 3). Någon lärare gav exemplet begreppet cirkel eftersom hon varit med om att någon hade använt rundning i stället vid ett samtal med ett barn. En annan lärare talar om att årskurstreläraren skulle kunna, mer medvetet, föra in nya ord som sedan används i årskurs fyra som t.ex. ordet ocean i stället för att bara prata om hav. Läraren menar att detta är ett sätt att brygga över och ge barnen nycklar. Flera lärare nämner också att det kan underlätta vid övergångar om årskurs tre och fyralärarna är mer insatta i varandras läromedel, textnivåer och textgenrer. Överlag uttrycks en positiv trend gällande arbetet med olika genrer och som en lärare säger:

Jag tycker man gör väl det på lågstadiet hos oss så tycker jag man pratar väldigt mycket och så där känner jag att det har ändrats suuupermycket sen jag jobbade på lågstadiet själv. (lärare 7)

En speciallärare berättar att ett sätt som kan överbrygga mellan stadierna är att utarbeta gemensamma textmallar för de olika texttyperna så att även om textmängden ökar så finns igenkänningsfaktorn på plats. Några andra sätt att överbrygga mellan årskurs tre och fyra lyfts av en annan lärare. Ett sätt kan vara att ha ett gemensamt lästema som startas på våren i årskurs tre, som sedan följs upp på hösten i fyran (lärare 1). Det skulle innebära en stark igenkänningsfaktor och ett sätt återknyta skolarbetet efter sommarlovet, vilket är särskilt viktigt för barn i behov av språkligt stöd.

Några av barnen säger att deras förmåga har blivit större och att de kan fler ord och begrepp på mellanstadiet och därför upplever dessa barn att det blivit lättare att läsa olika texter. Något barn nämner att eftersom de söker upp ord på

internet nu i fyran så lär de sig mer och det gör det lättare. Samma barn berättar att på lågstadiet frågade man fröken i stället för att ta reda på saker själv.

På lågstadiet brukar man läsa mindre böcker och då brukar man alltid gå fram till fröken och fråga vad betyder det åsså svarade hon. Nu när man går fram till typ (lärarens namn) och frågar så säger han du får tänka så liksom. (elev 3)

När det gäller skillnaden på skönlitteratur och faktatext så framstår faktatexter huvudsakligen som svårare för barnen. Ett av barnen uttrycker det så här:

Åsså faktaböcker kan jag tycka är ganska jobbiga för där kan va typ såna konstiga ord så då vet jag inte riktigt hur man uttalar det, eller vad man ska säga...å...eller vad dom betyder. (elev 1)

Ett annat barn säger:

...man måste tänka mer noggrant om man läser fakta för man måste ju kunna det som står i fakten. För fakta det är ju information. (elev 5)

De vuxna respondenterna pratar mycket om hur faktatexterna i årskurs fyra blir väldigt komprimerade och kräver tydliga genomgångar för att skapa förförståelse och förklara nya ämnesspecifika begrepp.

Mängden och hur språket är uppbyggt att det blir torrare och torrare. Mindre fakta mellan raderna hardcore väldigt mycket information på kort plats, vilket man då måste ha en viss förförståelse för för att kunna ta till sig texten. (lärare 5)

Flera av barnen beskriver böckerna i årskurs fyra som tjockare. ”Sen får man läsa lite mer tjockare böcker, typ” (elev 3).

## 5.2 Organisation och undanröjande av hinder

När det gäller specialpedagogiska insatser och frågan om inkludering respektive exkludering så föredrar alla de intervjuade barnen utom ett: ”att få hjälp i mindre grupp eller enskilt utanför klassrummet”. Flera nämner att man då får mer hjälp och det blir lugnare. En elev säger:

Man behöver inte va i klassrummet där alla sitter och skriker. Då tar det lång tid innan ens fröken kommer. Då kanske man glömmer bort. (elev 3)

En elev tar upp aspekten om att jämföras med andra och menar att om man läser tillsammans med andra i en liten grupp så vet man att man inte är den enda som har det klurigt med läsningen. Några elever berättar att de har fått möjlighet att öva hos specialläraren t.ex. fått arbeta med lite enklare uppgifter, läsa enklare

texter eller fått tangentbordsträning. ”...så fick vi en dator och så övade vi på knappar och så” (elev 6). Speciallärarna framhåller särskilt att det i alla klasser, finns barn i behov av anpassningar och nämner exempelvis bildstöd och tydliga instruktioner. Uttalanden om vikten av tydliga instruktioner är återkommande hos skolpersonalen. Samtlig skolpersonal menar att det är skillnad i tydlighet gällande instruktioner mellan låg- och mellanstadiet. Alla påpekar vikten av att kombinera både muntliga och skriftliga instruktioner och att det finns en tydlig arbetsgång på tavlan, gärna med bildstöd. Flera uttalanden pekar på att det bör finnas rutiner gällande hur instruktioner ges i årskurs tre och hur bemötandet då kan se ut i årskurs fyra så att barnen känner igen sig.

Det är ju bara att föra över. Ofta har man ju bildstöd till hela klassen, det har jag nu. Jag har en etta, dom som tittar på det tittar på det. Det borde man bara självklart säga att alla ska ha det. Hur svårt kan det va? Och då kan jag bara säga att less is more inte skriva en massa detaljerade saker för det är också jättesvårt för dom här barnen, det är min erfarenhet. [...] Instruktioner är ju jätteviktigt att föra över” (lärare 3)

Studieteknik och stöttning är något som återkommer hos flera av respondenterna och dessa ses som viktiga faktorer vid stadiövergångar, särskilt för barn i behov av språkligt stöd. Någon lärare lyfter problematiken med att vissa barn inte har något att hänga upp ny kunskap på, ”...att de inte sätter det i relation till annat” (lärare 4). För att stöttade språkligt sårbara barnen beskriver en av speciallärarna hur det kan arbetas med studieteknik t.ex. genom att ta hjälp av bilder och rubriker, dela upp i stycken och diskutera efter hand osv. En av lärarna menar att denna stöttning ger man när ”man guidar hela klassen” (lärare 6) och barnen i behov av språkligt stöd gagnas av att inkluderas i klassens gemensamma arbete. I vårdnadshavarnas frisvar kan utläsas önskemål om mer läxor i årskurs tre samt att kraven var otydliga och en avsaknad av tester fanns. Detta kan tolkas som att eleverna inte var tillräckligt förberedda och saknade studieteknik då det kom till årskurs fyra. En av dessa vårdnadshavare menar att undervisningen varit otydlig och att specialläraren fick en viktig roll i att förklara allting ytterligare. Vårdnadshavaren skriver även i sitt frisvar: ”Jag har upplevt att lärarna i åk. 4 har inte tagit vid där lärarna i åk. 3 slutade” (vårdnadshavare 5). Igenkänningsfaktorn kan vara en viktig brygga vid stadiövergångar. Flera av skolpersonalen nämner även praktiska rutiner, som underlättande för att göra övergången språkligt tillgänglig, t.ex. att man börjar

lektioner på liknande sätt och att man uttrycker sig med samma begrepp. Även saker som bestämda platser och samma rutiner för hur man ställer upp, anses vara betydelsefulla för elever som har det klurigt med språket. Detta eftersom de då kan fokusera på viktigare saker än att behöva fundera över vad som gäller här och nu.

Det kan vara smågrejor som är igenkänningsfaktorer som ändå kan betyda mycket och en del elever behöver det mer än andra, men det är aldrig fel för alla att man har det. Det kan gynna alla det tror jag faktiskt. (skolledare 1)

Vikten av igenkänningsfaktorer i lärmiljön är något som flera av skolpersonalen återkommer till. Någon nämner betydelsen av möbleringen i klassrummet och de osynliga reglerna.

...de här osynliga reglerna som pennor, gå på toa och dricka vatten. [...] Och framför allt för dom här barnen som inte har så lätt för sig. Dom lägger kanske energi på dom här grejerna hur var det nu igen... fick man ta med sig suddisar eller...fick man dricka eller skulle man...(lärare 3)

Ansvar för att stadiövergången blir språkligt anpassad för elever i behov av särskilt stöd läggs de flesta på specialläraren. Speciallärarens roll lyfts både av speciallärarna själva och skolledare samt hur denne kan genom samverka med både årskurstre- och årskursföreläsaren också utgöra en viktig brygga vid övergången. Detta genom att vara bärare av information kring elever i behov av stöd och anpassningar för att undvika misslyckanden. Den intervjuade skolpersonalen är rörande överens om att all information som gagnar barnets bästa ska överlämnas. Vårdnadshavare 1 skriver i sitt frisvar att det var stor skillnad på personalens kompetens gällande anpassningar och tekniskt stöd och att deras barn inte fick något sådant alls i årskurs tre. En speciallärare menar att det fokuseras för mycket på Staninevärden<sup>1</sup> och att man inte ser tillräckligt mycket till vad som finns och vad som fungerar.

Men jag tror kanske inte att man ska hänga upp sig så himla mycket på...oh... där har dom Staninevärde 2 och ligger så på dom och dom testerna, inte så kanske utan att man mer ...det här har vi sett på lågstadiet och det fungerar för den här eleven och vi har jobbat så här och så här och han eller hon behöver det här stödet. Mer en sådan diskussion. (spec.1)

---

<sup>1</sup> Stanine- "...en normalfördelningskurva på det sammanlagda på det sammanlagda testresultatet kan man göra en fördelning av resultat i relation till en förväntad spridning uppdelad i nio delar (*standard nine*), där stanine 1-3 är ett lågt resultat, stanine 4-6 normalt eller 'typiskt' och stanine 7-9 ett högt resultat. (Plantin-Ewe, 2018, s. 66)

Specialläraren kan också överbygga genom att följa med och fortsätta arbeta med de elever som arbetats med i årskurs tre och som behöver fortsatt stöd i årskurs fyra.

Jag tycker att specialpedagog/lärarnas roll är viktig för att säkra kännedom om de elever vi har med behov av särskilt stöd. [...] det är bra att organisera så att den specialpedagog som har årets treor ska ha fyrona nästa år för att skapa kontinuitet. (skolledare 1)

Skolledningens ansvar lyfts fram då förutsättningar i organisationen måste finnas för samverkan och kommunikation vid överlämningar. Många av skolpersonalen poängterar vikten av rutiner för överlämningar på våren och sedan uppföljning av dessa på höstterminen och extra tydlighet krävs vid överlämnande av barn i språklig sårbarhet. Förslag på att lärarna i årskurs fyra, redan på våren när deras blivande elever går i trean skulle kunna besöka, följa under en vecka eller ha delar av undervisningen framkommer.

...de som ska ta åk. 4 går ner och lär känna eleverna redan i årskurs tre, sen kanske det är klurigt att få till det organisatoriskt, men jag tror det hade varit jätteebra och tidigt bygga en relation redan innan man blir deras klasslärare och även för årskurs fyra pedagogerna att de får se var befinner sig eleven, vad gööööör dom där nere? (spec. 4)

En av speciallärarna reflekterar över hur väl årskurs fyra lärare är insatta i kunskapskraven för årskurs tre. Mellanstadielärare siktar redan i fyran mot kunskapskraven i årskurs sex.

Det viktigaste resultatet som de kvantitativa enkätsvaren visar är att vårdnadshavarna bekräftar skillnaden i svårighetsgrad mellan trean och fyran, både gällande läsning och skrivning (bilaga 11).

### 5.3 Slutsatser

Studien visar att *The fourth grade slump*, d.v.s. svackan som uppstår i årskurs fyra gällande passningen mellan elevens språkliga förutsättningar och skolans språkliga krav och förgivettagande, kan inträffa även vid övergångar på skolor belägna i socioekonomiskt gynnade områden. Ingen skillnad framkommer vid jämförelsen som gjordes med den skola som är belägen i ett mindre gynnat område. Den tidigare forskningen kring *The fourth grade slump* av Chall, Jacobs och Baldwin (1990) gjordes med utgångspunkt i socioekonomiskt

mindre gynnade områden, men Jacobs menar sedan att denna svacka är universell.

En annan slutsats av studien är att språkliga krav i framför allt texter skiljer sig på ett betydande sätt mellan årskurs tre och fyra, både gällande genrer (texttyper), textmängd och begrepp. Detta stämmer väl överens med Sanacore och Palumbo (2008) samt Donaldsson (2010) som diskuterar begreppen *learning to read* och *reading to learn* d.v.s. övergången från att lära sig läsa till att förväntas läsa för att lära in fakta.

Precis som Dockrell och Lindsey (2000) kom fram till i sin undersökning så visar även denna studie på vikten av samarbete och kommunikation vid övergångar. Olika professioners samverkan och rutiner för detta kan undanröja hinder för alla elever, men särskilt för språkligt sårbara elever.

Tidiga insatser är ytterligare en viktig proaktiv åtgärd som framkommer i undersökningen. Takala m.fl. (2009), Alatalo (2011) och Sandberg m.fl. (2015) lyfter i sin forskning hur betydelsefullt detta är för att språkliga svårigheter ska identifieras tidigt.

Ansvar för att övergångar blir språkligt anpassade ligger ofta på speciallärare och specialpedagoger. Specialpedagogisk kompetens belyses i undersökningen liksom att speciallärare och specialpedagog kan ha en avgörande roll för att underlätta vid övergångar. Även Takala m.fl. (2009) samt Sanacore och Palumbo (2008) beskriver detta i sina studier.

## 6 Diskussion

I metoddiskussionen presenteras styrkor och svagheter i vår studie. Därefter, i resultatdiskussion, diskuteras utifrån ett helhetsperspektiv och knyter därför samman de två rubrikerna: Elevers språkliga svårigheter samt Organisation och undanröjande av hinder som vi använde i Resultatkapitlet. De specialpedagogiska implikationerna d.v.s. konsekvenserna presenteras kontinuerligt och den specialpedagogiska relevansen för vår studie kan beskrivas som explicit då den handlar om språkliga hinder och anpassningar samt stöd för att undanröja dessa.

### 6.1 Metoddiskussion

Studien grundar sig huvudsakligen på intervjuer genomförda med skolpersonal och elever men kompletterades med en enkät till vårdnadshavare. Från början tänkte vi oss en metodtriangulering med intervjuer, enkät, textanalys och observation. Observation som metod kunde ha använts för att visa exempel på hur elever i svårigheter signalerar sina behov. Denna metod valdes bort då undersökningen skedde på vårterminen och vi ansåg att denna metod hade lämpat sig bättre att använda på höstterminen. Vi antar att barnen då tydligare hade visat tecken på *Årskursfyrasvackan*. På våren tänker vi att barnen har hittat strategier för att dölja svårigheterna de befinner sig i och att det då skulle vara svårt att se dessa vid observationer.

Textanalyser kunde kompletterat undersökningen med tydliga exempel på faktiska skillnader mellan texter anpassade för årskurs tre och texter som förväntas läsas och förstås av årskursfyra elever. De flesta respondenterna i kategorin skolpersonal, tog dock upp problematiken med skillnader i texter mellan stadierna.

Vi valde intervju som metod för att lyssna till erfarna lärares, skollärares, speciallärares och specialpedagogers upplevelser kring övergången mellan årskurs tre och fyra. Intervjuerna gav oss en gedigen empiri som transkriberades för att sedan genomgå en innehållsanalys. Detta har gett en inblick i de olika respondenternas tankar och i flera fall väckt nya tankar,



reflektioner och perspektiv både hos dem själva och oss. Barnens perspektiv var svårare att komma åt då de ibland hade svårt att minnas och att uttrycka sig. Det framstod tydligt att barnens tankar och upplevelser befinner sig här och nu. Vid urvalet upplevde vi ett etiskt dilemma. Vi bad i vissa fall klasslärare eller specialpedagoger identifiera och välja ut elever som de visste hade befunnit sig i språkliga svårigheter och/eller hade deltagit i specialundervisning under årskurs tre och fyra. I detta ser vi nu i efterhand ett dilemma gällande sekretess och anonymitet. Vårdnadshavarna till dessa barn kan mycket väl ha ställt sig frågan ”Hur vet hon att mitt barn har språkliga svårigheter?” och därmed kanske besvarat enkäten med förnekande.

Metoden med elektronisk enkät gav endast nio svar. Cirkeldiagrammen som visar resultaten av svaren i procent är mindre relevanta utan redovisningen i antal blir mer rättvisande.

## **6.2 Resultatdiskussion**

Syftet med studien var att undersöka lärares, specialpedagogers, speciallärares, skolledares, vårdnadshavares och elevers upplevelser vid övergången mellan årskurs tre och fyra. Fokus låg på elever i språklig sårbarhet ur ett specialpedagogiskt perspektiv och vilka specialpedagogiska implikationer de beskrivna upplevelserna kan leda till. Syftet kan anses uppnått då empirin visar på respondenternas upplevelser kring problemområdet. Analysen av resultatet beskrivs i studien under tre rubriker: Elevers svårigheter, Språket och Undanröjande av hinder.

### **6.2.1 Elevers språkliga svårigheter**

Nettelbladt och Salameh (2007) beskriver att det är vanligt att tidiga screeningundersökningar av språklig eller metaspråklig förmåga görs av specialpedagog. Den nya specialläraryrket började 2008, d.v.s. efter Nettelbladt och Salamehs bok skrevs. Speciallärare med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling kan också göra dessa tester eftersom detta specificeras i examensordningen (SFS 2011:688). Språkliga svårigheter behöver identifieras tidigt eftersom detta kan ha specialpedagogiska konsekvenser för

både barnet, språket och pedagogiken. Om svårigheterna inte identifieras tidigt innebär det att barnet inte får den språkliga och pedagogiska stöttning som det är i behov av. Den specialpedagogiska diskursen idag angående testning och medicinska diagnoser pekar mot vikten av att kritiskt förhålla sig till detta. Det kan leda till specialpedagogiska implikationer d.v.s. att skolan måste se till helhetsperspektivet, barnet, språket och pedagogiken och inte snävt se till endast elevens språkliga förutsättningar. De elever som intervjuades och som hade fått diagnosen dyslexi uttryckte dock att diagnosen underlättade och att de fick en förklaring till varför det var så klurigt med läsningen. Med anledning av detta så ställdes frågan till en logoped och fyra specialpedagoger om varför det är sällsynt med dyslexidiagnoser innan årskurs fyra. Förklaringen som gavs var att det inte går att ställa diagnosen innan läsningen kommit igång och att detta kan ske så sent som i årskurs tre.

I forskning kring bl.a. *The fourth grade slump* (Chall m.fl. 1990), men även i studier av Donaldson (2010) som skriver om begreppen *learning to read* och *reading to learn*, och hos alla respondenterna framkommer att de språkliga kraven ökar markant mellan årskurs tre och fyra. Skillnaden i att *lära sig läsa* och att *läsa för att lära* uttrycks på ett kärnfullt sätt av elev 5 ”...man måste tänka mer noggrant om man läser fakta för man måste ju kunna det som står i faktan. För fakta det är ju information”. Sanacore och Palumbo (2008) och Wedin (2011) menar att de yngre barnen möter mest narrativa texter och behöver möta mer av andra genrer. Till viss del känns detta igen, men en förklaring kan vara att det anses vara lättare att lära sig avkoda och förstå det som läses om man har skönlitterära texter. En intressant avvikande reflektion ger skolledare 2 att skönlitterära texter inte alls är lättare. Där måste det läsas mellan raderna medan i faktatexter kan man bara läsa det som står på raderna. Detta kan dock kopplas till texter för äldre barn än de som avses i denna studie. På lågstadiet lämnas kraven på analys och förståelse av det abstrakta mellan raderna till stor del till barnets fantasi. En reflektion blir att eftersom kravet på analysförmåga är ett tydligt kunskapskrav i årskurs sex, så skulle det kanske underlätta om man började försiktigt med detta redan i årskurs tre liksom att tidigare introducera olika genrer. En specialpedagogisk implikation kan innebära att ta elevers mognad och kognitiva utveckling i beaktande när det

gäller analysförmåga och förmågan att se samband. En möjlig tolkning är att alla elever helt enkelt inte har denna förmåga förrän de uppnått en viss ålder. Gällande elever i språklig sårbarhet krävs ett gediget arbete av specialläraren med att utveckla stödstrukturer så att de olika genrerna blir språkligt tillgängliga och att rätt ord och begrepp tydliggörs. Flera av respondenterna menar att det är viktigt att använda rätt terminologi redan från början vilket kräver att dessa begrepp förklaras och packas upp på ett tydligt sätt.

Enkäten till vårdnadshavarna visar stor osäkerhet kring vilka texter som barnen läser mer eller mindre av på de olika stadierna d.v.s. narrativa texter kontra faktatexter.

Studien av Dockrell och Lindsay beskriver att elever med specifika tal- och språksvårigheter ofta har övergripande inlärningssvårigheter samt andra svårigheter som dåligt självförtroende och kommunikationssvårigheter som kan leda till beteendeproblem. Skolledare 1, speciallärare 2 och lärare 4 uttrycker i intervjuerna att specifika tal-språksvårigheter kan leda till andra svårigheter. Sandberg m.fl. (2015) menar att det finns ett samband mellan att bemästra språket och psykiskt välbefinnande vilket även skolpersonal vittnar om.

Det som Donaldson (2010) nämner kring nationella prov och deras negativa inverkan på läsförmågan är något som kan vara kontroversiellt. De svenska nationella proven är tydligt genreinriktade och de ger riktlinjer kring vad som ska undervisas om. Sambedömning av de nationella proven är något som flera av skolpersonalen nämner som viktigt och att resultaten kommuniceras noggrant vid stadiövergångar. Vidare nämner Donaldson teknikutvecklingen som en möjlig anledning till sämre läsförmåga och att barn i hemmiljön kan välja t.ex. dataspel istället för läsning.

### 6.2.2 Organisation och undanröjande av hinder

I studien har det framkommit ett antal förslag på undanröjande av hinder och behov av stöd vid övergången mellan årskurs tre och fyra. Detta framstod tydligt redan från början vid analysen av empirin, framför allt i skolpersonalintervjuerna. Då *Årskursfyrasvackan* belystes väcktes många

tankar och reflektioner hos respondenterna. Många uttryckte att här finns ett klart utvecklingsområde med specialpedagogiska implikationer.

Ett sätt att undanröja hinder är tidiga insatser. Detta framkommer både i regeringens förslag *Läsa- skriva- räknagarantin* (Prop. 2017/18:195), tidigare forskning t.ex. Alatalo (2011), Sandberg (2012), Takala m.fl (2009) samt i empirin. Studien av Sandberg m.fl. (2015) lyfter också att tidiga stödinsatser är av stor specialpedagogisk relevans och för allt fortsatt lärande. Deras resultat visar på en avsaknad av tidiga stödinsatser och att det t.ex. är vanligast att speciallärarinsatserna är fokuserade på de äldre barnen.

Studien kring övergången mellan årskurs tre och fyra visar att det saknas kontinuitet i insatserna, vilket orsakar bekymmer för barn i behov av särskilt stöd när de börjar mellanstadiet. Behovet av att utveckla mötesplatser och rutiner för övergångar samt samarbete mellan klass- och speciallärare beskriver Takala m.fl. (2009). Samarbete och kommunikation mellan elev, vårdnadshavare, lärare, speciallärare, specialpedagog och logoped är något som frekvent återkommer i empirin och som anses betydelsefullt för en god språkutveckling för barnen/eleverna samt för allt deras lärande, såväl kunskapande som vänskapande (Bruce, 2016). Studien visar att det relationella perspektivet har stor betydelse för kontinuiteten vid övergångar. Olika professioners samverkan nämns även i studien av Dockrell och Lindsey (2000). En specialpedagogisk implikation kan vara att se till vikten av möten i gränslandet vid övergångar mellan stadier och nära samarbete mellan klass- och speciallärare. Detta är något som bekräftas i studiens resultat. På vissa skolor har påbörjats ett utvecklingsarbete mot att skapa sådana plattformar, t.ex. genom att en logoped anställs på ett skolområde där skolorna delar denna resurs. Rutiner för överlämningar håller på att utarbetas på skolorna och studien visar att det kan vara önskvärt med ett överlämningsmöte i slutet av vårterminen för att sedan följa upp detta en bit in på höstterminen. Detta kan vara ett fast inslag i en skolas årshjul eller kalendarium. Skolans organisation och ledning kan ha stor betydelse för att ett ledningsbeslut ska implementeras (Gerrbo, 2012).

En tydlig specialpedagogisk implikation visar sig i förslag som framkommer i studien. Att specialpedagogisk kompetens tydligt följer eleven vid övergången mellan årskurs tre och fyra förefaller vara en god rutin. Olika modeller för detta lyfts fram som t.ex. att specialläraren följer med till årskurs fyra och fortsätter sitt påbörjade arbete, eller att det finns noggranna överlämningar och uppföljningar speciallärarna emellan. Införande av överlämningsdokument för elever i behov av stöd kan ses som ett annat viktigt sätt att undanröja hinder särskilt för de språkligt sårbara eleverna som annars riskerar att falla mellan stolarna.

Eftersom vi båda har erfarenhet av åldersblandad undervisning reflekterade vi över vad en sådan organisation kan ha för betydelse vid stadiövergångar. I detta system, där en tredjedel av gruppen byts ut varje år kan ett gott klassrumsklimat och en god lärmiljö överföras till de nya barnen. En baksida kan dock vara att gruppen blir mindre trygg och att det kan behövas mer än ett år för att goda relationer ska skapas (Vinterek, 2003).

Skillnaderna i de språkliga kraven mellan årskurs tre och fyra förefaller vara ett område med stor utvecklingspotential för att undanröja språkliga hinder. Det faktum att stadieläromedel, framför allt inom NO och SO ämnena, är ett vanligt inslag ser flera av skolpersonalen som intervjuats som ett möjligt hinder. En förklaring till att denna typ av läromedel är så vanlig kan vara ekonomi, då samma läromedel används under tre år.

Flera förslag framkommer, i studiens resultat, på undanröjande av hinder för att minska det stora glappet i svårighetsgrad vad det gäller texter och instruktioner. En specialpedagogisk implikation samt speciallärarens viktiga roll i detta är dels att kunna anpassa, skriva om eller leta upp texter dels att skapa förförståelse så att texterna blir mer språkligt tillgängliga. Barnet, språket och pedagogiken bör vara tre kugghjul som hakar i varandra för att nå optimal språkutveckling (Bruce m.fl. 2016).

Lärare 4 reflekterade över datorernas betydelse för den sämre skrivutvecklingen då det upplevs att eleverna nu är sämre på handstil, skiljetecken och att formulera meningar eftersom datorn rättar till det. Här kan ses till vilka hinder och möjligheter som tekniska hjälpmedel som datorer och

olika dataprogram innebär. För elever i språklig sårbarhet kan dock dessa artefakter vara av godo. Både vårdnadshavare och elever i vår studie uttryckte att avsaknaden av dessa under lågstadiet var ett problem. Förklaringen till denna avsaknad är ganska enkel, då det inte fanns samma tillgång till datorer, Legimus, Lexia eller Inläsningstjänst som nu finns i kommunen. En viktig specialpedagogisk implikation för specialläraren är att sätta sig in i alla olika hjälpmedel och program som finns och att stötta lärare och elever i användandet av dessa.

### **6.3 Förslag till fortsatt forskning**

Vårt bidrag till tidigare forskning är att vi satt ljuset på övergången mellan årskurs tre och fyra på våra skolor och diskuterat språkliga svårigheter som kan uppstå för barn i allmänhet men för barn i språklig sårbarhet i synnerhet. Vid vår datasökning fann vi inte någon svensk forskning som berör övergången mellan årskurs tre och fyra specifikt. Vi ser många faktorer som vore intressanta att undersöka i samband med övergången för att se vilka konsekvenser olika sätt att förhålla sig till barn/elev, språk och pedagogik får. Ett antal förslag till undanröjande av hinder har framkommit under studiens gång. Alla dessa vore intressanta att undersöka var för sig för att se vilka konsekvenser dessa, i de flesta fall proaktiva åtgärder, har. Vi inser dock att sådana studier blir svåra att tolka eftersom flera faktorer alltid spelar in i en dynamisk och föränderlig lärmiljö.

Regeringen har föreslagit ett tillägg i Skollagen som ska ge en garanti för tidiga stödinsatser när elever befinner sig i behov av stöd. Syftet med garantin är att en elev i behov av stöd, tidigt ska få stöd utformat utifrån sitt behov (Prop. 2017/18:195). Det vore intressant att göra en longitudinell studie kring denna proposition för att undersöka om tidiga insatser gör skillnad vid studieövergången mellan årskurs tre och fyra.

En sak som kom fram i vår studie var frågan om skillnaden vid övergången gällande klasslärare kontra fler ämneslärare. Skolledare 4 menar att det blir för stor skillnad om lågstadieläraren knutit an för hårt och barnen är starkt

präglade, d.v.s. att det är väldigt personbundet. Detta skulle kunna undersökas i en jämförande studie av ett antal klasser som har de olika systemen.

En annan studie som vore intressant skulle vara att undersöka om det finns skolor där stadiövergången mellan årskurs tre och fyra inte alls upplevs som något problem och vilka framgångsfaktorer man kan finna där.

---

*When a flower doesn't bloom you fix the environment in which it grows, not the flower. Alexander Den Heijer*

---

## Referenser

- Ackesjö, H & Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige* 19 (1), 1-26. ISSN 1401-6788
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk.1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. (Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Göteborg).
- Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. (2014). Överlämningar från förskola till förskoleklass *Forskning om undervisning och lärande* 13(4) 30-52  
Hämtad från  
[www.forskul.se/tidskrift/nummer13/overlamningar\\_fran\\_forskola\\_till\\_forskoleklass](http://www.forskul.se/tidskrift/nummer13/overlamningar_fran_forskola_till_forskoleklass)
- Antonovsky, A. (1987). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Aspelin, J. (2013). *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Björndal, C. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (red.). (2018). *Att vara speciallärare*. Lund: Gleerups.
- Bruce, B. & Sjunnesson, H. (2018). Logopeden som kollega: Samverkan och samsyn. I B. Bruce (Red.), *Att vara speciallärare*. (s.125-140). Lund: Gleerups.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Byström, A. (2018). Den nya speciallärarutbildningen. I B. Bruce (Red.), *Att vara speciallärare*. (s.15-22). Lund: Gleerups.



- Byström, A. & Bruce, B. (2018). Specialisering barns och elevers språk, -skriv- och läsutveckling. I B. Bruce (Red.), *Att vara speciallärare*. (s.23-40) Lund: Gleerups.
- Chall, J.S., Jacobs, V.A. & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis- Why poor children fall behind*. Cambridge, USA: Harvard University press.
- Dockrell, J. & Lindsay, G. (2000) Meeting the needs of children with specific speech and language difficulties. *European Journal of Special needs Education* 15(1), 24-41. Doi: 10.1080/088562500361682.
- Donaldson, N. (2010). *The fourth grade slump: The relationship between reading attitudes and frequency of reading*. (Major Thesis, College of Bowling Green, Ohio).
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gummesson, E. (2003). Fallstudiebaserad forskning. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. (s. 115-144). Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, K. & Nettelblatt, U. (2007). Bedömning av språklig förmåga hos barn. I U. Nettelblatt & E.-K. Salameh (R,ed.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn Del 1*. (s. 255-287). Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund. Läsinlärning som bygger på barnets eget språk*, Lund: Liber Läromedel.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- NE. (2018). *Nationalencyklopedin*, Hämtad från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/spr%C3%A5kst%C3%B6rning>
- Nettelblatt, U. & Salameh, E-K. (Red.). (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn Del 1*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Nottingham, J. (2010). *Utmanande undervisning i klassrummet- Återkoppling, Ansträngning, Utmaning, Reflektion, Självkänsla*. Stockholm: Natur & Kultur.

Patel, R. & Davidsson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Peters, S. & Sandberg, G. (2017) Borderlands, Bridges and Rites of Passage. I N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (Eds.), *Pedagogies of Educational Transitions*. (s. 123-237) Springer International Publishing: Switzerland.

Plantin Ewe, L. (2018). Speciallärarens verktygslåda- att utmana praxis och hitta nya vägar. I *Att vara speciallärare*. B. Bruce (Red.), (s. 57-73) Malmö: Gleerups.

Prop. 2017/18:195. (2018). *Läsa, skriva, räkna- en garanti för tidiga stödinsatser*. Hämtad från <https://data.riksdagen.se/fil/B916A029-70CA-43C9-AF87-107EE56CFB78>

Repstad, P. & Nilsson, B. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. 4 upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Samuelsson, S., Arnqvist, A., Björn, M., Dahlin, K., Elwér, Å., Eriksson Gustavsson, A-L., Gustavson, S., ...Wolff, U. (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.

Sanacore, J. & Palumbo, A. (2008). Understanding the Fourth-Grade Slump: Our Point of View. *The Educational Forum* 73(1) 67-74, Doi/abs/10.1080/00131720802539648.

Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan - Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråklärande*. (Doktorsavhandling, Uppsala Universitet, Uppsala).

- Sandberg, G. Hellblom-Thibblin, T. & Garpelin, A. (2015). Teacher's perspective on how to promote children's learning in reading and writing. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 505-517.  
Doi:10.1080/08856257.2015.1046738.
- SFS 2011:688 *Examensordning*. Hämtad från  
<http://rkrattsdatab.gov.se/SFSdoc/11/110688.PDF>
- Skolverket (2011 rev. 2017). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Wolters Kluwer: Stockholm
- Skolverket (2014) *Stödmaterial om övergångar*. Fritzes: Stockholm.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360-407. DOI: 10.1598/RRQ.21.4.1
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-172. Doi 10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x
- Takala, M. (2016) I Finland ges mycket stöd tidigt, "genast" och till många. Hämtad från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik/undervisning/i-finland-ges-mycket-stod-tidigt-genast-och-till-manga-1.230230>
- Thurén, T. (2010). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. (Doktorsavhandling, Stockholms Universitet, Stockholm).

- Trageton, A. (2014). *Att skriva sig till läsning. IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber.
- Vinterek, M. (2003). *Åldersblandade klasser. Lärares föreställningar och elevers erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Wedin, Å. (2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.
- Wengelin, Å. & Nilholm, C. (2013) *Att ha eller sakna verktyg-om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Wibeck, V. (2011) Med fokus på interaktion- att fånga samspelet mellan deltagare, idéer och argument i fokusgrupper. I K. Fangen & A-M. Sellerberg, *Många möjliga metoder*. (s. 13-35). Lund: Studentlitteratur.

## Bilaga 1

### Övergången åk. 3-4

\*Obligatorisk

E-postadress \*

Din e-post

---

Mitt barn var i behov av särskilt stöd i åk. 3

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer inte alls

Mitt barn fick särskilt stöd i åk. 3

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer inte alls

Mitt barn var i behov av särskilt stöd i åk. 4

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer inte alls

Mitt barn fick särskilt stöd i åk. 4

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer inte alls

Texterna mitt barn läste i åk. 3 var huvudsakligen berättelser

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer inte alls
- Ingen uppfattning

Texterna mitt barn läste i åk. 3 var huvudsakligen fakta

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer inte alls
- Ingen uppfattning

Texterna mitt barn läste i åk. 4 var huvudsakligen berättelser

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer inte alls
- Ingen uppfattning

Texterna mitt barn läste i åk. 4 var huvudsakligen fakta

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer inte alls
- Ingen uppfattning

---

Texterna mitt barn skrev i åk. 3 var huvudsakligen berättelser

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer inte alls
- Ingen uppfattning

Texterna mitt barn skrev i åk. 3 var huvudsakligen fakta

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer inte alls
- Ingen uppfattning

Texterna mitt barn skrev i åk. 4 var huvudsakligen berättelser

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer inte alls
- Ingen uppfattning

---

Texterna mitt barn skrev i åk. 4 var huvudsakligen fakta

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer inte alls
- Ingen uppfattning

Jag upplevde att texterna som lästes i åk. 4 blev mycket svårare än de var i åk. 3

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer inte alls
- Ingen uppfattning

Jag upplevde att kraven på de texter som skulle skrivas i åk. 4 blev mycket högre än de var i åk. 3

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer inte alls
- Ingen uppfattning

Jag upplevde att kraven på hemuppgifterna i åk. 3 var relevanta

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer inte alls
- Ingen uppfattning

Jag upplevde att kraven på hemuppgifterna i åk. 4 var relevanta

- Instämmer
- Instämmer delvis
- Instämmer inte alls
- Ingen uppfattning

Övriga kommentarer \*

Ditt svar

---

Bilaga 2

## **Vill du hjälpa oss att förbättra övergången mellan årskurs 3 och 4?**

Vi, Gunilla Fäldt och Camilla Hodel-Fryzell är lärare och utbildar oss nu till speciallärare med specialisering mot barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling. Nu ska vi skriva vårt självständiga arbete och vi har valt att undersöka hur övergången mellan årskurs 3 och 4 fungerar för elever som ännu inte bemästrat språket fullt ut, elever som lätt riskerar att hamna i en utsatt och sårbar situation i samband med stadieövergångar. Syftet med studien är att bidra med kunskap om goda exempel på hur språkliga hinder kan undanröjas vid dessa övergångar. Vår handledare heter Barbro Bruce, biträdande professor i utbildningsvetenskap med inriktning specialpedagogik vid Högskolan Kristianstad, och hon kan nås på

XXX.XXX@XXX.se

Studien kommer att genomföras i Malmö, huvudsakligen på två F-6 skolor och vi vänder oss till både elever, föräldrar, pedagoger och skolledare. Studien kommer att genomföras med intervjuer och enkäter under mars och april 2018. Intervjun kommer att beröra din uppfattning om och erfarenhet av stadieövergångar särskilt med fokus på språk-, läs- och skrivutveckling. Intervjun beräknas ta 30 minuter och vi kommer överens om tid och plats. Intervjun kommer att spelas in och transkriberas, det vill säga skrivas ut i text.

Den information som du lämnar kommer att behandlas säkert och förvaras inlåst så att ingen obehörig kommer att få ta del av den. Redovisningen av resultatet kommer att ske så att ingen individ kan identifieras. Resultatet kommer att presenteras i form av ett examensarbete. När examensarbetet är färdigt och godkänt publiceras det i en databas för studentuppsatser (DIVA). Önskar du läsa det så skriv det på samtyckesblanketten och glöm inte skriva din e-postadress. Inspelningarna och den utskrivna texten kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt. Deltagandet är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan utan närmare motivering.



Har du frågor om studien är du välkommen att höra av dig till någon av oss. Vi hoppas att du vill vara med. Vi behöver ditt svar senast 26 februari 2018.

Gunilla Fäldt

[XXX.XXX@XXX.se](mailto:XXX.XXX@XXX.se)

07XX-XXXXXX

Camilla Hodel-Fryzell

[XXX.XXX@XXX.se](mailto:XXX.XXX@XXX.se)

07XX-XXXXXX

## **Medgivande till att delta i studie**

Jag har läst Camillas och Gunillas brev om deras studie kring studieövergångar.

Vänligen markera ett alternativ:

Jag önskar delta i studien \_\_\_\_\_

Jag önskar inte delta i studien \_\_\_\_\_

Jag önskar ta del av det färdiga examensarbetet \_\_\_\_\_

E-post adress \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Underskrift

\_\_\_\_\_  
Namnförtydligande

\_\_\_\_\_  
Datum

## Vill du hjälpa oss att förbättra övergången mellan årskurs 3 och 4?

Vi, Gunilla Fäldt och Camilla Hodel-Fryzell är lärare och utbildar oss nu till speciallärare med specialisering mot barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling. Nu ska vi skriva vårt självständiga arbete och vi har valt att undersöka hur övergången mellan årskurs 3 och 4 fungerar för elever som ännu inte bemästrat språket fullt ut, elever som lätt riskerar att hamna i en utsatt och sårbar situation i samband med stadieövergångar. Syftet med studien är att bidra med kunskap om goda exempel på hur språkliga hinder kan undanröjas vid dessa övergångar. Vår handledare heter Barbro Bruce, biträdande professor i utbildningsvetenskap med inriktning specialpedagogik vid Högskolan Kristianstad, och hon kan nås på [XXX.XXX@XXX.se](mailto:XXX.XXX@XXX.se)

Studien kommer att genomföras i Malmö, huvudsakligen på två F-6 skolor och vi vänder oss till både elever, föräldrar, pedagoger och skolledare. Studien kommer att genomföras med intervjuer och enkäter under mars och april 2018. Enkäten här handlar om din uppfattning om och erfarenhet av stadieövergångar särskilt med fokus på språk-, läs- och skrivutveckling.

Den information som du lämnar kommer att behandlas säkert och förvaras inlåst så att ingen obehörig kommer att få ta del av den. Redovisningen av resultatet kommer att ske så att ingen individ kan identifieras. Resultatet kommer att presenteras i form av ett examensarbete. När examensarbetet är färdigt och godkänt publiceras det i en databas för studentuppsatser (DIVA). Önskar du läsa det så skriv det på samtyckesblanketten och glöm inte skriva din e-postadress. Deltagandet är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan utan närmare motivering.

Har du frågor om studien är du välkommen att höra av dig till någon av oss. Vi hoppas att du vill vara med. Vi behöver ditt svar senast 26 februari 2018.

Gunilla Fäldt

Camilla Hodel-Fryzell

[XXX.XXX@XXX.se](mailto:XXX.XXX@XXX.se)

07XX-XXXXXXX

[XXX.XXX@XXX.se](mailto:XXX.XXX@XXX.se)

07XX-XXXXXXX

Bilaga 5

### **Medgivande till att delta i studie**

Jag har läst Camillas och Gunillas brev om deras studie kring stadiövergångar.

Vänligen markera ett alternativ:

Jag önskar delta i studien \_\_\_\_\_

Jag önskar inte delta i studien \_\_\_\_\_

Jag önskar ta del av det färdiga examensarbetet \_\_\_\_\_

E-postadress \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Underskrift

\_\_\_\_\_  
Namnförtydligande

\_\_\_\_\_  
Datum

Bilaga 6

## **Vill du hjälpa oss att förbättra övergången mellan årskurs 3 och 4?**

Vi, Gunilla Fäldt och Camilla Hodel-Fryzell är lärare och utbildar oss nu till speciallärare med specialisering mot barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling. Nu ska vi skriva vårt självständiga arbete och vi har valt att undersöka hur övergången mellan årskurs 3 och 4 fungerar för elever som ännu inte bemästrat språket fullt ut, elever som lätt riskerar att hamna i en utsatt och sårbar situation i samband med stadieövergångar. Syftet med studien är att bidra med kunskap om goda exempel på hur språkliga hinder kan undanröjas vid dessa övergångar. Vår handledare heter Barbro Bruce, biträdande professor i utbildningsvetenskap med inriktning specialpedagogik vid Högskolan Kristianstad, och hon kan nås på

XXX.XXX@XXX.se

Studien kommer att genomföras i Malmö, huvudsakligen på två F-6 skolor och vi vänder oss till både elever, föräldrar, pedagoger och skolledare. Studien kommer att genomföras med intervjuer och enkäter under mars och april 2018. Intervjun kommer att beröra ditt barns uppfattning om och erfarenhet av stadieövergångar särskilt med fokus på språk-, läs- och skrivutveckling. Intervjun beräknas ta 30 minuter och den kommer att äga rum i skolan. Intervjun kommer att spelas in och transkriberas, det vill säga skrivas ut i text.

Den information som ditt barn lämnar kommer att behandlas säkert och förvaras inlåst så att ingen obehörig kommer att få ta del av den. Redovisningen av resultatet kommer att ske så att ingen individ kan identifieras. Resultatet kommer att presenteras i form av ett examensarbete. När examensarbetet är färdigt och godkänt publiceras det i en databas för studentuppsatser (DIVA). Önskar du läsa det så skriv det på samtyckesblanketten och glöm inte skriva din e-postadress. Inspelningarna och den utskrivna texten kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt. Deltagandet är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta ditt barns medverkan utan närmare motivering.

Har du frågor om studien är du välkommen att höra av dig till någon av oss. Vi hoppas att ditt barn vill vara med och att du är positiv till det och behöver ditt svar senast 26 februari 2018.

Gunilla Fäldt

XXX.XXX@XXX.se

07XX-XXXXXX

Camilla Hodel-Fryzell

[XXX.XXX@XXX.se](mailto:XXX.XXX@XXX.se)

07XX-XXXXXX

Bilaga 7

### **Medgivande till att delta i studie**

Jag har läst Camillas och Gunillas brev om deras studie kring stadiövergångar.

Vänligen markera ett alternativ:

Mitt barn får delta i studien \_\_\_\_\_

Mitt barn får inte delta i studien \_\_\_\_\_

Jag önskar ta del av det färdiga examensarbetet \_\_\_\_\_

E-post adress \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Underskrift

\_\_\_\_\_  
Namnförtydligande

\_\_\_\_\_  
Datum

Bilaga 8

INTERVJUGUIDE PERSONAL

Tack för ditt medgivande!

**Spontant, vad kan du berätta kring dina upplevelser vid stadiövergången mellan åk. 3 och 4, vad det gäller språk-, läs- och skriv?**

Barnet

- diagnos
- specifika svårigheter
- socialt (pragmatiskt, kommunikativt)
- information vid överlämning (rädsla för stigmatisering/självpuffyllande profetia eller stödhjulen till Lotta på Bråkmakargatan), risken för tidiga misslyckanden)
- Hur visar barnet om det är problem vid övergången?

Pedagogiken

- lärmiljö
- struktur
- ledning och stimulans
- anpassningar
- särskilt stöd/specialundervisning

De språkliga kraven

- textgenrer
- textmassa
- instruktioner (muntliga och skriftliga)
- kommunikativ delaktighet
- språklig tillgänglighet

Bilaga 9

INTERVJUGUIDE



## Inledande samtal (elevintervju)

Berätta lite om dig själv

- ålder
- fritid
- kompisar, familj
- skolan

Efter detta inledande relationsskapande samtal berättar vi att:

- Vi går i skolan för att bli speciallärare
- Vi vill lära oss mer om hur det är att sluta i årskurs 3 och sedan att börja i årskurs 4
- Allt vi pratar om är hemligt och vi kommer inte att säga det till någon
- Vi spelar in intervjun så vi kan komma ihåg vad vi har pratat om och sen kommer inspelningen att förstöras.

- I vilka ämnen fick du hjälp när du gick på lågstadiet?
- Hur kändes det att få hjälp?
- Vad var det som var svårt?
- Skulle du velat ha mer hjälp?
- Fick du hjälp i klassrummet eller gick du iväg? Vilket sätt var bäst?
- Vilka skönlitterära böcker läste du på lågstadiet? Vilka faktaböcker läste du?
  
- Om du jämför med hur det är nu på mellanstadiet, i vilka ämnen får du hjälp nu?
- Hur känns det att få hjälp?
- Vad är det som är svårt?
- Skulle du vilja ha mer hjälp?
- Får du hjälp i klassrummet eller går du iväg? Vilket sätt vill du helst ha hjälp på?
- Vilka skönlitterära böcker läser du nu? Vilka faktaböcker läser du?
  
- Vilka skillnader tycker du det är att gå på låg- resp mellanstadiet när det gäller att läsa och skriva?

# Överlämningsamtal, mall

2017-08-07

1 (3)

**Klass:**

**Datum:**

**Närvarande:**

**Överlämnande pedagog:**

**Mottagande pedagog:**

## **Klassen som helhet**

- **Framgångsfaktorer, god lärmiljö**
  
- **Vilka arbetssätt fungerar? Tänk på både teoretiska och praktiska ämnen!**
  
- **Vad behöver mottagande pedagoger veta om regler och rutiner?**

## Elever

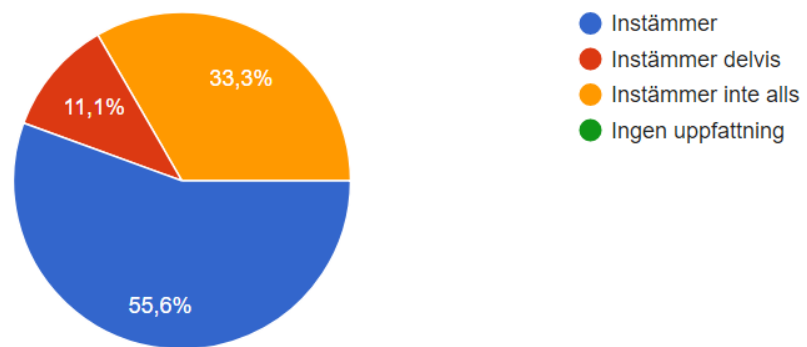
2 (3)

<b>Namn</b>	<b>Moders- mål</b>	<b>Närvaro</b>	<b>Målupp- fyllelse</b>	<b>Ea/Åp</b>	<b>Övrigt</b>
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					

## Enkät svar

Jag upplevde att texterna som lästes i åk. 4 blev mycket svårare än de var i åk. 3

9 svar



### Redovisning i antal:

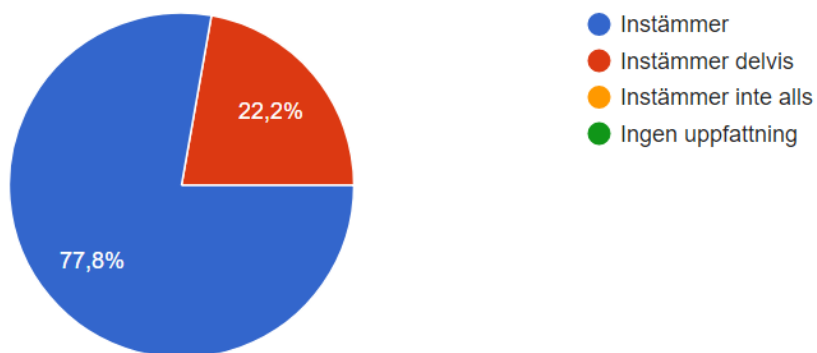
Instämmer: 5 personer

Instämmer delvis: 1 person

Instämmer inte alls: 3 personer

Jag upplevde att kraven på de texter som skulle skrivas i åk. 4 blev mycket högre än de var i åk. 3

9 svar



Redovisning i antal:

Instämmer: 7 personer

Instämmer delvis: 2 personer

