



Examensarbete, 15 hp, VT 2019
Speciallärarexamen mot specialisering
Språk-, läs- och skrivutveckling
Fakulteten för Lärarutbildning,
Avd. f. utbildningsvetenskap, inriktning grundskola,
gymnasium och specialpedagogik

Allas rätt att bli utmanade i skolan

- Undervisning för och med tidiga språkare

Everyone's right to be challenged in school

- Teaching for and with pupils with early language skills

Ingela Andersson och Emma Ferlesjö

Fakulteten för lärarutbildning

Förord

Denna studie har genomförts som ett självständigt arbete på Högskolan Kristianstad, speciallärarprogrammet inriktning språk-, skriv- och läsutveckling. Vi har under arbetets gång haft stor glädje av att kunna stötta varandra framåt i arbetet. Tankar och idéer har diskuterats och provats. Under studiens gång har vi lärt oss mycket om hur skolan kan möta och utmana tidiga språkare såväl som hur forskning bedrivs.

Vi vill tacka de skolor som tagit emot oss och de respondenter som gett av sin värdefulla tid och kompetens för att vi ska kunna bedriva vår studie och få svar på våra frågor. Vi vill även tacka vår handledare Barbro Bruce som med stort kunnande har gett oss snabb återkoppling och givande råd. Även våra familjer förtjänar ett tack för tålamod och stöttning under denna tid.

Ingela Andersson och Emma Ferlesjö

Author

Ingela Andersson och Emma Ferlesjö

Title

Everyone's right to be challenged in school- Teaching for and with pupils with early language skills

Supervisor

Barbro Bruce

Assessing teacher

Lisbeth Amhag

Examiner

Carin Roos

Abstract

Already in the early school years and in all school subjects, the language has great importance for development and learning. All children develop differently and the school has a mission to meet and challenge all pupils. The aim of the study is to provide knowledge about how the school can meet and challenge the students who already have a well-developed language when they come to school, something that we choose to call early language speakers, and how the special needs teacher in language, writing and reading development can be involved in this work. The study also highlights how collaboration between staff at the school and school libraries can promote these pupils' language, writing and reading development. The theoretical starting point in the study is socio-cultural perspective. The empirical study has been collected through interviews of a qualitative and semi-structured character with eight respondents. The result shows that teachers and preschool teachers find that they quickly get a clear picture of all pupils' linguistic abilities and who are in need of special challenges. It also appears that teachers and preschool teachers say they have the opportunity to challenge those who have come further in their linguistic development. The group's importance and composition are highlighted as important factors for learning and all respondents emphasize the importance of social work in school. The result also shows that teachers and preschool teachers primarily want supervision from special needs teachers in language, writing and reading development in order to meet the needs of the linguistically early students. The special role of the special needs teacher is an important special educational implication that emerges in the study.

Key word

Language, writing and reading development, early reading development, linguistic challenges, special needs teacher, early intervention

Författare

Ingela Andersson och Emma Ferlesjö

Titel

Allas rätt att bli utmanade i skolan – Undervisning för och med tidiga språkare

Handledare

Barbro Bruce

Bedömande lärare

Lisbeth Amhag

Examinator

Carin Roos

Abstract

Redan i de tidiga skolåren och i skolans alla ämnen har språket stor betydelse för utvecklingen och lärandet. Alla barn utvecklas olika och skolan har ett uppdrag i att möta och utmana alla elever. Studiens syfte är att bidra med kunskap om hur skolan kan möta och utmana de elever som redan har ett välutvecklat språk när de kommer till skolan, något som vi väljer att kalla tidiga språkare, samt hur specialläraren inom språk-, skriv- och läsutveckling kan vara delaktig i detta arbete. Studien belyser även hur samverkan mellan personal på skolan och skolbibliotek kan främja dessa elevers språk-, skriv- och läsutveckling. Teoretisk utgångspunkt i studien är sociokulturellt perspektiv. Empiri till studien har samlats in genom intervjuer av kvalitativ och semistrukturerad karaktär med åtta respondenter. Resultatet visar att lärare och förskollärare upplever att de snabbt får en klar bild av samtliga elevers språkliga förmågor och vilka som är i behov av särskilda utmaningar. Det framkommer också att lärare och förskollärare uppger sig ha möjligheter att utmana de som har kommit längre i sin språkliga utveckling. Gruppens betydelse och sammansättning lyfts som viktiga faktorer för lärande och samtliga respondenter trycker på vikten av det sociala arbetet i skolan. Resultatet visar även att lärare och förskollärare främst önskar handledning från speciallärare inom språk-, skriv- och läsutveckling för att möta de språkligt tidiga elevernas behov. Speciallärarens handledande roll är en viktig specialpedagogisk implikation som framkommer i studien.

Ämnesord

Språk-, skriv- och läsutveckling, tidig läsutveckling, språkliga utmaningar, speciallärare, tidiga insatser

1. Inledning	6
1.1. Problemområde	6
1.2. Syfte	7
1.3. Frågeställningar	7
1.4. Studiens avgränsning	7
1.5. Begreppsdefinitioner	8
1.6. Styrdokument	8
2. Tidigare forskning	11
2.1. Språk-, skriv- och läsutveckling	11
2.2. Tidiga språkare	13
2.3. Didaktik och undervisning	16
2.3.1. Metoder för språk-, skriv- och läsutveckling	17
2.3.2. Läsförståelse och högläsning	18
2.3.3. Skolbibliotekets betydelse och påverkan	18
2.4. Bedömning av språk-, skriv- och läsutveckling	19
2.5. De specialpedagogiska rollerna i mötet med tidiga språkare	21
3. Teoretisk utgångspunkt med analysbegrepp	22
3.1. Lärande och språk i ett sociokulturellt perspektiv	22
3.2. Lärande och språk i ett kognitivt perspektiv	24
4. Metod	26
4.1. Val av metod	26
4.2. Urval	26
4.3. Genomförande	28
4.4. Bearbetning	29
4.5. Tillförlitlighet och trovärdighet	29
4.6. Etiska överväganden	30
5. Resultat	32
5.1. Uppmärksammande av tidiga språkare	32
5.2. Didaktik och undervisning	34
5.3. Specialpedagogiskt arbete	37
5.4. Samarbete inom skolan	38
5.5. Tidiga språkares behov av utmaning	39
5.6. Resultatsammanfattning	40
5.7. Resultatanalys	41
6. Diskussion	45
6.1. Metoddiskussion	45

6.2. Resultatdiskussion	46
6.3. Specialpedagogiska implikationer	49
6.3. Konklusion	50
6.4. Förslag till vidare forskning	51
Referenser	53
Bilaga 1–5	

1. Inledning

Vi, Ingela och Emma är båda legitimerade lärare inom sv/so från förskoleklass till årskurs 6. Under en stor del av vår tid som lärare har vi arbetat inom skolans tidigare år och tagit emot nyblivna skolelever. Vi har mött en mångfald av elever och ställts inför situationer där någon eller några elever behöver andra språkliga utmaningar än resterande av gruppen. Ofta har vi försökt möta detta behov genom att hjälpa eleven att hitta utmanande texter att läsa och ställa högre krav gällande läsförståelse och dylikt vid gemensamma diskussioner. Som lärare har vi hamnat i en sits där tiden ska räcka till många med olika behov och det är lätt att en känsla av otillräcklighet smyger sig på. Både under den tid vi arbetade som lärare och nu som speciallärare slås vi av hur sällan de elever som har ett välutvecklat språk vid skolstart lyfts vid specialpedagogiska diskussioner. Examensordningarna för specialpedagoger (SFS 2007:638) samt för speciallärare (2011:186) är tydliga med att kompetenserna ska leda utvecklingen av hur skolan möter behoven hos alla elever. För speciallärare, oavsett inriktning, uttrycks det även att professionen ska "visa fördjupad kunskap om barns och elevers språk- och begreppsutveckling och stimulans av denna" (SFS 2011:186, Kunskap och förståelse). För speciallärare inom språk-, skriv- och läsutveckling trycks det på förmågan att kunna granska bedömningsmaterialet som används för att kartlägga alla elevers kunskaper inom området. Vår erfarenhet är dock att en stor del av såväl lärarens som de specialpedagogiska professionernas fokus läggs på elever som befinner sig i en språk-, skriv- och lässvårighet av något slag. De eleverna som har kommit långt i sin språkliga utveckling kan få delta i undervisning som berör den kunskap som de redan innehar. Vår upplevelse av detta är att det kan innebära att lusten för skolan minskar och en känsla av att inte passa in smyger sig på. Vi har även sett att den sortens deltagande som inte leder till någon utveckling kan innebära att eleven blir uttråkad och börjar ägna sig åt annat under lektionstid. Verksamma lärare möter elever med en bredd av erfarenheter och kunskaper och utmaningen ligger i att skapa en lärmiljö och undervisning som passar och utmanar alla.

1.1. Problemområde

Alla barn utvecklas och lär sig olika och vid olika tillfällen. För skolan innebär detta att några av de barn som kommer ivriga till sin första dag i förskoleklass eller årskurs ett redan har ett välutvecklat språk. De kan ha ett gott ordförråd och kan uttrycka sig och resonera verbalt, de kan läsa och/eller skriva. Skolan i sin tur är ambitiösa gällande att lära alla barn läsa, skriva och använda sitt språk till fullo, vilket leder till att en stor del av den första tiden läggs på språk-

, skriv- och läsinlärning. Skollagen (SFS 2010:800) är dock tydlig med att alla elever ska mötas och utmanas på den kunskapsnivå och utifrån de erfarenheter som de har med sig in i skolans värld. Skollagen säger att:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (SFS 2010:800 §4)

Hur stämmer detta överens med de elever som har ett välutvecklat språk när de kommer till skolan? Vilka möjligheter till utmaningar och fortsatt utveckling inom språket kan dessa elever erbjudas när en stor del av tiden i förskoleklass läggs på språklig medvetenhet och i årskurs ett läggs på kopplingen mellan fonem och grafem, det vill säga tidig läs- och skrivinlärning?

1.2. Syfte

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap kring hur förskollärare, lärare samt de specialpedagogiska professionerna i samverkan med skolbibliotekarie kan uppmärksamma och utmana tidiga språkare i samband med skolstart. Vi vill även belysa vilket stöd från de två specialpedagogiska professionerna som förskollärare och lärare önskar få inom vårt studerade område.

1.3. Frågeställningar

- På vilka sätt uppmärksammas de elever som har ett välutvecklat språk vid skolstarten?
- På vilka sätt kan skolan möta dessa elevers behov gällande undervisning och utmaningar?
- Vilket stöd önskar lärare få från de specialpedagogiska professionerna i arbetet med tidiga språkare?

1.4. Studiens avgränsning

Vi avgränsar vår studie till att rikta fokus mot den första tiden i elevernas skolgång, det vill säga förskoleklass och årskurs ett. Vi har valt att studera hur lärare och förskollärare upplever sig ha möjligheter att identifiera och utmana de elever som har kommit långt i sin språk-, skriv- och läsutveckling. Eftersom detta blir ett fokus som handlar om skolans arbete har vi avgränsat intervjuerna till personal i vald verksamhet.

1.5. Begreppsdefinitioner

Tidiga språkare

I denna studie använder vi begreppet *tidiga språkare*. Ivarsson (2008) beskriver i sin studie tidiga läsare. Vårt begrepp är en utveckling av tidiga läsare, men eftersom vi valt att studera elevernas hela språkutveckling, dvs språk-, skriv- och läsutveckling anser vi att begreppet tidiga språkare är användbart i vår studie. När vi använder begreppet syftar vi på de elever som har utvecklats långt inom ett eller flera av de områden som berör språk-, skriv- och läsutveckling vid skolstart. Inom läs- och skrivutveckling har Skolverkets bedömningsstöd (Skolverket, 2018a; Skolverket, 2018b, Skolverket, 2018c) använts vid definition av tidiga språkare (bilaga 1 och 2). Elever i förskoleklass som når till avstämning A eller B och elever i årskurs ett som bedöms nå målen för avstämning B eller C på flera punkter ses i vår studie som en tidig språkare. Inom talat språk kan det innebära att inneha förmågan att tala om abstrakta saker samt att hantera de semantiska och pragmatiska delarna av språket med säkerhet (Nettelbladt, 2007).

Literacy

Schmidt (2017) lyfter begreppet *literacy* och menar att detta handlar om sociala sammanhang och hur texter används för att skapa mening och utveckla sin identitet. Begreppet handlade länge enbart om läsande och skrivande, medan nu även språkets muntliga sida ingår. Enligt Fast (2008) har literacybegreppet utvidgats. I begreppet ingår nu även multimodala texter, det vill säga texter som blandar bilder och tryckt text. Fast (2008) nämner problematiken med att hitta en god översättning till literacy, då många forskare finner det otillfredsställande att använda sig av det engelska ordet. Begreppet literacy stämmer väl överens med studien eftersom vi avser att diskutera elevernas hela språkliga utveckling, inte enbart de som handlar om läs- och skrivförmåga.

1.6. Styrdokument

Skolans styrdokument är tydliga med att språket har en framträdande roll inom lärande och utveckling (Skolverket, 2011). Det är tydligt att undervisningen ska utgå från elevernas tidigare språk och erfarenheter ”främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (Skolverket, 2011. s. 8). Eleverna ska vidare ges möjligheter att växa genom lärande och utveckla förtroende för sin egen person. Undervisningen ska leda till att eleverna får uppleva att deras kunskaper utvecklas och är meningsfull. Ibland kan en elev inom skolan behöva någon

form av stöd som sträcker sig utanför det som normalt sker i klassrummet och i skolan ges olika former av sådant stöd. Extra anpassningar är stöd som är möjlig att genomföra i klassrummet av ordinarie lärare (SFS 2010:800). Bestämmelserna kring hur och när extra anpassningar ska gälla riktar sig mot alla elever. För att säkerställa att de anpassningar som görs följs upp och förs vidare från förskoleklass till årskurs ett tydliggörs detta i skollagen (SFS 2010:800) från den 1 juli 2019.

Överlämnings betydelse lyfts av Skolverket och från den 1 juli 2018 uttrycks det att skolan har en skyldighet att lämna över sådan information som behövs för att underlätta och säkerställa en så trygg och enkel övergång som möjligt. Det är tydligt att det vid överlämningar mellan skolformer och stadier är viktigt att även föra vidare de anpassningar som har gjorts i form av särskilda utmaningar. I överlämningar gällande dessa elever ska det framgå hur kunskapsutvecklingen har sett ut och hur skolan har arbetat för att möta elevens behov (SFS 2010:800).

Den 1 juli 2019 träder läsa- skriva- räknagarantin i kraft. Detta innebär att de elever som behöver extra stöd, anpassningar eller extra utmaningar tidigt ska uppmärksammas och stimuleras och att de specialpedagogiska professionerna ska få en tydligare roll i detta arbete (Skolverket, 2018d). För att göra detta inför Skolverket ett obligatoriskt kartläggningsmaterial i förskoleklassen som sedan följs upp med bedömningsstöd i årskurs ett. Kartläggningen avser att bedöma de områden som läroplanen i svenska berör det vill säga tala, läsa och skriva. Fyra aktiviteter genomförs på gruppnivå och dessa aktiviteter har särskilt fokus på följande områden (Skolverket 2018d, s. 5):

- Berätta och beskriva
- Lyssna och samtala
- Kommunikation med symboler och bokstäver
- Urskilja språkljud och ord.

Det framhålls att undervisningen bör förändras och planeras utifrån det resultat som framkommer. Det är därför av vikt att kartläggningen genomförs under höstterminen. Bedömningsstödet i årskurs ett utgår från de kunskapskrav som uttrycks i Lgr 11 (Skolverket, 2011) och är obligatoriskt att använda i årskurs ett inom grundskola, specialskolan och sameskolan. Även detta material är tänkt att användas för att uppmärksamma elever som kan

behöva extra anpassningar eller särskilt stöd för att komma vidare i sin språkutveckling såväl som för att uppmärksamma och utmana de elever som har kommit långt i denna utveckling (Skolverket, 2018a). Gällande de som har kommit långt poängteras deras rätt till fortsatt utveckling enligt skollagen (2010:800). Vidare uttrycks det att materialet ska vara en del av skolans systematiska kvalitetsarbete och användas under höst och vårterminen. Skolverket (2018a) tydliggör att det är en fördel om den lärare som undervisar i svenska utför bedömningen och att den elev som med lätthet klarar en nivå även ska bedömas mot nästa.

2. Tidigare forskning

I kapitlet presenteras inledningsvis en översikt av forskning kring språk-, skriv- och läsutveckling generellt för att sedan övergå till att fokusera på de barn som har kommit långt i sin språkutveckling då de börjar skolan, det vill säga de som vi benämner som tidiga språkare. Vidare lyfts bedömning inom ämnet svenska, didaktiska och pedagogiska metoder och val inom språk-, skriv- och läsutveckling samt de andra instanserna på en skola som kan ha betydelse för hur de tidiga läsarna möts och fortsätter att utvecklas i skolan.

2.1. Språk-, skriv- och läsutveckling

Hur den språkliga utvecklingen har skett såväl före som efter skolstart har bland annat påverkats av barns tidiga möten med tal och skrift. Detta tydliggörs av Teale, Whittingham och Hoffman (2018) i en forskningsöversikt som har gjorts med syfte att klargöra vad som har forskats på samt vilka slutsatser som har dragits under åren 2006–2015. Språkets utveckling är således en process som påbörjas långt innan skolstart och det finns numera en stor förståelse för den påverkan miljön i hemmet men även i skolan innebär (Teale m.fl. 2018). Raban och Coates (2004) har studerat skillnader och likheter i språkutvecklingen hos barn som har gått på förskolor som deltagit i *literacyprogram* och barn som har gått på vanliga förskolor och funnit att relationen mellan det talade språket och literacy är stödjande. Det vill säga det är inte så att barnet först måste utveckla det muntliga språket för att sedan utveckla en förståelse inom det skrivna. Även om skriftspråk och talspråk stödjer varandra och går hand i hand påtalar Lundberg (2007) att skillnader mellan talat och skrivet språk kan innebära svårigheter för en del barn i läsinläringen. Det skrivna språket är ofta mer formellt och distanserat.

Liberg (2010) menar att barnets vilja att utveckla sitt språk grundar sig i en upplevelse av att delta och bidra med något, det vill säga vara en del av en kommunikation. Omgivningen och den respons barnet får då den kommunicerar får därmed stor betydelse i den språkliga utvecklingen. Även om omgivningen har stor betydelse finns det vanligtvis stora likheter kring hur språk utvecklas vilket diskuteras av Nettelbladt och Salameh (2007) som påtalar att en typisk språkutveckling följer liknande steg för alla barn. Detta börjar med joller och smackljud som den första kommunikationen. Vid ett års ålder yttras de första orden för att sedan bilda ett utökat ordförråd mellan ett och ett halvt till tre års ålder och när barnet är ungefär fem år kan de flesta fonem uttalas korrekt (Strömquist, 2010). Ett språk består av olika aspekter och nivåer

vilket benämns med fonologiska, grammatiska, semantiska och pragmatiska. Den fonologiska aspekten behandlar hur språkljud låter och uttalas medan grammatiken behandlar regler kring språkets uppbyggnad. De semantiska delarna berör innebörd och betydelse av språket och pragmatiken hanterar språkets användning vilket även inrymmer turtagning, pauser och kroppsspråk. Dessa fyra delar utvecklas olika och vid olika tidpunkter i livet och Strömquist (2010) påtalar att även om de grammatiska och fonologiska delarna av språket utvecklas tidigt pågår en ständig utveckling av de semantiska och pragmatiska delarna. Det är även en mängd olika nivåer och tillämpningar där sammanhang och språkregler behöver hanteras (Gibbons, 2016). Detta innebär till exempel skillnader i vardagsspråk och skolspråk samt vem som mer är en del av kommunikationen. Allt detta behöver barnet utveckla förståelse för och förmåga att tillämpa i vardagssituationer.

Även om en språkutveckling sker på livslång basis är onekligen de första åren i skolan av betydelse. Studier av amerikanska elever visar att en stor utveckling av ordförråd sker från hösten till våren under *first grade*, det vill säga vid 6–7 års ålder (Skibbe, Phillips, Day, Brophy-Herb & Connor, 2012). Läraren har därmed en viktig roll i att vara förmedlare av språket och därigenom bidra till elevernas språkutveckling. Bruce, Ivarsson, Svensson, och Sventelius (2016) framhäver att det är viktigt för alla lärare oavsett skolform eller stadium att reflektera över vilken avgörande betydelse deras språkande och förhållningssätt har för barns möjligheter att utvecklas och formas genom skolåren. Hur lärare i olika skolformer och stadier använder språket har en avgörande roll för barns och elevers kunskapsutveckling såväl som deras sociala och personliga utveckling. Hemmet och skolan lyfts ofta som viktiga delar i barnets språkutveckling, men Bergöö (2009) diskuterar även om hur barn idag i allt högre grad inspireras och påverkas av populärkulturen när de skriver, fantiserar och kommunicerar. Dataspel, filmer och musik har ofta en stark påverkan på barnens språkliga utveckling. Det blir alltså tydligt att ett barns språkliga utveckling styrs av flertalet såväl inre som yttre faktorer.

Att lära sig läsa är en viktig, men för många, svår uppgift. Läsning och skrivning brukar uttryckas bestå av olika delar som alla kräver en stor ansträngning av barnet för att bemästra. Dels den mekaniska delen där bokstäver bildar ord och avkodning sker och dels en förståelse för ord och texters betydelse på olika plan (Tjernberg, 2011). Läsningens två delar kan inte särskiljas från varandra och behöver ges möjlighet att utvecklas parallellt. Inom såväl läsning som skrivning har arbetsminne och ordförståelse en betydande roll för utvecklingen och Lundberg (2008) påtalar att stavning och ordavkodning har ett nära samband. Inom båda

områden är det viktigt att få träna själva hantverket det vill säga avkodning, stavning, formandet av bokstäver, meningsbyggnad och interpunktion (Lundberg, 2008) vilket styrks av Fast (2008) som menar att för att kunna lära sig läsa och skriva behöver barnet kunna hantera papper och penna.

En läsutveckling kan ske på många olika vis. Att känna igen ord innebär logografisk läsning och är ofta inledande delen av läsutvecklingen. Vanligt är att barnet känner igen eller kan läsa ordet då det befinner sig i ett bekant sammanhang eller är välkänd. Exempel på detta är ordet mjölk på en mjölkförpackning eller barnets namn (Nilholm & Wengelin, 2013). För att kunna läsa även okända ord och ord i okända sammanhang utvecklas en strategi för att koda av texten vilket sker på liknande vis oavsett vid vilken ålder som barnet börjar läsa. Den första strategin in i textens värld bygger på ljudning och benämns fonologiskt läsande och skrivande. Det är inte alltid tydligt att barnet använder sig av en fonologisk strategi men innebörden är att bokstävernas utseende kopplas till ett ljud som sätts ihop till ord. En ovan läsare använder tekniken i hög utsträckning, men även den mer vana läsaren läser fonologiskt då obekanta ord och fraser ska läsas eller skrivas. Flertalet forskare är eniga om att detta är en viktig del av läsutvecklingen och grundar sig på förståelsen inför hur ord delas upp i mindre delar och hur ljud kopplas till ett tecken (Henbest & Apel, 2017; Nilholm & Wengelin, 2013). En mer van läsare använder sig i högre grad av det som benämns med ortografisk läsning då flera bokstäver känns igen som en helhet till exempel ett helt ord eller en fras. Vid ortografisk läsning blir läsningen effektiv och texten läses snabbare vilket ger ökade möjligheter för läsaren att fokusera på textens innehåll, det vill säga förståelse och tolkning. Denna i sin tur grundar sig i hög grad på förförståelsen hos läsaren och i detta finns påverkan av faktorer som samhälle, miljö, bakgrund och syftet med att läsa texten (Nilholm & Wengelin, 2013).

2.2. Tidiga språkare

Enligt Fast (2008) kan man urskilja olika föreställningar i teorier om barns läs-och skrivinlärning. En av dem är att det finns en speciell tidpunkt då barn är mogna för att lära sig skriva och läsa. På engelska brukar detta benämnas som *reading readiness*. Det ansågs länge i Sverige att sju år var den rätta tidpunkten. En annan föreställning är att barn redan vid tidig ålder skaffar sig kunskaper om läsande och skrivande i samspel med andra människor då skriftspråket synliggörs för barnet på olika sätt. Detta märkte den nyzeeländske forskaren Marie Clay 1966) i sina tidiga studier och menade att när barnet började involveras i läs-och

skrivaktiviteter tillsammans med andra började de förstå läsandets och skrivandets mening och funktion. En viktig drivkraft för vad barnen lär sig menade Clay (1966) är deras intressen. *Emergent literacy* är ett uttryck Clay (1966) använde sig av, eftersom något nytt som inte funnits hos barnet började växa fram, en utveckling var på gång.

Ivarsson (2008) har studerat tidiga läsare och har funnit att tidiga läsare uppges av föräldrar även har börjat prata tidigt, med ett korrekt uttal, snabbt byggt upp ett ordförråd samt använt långa meningar. Det framkommer även att de tidiga läsarna upplevt mycket högläsning, men även fritt berättande under sina tidiga levnadsår. Fokus har då legat på innehållet i texterna och berättelserna och detta har diskuterats i samband med läsningen. Vidare menar Ivarsson (2008) att det är svårt att särskilja vad det är som gör att ett barn utvecklar sin läsförmåga tidigt. I den studie som Ivarsson (2008) utfört finns det vissa gemensamma drag till exempel intresse och motivation. Detta uppmärksammades dock även hos flertalet av de andra deltagande i studien. Det är viktigt i sammanhanget att det i studien enbart deltar tidiga läsare och medelgoda läsare. Hughes och Stainthorp (2004) påtalar däremot att en uppmuntrande litterär hemmiljö har en stöttande funktion, men ser inte det som en avgörande förutsättning. Detta gör att skolan har möjligheter att hjälpa alla elever vidare i sin språkliga utveckling.

Enligt Hughes och Stainthorp (2004) är det av vikt att uppmärksamma tidiga läsare och bedöma deras läsförmåga. Utifrån detta kan läraren sedan hitta utmaningar och områden som fortsatt behöver utvecklas. Läsningens och skrivningens olika aspekter har studerats av samma forskare och resultat visar att även om tidiga läsare ligger långt fram gällande avkodning är skillnaden gentemot de andra eleverna inte lika signifikant inom läsförståelse. Detta stöds av Raban och Coates (2004) som har undersökt hur barn som har ingått i särskilda *literacyprogram* under sin förskoletid efter två år i skolan avkodar texter på en svårare nivå och har ett mer avancerat muntligt språk medan mätning av förståelse och processande av *literacy* inte visade signifikanta skillnader. Såväl Raban och Coates (2004) som Hughes och Stainthorp (2004) menar dock att det samtidigt är svårt att avgöra hur mycket snabbare avkodning de tidiga läsarna har eftersom eleverna under dessa tester och bedömningar snabbt når ett tak och att testerna bara bedömer upp till en viss nivå.

Genom att jämföra tidiga läsares läsutveckling i relation till icke-tidiga läsare påvisar Ivarsson (2008) att det efter tre år i skolan skett en utjämning, även om tidiga läsare allt jämnt har ett försprång. Ivarsson (2008) påtalar i sammanhanget att flertalet av de lärare som deltagit i hennes studie uttrycker att det finns en tendens att tidiga läsare slutar läsa när de känner att de

behärskar kunskapen. Det är då viktigt att omgivningen uppmuntrar och vägleder eleverna vidare i sin läsutveckling genom att till exempel agera som goda förebilder inom läsning. Taube (2009) lyfter hur goda eller onda cirklar skapas för eleverna i läsutvecklingen. De som börjar läsa tidigt får en positiv erfarenhet av läsning och känner tillit till sin förmåga. Detta leder till fortsatt läsande och läsutveckling. Taube (2009) menar till skillnad mot vad Ivarsson (2008) uppmärksammade att tidiga läsare vill läsa mer och de som har lite svårare för att komma igång med sin läsning försöker undvika att läsa. Ivarsson (2008) påtalar behov av att i större utsträckning fortsätta att stödja och ta tillvara på tidiga språkares kunskaper och förmågor. Det gäller som lärare och speciallärare att anpassa undervisningen både gällande tidiga språkare och elever som möter hinder i sin språk-, skriv- och läsutveckling. Detta blir särskilt relevant i relation till Cains och Oakhills (2011) studie som lyfter vikten av att främja tidiga läsvanor och motivation till tidig läsning för ett ökat ordförråd. Ordförråd och läsförståelse är färdigheter som fortsätter att utvecklas över hela livet. De tidiga språkarna behöver utmaningar och uppgifter som är anpassade efter deras förmåga vilket diskuteras av Hughes och Stainthorp (2004) som har genomfört en fallstudie av en tidig läsare. I studien framkommer att eleven trots sin läsförmåga fick samma språk-, skriv- och läsuppgifter som övriga elever i klassen och även fick delta på övningar som innebär träning i sambandet mellan ljud och bokstav vilket enligt forskarna är negativt och kan hämma elevens utveckling. Det material som används i undervisningen bör alltid vara i relation till elevens ålder, kunskapsnivå och intresse. Det kan vara en utmaning för lärare att hitta passande arbetsmaterial för de barn som har ett välutvecklat språk när de börjar skolan. För att möjliggöra effektiva anpassningar av material och undervisningsformer behöver elevens språk- skriv och läsförmåga tidigt uppmärksammas. De lärare som möter eleven kan då få syn på vilka språkliga områden som eleven har utvecklats långt inom samt vilka som fortsatt behöver stärkas.

Ahlberg (2015) lyfter att klassrumssituationen är en mångdimensionell och komplex arena, där lärare förväntas skapa möjligheter för varje elev att utveckla sociala kompetenser och kunskaper i skolans alla ämnen. Ahlberg (2015) redogör för mål som inte uppmärksammas i samma utsträckning, nämligen ”värde målen”. Dessa värde mål innefattar att ”eleverna ska ha grundläggande kompetens och intresse för ett livslångt lärande samt utveckla insikter och förståelse för att verka som aktiva samhällsmedborgare i ett demokratiskt samhälle.” (s. 67). ”Den dolda läroplanen ” är ett begrepp som Ahlberg (2015) benämner. Innebörden är att eleverna ska anpassa sig till alla skolans regler och krav, även de krav som inte står skrivna i läroplaner och styrdokument men som räknas som en förutsättning för att undervisningen ska

kunna bedrivas. Eleven förväntas arbeta individuellt, vara uppmärksam, vänta, kontrollera sig motoriskt och verbalt, undertrycka sina erfarenheter och underordna sig lärarens osynliga auktoritet. Dessa krav från skolan gäller alla elever, hela tiden i skolan, även när eleverna arbetar med något de inte är intresserade av. Ett hinder utifrån skolans synsätt för att uppnå skolans mål är elevers bristande intresse för undervisning. Elevers förhållningssätt och attityder främjar inte alla gånger till lärande och delaktighet. Alla elever klarar inte av att förhålla sig till och anpassa sig till ”den dolda läroplanen”. Därför ska lärare ta hänsyn till elevers olika behov och dag efter dag skapa goda möjligheter för alla att lära: Enligt Skollagen ska alla elever ges förutsättningar att utvecklas så långt som det är möjligt (SFS 2010:800). Ahlberg (2015) menar att det problematiska med detta inte är att skolan ska ge eleven stöd utan hur det ska göras. Det går att se en tydlig förändring i undervisningens organisering sedan 1990-talet. Det har skett en ökad individualisering. Ahlberg (2015) menar att det är i samspel mellan individer och mellan individer och miljön som skapar förutsättningar och möjligheter för delaktighet på samhälls-, skol-, grupp och individnivå. Skolan bygger på kommunikation: texter, samtal och handlingar. Skolan behöver en väl fungerande kommunikation på alla nivåer för att uppnå målen för utbildningen. För att öka elevernas delaktighet, kommunikation och lärande i skolan är det viktigt att läraren arbetar för att skapa sig en förtroendefull relation till eleverna.

2.3. Didaktik och undervisning

Ivarsson (2008) lyfter hur läsande och lärande är en social process som påverkas av varje barns bakgrund och förutsättningar. I detta blir den grupp och det sociala sammanhang som skapas under språk-, skriv- och läsinlärning en viktig faktor. Detta stöts av Karlsudd (2014) som menar att grunden för att skapa utvecklande lärsituationer bygger på en öppenhet inför allas olikheter och förutsättningar samt en vilja att skapa inkluderande lärmiljöer. Även Bjar (2009) diskuterar betydelsen av en lärmiljö som är inkluderande och skapar möjligheter till självständighet för alla elever. Kopplat till språk-, skriv- och läsutveckling påtalar Fridolfsson (2008) att undervisning bör ske i gränsen mellan det som eleven redan kan och den nya kunskapen. Detta blir en bred utgångspunkt inom ramen för ett klassrum där det finns en stor variation i elevernas faktiska nivå inom språk-, skriv- och läsutveckling. Ovanstående innebär även en stor flexibilitet hos lärarna gällande att skapa lärmiljöer och undervisningssituationer som är anpassade just efter aktuell elevgrupp. Det språkutvecklande arbetet i skolan grundar sig i lärarnas egen användning av språket och Wedin (2008) menar att det därmed är av vikt att lärarna innehar en medvetenhet kring detta. Lärare kan med fördel använda ett språk som är

konkret och strax över vardaglig nivå ifråga om ordval och tydlighet. Detta genomsyrar undervisningen i alla ämnen. Lärarna behöver tydliggöra det språk och begrepp som används i undervisningen samt skapa stödstrukturer för att utveckla språket (Hajer & Meestringa, 2014). Detta kan göras med modeller som syftar till att främja lärande genom samarbete och språklig utveckling genom interaktion. Byström och Bruce (2018) påtalar att det är centralt i utvecklande undervisningssituationer att eleverna är väl införstådda med vad som förväntas av dem.

2.3.1. Metoder för språk-, skriv- och läsutveckling

Arbetet med språk-, skriv- och läsutveckling inom förskoleklass syftar inte sällan till att utveckla en språklig medvetenhet hos eleverna. Detta kan göras genom olika metoder där Bornholmsmodellen och arbetet med dockan Trulle är två. Enligt Lundberg (2008) ger detta goda förutsättningar för den fortsatta skriv- och läsutvecklingen. Genom att i grupp leka språklekar en liten stund varje dag tränas eleverna uppfattning om språkets uppbyggnad. Bryntse (1996) samt Lundberg (2007) lyfter hur dessa lekar lämpar sig för alla elever, inte minst de som möter hinder i sin språkliga utveckling. Inom såväl Trulle som Bornholmsmodellen görs bedömningar av elevernas kunskaper under arbetets gång. När eleverna börjar årskurs ett finns det en mängd olika metoder och strategier att applicera på undervisningen. Trageton (2014) redogör att det framkommit under de senaste fyrtio årens forskning, att skrivning är lättare än läsning, speciellt för 4–7-åringar vilket har lett fram till en utveckling av att datorn används i större utsträckning från tidiga åldrar. Trageton (2014) menar att konsekvenserna med dator som skrivredskap vänder på den traditionella “läs- och skrivinläring” till skriv- och läslärande. Vidare lyfter Trageton (2014) att en central del i den sociokulturella synen på lärande som finns i de senaste nordiska läroplanerna är eleven som producent av kunskap. Enligt Tragetons metod börjar eleverna skriva på dator eller datorplatta först och börjar inte med handskrivning förrän i årskurs två. Detta för att öka skrivlust och läsglädje och för att eleverna ska mogna mer motoriskt. Redan på 70-talet utvecklade Leimar (1974) en metod vars främsta syfte var att skapa meningsfullhet för eleverna inom skriv- och läsutvecklingen. Metodens utgångspunkt var det talade språket och hur detta kan överföras till läsning och skrivning, *Läsinläring på talets grunder*. Elevernas egen inläringstakt poängteras och vikten av att använda elevernas eget språk är av vikt. Det finns en mängd metoder för skriv-och läsutveckling och det är inte ovanligt att en skola använder sig av en variation av dessa.

2.3.2. Läsförståelse och högläsning

Lundberg (2010) påtalar högläsningens betydelse för utvecklingen av ordförråd och för utvecklingen av talat språk. Högläsning uppges stötta utvecklingen av mer abstrakt samtalspråk som inte är bundet till här och nu. Vid studier av hur skönlitterära texter används och kan användas i undervisningen påtalar Ingemansson (2018) att det är viktigt att lärarna är aktiva under läsningen. Detta kan göras genom textsamtal och gemensam tolkning av de texter som läses. Att läsa högt för elever är en utmanande uppgift eftersom det gäller att läsa med rätt tempo, betoning och fånga elevernas uppmärksamhet (Lundberg, 2010). Ingemansson (2018) menar att den sociala aspekten som uppstår vid gemensam tolkning tillsammans med lärare eller klasskamrater har en starkt motiverande effekt och att skönlitteratur med efterföljande tolkning med fördel kan användas i flertalet av skolans ämnen. Strukturerade frågor och strategier för att uttrycka funderingar ger eleverna möjlighet att samtala och lära av varandra. Detta diskuteras även av Jönsson (2009) som påtalar att stödstrukturer för att tolka en text har en viktig roll. Samtidigt får inte de strukturer som används för att tolka en text få för stort fokus inom undervisningen. Textens innehåll och förståelsen för den ska vara det som är centralt och strukturerna verktyg för att nå förståelsen (Eckeskog, 2015). Viktiga aspekter av den djupläsning som förespråkas är tid, förståelse, samtal och motivation medan det framgår att läraren har en viktig roll i att välja lämpliga texter. Nilholm och Wengelin (2013) lyfter även viktiga aspekter för en utveckling av elevers läsförståelse och menar att när elever automatiserat sin läsning sker en förändring i läsförmågan. Eleven läser inte längre med syftet att lära sig läsa, utan läser för att inhämta ny kunskap. Förståelseaspekten får mer fokus och uppmärksammas allt mer. Det krävs lagom utmanande texter som ligger inom elevens proximala zon för att få en utveckling av läsförståelse och ordförråd.

2.3.3. Skolbibliotekets betydelse och påverkan

Alla skolor i Sverige ska enligt skollagen (SFS 2010:800) ha tillgång till ett skolbibliotek. Vad detta innebär gällande utseende, omfattning, placering och personal tydliggörs däremot inte, vilket gör att förutsättningar och iscensättande i verksamheterna kan se väldigt olika ut. Skolbiblioteken styrs även av bibliotekslagen (SFS 2013:801) som fastslår att bibliotek ska bidra till att kunskaper förmedlas och främja intresse för utbildning. Det blir därmed tydligt vilken tänkt roll som biblioteken har. Skolinspektionen (2018) har genomfört en granskning på tjugo skolor och funnit att det skiljer mycket mellan skolorna bland annat gällande antal och bredd bland böcker samt bibliotekariens utbildning. Det klargörs även att personal på bibliotek

och skola samverkar i liten grad och att skolbiblioteket sällan arbetar integrerat med skolan. Bristen på samverkan mellan skola och bibliotek blir särskilt problematisk i relation till den forskningsöversikt som Gärden (2017) har genomfört inom området eftersom det här påtalas att samverkan mellan lärare och bibliotekarie har en positiv inverkan på elevers lärande och utveckling generellt, men även specifikt den språkliga utvecklingen. Denna brist på gemensam planering leder till att elevernas behov inte synliggörs och bemöts i den samverkan som ändå sker. Enligt Skolinspektionens granskning beror bristen på samverkan på svårigheter att hitta gemensam tid för planering och att det är till stor del lärarens personliga intresse som styr i vilken omfattning bibliotekets resurser används (Skolinspektionen, 2018). Skolbibliotek kan utformas på olika vis och ha olika förutsättningar, vilket har nämnts tidigare. En lösning kan vara att en lärare arbetar en viss del av sin tjänst som skolbibliotekarie eller har ett ansvarsområde som avser att köpa in böcker och i viss mån sköta om biblioteket. Enligt Skolinspektionen (2018) blir det i dessa fall väldigt lite tid avsatt för biblioteket vilket har en negativ inverkan på skolbibliotekets funktion. Betydelsen av bibliotekariens kompetens diskuteras även av Rydsjö och Elf (2007) som menar att det är av vikt att kunna föreslå lämpliga, spännande och roliga böcker såväl som att kunna visa upp bibliotekets alla delar på ett lockande sätt för barnen. Inom en del verksamheter delar skolbibliotek och folkbibliotek lokaler och gällande folkbibliotek går det specifikt att läsa i bibliotekslagen:

Folkbiblioteken ska ägna särskild uppmärksamhet åt barn och ungdomar för att främja deras språkutveckling och stimulera till läsning, bland annat genom att erbjuda litteratur utifrån deras behov och förutsättningar. (SFS 2013:801 §8)

För de skolor vars bibliotek även är ett folkbibliotek ter sig därmed bibliotekets uppdrag som språkutvecklande vara ännu tydligare. Enligt Gärden (2017) är det inte tydligt vilket arbete och vilka metoder som ska bedrivas på skolbiblioteket för att det ska vara framgångsrikt. Det finns alltså få forskningsprojekt och resultat som påtalar hur skolbiblioteken kan arbeta för att bidra till det kunskapsförmedlande uppdrag som de har och vilka konkreta arbetsmetoder, förutom gott samarbete med skolans övriga personal, som bör användas.

2.4. Bedömning av språk-, skriv- och läsutveckling

För en lärare är det centralt att känna till vilka förkunskaper eleverna har för att kunna anpassa undervisningen så att den leder till kunskapsutveckling (Byström & Bruce, 2018). Det är ändå

välbehövligt att föra en diskussion kring bedömningar och dess utformning inom skolans verksamheter. Wedin (2010) undersöker lästest och språkbedömningar samt deras påverkan på undervisningen i de tidiga skolåren. Wedin (2010) påtalar att de test och den praxis som ligger bakom användandet av dessa visar en bild av hur verksamheten ser på lärande och kunskap vilket även påtalas av Karlsudd (2012). I sammanhanget är det av vikt att diskutera bedömningens användningsområde och dess påverkan på undervisningen vilket görs av Ahlberg (2015) som lyfter bedömningars användningsområde. Enligt Ahlberg (2015) kan kartläggningar och tester vara ett underlag för såväl betygssättning som kategorisering, men även för den fortsatta planeringen av undervisningen och det stöd som eleverna har behov av. Även Wedins (2010) forskning har påvisat att undervisningen förändras utifrån testernas innehåll, men att förhållandet då är det motsatta. Det vill säga att det finns tendenser till att träna det som bedömningen avser att testa. Det är då av vikt att lärarna är väl insatta i vad som bedöms och varför. Det material som används behöver bedömas och granskas för att säkerställa att barnets svarsalternativ relaterar till rätt saker. Till exempel kan en bild feltolkas eller ett ord missförstås på ett lästest, utan att detta har en direkt koppling till barnets avkodningsförmåga eller sammantagna läsförmåga. Den bedömning som görs ligger ofta till grund för en uppdelning av eleverna och ett underlag för vilka elever som får specialundervisning. Sammantaget tydliggörs det att det krävs höga kunskaper hos lärare för att kunna göra välgrundade bedömningar och planeringar av verksamheten utifrån lästest eller en språklig bedömning. Det uttalas också att även skolledare och politiker inom skolan behöver kunskap eftersom välgrundade bedömningar tar tid och resurser, vilket är ett område som ligger på skolledningen att hantera (Wedin, 2010).

Vid bedömning av språk-, skriv- och läskunnighet är det viktigt att vara medveten om alla de faktorer som kan påverka resultatet (Ivarsson, 2008). Trötthet, vilja, hunger och val av text är några aspekter den som bedömer ett barns språkliga utveckling behöver ta fasta på. Det kan därför vara problematiskt att begränsa bedömningen till ett fåtal tillfällen eller med ett enstaka material. Även Kamhi och Catts (2012) diskuterar standardtester och dess nytta. De menar att textens innebörd finns i mötet mellan texten och läsaren och ett bättre sätt att se elevens läsförståelse är att studera hur en elev interagerar med text i ett naturligt inslag i klassrummet.

2.5. De specialpedagogiska rollerna i mötet med tidiga språkare

Det är tydligt i såväl skollagen (SFS 2010:800) som i Lgr 11 (Skolverket, 2011) att varje elev ska mötas utifrån de kunskaper och erfarenheter som de innehar och utmanas på den kunskapsnivå som eleven befinner sig på. Att arbeta med anpassningar och möta ett behov hos eleverna behöver därmed inte handla om elever som av någon anledning möter hinder i sitt lärande och utveckling, detta gäller alla elever. Enligt examensordningen för speciallärare inom språk-, skriv- och läsutveckling ska denna ha kunskap gällande bedömning, elevers lärande samt hur utveckling av språk stimuleras. Inom dessa områden och vald specialisering ska specialläraren kunna fungera som samtalspartner och därmed vara en viktig del av skolans arbetssätt och pedagogik. Det uttrycks även tydligt att specialläraren, oavsett inriktning, ska arbeta för att utveckla en lärmiljö som kan möta alla barns olika behov (SFS 2011:186). Byström och Bruce (2018) tolkar detta som ett tredelat uppdrag för specialläraren, där delarna består av undervisning, utveckling och utredning. Gällande specialpedagogens examensordning (SFS 2007:638) så ska även denne agera som samtalspartner och vara en del av utvecklingen och arbetet med att möta olika behov hos alla de barn som ryms inom skolans verksamhet. Det framgår alltså tydligt för såväl speciallärare som specialpedagog att rollen som rådgivare och utvecklare av verksamheten är en del av det specialpedagogiska arbetet. Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) diskuterar professionernas roller utifrån forskning baserad på en omfattande enkätundersökning kring vad speciallärare och speciallärare har för uppdrag. Deras resultat pekar på att en stor del av speciallärarens arbetstid landar på undervisning på individnivå med elever som har mött svårigheter. Detta blir intressant då Raban och Coates (2004) lyfter lärares efterfrågan för att öka sin kunskap om hur barn blir tidigare språkare vilket tyder på att det finns ett behov av skolutvecklande och rådgivande arbete för de specialpedagogiska rollerna även inom detta området. Enligt Göransson m.fl. (2015) upplever majoriteten av speciallärare och speciallärare som deltagit i deras undersökning att de har goda kunskaper i att möta elever med olika behov samt att leda utvecklingsarbete. Däremot visar det sig att speciallärare anser sig ha goda kunskaper gällande rådgivning gentemot lärare och lärarlag, medan detta inte framkommer hos gruppen speciallärare. Det individuella arbetet med elever uttrycks tydligare i såväl examensordning för speciallärare (SFS 2011:186) som i Göransson m.fl. (2015).

3. Teoretisk utgångspunkt med analysbegrepp

Studien har främst en sociokulturell teorigrund och tar sin utgångspunkt i att lärande och utveckling sker i en social kontext och i samspel med andra. Analysbegreppen *medierande redskap*, *den proximala utvecklingszonen*, *scaffolding* och *appropriering* som används är kopplade till det sociokulturella perspektivet. Kompletterande analysbegrepp utgår från ett kognitivt perspektiv på lärande och används gällande hur elevernas behov av utmaningar möts. För denna analys används *Marianis lärandezoner*. Genom att använda dessa två perspektiv synliggörs såväl elevernas lärande och utveckling i relation till gruppen som hur deras behov av utmaningar tillgodoses.

3.1. Lärande och språk i ett sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet framfördes ursprungligen av Vygotskij (1999) som menade att språket är ett verktyg till lärande. I denna process blir det viktigt hur yrkesverksamma lärare använder språket för att utmana elevernas språkliga och kunskapsmässiga utveckling. Den språkliga och sociala miljön som eleverna möter i skolan blir central för lärandet och bildar en bas för kunskap. Vidare påtalade Vygotskij (1999) nödvändigheten med elevaktiva arbetsätt som inbjuder till sociala aktiviteter och delaktighet för eleven. Det är även väsentligt att eleven upplever sig vara en del av ett sammanhang. Det sociokulturella perspektivet har utvecklats och tolkats av flertalet forskare. Teale, Whittingham och Hoffman (2018) har granskat utvecklingen inom *literacy* mellan åren 2006–2015 och lyfter hur ett sociokulturellt perspektiv på lärande har fått allt större betydelse. Säljö (2016) beskriver att sociokulturellt perspektiv utgår från att elever måste känna sig delaktiga och engagerade i undervisningen för att möjliggöra deras lärande. Det viktiga är inte nödvändigtvis vad som lärs utan hur det lärs. Lärande i en sociokulturell kontext är att lära av varandra, i en gemenskap. Almqvist, Malmqvist och Nilholm (2014) diskuterar kamratlärande i kombination med läsinläring och påtalar att det ger goda effekter för läsutvecklingen. Eleverna kan vara i olika eller samma ålder och effekten är särskilt god för de elever som befinner sig i en läs- och skrivsvårighet.

Ett viktigt begrepp i sociokulturell teori är *medierande redskap* som är ett nyckelbegrepp när det gäller att förstå lärande och utveckling. Säljö (2016) betonar att det viktigaste av alla medierande redskap, redskapens redskap, är språket. Begreppet mediering används för att beskriva samspelet som sker mellan människor och redskap. Redskapen medierar, det vill säga

möjliggör lärande genom intellektuella, språkliga redskap och materiella redskap som exempelvis dator och penna som hjälper oss att nå över våra begränsningar. Det centrala är att alla dessa medierande redskap ger människor tillgång till kunskap och erfarenheter från andra. För eleverna i skolan innebär detta att deras förmågor kan utvidgas och utvecklas med stöd av intellektuella och materiella redskap. Med hjälp av medierande redskap kan eleverna komma över mentala eller fysiska hinder. Varje människas värld vidgas med hjälp av medierande redskap och de har en stor påverkan på lärande och utveckling. Även Lgr 11 framhåller gällande svenskämnet syfte inom skolan hur språket ska utvecklas som ett redskap för att "tänka, kommunicera och lära" (Skolverket, 2011, s. 222).

Det vi kallar lärande idag, menar Säljö (2016) är frågan hur vi återskapar och förnyar kunskaper i dagens samhälle. Ett sätt är att lära i vardagen i samspel med andra. Barn iakttar vad andra gör, deltar, utforskar och imiterar andra barn eller vuxna och skapar utifrån detta sina egna kunskaper och gör dessa till sina egna. När barnet kan använda sig av kunskapen har barnet *approprierat* vad andra gör. För att möjliggöra appropriering behövs mediering. Det vill säga att genom att tillägna sig av andra människors tankar, kunskaper och uttryck genom samspel kan barnet göra detta till sitt eget att använda med egna ord eller handlingar. Appropriering sträcker sig bortom att härma eller göra likadant. Säljö (2016) poängterar att det är skillnader mellan att lära genom deltagande i vardagliga situationer och lärande genom studier. Studier är en systematisk träning av människors intellekt, av deras förmågor att tänka, reflektera och förstå sin omvärld. Klassrummet är en miljö där kunskaper och erfarenheter synliggörs. I klassrummet lärs även specifika mönster för kommunikation, samarbete och problemlösning.

I barns och elevers utveckling finns det enligt Vygotskij (1999) två tänkbara nivåer. Den nivå som benämns den *faktiska utvecklingsnivån*, representerar där barnet befinner sig i nuläget som är uppbyggt av barnets tidigare erfarenheter och lärande. Den andra nivån benämns *potentiell utvecklingsnivå* och handlar om hur långt barnet skulle kunna nå med stöd av de personer som befinner sig i barnets omgivning. Vygotskij (1999) menar att nya nivåer i utvecklingen nås genom att utmana barnet att befinna sig i utkanten av sin *proximala utvecklingszon*. Detta innebär att det som barnet klarar med stöd av en annan person idag klarar de på egen hand imorgon eller inom en snar framtid. Om de uppgifter som barnet får befinner sig långt utanför den proximala utvecklingszonen blir utmaningen alltför svår vilket kan leda till att barnet upplever uppgiften som omöjlig eller att allt för mycket hjälp behövs. En uppgift som ter sig för enkel för barnet ligger för långt innanför den proximala utvecklingszonen. Genom att barnet

arbetar och lär sig med stöd av andra med väl avvägda uppgifter befinner sig barnet i utkanten av sin proximala utvecklingszon där kunskapssfären och nya utvecklingsnivåer kan nås.

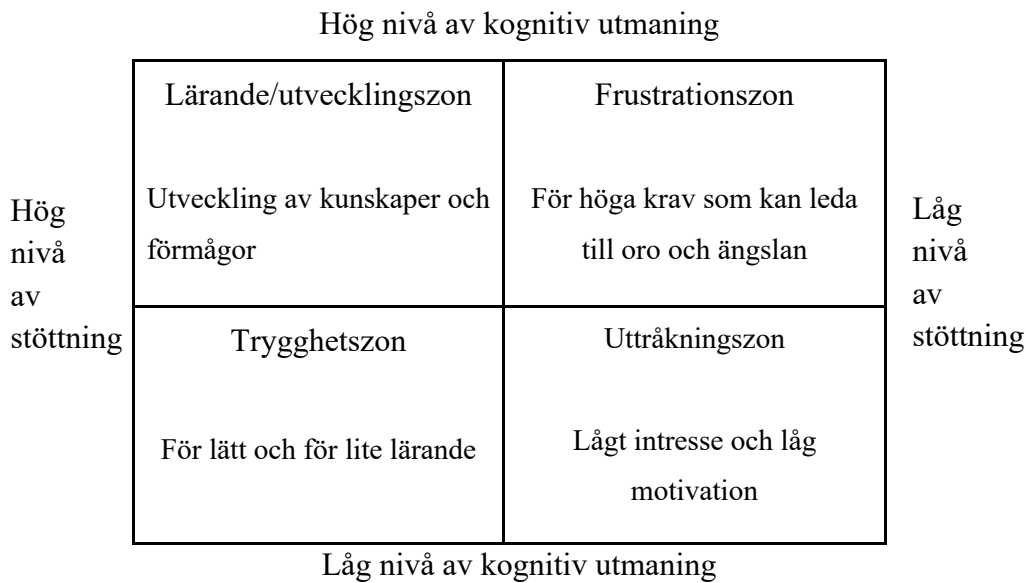
Scaffolding eller *stöttning* är ett begrepp i utvecklingssammanhang som myntades först av Wood, Bruner och Ross (1976). Det diskuterades då hur små barn kommunicerar med sina föräldrar och hur den stöttning som barnen får bildar en grund för kommunikationen samtidigt som barnen utvecklar sitt språk. Gibbons (2016) kopplar detta till Vygotskij och den bärande tanken inom den sociokulturella teorin att det ett barn klarar med hjälp idag, kan den klara på egen hand imorgon. Se följande citat:

Stöttning är dock inte vilken hjälp som helst utan hjälp som leder eleverna mot nya färdigheter, nya begrepp eller nya nivåer av förståelse. Stöttning är en tillfällig hjälp som läraren ger eleverna för att de ska kunna utföra samma uppgift utan hjälp. (Gibbons, 2016 s 34)

Kopplingen till den sociokulturella teorin blir här tydlig och paralleller dras till den bärande tanken att det ett barn klarar tillsammans med någon annan idag kan de utföra på egen hand imorgon. Även Säljö (2016) betonar hur *scaffolding* starkt förknippas med den proximala utvecklingszonen. I likhet med *appropriering* räcker det inte med att barnet mekaniskt kan utföra eller härma uppgiften för att stöttningen ska ha fungerat fullt ut. Barnet behöver genomföra handlingen eller uppgiften på ett sätt som visar att det finns en djupare förståelse. Inom språkutveckling i skolan handlar detta då om att stötta elevens kommunikation och förståelse inför språket som en del av lärandet samt om att stötta i samspel och samvaro med andra. Den stöttning som eleverna får kan liknas vid en vägg eller en stöttepelare som eleverna kan luta sig mot tills de kan stå på egen hand. Det är alltså oerhört centralt att stöttningen ges med syfte att leda till ökad självständighet och en stärkt självkänsla. Det är även så att *scaffolding* inte är likställt med en anpassning eller särskilt stöd utan något som ges till alla elever för att de ska nå så långt som möjligt i sin utveckling. Läraren fungerar som en modell som visar och eleven imiterar till en början för att sedan utföra uppgiften alltmer självständigt.

3.2. Lärande och språk i ett kognitivt perspektiv

Mariani (1997) diskuterar lärande utifrån vilken kognitiv nivå som undervisningen erbjuder eleven och vilken stöttning eleven får i att genomföra uppgifter. Utifrån detta har Mariani skapat fyra *lärandezoner* som bygger på graden av kognitiv utmaning och stöttning.



Figur 1. Marianis lärandezoner fritt tolkat av Gibbons (2016)

Fyra olika lärmiljöer och undervisningssätt kan skapas utifrån zonerna. Om undervisningen erbjuder stora utmaningar men lite stöd kan det skapa oro och frustration och en känsla av misslyckande väcks då eleven inte kan möta kraven. Undervisning som innebär låg nivå av kognitiv utmaning gör att det blir för lätt för eleven som då riskerar att bli uttråkad eller hamna i trygghetszonen. För en elev i uttråkningszonen minskar motivationen till att lära sig och undervisningens innehåll ter sig meningslöst. I trygghetszonen riskerar elevens utveckling att stanna upp och varken lärande eller självständighet utvecklas. Dessa zoner får alla negativa konsekvenser för elevens självbild, självständighet och utveckling. Eleven lär sig och utvecklas när den befinner sig i lärande/utvecklingszonen inom Marianis fyra zoner. Denna zon och Vygotskijs proximala utvecklingszon går hand i hand. Då eleven möter lärmiljöer och undervisningssituationer som kopplas till lärande/utvecklingszonen samt den proximala utvecklingszonen sker positiva effekter för utveckling, lärande, självständighet och självbild. För läraren finns det en utmaning i att skapa situationer som erbjuder alla elever att så ofta som möjligt befinna sig i den zon som erbjuder hög kognitiv nivå men samtidigt hög grad av stöttning. Denna sortens undervisning bör eftersträvas eftersom Gibbons (2008) studier visar att den gynnar alla elevers lärande och utveckling, oavsett faktisk utvecklingsnivå som är uppbyggt av tidigare erfarenheter och lärande.

4. Metod

För att ge en tydlig bild av studien beskrivs och motiveras den forskningsansats och val av metod som har tagits. Urval, genomförande, bearbetning, tillförlitlighet samt hur etiska övervägande har gjorts redovisas därefter.

4.1. Val av metod

Den forskningsansats som har tagits i studien är kvalitativ. Detta kännetecknas enligt Bryman (2011) av att en beskrivning görs av hur människor uppfattar sin verklighet genom att använda, men även tolka, ord och begrepp. Samtal och språk blir därmed en utgångspunkt för insamlandet av material. Kvale och Brinkmann (2014) lyfter att en grundläggande form av mänsklig interaktion är att samtala. I intervjusamtal ställer forskaren frågor och lyssnar till vad människor berättar om sin levda värld. Det är från undersökningspersonernas synvinkel som den kvalitativa forskningsintervjun vill förstå världen.

Studien genomfördes som en intervjustudie med åtta semistrukturerade enskilda intervjuer. Enligt Bryman (2011) innebär en semistrukturerad intervju att forskaren har intervjufrågor men respondenten har stor frihet att utforma sina svar. Frågorna behöver inte komma i samma ordning som i intervjuguiden. Frågor som inte finns med i guiden kan även ställas vid några tillfällen då forskaren anknyter till något respondenten sagt. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det är i interaktionen mellan intervjuaren och respondenten som kunskap konstrueras.

4.2. Urval

Den frågeställning som har fokuserats behöver besvaras och urvalet görs därmed utifrån detta. Respondenterna bör kunna bidra med ytterligare kunskap inom det område som studeras. Enligt Backman (2016) sker urvalet utifrån dessa kriterier vid arbetet med en kvalitativ studie. Den övergripande frågeställningen för oss var att undersöka vilka möjligheter som finns i två skilda verksamheter gällande de elever som har ett välutvecklat språk när de börjar skolan. Det var även av intresse att studera hur de specialpedagogiska professionerna kan vara ett stöd i arbetet med dessa barn. Enligt Bell (2006) är det i mindre studier av denna typ svårt att få tillgång till ett urval baserat på slumpen och det är vanligt att studien genomförs med de respondenter som kan tänka sig att medverka. Detta har varit fallet i vår studie, då det visade sig finnas svårigheter att få tillgång på respondenter. Bell (2006) menar vidare att det är av vikt att urvalet ändå

innehåller den bredd av likheter och olikheter som efterfrågas för att besvara forskningsfrågorna. Studien genomfördes vid två skolor, skola 1 och skola 2, i två olika kommuner i södra Sverige. Kommunerna skiljer sig åt i storlek och geografisk placering. Även skolorna skiljer sig åt i storlek. Vid tiden för studien hade skola 1 ett elevantal på cirka 300 elever medan skola 2 hade ett elevantal som var ungefär dubbelt så stort. Skola 1 var placerad i en mindre by med ett upptagningsområde som omfattade både villaägare och lantbruk. Skola 2 var belägen i en större ort och omfattade främst villor och lägenhetsbostäder inom upptagningsområdet. Skolorna hade liknande andel flerspråkiga elever och elevunderlaget bestod till stor del av elever som hade svenska som modersmål. Båda skolorna hade tillgång till bibliotek. På skola 1 var skol- och folkbiblioteket placerade i skolans lokaler och på skola 2 fanns ett skolbibliotek med en bibliotekarie till förfogande. De lärare, förskollärare och specialpedagogiska professionerna som vi intervjuade var alla verksamma på lågstadiet och arbetade under innevarande läsår i årskurs ett eller förskoleklass. Inom ramen för studien intervjuades två grundskollärare, två förskollärare, en speciallärare, en specialpedagog samt två skolbibliotekarier. Inom varje yrkesgrupp var därmed antalet respondenter jämnt fördelade. Det fanns en bredd gällande antal tjänsteår och bakgrund.

Tabell 1 *Respondenternas titel och erfarenhet*

Titel	Tjänsteår (ca)
Specialpedagogisk profession 1	5 år
Specialpedagogisk profession 2	19 år
Lärare 1	26 år
Lärare 2	17 år
Förskollärare 1	20 år
Förskollärare 2	34 år
Bibliotekarie 1	8 år
Bibliotekarie 2	1 år

I kapitlet resultat benämner vi både specialpedagog och speciallärare med de specialpedagogiska professionerna för att bibehålla anonymitet för våra respondenter. De respondenter som arbetar på skola 1 benämns med lärare 1, förskollärare 1 samt specialpedagogisk profession 1 och de som arbetar på skola 2 benämns med lärare 2, förskollärare 2 samt specialpedagogisk profession 2.

4.3. Genomförande

Vi kontaktade tre skolor skriftligt genom att skicka mail till rektor med information om vår studie samt missivbrev (bilaga 3). Två av skolorna tackade ja till att medverka och tid och plats för intervju bestämdes. Intervjuerna genomfördes enskilt under februari och mars 2019 på respektive skola utifrån de tider som passade respondenterna. På de två deltagande skolorna fanns det möjlighet att intervjua specialpedagogisk personal, lärare, förskollärare samt bibliotekarie. Före varje intervju delgavs respondenterna information om studiens syfte och etiska övervägande klagjordes såväl muntligt som skriftligt. För att vi skulle kunna få svar på vår forskningsfråga var det viktigt för oss att respondenterna var väl insatta i begreppet *tidiga språkare* och därför förklarades detta med stöd av Skolverkets *Nationellt bedömningsstöd inom svenska/ svenska som andraspråk* (2018) före varje intervju påbörjades. Sammanlagt genomfördes åtta intervjuer. Tidsåtgången för intervjuerna var mellan 20–40 minuter. Intervjuerna spelades in via inspelningsfunktion på mobiltelefoner. Att spela in intervjuer är enligt Kvale och Brinkmann (2014) en vanlig och effektiv metod eftersom det tillåter den som håller i intervjun att fokusera på det som sägs och hur intervjun kan fortsätta. Det var också en fördel att språkliga aspekter som tonfall, röstläge och pauser fanns bibehållna inför analysfasen. Vi deltog båda två under intervjuerna, men hade på förhand avtalat vem som skulle hålla i intervjun. Vid utformandet av frågeguide som användes vid intervjutillfällena beaktades Kvales och Brinkmanns (2014) riktlinjer för hur dessa formuleras. Centrala teman utifrån frågeställningen togs fram för att säkerställa att frågorna kunde ge svar på forskningsfrågan. De teman vi använde oss av för att besvara våra frågeställningar var följande:

- Bedömning av elevers kunskaper i tidiga åldrar
- Generellt arbete med språk-, skriv- och läsutveckling
- Anpassning av undervisning efter tidigare språkare
- Tidiga språkare i relation till resten av gruppen
- Hinder och möjligheter i lärmiljön
- Specialpedagogiska implikationer och den specialpedagogiska professionen

Då vårt syfte var att söka svar på hur skolan kan möta de elever som har ett välutvecklat språk när de kommer till skolan utifrån olika professioner i skolans värld behövde frågeguiden redigeras i relation till respondenternas roll och yrke. En guide togs fram för de specialpedagogiska professionerna, lärare samt förskollärare (bilaga 4) och en annan för

bibliotekarierna (bilaga 5) eftersom deras arbetsuppgifter skiljer sig markant från övriga respondenternas.

4.4. Bearbetning

Efter intervjutillfällena följde vi en arbetsgång som innebar gemensamma reflektioner kring intervjuens genomförande och utfall. Därefter lyssnade vi enskilt genom ljudinspelningarna och sedan transkriberade dessa uppdelade utifrån de intervjuer som vi själva genomfört. Kvale och Brinkmann (2014) påtalar att transkribering av egna genomförda intervjuer möjliggör såväl reflektioner kring den egna rollen som intervjuare samtidigt som en analys av intervjun påbörjas redan i detta stadie. Under transkriberingen förändras talat språk till skriftligt vilket innebär en förändring (Kvale och Brinkmann, 2014). I studien innebar detta att transkriberingen och tolkning gjordes ordagrant, men omvandlades till skriftspråket och dess regler. Noteringar om pauser och småord som till exempel *aha*, *mm*, *ok* gjordes i syfte att uttrycka funderingar, betänketid och eventuell osäkerhet hos respondenterna. Vår studie syftade inte till att genomföra en språkanalys, vilket gör att en fullständigt ordagrann transkribering inte hade någon funktion och fokus vid transkriberingen fanns därmed på innehållet i det sagda (Kvale och Brinkmann, 2014). Den transkriberade texten gjordes ytterligare mer läsarvänlig i analysdelen, vilket innebär att pauser och småord uttrycks i mindre utsträckning och texten följer skriftspråkets mönster. Backman (2016) menar att analys av empirin påbörjas under själva insamlingsprocessen. Detta stämmer väl överens med bearbetningen av vår insamlade empiri. Genom att bearbeta empirin görs det överskådligt (Backman, 2016). Detta gjordes genom att resultat från intervjuer analyserades utifrån att söka efter gemensamma kategorier kopplade till våra forskningsfrågor. Dessa kategorier innehöll likheter och olikheter i respondenternas svar. Kategorierna omvandlades sedan till teman i resultatdelen. De teman vi använde oss av var alltså resultatet av de mest förekommande svaren i empirin. Under detta arbete tog vi även fram citat som är signifikanta för respondenternas svar. Ovan angivna arbetsgång stämmer väl överens med Brymans (2011) beskrivning av en tematisk analys då Bryman (2011) menar att empirin läses igenom fler gånger och teman och eventuella underteman därefter sorteras ut.

4.5. Tillförlitlighet och trovärdighet

Tillförlitlighet och trovärdighet är viktiga aspekter av kvalitativ forskning. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) handlar detta om metodens tillförlitlighet samt hur väl metoden kan

användas för att söka svar på forskningsfrågan. I denna studie gav metoden, kvalitativa forskningsintervjuer, svar på de frågor vi ställde. Intervjuguiden gav tillförlitlighet till studien då frågorna var relevanta utifrån studiens frågeställning. Genom att vi genomförde intervjuerna med en som intervjuade och en åhörare stärker detta tillförlitligheten. Åhöraren var då uppmärksamma på hur frågorna ställs och vilken påverkan detta hade på den som blev intervjuad. Detta härleds till Kvale och Brinkmann (2014) som menar att oavsiktligt ledande frågor påverkar respondentens svar. Vår ambition under bearbetningen av resultatet vi haft var att återge en korrekt bild av respondenternas berättelser, vilket beskrivs under rubriken bearbetning. De citat som valdes ut under rubriken resultat och analys är valda i syfte att stärka våra slutsatser och tillförlitligheten i analysen. Enligt Bryman (2011) används citat just i detta syfte, att fungera som belegg för de slutsatser som dras. Vid kvalitativa intervjuer finns det alltid en viss risk för det som Bell (2006) benämner som skevhet (bias). Detta innebär att den som genomför intervjuerna påverkar respondenterna på ett omedvetet sätt vilket sedan kan bli tydligt vid bearbetning av resultatet.

4.6. Etiska överväganden

För oss och de som har medverkat i vår studie var de forskningsetiska principerna av hög relevans. Vid genomförandet av studien eftersträvade vi en tydlighet gällande metod. Vi strävade även efter att vara öppna inför de verksamheter vi har mött och vår ambition var att inta ett objektiva perspektiv så långt det var möjligt. Det viktiga för oss var att hitta en balans mellan vår förståelse inför ämnet och den verklighet vi mötte. Under intervjuer skapas alltid en relation till respondenterna och Bell (2006) diskuterar frågan om den närhet och distans som vi behövde förhålla oss till. Även här har vår ambition varit att förbli objektiva.

Vetenskapsrådets (2017) forskningssed har tagits i beaktande enligt följande:

- Respondenterna i intervjuerna informerades om att deltagande var frivilligt, kan avbrytas när som helst samt att undersökningens svar används i en uppsats skriven inom ramen för högskolan i Kristianstad. Vi informerade även om att inget särskilt skäl för att inte delta eller avbryta deltagandet behöver uppges. Det klargjordes att studien kommer att publiceras.
- Deltagande skedde med samtycke från deltagaren själv.

- All personlig information har avkodats och det framgår inte vilka personer som har deltagit eller vilken skola det berör. Av den anledningen valde vi att skriva ”specialpedagogisk profession” i samband med direktcitat från både specialläraren och specialpedagogen.
- Empiri som har samlats in används enbart i syfte att besvara forskningsfrågan i denna studie och kommer inte att användas i något annat syfte vid senare tillfälle. Detta har godkänts av respondenterna.

5. Resultat

Resultatet presenteras utifrån de teman som upptäcktes under analysen. Dessa tema är *uppmärksammande av tidiga språkare, didaktik och undervisning, specialpedagogiskt arbete, samarbete inom skolan* samt *tidiga språkares behov av utmaning*. Valda tema stämmer väl överens med sociokulturell teori samt Marianis lärandezoner eftersom temana belyser tidiga språkare i relation till gruppen såväl som hur undervisningen utförs. Resultatet och studiens teoretiska begrepp kopplas samman under *resultatanalys*.

5.1. Uppmärksammande av tidiga språkare

Under intervjuerna framkom det att alla lärarna, förskollärarna samt de specialpedagogiska professionerna upplevde att överlämnandet mellan förskola till förskoleklass samt från förskoleklass till årskurs ett gav väsentlig information om elevernas kunskapsnivå. Samtidigt visade resultaten att det fanns en medvetenhet kring den utveckling som kunde ske under ett sommarlov och att samtliga lärare och förskollärare ville undersöka var eleverna befann sig vid skolstart genom screeningar och bedömningsstöd.

Vi brukar screena av barnen och se även fast de har gjort kartläggningen och de har rätt så bra koll i förskoleklassen, så har det ändå gått en sommar. Det har hänt saker, någon in och utflyttning. Vi brukar kolla av vilka bokstäver de kan och om de kan läsa, om de känner igen ord och ordbilder. (Lärare 1)

Denna tidiga screening upplevdes positiv eftersom det gav möjligheter till att differentiera undervisningen och skapa olika arbetsuppgifter till eleverna. Trots att lärarna, förskollärarna samt de specialpedagogiska professionerna var positiva till tidig screening och av bedömningsstödet blev det tydligt i samtliga av intervjuerna med lärarna och förskollärarna att det sällan framkom något nytt. Samtliga av lärarna och förskollärarna upplevde snarare att kunskapsnivån blev tydlig genom den dagliga undervisningen och att de hade god insikt i elevernas språkliga utvecklingsnivå ändå.

Nu känner man dem och har rätt så god koll på dem, var de ligger. Ja, både de som ligger liksom i framkant och ska ha sina utmaningar och komma vidare i sin läs- och skrivutveckling. (Lärare 2)

Materialet *Hitta språket* (Skolverket, 2018) användes i båda förskoleklasserna trots att det inte blir obligatoriskt förrän första juli 2019. Materialet bedömdes av förskollärare 1 innehålla många delar som bygger på resonemang, begrepp och diskussioner. Det framkom även att båda förskoleklasserna använde sig av annat kartläggningsmaterial innan *Hitta språket* utkom. Gällande genomförande av kartläggning och bedömningsstöd uttrycktes det av båda de specialpedagogiska professionerna att detta borde göras av de lärare som undervisade i gruppen eftersom det gav en klarare bild av eleverna. Dessutom framkom det en upplevd fara från en av de specialpedagogiska professionerna med att använda screening och kartläggning i för stor utsträckning om det inte skedde med ett klart syfte:

Nu gör vi inte lika mycket, screening och kartläggning. För vi sa att man kan inte screena sönder eleverna... Man måste veta vad är målet och meningen med att göra en screening. (Specialpedagogisk profession 2)

Samtliga av lärarna, förskollärarna samt de specialpedagogiska professionerna tryckte på vikten av att tidigt säkerställa och uppmärksamma de tidiga språkarnas läsning utifrån de två aspekterna avkodning och förståelse. Detta med anledning av att respondenterna uppgav att det var vanligt att en elev var stark i avkodningen, men saknade förståelsen för det lästa. Det uttrycktes även från en respondent att screening kunde användas för att hitta elever som inte hade kommit så långt i sin läs- och skrivutveckling såväl som de som hade kommit långt.

Där har man fått börja tänka om lite. För där har man ju bara tänkt på dem här som är i nedre halvan och inte tänkt i övre halvan. Men det är ju där man måste också ha sina utmaningar. (Specialpedagogisk profession 2)

Båda skolorna arbetade utifrån en kommunövergripande plan gällande kartläggning och bedömning samt att de båda utgick från det som står på Skolverkets information gällande *Hitta språket* och *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling*. Fokus på båda skolorna under höstterminen låg dock på att kontrollera elevernas kunskaper gällande bokstavsljud och eventuell avkodning av korta ord. Specialpedagogisk profession 1 uttryckte att om en elev med lätthet klarade första delen av bedömningsstödet, bedömdes även nästa nivå.

5.2. Didaktik och undervisning

Samtliga av lärarna, förskollärarna samt de specialpedagogiska professionerna uppgav att de inte följde en särskild metod inom språk-, skriv- och läsutveckling utan tog moment från olika metoder och anpassade detta efter gruppen “Jag blandar, jag plockar russinen ur kakan”, uttryckte lärare 1. De metoder som användes på skolorna var Trulle, Bornholmsmodellen, LTG och Trageton. Förskollärare 1 berättade att eleverna uppskattade språktrollet Trulle och att det gav ett lustfyllt lärande. Arbetet med Trulle och Bornholmsmodellen uppgavs även ge en god grund för en språklig medvetenhet hos eleverna. Förskollärare 1 lyfte Bornholmsmodellen på datorplattan som en metod för att anpassa undervisningen efter tidiga språkare. Eleverna arbetade vid dessa tillfällen självständigt med sin datorplatta. Lärare 1 uttryckte vikten av att nivån på uppgifterna skulle vara strax över elevernas nuvarande kunskapsnivå. Förskollärare 2 upplevde att man som undervisande lärare behövde hitta arbetsmetoder och material som passade en själv och som kändes tryggt för att kunna skapa goda lärsituationer för eleverna. Det uppgavs av samtliga av lärarna, förskollärarna samt de specialpedagogiska professionerna att arbetet med att skapa goda relationer och en trygg grupp var centralt under elevernas första tid, framförallt i förskoleklassen eftersom eleverna på båda skolorna kom från olika förskolor.

Om du har en trygg barngrupp så är det ju så mycket enklare att plocka in kunskaper också. (Förskollärare 2)

En trygg grupp uppgavs gynna alla elever och främja deras utveckling. Förskollärare 2 lyfte att ett sätt att synliggöra tidiga språkare var att de läste under högläsningen. Dock framkom det att de flesta elever inte ville för att de tyckte att det var jobbigt att så många skulle lyssna. I sammanhanget lyfte förskollärare 2 betydelsen av gruppsygghet för alla elever. Specialpedagogisk profession 2 uttryckte att det krävdes en god gruppdynamik för att inläring skulle kunna ske.

Även om det framkom att samtliga av lärarna, förskollärarna samt de specialpedagogiska professionerna upplevde att de anpassade sin undervisning efter den grupp de mötte svarade samtliga att de alltid följde ett visst mönster vid höstterminens uppstart i förskoleklass och årskurs ett. Enligt samtliga lärare och förskollärare gjordes detta som en metod i att få ytterligare insyn om elevernas förkunskaper och försäkra sig om att de hade de baskunskaper som ansågs nödvändiga. Lärare 1 uttryckte det med “man vill ju ändå ha koll på att de har gjort rätt någon

gång under skoltiden”. En av de specialpedagogiska professionerna uttryckte en oro över att detta sätt att arbeta gjorde att eleverna inte fick den utmaning de behövde vilket kunde ge effekter på den fortsatta skolgången:

Alltså man måste ju så eleven inte lutar sig tillbaka bara och tänker att wow detta är superlätt, för då kommer ju, det är det som är dilemmat sen när de kommer upp på mellanstadiet eller högstadiet. Att då har allting gått som en dans och helt plötsligt kanske det inte går som en dans och då har eleven ingen studieteknik. (Specialpedagogisk profession 2)

En av de specialpedagogiska professionerna pratade dock om hur samma uppgift kunde göras på olika nivåer som en anpassning av undervisningen. Detta gjordes då av läraren i klassrummet och utifrån lärarens bedömning av elevernas språkliga förmågor:

Vi pratar ju om snigeln eller skatan alla tillsammans, och sen ska vi skriva om snigeln eller skatan. Ja du är på en nivå och jag är på en annan nivå. Jag kanske kan skriva en egen faktatext medan du behöver skriva av. (Specialpedagogisk profession 1)

Vidare uttryckte denne respondent att en elev som redan läste med flyt inte skulle sitta och ljuda korta ord utan skulle utmanas vidare i sin läsning. Respondenten poängterade vikten av att vara grundlig i det tidiga språkliga arbetet, men utvecklade inte vidare hur detta kunde ske. Samtliga av lärarna, förskollärarna samt de specialpedagogiska professionerna uppgav att det för tidiga språkare fanns områden att utveckla där eleven inte hade kommit så långt. Det som respondenterna tog upp var hur en tidig läsare behövde träna sig i att skriva eller tala samt hur en elev som hade ett välutvecklat muntligt språk behövde utveckla sin avkodning eller den sociala interaktionen. Lärarna och förskollärarna uppgav därmed att det oftast inte var svårt att hitta utmaningar i skolan för tidiga språkare. Förskollärare 2 lyfte en metod som innebar samtal och återberättande som ett exempel på hur en elev som hade kommit långt i sin läsutveckling tränade sig på andra områden. Metoden följde en tydlig struktur som stöttade eleverna i samtalet och innebar att eleverna arbetade parvis, berättade för varandra och sedan återberättade för gruppen. Respondenten var dock tydligt med att eleven även måste få visa sina goda kunskaper inom läsning och fortsätta att möta utmaningar där.

På båda skolorna uppgavs det att det fannas goda möjligheter till uppdelning av gruppen i halvklass eller i mindre grupper. Detta möjliggjordes genom tillgång på personal, men en svårighet uppstod i brist på lokaler för eleverna att arbeta i. Vid gruppindelningar uppgavs

generellt att detta skedde genomtänkt och varierat utifrån elevernas kunskaper och sociala färdigheter. Lärare 1 uppgav att nivågruppering ibland var ett måste för att alla elevers behov skulle tillgodoses. Detta innebar att eleverna ibland arbetade med andra på liknande språkliga kunskapsnivåer och ibland var grupperna indelade för att språkligt starka elever skulle kunna stötta de som inte hade kommit lika långt i sin språkutveckling, vilket stöddes av den andra lärarens samt förskollärarnas svar. Lärare 2 uttryckte att “barn lär bäst av barn” och lyfte som exempel hur en lärkompis kunde fungera som ett stöd i arbetet med att skriva sig till läsning:

Då upptäckte vi i början i höstas då på det här med chromebooken fanns ju bara små bokstäver... man börjar ju med de stora bokstäverna, så det var ju flera som körde fast, för det var ju små bokstäver på tangentbordet. Så det blev ju svårt... De skrev två och två... de fick hjälp av en lärkompis. (Lärare 2)

Samtliga av lärarna, förskollärarna samt de specialpedagogiska professionerna svarade att det var viktigt att ta tillvara på de tidiga språkarnas kunskaper och de användes i gruppen. Detta gjordes genom att de fick läsa högt och diskutera och föra resonemang. Det uttrycktes även av förskollärare 2 att de tidiga språkarna kunde få en roll som hjälplärare vilket då ansågs av respondenten vara positivt för såväl den enskilda eleven som resten av gruppen. Den tidiga språkaren fick visa sina kunskaper vilket, enligt respondenten, kunde verka motiverande och inspirerande för gruppen.

Alla satt som ljus och lyssnade... och det stärkte ju eleven för den hade inte så jättehög status i gruppen. Men då helt plötsligt så bara, “åh du läser ju jättebra! Ja, med inlevelse!” (Specialpedagogisk profession 2)

Samtliga lärare och förskollärare lyfte läsningens och högläsningens betydelse för språkutveckling. Förskollärare 1 och lärare 2 tryckte på vikten av att fortsätta med högläsning även efter att barnen hade börjat läsa. I sammanhanget lyftes hemmets betydelse i detta arbete. Förskollärare 2 berättade om hur de arbetade med högläsning och läsförståelse i grupp. Under detta arbete uppgav respondenten att eleverna fick tänka till och tolka texten tillsammans. Det var även en uppfattning från specialpedagogisk profession 1 att mer utmanande läsförståelseuppgifter kunde ges till en enskild eller en grupp elever som kommit långt i sin språkliga utveckling.

Specialpedagogisk profession 2 uppgav att det kunde vara svårt för tidiga läsare att hitta lämpliga böcker eftersom böckernas innehåll behövde vara anpassade efter barnens ålder. Bibliotekarie 1 menade dock att detta inte upplevdes som ett problem och att de tidiga läsarna själv ofta hade god insikt i vilka böcker de ville ha och var de kunde hitta dem. En generell uppfattning från respondenterna var att läsningen, såväl enskild som i grupp, behövde anpassas efter elevens språk- och läsförmåga.

5.3. Specialpedagogiskt arbete

Gemensamt för båda skolorna var att den specialpedagogiska kompetensen användes i mindre utsträckning i förskoleklassen. Det framkom däremot på skola 1 att någon från de specialpedagogiska professionerna gjorde besök i förskoleklassen för att få en bild av gruppen och på båda skolorna framkom det att de specialpedagogiska professionerna var delaktig i arbetet med kartläggningen *Hitta språket* samt *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling*. De specialpedagogiska professionerna sammanställde och analyserade, vilket gjordes för att de skulle få en bild av gruppens behov. De specialpedagogiska professionerna lyfte båda vikten av att vara med på överlämning mellan såväl förskola till förskoleklass som mellan förskoleklass och årskurs ett. Sammantaget tydliggjordes det att de specialpedagogiska professionerna hade en drivande roll inom arbetet med kartläggningar och bedömningar i förskoleklass och årskurs ett på skolorna. På båda skolorna upplevde lärarna samt förskollärarna att det var värdefullt med stöd från specialpedagog eller speciallärare gällande att hitta material till tidiga språkare. Detta uttrycktes även av specialpedagogisk profession 1 vara ett vanligt arbetssätt. Det framkom även från lärare och förskollärare på båda skolorna att det var önskvärt med handledning från de specialpedagogiska professionerna snarare än att de arbetade direkt med eleverna.

...har man då en som är duktig och man har kanske inte så jättemycket erfarenhet av förskoleklass då kanske man inte sitter på så mycket material heller och då måste man ju kunna få hjälp. Så jag och specialpedagogen bollar väldigt mycket.
(Förskollärare 2)

Specialpedagogisk profession 1 uttryckte att handledning gavs på grund av att de specialpedagogiska professionerna inte hann arbeta med eleverna direkt. Lärare 2 menade att

det var vanligt att de specialpedagogiska professionernas tid lades på elever som mötte hinder i sin språkliga utveckling, men uttryckte en önskan om en dialog kring de tidiga språkarna.

Många gånger så kommer specialpedagogen in när det är svårigheter, så är det nog faktiskt, men att man skulle kunna haft en annan dialog. Även med de här starkare eleverna. (Lärare 2)

Både specialpedagogisk profession 1 och 2 uttryckte att det var viktigt att lärare anpassade sin undervisning efter eleverna och de mål som eleverna förväntades uppnå, men såg sin roll som att vara behjälpliga med handledning, material och kartläggning av dessa tidiga språkare.

Vi diskuterar detta jättemycket på skolan. Vad är min roll som spec? Det här att ta ut elever för att träna kontra att jobba i klassrummet. Och jag tycker det är viktigt som undervisande lärare att man anpassar sin undervisning, för det ska genomsyra. Jag kan finnas som en backup att rådfråga... Tittar man på helheten i sin undervisning. Hur jobbar jag med helheten i undervisningen, hur ska jag utmana barnen hela vägen? (Specialpedagogisk profession 1)

De specialpedagogiska professionerna uttryckte även att de elever som hade kommit långt i sin språkutveckling ofta hade en fördel av det i samtliga ämnen, vilket enligt respondenterna gjorde att de lärare och förskollärarna hade lättare för att möta dem i klassrummet och ofta kunde utmana de tidiga språkarna där. Enskild undervisning med de specialpedagogiska professionerna för tidiga språkare uttrycktes vara sällsynt. Specialpedagogisk profession 1 uppgav att extra utmanande lästräning förekom i förskoleklass vid enstaka tillfälle. Det blev tydligt att de specialpedagogiska professionerna främst hade en handledande roll i arbetet med tidiga språkare, vilket även framkom som önskvärt från samtliga av lärarna, förskollärarna samt de specialpedagogiska professionerna.

5.4. Samarbete inom skolan

Båda skolorna hade tydliga rutiner för överlämningar mellan stadierna, vilket har lyfts tidigare i resultatkapitlet. Detta samarbete ansågs skapa goda förutsättningar för lärarna att anpassa undervisningen till elevgruppen. Förskollärare 2 uppgav sig ha stor nytta av att kunna ta hjälp från sina kollegor som arbetade i de äldre årskurserna gällande material och anpassningar till tidiga språkare. Lärare 2 uppgav att ett samarbete mellan kollegor kunde innebära att de

specialpedagogiska professionerna inte rådfrågas i mindre ärende. Respondenten uppgav då att kollegorna tillsammans kunde skapa grupper och uppgifter som verkade stödjande för elevernas lärande. Även samarbete med lärare från fritids lyftes som en framgångsfaktor i undervisningsmiljön av denne respondent.

Förskollärare 2 samt specialpedagogisk profession 2 lyfte svårigheten med att vara oerfaren lärare och att det i dessa lägen var nödvändigt med stöd från mer erfarna kollegor. Specialpedagogisk profession 2 lyfte möjligheter med ett mentorsprogram. Gällande samarbete med biblioteken på skolorna framkom det från samtliga respondenter att detta utgick från skolans behov och det lärarna valde att samarbeta kring.

Jag diskuterar med lärarna vad de vill ha, kanske lite bibliotekskunskap på lågstadiet, att hitta på biblioteket också. Lärarna vill ha lite genrebeskrivningar.
(Bibliotekarie 1)

På båda skolorna uppgavs bibliotekarierna bedriva ett aktivt arbete i klasserna. Detta arbete bestod förutom det som nämnts ovan på lågstadiet, av högläsning, boktips och boksamtal. På skola 1 uppgavs det att bibliotekarien skulle delta på lärarnas arbetsplatsträff. Det framkom även att samtliga klasser hade möjlighet att komma till biblioteket på planerade eller spontana besök. Även bibliotekarie 2 uppgav sig vara aktiv i undervisningen och beskrev ett projekt gällande informationssökning och hur klasserna tillhandahölls boklådor. Specialpedagogiska profession 1 och 2 samt förskollärare 1 poängterade fördelen med att ha tillgång till bibliotek med bibliotekarie eftersom de tidiga språkarna där hade möjlighet att hitta böcker och bokserier som var till stöd för deras fortsatta läsning. Det lyftes av de här respondenterna hur de tidiga språkarna ofta läste mycket, snabbt läste ut böcker och därför behövde stor tillgång på fler böcker.

5.5. Tidiga språkares behov av utmaning

Det framkom under intervjuerna att de tidiga språkarna inte fick extra stöd i sin utmaning samt att de tidiga språkarna inte ansågs ha stort behov av stöd. Samtliga av lärarna, förskollärarna samt de specialpedagogiska professionerna uppgav att de som inte hade kommit så långt i sin språkutveckling ansågs vara i störst behov av stöd, såväl av specialpedagog/ speciallärare som i klassrummet. Lärare 1 menade att det var svårare att möta elever som inte hade kommit så

långt i sin språkliga utveckling inom ramen för den ordinarie undervisningen eftersom dessa elever upplevdes behöva stöd väldigt ofta under en lektion. Respondenten menade däremot att en tidig språkare kunde få en uppgift och arbeta självständigt med den under längre tid. Båda bibliotekarierna påtalade att de elever som behövde mest stöd i biblioteket var de som inte hade kommit igång med sin läsning. Lärare 2 uttryckte däremot att det vore önskvärt att kunna ge mer tid och särskilda utmaningar till de elever som hade kommit långt i sin språkliga utveckling. En uppfattning bland samtliga lärare och förskollärare samt de specialpedagogiska professionerna var att tidsbrist var ett hinder gällande att ge tidiga språkare stöd. Förskollärare 2 uppgav att det var viktigt att sporra och stötta tidiga språkare hela tiden och att även de fick tid av lärarna.

Det gäller nog bara att sporra dem hela tiden, att liksom finnas där och vara en hjälpande hand och ibland, även om de här som är duktiga, man måste ändå pusha dem och visa liksom, så att de inte fastnar... och utmana och sen ge dem tid.
(Förskollärare 2)

Respondenten menade vidare att duktiga läsare ibland fick stå till sidan för resten av klassen och bara hänga med. Denna uppfattning uttrycktes inte av någon av de andra respondenterna.

5.6. Resultatsammanfattning

Lärare, förskollärare och den specialpedagogiska professionen uppgav att tidig upptäckt av elevernas kunskaper genom överlämningar mellan stadierna samt kartläggning och screening gav goda möjligheter till att differentiera undervisningen. På båda skolorna var det centralt för de specialpedagogiska professionerna att vara delaktiga i kartläggningen *Hitta språket* och i stödmaterialet *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling i svenska och svenska som andraspråk* för årskurs ett. Detta för att de specialpedagogiska professionerna ville ha en bild av elevernas kunskaper. Det framkom även att lärare och förskollärare i undervisningssituationer fick en tydlig bild av elevernas kunskaper och att det sällan upplevdes framkomma något nytt vid ovan nämnda screeningar. Det blev däremot tydligt att alla elever oavsett tidigare språk-, skriv- och läsutveckling mötte samma undervisning när de började förskoleklass och årskurs ett. Inledningsvis anpassades därmed inte undervisningen och material. Det uttrycktes av de specialpedagogiska professionerna att det var av vikt att lärare och förskollärare anpassade sin undervisning efter eleverna och de mål som eleverna förväntades uppnå. Lärare och förskollärare upplevde inte stora svårigheter i att hitta

utmaningar för tidiga språkare, dock framkom det att dessa elevers styrkor skulle kunna stimuleras mer. Samtliga respondenter uttryckte att elever som hade störst behov av stöd var de som inte hade kommit så långt i sin språk-, skriv- och läsutveckling.

Det förekom ett tätt samarbete mellan klasserna och biblioteket, vilket upplevdes främja tidiga språkare, främst gällande läsningen. Lärare och förskollärare upplevde att det fanns kollegialt samarbete med andra lärare på skolan och fritids kring tidiga språkare och att detta hade en stöttande funktion i planeringen av undervisningen. Det uttrycktes även att handledning från de specialpedagogiska professionerna var önskvärt i arbetet med tidiga språkare. Det upplevdes däremot inte vara behov från de specialpedagogiska professionerna av direkt arbete med de tidiga språkarna. Gruppens trygghet var centralt för att möjliggöra goda lärsituationer vilket främst präglade arbetet i förskoleklass, men lyftes även av lärare i årskurs ett som en viktig faktor. Individens trygghet i gruppen sågs som viktig för alla elevers utveckling och möjligheter att våga visa sina kunskaper för de andra i klassen. När tidiga språkare läste högt för klassen lyftes som ett sådant tillfälle.

5.7. Resultatanalys

Denna studies syfte var att bidra med kunskap kring hur tidiga språkare kunde mötas och utmanas i skolan. Studien utgick från ett sociokulturellt perspektiv utifrån analysbegreppen proximal utvecklingszon, scaffolding, medierande redskap och appropriering samt Marianis lärandezoner (se figur 2). Detta teoretiska ramverk kunde appliceras på stora delar av vår insamlade empiri av intervjuer med åtta respondenter. Under samtliga intervjuer med lärare, förskollärare och de specialpedagogiska professionerna framkom det att grupptrygghet och samhörighet ansågs centralt för all inläring. Det var även detta som respondenterna valde att först lägga fokus på när barnen började skolan. Detta var särskilt utmärkande för arbetet i förskoleklassen. Det framkom även att alla av de intervjuade lärarna, förskollärarna och de specialpedagogiska professionerna såg detta som en nödvändighet för att eleverna skulle kunna lära sig av varandra.

Enligt det sociokulturella perspektivet sker lärandet i ett socialt sammanhang (Vygotskij, 1999). *Appropriering* synliggjordes i studien då en respondent berättade om en tidig språkare som läste högt för klassen (Säljö, 2016). Den tidiga språkaren läste med sådan inlevelse att klasskamraterna blev imponerade. Eleven hade då approprierat förmågan att läsa högt och hade

gjort denna kunskap till sin egen. Gruppen kunde lära sig av den tidiga språkaren, medan den tidiga språkaren fick ett tydligt syfte med sin kunskap och befäste den ytterligare. Språket var då det medierande redskap som möjliggjorde att detta kunde ske (Säljö, 2016). En konsekvens av denna situation såg vi vara att den tidiga språkarens högläsning fungerade som ett medierande redskap för de andra eleverna att så småningom appropriera samma förmåga vilket även gäller för den sortens läsförståelse som lyfts i studien. Då texterna tolkades gemensamt användes språket som ett medierande redskap till förståelse, lärandet skedde i ett sociokulturellt perspektiv och appropriering möjliggjordes (Säljö, 2016).

Det framhölls som viktigt att även de tidiga språkarna utmanades i sin fortsatta språkutveckling och fick möjlighet att utvecklas i sin proximala utvecklingszon (Vygotskij, 1999) och befinna sig i lärande/utvecklingszonen. Detta framkom som en ambition hos alla lärarna, förskollärarna och de specialpedagogiska professionerna. För att tydliggöra tidiga språkares utveckling i relation till de utmaningar som de erbjöds används Marianis lärandezoner.

Hög nivå av kognitiv utmaning						
Hög nivå av stöttning	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Lärande/utvecklingszon</p> <ul style="list-style-type: none"> * Bedömningsstöd på nästkommande nivå * Gemensam uppgift som nivåanpassas * Enskilt arbete med t ex datorplatta eller dator * Arbete med lärkompis * Högläsning, läsförståelse </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Frustrationszon</p> <ul style="list-style-type: none"> * Enskilt arbete med t ex datorplatta eller dator * Arbete med lärkompis * Högläsning, läsförståelse </td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Trygghetszon</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ej differentierad undervisning * Arbete med lärkompis * Högläsning, läsförståelse </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Uttråkningszon</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ej differentierad undervisning * Enskilt arbete med t ex datorplatta eller dator * Högläsning, läsförståelse </td> </tr> </table>	<p style="text-align: center;">Lärande/utvecklingszon</p> <ul style="list-style-type: none"> * Bedömningsstöd på nästkommande nivå * Gemensam uppgift som nivåanpassas * Enskilt arbete med t ex datorplatta eller dator * Arbete med lärkompis * Högläsning, läsförståelse 	<p style="text-align: center;">Frustrationszon</p> <ul style="list-style-type: none"> * Enskilt arbete med t ex datorplatta eller dator * Arbete med lärkompis * Högläsning, läsförståelse 	<p style="text-align: center;">Trygghetszon</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ej differentierad undervisning * Arbete med lärkompis * Högläsning, läsförståelse 	<p style="text-align: center;">Uttråkningszon</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ej differentierad undervisning * Enskilt arbete med t ex datorplatta eller dator * Högläsning, läsförståelse 	Låg nivå av stöttning
<p style="text-align: center;">Lärande/utvecklingszon</p> <ul style="list-style-type: none"> * Bedömningsstöd på nästkommande nivå * Gemensam uppgift som nivåanpassas * Enskilt arbete med t ex datorplatta eller dator * Arbete med lärkompis * Högläsning, läsförståelse 	<p style="text-align: center;">Frustrationszon</p> <ul style="list-style-type: none"> * Enskilt arbete med t ex datorplatta eller dator * Arbete med lärkompis * Högläsning, läsförståelse 					
<p style="text-align: center;">Trygghetszon</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ej differentierad undervisning * Arbete med lärkompis * Högläsning, läsförståelse 	<p style="text-align: center;">Uttråkningszon</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ej differentierad undervisning * Enskilt arbete med t ex datorplatta eller dator * Högläsning, läsförståelse 					
Låg nivå av kognitiv utmaning						

Figur 2. Respondenternas påstående gällande undervisning och utmaningar för tidiga språkare i relation till Marianis lärandezoner.

I början av ett läsår arbetade alla elever med samma material och på samma vis. För de tidiga språkarna fanns det då en risk till låg kognitiv utmaning som kunde leda till att eleven hamnade i trygghetszonen eller utträkningszonen enligt Marianis lärandezoner (Mariani, 1997). En fundering kring detta uttrycktes av en respondent i hur det påverkade elevernas fortsatta skolgång när de hamnade i trygghetszonen under en lång tid. Respondenten menade då att eleven inte behövde anstränga sig och lärde sig inte studieteknik i den mån som behövdes när kunskapsmålen ökade. Gällande Skolverkets bedömningsstöd framkom det särskilt på en av skolorna att de använde sig av materialet med syfte att hitta elevernas faktiska kunskapsnivå för att sedan kunna utöka den proximala utvecklingsnivån. Det vill säga att de testade eleverna på nästa nivå i materialet då de klarade en nivå med lätthet. Generellt upplevdes överlämningar, kartläggning och bedömning skapa goda förutsättningar för att erbjuda en undervisning där eleverna hamnade i sin proximala utvecklingszon och lärande/utvecklingszon enligt Mariani (1997).

Det framkom även olika tankar kring hur denna anpassning av undervisningen kunde ske och flera av dessa syftar till att eleven skulle få möjlighet att befinna sig i sin proximala utvecklingszon (Vygotskij, 1999). Lärarna och förskollärarna berättade i detta sammanhang hur de delgav varandra material och undervisningsmetoder samt hur de fick rådgivande samtal och material från de specialpedagogiska professionerna. En respondent lyfte hur elever kunde arbeta med datorplatta som ett medierande redskap för lärande (Säljö, 2016). Eleven arbetade då enskilt varpå det sociala lärandet och stöttning minskade. Risken fanns att eleven hamnade i trygghetszonen eller frustationszonen även om ambitionen var att lärande- och utvecklingszonen skulle nås. Även arbete med dator lyftes, då med en lärkompis vilket gjorde att lärandet kunde ske i en social kontext utifrån det sociokulturella perspektivet (Vygotskij, 1999). Detta kunde leda till en undervisningssituation där den tidiga språkaren kunde befinna sig i lärande/utvecklingszon, frustrationszon eller trygghetszonen. Detta var beroende på relationen med lärkompisen samt vilket stöd vuxna gav i sammanhanget. Ett annat arbetssätt som lyftes var att eleverna arbetade med samma uppgift, men på olika sätt till exempel vid skrivande. Detta gav en god grund för att eleven skulle befinna sig i sin proximala utvecklingszon samtidigt som den kunde få tillgång till scaffolding (Wood m fl, 1976) från lärare och andra elever, vilket gav goda möjligheter till en undervisningssituation i lärande/utvecklingszonen.

Uppgifternas utformning kunde bli den stöttepelare som eleverna behövde för att utveckla det egna och självständiga skrivandet. Ett annat exempel på scaffolding i vår studie var den samtalsmetod som förskollärare 2 nämnde. Genom att parvis samtala utifrån en förutbestämd struktur tränade sig en tidig språkare i muntligt berättande för att sedan kunna använda detta i sin vardag. Högläsning och läsförståelse framhölls som viktiga aspekter av den språkliga utvecklingen i skolan och en väg till utmaning för tidiga språkare. Det framkom att detta utövades såväl enskilt som i grupp. Då hög nivå av stöttning gavs i dessa undervisningssituationer kunde det leda till att den tidiga språkaren hamnade i lärande/utvecklingszonen. Graden av lärande och utveckling var dock avgörande för vilken zon eleven hamnade i eftersom låg nivå av stöttning istället leder till frustrationszonen medan för enkla uppgifter leder till utträkningszon alternativt trygghetszon. Det blev därmed tydligt vilken betydelse uppgifternas utformning hade i relation till graden av stöttning och elevernas möjligheter till utmaningar och utveckling.

6. Diskussion

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap kring hur förskollärare, lärare samt de specialpedagogiska professionerna i samverkan med skolbibliotekarie kan uppmärksamma och utmana tidiga språkare i samband med skolstart. Vi vill även belysa vilket stöd från de två specialpedagogiska professionerna som förskollärare och lärare önskar få inom vårt studerade område. Vår frågeställning bestod därmed i hur dessa elever uppmärksammas, hur skolan kan möta elevernas behov samt vilket stöd lärare önskar få från de specialpedagogiska professionerna.

6.1. Metoddiskussion

För att få syn på detta genomförde vi kvalitativa intervjuer. Intervjuer är en metod för att ta del av människors berättelser och hur de uppfattar sin verklighet (Bryman, 2011) vilket var vårt mål. Vårt val av kvalitativ metod visade sig därmed lämplig för att söka svar på våra frågeställningar. Arbetet med intervjuer är tidskrävande gällande såväl utförande, transkribering som analysering vilket medförde att vi begränsade oss till åtta intervjuer på två skolor. Även om det vore intressant att ta del av fler lärares och verksamheters erfarenheter inom ämnet var detta ett rimligt antal för denna typ av studie. Vi fick svar på våra frågeställningar, även om vi är medvetna om att det inte går att göra några generaliseringar utifrån antalet respondenter. Inledningsvis var vår ambition att även intervjua rektorer och skolsköterskor, eftersom även dessa har en central roll i elevernas tidiga språk-, skriv- och läsutveckling, men det visade sig vara svårt att få tag på respondenter. Eftersom vår inriktning inom den specialpedagogiska professionen är speciallärare, språk-, skriv- och läsutveckling var det även en ambition att hitta respondenter inom detta område. Även här visade det sig vara svårt. Trots detta känner vi oss nöjda med insamlandet av empiri och de välgrundade och uttömmande svar vi fick av våra respondenter.

Intervjuerna genomfördes på respektive skola och på en plats och tid vald av respondenterna själv. Detta innebar att respondenten var den som fick styra de yttre ramarna för intervjun vilket vi upplever gav en avslappnad stämning och goda förutsättningar för goda samtal. Inför intervjuerna togs en intervjuguide fram utifrån våra frågeställningar enligt Kvale och Brinkmanns (2014) riktlinjer. Detta visade sig vara till stor hjälp gällande att hålla fokus på ämnet utan att begränsa respondenternas svarsalternativ. Eftersom vi spelade in intervjuerna hade vi efteråt goda möjligheter att uppmärksamma tonfall och pauser, vilket var ett stort stöd

under analysfasen. Vi valde att dela upp intervjuerna och genomförde därmed fyra vardera medan den av oss som inte intervjuade var åhörare. En fördel med detta var att vi båda fick träna oss i att genomföra intervjuer medan en nackdel var att respondenten kan bli påverkad av den som intervjuar vilket gör att svaren kan skilja sig åt. En fördel med att vara två var att den som inte ställde frågorna och förde intervjun framåt fick i större utsträckning möjlighet att reflektera över intervjusituationen och det samtal som fördes.

6.2. Resultatdiskussion

Syftet med studien var att studera hur skolan kan möta och utmana tidiga språkare. Vår utgångspunkt var att det i läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) trycks på att alla elever ska mötas och stimuleras utifrån sin kunskapsnivå. Främst framkommande i studien var att våra respondenter inte upplevde de tidiga språkarna som resurskrävande i skolan utan uppgav att de elever som får och behöver mest stöd är de elever som riskerar att inte uppnå målen. Vår upplevelse är att de tidiga språkarna inte är en dold grupp på någon av skolorna, däremot visade det sig att det på grund av tid anses vara svårt att möta deras behov av utmaning. Detta upplevde vi som en källa till frustration hos lärarna.

Vår första frågeställning behandlade hur tidiga språkare uppmärksammas vid skolstart. Vår studie visar att elevernas kunskaper synliggörs tidigt i undervisningen och genom bedömningsmaterial samt att denna tidiga upptäckt är ett stöd i att differentiera undervisningen. Detta stämmer väl överens med det syfte som uttrycks i Skolverkets material *Hitta språket* (Skolverket, 2018b) samt i bedömningsstödet i svenska och svenska som andraspråk (Skolverket, 2018a). Detta material är tänkt att påbörjas under höstterminen för att resultatet ska kunna appliceras på planering av fortsatt undervisning. Det faktum att lärarna, förskollärarna och de specialpedagogiska professionerna upplever att elevernas kunskaper synliggörs i den dagliga undervisningen minskar risken för feltolkningar av resultat från tester och kartläggningar. Detta diskuteras även av Kamhi och Catts (2012) som förespråkar denna sorts bedömning snarare än att använda sig av standardtester. Ivarsson (2008) lyfter att faktorer som trötthet, vilja, hunger samt val av text har en stor påverkan på resultat av test som genomförs vid enskilda tillfällen. Det framkommer att båda skolorna numera främst använder Skolverkets bedömningsmaterial. Detta görs kontinuerligt under läsårets gång och därmed har skolorna frångått den typ av tester som diskuteras av Ivarsson (2008). Hughes och Stainthorpe (2004) lyfter vikten av tidig upptäckt för just tidiga läsare då detta ger möjligheter att undersöka

vilka språkliga områden som eleven har utvecklats långt inom och vilka som behöver stärkas. I studien framkommer det att denna uppfattning delas av våra respondenter som påtalar vikten av att undersöka de tidiga läsarnas avkodning och förståelse. Överlämningar från såväl förskola till förskoleklass som mellan förskoleklass och årskurs ett lyfts i studien. Resultatet visar att dessa överlämningar ger information om elevernas språk-, skriv- och läsutveckling som lärare, förskollärare och de specialpedagogiska professionerna använder sig av i undervisningen och det dagliga arbetet. Vikten av överlämningar lyfts även i skollagen (SFS 2010:800) där det påtalas att all information som underlättar för eleven ska lämnas vidare. För de elever som har anpassningar i någon form av särskild utmaning eller stimulans är det viktigt att även detta förs vidare. På de skolor som deltagit i studien finns det tydliga rutiner för överlämnande och effekterna uppges vara positiva av respondenterna. Tidiga språkares kunskaper synliggörs redan vid överlämningar, men trots att de lärare, förskollärare och de specialpedagogiska professionerna uppger fördelen med tidig upptäckt för att kunna differentiera undervisningen blir det synligt i vår studie att de tidiga språkarna möter samma undervisning som övriga elever. Detta ser vi som det nästfrämsta framkommande resultatet i vår undersökning och gäller generellt på båda skolorna. Detta uppmärksammas även i en studie gjord av Hughes och Stainthorp (2004) som ställer sig kritiska till att inte ge särskilda utmaningar till tidiga språkare eftersom material och undervisningsmetoder bör utmana elevernas kunskapsnivå. Ett utvecklingsområde som vi uppmärksammade var dock det faktum att undervisningen utgick på samma vis för samtliga elever vid uppstart i förskoleklass och årskurs ett. Trots detta ser alltså inte respondenterna detta som ett problem och det framkom även att en differentiering sker efter en tid i skolan och olika sätt att göra detta på diskuterades vilket behandlas i nästa stycke och ger svar på vår andra frågeställning.

Vår andra frågeställning behandlade på vilka sätt skolan kan möta tidiga språkares behov i undervisningen. Det framkommer under intervjuerna att respondenterna upplever goda möjligheter till att utmana tidiga språkare. Ett sådant sätt är hur respondenterna lyfter att tidiga språkare som lätt når läroplanens mål kan möta hinder i det som Ahlberg (2015) benämner som den dolda läroplanen. Det framkommer tydligt att lärare, förskollärare och de specialpedagogiska professionerna inte tar för givet att en tidig språkare nödvändigtvis har utvecklats lika långt inom alla områden. Utvecklingsområden som påtalas av respondenterna och som även lyfts av Ahlberg (2015) är socialt samspel. Utmaningarna sker inom de områden där eleverna möter hinder till exempel att fokusera på skrivning när läsningen flyter på. Lundberg (2008) menar att det finns ett behov av att träna det hantverk som skrivning innebär

samtidigt behöver undervisningen ligga på gränsen mellan det som eleven redan kan och den nya kunskapen. Detta innebär att elevernas kunskaper och intresse behöver tas tillvara i undervisningen (Fridolfsson, 2008). Genom att lägga fokus på det som eleven inte kan finns det därmed en risk att motivation och glädje minskar. Eleverna behöver även få utveckla det som de behärskar. I studien framkommer det att denna uppfattning delas av respondenterna som påtalar att läsning är ett sådant område. Läsförståelse lyfts av samtliga lärare och förskollärare som en väg till utmaning för tidiga språkare då uppfattning är att det är vanligare att eleverna är tidiga i sin avkodning. Nilholm och Wengelin (2013) menar att när eleven fått flyt i sin läsning är det viktigt att rikta fokus på läsförståelsen då läsningens syfte ändras från att haft fokus på ren ordavkodning till inhämtande av kunskap. Detta påtalas alltså även av respondenterna som viktigt. Andra vägar till utmaning genom läsning uppges av respondenterna vara att läsa svårare texter, vid något enstaka tillfälle med någon av de specialpedagogiska professionerna, eller att få läsa högt.

Såväl lärare, förskollärare som de specialpedagogiska professionerna menar i likhet med Ivarsson (2008) att de tidiga läsarna behöver uppmärksammas och bekräftas i läsning. Ivarsson (2008) menar att efter tre år i skolan har de tidiga språkarnas försprång utjämnats samt att det finns tendenser till att tidiga läsare slutar läsa när de känner att de kan läsa. Detta synliggörs till viss del i studien och anser vi vara problematiskt eftersom det pekar på hur de tidiga språkarnas kunskaper inte tas tillvara till fullo i skolan. Det framkommer dock inte i vår studie eller i Ivarsson (2008) vad denna utjämning beror på. En respondent diskuterade möjligheten med att tidiga språkare som inte möter särskilda utmaningar inte heller utvecklar någon studieteknik eller vänjer sig vid att inläringen går lätt. Vi ser att detta sätter ytterligare ljus på nödvändigheten i att uppmärksamma och utmana tidiga språkare. Samarbetet mellan skola och skolbibliotek framkommer under studien som en framgång för samtliga elevers språkliga utveckling vilket styrks av Gärden (2017). På en av skolorna samverkar bibliotekarien och lärarna även gällande planering. Bibliotekarien deltar då på lärarnas gemensamma arbetslagsplanering. Detta är enligt Gärden (2017) dock ovanligt på grund av praktiska omständigheter, men ses som mycket positivt för elevernas lärande oavsett kunskapsnivå. I studien lyfts det särskilt hur tidiga språkare gynnas av att ha tillgång till en stor mängd böcker i sin närhet. Det är en fördel eftersom de tidiga språkarna lätt kan få stöd i att hitta böcker som utmanar dem. Detta stämmer väl överens med våra erfarenheter utifrån hur tidiga språkare ibland begränsas av utbudet på skolan gällande böcker. Tidiga språkare behöver ha en större litterär källa att ösa ur.

6.3. Specialpedagogiska implikationer

Inom ramen för vår tredje frågeställning var vår ambition att få reda på vilket stöd som lärare önskar få från de specialpedagogiska professionerna. Denna frågeställning ger oss stöd i vår framtida profession. I våra roller som speciallärare inom språk-, skriv- och läsutveckling möter vi elever med olika behov, intressen och kunskaper. Det ingår i vårt uppdrag att vara delaktiga i att skapa utvecklande lärmiljöer för alla (SFS 2011:186). Det ingår även att inneha kännedom om hur språket stimuleras och utmanas samt att kunna handleda andra lärare inom detta område. Under vår studie har det framkommit att verksamma lärare upplever ett behov av handledning kring hur tidiga språkare kan mötas, vilket styrks av Raban och Coates (2004) studie som påtalar samma tendenser gällande kunskaper kring tidiga språkare. Det uttrycks att lärare efterfrågar kunskap om hur elever blir tidiga språkare och inte enbart hur skolan kan möta de som redan är tidiga språkare. Specialläraren inom språk-, skriv- och läsutveckling har kunskap inom området och har därmed en viktig roll i att handleda lärare i att skapa en sådan utvecklande miljö för alla.

Däremot påtalar Göransson m.fl. (2014) att det är mindre vanligt med ett handledande uppdrag för speciallärare även om detta framkommer vara ett arbetsområde utifrån examensordningen (SFS 2011:186). Inom ramen för vår studie stämmer detta väl överens eftersom handledning efterfrågades och genomfördes inom båda verksamheterna. Handledning diskuteras även av Byström och Bruce (2018) som menar att specialläraren inom språk-, skriv- och läsutveckling har ett tredelat uppdrag där det ingår undervisning, utveckling och utredning. Respondenterna uppger att individuell undervisning med tidiga språkare inte är önskvärt, men att lärare och förskollärare gärna vill ha stöd i att hitta lämpliga material och metoder. En av respondenterna lyfter vikten av att anpassa den egna undervisningen på individnivå och gruppnivå i första hand. Detta stämmer väl överens med Ahlberg (2015) som menar att en ökad individualisering inom skolan har skett men att det är i samspel mellan individer förutsättningar för lärande skapas. Detta kan göras som en extra anpassning då skollagen (SFS 2010:800) är tydlig med att bestämmelserna kring dessa riktar sig mot alla elever samt att alla elever ska ha möjlighet att nå så långt som möjligt i sin utveckling samt att särskilda utmaningar ska stödja de elever som har behov av detta. Vikten av att tidigt uppmärksamma elever som har kommit långt i sin språkliga utveckling lyfts både i *Hitta språket* (Skolverket 2018d) och *Nationellt bedömningsstöd* i läs- och skrivutveckling i svenska och svenska som andraspråk (Skolverket 2018a). En viktig aspekt av bedömningsmaterialen är vilken påverkan de har på undervisningen

och lärmiljön. Specialläraren inom språk-, skriv- och läsutveckling kan då använda sin kompetens inom handledning och utveckling på skolorna.

6.3. Konklusion

Syftet med vår studie är att bidra med kunskap kring hur skolan kan uppmärksamma och utmana de elever som kommer till skolan med ett välutvecklat tal-, läs- eller skriftspråk. Våra frågeställningar har besvarats genom att knyta samman tidigare forskning samt teoretiskt ramverk med vår empiri. Studien har ett sociokulturellt perspektiv som grund. Resultatet av vår studie påvisar tydligt gruppens betydelse för lärande och utveckling vilket stämmer väl överens med valt perspektiv.

För oss blir det tydligt att lärarens kunskap är betydelsefull gällande att anpassa och se möjligheter till utmaningar för tidiga språkare, vilket vi ser som det viktigaste resultatet i vår studie. Det framkom att lärare och förskollärare upplevde det som möjligt att hitta utvecklingsområden för de tidiga språkarna, även om en viss otillräcklighet kunde upplevas. En väg till att utmana eleverna består i att differentiera undervisningens innehåll och material, vilket görs i varierande grad. Detta kan göras genom läsförståelse, högläsning och nivåanpassningar av uppgifter. Det är av vikt att även de tidiga språkarna får fortsatta utmaningar inom de områden de kommit långt i såväl som att träna nya områden till exempel social interaktion, läsförståelse eller skrivning. Detta nämns av respondenterna som vanliga utvecklingsområden.

Genom att applicera studiens resultat på Marianis lärandezoner (1997) har vi funnit att effekten av de utmaningar och den differentiering som görs är avhängt hur väl anpassat till individen dessa är samt vilken stöttning från vuxna som ges. Det vill säga att en uppgift i läsförståelse kan medföra att eleven befinner sig i lärande/ utvecklingszonen men även i frustrationszonen, trygghetszonen eller utträkningszonen. Detta är genomgående för flertalet av de möjligheter till utmaningar som lyfts av respondenterna. Det är därför mycket svårt att tydligt peka ut metoder som kan användas som utmaningar till tidiga språkare, utan detta måste anpassas till varje individ. Nivåanpassning av gemensamma uppgifter var det som tydligast framträdde som positivt utifrån Marianis lärandezoner. Vårt resultat visar att ingen differentiering sker inledningsvis för de tidiga språkarna i förskoleklass eller årskurs ett trots att lärarna och förskollärarna anser sig ha god information om elevernas kunskapsnivå. Vi ser att detta kan ha

en hämmande effekt på elevens lärande och självbild vilket gör detta till ett utvecklingsområde på båda skolorna. Den obligatoriska kartläggning och bedömning som görs i de tidiga årskurserna borde få större effekt på den dagliga undervisningen.

Vikten av lärarens kunskap hör även ihop med vår frågeställning som berör hur de specialpedagogiska professionerna kan vara delaktiga i arbetet med tidiga språkare.Handledning och stöttning gällande material och metoder till tidiga språkare är det som efterfrågas av lärare och förskollärare i studien vilket även stämmer väl överens med de specialpedagogiska professionernas egen bild och examensordning (SFS 2007:638; SFS 2011:186). Även detta är viktigt resultat av vår studie och ett utvecklingsområde för speciallärare inom språk-, skriv- och läsutveckling.

Ett framkommande tema i studien är hur tidiga språkare inte anses vara resurskrävande. Det är dock tydligt att det finns en uppfattning om att tidiga språkare behöver uppmärksammas och utmanas. Under intervjuerna har det framkommit att lärare, förskollärare och de specialpedagogiska professionerna upplever sig ha goda möjligheter att uppmärksamma dessa elever. Detta görs genom överlämningar, undervisningen samt kartläggning. Överlämningar från förskola till förskoleklass samt från förskoleklass till årskurs ett är en särskilt viktig faktor. Bedömningar av elevernas förmågor grundas därmed på flertal tillfällen vilket bidrar till en mer allsidig bild.

6.4. Förslag till vidare forskning

Under studien har det framkommit att de verksamma lärarna och de specialpedagogiska professionerna inte upplever några stora svårigheter i att möta de tidiga språkarnas behov, även om vi upplevde en viss frustration hos respondenterna över brist på tid för de tidiga språkarna. Det skulle vara intressant att även få ta del av vårdnadshavarnas och elevernas upplevelse av de första åren i skolan. En fallstudie kring en tidig språkares utveckling under de första skolåren skulle kunna ge fördjupad förståelse för elevens situation.

Något vi ofta reflekterat kring under vårt arbete med denna studie är vilken effekt skolans första år får för elevernas fortsatta skolgång. Detta gäller generellt för alla elever, men även specifikt för de tidiga språkarna. I detta ingår att närmare studera effekter av undervisningsmetoder och

lärmiljöer. Vår studie bestod av intervjuer men för att få en bredare bild lämpar sig även observationer.

Arbetet inom skolan kräver samverkan mellan en mängd olika instanser. Under studiens gång framkom betydelsen av samarbete mellan olika professioner inom skolan för att skapa goda lärmiljöer för alla elever. Skolbibliotekets roll lyftes som en sådan framgångsfaktor. Detta var inte en frågeställning vi ursprungligen hade med oss, men som vi nu tycker vore intressant att studera vidare. Frågor som då kan studeras är vilken sorts samarbete som främjar lärandet och hur denna kan etableras och möjliggöras. Gärden (2017) påtalar att det saknas forskning kring gynnsamma arbetsmetoder för skolbiblioteken vilket gör detta område satt i relation till vår kommande yrkesroll ytterligare intressant. Hur kan specialläraren och skolbibliotekarien arbeta gemensamt med elevernas språk-, skriv- och läsutveckling?

Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Almqvist, L. Malmqvist, J. & Nilholm, C. Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? - En syntes av meta-analyser. I: Vetenskapsrådet (Red.), *Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/ inkludering*. (s. 3–114). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Backman, J. (2016). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergöö, K. (2009). Barns liv och samhällets textvärldar. I: K. Jönsson (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar*. (s. 15–35). Stockholm: Liber.
- Bjar, L. (2009). Helvete och himmel. I: L. Bjar & A. Frykman (Red.), *Barn läser och skriver*. (s. 21–36). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. Ivarsson, U. Svensson, A-K. Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bryntse, A-M. (1996). *Trulle: Trulle lärarbok*. Malmö: Gleerups.
- Byström, A. & Bruce, B. (2018). Specialisering barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling. I: B. Bruce (Red.), *Att vara speciallärare*. (s. 23–40). Malmö: Gleerups.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011) Matthew Effects in Young Readers: Reading Comprehension and Reading Experience Aid Vocabulary Development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5). 431-443. doi: 10.1177/0022219411410042
- Clay, M. (1966). *Emergent Reading Behaviour*. Auckland: Auckland University.
- Eckeskog, H. (2015) *Läsa och förstå. Arbete med läsförståelse i tidig läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2008) *Literacy - i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs och skrivundervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2008). "It was taught good and we learned a lot": Intellectuell practices and ESL learners in the middle years. *Australian Journal of Language and Literacy* 31(2). 155–173.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet- Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Gården, C. (2017). *Skolbibliotekets roll för elevers lärande. En forsknings- och kunskapsöversikt år 2010–2015*. Linköping: Kungliga biblioteket.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N. Magnusson, G & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Speciallärares och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. (Forskningsrapport, 2015:13). Karlstad: Karlstad University studies.

- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Henbest, V. S. & Apel, K. (2017). Effective word reading instructions: What does the evidence tells us? *Communication Disorders Quarterly* 2017, 39(1), 303 -311. doi: 10.1177/1525740116685183
- Hughes, D. & Stainthorp, R. (2004). An Illustrative Case Study of Precocious Reading Ability. *Gifted Child Quarterly*. 48(2), 107–120. doi: 10.1177/074193258600
- Ingemansson, M. (2018). Djupläsning och lässtrategier. *Acta Didactica Norge*. 12(2), 1–14. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5627>
- Ivarsson, L. (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten. Läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. Doktorsavhandling, Umeå: Umeå universitet, Institutionen för pedagogik.
- Jönsson, K. (2009). Läsning och skrivning som sociala praktiker. I: K. Jönsson (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. (s. 91-115). Stockholm: Liber.
- Kamhi, A. G. & Catts, H.W. (2012) *Language and reading disabilities*. Boston: Pearson A & B.
- Karlsudd, P. (2012). Att diagnostisera till inkludering- en (upp)-given fundering. I: T. Barrow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. (s. 175-184). Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Karlsudd, P. (2014). Diagnostisering och kompensatoriska hjälpmedel, inkluderande eller exkluderande? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2–3). 223–228.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel.
- Liberg, C. (2010). Samtalskulturer - samtal i utveckling. I: L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 77–100). Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling - kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Mariani, L. (1997). Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy* 23(2), 5–19.
- Nettelbladt, U. (2007). Lexikal utveckling. I: U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn* (s. 199–229) Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (2007). Språkstörning hos barn. I: U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn* (s. 13–32) Lund: Studentlitteratur.
- Raban, B. & Coates, H. (2004). Literacy in the early years: a follow up study. *Journal of research in reading*. 27(1), 15–29. doi: 10.1111/j.1467-9817.2004.00211.x

- Rydsjö, K. & Elf, A-C. (2007) *Studier av barn- och ungdomsbibliotek en kunskapsöversikt*. Stockholm: Regionbibliotek.
- Schmidt, C. (2017). Meningsskapande undervisningssammanhang. *Meningsskapande undervisning*. 1-9. <http://larportalen.skolverket.se>
- SFS 2007:638. Svensk författningssamling. *Examensförordning för specialpedagogexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2016-11-25, från <http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20070638.PDF>
- SFS 2010:800. Svensk författningssamling *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2019-03-26, från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- SFS 2011:186. Svensk författningssamling. *Examensordning för speciallärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2019-03-26 från <https://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20110186.pdf>
- SFS 2013:801. Svensk författningssamling. *Bibliotekslag*. Stockholm: Kulturdepartementet. Hämtad 2019-04-04 från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/bibliotekslag-2013801_sfs-2013-801
- Skolinspektionen. (2018). *Skolbiblioteket som pedagogisk resurs*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018a). *Svenska och svenska som andraspråk. Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018b). *Svenska och svenska som andraspråk. Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling. Lärarhandledning skriva*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018c). *Svenska och svenska som andraspråk. Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling. Lärarhandledning läsa*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018d). *Kartläggning i förskoleklass- Hitta språket*. Stockholm: Skolverket
- Skibbe, L. E., Phillips, B. M., Day, S. L., Brobhy-Herb, H. E. & Connor, C. M. (2012). Children's Early Literacy Growth in Relation to Classmates' Self-Regulation. *American Psychological Association*. 104(3), 541–553. doi: 10.1037/a0029153
- Strömqvist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I: L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 57–76). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2016). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Taube, K. (2009). Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation. I: L. Bjar & A. Frykman (Red.), *Barn läser och skriver*. (s. 65–81). Lund: Studentlitteratur.
- Tjernberg, C. (2011). *Specialpedagogik i skolvardagen: En studie med fokus på framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande*. Stockholm: Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen.

- Teale, W H., Whittingham, C E. & Brown Hoffman, E. (2018). Early literacy research, 2006-2015: A decade of measured progress. *Journal of Early Childhood Literacy*. 0(0), 1–54. doi: 10.1177/1468798418754939
- Trageton, A. (2014) *Att skriva sig till läsning. IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (1999). Del 4: Lärandet. Förhållandet mellan undervisning och utveckling. I: G. Lindqvist (Red.), *Vygotskij och skolan*. (s. 277–282). Lund: Studentlitteratur.
- Wedin, Å. (2008). Monologen som en resurs i klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(4), 242-257.
- Wedin, Å. (2010). Bedöma eller döma? Språkbedömning och lästest i grundskolans tidiga år. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(2), 102–114.
- Wengelin, Å. & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg - om möjligheter och svårigheter att lära sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Wood, D. Bruner, J. S. Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2), 89–100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976tb00381

Tabell 1 Sammanställning av elevens skrivutveckling

Avstämning A	Avstämning B	Avstämning C
Eleven börjar skriva för att uttrycka sig.	Eleven skriver kortare texter med ett enkelt innehåll.	Eleven skriver längre texter med handling och innehåll.
Eleven har skrivriktningen klar för sig.	Eleven skriver så att texten är läslig för sig själv och för andra.	Eleven skriver läsligt med gemener och versaler.
Eleven prövar att skriva för att kommunicera.	Eleven skriver text för att kommunicera.	Eleven skriver berättande texter med inledning, händelseförlopp och avslutning.
Eleven gör ofta mellanrum mellan orden.	Eleven gör mellanrum mellan orden.	Eleven söker och hämtar material från någon anvisad källa.
Eleven utforskar skrivandet genom att använda versaler och/ eller gemener.	Eleven använder de flesta versaler och gemener på ett korrekt sätt.	Eleven skriver beskrivande texter där innehållet klart framgår.
Eleven kopplar ihop i stort sett alla bokstavsljud med bokstäver.	Eleven kan stava några för eleven vanligt förekommande ord.	Eleven kan stava många för eleven vanliga ord.
Eleven bildar oftast meningar men markerar dem inte med stor bokstav och punkt mer än sporadiskt.	Eleven visar förmåga att markera meningar med stor bokstav och punkt.	Eleven markerar meningar med stor bokstav, punkt och frågetecken i egna texter.

(Skolverket 2018b, s 11.)

Tabell 2 Sammanställning av elevens läsutveckling

Avstämning A	Avstämning B	Avstämning C
Eleven har knäckt läskoden och visar förståelse för innehållet.	Eleven tar hjälp av flera olika sätt för att fördjupa förståelsen av det lästa, märker om det blir problem med förståelsen samt läser med hjälp av både ljudning och ortografisk helordsläsning.	Eleven använder flera olika sätt att bemöta det lästa för att fördjupa förståelsen samt läser med flyt både kortare och längre texter.
Eleven namnger i stort sett alla bokstäver och vet hur de låter.	Eleven är fortfarande beroende av ljudningsstrategin, men läsningen börjar automatiseras alltmer med hjälp av ortografisk helordsläsning.	Eleven läser texter med flyt och förståelse där ortografisk helordsläsning är den dominerande avkodningsstrategin.
Eleven urskiljer ord i meningar	Eleven läser enkla meningar med flyt.	Eleven utnyttjar den mer avancerade ljudningsstrategin vid okända eller komplicerade ord.
Eleven läser ord och enkla meningar med hjälp av både logografisk helordsläsning och ljudningsstrategin.	Eleven stannar upp i läsningen när det uppstår problem med förståelse av ord och sammanhang.	Eleven korrigerar sig själv vid behov.
Eleven provar att läsa om och korrigerar sig själv på lärarens uppmaning.	Eleven läser för det mesta om och korrigerar då sig själv vid behov.	Eleven högläser elevnära faktatexter och återger innehållet muntligt.
Eleven visar förståelse för innehållet vid egen läsning genom att kommentera och återge något av det lästa.	Eleven visar förståelse för texters innehåll genom att återge delar av innehållet och besvara frågor.	Eleven högläser elevnära skönlitterära texter och återger handlingen muntligt.
Eleven visar förståelse för innehållet vid lärarens högläsning genom att samtala om och innehållet och jämföra det med egna erfarenheter.	Eleven börjar använda olika förståelsestrategier som att leta efter ledtrådar, dra slutsatser och göra förutsägelser under och efter läsningen.	Eleven drar slutsatser och gör förutsägelser under och efter läsningen.
		Eleven läser längre texter på egen hand och visar förståelse för innehållet genom att besvara frågor.

(Skolverket 2018c, s 33)



Fakulteten för lärarutbildning
2019-01-30

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer.

Vilket stöd får elever som har ett välutvecklat språk när de kommer till skolan?

Vi är två lärare, Ingela Andersson och Emma Ferlesjö, som vidareutbildar oss till speciallärare på Speciallärarprogrammet med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling vid Högskolan Kristianstad. Ämnesvalet för vårt examensarbete handlar om hur skolan kan uppmärksamma och utmana elever som har ett välutvecklat språk vid skolstart? Vår handledare är Barbro Bruce, barbro.bruce@hkr.se bitr. professor i utbildningsvetenskap med inriktning specialpedagogik.

Vi är intresserade av vilka möjligheter och eventuella hinder som finns i arbetet med tidig språk-, skriv- och läsutveckling under de första skolåren. Vår fråga blir därför om du vill medverka till att utveckla kunskap om hur dessa elever kan få sina behov tillgodosedda. Din kunskap och erfarenhet är viktig för fortsatt utveckling inom området och vi vill därför ta del av den genom intervjuer som utgår från en frågeguide.

Nu undrar vi om ni skulle vilja dela med er av era erfarenheter genom att låta er intervjuas av oss. Vi behöver spela in ljudet för att efter intervjun kunna transkribera samtalet. Transkriptionerna kommer endast att kunna läsas av oss och vår handledare och kommer efter examinationen att förstöras. Alla namn - såväl på skola, lärare som elever - kommer att avidentifieras för att säkerställa er konfidentialitet. Självklart är ditt/ert deltagande frivilligt och du kan när som helst under studiens gång välja att avbryta din medverkan. Intervjuerna kommer att äga rum vecka 10-12. Vi behöver ditt svar senast onsdagen vecka 9 genom att maila eller skicka sms till någon av oss.

JA, jag vill gärna ställa upp på en intervju.

NEJ, jag vill inte ställa upp på en intervju.

Underskrift med namnförtydligande

.....

Din e-postadress:.....

Ev. telefon:.....

Tveka inte att höra av dig om du har frågor!

Med förhoppning om positivt svar och tack på förhand!

Ingela Andersson

Emma Ferlesjö

0709-XXX XXX

0733-XXX XXX

Frågeguide inför intervju med lärare, förskollärare och de specialpedagogiska professionerna

Bedömningar av skolelevs kunskaper och dess effekt på undervisningen

Kartläggning i förskoleklass

1. Hur ser ert arbete med kartläggning/ bedömningsstödet ut?
2. Vilka effekter upplever ni att det ger på er undervisning?
3. Hur synliggörs/ uppmärksammas tidiga språkare?

Arbete med språk-, skriv-och läsutveckling- generellt

1. Hur arbetar ni med språk-, skriv- och läsutvecklingen? Metoder, tankar.
2. Vilka möjligheter och hinder finns i er verksamhet? Uppdelningar, lokaler, material, förmågor.

Arbete med tidiga språkare specifikt

1. Hur gör ni för att möta de tidiga språkarna idag? Vilka möjligheter upplever ni finns i er verksamhet?
2. Vilka hinder och svårigheter upplever ni finns?
3. Anser du att specialpedagogiken kan vara till hjälp i arbetet med dessa barn? Om ja: på vilket sätt? Om nej: motivera varför inte!

Tidiga språkare i relation till resten av gruppen

1. På vilket sätt används eller kan denna kunskap tillvaratas i gruppens utveckling?
Gruppindelningar, socialt lärande.

Frågeguide inför intervju med skolbibliotekarie

Arbete med språk-, skriv- och läsutveckling

1. Hur arbetar du som bibliotekarie på skolan? Hur ser din roll ut gällande barnens språk- och läsutveckling? Samarbete med lärare, speciallärare, boktips.

Arbete med tidiga språkare specifikt

1. Hur gör ni för att möta de barn som kommit långt i sin språkutveckling redan när de börjar skolan? Vilka möjligheter upplever du finns i er verksamhet?
2. Vilka hinder och svårigheter upplever du finns?

